

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA
BECERİLERİNİ GELİŞTİRME
(EYLEM ARAŞTIRMASI)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Sabri SİDEKLİ

Ankara
Eylül, 2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA
BECERİLERİNİ GELİŞTİRME
(EYLEM ARAŞTIRMASI)

DOKTORA TEZİ

Sabri SİDEKLİ

Danışman
Prof.Dr.Firdevs GÜNEŞ

Ankara
Eylül, 2010

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Sabri SİDEKLİ'nin "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)" başlıklı tezi 30/09/2010 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı

İmza

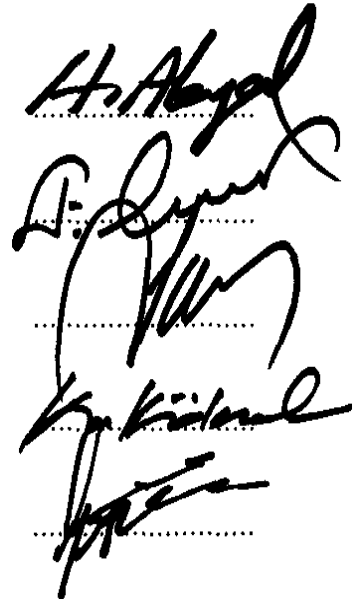
Başkan : Prof.Dr. Hayati AKYOL

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Firdevs GÜNEŞ

Üye : Doç.Dr. Bekir BULUÇ

Üye : Yrd.Doç.Dr. Kemal KÖKSAL

Üye : Yrd.Doç.Dr. Erol GÜNGÖRDÜ



ÖN SÖZ

Bugünün ve geleceğin öğrencilerine kazandırılacak becerilerin başında okuma becerileri gelmektedir. Okuma tek bir beceriden ibaret değildir. Okuma, okuduğunu anlama, zihinsel sözlük geliştirme gibi birlikte kullanılan ve birbiri üzerine yapılandırılan çeşitli becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler dil öğrenme sürecinin temel bileşenleri olmaktadır. Bunlardan birinin geliştirilmesi diğerlerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle eğitim çalışmalarında okuma, okuduğunu anlama ve zihinsel sözlük geliştirme gibi beceriler birlikte ele alınmakta ve geliştirilmektedir.

Okuma işlemi sadece görülen simgeleri seslendirmekten ibaret değildir. Okuma, aynı zamanda anlama, düşünme, karşılaştırma, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlem ve becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler, okuma sürecinde okunanların anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu durum öğrencilere uygulanacak program, yöntem ve tekniklerin özenle seçilmesini gerektirmektedir. Son yıllarda çoğu gelişmiş ülkede öğrencilerin okuma, anlama ve zihinsel becerilerini geliştirmek için uygulanan programlarda yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı temel alınmaktadır. Ülkemizde de yeni Türkçe Öğretim Programlarıyla birlikte yapılandırıcı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmada yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan okuma ve anlama etkinliklerden yararlanılmıştır. Araştırmada fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri, yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan etkinliklerle geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarının yanı sıra değerli zamanını, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen tez danışmanım Prof.Dr. Firdevs GÜNEŞ'e gönülden teşekkür ederim. Görüş ve önerileriyle araştırmanın şekillenmesinde yardım eden değerli hocalarım Prof.Dr. Hayati AKYOL'a, Doç.Dr. Bekir BULUÇ'a, Yrd.Doç.Dr. Kemal KÖKSAL'a, Yrd.Doç.Dr. Erol GÜNGÖRDÜ'ye, araştırmaya alan uzmanı değerlendirmecileri olarak destek veren Yrd.Doç.Dr.

Emre ÜNAL'a, Yrd.Doç.Dr. Özay KARADAĞ'a, Yrd.Doç.Dr. Bayram BAŞ'a, Arş.Gör. İbrahim COŞKUN'a, Arş.Gör.Dr. Kemal Zeki ZORBAZ'a, araştırma için uygun ortam hazırlanmasına yardım eden Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu müdürü İlhan AKSOY'a, sınıf öğretmenleri Semengül ÖZEKİNCİ'ye, Zeki GENCAN'a, araştırma raporunun yazı düzeltmeleri için Türkçe Öğretmeni Ömer KEMİKSİZ'e, araştırmada yurt dışı akademik danışmanlığımı yürüten Amerika Birleşik Devletleri, Michigan State University, Öğretmen Eğitimi Bölümü öğretim üyesi ve Okur Yazarlık Başarı Merkezi Müdürü Prof.Dr. Douglas K. HARTMAN'a, çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince evde çalışma fırsatı veren oğullarım Oğuzhan ve Kerem'e, her türlü yardım ve desteği sağlayan eşim Esmâ Zehra'ya sonsuz teşekkür ederim.

Bu araştırmanın, yarınları şekillendiren sınıf öğretmenlerimizin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme çalışmalarına, ülkemizin geleceği olan öğrencilerimizin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağlamasını umut ederim.

Sabri SİDEKLİ

Eylül, 2010

Ankara

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME (EYLEM ARAŞTIRMASI)

SİDEKLİ, Sabri

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Eylül–2010, 327 sayfa

Bu araştırmada, fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceği ortaya konulmuştur.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “*Eylem araştırması*” ile desenlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “*Ölçüt örnekleme*” yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde “*İçerik analiz*” yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu 5. sınıftan seçilen sekiz öğrenciyle (3 kız ve 5 erkek) yürütülmüştür. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 4 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir.

Birinci test sonucunda öğrencilerin sesli okuma, oturma, temel okuma, akıcı okuma, genel okuma, okuduğunu anlama durumları ve hataları belirlenmiştir. Bu testte öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 89’un altında, okuduğunu anlama düzeylerinin ise % 70’in altında olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama yönüyle “*yetersiz (endişe) düzeyde*” oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli düzeylerde “*yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri*” hazırlanmıştır. Bu etkinlikler araştırma süresince öğrencilerin beceri düzeylerine göre aşamalı olarak uygulanmıştır. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek için ikinci ve üçüncü test uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre öğrencilerin sesli okumadaki oturma, temel okuma, akıcı okuma, genel okuma, okuduğunu anlama durumlarında gelişme olduğu ve bazı hataların giderildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 95’in üstüne çıktığı ve “*bağımsız düzeye*” yükseldikleri görülmüştür. Anlama düzeyleri ise iki öğrencinin bilgilendirici metinlerde, altı öğrencinin hikâye edici metinlerde % 70’in üstüne çıktığı saptanmıştır. Böylece öğrencilerin okuduğunu anlama yönüyle “*öğretilebilir düzeye*” yükseldikleri belirlenmiştir.

Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin sesli okuma, okuduğunu anlama düzeylerine ve hatalarına etkisini belirlemek için dördüncü test uygulanmıştır. Dördüncü test sonuçları ile birinci test sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin birinci testte hatasız okuma düzeyleri “*yetersiz (endişe) düzeyde*” iken dördüncü testte “*bağımsız düzeye*” yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin sesli okuma hataları ile bu hataları yapma sıklığının azaldığı görülmüştür. Okuduğunu anlamada ise öğrenciler birinci testte “*yetersiz (endişe) düzeyde*” iken dördüncü testte “*öğretilebilir düzeye*” yükseldikleri görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan “*yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri*” nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, anlama, okuduğunu anlama, okuma güçlüğü, anlama güçlüğü, akıcı okuma, temel okuma, okuma hataları, okuduğunu anlama hataları, yapılandırıcı yaklaşım

ABSTRACT

DEVELOPING READING AND COMPREHENSION SKILLS OF THE 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS (ACTION RESEARCH)

SİDEKLİ, Sabri

Doctorate, Primary School Teaching Programme

Thesis Advisor: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

September–2010, 327 pages

In this study, it was examined how the reading and comprehension skills of the 5th grade elementary school students, having oral reading and reading comprehension difficulties, could be improved, despite students who are not having any physical and mental problem in solving reading, by means of constructivist approach activities.

The study was conducted through “*Action research*” among the qualitative research methods. In order to choose the study group, “*Criterion sampling*”, one of the purposeful sampling methods, was used. In analysis of the data, “*Content analysis*” method was used. The study was carried out on eight students (3 female, 5 male) chosen from the 5th grade of Ulubatlı Hasan Primary School, located in Ankara Province, Sincan District. A total of four tests were applied in the study process (in the beginning, in the middle (2 tests) and in the end). Both expository and narrative texts were used in each test and the test results were analyzed according to the text types.

As a result of the first test, the oral reading, seating, basic reading, fluent reading, general reading, reading comprehension conditions and the reading mistakes of the students were determined. In this test, it was detected that the foolproof reading levels of the students were below 89 %, while the reading comprehension levels were below 70 %. According to results, it was understood that the students were in the “*frustration (anxiety) level*” in terms of reading and reading comprehension.

In order to develop the reading and understanding skills of the students, the “*constructivist reading and reading comprehension activities*” were prepared at different levels. These activities were applied gradually during the study according to the skill levels of the students. The second and the third tests were carried out in order to determine the effects of the constructivist reading and understanding activities on developing the skills. Results showed that there were developments in the oral reading, basic reading, fluent reading, general reading and reading comprehension of the students, and some of their mistakes were resolved. It was seen that the reading levels of the students exceeded to 95 % and reached to “*independent level*”. It was determined that as for the understanding levels, two students exceeded 70 % in the informative texts, and six students in the narrative texts. Thus, it was determined that the students increased their levels to the “*instructional level*” in terms of reading comprehension.

The fourth test was carried out in order to determine the effect of the constructivist reading and understanding activities on the oral reading and reading comprehension levels and the mistakes of the students. The results of the fourth test were compared with the first test results. It was found that while the reading levels of the students in the first test were “*frustration (anxiety) level*”, it was reached to the “*independent level*” in the fourth test. It was observed that the oral reading mistakes and the frequency of making these mistakes of the students decreased. In the reading comprehension, it was seen that while the students were in the “*frustration (anxiety) level*” in the first test, they increased their levels to the “*instructional level*”.

According to the study results, it was found out that the “*constructivist reading and reading comprehension activities*” applied to the students were effective in improving the skills of the students having oral reading and reading comprehension difficulties, and developing the reading and reading comprehension skills of the students.

Key Words: Reading, comprehension, reading comprehension, reading difficulties, comprehension difficulties, fluent reading, basic reading, reading miscues, reading comprehension miscues, constructivist approach.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Problem Cümlesi.....	8
1.3.Amaç.....	8
1.4.Önem.....	10
1.5.Varsayımlar.....	14
1.6. Sınırlılıklar.....	14
1.7. Tanımlar.....	15

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	17
2.1.Yapılandırıcı Yaklaşım.....	17
2.1.1.Yapılandırıcı Yaklaşımında Dil Öğretimi.....	19
2.2.Yapılandırıcı Yaklaşımında Okuma ve Anlama.....	20
2.2.1.Okuma Gelişim Modeli.....	22
2.2.2.Okumayı Öğrenme.....	23
2.2.3.Okuma Becerilerini Geliştirme.....	25

2.2.4.Okumanın Fizyolojik Yönü.....	29
2.2.5.Okumanın Psikolojik Yönü.....	30
2.2.6.Okumanın Çevresel Yönü.....	31
2.2.7. Okuma Türleri.....	31
2.2.7.1.Sesli Okuma ve Hızı.....	32
2.2.7.2.Sesli Okuma Hataları.....	34
2.2.7.3.Sesli Okuma Yöntem ve Teknikleri.....	36
2.2.7.3.1.Tekrar ve Koral Okuma.....	36
2.2.7.3.2.Radyo Okuma.....	38
2.2.7.3.3.Topping’ın Eşli Okuması.....	41
2.2.7.3.4.Televizyon Okuma.....	41
2.2.7.3.5.Eşleştirme.....	42
2.3.Anlama.....	43
2.3.1. Anlama Becerilerini Geliştirme.....	44
2.4.Okuduğunu Anlama.....	45
2.4.1.Okuma ve Okuduğunu Anlama Modelleri.....	47
2.4.1.1.Okuma Gelişim Modeli.....	47
2.4.1.2.Etkileşimsel Model.....	48
2.4.1.3.Süreçsel Model.....	50
2.4.2.Okuduğunu Anlama Teknikleri.....	51
2.4.2.1.Metin Yapılandırma.....	52
2.4.2.2.Yazarı Sorgulama.. ..	53
2.4.2.3.K-W-L.....	54
2.4.2.4.Beklenti Rehberi.....	57
2.4.2.5.Metin Tanıtımı.....	58
2.4.2.6.Sesli Düşünme.....	60
2.4.2.7.Karşılıklı Düşünme Dersi.....	61
2.4.2.8.Bulmaca.....	62
2.4.3.Okuduğunu Anlamada Karşılaşılan Güçlükler.....	63
2.4.3.1. Zihinsel Ögeler.....	64
2.4.3.2.Metin Yapısı.....	65

2.4.3.3. Zihinsel Sözlük.....	66
2.4.3.4. Akıcı Okuma.....	67
2.4.3.5.Ön Bilgiler.....	68
2.5.İlgili Araştırmalar.....	70
2.5.1.Yurt İçi.....	70
2.5.2.Yurt Dışı.....	76

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.Yöntem.....	83
3.1. Araştırmanın Modeli.....	83
3.2.Çalışma Grubu.....	85
3.3.Araştırma Ortamı	90
3.4.Veritoplama Araçları.....	91
3.5.Veritoplama Süreci.....	97
3.6.Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Süreci.....	101
3.6.1. Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Etkinlikleri.....	103
3.7.Verilerin Analizi.....	107

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.Bulgular ve Yorumlar.....	111
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	111
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	144
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	204
4.4.Araştırma Süreciyle İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri.....	260

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	277
5.2. Öneriler.....	292

KAYNAKÇA.....	294
EKLER.....	308
EK 1:M.E.B. Araştırma İzin Yazısı.....	308
EK 2: Veli Bilgilendirme ve İzin Formu.....	309
EK 3:Öğrencilerin Okuma Hataları Örnekleri.....	310
EK 4:Türkçe Ders Kitapları.....	326

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo

1. Bir Dakikada Sesli Okunan Kelime Sayısı.....	33
2. Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	86
3. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	90
4. Testlerin Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayısı.....	98
5. Ölçme Araçlarında Kullanılan Metinler ve Özellikleri.....	99
6. Çalışma Süreci.....	99
7. Öğrencilerinin Sesli Okuma Sırasında Oturma Durumları.....	112
8. Öğrencilerin Temel Okuma Durumları.....	113
9. Öğrencilerin Akıcı Okuma Durumları.....	115
10. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerdeki Sesli Okuma Genel Durumları..	116
11.Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerdeki Sesli Okuma Genel Durumları	118
12. Hikâye Edici Metinde Yapılan Oturma Hatalarının Sıklığı.....	120
13. Bilgilendirici Metinde Yapılan Oturma Hatalarının Sıklığı.....	121
14. Hikâye Edici Metindeki Temel Okuma Hatalarının Sıklığı.....	124
15. Bilgilendirici Metindeki Temel Okuma Hatalarının Sıklığı.....	125
16. Hikâye Edici Metindeki Akıcı Okuma Hatalarının Sıklığı.....	128
17. Bilgilendirici Metindeki Akıcı Okuma Hatalarının Sıklığı.....	128
18. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okumadaki Okuduğunu Anlama Durumları.....	131
19. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oturma Durumlarının Gelişimi.....	145
20. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Okuma Durumlarının Gelişimi.	148
21. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Durumlarının Gelişimi..	151

22. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Gelişimi.....	154
23. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Gelişimi.....	156
24. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okumadaki Okuduğunu Anlama Durumları.....	186
25. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oturma Durumlarındaki Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı.....	205
26. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Okuma Durumlarındaki Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı.....	208
27. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Durumlarındaki Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı.....	211
28. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı.....	215
29. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı.....	217
30. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Farklılaşma Durumu.....	242

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

1.Okuma Sürecinin Gelişimsel Aşamaları.....	3
2.Eylem Araştırması Döngüsü.....	84
3.Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Puanlama Ölçütleri.....	96
4.Uygulama ve Veri Toplama Süreci.....	100
5.Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Süreci.....	101
6. Birinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	134
7. Birinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	135
8. Birinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	137
9. Birinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	138
10. Birinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	139
11. Birinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	140
12. Öznur'un Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	158
13. Öznur'un Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	158

14. Fatma'nın Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	159
15. Fatma'nın Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	159
16. Mehmet'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	160
17. Mehmet'in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	160
18. Ayberk'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	161
19. Ayberk'in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	161
20. Hilâl'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	162
21. Hilâl'in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	162
22. İbrahim'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	163
23. İbrahim'in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	163
24. Hüseyin'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	164
25. Hüseyin'in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	164
26. Ferhat'ın Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	165
27. Ferhat'ın Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu.....	165
28. Öznur'un Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	166
29. Öznur'un Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	167
30. Fatma'nın Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	167
31. Fatma'nın Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	168
32. Mehmet'in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	168
33. Mehmet'in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	169
34. Ayberk'in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	169
35. Ayberk'in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	170
36. Hilâl'in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	171

37. Hilâl'in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	171
38. İbrahim'in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	172
39. İbrahim'in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	172
40. Hüseyin'in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	173
41. Hüseyin'in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	174
42. Ferhat'ın Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	174
43. Ferhat'ın Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	175
44. Öznur'un Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	176
45. Öznur'un Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	177
46. Fatma'nın Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	177
47. Fatma'nın Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	178
48. Mehmet'in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	178
49. Mehmet'in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	179
50. Ayberk'in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	179
51. Ayberk'in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	180
52. Hilâl'in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	180
53. Hilâl'in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	181
54. İbrahim'in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	181
55. İbrahim'in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	182
56. Hüseyin'in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	182
57. Hüseyin'in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	183
58. Ferhat'ın Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	183
59. Ferhat'ın Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu.....	184

60. İkinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	191
61. Üçüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	191
62. İkinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	193
63. Üçüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	193
64. İkinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	195
65. Üçüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	195
66. İkinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	197
67. Üçüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	198
68. İkinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	199
69. Üçüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	199
70. İkinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	201
71. Üçüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	201
72. Öznur'un Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	219
73. Fatma'nın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	220
74. Mehmet'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	220
75. Hilâl'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	221
76. İbrahim'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	222
77. Hüseyin'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	222
78. Ferhat'ın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	223
79. Öznur'un Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	225
80. Fatma'nın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	226
81. Mehmet'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	227

82. Hilâl'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	228
83. İbrahim'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	229
84. Hüseyin'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	230
85. Ferhat'ın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	231
86. Öznur'un Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	233
87. Fatma'nın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	234
88. Mehmet'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	235
89. Hilâl'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	236
90. İbrahim'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	237
91. Hüseyin'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	238
92. Ferhat'ın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu.....	239
93. Dördüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	248
94. Dördüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	249
95. Dördüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	251
96. Dördüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	254
97. Dördüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	255
98. Dördüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları.....	257

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ülkeler çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak, bilim ve teknoloji alanlarında ilerlemek için büyük çabalar göstermektedir. Ülkelerin gelişmesi, bilim ve teknoloji alanlarında ilerlemesi ile eğitilmiş insan nüfusu arasında paralellik bulunmaktadır. Bunun bilincinde olan ülkeler, eğitilmiş insan gücünü arttırmak için okuma eğitimine ağırlık vermekte ve bu alanda önemli çalışmalar yapmaktadır. Bu süreçte özellikle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye büyük önem verilmektedir.

Okuma ve anlama becerileri öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları ve kendilerini sürekli geliştirecekleri becerilerin başında gelmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi sadece Türkçe öğretimi derslerinde değil diğer derslerde de ayrı bir önem taşımaktadır. Eğitim araştırmaları iyi okuyamayan ve anlayamayan öğrencinin gerekli bilgileri öğrenemeyeceğini, zihinsel becerilerini geliştiremeyeceğini, derslerinde ve yaşamında başarılı olamayacağını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmeye önem vermeyi gerektirmektedir.

Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik önemli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların çoğunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama durumları ile düzeyleri ele alınmaktadır. Okuma ve anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik araştırma sayısı çok azdır. Buna rağmen okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözülmesi için bu araştırmalardan önemli sonuçlar elde edilmiştir. Ancak alandaki bütün sorunların çözümü için bunlar yeterli olamamıştır.

Diğer taraftan okuma ve okuduğunu anlama konusundaki eski araştırmalarda, öğrencilerin okuma ve anlama durumlarının metin türlerine göre belirlenmesi üzerinde fazla durulmamıştır. Bu konu çok az araştırmada ele alınmış ve bu araştırmalarda da öğrencilerin anlama durumları sadece öyküleyici metinlerde belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde öğrencilerin anlama durumlarını ele alan araştırma yok denecek kadar azdır. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalarda bu durum sık sık gündeme getirilmekte, okumada bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri dikkate alınmakta ve metin türlerine göre öğrencilerin anlama durumlarının saptanmasına ağırlık verilmektedir.

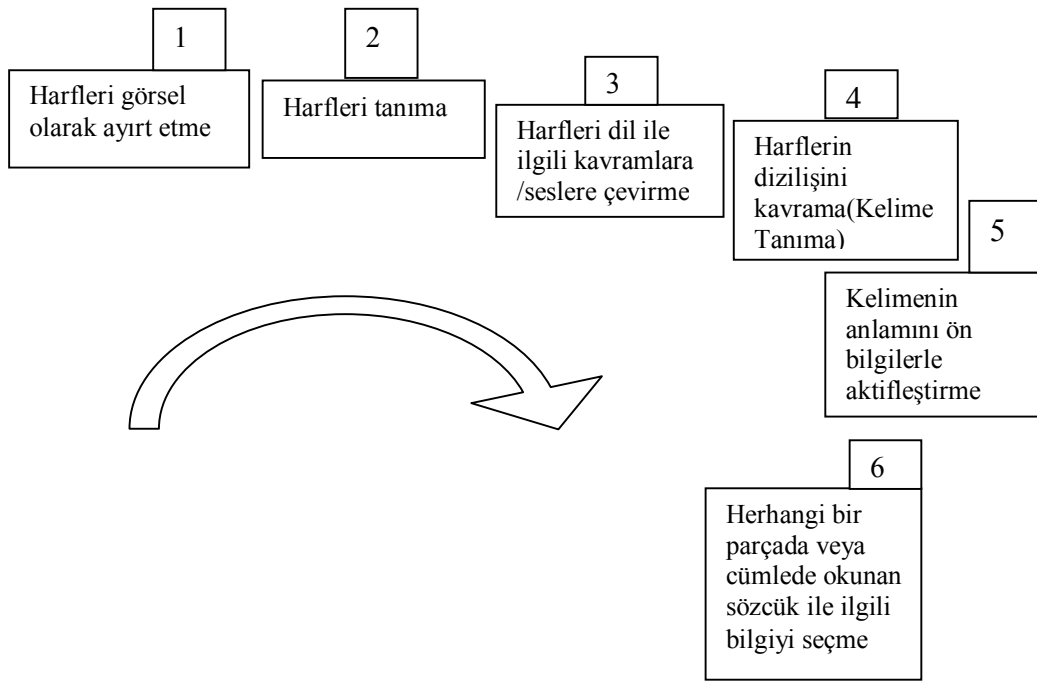
1.1. Problem Durumu

Dilin insan hayatında önemli bir yeri vardır. Kişinin başkalarıyla doğru iletişim kurabilmesi, çeşitli bilgileri öğrenmesi, kendini sürekli geliştirmesi büyük ölçüde dili etkili kullanmaya bağlıdır. Dilin etkili kullanımı ise etkili bir dil öğretimiyle mümkün olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine büyük katkılar sağlamaktadır. Dil öğretiminin temelini okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma, görsel sunu ve anlama öğrenme alanındaki beceriler oluşturmaktadır. Bu becerileri geliştiren, yazıları okuyan ve okuduklarını anlayan bireyler kendilerini her alanda geliştirirler. Bunun için dil becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir.

Dil öğretiminde ilerleme sağlamanın en önemli yollarından birisi okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Bunun için okuma ve okuduğunu anlama süreci önemlidir (Sidekli, 2005). Okuma ve okuduğunu anlama sürecinin aşamalarını belirlemek için yapılandırıcı eğitim yaklaşımına dayalı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan en ayrıntılısı okuma ve anlama sürecini ele alan Gleason'un çalışmaları olmuştur. Gleason (1985) okuma sürecini altı aşamaya ayırmaktadır. Gleason ilk iki aşamayı önce bireyin alfabetik yazıyı, harfleri görsel ayırt etmesi ve ardından tanınması şeklinde açıklamaktadır. Bu iki aşamayı izleyen üçüncü aşamada, harflerin dille ilgili kavramlara çevrilmesi gelmektedir. Bu aşama harfleri, ilgili seslere

çevirmek anlamına gelmektedir. Dördüncü aşama; kelime bilgisinin kazanılması yani harflerin kâğıttaki dizilişlerinin (ortografi) kavranmasıdır. Beşinci ve altıncı aşamalarda ise sırasıyla anlama, daha önce öğrenilen bilgilerle aktif hale getirilmesi ve herhangi bir parçada veya cümlede okunan sözcük ile ilgili bilgiyi seçebilmesidir. Bu aşamaların sonunda ise basit düzeyden başlayarak daha ileri karmaşık işlemlerle okuma gerçekleştirilmektedir (Akt: Barth, 1999:40). Okuma ve anlamanın bu aşamaları aşağıdaki şekilde görsel olarak açıklanmaktadır.

Şekil 1
Okuma Sürecinin Gelişimsel Aşamaları



(Barth, 1999: 40)

Şekilde de görüldüğü gibi okuma sürecinde önce harfler görsel olarak tanınmakta, ardından seslendirilmekte, daha sonra harfler birleştirilerek kelime tanınmakta ve kelimenin anlamı bulunmaktadır.

Karpf (1992), okuma ve anlama sürecinin iki temel ögeye dayandığını belirtmektedir. Bunlar:

1. Kelime tanıma,
2. Dinleme ve anlama olmaktadır.

Kelime tanıma; yazılı kelimelerin buna karşılık gelen konuşmadaki biçime aktarılması yani seslendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Willenberg, 1999). Okula başlayan öğrencilerin öncelikli olarak okumayı öğrenmeleri beklenmektedir. İlköğretimin ilk sınıflarındaki okuma gelişimi öncelikle kelime tanıma becerilerinin gelişimiyle bağlantılıdır (Siegler, 1991). Kelime tanımanın okuma gelişiminde önemli bir yeri vardır. Okuma ve yazmayı öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler hatasız ve hızlı kelime tanıma becerilerini geliştirdikleri zaman okumada ve okuduğunu anlamada başarılı olurlar (Dufva, Niemi ve Voaten, 2001; Jimnez Gonzales ve Valle, 2000; McSchane, 1994; Signorini, 1997). Stanovich (1986), hatalı ve yavaş sözcük okumanın okuduğunu anlamayı etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azalttığını belirtir. Araştırmacıya göre, okuma deneyimleri azalan çocuk okumanın pek çok dilsel ve bilişsel becerilere (sözcük dağarcığı, sentaks bilgisi vb.) olan katkısından yoksun kalır. Oysa çocuk, sözcük okuma becerilerini ne kadar erken kazanırsa, okuma deneyimlerinin artmasıyla akademik başarısı da o ölçüde artar.

Eskiden okuma, şifreyi çözme becerisi olarak anlaşılmaktaydı. Bu amaçla kelimenin ayrıntıları üzerinde duruluyor ve sesli okuma yapılıyordu. Zamanla şifreyi çözme becerisiyle okuma becerisinin birbirinden farklı olduğu görüldü. Şifreyi çözme işleminde anlama ve anlamı zihinde yapılandırma söz konusu değildir. Bu nedenle sesli okuma ile seslendirme birbirine karıştırılmamalıdır. Seslendirme, yazılı dili seslere çevirme ve söz zinciri oluşturma işlemleridir. Bu işlemlerde kelimelerin anlamını bulma ve okunanları anlama söz konusu değildir. Okumak için kelimeleri seslendirme sürecine anlama zincirini de eklemek gerekmektedir. Ancak o zaman sesli okuma gerçekleşmiş olur (Güneş, 2007b).

Anlama ise yazının ne demek istediğini kavramak olarak ifade edilmektedir. Okunanlara anlam verebilmek için yazıdaki kelimeleri tanımanın yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Yazıyı anlamak için ön bilgilere, deneyimlere ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. Okuyucunun anlam çıkarabilmesi için ön bilgilerini kullanması ve

okunanlarla bağ kurabilmesi, metindeki bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine, metni ön bilgilerine dayanarak yorumlaması gerekmektedir (May ve Malitzky, 1998; Willenberg, 1999). İlköğretime başlayan çocuk yapılandırılmış bir okuma programının içinde yer alır. Çocuğun yazılı olarak gördüğü sözcüklere anlam vermesi için öncelikle gördüğü yazıların bir anlam taşıdığını bilmesi daha sonra sözcükleri okumak için bir yol izlemesi gerekir (Rubin, 2000). Çocuk sözcük okurken yazılı olarak gördüğü sözcüğü, o sözcüğün fonolojik (sesbilgisel) ya da görsel biçimine, anlamına ve diğer sözcüklerle olan ilişkisine ait daha önceden zihinsel sözlüğünde depoladığı bilgi ile ilişkilendirir (Kamhi ve Catts, 1999).

Araştırmalara göre ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme ve çeşitli kelimeleri tanıma çalışmaları, öğrencilerin kelime tanıma ve yazıları ayırt etme becerilerini geliştirmektedir. Bunun için okuma sırasında zaman zaman ses, harf, hece ve kelime tanıma çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar, okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencinin iyi öğrenmediği bazı ses, harf, hece ve kelimeleri pekiştirmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin kelime tanıma tekniklerini geliştirmesine, yeni kelimeleri tanımasına ve kelimelerin anlamını öğrenmesine yardım etmektedir (Güneş, 2007a).

Sürekli okuma ve kelime tanıma çalışmaları yapma, öğrencilerin kelimeleri etkili bir şekilde tanımalarını sağlamaktadır. Bu aşamada kelime öğeleri yavaş yavaş birleştirilerek seslendirildiği için okuma süreci ağır ve değerli olmaktadır. Öğrenci kelimenin yazılı öğelerini tek tek incelemekte, harfle sesleri ilişkilendirmekte, sesleri birleştirerek kelimeyi seslendirmekte ve kelimenin anlamını bularak zihinsel sözlüğüne kaydetmektedir (Güneş, 2007a).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle okuma ve anlama becerilerini geliştirmede önce temel okuma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bunlar harf, ses, kelime tanıma, kelimenin anlamını bulma ve giderek cümleyi anlama olmaktadır. Temel okuma becerilerini geliştiren birey, okuma becerilerinden yararlanmaya, bu becerileri günlük yaşamda kullanmaya başlamaktadır. Bunun için çevresinde yer alan metinleri kullanmaktadır. Bu metinler sayesinde okuyucu-yazar arasında iletişim kurulmakta

ve yazarın iletmek istediği anlamlara ulaşılmaktadır. Böylece okuyucu okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye başlamaktadır (Sidekli, 2005).

Kısaca okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okunan metinler de etkili olmaktadır. Bireylerin önceden hangi metni okuyacağını ve bu metnin ne işine yarayacağını bilmesi bireyin o metni daha iyi anlamasına katkı getirmektedir. Bu nedenle okullarda okutulan metinlerin türleri önem taşımaktadır. Çünkü her metin türüne göre etkili olan okuma ve anlama teknikleri vardır. Metinlerin anlaşılması için bu tekniklerin yanında öğrencilerin zihinsel sözlüklerinin de gelişmiş olması gerekmektedir.

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimde sadece okullar değil aileler de sorumludur. Eğitimin başlangıç noktası ailelerdir. Ailesinde okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede geri kalabilir. Çocuk görerek ve yaşayarak öğrenir. Evde anne ve baba kitap okumaya hiç zaman ayırmıyor, bütün gün televizyon izliyorsa, çocuğun da kitap okumaya ilgi duymayacağı ve okuma becerilerini geliştirmeyeceği açıktır.

Okuma kültürü gelişmemiş ailelerde yetişen çocukların tek şansı okuldur. Bu bakımdan okumayı özendirmede en büyük görevin öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Ancak öğretmenlerin bu konuda anne ve babalar gibi özgür olmadıkları bilinen bir gerçektir. Program, zaman baskısı vb. sorunlar öğretmenleri ister istemez sınırlandırmaktadır. Öğretmen, öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapacak ve bu beceriyi geliştirecektir. Ama önemli olan bunu keyfi ya da rastlantı olarak değil, bilinçli yapabilmesi; okumayı özendirmede nasıl bir yol izleyeceğinin, nasıl bir yöntem kullanacağını bilincinde olmasıdır. Öğretmenin bilinçli yaklaşımı okuma kültürünün hiç olmadığı ailelerden gelen öğrencilerde etkili olabilir. Sınıf içinde yapılan etkinliklere rağmen öğrencilerin hepsi bulundukları sınıf seviyelerine uygun okuma ve okuduğunu anlama düzeyine sahip değildir. Yapılan araştırmalarda bu durum tespit edilmiştir (Sidekli ve Coşkun, 2008).

Uluslar arası yapılmış olan araştırmalar da ailenin okuma alışkanlığının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına, okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur (PIRS, 2001).

Okuma ve anlama becerilerinin gelişmemesinin sonucunda okuma güçlüğü görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık % 20-25'i okuma konusunda büyük güçlükler yaşamaktadırlar. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, okulda ve toplumda önemli bir sayıyı oluşturmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocukların okuma ve anlama becerilerini geliştirmek çoğu ülke programlarında ve yerel düzeydeki özel eğitim programlarında temel amaç olarak alınmaktadır. Çünkü bu çocuklar, okuldan ayrıldıktan sonra eğitimden yoksun gruplar içinde yer almakta ve işsizlik oranının büyük bir kısmını meydana getirmektedirler (Royer ve Sinatra, 1994). Okullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler azımsanmayacak sayıda olmalarına rağmen halen alandaki kaynakların, teşhis ve giderici çalışmaların etkisiz biçimde kullanıldığı da görülmektedir (Royer and Sinatra, 1994).

Okuma güçlüğü konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalarda da benzer durumlar görülmektedir. Sidekli’nin (2005) yapmış olduğu köy, belde, ilçe ve ildeki ilköğretim okullarını örnekler nitelikteki araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin % 25’nin hem öğretici hem de öyküleyici metinleri okuma-anlamada başarısız olduğu yani güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin anlama güçlüklerinin temel nedeni okuma güçlüğü yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Bir başka araştırmada ise 9. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri anlama durumları incelenmiş ve çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin % 20 - % 35’nin okuduğunu anlamada başarısız oldukları görülmüştür (Öztoprak; 2006). Sidekli’nin (2010) yapmış olduğu 4. sınıfların okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesine yönelik araştırmada araştırmanın yapıldığı okulda bulunan 4. sınıf öğrencilerinin yaklaşık olarak yarısında okuma hatalarının olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları incelendiğinde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki güçlüklerine göre akademik başarılarında etkilenme olduğu belirlenmiştir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, sağlıklı bir toplumun oluşması ve öğrencilerin bu toplum içerisinde sağlıklı olarak yaşamaları için önemlidir. Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenciler sonraki öğrenimlerine devam etmede zorluk yaşayacaklar hatta öğrenimlerini yarıda bırakacaklardır. Bu durum hem öğrencinin kendisi hem ailesi hem de ülkesi için problem oluşturacaktır. Çünkü bireyin okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü çekmesi, onun sosyalleşmesini engelleyecek, kendine yeni bir ufuk oluşturmasını ve kendini modernleştirmesini olumsuz etkileyecek, dünyasında olup bitenleri sorgulamasında ve çevresinde etkin bir rol oynamasında yetersiz kalmasına neden olacaktır. Bireyin bu durumu da aile içinde üst düzeyde bir iletişim kurulmasını ve böylelikle sağlıklı bir aile ortamını olumsuz yönde etkileyecektir. Ülke içerisindeki okuma ve okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan bireyler o ülkenin geçmişine ve geleceğine sahip çıkarak, ileriye dönük planlar yapmakta ve bu planlarını gerçekleştirmek için bilimsel ve teknolojik ürünler ortaya koymaktadır. Böyle bir süreçte okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan bireylerin çok olması, ülke içinde verilen görevleri yerine getirmede sorunlara neden olacak, işleyişin yavaşlamasına yol açacak belki de kalkınmayı etkileyecektir. Ülkenin belirlediği amaçlara ulaşması ve kalkınması bu ülkede yaşayan herkes için bir sorumluluktur. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleriyle nasıl geliştirilir?

1.3. Amaç

İlköğretim genel amaçlarından biriside, bireyleri üst öğrenime ve hayata hazırlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için akıl yürütme, eleştirel düşünme, problem çözme, hayal gücünü ve betimleme gücünü geliştirme önemli zihinsel

becerilerdir. Okuma becerileri bu zihinsel becerileri geliştirmede önemli rollere sahiptir. Bu nedenle okuma becerilerinin çeşitli zihinsel becerileri geliştirecek etkililikte yürütölmesi önemlidir.

Bireylerin yeni bilgilere ulaşması okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye bağlıdır. Okuma becerileri bireylerin öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle araştırmanın genel amacı “Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır”. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve anlama becerilerinin mevcut durumu nedir?

a. Sesli okuma becerileri açısından;

1. Oturma durumları,
2. Temel okuma becerileri,
3. Akıcı okuma becerileri ile
4. Sesli okumadaki genel durumu ile ilgili mevcut durumu nedir?

b. Sesli okuma hataları açısından;

1. Oturma,
2. Temel okuma ve
3. Akıcı okuma hataları nelerdir?

c. Anlama düzeyleri ve anlama hataları nelerdir?

2. Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini uygulama sürecinde sesli okuma ve anlama becerilerinin gelişim durumu nedir?

a. Sesli okuma becerileri açısından;

1. Oturma durumları,
2. Temel okuma becerileri,
3. Akıcı okuma becerileri ile
4. Sesli okumadaki genel durumundaki gelişim nasıldır?

- b. Sesli okuma hataları açısından;
 - 1. Oturma,
 - 2. Temel okuma ve
 - 3. Akıcı okuma hatalarının iyileşme durumu nedir?
- c. Anlama becerilerinin gelişimi ile anlama hatalarının iyileşme durumu nedir?

3. Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre;

- a. Sesli okuma becerileri açısından;
 - 1. Oturma durumları,
 - 2. Temel okuma becerileri,
 - 3. Akıcı okuma becerileri ve
 - 4. Sesli okumadaki genel durumunda nasıl bir farklılık oluşmuştur?
- b. Sesli okuma hataları açısından;
 - 1. Oturma durumları,
 - 2. Temel okuma becerileri ve
 - 3. Akıcı okuma becerilerinde nasıl bir farklılık oluşmuştur?
- c. Anlama becerilerinde ve anlama hatalarında nasıl bir farklılık oluşmuştur?

4. Okuma ve anlama becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri nedir?

1.4. Önem

Toplumda insanlar arası iletişimi sağlayan ve tüm öğrenme faaliyetlerinde önemli role sahip olan dildir. Dil, etkili bir dil öğretimi ve etkili yöntemlerle gelişir. Bu nedenle insanların öğrenme ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri ancak doğru seçilmiş yöntem ve tekniklerin kullanımıyla mümkün olabilir. Okuma, yazma,

dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, anlama gibi becerilerin gelişmesi bireylerin düşünme gücünü arttırmakta, kendilerini ifade etme ve sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte okuma ve okuduğunu anlamının önemli yeri bulunmaktadır.

Güneş'e göre (2007b), okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okuma ile ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda seyredilen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Akyol'a göre (2006), okuma ve okunandan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak insanın hayatını anlamlı hâle getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve eğitim sürecinde yerini almaktadır. Bundan dolayı, öğretmenler bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerikli olmak durumundadırlar. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır.

Okuma becerisini keşfeden öğrenci, ilk olarak kendi bireysel gelişimini etkilemektedir. Bireyin okuma öğrenmesi bireysel gelişiminin yanında, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve ideolojik yönden de gelişimini etkilemektedir. Bu durum yalnızca bireyin değil, bireyin içinde bulunduğu ailenin, ailenin içinde bulunduğu topluluğun, giderek ulusun ve dünyanın gelişmesinde de belirleyici olmaktadır (Güneş, 2000a).

Okuma, düşünce hayatının oluşmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında insanoğlunun ulaşmış olduğu en yüksek merhalelerden biridir (Alperen, 1994). Bu nedenle okuma öğretimi, önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim faaliyetidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır (Göçer, 2000).

Harfleri doğru seslendiren öğrencilerin okuduğunu anladığını söylemek yanlış olur. Okuduğunu anlamak için harflerin doğru seslendirilmesi yeterli değildir. Öğrenciler iyi veya okuma bozukluğu olan bir okuma becerisine sahip olabilir; burada öğrencilerin okuma etkinliğini ne amaçla yaptığı önem kazanmaktadır. Okuma amacı, okuduğunu anlamaya yönelik olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler okuma etkinliği yaptırırken anlama üzerinde durmalıdırlar. Demirel'e (1995) göre yazan ile okuyan arasında tek yönlü fikir akımı oluşturma ve bu fikirlerin okuyucu tarafından anlaşılması tek hedeftir. Bu nedenle metnin anlamı anlaşılmadan yapılan seslendirme okuma sayılmaz.

Çağdaş hayat ve uygarlık, büyük ölçüde okuma ve anlamaya dayanmaktadır. Günlük hayatın en yalın etkinliklerinden en karmaşık toplumsal, ekonomik, bilimsel ve siyasal etkinliklere kadar her alanda, bu aracın kullanıldığını görüyoruz. İnsan hayatında bu kadar büyük yeri olan okumanın ve anlamının çocuğa nasıl öğretileceği ve çocukların nasıl öğreneceği, şüphesiz önemli bir konudur. Çünkü öğrenim biçimi ile buna bağlı olarak, okuma ve anlama alanında kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, bireyin başarısını ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir. Sidekli (2010), Yılmaz (2006) ve Acat'ın (1996) yapmış olduğu araştırmalarda ilköğretim okullarındaki azımsanmayacak sayıdaki öğrencilerin sesli okuma hataları yaptıkları, okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin Sesli okumadaki yapmış olduğu hataların okuduğunu anlamada da etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda öğrencilerin sesli okuma ve anlama hatalarının öğrencilerin derslerindeki başarılarını da olumsuz etkilediği görülmüştür.

Bu nedenle bu araştırma, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki temel okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin sesli okumadaki okuma hatalarının nedenleri araştırılmış ve bu hataların giderilmesine yönelik yapılandırıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri uygulanarak bu etkinliklerin sesli okuma hatalarının iyileştirilmesinde etkililiği gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada araştırmacı hem yapılandırıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin sesli okumadaki temel okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etkililiğini araştırırken hem de geniş bir literatür taraması ile sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yaklaşım, yöntem ve etkinlikler konusunda detaylı bilgiler sunmuştur.

Bu araştırmada, araştırmanın alt problemlerini oluşturan becerilerin tanımlanması, var olan durumunun tespiti, gelişim sürecinin takibi ve düzeyin belirlenmesinde uygulanması gereken değerlendirme etkinliklerinin neler olması konusunda önemli bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ortaya koyduğu verilerin, sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencileri olan sınıf öğretmenlerine bu öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehber olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramalarında Türkiye’deki okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin bu becerilerindeki durumları tespit edilmiş ya da yalnızca bir beceri alınarak geliştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde metin türlerinden yalnızca birine yer verilmiş ya da metin türleri dikkate alınmamıştır. Öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kısa süreli bir yöntem denemesi çalışmaları yapıldığı gözlemlenmiştir. Ancak bu tür çalışmalar durumun tespitiyle, geliştirilen beceriyle, metin türüyle ve yöntemin etkililiğiyle sınırlı kalmıştır.

Bu araştırmada sesli okuma ve okuduğunu anlama glğ olan öğrenciler çalışma grubuna alınmış, öğrencilerin iki metin türünde de (hıkye edici ve bilgilendirici) sesli okuma ve okuduğunu anlama hataları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yapmakta olduğu sesli okuma ve okuduğunu anlama hatalarının giderilmesinde bir yöntemin kısa süreli olmasının öğrenciyi sıkmayacağı düşünülse de sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi uzun süreli çalışmalar gerektirmekte olduğu için bu süreçte eş zamanlı bir çok yöntem, teknik ve etkinliğin fayda sağlayacağı dşnlmştir. Bu nedenle bu araştırma Türkiye’deki sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar içerisinde sürece dayalı becerilerin geliştirilmesinde etkililiği bilinen nitel araştırmanın eylem araştırması yöntemiyle yapılmış olması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Öğrenciler için hazırlanan ve seçilen okuma metinlerinin öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu,
2. Öğrenciler için hazırlanan okuma bozukluklarını belirleme ve okuduğunu anlama testlerindeki soruların öğrencilerin durumlarını yeterli düzeyde tespit ettiği,
3. Öğrencilerin zekâ düzeylerinin Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından doğru ölçüldüğü varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- a) Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılması gereken alt problemlere bağlı olarak, okuma ve okuduğunu anlama glğ olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle,

- b) Çalışma grubundaki öğrencilerin oturma, temel okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi ve hatalarıyla,
- c) Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ve
- d) 2007-2008 eğitim-öğretim yılıyla (güz ve bahar dönemi) sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada kullanılan aşağıdaki kavramların tanım ve açıklamaları yapılandırıcı eğitim anlayışına uygun verilmiştir.

Okuma: Okuma yazılı ve yazısız kaynaklardan, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu anlam kurma sürecidir (Akyol, 2003). Okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmedir (Güneş, 2007).

Anlama: Okuyucu ve metin arasındaki etkileşimler yoluyla metindeki anlamın yapılandırıldığı amaçlı düşünmedir (Haris ve Hodges, 1995).

Okuma Güçlüğü: Yeterli öğretim koşulları, normal zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik fırsatlara rağmen okumayı öğrenmedeki güçlük (Bruck, 1988).

Zihinsel Sözlük: Zihinsel sözlük, genel anlamıyla belleğimizin bir bölümü olarak açıklanmaktadır. Bu sözlükte öğrendiğimiz kelimelerle ilgili bütün bilgiler(ses, yazım, anlam vb. bilgiler) saklanmaktadır. Konuşma ve yazma sırasında bu sözlüğe başvurulmakta ve kaydedilen kelimeler, bilgiler kullanılmaktadır (Güneş, 2007).

Kelime Tanıma: Yazılı öğeleri tek tek inceleyerek, harflerle sesleri ilişkilendirip sesleri birleştirerek kelimeyi seslendirmek ve kelimenin anlamını bularak zihinsel sözlüğe kaydetmek ve oradan bu kelimeyi, sesi, harfleri, biçimi ve yazılış olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve doğru seslendirmedir.

Ön Bilgi: Bireyin önceki yaşantıları sonucunda elde ettiği ve zihninde yapılandığı bilgidir.

Anlama Modeli: Anlama sürecini, aşamaları ve geliştirilecek becerileri açıklamak için yapılan tasarım.

Okuma Durumu: Bireyin okuma becerilerinde sahip olduğu hatasızlık puanı ve yüzdesi.

Anlama Durumu: Bireyin okuduğunu anlama becerilerine sahip oluş ve okuduğunu anlama sorularına doğru cevap verme puanı ve yüzdesi.

Oturma Durumu: Sesli okuma anında okuyucunun fiziksel hareketlerinin(Göz-metin mesafesini ayarlamama, başını sallama, metni parmakla takip etme) doğruluğunun puanı ve yüzdesi.

Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Etkinlikleri: Bireyin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturmasını ve zihninde aktif olarak yapılandırmasını sağlayan etkinliklerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma ve okuduğunu anlama konusunda son yıllarda gündeme gelen yaklaşım, teori, model ve uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan bazı araştırmalar özetlenmiştir.

Dünyada 1900’lü yıllardan günümüze kadar yürütülen eğitim uygulamaları çok sayıda teori ve modelden etkilenmiştir. Okuma eğitimindeki uygulamalarda da aynı durum söz konusudur. Eğitim ve okuma eğitimini etkileyen bu teori ve modeller davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere üç büyük yaklaşım adı altında toplanmaktadır. Bu yaklaşımların her birinde okuma eğitimi, kavramları ve uygulamaları farklı farklı ele alınmaktadır. Bu araştırmada okuma eğitimine ilişkin teori, model, kavram, açıklama, etkinlik ve uygulamalar yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1. Yapılandırıcı Yaklaşım

Yapılandırıcı yaklaşımın uzun bir tarihsel geçmişe dayandığı ve yapılandırıcılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yüzyılda İtalya’da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Yapılandırıcılık öğretmeye değil, insanın nasıl öğrendiği üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır. İnsanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl inşa ettiği bilinirse ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Yapılandırıcılık bir öğretim yöntemi ya da stratejisi değildir. Yapılandırıcılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulur (Durmuş, 2001 ve Yaşar, 1998).

Bugünkü anlamıyla yapılandırıcılık, Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme yaklaşımıdır (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996). Yapılandırıcı yaklaşım 20.yüzyılın ikinci yarısının sonlarında Piaget ile aynı zamanda Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glaserfeld'in çalışmalarıyla birlikte daha etkili şekilde geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2004). Bu yaklaşım, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğreneceklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım biçimine dönüşmüştür (Demirel, 2001).

Yapılandırıcı yaklaşımının temellerini oluşturan Piaget ve Vygotsky zihinsel gelişimde sosyal gelişimin önemini vurgulamışlardır. Piaget, sosyal etkileşimin çocukta değişimin gerçekleşmesi için gerekli güdülenmeyi sağladığını belirtmiştir. Piaget, etkileşim ortamının aynı yaş grubundaki çocuklar arasında olmasının yararlı olacağını belirtirken Vygotsky, zihinsel gelişim için öğrencilerin hem kendi arkadaşlarıyla hem de aile, öğretmen gibi diğer yetişkinlerle etkileşime girmelerini önermiştir. Bu durumun çocukların sorun çözme sürecinde doğru kararlar vermelerini destekleyeceğini ifade etmiştir (Woolfolk, 2004).

Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmen rehber rolüne geçerken öğrenciler, etkin bir şekilde öğrenen ve öğretimin merkezinde yer alan kişiler durumuna gelmiştir. Hanley'e göre (2005) öğrenciler sınıfa kendilerine özgü zihin yapılarıyla gelirler ve sunulan yeni bilgileri kendi zihin yapılarına göre işleyerek anlamlandırır. Yeni bilgilerin ön bilgilerle bağlantısı kurulmadığında, bunlar ezberlenmiş bilgiler olmakta ve kısa sürede unutulmaktadır. Bu nedenle yeni bilgilerin işlevsel olabilmesi için ön bilgilerle yeni bilgiler bütünleştirilmelidir.

Richardson (2003), yapılandırıcı yaklaşımda öğretim sürecinin düzenlenmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Bunlar: Öğrenci merkezli olarak tanımlanan ve var olan bireysel-zihinsel yapılara dayalı öğrenme süreci dikkate alınmalı, işbirlikli öğrenme ortamları oluşturulmalı, işlenecek konuların temel noktalarının anlaşılması ve paylaşılması sağlanmalıdır. Öğretim sürecinde çok sayıda etkinlik ve araştırma işe koşulmalıdır. Öğrencilere karar verme,

araştırma yapma fırsatları verilerek onların öğrenme ve anlama süreçlerinin farkına varma becerileri geliştirilmelidir.

2.1.1. Yapılandırıcı Yaklaşımda Dil Öğretimi

Yapılandırıcı yaklaşımda dil öğrenme süreci diğer yaklaşımlardan farklıdır. Piaget'ye göre dil, öğrenmeyi olanaklı kılan zihinsel güçtür. Bilişsel yapılar, bebeklikten ergenlik dönemine kadar aşama aşama evreler halinde gelişmektedir. Piaget'nin çıkış noktası zihindir. Çocuğun duyu hareket yoluyla zihni geliştirmekte, gelişen bu zihin çocuğun konuşmalarına yansımaktadır (Topbaş, 1990). Bu durum dil kazanımında en önemli faktörün zihnin gelişimi olduğunu ve dilin, çocuğun sahip olduğu bilişsel kavramlarının üzerine yerleştirildiğinde kazanıldığını göstermektedir.

Vygotsky (1985) Düşünce ve Dil adlı çalışmasında, Piaget'in çocuk diline yaklaşımın nasıl olması gerektiği doğrultusundaki görüşüne yer vermiştir. Piaget, yetişkinlerle karşılaştırıldığında, çocuğun akıl yürütmesinde görülen eksiklikleri alt alta sıralamak yerine, çocuk zihninin ayırt edici özgül nitelikleri üstünde, çocukta eksik olandan çok, çocukta var olan şeyler üstünde yoğunlaşmıştır. Çocuğun zihninde var olan bilgiler üzerine yeni bilgilerin yapılandırılmasına önem verilmiştir.

Çocuk dilinin yetişkin dilinin daraltılmış biçimi olduğu söylenebilir. Buna göre yetişkin dili, büyük ölçekli (makro) bir yapı, çocuk dili de yetişkin dilinin küçük ölçekli (mikro) bir görüntüsü olarak kabul edilebilir. Ancak Piaget bu bakış açısıyla çocuk dilinin eksikliklerinden söz etmekten kaçınmıştır. Öyle ki, nicel anlamda bir eksiklikten söz etmek mümkün değildir. Bu olumlu yaklaşım çocukla yetişkinin zihinsel tarzları arasındaki farkın niceliksel olmaktan çok niteliksel olduğunu göstermiştir (Vygotsky, 1985).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil öğretiminin gerçekleşmesi için en önemli etken zihindir. Öğrencilerde dil gelişiminin sağlanması için onların zihinsel becerilerinin ve zihinsel sözlüklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.2. Yapılandırıcı Yaklaşımda Okuma ve Anlama

Yapılandırıcı yaklaşıma göre çocukta dil gelişimiyle zihinsel gelişim iç içedir, birlikte olgunlaşır. Çocukluk dönemi zihinsel gelişim açısından olduğu kadar, dil gelişimi açısından da önemlidir. Bu nedenle dil öğretimi ikili bir rol oynar. Hem zihinsel hem de sosyal becerileri geliştirir. Dilin öğrenilmesi ve uygulanmasının temelinde okuma vardır. Okuma aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde yazılı kaynaklardan yararlanma oldukça önemli bir yer tutar. Okuma, zihinsel gelişim sürecinde konuşma ve yazma ile güç kazanır.

Diğer taraftan bugünün ve geleceğin en değerli becerileri okuma becerileridir. Okuma, eğitim materyallerinden yararlanmaya yönelik, birbiriyle ilişkili çeşitli becerilerin oluşturduğu bir alandır (Flynt ve Cooter, 1996). Aynı zamanda okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha fazlasını içermektedir. Bir anlama ulaşıldığında birey kendini okuduğu kavramla özdeşleştirir. Bireyin ön bilgileri, konuya ilişkin bilgileri, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözlerin bireysel yorumları anlamayı etkiler. Bu etkenlerin her biri kişiden kişiye değiştiği için okuma deneyimi de bireye özgüdür. Bu nedenle okuma, okuma becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığını kazanma, okuduğunu anlama, eleştirme ve değerlendirme becerilerini geliştirme gibi çeşitli becerilerden meydana gelmektedir (Carter, Bishop ve Kravits, 2002).

Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırarak kelime ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma

deneyimleri de etkili olmaktadır. Bu nedenle okuma; dil ve zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2005).

Bununla birlikte Anderson ve arkadaşlarına (1985) göre günümüzde okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akt: Akyol, 2003, s:1). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde (yazarın kendisinde), ne tamamıyla okuyucunun kafasında, ne de içinde bulunulan ortamdır. Şu halde anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin etkileşimi sonucu oluşturulmaktadır. Öyleyse anlam kurmanın gerçekleşmesi okutanın okuyanı(öğretmenin öğrenciyi) iyi anlamasına, konusunu iyi bilmesine ve öğretmesine de bağlıdır (Akyol, 2003).

Okuma sürecinin anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılması, gerekli olan eğitim-öğretim programı ve ortamının yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlemesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı da bu doğrultuda yeniden yapılandırılmıştır. Güneş (2007b), yapılandırıcı yaklaşımda okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuma sürecinde birey yazı denilen çizgilerin anlamlarını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Bu süreçte bireyin ön bilgileri ve zihinsel yapısı önemli rol oynar. Çünkü metindeki bilgiler, ön bilgilere ve zihinsel yapıya göre seçilerek incelenir. Böylece ön bilgilerle metindeki bilgiler ilişkilendirilerek zihinsel yapı yeniden düzenlenir. Bu işlemler sonucunda birey yeni bilgileri öğrenir, öğrendiklerini de başka durumlara aktarır ve sürekli kendini geliştirir.

Okuma becerisine sahip bireyler kendi ayakları üzerinde durabilme yetisine sahiptirler. Okuyan bireyler üretken olan ve başkalarına bağlı olmayan bireylerdir. Bu nedenle İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisinin kazandırılması önemsenmektedir. İlköğretim Türkçe dersi programında beşinci sınıf

öğrencilerine okuma etkinliği için kazandırılması beklenen kazanımlardan bazıları şunlardır;

- Okumaya hazırlık yapar.
- Okuma amacını belirler.
- Okuma amacına uygun yöntem belirler.
- Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
- Akıcı okur.
- Kurallarına uygun sessiz okur.
- Okuduğuna dikkatini yoğunlaştırır (TTKB, 2006). Bu kazanımlar

sonucunda öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları beklenmektedir.

Yukarıda verilen tanım ve açıklamalardan da anlaşıldığı gibi yapılandırıcı yaklaşımla birlikte okuma, dil ve zihinsel becerileri geliştirme olarak anlaşılmakta, bireyin zihinsel yapısını geliştiren bir okuma kavramından ve eğitiminden bahsedilmektedir.

2.2.1. Okuma Gelişim Modeli

Okuma gelişimi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan Firth tarafından yapılan çalışma alanda yaygın kullanılmaktadır. Firth, okumanın simgesel (logographic), alfabetik (alphabetic) ve akıcı okuma (orthographic) olarak 3 aşamada geliştiğini açıklamıştır (Firth, 1985). Çocuklar, simgesel aşamada kelimeleri okumak için sesli (non-phonemic) olmayan görsel, bağlama (contextual), bağlı veya grafik işaretler kullanırlar. Bu aşamada yazı-ses ilişkisi hakkında hiçbir bilgileri yoktur. Çocuklar aileleriyle sürekli gittikleri alışveriş mağazalarının isimlerini görsel olarak ezberler, baş harfini gördüklerinde mağazanın ismini söylerler ama gördükleri harfin ne olduğunu bilmezler. Bu çocuklar, aynı harfleri başka kelimeler içerisinde

verildiğinde ya da aynı kelimeyi başka cümlelerin içinde verildiğinde okuyamazlar. Simgesel aşamada çocuklar, çevrelerinde gördükleri kelimeleri bir şekil veya renkle özdeşleştirerek okuyabilirler (Bryne, 1992).

İkinci veya alfabetik aşamada, öğrenciler yazı-ses ilişkisinin farkındadırlar ve heceleme ile kelimelerin telaffuzu arasındaki benzerliği işlerler. Öğrenciler, alfabetik aşamaya ancak fonolojik (ses) bilgileri kullanma becerilerine sahip olduklarında geçebilirler (Ehri, 1994).

Üçüncü veya imla (orthographic) aşaması, öğrencilerin alfabetik ilkelerle sesleri kavrama becerilerine sahip olduklarında ve yazı-ses benzerliği bilgilerini kullanabildiklerinde gelişir. Kelimelerde tekrar ortaya çıkan yazı-ses yapılarını tanıyabilirler ve kelimelerdeki harf yapıları ile harf gruplarını kurgulayabilirler. İmla bilgisi öğrencilerin, aynı harf yapılarından oluşan kelimeleri çözdükçe gelişir. Bu, çözme sürecini hızlandırır ve akıcı okumayı geliştirir (Kingham, 2003).

Görüldüğü gibi Firth çocuklarda okuma gelişimini üç aşamaya ayırmakta ve her aşamanın özelliklerini açıklamaktadır. Firth tarafından yapılan bu çalışma alanda okuma becerilerini geliştirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.2.2. Okumayı Öğrenme

Okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi öğretim ve öğrenim etkinlikleri sürecinin en önemli unsurlarından birisidir. Okumayı öğrenmek tek bir becerinin kazanılmasından ibaret değildir. Okuma, birlikte kullanılan ve birbiri üzerine yapılandırılan pek çok becerinin öğrenilmesini de içerir. Okuma becerisiyle birlikte gelişen ve bu becerinin en temel bileşenlerini oluşturan okuduğunu anlama becerisi ve zihinsel sözlüktür. Bunlardan birinin geliştirilmesi diğer özelliklerin de gelişmesine yardımcı olacaktır. Örneğin zihinsel sözlük geliştikçe okuduğunu anlama gelişecek veya okuduğunu anlama düzeyi arttıkça ifade güçlenecek ve yeni

karşılaşılan kelimelerin anlamlarının çıkarılması kolaylaşacaktır (Bazerman ve Wiener, 2005).

Okuma araştırmacılarının çoğunun kabul ettiği bir nokta vardır. Okuma becerisindeki en önemli adım, yazılı kelimeleri tanıma yetisine sahip olabilmektir. Buna göre, sadece kelimeleri tanıma bağlamında, okuma genel olarak şu faktörleri içerir: (a) yazılı kelimeleri doğru bir şekilde tanıyabilme, (b) kelimeleri ve cümleyi anlayabilecek şekilde okuma (Biemiller ve Siegel, 1997). Bu iki faktörün genel olarak birbirine bağlı olduğu vurgulanmakta ve sözü edilen bu faktörler “okumada kullanılan özel yetenekler” olarak da adlandırılmaktadır.

Okumayı öğrenme ve okuma becerilerini geliştirme uzun yıllar sürmektedir. Okul öncesinden başlamakta, ilk okuma-yazmayla sürmekte ve üst düzey okumaya kadar gitmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım bu süreci gelişimsel ve etkileşimsel olarak açıklamaktadır. Gelişimsel anlayış, okuma öğrenme sürecini okul öncesinden üst düzeye kadar çeşitli aşamalara ayırmaktadır. Etkileşimsel anlayış ise okumanın etkileşimsel bir süreç olduğunu, okuyucu-metin-ortam, yazar-okuyucu vb. çeşitli etkileşimlerle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Böylece okuma becerileri uzun bir süreç içinde çeşitli etkileşimlerle geliştirilmektedir (Güneş, 2007b).

Etkileşimsel anlayış okumadaki etkileşim süreçlerini altı noktada toplamaktadır:

- 1.Sosyal yapılandırmacılık anlayışına göre okuma sürecinde bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu-metin-sosyal ortam etkileşimine bağlıdır.
- 2.Okumak için ön bilgiler harekete geçirilmektedir.
- 3.Okumak için bir amaç belirlenmektedir.
- 4.Okumak, okuyucunun dil becerilerini harekete geçirmeyi gerektirmektedir.
- 5.Okumak, grafik işaretler aracılığıyla okuyucu ile yazar arasında düşünce akışının sağlandığı, etkileşimin gerçekleştirildiği bir süreçtir.
- 6.Okumak, çeşitli metinler arası bağ kurmak demektir (Güneş, 2007b).

Okuma, yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma, gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okuma sürecinde gerçekleştirilen bu fizikî ve zihinsel işlemler üç temel aşamada ele alınmaktadır (Güneş, 2007b).

1.Görme: Okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Yazıların ve resimlerin görülmesidir. Görme aşamasında yazılar, görseller fiziksel olarak alınmakta ve beyne iletilmektedir. Gözde 130 milyon duyu alıcısı vardır. Bunlar aracılığı ile harfler, kelimelerin yazılışı, rakamlar, şekiller, resimler vb. bilgiler alınmakta ve beyne aktarılmaktadır. Gözün gördüğü bir kelime, sessiz okumada 10 salise, sesli okumada ise 40 salise içinde beyne aktarılmaktadır. Sesli okumada sürecin içine dil, ses telleri, kulak vb. girmektedir (Güneş, 2000a).

2.Anlama: Bu aşamada okunanlara dikkat edilerek ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Bu aşamada dikkat önemli olmakta ve bütün anlama sürecini etkilemektedir. Dikkat özellikle okunan bilgilerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır. Dikkat yoğunlaştırma bireyin okuma amacıyla da bağlantılı olmaktadır. Öğrencinin okuma amacını belirlemesi, dikkatini ve okuma sürecini yönetmesini sağlamaktadır (Güneş, 2007b).

3.Zihinde Yapılandırma: Bu aşamada önce seçilen bilgiler, düşünceler vb. incelenmekte, ardından anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme vb. zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Daha sonra bilgiler bireyin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada ön bilgilerle yeni bilgiler bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2007b).

2.2.3. Okuma Becerilerini Geliştirme

Bir kişinin okuma becerisini geliştirmesi, oldukça fazla çaba gerektiren bir süreçtir. Kişinin kendi dilini öğrenmesi, dile maruz kalma sonucu otomatik olarak

oluşan doğal bir olay olarak görülür. Buna karşılık okumayı öğrenme, yani “şifreyi çözme, kodu kırma” işlemi eğitim gerektiren, doğal olarak gelişmeyen bir süreç olarak görülür (Talada, 2007). Kişinin sürekli olarak okuma alıştırmaları yapması okuma yeteneğinin gelişmesi için önemli olmasına rağmen, okuyucu olma yönünde ilerlemek için biraz temel eğitime ihtiyaç vardır. Öğretmenler ve ebeveynler, öğrencilerin okuma becerilerine geniş kapsamlı model olma yoluyla yardım edebilirler.

Öğrenciler eğer akıcı okuma becerilerini geliştirebilirlerse sesli okumadaki ifadeleri ve ses tonlamalarını vurgulayabilirler. Akıcı okuma, öğrencilerin kelime tanınması üzerine yoğunlaşarak, metni tamamen anlamasını mümkün kılar. Öğrenciler daha sonra bu anlama sürecini okuma becerilerini yönetmek için kullanabilir. Anlama, öğrencilerin anlam üzerinde yoğunlaşmasına ve anlama becerilerini ilerletmek için ifadeleri uygun bir şekilde kullanmasına yardımcı olur (Griffith ve Rasinski, 2004).

Vezin tekniği ve ifadeleri sergileyen bir tavırda sesli okuma, öğrencinin okumayı tamamıyla tecrübe etmesini ve okumadan zevk almasını sağlar. Vezin tekniği, konuşmanın ritmik ve ses özelliklerini tanımlamak için kullanılan linguistik (dil bilimsel) bir terimdir (Dowhower, 1991). Aslında akıcı okuyan öğrenciler, iyi bir vurgu ve ifade ile okuyabilir, böylece okuma sırasında metindeki uygun anlamı çıkartabilirler.

Etkili okuma öğrencinin düzgün bir şekilde okuması için okuma becerisine katkıda bulunan ve anlamın karşılaşılan metinden çıkartılmasını sağlayan birçok etken ile açıklanır. Bu uygulama ile öğrencilerin doğru okuma ve anlama becerilerini geliştirmede önemli ilerlemeler sağlanır. Öğrenci okuma hatalarının üstesinden gelebilirse, dikkat için gerekli enerjinin azalmasından dolayı okumasını daha da etkili ve akıcı hale getirebilir (Schwanentluge, Hamilto, Kuhn ve Stuhl, 2004). Bununla birlikte etkili okuyan öğrenciler, akıcılığa katkıda bulunurlar ve cümlelerin uzunluğuna takılmadan akıcı bir şekilde anlayarak okurlar (Dowhower, 1991).

Okumayı öğrenme, bazı öğrenciler için ürkütücü bir işlemdir. Okumayı öğrenmede güçlüğü olan öğrencilerin % 25'inin büyük bir çoğunluğunun zihinsel, dilsel ve sosyo-duygusal faktörlerin pek çoğunda sorunları vardır (Foorman ve Arkadaşları, 1998). Ne yazık ki öğrencilerin okuma yazmasındaki eksiklikleri telafi etme durumu üçüncü sınıftan sonra engellenir. Çünkü üçüncü sınıfta zayıf okuyan öğrencilerin yaklaşık yüzde 74'ü dokuzuncu sınıfta da zayıf okuyan öğrenciler olarak adlandırılmaya devam ederler (Talada, 2007). Aslında okumada sınırlı yeterliği olan bu öğrencilerin, bir eksikliğe maruz kalması muhtemeldir. Bu durum okuma ve okuduğunu anlama becerisi bakımından yetersiz ve akranlarına göre geri kalma durumudur. Öğrencilerin bu durumlarına müdahale etme ve sorunlarını çözme işlemine ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlanması gerekir. Aksi takdirde öğrencilerin yaşamları boyunca okuma güçlüğünden kaynaklanan sorunlarla mücadele etmesi gerekebilir.

Okumayla ilgili seri ve otomatik beceriler geliştikçe, öğrencilerin okuma becerileri de etkilenmekte ve daha hızlı ilerlemektedir. Öğrenciler okuma becerilerini ve okuma yöntemini geliştirdikçe, bu işlemin otomatik yapısından dolayı okuma işlemini fark etmeden tamamlamaktadırlar. Bu aşamada öğrenciler, metni anlama becerilerini geliştirmek için daha amaçlı enerji harcayabilir. Öğrenciler okuma sürecinde kelime tanıma işlemi üzerine yoğunlaşmalarını azalttıkça üst seviyede bilişsel düşünme gerçekleşebilir (Brown ve Roos-Gilbert, 1995). Yani giderek zihin enerjilerinin çoğunluğunu okuduklarını anlamaya ve düşünmeye ayırırlar.

Yazılı metinlerle erken karşılaşma, okuma becerilerini geliştirmek için önemlidir. Öğrenciler okula evde geliştirdikleri dil becerileriyle gelirler; karışık cümleler kullanabilir ve konuşma dili için yaklaşık 500 kelimeye sahip olabilirler (Gambrell, 2004). Bu beceriler metni anlamak için yeterli olmamakta, öğrencilerin bazı özel beceriler geliştirmesi gerekmektedir. Öğrenciler yüksek düzeydeki sözlü dil becerilerini geliştirmenin yanında ses bilincini de geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. İyi bir okuma becerisine sahip olmaya; ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü gibi faktörler de etkili olmaktadır. Kişinin geçmişindeki eksiklerin üstesinden gelmesi, kelime tanıma ve akıcı okumada başarıyı arttırmada gereklidir (Talada, 2007).

Kelimeleri doğru bir şekilde tanımaya başlayan bazı öğrencilerin akıcı okuma hızları azalabilir. Bu öğrenciler uygun ifade ve cümleleri ihmal ederek yüksek sesle düz bir şekilde okuma eğilimine girerler. Öğrenciler yazıyı tanımaya yoğunlaşırlar, bu durum öğrencinin metni yorumlama becerisi sınırlandırabilir. Bu öğrenciler zihinsel çabalarını metni yorumlamak için değil, tamamıyla metni tanımak için kullanırlar. Bir başka ifadeyle bu aşamadaki öğrenciler kelimeleri tanıyabilirler, ancak onları henüz yeterince yorumlama becerisini geliştirememişlerdir (Talada, 2007).

Okumanın seri ve otomatik aşamasında ilerleyen öğrenciler, akıcı bir şekilde okuma becerilerine katkıda bulunmak için kelimeleri gruplamaya başlarlar (Worthy ve Broadus, 2002). Onlar kelimeleri tek tek tanıma aşamasından kelimeleri gruplayarak anlamlı cümleler oluşturmaya ve yavaş yavaş okumaya başlarlar. Bu seviyedeki öğrenciler bir taraftan kelime seçimiyle ilgili uygun tahminler yaparken bir taraftan da anlamları kullanarak okuyan öğrenci olurlar. Bu becerilerin kullanımı, öğrencilerin metni akıcı bir şekilde okuma becerisini geliştirmesini kolaylaştırır (Katzir, Youngsuk, Wolf O'Brien, Kennedy, Lovett ve Morris, 2006).

Akıcı okuma becerilerini geliştirirken kelime ve cümleleri otomatik tanıma aşaması son aşamadır. Bu aşamada öğrenciler, yazıları hızlı ve seri tanıyabilirler. Bu öğrenciler, metinden anlam çıkarmak için kelimeleri tanıma, kelimeleri bilme gibi birkaç beceriyi birleştirirler (Whitaker, Harvey, Hassell, Liner ve Tutterrow, 2006). Bu aşamada genellikle öğrencinin okuma hızı, normal konuşan öğrenciye denk ya da biraz daha hızlıdır. Öğrenci metindeki kelimeleri tek tek tanımak için hâlâ mücadele verebilir; ancak bu kelimeler öğrencinin metni anlamasına engel değildir. Genellikle bu mücadele öğrencilerin anlam katan kelimeleri metne eklemesinden kaynaklanır. Öğrenci okuduğu yazılı metne uygun olmayan kelimeleri eklemesine rağmen, eklenen kelimeler anlamı bozmaz (Laing, 2002). Bir öğrenci bu düzeydeki akıcılığa ulaştığında, kendi okuma becerisine uygun düzeydeki çeşitli metinleri anlayabilir.

Başarılı bir şekilde okumak en az iki becerinin yeterince geliştirilmesini gerektirir. Bunlar kelimeleri etkili bir şekilde kodlama ve metni anlamadır. Başarılı

okumayı ilerletmede bunlar gerekli ve önemli becerilerdir (Griffith ve Rasinski, 2004). Bu becerileri yeterli derecede kaynaştırmak için, birkaç alt becerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi istenir. Öğrencilerin ses farkındalığı ve fonolojik bilgi (ses bilgisi) gibi kodlama araçlarını anlaması gerekir. Buna ek olarak öğrencilerin daha etkili bir şekilde okuması için geliştirilmesi gereken en önemli beceri düşünme becerisidir. Öğrenciler bu konuda eğitilmelidirler. Etkili ve başarılı okuma, kişinin bu becerileri iyi düzeyde anlamasını ve geliştirmesini gerektirir (Talada, 2007).

Yeterli akıcılıkla okuma, öğrencilerin bu alt becerileri etkili bir şekilde kaynaştırmasını ve uygulamasını gerektirir. Akıcı bir şekilde okumak için öğrenciler metinden anlam elde etmeyi sağlayan okuma unsurlarını birleştirmelidir. Öğrenciler kelime tanıma, ses bilinci ve diğer önemli becerileri geliştirmeden nadiren akıcı okuma düzeyine geçerler. Anlama, akıcı okuma becerisine bağlı olduğundan öğrenci kelime kodlamada zorlandığında anlama için gerekli beceriler de engellenmiş olur (Talada, 2007).

Yukarıda da açıklandığı gibi okuma becerileri aşama aşama gelişmektedir. Ancak bu süreçleri etkileyen çeşitli etkenler söz konusudur. Görme, anlama ve zihinde yapılandırmayı da kapsayan okumanın fizyolojik, psikolojik ve çevresel yönleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.4. Okumanın Fizyolojik Yönü

Öğrencinin yaşı ve olgunluğu onun fizyolojik özellikleridir. Fizyolojik özellikler okumaya etki etmektedir. Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, öğrencinin yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir.

Hildreth (1960)'e göre, okuma esnasında gözün çalışması kamera gibidir. Okuma alışkanlığı edinen bir kişinin gözleri her satırda, soldan sağa doğru sıçramalar yaparak herhangi bir noktada odaklanma yapar. Bu odaklanmada okuma esnasında

retina bölgesinde oluşan imge, sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Burada imgeler anlamlı hâle getirilerek anlaşılır okuma gerçekleşir.

Alain Lieury'nun çalışmalarına göre, birey bir kelimeyi ortalama 10 salise içinde tanımaktadır. Bir kelimenin tanınması ile sesli okuma arasında geçen süre yani göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Şayet göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama zorlaşmaktadır (Güneş, 2000a). Okuma eyleminde ses yolunun da bir önemi vardır. Bunun yanında vurguları doğru yapmak, tonlamayı tam ya da eksik yapmak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmaması durumunda, zihinde durgunluk, gerilik, konuşmada, görmede eksiklik görülür. Bunların sonucunda da okuma güçlükleri meydana gelir.

2.2.5. Okumanın Psikolojik Yönü

Öğrencinin iyi bir okuma seviyesine sahip olmasında psikolojik yapısının da önemli bir etkisi vardır. Herhangi bir metni okuyan öğrenci onu kendi kişiliği ve yaşantıları ile anlamlandırmaktadır. Her ne kadar fizyolojik olgunlaşma okumada önemli ise de bunu yanında duygusal olgunluğa ulaşma düzeyi de okumada etkilidir. Bu nedenle Dökmen'e (1994) göre okuma etkinliği, iletişim, algılama, öğrenme gibi birçok psikolojik sürecin katkısıyla ortaya çıkar.

Okumayı etkileyen ruhsal faktörler arasında, öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışları çok önemlidir. Çok katı bir eğitim anlayışı olan öğretmen, okuma eğitimini olumsuz etkileyecektir. Öğrenci, her an cezalandırılmak korkusu içinde girişimci olmaktan çok içine kapanacak, hata yapma korkusuyla derse katılmayacak; okuma sırasında korku ve heyecan sebebiyle okuma hataları yapacaktır (Yalçın, 2002). Öğretmenin öğrencilerinin psikolojilerinin bu durumdan etkileneceğini düşünerek sınıf içersindeki yönetimini yapılandırıcı yaklaşıma göre yeniden düzenlemesi gerekmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda yapılacak olan eğitim-öğretimde öğrenci merkezde yer alacak, öğretilenden ziyade öğrenen durumunda olacaktır. Bu durum öğrencinin araştırma, problem çözme ve eleştirme

özelliklerini kuvvetlendirerek öğrencide öz güvenin gelişmesine de yardımcı olacaktır.

2.2.6. Okumanın Çevresel Yönü

Öğrenci sosyal ortamda yaşayan bir varlıktır. Sosyal bir varlık olan öğrenci bulunduğu ortamın kültür düzeyinden, çevresinden ve aile bireylerinden etkilenmektedir. Bu da okuma öğretiminin gelişiminde çok önemlidir.

Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir (Acat, 1996). Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Toplumun uygarlaşması ile okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Günümüzde bir toplumdaki nüfusun okuma oranı, toplumun gelişmişlik seviyesinin göstergelerinden biri sayılmaktadır.

Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretebilecek öğrenciler yetiştirmede ailelere de büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma materyalleri sağlamalı ve onların bu materyallerden yararlanmasını desteklemelidir. Çocukları okumaya özendirmeli ve onlara düzenli olarak çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar vb. okumalıdır. Okunanlar tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Çocuklarda okuma zevki ve isteği oluşturulmalıdır (MEB, 2005).

2.2.7. Okuma Türleri

Okuyucunun okuyacağı yazının özelliğine, okuyucunun neden okumak istediğine ve okuma ortamına göre farklı okuma tekniklerinden söz etmek mümkündür. Fakat fizyolojik olarak bir yazı, sesli ve sessiz okuma olarak iki şekilde okunur. Yapılan araştırmalar okumanın sadece fizyolojik olarak değerlendirilemeyeceğini, bunun haricinde değişik etmenleri de göz önüne alarak

sınıflandırma yapılması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre okuma şekilleri okuyucunun:

1. Amacına göre: Eğlenmek, Bilgilenmek, vb.
 - 2.Kullandığı yönteme göre: Sesli, Yarı Sesli, Sessiz okuma, vb.
 - 3.Metnin türüne göre: Seçmeli okuma, Tam okuma, vb.
 - 4.Kullanılan materyale göre: Kitaptan okuma, Ekrandan okuma, vb.
 - 5.Göz hareketlerine göre: Dik, Çapraz, Zikzak okuma ve
 - 6.Kişilere göre: Bağımsız okuma, Paylaşarak okuma, Birlikte okuma, vb.
- şeklinde gruplandırılmaktadır (Güneş, 2007a).

Sesli ve sessiz okuma birbirinden ayrı süreçlerdir. Ancak bu iki sürecin farklarından çok ortak yönleri söz konusudur. Tazebay'a (1997) göre her ikisinde de okuyucu, sözcüklerden ve sözcük yapısından anlam çıkartır. Hem sesli hem de sessiz okumada okuyucunun davranışları ve okumanın özelliğine bağlı olarak geri dönüşler olabilir. Bu geri dönmeler bir kelime olabileceği gibi bir satır hatta bir paragraf boyutunda dahi olabilir. Tüm bunların sebebi zihnin okumaya odaklanmamış olmasıdır. Sesli okumada söyleyiş hataları mevcut iken sessiz okumada bu tür hataların söz konusu olmadığı ve yine sessiz okumada seslendirme işi beyinde olurken sesli okumada seslendirme işini ses organlarının yaptığı değişik yerlerde bahsedilmiştir.

2.2.7.1. Sesli Okuma ve Okuma Hızı

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin ve kelime kümelerinin, konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Ünal, 2001). Sesli okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamların kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından iyi ayarlanması gerekir. Sesli okuma dinleyenleri etkilemeli ve onlara zevk vermelidir. Sesli okuma aynı zamanda öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmalarında etkili olur.

Başarılı bir sesli okuma için;

- Metin cümle yapısına,
- Anlatım özelliğine,
- Yazım kurallarına,
- Sözcüklerin şiveye uygun söylenmesine,
- Birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylemeye,
- Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylemeye,
- Hızlı okumadan kaçınmaya,
- Sesli metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı diğerlerine sezdirmeye, dikkat edilmelidir (Demirel, 2002).

Sesli okuma, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından ilköğretim düzeyinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ilköğretim öğrencilerinin sesli okuma hızlarının belli bir seviyeye ulaşması gerekmektedir. Güneş (2007a) ilköğretim 1-5.sınıf öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime sayısını;

1. sınıf öğrencilerinin yıl sonunda dakikada 60 kelime,
2. sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime,
3. sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime,
4. sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime,
5. sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelime olarak öngörülmektedir.

Yapılan uluslar arası birçok araştırmada sınıf düzeylerine göre bir dakikada sesli olarak okunan kelime sayısı tespit edilmiştir.

Tablo 1
Bir Dakikada Sesli Okunan Kelime Sayısı

Sınıf	Rasinski	Manzo	Harris ve Sipay	Readinga-z
1	0-80	30-54	60-90	50-70
2	53-94	66-104	85-120	70-100
3	79-114	86-124	115-140	100-130
4	99-118	95-130	140-170	130-140
5	105-128	108-140	170-195	140-160

(Rasinski, 2003; Readinga-z, 2008; Harris ve Sipay, 1990)

Elde edilen bu veriler Güneş'in (2007a) sınıf düzeylerine göre belirtmiş olduğu kelime sayılarına yakın sayılardır. Ama araştırmacıların tespit ettiği kelime sayısına bakıldığında farklılıklar görülmektedir. Bu duruma araştırmanın yapıldığı dil, örneklem ve örneklemin sahip olduğu demografik özelliklerin etki ettiği düşünülmektedir.

Sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır. Göz yazıyı görünce tanımakta, ses organlarıyla kelimeleri seslendirmekte, seslendirdiği bu kelimeleri kulakla işitmekte ve belleğe göndermektedir (Güneş, 2000a). Buradan da anlaşılabacağı gibi sesli okuma sadece yazıları seslendirme işlemi değildir. Sesli okuma hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir etkinliktir (Güneş, 2007a).

2.2.7.2. Sesli Okuma Hataları

Okuma, materyal (metin), göz ve beyin işidir. Işık, kelimenin görüntüsünü göze aktarır. Göz, algıladığı görüntüleri beyne gönderir. Beyin algılama işini sonuçlandırır. Göz, görmede araçtır. Okuma esnasında göz, satırlar üzerinde samanın bir su üzerinde akarak kayması gibi değil, sanki bir serçenin sıçraması gibi hareket eder (Varol, 1996). Bu tanımdan hareketle, sesli okuma hatası beyindeki yarımküre ile ilişkilidir, diyebiliriz. Bu yarımkürelerden birinin diğerine egemenliği söz konusudur. Ağız eylemlerinin yetersizliği, ses-sembol ilişkisinin yetersizliği, ses ve harf bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanan bir bozukluktur (Adams, Treiman ve Pressly, 1998).

Okumada problemin kaynağı beyindir. Okuma becerisinin gelişmesi beyne bağlıdır. Ayrıca duyu organlarındaki eksiklikler de okuma problemlerine neden olur. Özellikle algı ve zeka faaliyetlerinin oluşmasına katkıda bulunan görme, işitme ve sözlü ifade koordinasyonunu idare eden beyin yapısındaki anormalliklerde veya duyulardaki bozuklukların sonucunda okuma problemi meydana gelir (Haris ve

Sipay, 1990). Ayrıca sesleri çıkaramama, kelimeyi hecelere ayıramama eksikliği de söz konusu olabilir (Crowder ve Wagner, 1992).

Okuma hızını yavaşlatan en önemli engellerden biri de sözcüğü denetlemek için geriye dönme alışkanlığıdır. Bu alışkanlık oldukça fazla zaman kaybına yol açar. Aynı sözcükler bir kez daha okunduğundan, güç yitiminin yanında okuma ritmini de kesintiye uğratır (Sidekli ve Yangın, 2005).

Sesli okumadaki hataları şu şekilde sıralamak mümkündür: Sözcüğü yanlış okuma, olmayan bir sözcüğü varmış gibi algılayıp okuma, sözcüğü atlama, sözcüğü yinleme, sözcüğü birkaç kez deneyip yine de okuyamama. Okuma hatalarının yanı sıra kişilerde görülen birtakım olumsuz okuma duruşları da gözlenmektedir. Bunlar ise, baş sallama, yazıları okurken parmakla veya kalemle sürme, kitapla göz arasındaki mesafenin 20-30 cm'den daha fazla ya da az olması, okurken dik oturamama, okuduğu yeri kaybetme, heceleyerek okuma, noktalamama, telaşlanma, sinirlenme olarak sıralanabilir (Tazebay, 1995). Buradaki hataların yanı sıra bireyin kelimeleri eksik okuması, kelimelere ekler getirerek okuması ve heceleyerek, yaşına uygun olmayan sürede okuması sesli okuma hatalarından sayılmaktadır.

Sesli okumadaki hataları Sidekli ve arkadaşları (2007), iki başlık altında toplamışlardır. Öğrenciler sesli okuma sırasında duruş ve seslendirme hataları yapmaktadır. Duruş hataları: Düzgün ve rahat oturamama, materyal ve göz arasındaki mesafeyi 20-30 cm olarak ayarlamama, parmakla takip etme, gövdeyi sallama, nefesini kontrol etmeme vb. hatalardır. Seslendirme hataları: Okurken vurgu tonlamalara dikkat etmeme, okuduğu kelimeyi doğru telaffuz etmeme, kelimeleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama, okurken eklemeler yapma, kelimeleri tekrar tekrar okuma, okuduğu yeri kaybetme, gereksiz dönüşler yapma, vb. hatalardır.

2.2.7.3. Sesli Okuma Yöntem ve Teknikleri

Sesli okuma hem okuma yöntemi hem de bir iletişim biçimi olarak ele alınmaktadır. Sesli okuma bilgi aktarma veya dinleyicilerin çeşitli bilgileri öğrenmesini sağlama yoludur. Sesli okuma bu amaçla kullanılırsa, özel amaçlar için daha iyi uygulanabilir ve öğrencinin performansı iletişimsel açıdan değerlendirilebilir. Bu nedenle sesli okuma önemlidir. İlköğretim birinci sınıfta yoğun olmak üzere diğer sınıflarda da sesli okumaya önem verilmelidir. Bu sebeple öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmeleri için çeşitli teknikler tasarlanmıştır. Tierney ve Readence (2005), bu stratejileri şu şekilde gruplamaktadır. Stratejilerin iki tanesi içerik açısından gelişimle ilgili ve sesli okumanın iletişimsel yönüne yoğunlaşmaktadır. Diğer iki strateji ise daha çok okuma güçlüğü olan öğrencilerde kullanılmaktadır. Bu stratejiler birlikte alındığında öğrenciler için tekrarlanan sesli okuma geri bildirim teşvik eder ve rehberlik yapar. Ayrıca bu stratejilerin uygulanması, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler kadar iyi okuyan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine yön verebilir. Sesli okuma ile ilgili çeşitli teknikler aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.7.3.1. Tekrar ve Koral Okuma

Bu strateji, öğrencilere tekrar tekrar okuma şansı vermek için tasarlanan bir stratejidir. Bütün sınıf için uygulandığında yararlı olan bu strateji, öğrencilerin okumaya aktif katılımını sağlar ve anlam çıkartmaya vurgu yapar. Tekrar ve koral okumadaki amaç;

- 1.Öğrencilere anlam oluşturmada gerekli ifade ile okurken uygulama yaptırmak,
- 2.Her bir öğrenciye grubun bir parçası olarak görev yapma şansı vererek özgüveni geliştirmek,
- 3.Sesli ifadelere katılımı artırmada öğrencilere yardım etmektir (Tierney ve Readence, 2005).

Akyol'a (2006) göre, tekrar ve koral hâlinde okuma, akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Tekrar okuma, okuma sorunu olan öğrenciler açısından yararlı bir tekniktir. Özellikle öğrencilerin sık sık karşılaştığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlar. Doğru okumanın yanında öğrencilere akıcı okuma becerisini de kazandırır.

Tekrarlı sesli okuma çocuğun öğretmene bağımlı olarak okuması anlamına gelmez. Tekrarlı sesli okumanın birçok şekli olabilir. Öğretmenler akıcılık uygulamaları için çeşitli stratejileri çalışmalıdırlar. Çocuklar kitaplardan koro şeklinde okuyabilirler veya öğretmen bir metni herkesin görebileceği ve beraber okuyabileceği kadar büyük bastırabilir. Tekrarlı sesli okuma için kullanılan yöntem ne olursa olsun, bu tekniğin anahtar noktaları modelleme, geri dönüt ve tekrardır (Armbruster, Lehr, ve Osborn, 2001).

Sesli okuma yapılırken bazen öğrencilerde ve öğrenciler arasında yapay engeller oluşur. Örneğin zayıf okurlar sesli okumadan hoşlanmayabilir ve herhangi bir sınıf etkinliğine nadiren gönüllü olarak katılabilirler. Bunun aksine kendine güveni tam öğrencilere okuma imkân verildiğinde onlar sesli okuma çalışmalarına katılan ilk gönüllü öğrenciler olacaklardır.

Sonuç olarak tekrar ve koral okuma, anlamı yorumlamaya ve ifade etmeye yoğunlaşarak öğrencilere yazıyla aktif olarak etkileşme ve iç içe olma imkânı verir. Çoğu zaman kelimelerin anlamları ve doğru seslendirmeleri üzerinde durur. Bu strateji, öğrencinin okumanın asıl amacı olan “anlama için okuma” becerisini geliştirir.

Tekrar ve koral okuma her sınıf düzeyindeki öğrenci için uygundur. Sınıf ve başarı seviyesi bu strateji açısından önemsizdir. Sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmen büyük bir grubu küçük parçalara daha başarılı koral gruplara ayırırken önemli olur. Sık sık uygulanan sesli okuma çalışmalarında koral yöntemlerle tekrar okuma, öğretmenlere beceri farklılıklarına rağmen bütün öğrencileri birleştirebilen eşsiz bir

yönetim etkinliği sağlar. Aynı zamanda bu strateji öğrencilere eğlence, grup katılımı ve kendi ifadesi ile okuma deneyimi sağlar (Tierney ve Readence, 2005).

Tekrar okuma ve koral okumanın etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmen şunlara dikkat etmelidir.

1. Uyum hassasiyeti geliştirme
2. Rol taksimi yapma (Tierney ve Readence, 2005).

Ulusal Okuma Paneli (NRP) araştırmaları raporu, dönüt ve rehberlikle tekrar sesli okumanın öğrencilerin okuma becerisinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Tekrar ve koral okuma, dinleme ve konuşma gibi iki dil becerisini tamamladığı için öğrencilere eşsiz ve değerli bir dil deneyimi sağlar. Bunun yanında tekrar ve koral okuma, gruptaki kişilerin katılımına olumlu bir etki yapar ve öğrencilerin hayal gücü becerisini geliştirir. Bunun yanında rehberlikte tekrarlanan sesli okuma yöntemlerinin kelime tanıma, akıcılık ve sınıf seviyelerindeki kavrama üzerindeki başarılarına olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür (NRP, 2000).

2.2.7.3.2. Radyo Okuma

Öğrencilere hem okuma hem de dinleme etkinliklerinde uygulama fırsatı sağlayan radyo okuma (bir mesajı aktarma), özellikle sesli okumanın bir öğretim yöntemi olduğu her sınıfta yararlıdır (Tierney ve Readence, 2005).

Radyo okumanın amacı (Greene, 1979):

1. Sesli okuma ile bir mesajı doğru bir şekilde aktarma,
2. Dinleme seviyesinde yorum yapma ve
3. Sesli bir şekilde okunan mesajı özetleme ve tekrarlama, olmaktadır.

Radyo okuma adını, radyo sunucusunun dinleyicilere bilgileri aktarma ve sesli okuma arasındaki benzerlikten alır. Öğrenci, elinde yazılı bir metin bulunan

sunucu rolünde, diğer öğrenciler de radyo programını dinleyen dinleyiciler konumundadırlar. Bu uygulamada sesli okuma ile bir mesajın doğru olarak aktarılması amaçlanır. Dinleyici rolündeki öğrenciler tartışarak, mesajı tekrarlayarak ve aktarılan cümleyi değerlendirerek cevap verirler.

Radyo okuma anlama becerilerini geliştirme amaçlı okumalar için de kullanılabilir. Radyo okuma tekniğini uygun bir şekilde yürütmek için Searfoss (1975) dört adımın takip edilmesini önermektedir. Bunlar:

1. Hazırlık,
2. İçeriği aktarma,
3. Anlamayı kontrol etme,
4. Belirsiz olan mesajı belirginleştirmedir.

1. Hazırlık: Öğretmen, önce telsiz okuma yöntemini öğrencilere anlatarak uygun ortam oluşturur. Radyo okumanın en basit temel kuralı, bir öğrencinin okuması ve diğer öğrencilerin dinlemesidir. Öğretmen, üç etkinliği öğrencilere aktararak süreci yönlendirir. Vurgu, okuyucunun dinleyicileriyle iletişim kuran radyo sunucusu gibi bir iletiyi aktarma sorumluluğu üzerinedir. Dinleyiciler materyalin bir kopyasına sahip olamayacaklarından, öğretmen onları iyi bir şekilde dinlemeleri için eğitir.

Radyo okuma için uygun zorluktaki ve uzunluktaki metni seçme öğretmenin işidir. Metinler öğrencileri çok zorlayıcı olmamalı, öğrencilerin düzeyine uygun olmalı, öyküleyici ve bilgilendirici türlerden seçilmelidir. Örneğin kısa hikâyeler ve temel düzeydeki (basal-type) metinler bu iş için uygun olacaktır. Ayrıca metinler dinleyen öğrencileri rahatsız etmeyecek uzunlukta olmalıdır. Searfoss (1975) uygulama sırasında okuyucunun dinleyicilere en az bir paragrafı, alt sınıflarda iki paragrafı, orta sınıflarda ise bir sayfayı sesli okumasını önermektedir.

2. İçeriği aktarma: Okuyucunun görevi belirlenen bir mesajı dinleyicilere aktarmak olduğu için bazı kelimeleri değiştirmesine, metne yeni kelimeler eklemesine veya emin olduğu yerlerde kelimeleri yok etmesine izin verilir. Radyo

okuma etkinliğinde okuyucunun rolü, bireysel kelimelerden çok anlama vurgu yapma, akıcı ve sesli okumadır. Bu etkinlikte okuyucu anlamını bilmediği bir kelimede yardıma ihtiyacı olup olmadığına karar vermekten sorumludur. Grene (1979) radyo okumada yönerge verirken öğretmenin “Anlamını çıkartamadığınız bir kelimeye geldiğinizde, parmağınızı kelimenin yanına koyun ve bu kelime nedir, diye sorun” demesi gerekmektedir.

3. Anlamayı kontrol etme: Dinleyiciler öğrencinin sesli okumasını ve gerektiğinde tekrar okumasını kontrol ederler. Okuyucu tarafından bir mesaj doğru olarak aktarılırsa anlamının kontrol edilmesine gerek kalmaz. Böyle bir durumda duyulan kelimenin tartışılması eylemi hemen önlenir. Hızlı bir özet yapıldıktan sonra diğer dinleyiciler mesajı doğrulayabilir. Aktarılan anlamlar doğrulandıkça hoşgörülü müdahaleler de azalır.

4. Belirsiz bir mesajı belirginleştirme: Eğer bir öğrenci dinleme sırasında çelişkili bilgi verirse veya tartışma sırasında hatalarını keşfederse, okuyucunun mesajı açık bir şekilde aktarmadığı ortaya çıkar. Bu süreçte hikâyeye tekrar dönme ve ilgili kısımlarını tekrar okuyarak karışıklığı giderme radyo okumayı yapan öğrencinin sorumluluğundadır. Yani okunan bölümdeki anlam netliğini sağlamak okuyucu öğrencinin işidir. Dinleyici öğrenciler, okurun bu amacını gerçekleştirmek için yardıma ihtiyacı olduğuna karar verebilirler. Fakat bu süreçte önce hatırlatma yapılmalı ve radyo okuma için oluşturulan okuma ortamını bozmamaya dikkat edilmelidir (Tierney ve Readence, 2005).

Radyo okuma, sesli okuma uygulamalarından daha farklı olduğu için yukarıda verilen dört adımın kesinlikle izlenmesi gerekmektedir.

2.2.7.3.3.Topping'in Eşli Okuması

Bu yöntemde öğretmenler, öğrencilerle birlikte okur ve okuma zorluğu olanlara sesli okuma deneyimi açısından katkıda bulunurlar. Bu yöntemde öğrenciler sadece okuma uygulaması yapmazlar, sesli okuma için bir modele de sahip olurlar. Topping'in eşli okuma yöntemi okuma becerileri yeterince gelişmemiş bir öğrenci ile okuma becerileri yeterince gelişmiş bir öğrencinin birlikte çalıştığı okuma durumlarında da kullanılabilir.

Topping'in eşli okumasının amacı, öğretmenin okuma becerilerini geliştirememiş öğrencilere basit bir yolla yardım sağlamasıdır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yardım eden ebeveynlerin henüz keşfolunmamış yeteneklerini kullanma olarak da anlaşılan eşli okuma, bireylerin (Scople, Topping ve Wicklesword, 1988) ve çocukların (Topping, 1989) eşlenmesini, birlikte okumasını içerir. Bütün uygulamalarda okuma becerisi gelişmiş bir öğretmen, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrenciyle eşleşir. Öğrencileri kelime-kelime okumadan kurtaracak ve akıcı okumanın gelişmesine engel olacak bir hata ortaya çıktığında, öğretmen öğrenciye destek verir. Öğretmen, öğrenciye düzgün okuması için sürekli bilgi veren bir model gibi davranır.

Topping'in eşli okuması, okuma becerisi yetersiz bir yığın öğrenciye ulaşan ve pahalı olmayan bir yol olarak düşünülür. Uygulanan tekniğin öğrenilmesi ve uygulanması kolaydır, bu yüzden de çeşitli öğrenme durumlarında kullanılması mümkündür.

2.2.7.3.4. Televizyon Okuma

Bu teknikle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirme amaçlanmıştır. Televizyon okuma etkinliği, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin metin okumaktan sıkılmamaları, okumanın daha eğlenceli ve etkili olması için geliştirilmiş bir etkinliktir. Etkinliğin uygulanması iki aşamada gerçekleşmektedir.

Öğretmen amaca uygun metinleri seçer. Daha önceden sınıfa kurulmuş olan projeksiyon, kamera ve bilgisayar sayesinde etkinliğin uygulanması gerçekleştirilir.

Birinci Aşama: Öğrenciler arasından televizyonda sunucu olması için bir öğrenci belirlenir. Bu öğrenciye daha önceden seçilmiş bir metin verilir. Aynı metin sınıftaki diğer öğrencilere de verilir. Sunucu olan öğrenci kameranın karşısına geçer ve elindeki metni okumadan önce seyircilerine doğaçlama olarak seslenir. Ardından haberleri okurmuş gibi metni okumaya başlar. Sınıftaki diğer öğrenciler de arkadaşlarını kendilerine verilen metinden takip eder. Sunucunun hata yaptığı yerde seyirci konumundaki öğrenciler sunucunun hata yaptığını belirtmek için (dud) diye uyarırlar. Bu durum sunucunun her hatasında uygulanır.

İkinci Aşama: Sunucu haberleri sunduktan sonra (metni okuduktan sonra) dinleyicilere, sunulan haberlerle ilgili anlama soruları sorulur. Sınıftaki her bir öğrenciye söz hakkı verilir. Hatalı olarak verilen cevaplar anlık dönütler verilerek düzeltilir.

2.2.7.3.5. Eşleştirme

Eşleştirme çalışması okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek bir etkinliktir. Öğrencilere önceden hazırlanmış etkinlik yaprakları verilir. Yapılan bu çalışma iki aşamada gerçekleşmektedir.

Birinci Aşama: Öğrencilere bir metin (hikâye edici veya bilgilendirici) verilerek okumaları sağlanır; öğrencilerin okudukları metinde geçen kelimelerle ilgili bir eşleştirme etkinliği hazırlanır. Bu etkinlik yapraklarında öğrencinin okumuş olduğu metinde geçen kelimeler ve anlamları verilir. Öğrencilerden kelime ve anlamlarını doğru olarak eşleştirmeleri istenir. Başlangıçta okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin sözlük kullanma becerilerini geliştirmek için anlamlarını bilmedikleri kelimeleri sözlükten yardım alarak bulmalarına izin verilir.

Birinci aşamada öğrencilerin yeterli düzeye ulaşması durumunda öğrencilerle bu etkinlik çalışmasının ikinci aşamasına geçilir.

İkinci Aşama: Öğrencilere okudukları metin içerisinde geçen deyimler ve atasözleriyle ilgili eşleştirmeler içeren etkinlikler hazırlanarak verilir. Bu aşamada öğrenciler, kelimelerin mecazi anlamlarını bulmakta güçlük yaşadıklarından onların deyimler ve atasözleri sözlüğünden yararlanarak eşleştirme yapmalarına izin verilir. İlerleyen zamanlarda gelişme durumlarına göre öğrencilerden herhangi bir kaynaktan destek almaksızın eşleştirme yapmaları istenmektedir.

2.3. Anlama

Anlama, yazının anlamını bulma, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme etkinlikleridir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi beyin teknolojisi oluşturacak zihinsel yetenekleri kapsamaktadır. Anlama sürecindeki bütün bu zihinsel yetenekler, önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunan yazı öğrencinin deneyimleri ışığında incelenmiş olmaktadır (Güneş,2000a).

Buradan anlaşıldığına göre anlama bireylerin önbilgileriyle ile çok yakından ilgilidir. Öğrencinin önceki deneyimleri az veya yetersizse anlama da az ve yetersiz olacaktır. Bu nedenle anlama bir yapılandırma sürecidir. Güneş (2007a), anlamı yapılandırmayı, öğrencinin metni okuması, ön bilgilerinin ışığında metindeki bazı bilgileri seçmesi, bunları ön bilgileriyle birleştirerek yeniden anlamlandırması ve zihinde yapılandırması olarak açıklamaktadır. Araştırmalar, anlama sürecinde okuyucunun metindeki bilgileri aynen almadığını göstermektedir. Okuyucu, metindeki bilgileri kendine göre seçmekte, bazılarını atlamakta, bazı yerlere eklemeler yapmaktadır. Böylece okuyucunun ulaştığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilmektedir. Okuyucu, metinde sunulan anlamın dışına da çıkabilmektedir. Bu durum eskiden olduğu gibi okumak metni anlamaktır düşüncesi ile metnin derinlemesine incelenmesinin doğru olmadığını göstermektedir. Metnin ayrıntılı

incelenmesi, metindeki anlamın ezberlenmesini getirmektedir. Ezberlenen anlam bir süre sonra unutulmaktadır.

Oysa okuyucu, zihin yapısına göre metni anlamakta ve değerlendirmektedir. Anlamı yapılandırma sürecinde düşünme, inceleme, araştırma, eleştirme, seçim yapma, sorgulama, yorumlama, çıkarımlar yapma, sırala, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep sonuç ilişkilerini kurma gibi zihinsel işlemler ve beceriler kullanılmaktadır. Onun için okuyucunun metindeki anlamı aynen tekrarlaması beklenemez. Okuyucunun geçmiş yaşantıları ve becerileri metinden çıkaracağı anlamı farklılaştırabilir. Bu nedenle anlama bireyden bireye farklılık gösterebilir.

2.3.1. Anlama Becerilerini Geliştirme

Son yıllarda yapılan araştırmalar, anlama becerilerinin öğretilmesini vurgulamakta ve yapılacak etkinlikler üzerinde durmaktadır. Buradan hareketle anlama becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Okumada anlama küçük ve büyük yapılar olmak üzere iki düzeyde gerçekleştirilmektedir. Küçük yapıları anlamak için kelime, cümlecik ve cümleleri anlama becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Bu becerilerin öğretimi için okuma yazma çalışmaları en uygun zaman olmaktadır. Okuma-yazma öğretiminde küçük yapıları anlama becerileri üzerinde önemle durulmalı ve bu beceriler okuma-yazma öğretimiyle birlikte geliştirilmelidir. Büyük yapıları anlamak için paragraf, metnin bir bölümü veya tümünü anlama becerileri gerekli olmaktadır (Güneş, 2007a).

2.4. Okuduğunu Anlama

Pardo (2004), okuduğunu anlamayı öğrencinin metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile kendi ön bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlar.

Anlama becerilerine yol gösteren bilginin karmaşık uyumu, kelime tanıma becerileri geliştiğinde otomatik olarak gelişmez. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimsel bir doğası vardır ve öğretilmesi gerekir. Okuduğunu anlama, dil aracılığıyla anlamı zihne yapılandıran bir süreçtir. Tek tek kelimelerin anlamları, içinde bulundukları bağlam tarafından kontrol edildiği için okuyucunun düşüncesi cümledeki son kelimeye ulaşana kadar tamamlanamaz. Okuduğunu anlama, okuyucunun parçada okunan bilgi ile sahip olduğu bilgi arasında köprü kurmasını gerektirir. Bu durum kelime tanıma uzmanlığına (tecrübesine) ek olarak, düşünme ve mantık kurma becerilerini gerektirir (Lerner, 1997).

Okuduğunu anlama, okuyucunun deneyimi ve dil hakkındaki bilgisine, cümlesel yapıya ve okuma parçasının tekrarlanmasına bağlıdır (Lipson ve Wixson, 1991). Okuduğunu anlama, bu sebeple karmaşık bir süreçtir ve okuduğunu anlama başarısızlığı ile ilgili çalışmaları göz önüne almadan önce normal süreci ve arkasında yatanları anlamak önemlidir.

Okuduğunu anlama becerisi bakımından ilkokul öğrencilerinden, okunan parçaya uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirlemeleri beklenir (Tazebay, 1995). Bununla birlikte yirmi birinci yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirel okuma becerisine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır (Köksal, 2001).

Okumayı anlamak etkileşimsel bir süreçtir ve üç bileşenden oluşmaktadır; bunlar okuyucu, metin ve okuma ortamıdır. Okumada anlama bu üç bileşen arasındaki ilişkiye dayalı olarak değişmektedir (Güneş, 2007b).

1.Okuyucu: Okuyucu metinden okuduklarını anlayan ve zihinde yapılandıran kişidir. Okuyucunun yaşadığı dünya ve konuşulan dil hakkında çeşitli ön bilgileri vardır. Okuyucunun bilgileri zihinsel yapısının göstergesidir. Bu zihinsel yapısı okuma sürecinde okuyucunun anlamasını etkilemektedir. Okuyucunun dil hakkındaki ön bilgileri ses yapısı (ses bilinci), söz dizimi (cümledeki söz sırası), anlam (kelimelerin anlamı, aralarındaki ilişkileri, kelime bilgisi) ve bunların kullanımı olmaktadır.

Okuyucunun ön bilgileri ve zihinsel yapısı anlamayı etkilemektedir. Okuyucu ön bilgilerine ve zihinsel yapısına göre okuduğu metindeki yeni bilgileri seçer. Hatta okurun genel tutumu, zevkleri, ihtiyaçları, kendine güvenmesi anlamada belirleyici olmaktadır.

2. Metin: Anlamada önemli olan öğelerden biri de metindir. Yazarın amacı, metnin içeriğinin ve düşüncelerin düzenini, okuma sürecini kolaylaştırmak veya okuyucunun görevini karmaşık hâle getirmektedir. Hatta metin tipi, yazı biçimi, metin yapısı ve yazı uygunluğu da anlamayı etkilemektedir.

3.Okuma Ortamı: Bu ortam okuyucunun metni anlamak için uğraştığı ortamdır. Okuma ortamı psikolojik, sosyal ve fiziksel ortam olarak üç yönden ele alınmaktadır. Psikolojik ortam, okuyucunun okuma amacı, ilgisi, psikolojik durumu vb. olarak belirlenir. Sosyal ortam, okuma sırasında içinde bulunulan ortam yani öğretmenin, arkadaşların tutumu, gürültü durumu vb. olarak tanımlanır. Okuma ortamındaki bu durumlar anlamayı etkileyebilir (Güneş, 2007b).

İlgili araştırmalar incelendiğinde anlamanın okuma etkinliğinin en önemli amacı olduğunu görmekteyiz. Okuma etkinliğinde anlama olmadığı sürece öğrenme gerçekleşmeyecek ve bu etkinlik amacına ulaşamamış olacaktır. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmış sayılmaktadır. Buna göre diyebiliriz ki okuma temel niteliği ile bir anlama sürecidir.

2.4.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Modelleri

Araştırma sürecinde yararlanılan okuma ve okuduğunu anlama modelleri, “Okuma Gelişim Modeli”, “Etkileşimsel Model” ve “Süreçsel Model”lerdir.

2.4.1.1. Okuma Gelişim Modeli

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte gündeme gelen okuma gelişim modeli Frith (1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre çocuklarda okumayı öğrenme üç önemli aşamada gerçekleşmektedir. L.Sprenger-Charolles, J.E. Gombert, Perfetti, C.Totereau gibi çok sayıda uzmanın katıldığı bu aşamalar, resim-şekil, alfabe ve akıcı okuma aşamaları olarak sıralanmaktadır (Güneş, 2007b).

1) Resim – Şekil Aşaması: Frith’e (1985) göre okuma öğrenme sürecinin ilk aşamasını resim – şekil aşaması oluşturmaktadır. Bu dönemin başlangıcı okul öncesidir. Çocuklar bu dönemde çevrede gördükleri yazılarla ilgilenmekte ve bu yazılarda gördükleri kelimeleri tanımak için bazı ipuçlarından yararlanmaktadır. Anne babasıyla sürekli gitmiş olduğu alış veriş mağazasının ismini şeklen tanınması ve görür görmez seslendirmesi gibi. Evde kullandığı oyuncaklarının üzerinde yazılı olan kelimeleri şekil olarak tanınması bu aşamaya girmektedir. Çocuğun bu şekilde tanıdığı kelime miktarı sınırlı sayıdadır.

Resim-şekil aşamasında öğrencilerin okumaya çalışmaları ilerideki aşamalar için etkili olmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin bu tür resim, şekil ve yazılarla meşgul olması okuma sürecinde ön hazırlık olmakta ve öğrencilerin zihinsel sözlüğünün gelişimini etkilemektedir.

2) Alfabe Aşaması: Bu aşama, resim-şekil aşamasına göre daha gelişmiş bir aşamadır. Alfabe aşamasında kelime tanıma resim ve şekillere göre değil, harflere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Yani okuma işlemi ses-harf ilişkisine dayalı olarak yapılmaktadır. Bu aşamada öğrenci, önceden tanıdığı sözlü dil ile yazılı dil

arasındaki bağları keşfetmekte ve hızla geliştirmektedir. Alfabe aşamasında öğrenci, konuştuğu kelimelerin ses ve hece gibi daha küçük birimlere ayrıldığını, bunların görsel karşılığının harfler ve harflerden oluşan heceler olduğunu öğrenmektedir. Yine öğrenci duyduğu kelimelerle yazılı kelimeler arasındaki ilişkileri keşfetmektedir. Kısaca alfabe aşamasında öğrencilerde üç temel beceri gelişimi söz konusudur.

- a. Kelimenin ses ve hece gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu fark etme (ses bilinci),
- b. Seslerle harfleri eşleştirme,
- c. Sözlü dil ile yazılı dil arasında rastlantıya dayalı olmayan bir ilişkinin olduğunu, yani alfabetik ilişkileri ve ilkeleri keşfetme (Totereau, 2005; akt: Güneş, 2007b, s:131).

3) Akıcı Okuma Aşaması: Bu aşamada öğrencilerin kelime tanıma becerileri yeni yeni gelişmektedir. Sürekli okuma çalışmalarıyla kelime tanıma becerilerinin gelişimi hızlanmaktadır. Bu sayede öğrenciler kelimeleri zihinsel sözlüklerine yerleştirirler. Zamanla kelime tanıma becerileri üst düzeyde gelişmekte ve öğrenci kendine özgü yöntemlerle zihinsel sözlüğünü zenginleştirmeye başlamaktadır. Böylece anlama becerileri gelişmektedir. Kelimelerin özellikleri, kurallara uymayan durumları, yazımları da bu işlemler sırasında öğrenilmektedir (Güneş, 2007b).

Frith'e (1985) göre dinleme ve konuşma doğal ortamda öğrenilmektedir. Oysa okuma ve yazma öğrenme süreci böyle değildir. Okuma ve yazma uygun ortamlarda yapılan özel çalışmalarla öğrenilmektedir. Bu nedenle okuma yazmaya önem verilmeli ve bunların sözlü dille bağlantısı iyi kurulmalıdır.

2.4.1.2. Etkileşimsel Model

Bir metni anlama ya da bir tekniğin ayrıntılarını zihinde yapılandırma sürecinde, öğretmen-öğrenciler arasında karşılıklı konuşmalar ve etkileşim üzerine kurulu olan bir okuma modelidir. Bir başka ifadeyle öğrenme sürecinde bilgilerin

zihinde aktif olarak yapılandırılması için öğretmen-öğrenci etkileşimini ön plana alır. Bu model, etkileşime ağırlık verdiği için her öğrencinin konuşma ve tartışmaya katılması ve sürdürmesi istenir (Güneş, 2007b). Bu model daha çok metinlerin okunması ve incelenmesi sırasında kullanılmaktadır.

Okuma tekniklerini iyi anlamak için öğrenciler arası konuşma, tartışma ve etkileşim önemlidir. Okuma ve anlama güçlüğü olan öğrenciler için etkileşim, diğer öğrencilerden daha önemlidir. Çünkü etkileşim sırasında bilgiler aktif bir şekilde öğrenilmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama güçlüğü olan öğrenciler aktif olarak öğretim sürecine dahil edilmiş olacaktırlar (Güneş, 2009).

Öğretmen etkileşimsel okuma modelini sınıftaki öğrencilerin tümüyle uygulayabileceği gibi gruplarla da yürütebilir. Bunun için sınıflarda gruplar oluşturulur. Genellikle 5 veya 6 kişilik gruplar olabilir. Her grup teknikleri uygulayacak bir başkan seçer. Başkan teknikleri uygulamalı olarak arkadaşlarına gösterir (Giasson, 1995 akt: Güneş, 2007b, s:136). Okuma ve anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin gruplarında başkan öğretmen veya araştırmacı (alan uzmanı) olmalıdır. Öğrencilerin güçlüklerinin ortadan kaldırılması sürecinde var olan güçlük durumuna göre öğrenciler içerisinden bir başkan seçilmeli ve iş birlikli etkileşimsel etkinliklerin yapılması sağlanmalıdır.

Çalışma gruplarındaki başkanın görevi:

1. Metin hakkında sorular sorar ve grup üyeleriyle görüş birliği sağlayıncaya kadar tartışır,
2. Metni özetler ve diğer üyeler özeti tamamlar,
3. Metnin bazı bölümlerinin açıklanmasını ister ve grup üyeleri açıklamanın nasıl yapıldığını incelerler,
4. Okumada tahminler yapar ve diğer üyelerin de tahmin yapmasını ister,
5. Metnin bir bölümünde devam etmesi için bir üyeye görevi devreder.

Grup üyeleri başkanın verdiği tekniklerin hepsini uygulamalıdır (Güneş, 2007b, s:136).

2.4.1.3. Süreçsel Model

Bu model anlamaya gelişimsel bir süreç olarak yaklaşmakta ve sürecin aşamaları ile geliştirilecek beceriler üzerinde durmaktadır. Metnin anlamını keşfetme sırasında, okuyucunun bilgileri işleme sürecine odaklanmış etkili ve yararlı bir modeldir. Van Dijk ve Kintsch tarafından “anlama modeli” olarak geliştirilmiştir, Giasson (1990, 1995) ve Fayol (1992, 1999) tarafından zenginleştirilmiştir(akt: Güneş, 2007a, s:114). Bu model okumayı karmaşık bir süreç olarak kabul etmekte ve okumanın amacını, metindeki bilgileri yapılandırma olarak ele almaktadır.

Bu modele göre bilginin işlenmesi birbirine bağlı üç aşamada yapılmaktadır. Bu işlemler bilgiyi seçme, önemine göre sıralama ve düzenleme aşamalarıdır (Güneş, 2007a).

1) Seçme: Bir metin okunurken metindeki bilgiler aynen alınmamaktadır. Okuyucu, metinde önemli gördüğü bilgileri seçmektedir. Yani okuyucu metni okuma sırasında metinde var olan bazı bilgileri seçmekte, bazılarını dikkate almamakta ya da atlamaktadır. Bu işlemler okuyucunun ön bilgilerine, zihin yapısına, ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak gerçekleşmektedir.

2) Sıralama: Bu aşamada seçilen bilgiler önemine göre sıralanmaktadır. Önem sırasını okuyucu belirlemektedir. Yani okuyucunun ilgi ve ihtiyacına göre önemli görülenler birinci plana alınmaktadır. Buna bilgiler arasında hiyerarşi oluşturma da denilmektedir. Bu aşamada bireyin kültürel, psikolojik durumu, metinlerin konusu da önemli rol oynamaktadır.

3) Düzenleme: Sıralanan bilgiler çeşitli işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sürecinde bilgiler, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme, iç bağlantılar kurma vb. gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sonucunda bilgilerin yeni bir düzenlemesi yapılmaktadır. Bu bilgiler okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmektedir.

Bilgileri düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemi üç düzeyde gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007a).

a. Küçük yapılar düzeyinde yapılandırma: Metnin küçük yapıları kelime, cümlecik ve cümlelerden oluşmaktadır. Bu düzeyde bir kelimenin, cümlecğin veya cümlenin anlamını yapılandırma işlemi gerçekleştirilmektedir. Okuma işleminde önce kelimelerin anlamları bulunmakta, ardından cümlenin anlamına geçilmektedir.

b. Büyük yapılar düzeyinde yapılandırma: Metnin büyük yapıları, metnin paragrafları, en belirgin bölümleri ya da tümüdür. Bu düzeyde yapılandırma işlemleri, metnin genelinden veya bir bölümündeki anlamdan hareket edilerek yapılmaktadır. Böylece metindeki genel anlam üzerinde durulmaktadır. Bir metni anlamak için metindeki bilgilerin tamamını ya da büyük yapıyı genel olarak zihinde canlandırma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Bazı çocuklar bu beceriyi geliştiremediklerinde büyük yapıyı anlamada zorlanmaktadırlar.

c. Zihinde düzenleme işlemleri: Metnin küçük ve büyük yapılarından oluşturulan anlamların zihinden düzenlenmesi ile ilgili düzeydir. Bu işlemlerin sürekli yapılması zamanla okuyucunun kendine özgü bir zihin düzenleme modeli oluşturmasını beraberinde getirmektedir. Buna “anlama modeli” denilmektedir.

Öğrenci, anlamı yapılandırma sürecinde, önce küçük yapılar düzeyindeki işlemleri sonra da büyük yapılar düzeyindeki işlemleri yapmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde önce kelimelerin anlamı üzerinde durulmalı, ardından cümlecik ve cümlenin anlamına geçilmelidir. Giderek metin anlamı ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

2.4.2. Okuduğunu Anlama Teknikleri

Okumanın temel amacı öğrencilere, dünyayı ve kendilerini anlamalarını, beklenti ve ilgilerini geliştirmelerini, kişisel ve grup problemlerine çözüm

bulmalarına ve bağımsız anlayıcılar olmalarını sağlayan strateji ve teknikler geliştirmelerini sağlamaktır. Anlama, okuma öğretiminin en önemli parçası olarak düşünülebilir ve bu öğretimin asıl amacı öğrencilerin düşünmesini ve okuduklarına tepki vermesini sağlamak; kısaca anlamak için öğrenmelerini sağlayan öğrenme aktivitelerinin hazırlanmasıdır. Öğretmenler, öğrencilere bu aktivitelerle birlikte uygulanacak tekniklerin nasıl kullanılacağını göstermeli ve anlatmalıdırlar. Bu tekniklerin işbirlikli çalışmalarla yürütülmesine önem verilmelidir (NRP, 2000).

2.4.2.1. Metin Yapılandırma

Metin yapılandırma tekniği, okuma ve anlama güçlüğü çeken öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için her sınıf düzeyinde uygulanabilecek bir tekniktir. Bu teknik ses-harf, hece, kelime, cümle, paragraf ve metin oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır.

Metin yapılandırma tekniğinin birinci amacı öğrencilerin sesli okuma hatalarının ve anlama güçlüklerinin temel nedeninin, öğrencilerin sesi tanınamasından kaynaklanıp kaynaklanmadığını bulmak ve bu güçlüğü gidermektir. Bunun için önce sesi ve harfi tanıyan öğrencilere harfler verilerek anlamlı heceler yapmaları için etkinlikler düzenlenir. Bu aşamayı başarıyla gecen öğrencilere heceler verilerek onlardan anlamlı kelimeler oluşturmaları istenir.

Kelime oluşturma aşamasından sonra öğrencilere yeni kelimeler verilerek (bu kelimeler bir cümlenin karışık olarak verilmiş kelimeleri) anlamlı cümle veya cümleler oluşturmaları ile ilgili etkinlikler yapılmaktadır. Anlamlı cümleler oluşturan öğrencilerle bir sonraki aşama olan paragraf oluşturma aşamasına geçilmektedir. Bir paragrafın karışık olarak verilen cümlelerinden paragrafı anlamlı ve akış sırasına göre düzenlemelerini sağlamaya yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Öğrenciler paragrafı anlamlı olarak yapılandırabiliyorsa son aşama olan metni oluşturma aşamasına geçilmektedir.

Metni oluşturma aşamasında öğrencilere bir hikâye edici veya bilgilendirici metnin paragrafları yer değiştirilerek verilir. Öğrencilerden bu paragrafları doğru olarak ve metnin içeriğinin akış sırasını bozmadan yapılandırmaları istenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin hem sesli okuma hem de okuduğunu anlama becerileri geliştirilmektedir.

2.4.2.2. Yazarı Sorgulama

Yazarı sorgulama öğrencilerin ykleyici ve bilgilendirici metne katılımlarını arttırmak amacıyla Beck ve Mckeown tarafından geliştirilmiştir (Beck, Mckeown, Hamiltin ve Kucan, 1997). Yazarı sorgulama yapılandırıcı öğrenme anlayışına dayanır. Buna göre öğrenciler metindeki bilgiyi pasif şekilde almak yerine metinle aktif etkileşime girerek ve metne getirdikleri bilgi ve deneyimlerle metni sıraya koyarak yapılandırırlar.

Öğrenciler okuma becerilerini geliştirdikçe, metindeki bilgi, dil ve kelime anlamı, metnin yapısı ve içerikle ilgili genel bilgilerle n bilgilerini birleştirirler. Okuma ilerledikçe yazarın kurduğu anlamla ilgili yapıyı kurarlar ve okumada ilerledikçe bunu gncelleştirirler. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, metni anlama onu n bilgilere bağlamayı, metin yapılarını açıklamayı ve bu bilgileri sonraki okumalarda kullanmayı içerir (Tierney ve Readence, 2005).

Beck ve Mckeown tarafından yapılan ders kitabına dayalı araştırmalar, metinlerin amaçlarının belirsiz olduğunu, öğrencinin sahip olduğu n bilgiden fazla bilgiler içerdiğini ve zayıf açıklamalar sağladığını ortaya çıkarmıştır (Beck ve Mckeown ve Gromoll, 1989). Öğrenciler bu seviyedeki metinleri okuyamazlar. Bu metinler daha bağlantılı olacak şekilde yeniden düzenlenirse, öğrenciler daha fazla anlayabilirler ve daha fazla bilgi hatırlayabilirler (Beck, Mckeown, Sinatra ve Loxterman, 1991).

Metinleri yeniden düzenlerken, Beck ve McKeown bağlantı kurma ve anlam oluşturma çabalarının, öğrencilerin anlam oluşturma için yaptıkları çabalara benzediğini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak öğrencilere yazar gibi bakış açısı verilerek onları yapılandırıcı bir yaklaşıma teşvik etmenin uygun olacağı saptanmıştır. Düzenleyicinin işinin bir metni daha anlaşılır kılmak olduğu ve öğrencilerden bunu kendileri için yapmaları istenmektedir. Bunun öğrenme oluştuğunda gerekli olan aktif katılımı sağladığı düşünülmektedir. Bu yüzden yazarı sorgulama; işbirlikçi tartışmayla, yeterli okuyan öğrencilerin metinleri okurken kullandıkları stratejileri kullanarak ve anlam için daha aktif bir araştırma sağlamayla, metni okurken anlamaları için yapılandırıcı bir teknik olarak geliştirilmiştir (Tierney ve Readence, 2005).

Yazarı sorgulama tekniği ilk ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu teknik okuduğunu anlamada güçlüğü olan her sınıf seviyesinde kullanılabilir.

Yazarı sorgulama üç bölümde gerçekleştirilir, bu bölümler;

- 1- Planlama,
- 2- Tartışma ve
- 3- Gerçekleştirmedir (Tierney ve Readence, 2005).

2.4.2.3. K-W-L

K-W-L öğrencilerin bilgilendirici bir metni okurken daha uygun bilgilere ulaşmalarına yardım etmede öğretmenlerin daha sorumlu olmasını sağlayan üç basamaklı bir işlemdir. Bu yöntem, öğrencilerin önbilgilerinin önemini vurgulayan araştırma bulguları ve öğretmenler tarafından öğrencinin önbilgilerinin ve ilgisinin aktif kullanımının ihmal edildiği şüphesinden yola çıkmıştır. Ogle (1986) öğretmenlerin öğrencilerin önbilgilerini ve ilgisini arttırmaları için K-W-L'yi geliştirmiştir.

Bu çalışma, geliştirilmiş beyin fırtınası, fikirleri düzenlemek için kategori oluşturma, soru sorma, ne öğrendiklerini kontrol etme ve ileri okumalara rehberlik etmek için geliştirilmiş işlemleri içerir. Bu işlemlerin arkasındaki gerçek, Ogle'nın öğrencinin kendi düşüncelerini ve ilgilerini temellendirmeye yarayan karışık grup etkinliklerinin ve işlemlerin gerektiği inancına bağlıdır (Tierney ve Readence, 2005).

Ogle'nın belirttiği gibi öğretmenler; öğrencilerin sadece bir metindeki bilginin takibini genişleterek kendi araştırmalarını kontrol etmelerine yardımcı olur. Öğrenmenin sadece yazarın seçtiği şeyler etrafında yapılmamasını, öğrenmenin öğrencinin sorularıyla belirlenmesini ve bu soruları ilgilendiren yazarları ve metinleri araştırmayı içerecek bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir (Ogle, 1986).

KWL tekniği bilgilendirici metnin okunması ve anlaşılmasının kolaylaştırılması için geliştirilmiştir. Daha çok büyük öğrencilerle kullanılmaya uygun olsa da her yaştaki öğrenciye uyarlanabilir (Tierney ve Readence, 2005).

KWL üç ana işlemde oluşur.

K basamağı (ne biliyorum): K basamağı iki adım içerir: Beyin fırtınası ve fikirleri kategorilere bölmek. Seçilen metni okumadan önce öğrenciler öğretmenin söylediği kavrama cevap bulmak için beyin fırtınası yaparlar. Beyin fırtınasında sunulacak kavramların seçimi çok detaylı ve iyi düşünülmüştür. Öğrencilere genel kavramlar sunmaktansa daha özel bir kavramla başlanması önerilmektedir (Ogle, 1986).

K basamağının ikinci bölümü öğrencilerin okurken karşılaştıkları mümkün olan kelimelerin gruplandırılmasını içerir. Metin okunmadan önce metinde nelerden bahsedilebileceği konusunda öğrencilerin fikirleri alınmalıdır. Başlangıçta bu yaklaşım zor bulunabilir ve öğretmenlerin bazı modellemeler ya da örnekler göstermeleri gerekebilir (Tierney ve Readence, 2005).

W basamağı (Ne öğrenmek istiyorum): Beyin fırtınası ve kategori geliştirmeyle bağlantılı olarak öğrenciler ilgi ve merak geliştirmeye başlarlar. Bazen

bu ilgi ve merak belirsizliklerle ilişkilendirilebilir, doğru zamanlarda konunun bazı yönlerini öğrenmek için istekli olmayı yansıtabilir. W basamağında öğretmenin görevi bu özellikleri, ilgiyi vs. okuma için neden haline dönüştürmektir. Öğretmen fikirlerdeki, anlaşmazlıklardaki ve merak uyandırıcı düşüncelerdeki farklılıkları belirtmek için sorular oluşturmaya çalışır. Çeşitli soruları gruplar için tartıştıktan sonra öğretmen her öğrenciyi kendi sorusunu sormak için teşvik eder. Yani onların kendi ilgilendikleri sorular cevaplandırılır (Tierney ve Readence, 2005).

L basmağı (ne öğrendim): Öğrencilerin metni tamamladıktan sonra ne öğrendiklerini yazmaları ve cevaplanması gereken soruları kontrol etmeleri sağlanır.

KWL tekniği öğrencilerin bilgilendirici metinlerde daha iyi okurlar olmasına yardım etmektedir. KWL tekniği öğretmenlerin okumadan önce, okuma sırasında ve okumadan sonra öğrenci katılımlarını destekleyen daha etkileşimsel bir öğretme yöntemi geliştirmesine yardım eder. KWL kullanmayı öğrenen öğrenciler, ne okuduklarını hatırlarlar ve zamanla okumada daha aktif hale gelirler (Tierney ve Readence, 2005).

Yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli KWL türleri ortaya çıkmıştır. Örneğin; Carr ve Ogle (1987) harita kullanımını, Hanf (1971) özetleme işlemlerini, Brown ve Day (1983) özetleme işlemlerini birleştiren KWL artıyı çıkardılar. Ayrıca Weissman (1996) gerekli gerçeklerin yeni bir materyali öğrenirken göz ardı edilmediğini garantilemek için KWL'yi odak sorularıyla (örneğin; kim, nerede ne zaman) birleştirmiş ve Bryan (1998) KWL'yi öğrenciler “Bunu nereden öğrenebilirim?” sorusunu cevaplasın ve ihtiyaçları olduğunda materyalin neresine odaklanacaklarıyla ilgili özel bilgiler alsınlar diye KWWL' ye dönüştürmüştür. Son olarak Laverick (2002) liselerde kullanmak için K-W-L'nin BDA'ya (önce, esnasında ve sonra) uyarlanmasını önermiştir.

2.4.2.4. Beklenti Rehberi

Beklenti rehberi, öğrenci metni okumadan önce öğrencinin metnin konusu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmesi ve metni okumasına rehber olması için tasarlanmıştır (Readance, Bean ve Baldwin, 2004). Beklenti rehberi, metni okumadan veya herhangi bir bilgi edinim formuyla uğraşmadan önce öğrencilerin metinle ilgili bir dizi ifadeye tepki vermelerini sağlayarak onların anlamasını geliştirir. Öğrencilerin önceki bilgilerini aktifleştirerek tahmin etmelerini ve okunacak materyale katılmalarını sağlar (Tierney ve Readence, 2005).

Beklenti rehberi her seviyede kullanım için uyarlanabilir ve çeşitli yazılı ve yazısız araçla kullanılabilir. Rehberdeki ifadeler düzeltilebilir ve onları kendi başlarına okuyamayan öğrencilere ya da yavaş okuyan öğrencilere okunabilir. Ayrıca, beklenti rehberi okuma metnini tanıtmak için olduğu kadar, bir filmi, film öykülerini, bir konferansı, ses bandını veya bir alanı tanıtmak için de kullanılabilir. Bundan dolayı, bu rehber çoğu öğrenme durumuna uygulanabilir (Tierney ve Readence, 2005).

Yapılan araştırmalar okumadan önce kavramayı geliştirmek için öğrencinin bir konudaki bilgisini aktifleştirmenin yararını belirtmiştir. Daha iyi kavramayı geliştiren diğer yollar da önerilmiştir. İfadelerin sorularla birlikte öğrencilerin kendi öğrenmelerine katılmalarını sağlamak için başlangıç aracı olarak kullanılması tavsiye edilmiştir. Çünkü ifadeler öğrencilerin sadece tanıma ve cevap vermelerini gerektirir, tersine sorular ise cevap üretmelerini gerektirir. Sadece tanımadan daha ileride bir öğrenme becerisi olan kendi sorularını sorma ve bu sorularına kendisinin cevap bulmasını amaçlamaktadır (Herber ve Nelson, 1986).

Beklenti rehberi öğrencilerin dikkatlerini öğrenilen metne odaklamasını ve metinle ilgili sorulara cevap vermelerini sağlayarak anlamayı geliştirme stratejilerini birleştirir. Öğrencilerin bir konuyla ilgili önceki düşüncelerini, bilgi temellerini zorlamak ve onlarda merak uyandırmak için ifadeleri dikkatli bir şekilde oluşturularak aktifleştirir. Öğrenciler daha sonra kavramsal çelişkileri çözmek için okumaya

güdülenirler. Bu yolla konuyla ilgili yanlış anlamalar bulunur ve yanlışlıklar düzeltilir. Üstelik beklenti rehberi öğrencilerin ifadelerine ikinci kez tepki verdikleri okuma sonrası tartışmaya temel olarak kullanılabilirler, bu kez metindeki bilgiyle de ilgilenirler (Tierney ve Readence, 2005).

Readance, Bean ve Baldwin (2002) beklenti rehberini uygulamak için aşağıdaki adımları önermiştir.

- 1- Ana kavramları belirleme,
- 2- Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin bilgisine karar verme,
- 3- İfadeleri oluşturma,
- 4- İfade sırasına ve sunum şekline karar verme,
- 5- Rehberi sunma,
- 6- Her ifadeyi kısaca tartışma,
- 7- Öğrencileri okumaya yönlendirme,
- 8- Anlama sorularını uygulama.

Beklenti rehberi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenilecek konu hakkındaki önceki bilgilerini aktifleştirmek, bu bilgileri takip etmek ve öğrencileri motive etmek için kullandıkları çok yönlü bir tekniktir. Bu teknik; öğrencilerin kendi öğrenmelerine katılımı aktifleştirir, tahminin anlamayı teşvik edici bir araç olarak kullanımı sağlar, tahminlerini doğrulamak için metinle etkileşime girmelerini teşvik eder.

2.4.2.5. Metin Tanıtımı

Metin tanıtımı Graves, Cooke, ve Laberge (1983) tarafından; öğrencilerin bir konuyu okumadan önce ön bilgilerini yapılandırmak, öğrencileri okumaya motive etmek, metni anlamak, düzenli bir yapı sağlamak için tasarlanmıştır.

Metin tanıtımı, ilköğretimden liseye kadar öğrencilere verilen metinler için uygun bir etkinliktir. Özellikle de yeterli ön bilgiye, zor bir metni anlamada ve

okumada yeterli motivasyona sahip olmayan düşük seviyedeki öğrencilere uygundur. Genellikle metin tanıtımının öyküleyici metinlerde uygulanması önerilmektedir (Tierney ve Readence, 2005).

Metni tanımanın kullanımının arkasında yatan ana varsayımlar beklenti rehberininkine benzemektedir. Örneğin anlama, öğrenciler ön bilgilerine odaklandığında ve konuyla ilgilendiklerinde gelişir varsayımı gibi. Fakat okuma öncesi stratejiler öğrencinin önbilgilerine odaklanmanın ötesine gider, öğrenciler okumadan önce seçilen metinle ilgili bilgilerini yapılandırır (Tierney ve Readence, 2005).

Öğrenciler metinlerde bilmedikleri kelimelerle, söz dizimiyle ya da metin yapısıyla karşılaştıklarında zorluk çekebilirler. Bu durum karakterlerin, yapının veya olayların açıkça anlatılmadığı çıkarım yapmayı gerektiren öykülerde daha karmaşık hâle gelir. Metin tanıtımı, öğrenciler okumaya başladıklarında açık bir metni ya da daha ileri seviyedeki metin karakterlerini ve olayları anlamaları için bir yapı oluşturmada öğrenciye yardım eder. Metin tanıtımı, okunan metinle öğrenci deneyimleri arasında açık bir bağlantı sağladığı için öğrenci ilgisini motive etmede kullanılır. Ayrıca metin tanıtımı doğrudan anlatım için tasarlandığından öğrenciler daha da teşvik edilebilirler (Tierney ve Readence, 2005).

Readance, Bean ve Baldwin (2004) metin tanıtımında öyküleyici metinlerin kısa özetinin kullanılmasını önermektedir. Bu metinlerin önce tanıtılması ve yapılandırılmasının ardından sunulması şeklinde bir yol izlenmesi tavsiye edilmiştir. Bilgilendirici metinleri kullanırken metin tanıtımı geliştirmek için ek yollar sunmaktadır. Tanıtım, anahtar kelimelerin öğretimi ve öğrencileri açık düşünmeden daha ortak bir düşünmeye yönlendiren odak sorularıyla birlikte önemli noktaların yeniden incelenmesini içermektedir.

Metin tanıtımına alternatif olarak, öğretmenler onları potansiyel yazı ödevi olarak kullanmaya teşvik edebilir. Öğrencilerden hikâyeyi okumaları ve diğer sınıflardaki öğrenciler için metin tanıtımı yazmaları istenebilir. Bu tanıtım yazma

işlemi, öğrencilerin metindeki fikirleri düzgünce ve eleştirel bir biçimde düşünmelerine yol açabilir.

2.4.2.6. Sesli Düşünme

Sesli düşünme okurların okuma becerilerini ve stratejilerini araştırmasına ve geliştirmesine yardımcı olur. Sesli düşünme öğrencilerin anlam geliştirmek için kullandıkları bireysel işlemleri araştırmak için kullanılmıştır. Davey (1980) sesli düşünmeyi, zayıf okuyan öğrencilerin yazının anlam uyumunu yapmalarına, anlamalarını işlemelerine ve kendini düzeltme stratejilerini uygulamalarına yardım için kullandığını ileri sürmüştür. Buna dayanarak Davey zayıf anlayanların dışında iyi anlayanlarda da bu tekniğin düşünmenin beş yönünü etkilediği vurgulanmaktadır (tahmin etme, görselleştirme, ön bilgilere bağlama, izleme, kendini düzeltme). Üstelik kendini izleme ve problem çözmeyle ilgili yeni çalışmaların, öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri öğretmen örneklemesini takiben öğrenci tekrarıyla kazandırmada yardım edebileceğini ileri sürmektedir. Davey sesli düşünmenin kullanımı için çeşitli yollar sunmaktadır. Bunun için dört ana adım önermiştir (Akt:Tierney ve Readence, 2005, s:287).

- 1- Öğretmen örneklemesi
- 2- Alıştırma için öğrenci işbirliği
- 3- Kontrol listesi kullanan bağımsız öğrenci alıştırması
- 4- Diğer materyallerle birlikte kullanımı

Ulusal Okuma Paneli raporları (2000) sesli düşünmenin anlamayı geliştirme için etkili bir teknik olduğunu belirtmiştir. Sesli düşünme öğrencilere, anlama izleme işlemini örneklediği için, bu işlemin özellikle de diğer kavrama stratejileriyle kombinasyonunun mantıklı olduğunu göstermektedir(örneğin; soru sorma ve cevap verme). Bu yöntem öğrencilerin metni daha etkili anlamalarına yardımcı olmaktadır.

2.4.2.7. Karşılıklı Düşünme Dersi

Karşılıklı düşünme dersi Commeyras tarafından (1990, 1993) okuma öğretimi esnasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Karşılıklı düşünme dersinin amacı temel okuma öğreniminde hikâyeye dayalı bir konuyla ilgili neye inandıklarına karar vermeleri için öğrencileri dikkatli ve eleştirel düşünmeye katmaktır.

Commeyras (1990), bu yöntemi 6. sınıf öğrencilerine temel hikâyelerle ilgili eleştirel düşünmeyi öğretmek için geliştirmiştir. Bu işlemin düzeltilmiş bir hâli 1991 yılında öğrenme gücü çeken 5. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, karşılıklı düşünme dersleri öğrenme kapasitesine bakmaksızın çoğu ilköğretim öğrencilerine uygundur.

Her karşılıklı düşünme dersleri için iki temel bölüm vardır.

1- Okuma bölümü: Bir konu hakkında, tartışmaya iten birden fazla bakış açısıyla yaklaşabilen öğrencilerin ilginç ve önemli bulacağı temel hikâyeler seçmek önemlidir. Commeyras (1993) öğrencilerin kendi kendine okumasını önermiştir. Hikâyeyi okurken yardıma ihtiyacı olan öğrenciler için hikâyenin her sayfasının okunduğu ve sonra paylaşıldığı daha kontrollü bir çalışma önerilmiştir. Bu bölüm sırasında yapılan tartışmalar hikâyenin içerik ilişkisini yapılandırmak amacıyla yapılmaktadır. Commeyras, öğrencinin seviyesine bakmaksızın, onun okuma bölümünü takip eden tartışma bölümüne katılacak kadar iyi tartışmasını gerektirecek düzeye gelebilmesi için bu bölümün etkili bir şekilde yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

2- Tartışma bölümü: Dersin bu bölümü en çok zaman alan bölümdür. Commeyras bunun karşılıklı düşünme derslerinin en önemli bölümü olduğunu düşünmüştür. Tartışma bölümündeki öğeler; ana sorular, sebep belirtme, sebepleri değerlendirme ve sonuca ulaştırmadır. Karşılıklı düşünme derslerinin tartışma

bölümüne başlamadan sınıf tahtasının bu temel unsurlara göre organize edilmesi gerekir.

2.4.2.8. Bulmaca

Bulmaca tekniği okuma güçlüğü yaşayan veya yaşamayan her sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Bulmaca tekniği araştırma süreci içerisinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bulmaca tekniğinin uygulanışı üç basamaktan oluşmaktadır.

Basmak 1: Karışık olarak harflerin yerleştirildiği çengel bulmacalar öğrencilere verilir. Öğrencilerden, belirlenmiş olan kelimeleri bulmacadan bulmaları istenir. Yerleri tespit edilen kelimelerin üzerleri çizilir. Bulmacadaki kelimelerin yerlerinin belirlenmesinde öğrencilerin okuma düzeyleri ve dikkatleri etkili bir unsurdur. Karmaşık harf grubu içinden öğrencilerin istenen kelimeleri bulmaya çalışmaları onların bulmacayı daha dikkatli okumaların sağlayabilir.

Basamak 2: Öğrencilerin bulmaca içindeki kelimelerin yerlerini bulmalarından sonra onlardan bulunan kelimelerin alfabetik (sözlük) sıralamasının yapılması istenir. Alfabetik sıralamayı bilmeyen öğrencilerin sözlük içerisinde sözcük arama konusundaki becerileri de zayıf olacaktır. Öğretmenin yardımıyla öğrencilerin sözlük kullanımı sağlanmalıdır. Sözlüklerde sözcüklerin sıralanışının alfabetik sıralamaya göre olduğu vurgulanmalı, öğrencilere sözlükten yararlanarak bulmacada buldukları kelimelerin sıralanışını kolaylıkla yapabilecekleri söylenmeli ve onların kelimeleri alfabetik sıraya göre sıralamaları sağlanmalıdır. İkinci basamağın amacı öğrencilere alfabetik sıralamanın nasıl olduğu ve kurallarının neler olduğunun öğretilmesini sağlamaktır.

Basamak 3: Alfabetik olarak sıralanan kelimelerin sözlükten yerlerini bulma çalışmaları yapılır. Yerleri bulunan kelimelerin anlamları kelimenin yanına yazılır.

Burada amaç öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmak ve sözlük kullanmayı öğrenmelerini sağlayarak onların hem kelime hem de kelimelerin anlamlarını öğrenmelerini sağlamaktır.

2.4.3. Okuduğunu Anlamada Karşılaşılan Güçlükler

Anlama dolaylı ve değerlendirci düşünmeyi içeren karmaşık bir süreçtir; yazarın kelimeleri yeniden oluşturmamasından veya bilginin anımsanmasından daha fazlasıdır. Anlama, öğrencilerin fikirleri sentezleme yeteneğini ve yeni sorunları çözmede bilgiyi uygulamayı içerir. Öğrencilerin anlamasını test etmek için kullanılan geleneksel bir yöntem de çalışma kâğıtları (work sheets) kullanmaktır.

Anlama, genelde öğrencinin metnin ayrıntılarını ne kadar iyi anımsayıp anımsamadığıyla ölçülür. Bu noktada “Tanımlamak, adlandırmak ve ne zaman” gibi örtülü sorular sık sık sorulur (Applegate, Quinn ve Applegate, 2002). Sınıfta yapılan sorgulama büyük ölçüde gerçektir. Birebir aranan cevabı ifade edebilen bir öğrenci, cümledeki derin anlamı çıkaramayabilir. Ayrıntıların anımsanması, öğrencinin okuma anlama yeteneğinin eksiksiz bir görüntüsünü sağlamayabilir. Metne bağlı düşünceleri tartışma imkânı sınırlıdır. Çok sayıda yüksek riskler, kontrol altında standardize edilmiş testler, üzerinde çok düşünmeden tekrarlanarak dile getirilmiş bilgilerden sınırlanmamış cevap metnine kadar bir değişim önerir. Fikir üretme, sonuca varma, fikirleri mukayese etme ve derin anlam odaklı açık uçlu öğeler tam bir şekilde okuma anlamayı ölçmenin yanında öğrencinin düşünme ve açıklama yeteneğini de ölçmektedir (Sundheim, 2005).

Okuma ve okuduğunu anlama zorluklarını açıklayan üç temel teori vardır. İlk teorinin temeli, anlama problemlerinin kelime tanıma problemlerinin temelinde gizli olduğudur (Perfetti ve Lesgold, 1979). İkincisi, okuyucuların, okuma parçasının cümle ve anlam analizinde zorluklar yaşadığını ve dilin yapısal limitlerini kullanamadıklarını öne sürmektedir (Cromer, 1970). Üçüncü teori, okuyucuların

okuma parçasından çıkarım yapmada ve içlerindeki fikirleri bütünleştirmede zorluk yaşadıklarını iddia etmektedir (Kamhi, 1997; Cain ve Oakhill, 1999).

Okuduğunu anlamada etkili olan öğeler zihinsel öğeler, metin yapısı, zihinsel sözlük, akıcı okuma ve önbilgilerdir.

2.4.3.1. Zihinsel Öğeler

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bilgiyi işlemek için gerekli zihinsel araçlara sahiptir fakat bunları çok etkisiz şekilde kullanırlar. Bilgi işlemedeki bu aksaklık bazı öğrencilerin okumayı anlamada yaşadıkları sorunun nedenini açıklamaktadır. Bu aksaklığı açıklayan iki teori ise şema teorisi ve üst bilişsellik rolüdür (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001).

Şema teorisi sonuç çıkarma ve anlam oluşturma yeteneğiyle ilgilidir. Chism (2001), şemaların amaçlarının bilgiye erişmek, onu yorumlamak, organize etmek ve okuduğunu anlamaya kılavuzluk etmek olduğunu belirtmiştir. Saenz ve Fuchs’a (2002) göre “içerik şeması” ve “biçim şeması” olmak üzere iki tür şema vardır. İçerik şeması öğrencilerin okunan metne uygulamak için öncelikli bilgiye ulaşmalarını sağlar. Biçim şeması öğrencilerin metin yapısı hakkında ne bildikleri yönünde beklentilerini sorgulamaktadır.

Zihinsel-tabanlı teori bir aksaklığın üst bilişsel etkinliklerde meydana geldiğini ifade eder. Butler’e (1998) göre üst bilişsellik; okuma stratejilerinin kullanılmasını, okuyucunun yeni bilgiyle eski bilgiyi birleştirme yeteneğini ve bir öğrenci olarak bireyin farkındalığını harekete geçirir. Üst anlama, basılı kaynakları anlamak için gerekli olan üst bilişsel yeteneklerdir. Üst bilişsel okuma becerisine sahip olan öğrenciler metin için gerekli olan düşünmeyi izler, kontrol eder ve hüküm verir.

Okuma becerisi iyi olan öğrenciler, kavramalarının metindeki tutarsızlıklar tarafından değiştirilip değiştirilmediğine karar verebilir. Üst bilişsel faaliyetlerdeki bir aksama öğrencinin bir parçayı yeniden okumamasına neden olabilir ki bu da okuduğunu anlamayı azaltır. Okuma güçlüğü bulunan öğrenciler kendi üst bilişsel bilgilerini etkili bir şekilde kullanamazlar (Butler, 1998).

2.4.3.2. Metin Yapısı

Daha yüksek seviyedeki üst bilişsel hizmetler ve şemalar okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerden sadece ikisidir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, okuduğunu anlama yeteneklerine engel olan başka etkenlerle de karşılaşabilirler.

Zihinsel öğelerin dışında okuduğunu anlamayı etkileyen diğer bir etken de metin yapısıdır. Metinler farklı yapılara sahiptir. Metinler tür olarak hikâye edici, bilgilendirici, şiir vb. metinler olarak farklılaşmaktadır. Bu araştırmada hikâye edici ve bilgilendirici metinler üzerinde durulmuştur. Hikâye edici metinlerdeki öyküler öğrencileri eğlendirmek için yazılır. Hikâye yapısındaki elemanlar amaçlı, sıralı olaylar, problem çözümleri ve konulu karakterlerdir. İyi okuyucular hikâye dilbilgisinin anlamını geliştirdikçe, hikâyenin nasıl gelişeceğini kolaylıkla tahmin edeceklerdir. Bu kişiler hikâye yapısı hakkında bir beklenti içine girerler ve hikâyeye ilgili sorular yöneltirler. Dahası, hikâye edici metnin dili, günlük dil ile benzerlik göstermektedir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, hikâye yapısıyla ilgili daha az bilgi sergilerler. Okuma güçlüğüne sahip olan öğrenci için hikâye yapısını ve sırasını anlamak zor bir görevdir ve bu nedenle bu tür öğrencilerin okuma ve anlamaları düşer (Butler, 1998).

Bilgilendirici metin, okuyucuya yeni bilgiler öğretmek ve bilgiyi iletmek için yazılır. Bilgilendirici metin, önemli miktarda kavramsal veriye ve daha az aşına olan kavramalara sahiptir. Metin yapısı, herhangi bir bölümde verilen farklı metin türlerinin uygulanmasından dolayı tutarsız ve önceden tahmin edilemez olabilir (Bakken ve Whedon, 2002). Okuma güçlüğü olan öğrenciler; kısıtlı betimsel metin

bilgileriyle, bu metinleri anlamada güçlük yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler metne herhangi belli bir hareket planı olmaksızın yaklaşırlar ve bilgiye rast gele erişirler (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Her iki metin türünde de, okuma güçlüğü olan öğrencilerin metin yapısıyla ilgili az bilgileri vardır ve sonuç olarak da önemli ve önemsiz parçaları ayırt edemeyebilirler.

2.4.3.3. Zihinsel Sözlük

Öğrencinin kelime bilgisinin eksikliği okumada sorunla karşılaşmasına neden olmaktadır. Özellikle öğrencilerin kelime bilgilerinin eksik olması bilgilendirici metinleri anlamalarında daha çok güçlük yaşamalarına neden olacaktır (Gersten, Fuchs, Williams, ve Baker, 2001). Bu nedenle öğrenciler bilişsel kaynaklarının büyük bir kısmını yabancı kelimeyi çözmede kullanabilir ve sonuçta kelimenin anlamını kavramada başarısız olabilirler. Okuma güçlüğü olan öğrenciler bu kelime bilgisi eksiklikleriyle okudukları metni anlamakta güçlük yaşamaktadırlar (Sundheim, 2005).

Öğrencilerin okuma ve anlamalarındaki güçlüklerin önemli nedeni ses yöntemini bilmemeleridir. Ses yöntemi, kelime tanımanın önemli bir unsurudur. Ses yöntemi, bütün kelimeleri tanımlamayı kapsayan sesleri kullanarak kelimeleri fonetik olarak kodlama yeteneğidir. Akıcılıkta problemleri olan öğrenciler, karşılaşılan kelimelerde fonolojik olarak zorluk çekerler (Caths, Adlof ve Weismer, 2006). Akıcı okuma düzeyin altındaki okurlar, genellikle düzeyin üstündeki öğrencilerin okuma yönteminde kullandığı fonolojik beceriden yoksundurlar (Savage, Frederickson, Godowin, Patni, Smith ve Tuersley, 2005).

Kelimeyle ilgili bilgi, metni tamamıyla yorumlamak için gereklidir. Okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasında sıkı bir ilişki vardır (Ehren, 2005). Okumanın geniş kelime bilgisiyle geliştirildiği bilinmektedir. Buna mukabil kişinin kelime gelişimi, sık ve akıcı okumayla geliştirilir. Öğrencilerin metni kavramaları için tanımladıkları kelimeleri tamamıyla anlamaları gerekir. Öğrenciler cümlelerin

vuku bulduğu şartlardan ve pasajlardan anlam üretebilmesine rağmen, okuma öğretiminin bağımsız kelime edinimi tekniklerini içermesi gereklidir.

Öğrenciler kelime tanımının unsurlarını birleştirebildiklerinde, kelime tanımlamada çevresel ipuçlarından daha çok yararlanabilirler. Başarılı bir okuma becerisine sahip öğrenci okuma yöntemi ile meşgul olduğunda, okumasının çevre şartlarına bağlı olduğunu ve metnin anlamına katkıda bulunduğunu görebilir. Bu karşılıklı ilişki, öğrencilerin kendi okumalarını metnin tamamıyla okunmasından anlaşılan anlamla karşılaştırıldığında oluşur. Öğrenci kelimeleri otomatik olarak tanıdığında veya akıcı bir şekilde okuduğunda, yazıdaki cevapları kontrol etmek için anlam seçiminin kavranmasına daha çok güvenebilir (Talada, 2007).

2.4.3.4. Akıcı Okuma

Öğrencilerin akıcı bir şekilde okumaları için gerekli temel becerileri oluşturmalarına izin veren fonemik (ses) farkındalığa sahip olmaları gerekir. Fonemik farkındalık, konuşmanın alt-heceli (sub-Syllabic) ya da fonemik (ses) parçalarını kavrama becerisidir. Fonemik farkındalıkta yeterli okuma becerisine sahip olan öğrenciler, ritmik aktiviteleri ve kelime yapmak için birleşen seslerin çeşitli yollarını karşılaştıran diğer aktiviteleri tamamlayabilirler. Çoğu zaman bu becerilerini geliştiren öğrenciler, yeterli bir okuma becerisine sahip olma yönteminden önce veya yöntem sırasında yüksek sesle okuyan öğrencilerdir. Fonemik farkındalık, öğrencilerine okumayı öğreten bireylerce üzerinde durulan temel bir beceridir. Kelimelerin fonemik unsurlarını içselleştiren öğrenciler, bu genel kuralları okumada karşılaşılan diğer kelimelerin kodlanmasında da uygulayabilirler (Talada, 2007).

Çoğu öğrenci için kelime okumadan kelimeleri grup hâlinde okumaya kademeli bir geçiş vardır. Bu da onları otomatik olarak okuma akıcılığına ve basılı malzemenin anlamına odaklanma yeteneğine götürür. Buna rağmen, şu da iyi bilinen bir noktadır ki öğrenme yetersizliği olan çoğu öğrenci okuma akıcılığında ve buna

bağlı olarak okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadır (Martin ve Martin, 2001; Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Kelimeleri tanımak zihinsel bir çaba gerektirir. Metni çözmek için gerekli olan bu çaba, onun anlama yeteneğini yavaşlatır. Kelime tanıma kabiliyeti akıcı olan öğrenciler bilinçli çabalarını metinden anlam çıkarmak için sarf edebilirler.

Akıcı okumanın ek unsuru, kelimeleri cümleler halinde kodlama becerisidir. Kelimeleri anlamlı cümleler halinde birleştirebilen öğrenciler, anlamı metinle ilgili tahminler üretmek için kullanabilirler (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002). Anlamlı cümleler üretmek, öğrencinin metinde bulunan uygun kelimelerle ilgili doğru tahmin yapması için metnin anlamını kullanmasını mümkün kılar. Öğrenciler uygun kelimeyi tanımlamayla ilgili tahminler üretmek için metnin anlamını kullanabildiğinde, genellikle okuma yöntemini idare etmek için anlamı kullanmada gelişebilirler. Metni tanımlama kişinin akıcı bir şekilde okuma becerisine engel olmayınca, öğrenci anlamı idare ettiği seviyede ilerleyebilmelidir. Bu seviye kişinin gerçekten zevk almasını, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimini sağlamaktadır (Schatschneider ve Torgesen, 2004).

Çocuklarda okuma ve okuma akıcılığını arttırmak için çocukların okuma seviyelerine uygun metinler seçilmeli ve okutulmalıdır. Bu yöntem çocukların başarıyı tatmalarına ve akıcılığı inşa etmelerine izin vermektedir. 200 kelimelik veya daha az sayıda kelimeli metinler kullanmak akıcılığı geliştirmeye yardım eder. Öğretmenler bundan başka değişik türlerde metinler kullanmalıdırlar; mesela ritim ve kafiye kullanılmasından dolayı şiir genellikle güzel bir seçimdir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001).

2.4.3.5. Ön Bilgiler

Öğrencilerin okumuş olduğu metinde geçen nesnelerle ilgili ön bilgilere sahip olması metin hakkında tahminde bulunmada, beklenti kurmada ve bundan anlam

çıkarmada daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Anderson ve Pearson, 1984). Yapılan bir araştırmada ön bilgileri zayıf olan okuyucuların, okuma anlamalarını olumsuz yönde etkileyen, hikâyeye hatalı ve alakasız bilgi sokmaya yöneldikleri görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, dolaylı soruları yanıtlarken ya ön bilgilerine fazlasıyla güvenmiş ya da ön bilgiyi hiç kullanmamaya yönelmiştir (Williams, 1993). Sadece metni yorumlamak gerektiğinde, okuma güçlüğü olan öğrenciler ön bilgiyi kullanmaktadır (Anderson ve Pearson, 1984). Ön bilgilerin harekete geçirilmesi okuma ve okuduğunu anlama için önemli bir araç olarak görüldüğünden, ön bilgilerin yetersiz ve hatalı kullanımı okuma ve okuduğunu anlamaya engel olmaktadır.

Başarılı okuma ve okuduğunu anlama, öğrencilerin belirli bir seviyede sahip olması gerektiği birkaç işlemin karşılıklı etkileşimidir. Öğrencilerin okuma becerileri ilerlerse bu işlemlerin daima büyütülmeleri ve geliştirilmeleri gerekir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Öğrencilerin, kelime tanıma becerileri ön bilgiyi geri getirme becerilerinden etkilenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin metni anlamak için önceden işlenmiş ve beyinlerinde depo edilmiş bilgilere ihtiyaçları vardır. Bu yüzden daha düzgün nöron bağlantıları geliştirenler daha etkili okurlar olabilmektedir (Ferrara, 2005).

Öğrencilerin metindeki fikirlerle karşılaştıklarında, kendi düşüncelerini analiz etmek için üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilmeleri gerekir. Bu üst düzey düşünme becerilerini kullanarak, öğrencilerin karşılaştığı metindeki fikre geçmişteki yaşantılarıyla ilgili bilgilerini uygulaması gerekir. Bu birbirine geçmiş becerileri kullanma, öğrencilerin karşılaştığı metni aktif olarak analiz etmesini ve bilginin anlaşılmasını gerektirir (Dowhower, 1999). Bu beceriye sahip olan öğrenciler hem okuma hem de okuduğunu anlama becerisini geliştirebilirler.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Bunlar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

2.5.1. Yurt İçi

Yılmaz'ın (2006) araştırmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya okuma güçlüğü bulunan öğrenciler seçilmiştir. Seçilen öğrencilere 3. sınıf metni ile 2. sınıf metni okutturulmuştur. Öğrencilerin okumaları “Hata Analizi Envanterine” göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilen her öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilere 2. sınıf metni ile 3. sınıf metni okutturulmuştur. Araştırma sonucunda her öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Yangın ve Sidekli'nin (2006), yapmış oldukları çalışmada okuma güçlüğü yasayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılının güz döneminde Ankara ili Kalecik ilçesi Gököy İlköğretim Okulu 5. sınıfında öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek

amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Sidekli (2005), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerini sınamaya yönelik yapmış olduğu çalışmada farklı sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, yerleşim yerlerine ve cinsiyetlerine göre farklılık oluşma durumlarına bakmıştır. Araştırma örneğine 411 öğrenci seçilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin belirlenen bağımsız değişkenlere göre her iki metin türünde anlamalarında farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında kızların erkeklere göre her iki metin türünde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yerleşim yerlerine bakıldığında il merkezinde yaşayan öğrenciler bilgilendirici metinleri daha iyi anlarken ilçe ve köyde yaşayan öğrencilerin öyküleyici metinleri daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Aynı durum sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumlarında da gözlemlenmiştir.

Pilten (2007) yılında yaptığı araştırmasında ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bunlar: 1. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 2. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 3. Okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 4. Metnin konusunu

bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 5. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 6. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Acat (1996), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Bunun için önce öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ve bununla paralel kullanılacak okuma metinleri hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıyı belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme” yi ayrı ayrı ölçecek 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.

Araştırma sonucunda okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin en fazla sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma” güçlüğü, sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğü ile karşılaştıkları gözlenmiştir. En az karşılaşılan güçlük “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü olmuştur. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Koçyiğit (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sonrasında öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok “noktalamaya uymama”, “kelime yutma”, “okurken dik, düzgün ve rahat oturmama” ve “kelime ekleme” güçlükleriyle karşılaştığı saptanmıştır. Metni bir kez okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıklarının bulunduğu, ders haricinde her gün kitap okudukları tespit edilmiş, bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu etkilerde bulunduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiş, okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden sonuç ilişkisi bu sonuçla daha da belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Böylece okuduğunu anlamamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu ortaya çıkmıştır.

Güteryüz (1999), ise Bursa Merkez İÖ Okullarından 1998-1999 öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma örneğine 180 öğrenci alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56, sözcük bilgisi düzeyleri 53 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasında 0.95 düzeyinde yüksek bir ilişki vardır. Araştırma örneğine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuştur. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları geliştirilerek, okuduğunu anlama düzeylerinin ve diğer derslerdeki başarılarının da artırılabilceği ileri sürülmüştür.

Tazebay (1995), yapmış olduğu araştırmada ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarını, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarını, olumsuz okuma davranışlarını ve bu hatalarla olumsuz okuma

davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerini incelemiştir. Araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan öğrenciler arasından 192 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmada verileri toplamak için sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir.

3. ve 4. sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en çok parmakla izleme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir. Sesli okuma yaparken 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir. Sessiz okuma yaparken, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en çok gösterdikleri olumsuz okuma davranışları kalemle ve parmakla sürmedir. Sesli okuma yaparken, 3. ve 4. sınıf öğrencileri dakikada ortalama 80.65 sözcük okumuşlardır. Örnekleme giren öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 139.2, en yavaş okuyan ise 21.75 sözcük okumuştur. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okumada, hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Sesli okumada yapılan hatalar, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sessiz okumada gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından hiçbiri okuduğunu anlama puanını anlamlı düzeyde etkilememiştir.

Doğan'ın (2002) yapmış olduğu araştırmanın amacı, strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemektir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Deneysel çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır.

Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama

becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Çelenk'in (2003), araştırmasında ise İlköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptama amaçlanmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen 233 ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ocak (2004), yaptığı araştırmada videonun ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama seviyesini etkileme düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada deneysel bir yöntem izlenmiştir. Veriler onar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturularak elde edilmiştir. Deney grubundaki 10 öğrenci okuma sırasında kamerayla kaydedilmiştir. Kayıtlar 3 ayrı öğretmen tarafından izlenerek, öğrencilerin okuma hataları belirlenmiş ve elde edilen veriler okuma gözlem formlarına işaretlenmiştir. Okuma sonrası öğrencilere anlama testi uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Ardından öğrencilere okuma sırasında yaptıkları okuma hataları kayıtlardan izlettirilerek gösterilmiştir. Hatalarını izleyen öğrencilere bir süre sonra tekrar okuma yaptırılmış ve tekrar anlama testi uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı işlemler kameraya kaydedilmeden uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkları ortaya çıkartmak için dört farklı istatistiksel test kullanılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışma sonucunda okumaları video ile desteklenen öğrencilerle desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın deney grubu öğrencileri lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Grupların karşılaştırılması sonucunda, okuma hatalarını kayıtlardan izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre anlama düzeyi bakımından daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Gündemir (2002), 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında okuyan toplam 97

(53 kız ve 44 erkek) öğrenciye “ Okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi testi” uygulamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeylerinin farklı olmasının “okuduğunu anlama becerilerini” etkilemekte olduğu ortaya çıkmıştır.

2.5.2.Yurt Dışı

Bu başlık altında çeşitli ülkelerde yapılan ulusal ve uluslar arası araştırmalara yer verilmiştir.

Kuhn (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okuma akıcılığını geliştirmek için öğrencilerin tekrar okumayı kullanmasına yardım etmenin etkililiği araştırılmıştır. Bu çalışma için farklı sosyo-ekonomik statüye sahip 24 ikinci sınıf öğrencisi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Öğrenciler, kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubu sadece okulda sağlanan düzenli öğretim almaktadır. Deney grubundaki öğrencilere de tekrarlı okuma yapımları için sürekli metinler verilmiştir. Öğrenciler okuma akıcılığı becerilerini geliştirmeye kadar metni tekrar tekrar okumaya teşvik edilmiştir. Öğretmenler, model olma, olumlu geri bildirim verme gibi teknikler kullanmışlardır. Sürekli ve özellikle de tekrarlanan okumaların öğrencilerin okuma akıcılığına ve anlamasına katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

Mokhtari ve Thompson (2006), yapmış oldukları araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamayla ilgili cümle dizilişinin farkına varma seviyesini değerlendirerek incelemişlerdir. Araştırmanın amacı, okuyucular için okuma akıcılığı ve anlamadaki zorlukların temel kaynağı olan cümle diziminin farkına varma rolünü (çocukların cümlelerdeki cümle diziminin farkına varması, onların bu yapıların hatalarını görmesindeki ve kapatmadaki becerileri) araştırmak olarak belirlenmiştir. Araştırmada çocukların cümle diziminin farkına varma düzeyinin, onların okuma akıcılığıyla ($r=625$) ve okuduğunu anlama

performansı (r=816) ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler, zayıf düzeydeki cümle dizimi farkındalığının okurlar arasındaki okuma akıcılığının ve okuduğunu anlamanın zayıf olmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, genel dil yeteneğinin sürekli okurların okuma akıcılıklarına ve okuduğunu anlamalarına etki ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Crowe (2005), okuma becerileri gelişmemiş okul çağı çocuklarının okuduğunu anlama becerilerini geliştiren sesli okumanın iki stratejisini karşılaştırmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler yaş, sınıf, cinsiyet ve genel okuma performansı açısından karşılaştırılan iki deney grubuna ayrılmıştır. Deney 1. grupta (11) kodlamaya dayalı geleneksel geribildirim kullanılmıştır. Deney 2. grupta (12), anlama dayalı geribildirim, yani iletişimsel okuma stratejileri kullanılmıştır. On saatlik okuma çalışmasından sonra okuduğunu anlamanın resmi ölçümü ve hikâyeye ilgili anlama sorularını 2. gruptakiler 1. gruptakilerden daha iyi yapmışlardır. Üstelik 2. grup, 1. gruptan daha uzun bir müddet anladığı hikâyenin detaylarını unutmamıştır. Hikâyeye ilgili isimlere ait detayları, tanımlayıcı detayları veya sonuç detaylarını soran sorulara cevap vermede 1. ve 2. grubun becerilerinde hiçbir farklılık görülmemiştir.

Shany ve Biemiller (1995), okuma becerisi zayıf 29 öğrenciyle, kelime sağlama stratejisini (word supply strategy) teyple desteklenen okuma stratejisiyle karşılaştırmışlardır. Örneklemeye alınan çocuklar rastgele iki beceri grubuna ayrılmış ve hiç beceri kontrolü grubu oluşturulmamıştır. Kelime sağlama durumunda çocuklar, okuma sırasında onların tereddüt ettiği veya yardım istediği herhangi bir kelimeyi öğretmenleriyle birlikte bulmuşlardır. Teyple destekli gruptaki çocuklar teyple kayıtlı hikâyeleri dinlerken yüksek sesle okuma yapmışlardır. Araştırmada 32 saatlik çalışmadan sonra, okuma oranı, doğruluk ve anlama ölçümü yapılmıştır. Her iki beceri grubu da hiçbir gruba dahil olmayanlardan daha iyi performans göstermiştir.

Crowe (2003), yapmış olduğu araştırmada örneklemeye 12 üçüncü, 12 dördüncü ve 12 beşinci sınıf öğrencisi almış ve öğrenciler, her grupta 4 çocuk olmak üzere 3 çalışma grubuna ayrılmıştır. Grup 1'deki öğrencilere kodlamaya dayalı

geribildirim, grup 2 öğrencilerine iletişimsel geri bildirim verilmiş ve grup 3'teki öğrencilere ise çalışmanın bitimine kadar herhangi bir geribildirim verilmeden kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Bütün öğrencilere okumadan önce ve sonra, okuduğunu anlama ve anlamlı kelime bilgisi ölçümü yapılmıştır. Her iki deney grubu da 6 hafta süreyle 12 saat çalışmaya ve değerlendirmeye alınmışlardır. İletişimsel geri bildirim verilen gruptaki öğrenciler, okuduğunu anlama ölçümü sonrası yapılan değerlendirmede geleneksel grup ve kontrol grubundan daha iyi performans sergilemiştir. Ayrıca iletişimsel geri bildirim grubu okuma ve anlamlı kelimelerin ölçümünde (kelime tanımada) geleneksel ve kontrol gruplarından daha fazla kazanımlar elde etmişlerdir.

Fuchs ve Fuchs (2005), öğrencilerin kelime tanıma, akıcılık ve okuduğunu anlama üzerindeki akran öğretim stratejilerinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler üzerinde akran öğretim stratejilerinin gözle görülür bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Cross ve Paris (1987), çalışmalarında okuduğunu anlamayı uygun biçimde ölçümlerin test etme amaçlarıyla bireysel testlerin özellikleri arasındaki uyuma bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. İstatistiksel olarak tespit ettikleri üç özellik şunlardır: Bireysel farklılıkların sabitliği, test koşullarına karşı bir bireyin aldığı puanların tutarlılığı ve göz önünde bulundurulacak kriterlerin duyarlılığı. Diğer üç özelliği doğal olarak kavramsal alınmış ve geçerliği test etmekle ilgili belirtilen süre, yapı betimlemesi ve anlaşılması bu test özelliklerinin ve amaçlarının her biri, yanlış karşılaştırma tehlikelerine karşı açıklanmıştır. Okuma testleri üzerine yürütülen karşılaştırmalı araştırmalar, teoriler ve modellerden metinlerin inşa edilmesi ve test etmede portfolyoların kullanımlarının tümü okumanın etkili biçimde ölçümünü geliştirmiştir.

Winograd ve Johnston (1987); çalışmalarında okuduğunu anlama öğretiminde ilerleme gerçekleştirme konusunda gereksinim duyulan bazı konuları belirlemişlerdir. Yaptıkları araştırmada okuduğunu anlama öğretimi açısından etkili olabilecek çeşitli öğretimsel yaklaşımları araştırmaya devam etmenin ve çağdaş

öğretimsel yaklaşımların şartlara bağlı olarak uygulanabilirliği hakkında daha çok şey öğrenmenin önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonra okuduğunu anlama ve okuma öğretiminin sosyal-siyasi ve eğitimsel boyutlarını tamamıyla anlaşıp duruma getirmek için ilk aşamada okuduğunu anlamamanın tanımını genişletmenin önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. En sonunda anlama öğretiminde sınıf içi uygulamaları engelleyen bazı etkenleri göz önünde bulundurmuşlar ve araştırmacıların sınıf içerisindeki anlama öğretimine nasıl bir farklılık kazandıracaklarına ilişkin olarak daha çok pragmatik yönlerle ilgili olduklarını ortaya koymuşlardır.

Bray ve Baron (2004), öğrencilerin okuma metinlerine karşı ilgisi ile onların bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama test maddelerine karşı gösterdikleri performans arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Hiyerarşik Linear Modeller (HLM) kullanılmışlardır. Bu çalışmaya 4.sınıftan 8.sınıfa kadar eğitim-öğretim gören 19,735 öğrenci dahil edilmiş ve 98 farklı okuma metni kullanılmıştır. İlgi ve test arasında küçük ancak anlamlı ilişki kız öğrenciler açısından ve daha yüksek beceri düzeylerine sahip öğrenciler açısından daha güçlü bulunmuştur.

Oakhill (1993), araştırmasında özel bir anlama problemi olan çocuklar tarafından yaşanan güçlükleri ele almış ve birtakım çalışmaları gözden geçirmiştir. Bu öğrenciler yeteri düzeyde kelime tanıma becerilerine sahiptirler, ancak bunun yanında metni anlamakta güçlük çekmektedirler. Ele aldıkları çalışmada ileri düzeyde anlama becerisine sahip olan grubun performansı, daha düşük düzeye sahip grubunki ile karşılaştırılmıştır. Çalışmaların ilk aşamasında anlama becerisi düşük olanlar, bir metindeki bilgiyi bütünleştirme ve sonuçlar çıkarmada güçlükler yaşamaktadırlar. Diğer çalışma aşamalarında ise bu çocuklar kısa süreli hafıza problemine sahip olmamasına rağmen okurken hafızaya bilgiyi yerleştirme ve kullanmada zihinsel becerileri geliştirmede sorun yaşamaktadırlar. Son çalışmada düşük anlama becerisine sahip olan çocukların anlama düzeyleri metindeki bilgiyi bütünleştirme ve sonuçlar çıkarmaya yönelik kısa eğitim çalışmaları ile öğretilir.

Williams (2005), çalışmasında 2. ve 3. sınıflarda risk düzeyindeki öğrencilere okuduğunu anlamayı öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmada metin yapısı üzerine

yoğunlaştırılmıştır. Önce öğrencilerin hikâye temalarını belirlemeleri ve bu temaları gerçek yaşamda uygulamalarını öğreten bir programın uygulanmasına yer verilmiştir. Bu öğretim genellikle ilköğretim düzeyindeki öğretimin ön uygulaması olarak devam etmiştir. İkinci olarak bilgi verici metin (expository) yapısını öğreten bir öğretimsel program olan karşılaştırma çalışmalarının bir kısmında değerlendirilmiştir. Genellikle ilköğretim düzeyinde öğretilen fen içeriğine benzer içerik kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, ilköğretim düzeylerindeki riskli çocuklar metin yapısı üzerine odaklanmaları için doğrudan öğretim uygulandığında roman türü metinlerden öğrendiklerini başka metinlere aktarma becerisine sahip olmakta ve anlamada başarı elde etmektedirler.

Reavis (2004), çalışmasında sesli okumada elde edilen akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışma 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışma örneklemini oluşturan öğrenciler, normal sınıflarda okuyan ve farklı okuma yeteneklerine sahip öğrencilerdir. Sesli okuma akıcılığı açısından yeterlik, Origen Üniversitesinden program temelli ölçümler kullanılarak ölçülmüş, okuduğunu anlama ise, Amerikan rehberlik hizmetleri servisi tarafından geliştirilmiş grup okuma değerlendirme ve teşhis kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Rose, Parks, Androea ve McMahon (2000), bu çalışmalarında 4.sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve drama temelli okuma öğretimi arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Hafızadaki yaratıcılık işleviyle ilgi bilişsel teoriler, drama temelli okuduğunu anlama programı geliştirmek için kullanılmıştır. Temel beceriler testinin okuduğunu anlama bölümü üzerinde öğrencilerin aldıkları test puanlarına yönelik olarak drama temelli öğretimin etkisini değerlendirmek için daha sonra random biçimli ön test-son test kontrol-grup tasarımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda drama temelli öğretim ile geliştirilmiş okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Lichte (1998), 1996-97 3. sınıf Madison Metropolitan okul bölgesinin Wisconsin Okuduğunu Anlama Testi üzerinde değişkenlik/devingenlik(mobility), gelir ve ev durumunun öğrencilerin okuma başarısını etkileyip etkilemediğini belirlemek için 1569 öğrenciden (17 ilkokul) oluşan bir örneklemle araştırma yapmıştır. Araştırmada iki ergin (büyük-yetişkin) bulunan evlerdeki öğrencilerin tek yetişkinli evlerdekilerden anlamlı olarak iyi olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak belirli geliri olan evlerdeki öğrenciler, Madison Metropolitan okul bölgesindeki geliri olmayan evlerdeki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır

Westberry (1996), 6.sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve anlama puanları üzerine aile bağlılığının etkilerini incelemiştir. Düşük başarılı, 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve okuduğunu anlamasını arttırmak için biçimlendirilen okuma işbirliği olarak adlandırılan aile-öğrenci takımlarının etkinliğini incelemek için bu çalışma yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının her birindeki 13 öğrenci ile Gates-MacGinitie okuma testi ve kısa form okuma tutum gözlemi kullanılarak ön ve son test gerçekleştirilmiştir. Okuma işbirliği takımları, öğrenciler tarafından çok sık tercih edilen popüler, genç literatüre ilişkin cep kitabı biçimindeki kitapları okumuşlardır. Öğrenciler, okuma defterlerine okuma işbirliğinin günlük okuma zamanını kaydetmişler ve sınıf dergilerindeki gelişimleri hakkında bir harekete tepki vermişlerdir. Her kitap tamamlandıktan sonra, öğrencilerle ve aileleriyle kapsamlı biçimde görüşülmüştür. Bunun dışında öğrenciler bilgisayarda hızlandırılmış okuma programı anlama testini yapmışlardır.

Bu çalışma boyunca, okuma tutumu, okuduğunu anlama, okuma düzeyi, okunan kitapların sayısı, okuma alanında ortalama puan veya ortalamanın üstünde alınan puana yönelik bilgiler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, okuma işbirliklerindeki okuma tutumunda ve okuma alanındaki ortalama puan bakımından anlamlı bir fark göstermiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ile öğrenci dergilerindeki bilgiler deney grubundaki öğrencilerin % 100'ünün okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Okuma işbirliği grubu tarafından tamamlanan kitapların ortalama sayısı 4 kitapla artış gösteren kontrol grubuna karşılık 1.3 kitapla artmıştır. Okuduğunu anlama oranları, okuma işbirliği grubunda

% 14'e, kontrol grubunda ise % 4'e çıkmıştır. Çalışmada, okuduğunu anlama, okuma düzeyi ve ortalama puan bakımından uygulama ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamasına rağmen, okuma işbirliğinde eş (ortak) olarak anne-babanın kullanımın, okuma derslerinde düşük başarılı, 6.sınıf öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutumlarını ve düzeylerini geliştirmek için etkili bir yol olduğu belirtilmiştir.

PIRLS (2001), (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) uluslar arası yapılan bu sınava Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmada ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmiş ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmuştur.

Bu araştırma sonucunda, okuma için zaman ayıran ailelerin çocuklarında okuma alışkanlığının ve okuma başarılarının yüksek olduğu, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının okuma başarılarını etkilediği, araştırmaya katılan ülkelerin hepsinde okumaya karşı kızların erkeklerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri ve bu nedenle kızların okumadaki başarısının erkeklerden daha fazla olduğu, ülkelerin tamamına yakınında kız ve erkek çocukların haftada bir roman ya da hikâye okudukları, Kanada, Fransa, Hong Kong, İzlanda, İran, İsrail, Kuveyt, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur ve Amerika Birleşik Devletlerinde dördüncü sınıf öğrencilerinin en az yarısının ailesinin okulla iletişim içinde olduğu, İsveç'in okumada en başarılı ülke olduğu ve Türkiye'nin okuma başarı sıralamasında ise 35 ülke arasından 28. olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmalarda görüldüğü gibi okuma ve okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların gerekliliği vurgulanmakta ve önemi artmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenin eylem araştırması yöntemiyle modellendirilmiştir. Toplanan veriler nitel araştırmanın içerik analizi yöntemiyle ve nicel araştırmanın istatistiksel yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bilindiği gibi eylem araştırması uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eylem araştırması, eğitimcilerin öğretim araştırmaları, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesine devamlı olarak olanak sağlayan bir süreçle ilgili profesyonel gelişim modelidir (Rawlinson ve Little, 2004, Guskey, 2002).

Eylem araştırması, eylem (değişim, gelişim) ve araştırma (anlama, bilgi) kavramlarının aynı zamanda başarıya ulaşmasını sağlayan esnek ve spiral bir süreçtir. Eylem araştırması daha bilinçli değişime ve bu değişimden haberdar olmaya izin verir (Dick, 1993, 2002).

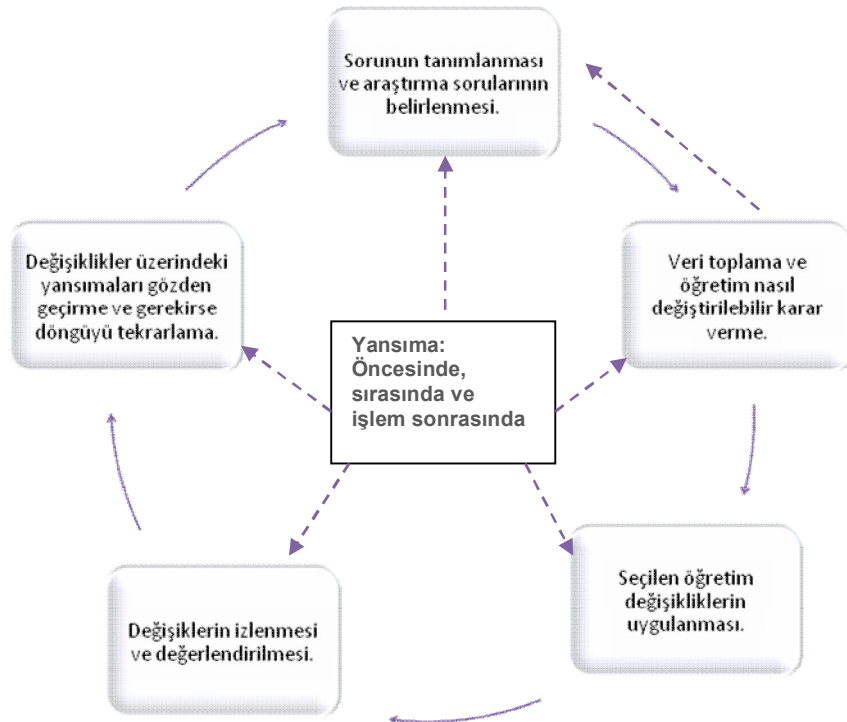
Eylem araştırması bir sorun veya belirli uygulamalar üzerine odaklanan özel sosyal bir süreçtir (Baker ve Logan, 2006). Eylem araştırmasının amacı sorunu hafifletmek veya uygulanan etkinliklerin etkililiğini arttırmaktır. Eylem araştırması genellikle gözlem ve yansıtma gibi adımların konjonktürel serisi olan planlama ve

oyunculuk içerir (Masters, 1995; Stringer, 1996). Bassey'in (1998) eylem araştırmasıyla ilgili görüşlerini temel alarak Paisey ve Paisey (2005) eğitim-öğretim için beş adımdan oluşan bir eylem araştırması modeli önerisinde bulunmuşlardır.

1. Sorunun tanımlanması ve araştırma sorularının belirlenmesi.
2. Veri toplama ve öğretim nasıl değiştirilebilir karar verme.
3. Seçilen öğretim değişikliklerin uygulanması.
4. Değişiklerin izlenmesi ve değerlendirilmesi.
5. Değişiklikler üzerindeki yansımaları gözden geçirme ve gerekirse döngüyü tekrarlama.

Eylem araştırmasıyla ilgili yapılan tanımlar ve eylem araştırmasının basamakları konusundaki bilgilere dayanarak “Eylem Araştırması Döngüsü” oluşturularak şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2
Eylem Araştırması Döngüsü



İçerik analizi: İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Strauss ve Corbin’in (1990) belirttiği gibi “Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebilir ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz” (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s:227).

İçerik analizinde varılmak istenen sonuç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek verileri okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencisi olması,
2. Sesli okuma hataları yapıyor olması,
3. Okuduğunu anlamada sorunları olması,
4. Sesli okuma düzeylerinde benzerlikler olması,
5. Okuduğunu anlama düzeylerinde benzerlikler olması,

6. Zihinsel ve fiziksel gelişim yönüyle sorunlarının olmaması, ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda ve öğretmen görüşleri de alınarak 18 öğrenci saptanmıştır. Bu öğrencilerin araştırmacı tarafından “hikâye edici ” ve “bilgilendirici” olmak üzere iki metni sesli olarak okumaları izlenmiş, görüntülü ve sesli olarak kamera kaydına alınmıştır. Ardından metinlerle ilgili anlama soruları verilmiştir. Elde edilen veriler 6 alan uzmanı tarafından incelenerek değerlendirilmiş bu değerlendirme sonucunda 8 öğrenci çalışma grubuna seçilmiştir.

Çalışma grubuna seçilen öğrenciler Ankara İli Sincan İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulundandır. Bu öğrencilerden 4 tanesi 5/A şubesinden, 4 tanesi de 5/B şubesindendir. Öğrencilere araştırma sürecinde takma isimler verilmiştir. Bu isimlerle öğrencilere hitap edilmiş ve rapora kaydedilmiştir

Tablo 2
Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim	Anne Meslek	Baba Eğitim	Baba Meslek
Mehmet	Erkek	11	5/A	3	İlkokul	Yok	Lise	İşçi
Ayberk	Erkek	11	5/A	2	İlkokul	Yok	İlkokul	Şoför
Fatma	Kız	11	5/A	5	Yok	Yok	İlkokul	İşçi
Öznur	Kız	11	5/A	4	Yok	Yok	Ortaokul	İşçi
İbrahim	Erkek	11	5/B	3	İlkokul	Yok	Ortaokul	İşçi
Ferhat	Erkek	11	5/B	4	Yok	Yok	İlkokul	İşçi
Hilal	Kız	11	5/B	1	Ortaokul	Yok	Lise	İşçi
Hüseyin	Erkek	11	5/B	3	İlkokul	Yok	Lise	Emekli

Mehmet: Mehmet ilköğretime Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulunda başlamıştır ve 5. sınıfa kadar bu okulda devam etmiştir. Aynı okulda ve aynı sınıfta olmasına rağmen üç kez öğretmeni değişmiştir. Mehmet yaşına uygun genel becerilere sahip olmasına rağmen okuma becerilerinde yetersiz bir öğrencidir. Mehmet’in üç kardeşi vardır. Mehmet’le beraber bir kardeşi aynı okula gitmekte, küçük kardeşi henüz okula gitmemektedir. Liseye giden ablası derslerine yardımcı olmaktadır. Baba ve annesinden dersleri için destek alamamaktadır.

Mehmet'in kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır. Kelimeleri tanımada ve okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadır.

Ayberk: Mehmet'le aynı sınıftadır. Ayberk de üç kez sınıf öğretmeni değiştirmiştir. Ayberk'in iki kardeşi vardır. Küçük kardeşi henüz okula gitmemektedir. Babası şoför olması nedeniyle Ayberk'i haftada bir kez görmektedir. Baba Ayberk'in dersleriyle ilgilenememektedir. Baba eve geldiği zaman aileyi gezdirmeyi tercih etmektedir. Ayberk'in o gün okulu olsa bile onu okula gönderme yerine gezmeye götürmektedir. Bu durumdan sınıf öğretmeni de şikâyet etmektedir. Ayberk araştırma sürecindeki en devamsız öğrencidir. Neredeyse çalışmaların yarısına katılmamıştır. Son bir ayın çalışmalarının yarısından fazlasına katılmamış, hatta "4. Testin" yapıldığı iki gün okula gelmemiştir. Telefonla evi araştırmacı tarafından aranmıştır ama telefona cevap veren olmamıştır.

Ayberk sınıfın akademik başarı sıralamasında son sıralarda yer almaktadır. Kelime bilgisi, çalışma grubundaki öğrenciler içerisinde en zayıf olanlarındandır. Derse karşı ilgisiz ve sürekli düşünceler içinde olan bir öğrencidir. Bu durumu çalışma sürecinde uygulanan etkinliklerde de gözlenmiştir.

Fatma: Fatma'nın da sınıf öğretmeni üç kez değişmiştir. Fatma'nın ailesi Güney Doğu Anadolu'dan Ankara Sincan'a göç etmiştir. Ailesinin eğitim-öğretim düzeyinin çok düşük olması göç ettikleri ortama uyumu zorlaştırmıştır. Fatma'nın annesi okuma-yazma bilmemektedir. Fatma'nın kardeş sayısı beştir, bu kardeşlerden üçü okula gitmektedir. Okula giden kardeşlerinin de akademik başarıları sınıf arkadaşlarına göre çok düşüktür. Fatma ve kardeşleri okulda dil problemi yaşamaktadır. Türkçeyi iyi konuşamamaktadır. Bu konuda ailesinin de hiçbir yardımı bulunmamaktadır.

Fatma, akademik başarısına bakıldığında sınıfının en son sıralarında yer almaktadır. Kelime bilgisi çok düşük, kendine güveni çok azdır ve okuma alışkanlığı yoktur.

Öznur: Öznur'un ailesi Sincan'a Van'dan gelmiştir. Öznur İlköğretime Van'da başlamıştır. Araştırmanın yapıldığı okuldaki sınıf öğretmeni değişimiyle birlikte Öznur dört farklı öğretmenden eğitim almıştır. Öznur dört kardeşir. Kardeşlerinin hepsi okula gitmektedir. Öznur da Fatma'da olduğu gibi dil problemi yaşamaktadır. Ama bu problem Fatma'daki kadar fazla değildir. Çünkü ailesi bulunmuş olduğu ortama çok çabuk uyum sağlamış bu konuda Öznur'a da yardımcı olmuştur. Aile içerisinde çocuklarının eğitimi ve dersleriyle ilgili onlara destek verebilecek tek kişi babalarıdır. Babaları da çalıştığı için eve geç gelmektedir. Bu nedenle çocuklarıyla pek görüşme şansı da yoktur. Buna rağmen çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeye isteklidir. Hatta bu araştırma için velilerle yapılan görüşmelere bir baba olarak bizzat kendisi katılmıştır. Diğer öğrencilerin ise anneleri katılmıştır. Öznur'un en büyük şanssızlığı annesinin okula gitmemiş olması ve okur-yazar olmamasıdır. Bu nedenle annesi ona derslerinde yardımcı olamamaktadır.

Öznur araştırmanın başlangıcında çekingen, kendine öz güveni az olan, okuma ve okuduğunu anlamada güçlük çeken ve sınıftaki arkadaşlarına göre akademik başarısı düşük olan bir öğrenciydi.

İbrahim: İbrahim ilköğretim birinci kademeyi (1.-5. sınıf) aynı okul ve aynı sınıfta okumasına rağmen sınıf öğretmeni dört kez değişmiştir. Neredeyse her sınıfta öğretmeni değişmiştir. İbrahim 11 yaşında, fiziksel ve zihinsel olarak sınıf arkadaşlarıyla aynı seviyede bir öğrencidir. İbrahim'in en önemli sorunu arkadaş çevresidir. Arkadaşları dersleriyle ilgilenmeyen ve geleceğe dair planları olmayan ve akademik başarısı düşük olan öğrencilerdir. İbrahim'le aynı arkadaş grubundan olan Hüseyin de bu araştırmada yer almaktadır. İbrahim'in ailesi okul yaşamıyla ilgili degillerdir. İbrahim'in üç kardeşi vardır. İbrahim'le ablası okula gitmekte, diğer kardeşi küçük olduğu için okula gitmemektedir. İbrahim'e bazen ablası derslerinde yardımcı olmaya çalışmakta ama bu yardım yeterli olmamaktadır. Çünkü İbrahim sınıfta akademik başarı sıralamasında son sıralarda yer almaktadır. İbrahim'in okuma ve okuduğunu anlamada, derse motive olmada sorunları vardır. Bunların yanında kısmen olsa da özgüven problemi var ama bu problem çalışma grubundaki arkadaşları kadar çok değildir.

Ferhat: Ferhat'ın sınıfının dört kez sınıf öğretmeni değişmiştir. Ferhat'ın ailesi Batman'dan Sincan'a yerleşmiştir. Ferhat doğma büyüme Sincan'da yaşamasına rağmen dil problemi yaşamaktadır. Annesi okuma-yazma bilmemektedir, babası da ilkokul mezunudur ve işçi olarak çalışmaktadır. Ailede öğretim düzeyi en yüksek olan babadır, o da çocuklarının dersleriyle ilgilenememektedir. Ferhat'ın küçüğü de ilköğretim 2. sınıfa gidiyor. Ferhat'ın büyük kardeşi olmadığından, dersleri konusunda yardım alabileceği bir aile büyüğü yoktur.

Ferhat konuştuğu gibi okuyan, okuma ve anlama güçlüğü çeken, kendine özgüveni çok az olan ve gelecek adına bir planı bulunmayan bir öğrenciydi. Tabi ki bu olumsuz koşullar Ferhat'ın akademik başarısını direkt etkilemektedir. Ferhat derslerdeki başarısına göre sınıfının son sıralarında yer almaktaydı.

Hilâl: Hilâl'in de dört kez sınıf öğretmeni değişmiştir. Hilâl evin tek çocuğudur. Bu nedenle bütün aile onunla ilgilenmektedir. Hilâl'in babası gazete dağıtım şirketinde çalışmaktadır. Annesi ev hanımıdır, Hilâl'le sürekli annesi ilgilenmektedir. Hilâl'in annesi sanki çocuğu ilköğretim birinci sınıfa gidiyormuş gibi her gün onu okula bırakmaktadır. Hilâl'in dersleriyle ilgilenmeye çalışmaktadır. Ama bu ilgi sadece öğretmeniyle konuşmaktan ibarettir çünkü evde Hilâl'e çok fazla yardımcı olamamaktadır. Ailesi Hilâl'in iyi bir eğitim almasını istemektedir; onun için yapılan araştırmanın uygulama sürecinde öğrenci aileleri içerisinde araştırmacıyla sürekli iletişim kurmuşlardır.

Hilâl, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan, kendini ifade etmekte heyecanlı olan ve özgüveni sınıf arkadaşlarına göre düşük bir öğrenciydi. Tabi ki bu durum da öğrencinin akademik başarısını olumsuz olarak etkilemekteydi.

Hüseyin: Hüseyin'in de diğer sınıf arkadaşları gibi dört kez sınıf öğretmeni değişmiştir. Hüseyin üç kardeştir ve kardeşlerin en küçüğüdür. Biri evli biri liseye giden iki tane ablası vardır. Hüseyin ailesi tarafından şımartılmış bir çocuktur. Çünkü evin en küçüğü ve tek erkek evladıdır. Çalışma sürecinde Hüseyin'in ailesiyle telefon görüşmeleri yapıldı. Hüseyin'in okuldaki arkadaş grubu da akademik başarısı düşük

olan öğrencilerden oluşmaktaydı. Ailesi tarafından pek dikkate alınmayan bu durum Hüseyin'in okuldaki başarısını olumsuz yönde etkiliyordu.

Hüseyin'in okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşaması esas problemi olmasının yanında o, akademik başarı kaygısı taşımayan, kendine olan öz güveni sınıf arkadaşlarına göre az olan, gelecek adına bir planı bulunmayan ve ödev yapma konusunda gerekli hassasiyeti göstermeyen bir öğrenciydi.

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Lisans	Yüksek Lisans	Hizmet Yılı	Derslerine Girdikleri Sınıflar				
					1	2	3	4	5
A	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Yok	7	X	X	X	X	X
B	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Yönetim ve Denetimi	13	X	X	X	X	X

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın yapılabilmesi için çalışma grubuna özgü bir araştırma ortamının oluşturulması gerekmiştir. Bunun için 10 - 15 kişilik kapasiteye sahip olan okul kütüphanesi araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Okul kütüphanesinin araştırma sürecinde kullanılması için okul yönetiminden izin alınmıştır. Kütüphane de içinde öğrencilerin derslerine yardımcı olabilecek kaynak kitaplar olmasına rağmen öğrenciler tarafından her zaman aktif olarak kullanılmamaktaydı.

Kütüphane kapısına çalışmanın yapılacağı gün ve saatleri belirten program asılmıştır. Kütüphaneden yararlanacak olan öğrencilere bu programa göre kütüphaneye gelmeleri duyurulmuştur. Çünkü tersi bir durumun çalışma sürecini ve motivasyonu olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmüştür.

Çalışma ortamında birbirinden bağımsız üç tane masa vardı. Araştırma sürecinde tek gruplu çalışmalarda genellikle bir masa kullanılmıştır. Çünkü bir masaya (u) şeklinde oturum gerçekleşirse dört öğrenci ve araştırmacı masanın çevresine sandalyeleriyle yerleşebilmekteydi. Bu oturma düzeni araştırmacının araştırma grubuna hâkim olmasını sağlamıştır. Öğrencilerin etkinliklerinin tam olarak kontrolü kolaylaşmıştır.

Çalışma ortamının kütüphane olması araştırma sürecine olumlu etki yapmıştır. Çünkü öğrencilerin kitaplarla sürekli göz göze gelmesi ve araştırma sürecinde öğrencilerin okumalarının gelişmesi sonucunda öğrencilerde daha fazla okuma isteği ortaya çıkmıştır. Bu isteği karşılamak için kütüphanedeki hikâye kitaplarından ve bilgilendirici metin içeren kitaplardan yararlanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Aile Bilgi Formu”, “Öğretmen bilgi formu”, “Wisc-r zeka testi”, “Kulak-Burun-Boğaz ve Göz Testi”, “Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği”, Okuduğunu Anlama Testi” ve “Kamera” kullanılmıştır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Aile Bilgi Formu

Aile bilgi formu, çalışma grubuna katılan öğrenciler hakkında ailelerinden bilgi almak için yapılandırılmış 17 maddeden oluşan formdur. Ailelere uygulanan form ile öğrencilerin birinci sınıftan itibaren öğretim sürecinin aileler gözüyle değerlendirilmesi ve bilgi toplanması amaçlanmıştır.

3.4.2. Öğretmen Bilgi Formu

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin okul içerisindeki eğitim-öğretim sürecini en iyi gözlemleyebilecek olan öğretmenleri olduğu için bu form geliştirilmiştir. Bu form önce tam yapılandırılmış 14 madde olarak düzenlenmiştir. Ancak öğretmenlerle

yapılan görüşmelerde öğretmenlerin birinci öğrenci ile ilgili bilgi verdikten sonra diğer öğrenciler hakkında bilgi verirken maddelerin sıralamasına bağlı kalmadıkları, açıklamalarını bir kompozisyon bütünlüğü içinde söyledikleri için formda yer alan maddeler yarı yapılandırılmış duruma dönüştürülmüştür.

Araştırma öncesinde öğretmenlere araştırma ile ilgili seminer verilmiştir. Seminerde çalışılması düşünülen öğrencilerin özelliklerinin ne olduğu öğretmenlere belirtilmiş ve bu doğrultuda öğrencilerin seçilmesi istenmiştir. Araştırmanın başlangıcında bu seminerin verilmesi nedeniyle “öğretmen bilgi formunun” öğretmenlere araştırmanın başlangıcında uygulanmamasına karar verilmiştir. Bu form, öğretmenlere araştırma sürecinin öncesi, süreci ve sonucunu bütün olarak değerlendirilmeleri düşüncesiyle araştırma sonunda uygulanmıştır.

3.4.3. Wisc-r Zeka Testi

Çalışma grubuna katılan öğrencilere Sincan Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM), Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) uygulanmıştır. WISC-R her biri altı alt test içeren iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut sözel; genel bilgi, aritmetik, benzerlik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizisi gibi alt boyutları içerirken; ikinci boyut olan performans, resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, labirent ve şifre alt boyutlarını içermektedir. Bu ölçek araştırmalarda öğretmen veya araştırmacıların okuma güçlüğü olan 6-16 yaşındaki öğrencilerin zeka düzeylerine ilişkin görüşlerinin doğruluğunu değerlendirmek amacıyla Wechsler tarafından 1974 yılında yeniden gözden geçirilerek standartlaştırılmıştır.

Türkçeye uyarlanması ve standardizasyonu için güvenilirliğini belirlemede Yarıya Bölme (split-half reliability) yöntemi kullanılmıştır. Bunun sonucunda sözel, performans bölümü ve toplamı için elde edilen güvenilirlik katsayıları .98, .96 ve .98’dir (Savaşır ve Şahin, 1988, 1995).

Çalışma grubuna uygulanan zekâ testi sonuçlarına bakıldığında çalışma grubunda bulunan sekiz öğrencinin de zekâ düzeylerinin IQ 90 ve üzeri olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin zekâ düzeylerinin normal olduğu kanıtlanmıştır. Uygulanan zekâ testinden elde edilen en önemli bulgular; öğrencilerin hepsinin kelime bilgisinin yetersiz, dikkatlerini bir probleme yoğunlaştırmaları normalin altında ve kendilerine güvenlerinin az olmasıdır.

3.4.4. Kulak-Burun-Boğaz ve Göz Kontrolü Testi

Çalışma grubuna katılacak olan öğrencilerin kulak, burun ve boğazlarında herhangi bir fiziksel bozukluğun olup olmadığını anlamak için öğrencilerle kısa bir görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme esnasında öğrencilere farklı ses tonlarında hitap edilmiş ve tepkilerine bakılmıştır. Öğrencilerin verecekleri cevaplar sözlü olarak istendiği için konuşmalarına da bakılmıştır. Konuşmasında kekemelik olan öğrenciler araştırma grubuna alınmamıştır. Araştırmacı tarafından yapılan ön testten geçen öğrenciler Sincan Fatih’te bulunan özel bir sağlık kuruluşunun kulak-burun-boğaz uzman doktorunun kontrolünden geçirilmiştir. Çalışma grubuna katılan 8 öğrencinin işitme testleri sonucunda hem işitme hem burun ve boğaz (dil altı bağı, damak çatlaklığı ve kekemelik) sorunlarının olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin göz probleminin olup olmadığını anlamak için sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve araştırmacı tarafından öğrencilere “Snellen Görme Testi” uygulanmıştır. Uygulanan testin sonucunda öğrencilerin görme probleminin olmadığı tespit edilmiştir.

3.4.5. Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği

Okuma hatalarını tespit edecek ölçme aracı alanla ilgili gerekli literatür taraması yapılarak İlköğretim Türkçe (1-5) Ders Programında yer alan kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu şekilde ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Maddelerin şekillenmesinde en çok 2005–2006 ve 2006–2007 eğitim öğretim yılında ikişer aylık okuma güçlüğü çeken öğrencilerle yapılan

alışmalar etkili olmuştur. Bu çalışmaların sonucunda elde edilen verilerle oluşturulan makale ve bildiriler ulusal ve uluslar arası sempozyum ve kongrelerde sunulmuştur. Bu sempozyum ve kongrelerde yapılan eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler ölçme aracından çıkartılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Son olarak sekiz alan uzmanı görüşü alınarak ölçme aracını geliştirme süreci tamamlanmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi üç yıl sürmüştür.

Sesli okuma hatalarını belirleme ölçeği üç alt boyutta toplanmıştır. Alt boyutlardan birincisi “Oturma Hataları (6 madde)”, ikincisi “Temel Okuma Hataları (13 madde)” ve üçüncüsü “Akıcı Okuma Hataları (9 madde)”dır. Ölçme aracındaki her bir madde 10 dereceli (rubrik) olarak belirlenmiştir.

Sesli okuma hatalarını belirleme ölçeğinin her bir alt boyutunun güvenilirlik değeri hesaplanırken ilk önce altı alan uzmanı tarafından öğrencilerin (18 öğrenci) hatalarını değerlendirme durumlarının korelasyonları hesaplanmış ve bu korelasyon değerlerinden hareketle , “Oturma Hataları” iç tutarlılığı .78, “Temel Okuma Hataları” iç tutarlılığı .94 ve “Akıcı Okuma Hataları” iç tutarlılığı .96 olarak tespit edilmiştir. Ölçme aracının genel güvenilirlik değeri .96 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin okuma hataları tespit edilirken Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış İlköğretim Türkçe 5. Sınıf ders kitaplarındaki (M.E.B., Koza, Kök) metinler kullanılmıştır.

3.4.6. Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama testlerinin oluşturulması için ilk önce araştırmacı tarafından İlköğretim Türkçe 5. sınıf ders kitaplarından hikâye edici ve bilgilendirici metinler olmak üzere dörder tane metin seçilmiştir. Seçilen metinlerle ilgili alan uzmanlarının görüşü alındıktan sonra araştırmacının birinci testinde kullanmak amacıyla bir hikâye edici ve bir bilgilendirici metin olmak üzere iki metin seçilmiştir. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programındaki 5. sınıf okuduğunu anlama kazanımları, okuduğunu anlama testinde yer alacak soruların temelini oluşturmuştur.

Programda yer alan kazanımlar doğrultusunda metinlerle ilgili anlama soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan anlama sorularına, araştırmaya alan uzmanı olarak dahil olan 8 uzmandan da görüş alınarak son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda “hikâye edici” metinle (Balon, M.E.B.) ilgili 13 açık uçlu madde sorulmuştur. Öğrencilere sorulan bu soruların cevapları öğrencilerden sözlü olarak alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırmanın puanlayıcıları olan 6 alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Alan uzmanlarının verdikleri puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır ve verilen puanlar sonucunda güvenirlik değeri .93 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada bilgilendirici metinle (Güvenli Yaşam, M.E.B.) ilgili hazırlanan okuduğunu anlama testinde 11 açık uçlu madde yer almıştır. Öğrencilere hikâye edici metinde olduğu gibi metni okuduktan hemen sonra anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların birbiriyle olan korelasyon değerlerine göre elde edilen güvenirlik değerinin .91 olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama testlerindeki maddelerin puanlanmasında, hangi maddenin kaç puan değerinde olduğuna yönelik puanlayıcı alan uzmanlarına bir yönerge olarak verilmiştir. Soruların değerlendirilmesine yönelik yönergenin hazırlanmasında, Arnold’ın (1992) öğretmenler için hazırlanmış olduğu “Diagnostic Reading Record” adlı kitabındaki “Response to Text” ölçütünden yararlanılmıştır. Bu ölçüt İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımları doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve ölçütün Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Öğrencilere sorulan sorular üç düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler de kendi içinde üç farklı şekilde değerlendirilmiştir. Düzey 1 sorularında öğrencilerin cevap verme durumlarına göre en az 1 en fazla 3 puan, düzey 2 sorularında en az 1 en fazla 5 puan ve düzey 3 sorularında en az 1 en fazla 7 puan verilmiştir. Sorulara doğru cevap verilmemiş ya da hiç cevap verilmemişse o soru için öğrenciye sıfır(0) puan verilmiştir. Düzeylere ilişkin bilgiler şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3
Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Puanlama Ölçütleri

Düzey 1		
Metinde Yazılanları Tekrar Anlatır		
A	B	C
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim sorularına birkaç hatayla yalnızca metin içinde olanlarla sınırlı cevaplar verdi.	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim sorularına doğru cevaplar verdi. Metnin kurgusu, karakteri ve önemli detayları hakkında kısmen bilgiler verdi.	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim sorularına kendi ifadeleriyle doğru cevaplar verdi. Metinde geçen önemli olayların çoğunu tekrar anlattı.
Düzey 2		
İlişkileri Görür (Sebep-Sonuç)		
A	B	C
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına kendi ifadeleriyle doğru cevaplar verdi. Metinde geçen önemli olayların çoğunu tekrar anlattı. Önemli olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini kuramıyor.	Metinde geçen bazı olaylarla ilgili sebep-sonuç ilişkisini doğru olarak kurdu.	Metinde geçen olayların sebep-sonuç ilişkisini kurdu. Metin içerisindeki önemli benzerlikler arasında karşılaştırma yaptı ve metni doğru olarak özetledi. Okuduğu metne uygun başlık buldu.
Düzey 3		
Metinden Sonuç Çıkarır ve Gerçek Yaşamla Bağlantı Kurar		
A	B	C
Kendi ifadeleri ile metni özetledi. Okuduğu metin ile kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermeye çalıştı. Okuduğu metni kendine özgü yeniden yazmaya çalıştı.	Okuduğu metin ile ilgili kendi yaşantısından örnekler verdi. Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini kısmen söyleyebildi. Söylemiş olduğu başlıkla ilgili okuduğu metinden çıkarım yaparak metni yeniden yazdı.	Okuduğu metnin konusunu ve ana fikrini doğru olarak söyledi. Metnin konusuyla ilgili kendi yaşantısından doğru örnekler verdi.

3.4.7. Kamera

Araştırmada verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için dijital kamera kaydından yararlanılmıştır. Araştırma sürecinin tamamı ve bu sürecin gidişatının kontrolü için uygulanan dört testin (4 hikâye edici metin ve 4 bilgilendirici metin olmak üzere 8 metnin) tamamı sesli ve görüntülü olarak kamera kaydına alınmıştır.

Sekiz metnin uygulaması sonucunda elde edilen kamera kayıtları dvd'lere aktarılarak yazılı dokümanlarla birlikte alan uzmanı puanlayıcılara araştırmanın yapıldığı ilden uzaklığına göre ya elden ya da kargoyla ulaştırılmıştır.

Sekiz metnin uygulanması süreci yanında araştırma süreci içinde araştırmacının yapmış olduğu uygulamalar da kamera kaydına alınmıştır. Bunun yanında araştırma başlangıcında velilerle yapılan görüşme; araştırma sonunda

öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler de sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış olan veri toplama araçları ile ön değerlendirmede belirlenen öğrenciler arasından araştırma grubunun belirlenmesi ve araştırma sürecinin başlaması için “1. Test” (Balon – Güvenli Yaşam) uygulanmıştır. Uygulanan birinci test sesli ve görüntülü olarak kamera kaydına alınmıştır. Kamera kaydı dvd'lere aktarılarak gerekli belgelerle birlikte puanlayıcı olan alan uzmanlarına ulaştırılmıştır. Puanlayıcı olan alan uzmanlarına araştırmacı tarafından araştırmayla ve ölçme araçlarıyla ilgili bilgi vermek amacıyla seminer verilmiştir. Bazı puanlayıcılar, araştırmanın yapıldığı ilin dışında olduklarından telefonla ya da elektronik postayla bilgilendirilmiştir. Alan uzmanlarının kamera kayıtlarından öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini değerlendirmeleri 45 ile 50 gün içerisinde olmuştur. Bu sürecin bu kadar uzamasının sebebi “1. Testte” 18 öğrencinin yer almasıdır. Çünkü her bir öğrenci iki metin türünden birer metin okumuş ve bu okumalar metin başına üç kez değerlendirilmelerini (metin içindeki kelime hataları, sesli okuma hatalarını belirleme ölçeğindeki maddelere göre derecelendirilmeleri ve okuduğunu anlamalarının değerlendirilmesi) gerektirmiştir. 18 öğrencinin değerlendirilmesi için video görüntüleri 108 kez tekrar tekrar izlenerek analiz edilmiştir.

“1. Testin” değerlendirme sonuçları incelendikten sonra 8 öğrenci üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu öğrencilerin sesli okumada yaptıkları hatalar incelenmiş ve bu hataların nedenlerinin belirlenmesi için hatalara yönelik etkinlik yaprakları hazırlanarak bu etkinlik yaprakları üzerinde öğrencilerle çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin sesli okumadaki hatalarının nedenlerinin tespiti yapıldıktan sonra hataların giderilmesine yönelik yöntem ve bu yöntemlere uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Yöntem ve etkinliklerle araştırmanın devamlılığı sağlanmıştır. Bu süreçte belirlenen yöntem ve etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi için “2. Test” uygulanmıştır.

“2. Test” (Atatürk’ün Çocuk Sevgisi – Kiraz Ağacının Ölümü) sürecinde de “1. Testin” uygulanma ve değerlendirme süreci izlenmiştir. “2. Testin” sonuçları incelenerek öğrencilerin hangi hataları yapmaya devam edip etmedikleri belirlenmiştir. Devam eden hatalara yönelik “1. Testte” uygulanan yöntem ve etkinliklere ek olarak yeni yöntem ve etkinlikler kullanılmıştır. “2. Testin” sonunda uygulanan yöntem ve etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi için “3. Test” uygulanmıştır.

“3. Testte” (Issız Ada – Şeker: Dost mu Düşman mı?) de diğer testlerdeki süreç gerçekleştirilmiştir. “3. Test” verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin hangi hatalarının ortadan kalktığı ya da azaldığı belirlenmiştir. Var olan hatalara yönelik yeni yöntemler ve etkinlikler seçilerek araştırma süreci devam etmiştir. Bu sürecin sonlandırılması ve araştırma sürecinin amacına ne kadar hizmet ettiğini belirlemek amacıyla için “4. Test” (Elleri Titriyor – Safranbolu Evleri) öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan testlerin uygulanışları farklı tarih ve oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Testlerin uygulanma tarihleri ve kaç oturumda yapıldığı tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Testlerin Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayısı

Test	Öğrenci Sayısı	Metin Türü	Oturum Sayısı	Uygulandığı Tarih
1. Test	18	Hikâye edici	36	12-16.11.2007
		Bilgilendirici	36	19-23.11.2007
2. Test	8	Hikâye edici	16	27.03.2008
		Bilgilendirici	16	28.03.2008
3. Test	8	Hikâye edici	16	09.05.2008
		Bilgilendirici	16	10.05.2008
4. Test	7	Hikâye edici	14	11.06.2008
		Bilgilendirici	14	12.06.2008

Testlerde ölçme araçlarında kullanılan metinlerin metin türleri, metinlerin sahip olduğu sözcük, hece sayıları ve okunabilirlik düzeyleri aşağıda tablo 5’te gösterilmiştir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde Ateşman (1997) tarafından Türkçe metinler için geliştirilen formül kullanılmıştır.

Tablo 5
Ölçme Araçlarında Kullanılan Metinler ve Özellikleri

Test	Metnin				
	İsmi	Türü	Sözcük Sayısı	Hece Sayısı	Okunabilirlik
1	Balon	Hikâye edici	282	770	80.47 (kolay)
	Güvenli Yaşam	Bilgilendirici	292	892	70.06 (kolay)
2	Kiraz Ağacının Ölümü	Hikâye edici	413	1099	74.94 (kolay)
	Atatürk'ün Çocuk Sevgisi	Bilgilendirici	380	1122	78.25 (kolay)
3	İssız Ada	Hikâye edici	279	727	83.71 (kolay)
	Şeker: Dost mu Düşman mı?	Bilgilendirici	260	696	78.18 (kolay)
4	Elleri Titriyor	Hikâye edici	311	947	74.46 (kolay)
	Safranbolu Evleri	Bilgilendirici	316	859	76.34 (kolay)

Araştırma sürecinde, uygulanan dört testteki metinlerin dışında yapılan etkinliklerde kullanılan bilgilendirici ve hikâye edici metinler olmak üzere toplam 108 metin ve 16 hikâye kitabı kullanılmıştır. Metinler, Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen (M.EB., Koza, Kök) ilköğretim 3-4-5.sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir.

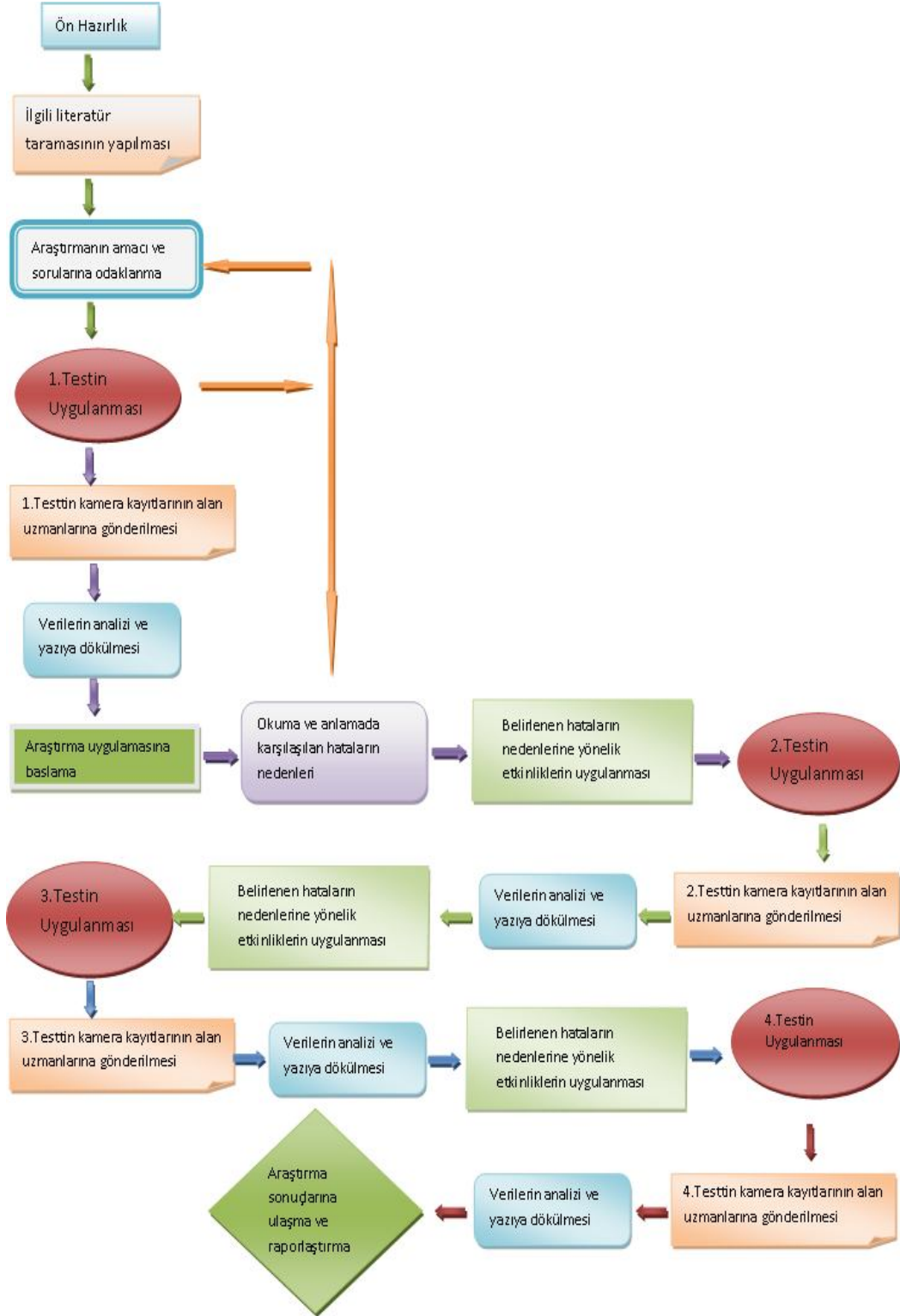
Çalışma sürecinde uygulanan her bir testten sonra öğrencilerin tespit edilen okuma ve okuduğunu anlama hatalarına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalarda öğrenciler (4+4) şeklinde iki grup olarak ayrılmıştır. Her bir grupla haftada en az bir kez (4 saat) olmak üzere çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma süreci tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6
Çalışma Süreci

Test	Grup	Oturum Sayısı	Saat	Tarih
1.Test Sonrası	A	8	32	18.02.2008 27.03.2008
	B	8	32	
	A+B	2	8	
2.Test Sonrası	A	7	28	29.03.2008 08.05.2008
	B	7	28	
	A+B	3	12	
3.Test Sonrası	A	9	36	11.05.2008 10.06.2008
	B	9	36	
	A+B	4	16	
Toplam	A	24	96	18.02.2008 10.06.2008
	B	24	96	
	A+B	9	36	
	A+B+(A+B)	57	228	

Araştırmanın uygulama ve veri toplanma süreci şekil 4’te verilmiştir.

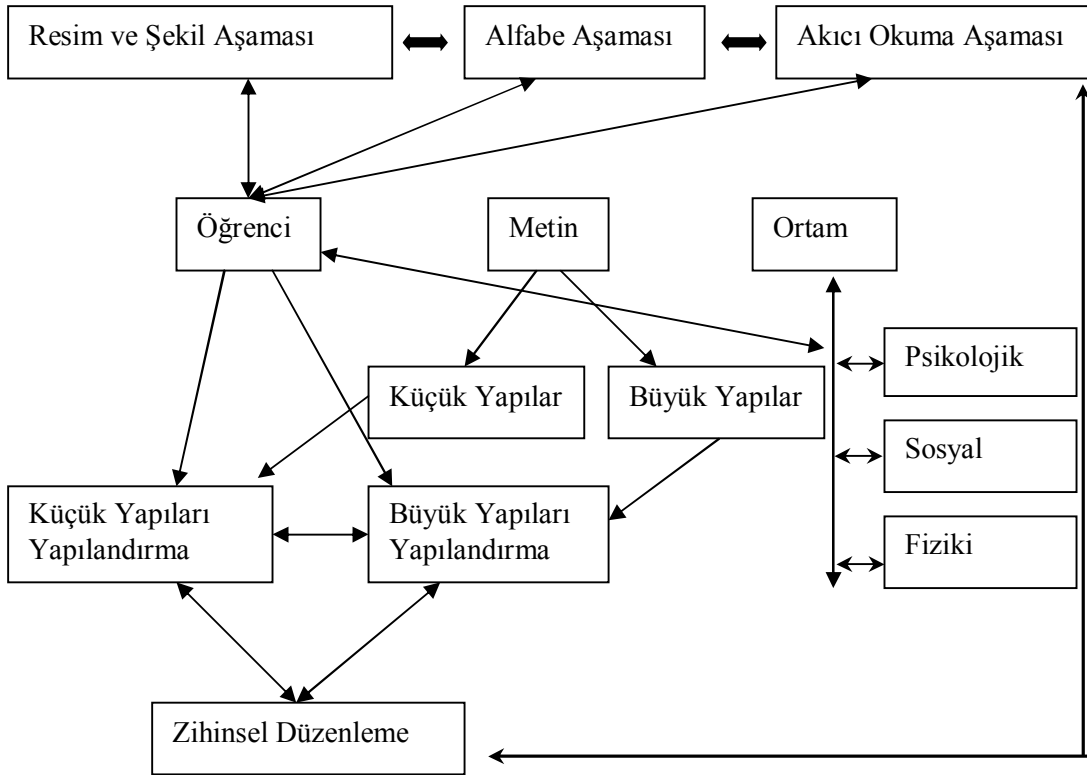
Şekil 4
Uygulama ve Veri Toplama Süreci



3.6. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Süreci

Araştırmada okuma ve anlama güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için yapılandırıcı okuma gelişim modeli ile etkileşimsel ve süreçsel anlama modellerinden yararlanılmıştır. Bu modellerin ayrıntıları kavramsal çerçevede verilmiştir. Yapılandırıcı okuma ve anlama modellerinin harmanlanmasıyla aşağıdaki “Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme Süreci” oluşturulmuştur.

Şekil 5
Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme Süreci



Araştırma süreci çalışma grubuna alınan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama durumlarının derinlemesine tespitiyle başlamıştır. Öğrencilerin sesli okuma ve anlamalarında etkili olan hataların süreç içerisinde hangi aşamaya ait olduğunu belirlemek için süreç üç aşamaya bölünmüştür. Bu aşamalar; “resim ve şekil aşaması”, “alfabe aşaması” ve “akıcı okuma aşaması”dır. Bu aşamaların her birinde

etkili olan üç unsur vardır. Bunlar “öğrenci”, “metin” ve “ortam”dır. Öğrencinin sesli okuma anında hata yapmış olmasında hatanın sadece öğrencide değil seçilen metinde ve ortamda olabileceği de düşünülmüştür.

Ortam, öğrencide üç nedenden dolayı etkilidir. Öğrencinin psikolojisi, bulunduğu sosyal çevre, eğitim gördüğü okul ve yaşamını sürdürdüğü ev fiziksel ortamı oluşturmaktadır. Sesli okumada öğrencinin psikolojik durumu çok önemlidir. Öğrencinin kendine güveninin olması başarı istekliliğini arttıracak ve onun bu yönde çaba göstermesine etki edecektir. Öğrencinin sahip olduğu sosyal ortam, öğrencinin bulunduğu dönem ve geleceğe yönelik planlarında etkili olabilir. Ailesinin okuma alışkanlığı onun da okuma alışkanlığına sahip olmasını sağlayabilir. Tabi ki bu durum da öğrencinin okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı öğrencinin sınıfında veya evinde kitaplığının olması, öğrenciyi akademik olarak çalışmaya teşvik edecek ortamın olması gerekmektedir.

Metin, iki yapıdan oluşur. Bunlar, küçük yapılar ve büyük yapılarıdır. Küçük yapılar, ses, harf, hece, kelime ve cümledir. Öğrencilerin sesli olarak temel okuma becerisine sahip olması için belirtilen küçük yapılar becerisine sahip olması gerekmektedir. Küçük yapılar becerisine sahip olan öğrencilerin, paragraf, metnin bölümleri ve metnin tamamını kapsayan büyük yapıları sesli olarak okuma ve anlama becerisine sahip olması beklenmektedir.

Öğrenci hem küçük yapıları hem de büyük yapıları zihninde düzenleyerek yapılandırmaktadır. Öğrencinin herhangi bir basamakta hata yapıp yapmama durumuna göre akıcı okuma becerisi gelişim gösterir. Akıcı okuma sadece var olan harf veya kelimeleri seslendirerek hızlı okumayla ilgili bir durum değildir. Akıcı okuma hem harf hem de kelimeleri anlamlarıyla tanıyarak ve anlayarak okumayı kapsamaktadır.

Bu araştırmada kullanılan modelin oluşmasında araştırma süreci etkili olmuştur. Araştırma sürecinde izlenen yollar ve araştırma sürecinde öğrencilerde karşılaşılan sesli okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili hata ve hata kaynakları, bu

hataların giderilmesine yönelik yapılan çalışmalar araştırma sonucunda “Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme Süreci” şeklinde olmuştur.

3.6.1. Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Etkinlikleri

Araştırmaya öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama durumlarının belirlenmesiyle başlamıştır. Bu süreçte okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri ve nedenleri de belirlenmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini desteklemek ve mevcut güçlüklerinin giderilmesini sağlamak amacıyla yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinlikler yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle metnin küçük ve büyük yapılarını tanıma ve anlama şeklinde yürütülmüştür. Metnin küçük yapıları olarak harf, hece ve kelime tanıma, hece, kelime ve cümle oluşturma ve anlama etkinlikleri verilmiştir. Metnin büyük yapıları olarak paragrafları, metnin giriş ve sonuç bölümlerini tanıma, cümleler arasında bağ kurma, paragraf ve metin oluşturma, kısa ve uzun metinleri anlama gibi etkinlikler verilmiştir.

Başlangıçta temel okuma hatalarının giderilmesi için öğrencilerde belirlenen harf ve hece hatalarına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinliklerde öğrencilere tek tek harfler verilerek anlamlı hece ve kelimeler oluşturmaları istenmiştir. Bu uygulamalarda öğrencilerde heceleme problemi olduğu gözlenmiştir. Bu temel okuma hatasını belirlemek için kısa metinlerden oluşan etkinlikler verilmiştir. Metinlerdeki kelimelerin hecelere ayrılması istenmiştir. Ardından her öğrencinin yaptığı heceleme çalışması sesli olarak okutulmuştur. Böylece öğrencilerin heceleme hataları tek tek belirlenmiş bunların giderilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Bunun için karışık heceleri tanıma, okuma, bunlardan anlamlı kelimeler oluşturma gibi etkinlikler verilmiştir. Bunların yanında öğrencilerle koro halinde ve eşli olarak metin içersindeki kelimeleri heceleyerek sesli okuma çalışmaları yapılmıştır. Bu etkinlikler ikinci testin uygulanmasına kadar sürdürülmüştür. İkinci testten sonra bu etkinliklere yer verilmemiş, ancak öğrencilerin harf ve hece hatalarını kontrol etmek için belirli aralıklarla uygulanmıştır.

Hecelerden anlamlı kelimeler oluşturma etkinliklerinde öğrencilerin zihinsel sözlüklerinde güçlüklerin olduğu görülmüştür. Bu durumu netleştirmek için öğrencilere yazım yanlışlıkları olan bilgilendirici ve hikâye edici metinler verilmiştir. Öğrencilere yazarın metni yazarken bazı kelimeleri yanlış yazdığını ve bu kelimeleri bulmaya yardımcı olmaları istenmiştir. Öğrencilerin tespit ettikleri kelimeler incelendiğinde bazı doğru yazılmış kelimelerin altlarını çizdikleri ve yanlış yazılmış bazı kelimeleri ise bulamadıkları görülmüştür. Bunun üzerine öğrencilerin yanlış yazılmış kelimeleri bulmaları ve bunları düzeltmeleri etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin doğru yazılmış kelimeleri bile düzeltmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu uygulamalar öğrencilerde kelime tanıma güçlüğünün olduğu göstermiştir. Öğrencilere yazım hatası bulunmayan metinler verilerek burada bilmedikleri kelimelerin belirlenmesi ve sözlükten bulunması çalışmalarını içeren etkinlikler verilmiştir. Uygulanan bu etkinliklerde öğrencilerin alfabetik sırayı bilmedikleri ve sözlük kullanma alışkanlıklarının olmadığı görülmüştür. Bunu gidermek için çeşitli sayılardan oluşan kelime listeleri verilerek bunları alfabetik sıraya göre sıralamaları istenmiştir. Bu sürece bulmaca etkinlikleri de eklenmiştir. Kelimelerin bulmaca içersinden bulunması, sonra alfabetik sıraya göre sıralanması ve anlamının sözlükten bulunmasına yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerle işbirlikli çalışmalar yapılmıştır. Etkinlikler önce ikişerli gruplar halinde, sonra bireysel etkinlikler halinde yürütülmüştür. Öğrencilere bir kelimesi silinmiş cümleler ve o boşluklara gelecek olan kelimelerin bulunluğu etkinlikler de uygulamıştır. Bu etkinlikler araştırmanın üçüncü haftası uygulanmaya başlanmış ve araştırmanın üçüncü testine kadar geliştirilerek ve değiştirilerek sürekli uygulanmıştır.

Araştırmanın dördüncü haftasından sonra öğrencilere anahtar kelimelerle hikâye anlatma ve yazma etkinlikleri verilmiştir. Bu etkinliklerde daha sonra kelimelerin yerine resimler konulmuş ve öğrencilerin resime bakarak hikâye anlatması ve yazması sağlanmıştır. Daha sonraki etkinliklerde öğrencilere bir olayın akışını anlatan birden fazla resim içeren etkinlikler verilerek hikâye çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın dördüncü haftasında metin inceleme çalışmalarına da başlanmıştır. Öğrencilere önce kısa metinler ve metin içi anlamayı ölçebilecek sorular bulunan etkinlikler verilmiştir. Daha sonraki etkinliklerde metnin okunmasından önce, metnin okunması sırasında ve sonrasında öğrencinin okuduğunu anlamasını destekleyecek sorulara yer verilmiştir. Bunun yanında metni tamamlama etkinlikleri de uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler metnin girişini, gelişme bölümünden bir paragrafı ve sonuç bölümünü yazmayı içeren farklı etkinliklerdir. Bu etkinlikler araştırmanın sonuna kadar sürdürülmüştür.

Araştırmanın beşinci haftası öğrencilerin temel okuma hatalarının iyileşmeye başladığının gözlenmesinden sonra daha çok akıcı okuma ve anlama hatalarının giderilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verilmiştir. Öğrencilerin anlama hatalarının giderilmesi için özellikle hikâye edici metinlerde farklı şekillerde hikaye haritası içeren etkinlikler uygulamıştır. Öğrencilerin okuduklarını anladıklarını farklı yollarla ifade edebilmeleri desteklemek için çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin metni okuduktan sonra metinden anladıklarını resim çizerek görsel sunu yapmalarını sağlayan etkinlikler. Öğrencilerin deyim ve atasözleriyle ilgili ön bilgilerinin belirlenmesi ve bu bilgilerinin desteklenmesi için etkinlikler uygulanmıştır. İlk etkinliklerde deyim ve atasözlerinin anlamlarıyla eşleştirme çalışmaları yapılmıştır. Ardından anlamları verilmeyen deyimler ve atasözlerinin anlamlarını sözlüklerden bulma çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere verilen deyim ya da atasözüyle ilgili yazı çalışmalarını içeren etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler araştırmanın sonuna kadar belirli aralıklarla uygulanmıştır.

Araştırmanın altıncı haftasından sonra öğrencilerin artık kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebileceklerini göz önünde bulundurarak bu doğrultuda etkinlikler hazırlanmıştır. Örneğin gruptaki bir kişi sesli okuma yaptığı sırada gruptaki diğer öğrenciler okuma metninden arkadaşını takip ederek arkadaşının kaç kelimeyi yanlış okuduğunu bulmaya çalışmıştır. Daha sonra bu uygulama değiştirilmiş, yanlış okunan kelimenin daha önceden ortak olarak belirlenmiş sesli bir ifadeyle (dınımd) uyarılarak düzeltilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın ilerleyen haftalarında bu etkinlik televizyon okuma etkinliğine dönüştürülmüştür. Grup

bireyleri sırasıyla araştırma ortamında oluşturulan televizyonda haber sunuculuğu yapmışlardır. Araştırmanın yapıldığı ortama iki tane kamera ve bir projeksiyon kurulmuştur. Kameranın birinden elde edilen görüntü projeksiyon sayesinde duvara yansıtılmıştır. Diğer kamera araştırma sürecini kaydetmiştir. Projeksiyondan verilen görüntü haber sunuculuğunu yapan öğrencinin görüntüsü olmuştur. Haber sunucusunun elindeki metnin aynısı grup arkadaşlarına da verilmiştir. Bir önceki etkinlikte olduğu gibi yanlış okunan kelimeler düzeltilmiştir. Bu ve benzeri etkinlikler araştırmanın sonuna kadar belirli aralıklarla uygulanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama hatalarının iyileşmesi ve okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesi için öğrencilere hikâye kitapları alınmış ve bu hikâye kitaplarının okunmasından sonra okuma dosyalarının oluşturulmasına yönelik etkinlikler düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Öğrenciler okudukları hikâyeleri sırasıyla her hafta grup arkadaşlarına anlatmıştır. Daha sonra bu hikâyelerin analizinin yapılmasını sağlayacak olan okuma dosyaları oluşturulmuştur. Bu etkinlik araştırma sürecinin sonuna kadar devam etmiştir.

Araştırmanın sekizinci haftasından sonra metinlerdeki küçük yapıları anlamaya yönelik etkinliklerden ziyade büyük yapıları anlamaya yönelik etkinlikler uygulanmaya başlanmıştır. Bu etkinliklerde yerleri değiştirilmiş olarak verilen kelimelerden anlamlı cümle, yerleri değiştirilmiş olan cümlelerden anlamlı paragraflar ve yerleri değiştirilmiş olan paragraflardan anlamlı metinler oluşturmalarıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu etkinlikler araştırma sürecinde geliştirilerek uygulanması araştırma sürecinin sonuna kadar belirli aralıklarla sağlanmıştır.

Araştırmanın onikinci haftasından sonra okuduğunu anlama etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmiştir. Uygulanan etkinliklerde metin türünü inceleme, metinler arasındaki farkı belirleme, yazarı tanıma, metni sorgulama, çıkarım yapma, olay ve düşünceleri sıralama, metnin karakterlerini belirleme, karşılaştırma, metin içi, metin dışı ve metinler arası anlama gibi beceriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı geliştirmek için KWL (Ne biliyorum,

ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim), hikâye edici metinlerde okuduğunu anlamayı desteklemek için "Beklenti Rehberi" yöntemlerinden yararlanılarak etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bunun dışında öğrencilerle eşli okuma çalışmaları yapılmış, eşli okuma çalışmaların zaman zaman araştırmacı ve öğrenci eşleşmiştir, araştırmacı öğrencilere model olmuştur. Bu uygulamalar araştırma sürecinin sonuna kadar devam etmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırmanın içerik analizi yöntemi ve sayısal olarak verilmesi gerekli olan veriler de nicel araştırmanın istatistiksel yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında, 1. testin analizinde altı alan uzmanı, 2, 3 ve 4. testin analizinde ise beş alan uzmanı yer almıştır. Alan uzmanlarından elde edilen verilerden en yüksek ve en düşük olan sonuçlar değerlendirme sürecine alınmamıştır. Bu nedenle 1. testte dört ; 2, 3 ve 4. testte ise üç alan uzmanının verdiği puanlar ve analiz sonuçları üzerinden yorum yapılmıştır

“Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği”nden elde edilen veriler ifade edilirken puan ve yüzdelik değerler kullanılmıştır. “Oturma Hataları” 6 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğrencinin alabileceği en yüksek puan 60 puandır. Öğrencinin 60 puan üzerinden aldığı puanın yüzdelik değerleri üzerinden yorum yapılmıştır.

“Temel Okuma Hataları” 13 maddeden oluşmuştur. Öğrencilerin alabileceği puan en yüksek 130 en düşük 0’dır. “Akıcı Okuma Hataları” 9 maddeden oluşturulmuştur. Alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük 0’dır.

Öğrencilere sesli olarak okutturulan metinlerden, metin türlerine göre öğrencilerin kaç kelimeyi hatalı okuduğunun belirtilmesinden sonra metinde var olan kelimelerle ve bu kelimelerin doğru okunan kelimelerle oranı yüzdelik olarak verilmiştir.

Öğrencilerin metni doğru okuma yüzde değerleri aşağıda belirtilen düzeylere göre yorumlanmıştır.

Bağımsız okuyucu düzeyi % 95 – 100

Öğretilebilir okuyucu düzeyi % 90 – 94

Yetersiz Okuyucu (Endişe) düzeyi % 89 ve altı (Readinga-z, 2008; McKenna ve Robinson, 2006; McKenna ve Stahl, 2005; Rasinski, 2003; Lipson ve Wixson, 2003).

Öğrencilerin metinleri sesli okumalarının ne kadar zamanda gerçekleştiğinin tespiti için okuma zamanları kaydedilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada kaç kelime ve hece okudukları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısına göre sınıf düzeylerinin belirlenmesi için Güneş'in (2007b) sınıflara göre belirtmiş olduğu 1 dakikalık sesli okumadaki kelime sayıları ölçüt alınmıştır.

1.sınıf öğrencileri yıl sonunda dakikada 60 kelime

2.sınıf öğrencileri dakikada 80 kelime

3.sınıf öğrencileri dakikada 100 kelime

4.sınıf öğrencileri dakikada 120 kelime

5.sınıf öğrencileri dakikada 140 kelime okumaktadır.

Güneş'in belirtmiş olduğu sınıf düzeylerine göre 1 dakikada okunan kelime sayısını yapılan birçok araştırma benzer sonuçlarla desteklemektedir (Rasinski, 2003, 2004; Readinga-z, 2008).

Öğrencilerin metin türlerine göre sesli okumalarının okuma verimliliği hesaplanmıştır. Bu işlemi yaparken Fry'in (1972, akt: Akyol, 2006, s:74) okuma verimliliği formülünden yararlanılmıştır.

$$\text{Okuma verimliliği} = \frac{(\text{Bir dakikada okunan kelime sayısı}) \times (\text{Anlama yüzdesi})}{100}$$

Bu formülün dışında öğrencilerin metni okuma sürelerinden hareketle ortalama olarak bir dakikada kaç kelime okuduklarını bulmak için aşağıdaki formül de kullanılmıştır.

$$\text{Ortalama 1 dakika kelime sayısı: } \frac{\text{Metindeki toplam kelime sayısı}}{\text{Metni okuma süresi}}$$

“Okuduğunu Anlama” testinden öğrencilerin elde ettikleri puanlar test genelinden alınabilecek en yüksek puanla oranlanarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen yüzde değerler aşağıdaki düzeyler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bağımsız düzey % 90 – 100

Öğretilebilir düzey % 70 – 89

Endişe düzey % 70’den aşağı (McKenna ve Stahl, 2005; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002; Ekwal ve Shanker, 1988 Akt. Akyol, 2006, s:90).

Bağımsız Düzey: Öğretmen yardımı almaksızın okuyabilen ve okuduğunu anlayabilen öğrencilerin sahip olduğu düzeydir.

Öğretilebilir Düzey: Öğretmen destekli okuyabilen ve öğretmen yardımıyla anlayabilen öğrencilerin sahip olduğu düzeydir.

Yetersiz (Endişe) Düzey: Okumada problemi olan ve okuduğunun çok azını anlayan öğrencilerin olduğu düzeydir (McKenna ve Robinson, 2006; McKenna ve Stahl, 2005; Rasinski, 2003; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002).

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına cevap verme durumları ve verdikleri cevapların niteliğinin analizinde NVivo 7 nitel analiz programından yararlanılmıştır.

Ölçme araçlarında kullanılan testlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek için Ateşman (1997) tarafından Türkçe için geliştirilen, kelime ve cümle uzunluğunu

temel alan ve metinden seçilen yüz kelimelik bir bölümde uygulanabilen okunabilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175 x_1 - 2,610 x_2$$

x_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x_2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Okunabilirlik fomülüyle elde edilen sonuçlar aşağıdaki aralıklara göre yorumlanmıştır.

90–100 Çok Kolay

70–89 Kolay

50–69 Orta Güçlükte

30–49 Zor

1–29 Çok Zor (Ateşman, 1997: 71- 74).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin önce mevcut okuma ve okuduğunu anlama durumları ile hataları belirlenmiş, ardından bunların gelişim durumları izlenmiştir. Bulgu ve yorumların verilmesinde bu çalışma sırası izlenmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERİN SESLİ OKUMA VE ANLAMA DURUMLARI

Araştırmanın 1. alt problemi, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve anlama becerilerinin mevcut durumlarını belirlemeye yöneliktir. Önce sesli okuma becerileri ele alınmıştır.

4.1.a. Sesli Okuma Becerilerinin Mevcut Durumu

Araştırmada okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında oturma durumları, temel okuma becerileri, akıcı okuma becerileri ve genel okuma becerilerinin mevcut durumu araştırılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular ilgili başlıklar altında aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.a.1. Oturma Durumu

Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki oturma durumlarına ilişkin bilgiler iki aşamalı olarak toplanmıştır. Öğrencilere önce bilgilendirici metin verilmiş ve sesli okumaları istenmiştir. Ardından hikâye edici metin verilmiş ve oturma durumları gözlenmiştir. Bu gözlemler oturma hatalarını

belirleme ölçeğinde yer alan maddelere göre yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7'ye aktarılmıştır. Tabloda karşılaştırma yapılması amacıyla araştırmanın yapıldığı okuldaki 5. sınıf şubelerindeki akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin sesli okuma sırasındaki oturma durumlarına ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Bu bilgiler tablolara “Başarılı Öğrenciler” şeklinde yerleştirilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerinin Sesli Okuma Sırasında Oturma Durumları

Öğrenci	Bilgilendirici Metin		Hikâye Edici Metin	
	Puan	%	Puan	%
Başarılı Öğrenciler	51.66	86	54.75	91
Öznur	29.00	48	30.50	51
Fatma	28.00	47	26.75	45
Mehmet	27.25	45	29.25	49
Ayberk	26.50	44	27.75	46
Hilâl	37.50	63	36.50	61
İbrahim	41.25	69	43.25	63
Hüseyin	32.25	54	29.75	50
Ferhat	34.25	57	36.25	60

Öğrencilerin oturma durumları, altı alan uzmanı tarafından oturma hatalarını belirleme ölçeğindeki altı maddeye dayalı olarak değerlendirmiştir. Alan uzmanlarından en düşük ve en yüksek puan verenlerin puanları değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre Tablo 7'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin sesli okuma sırasında oturma hataları yaptıkları görülmektedir. Karşılaştırma amacıyla verilen başarılı öğrencilerin ortalaması 60 puan üzerinden 51.66 ve doğru oturma düzeyi % 86 olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin puanları ise en düşük 26.50 (% 44) en yüksek 41.25 (% 69) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre sesli okuma sırasında çalışma grubundaki öğrencilerin doğru oturma düzeylerinin, başarılı öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum sadece bilgilendirici metinlerde değil hikâye edici metinlerde de gözlenmiştir.

Tablo 7’deki verilerden öğrencilerin oturma durumlarında metin türlerine göre küçük farklılıklar görülmüştür. Öğrenciler hikâye edici metinleri okuma sırasında, bilgilendirici metinlere göre daha az oturma hatası yapmaktadırlar. Bu fark hem başarılı öğrencilerde hem de çalışma grubundaki öğrencilerde gözlemlenmiştir.

4.1.a.2. Temel Okuma Becerilerinin Mevcut Durumu

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki temel okuma becerilerinin mevcut durumuna ilişkin bilgiler yine iki tür metin aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinleri sesli okumada temel okuma düzeylerinin belirlenmesi için 13 maddeden oluşan temel okuma hataları ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçeğe göre elde edilen puanlar ve yüzdelere tablo 8’de verilmiştir. Tabloda karşılaştırma yapılması amacıyla başarılı öğrencilerin temel okuma durumlarına ilişkin bilgilere de yer verilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Temel Okuma Durumları

Öğrenci	Bilgilendirici Metin		Hikâye Edici Metin	
	Puan	%	Puan	%
Başarılı Öğrenciler	105.66	81	121.00	93
Öznur	37.00	28	35.25	27
Fatma	30.75	24	37.00	28
Mehmet	28.75	22	41.75	32
Ayberk	26.50	20	27.50	21
Hilâl	23.00	18	24.75	19
İbrahim	60.50	47	63.25	49
Hüseyin	46.00	35	71.75	55
Ferhat	41.75	32	52.75	41

Başarılı öğrencilerin bilgilendirici metni sesli okumadaki temel okuma becerileri alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerin tablo 8’de de

görüldüğü gibi 130 puan üzerinden 105.66 puan aldıkları belirlenmiştir. Başarılı öğrencilerin aldıkları 105.66 puanın ilköğretim 5. sınıf düzeyi için uygun olduğu öngörülmüştür. Bu puanın 100 üzerinden değerlendirilmesi ise (% 81) 81 puandır.

Başarılı öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki temel okuma becerileri 130 puan üzerinden 121 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin hikâye edici metinlerde bilgilendirici metinlerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki bir öğrencinin temel okuma becerisi bakımından 100 puan üzerinden (% 93) 93 puan alması gerektiği belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin metin türlerine göre temel okuma puanlarının ortalaması (% 31) tablo 8'de de görüldüğü gibi başarılı öğrencilerin puanlarından (% 87) yaklaşık olarak üçte bir oranında daha düşüktür. Bu sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin temel okumada önemli oranda güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Temel okuma becerileri, öğrencilerin ilköğretim 1. sınıftan itibaren sürekli geliştirmeleri gereken temel becerileri içermektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 5. sınıfa kadar bu becerilerini geliştiremedikleri ve daha üst düzeye geçemedikleri görülmüştür. Temel okuma becerilerinin yeterince gelişmemesinin bütün eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir. Görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin 5. sınıfta olmalarına rağmen temel okuma becerileri yönüyle hâlâ okuma sürecinin başında yer aldıkları belirlenmiştir.

Diğer taraftan çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde okuma başarıları bilgilendirici metinlerden daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin bilgilendirici metinlerden daha çok hikâye edici metinleri okuduklarını göstermektedir. Araştırma sırasında da öğrencilerin daha çok hikâye kitaplarını okumaya yöneldikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde daha çok hikâye edici metinleri tercih ettikleri ve hikâye kitaplarını daha fazla okuma isteği içinde oldukları görülmüştür.

4.1.a.3. Akıcı Okuma Durumu

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin mevcut durumu da incelenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri yine iki tür metin ve sesli okuma yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini saptamak için 9 maddeden oluşan akıcı okuma hataları ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen puanlar ve yüzdeleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin Akıcı Okuma Durumları

Öğrenci	Bilgilendirici Metin		Hikâye Edici Metin	
	Puan	%	Puan	%
Başarılı Öğrenciler	80.25	86	82.00	91
Öznur	25.75	28	28.00	31
Fatma	26.25	29	31.25	35
Mehmet	24.75	27	27.25	30
Ayberk	19.00	21	20.50	23
Hilâl	25.25	28	29.50	33
İbrahim	30.75	34	31.00	34
Hüseyin	24.25	27	35.00	39
Ferhat	26.25	29	32.00	36

Tablo 9’daki veriler incelendiğinde başarılı öğrencilerin bilgilendirici metinlerde akıcı okuma becerilerinin 90 puan üzerinden 80.25 puan, hikâye edici metinlerde ise 82.00 puan olduğu görülmüştür. Başarılı öğrencilerin akıcı okuma puanlarının hikâye edici metinlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarılı öğrencilerin temel okuma becerileri hikâye edici metinlerde (Tablo 8’de) daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun akıcı okumada da belirleyici olduğu görülmüştür.

Başarılı öğrencilerin akıcı okuma puanlarından hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerileri değerlendirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma puanlarının ortalaması (% 30) başarılı öğrencilerin

puanlarının ortalamasından (% 89) yaklaşık üçte bir oranında daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durumun her iki metin türü için de geçerli olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan çalışma grubundaki 8 öğrencinin, akıcı okumada önemli hatalar yaptığı bu nedenle öğrencilerin akıcı okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okumada yapmış oldukları hataların ve akıcı okuma güçlüğü'nün temel nedenlerinin temel okuma becerisindeki hatalar olduğu tespit edilmiştir.

4.1.a.4. Genel Okuma Durumu

Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki genel okuma becerilerinin mevcut durumu yine iki tür metin ve sesli okuma yoluyla belirlenmiştir. Önce öğrencilere sesli olarak bilgilendirici ve hikâye edici metinler verilmiş ve onlardan bu metinleri okumaları istenmiştir. Ardından genel okuma düzeylerinin tespiti için altı alan uzmanının değerlendirmeleri alınmıştır. Bu değerlendirmede öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı, bir dakikada okunan ortalama kelime sayısı, okuma verimliliği formülü sonucunda elde edilen kelime sayısı ve metinlerin tamamında doğru okunan kelime sayısı ile metindeki toplam kelime sayısının oranı yüzde olarak belirlenmiş ve bu veriler tablo 10 ve 11'e aktarılmıştır.

Tablo 10
Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerdeki Sesli Okuma Genel Durumları

Öğrenci	Bilgilendirici Metin				
	1 Dakikada Okunan Kelime	Ortalama 1 Dakikada Okunan Kelime	Okuma Verimliliği Kelime	Sınıf Düzeyi	Hatasız Okuma Düzeyi (%)
Başarılı Öğrenciler	135	130	101.25	5	98
Öznur	57	69	12.68	2	86
Fatma	45	47	10.01	2	80
Mehmet	47	54	13.86	2	83
Ayberk	33	35	7.83	2	77
Hilâl	55	64	11.82	2	80
İbrahim	64	55	14.72	2	87
Hüseyin	63	68	14.49	2	87
Ferhat	66	67	16.83	2	82

Tablo 10’da öğrencilerin bilgilendirici metni okumadaki genel durumlarıyla ilgili verilere yer verilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin durumunu daha iyi ortaya koyulabilmesi için öğrencilerin kendi sınıflarından üç başarılı öğrencinin sonuçlarının ortalamasına da yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuma anındaki genel durumları, bir dakikada okunan kelime sayısı, ortalama olarak metnin genelinde bir dakikada okunan kelime sayısı, öğrencilerin anlayarak verimli okudukları kelime sayısı, alan uzmanları görüşü doğrultusunda belirlenen öğrencilerin sınıf düzeyi ve öğrencilerin hatasız okuma düzeylerini içermektedir.

Öğrencilere metin okunmadan önce, metni okuduktan sonra metinle ilgili anlama sorularının sorulacağı, bu nedenle hızlı okuma yarışı yapar gibi okumamaları gerektiği belirtilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okudukları kelime sayısının yöntem bölümünde de verildiği gibi, ulusal ve uluslar arası ölçütlere göre yıl sonunda 1 dakikada 140 kelime olması gerekmektedir. Araştırma birinci dönemde yapıldığı için öğrencilerin 120 ile 140 kelime arasında okumaları gerektiği ön görülmüştür.

Tablo 10’da başarılı öğrencilerin bilgilendirici metinleri sesli ve doğru okuma durumlarına bakıldığında %95’in üzerinde %98 doğru okuma düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun okuma becerilerini gerçekleştirdiklerini alan uzmanları da belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencilerin doğru okuma düzeylerinin %89’un altında olduğu ve öğrencilerin okuma güçlükleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin sesli okuma durumları 2. sınıf düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Bu durumu öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı ve bir dakikada okunan verimli kelime sayısı sonuçları da desteklemiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde bir dakikada okuduğu kelimelerin ancak % 20-25’ini verimli olarak okuyabildikleri belirlenmiştir.

Bilgilendirici metinleri okumadaki bir dakikadaki kelime sayısı incelendiğinde öğrencilerin metnin girişindeki bir dakikada okuduğu kelime sayısından, metnin genelinde ortalama bir dakikadaki okunan kelime sayısı fazla olarak tespit edilmiştir. Bu durum bilgilendirici metinlerin giriş bölümünde metin içinde geçen bilgilendirici terimlerin çok olmasından dolayı öğrencilerin ilk dakikadaki okuma hızını yavaşlattığını ortaya koymuştur. Ancak aynı sonuçlar başarılı öğrencilerde gözlenmemiştir. Başarılı öğrenciler ilk dakikada daha fazla kelime okumuştur.

Tablo 11
Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerdeki Sesli Okuma Genel Durumları

Öğrenci	Hikâye Edici Metin				
	1 Dakikada Okunan Kelime	Ortalama 1 Dakikada Okunan Kelime	Okuma Verimliliği Kelime	Sınıf Düzeyi	Hatasız Okuma Düzeyi(%)
Başarılı Öğr.	140	134	99.40	5	98
Öznur	75	70	33.75	2	87
Fatma	56	54	21.84	2	82
Mehmet	69	62	33.81	2	88
Ayberk	37	38	14.40	2	79
Hilâl	71	70	33.37	2	84
İbrahim	58	65	20.88	2	88
Hüseyin	75	71	31.50	2	88
Ferhat	72	71	33.84	2	86

Tablo 11 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri sesli okuma durumlarını, kendi sınıflarındaki akademik başarısı iyi olan üç öğrencinin ortalamasıyla karşılaştırıldığında, akademik başarısı iyi olan öğrenciler hikâye edici metinleri sesli okurken bir dakikada ortalama 140 kelime okumaktayken bu durum çalışma grubundaki öğrencilerde 37 kelime ile 75 kelime arasında gerçekleşmiştir. Akademik başarısı iyi olan öğrenciler bir dakikadaki okuduğu 140 kelimenin 99.40 (% 71)'ını verimli olarak okurken, çalışma grubundaki öğrencilerin

hepsinin ortalama olarak bir dakikada okuduğu 64 kelimenin 28.09 (% 43)'ünü verimli olarak okuyabildikleri tespit edilmiştir. Akademik başarısı iyi olan öğrenciler alan uzmanları tarafından 5. sınıf düzeyinde olarak tespit edilirken çalışma grubundaki öğrencileri 2. sınıf düzeyi olarak belirtilmiştir. Bunun yanında hikâye edici metni hatasız okuma yüzdesine göre akademik başarısı iyi olan öğrenciler metni % 98 düzeyinde hatasız okumuşlardır. Bu sonuca göre bu öğrenciler bağımsız okuyucular düzeyindeyken, çalışma grubundaki öğrencilerin ortalama hatasız okuma yüzdeleri % 85 olarak bulunmuştur. Araştırma grubuna dahil edilen öğrencilerin sesli okuma durumlarının “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde*” olduğu tespit edilmiştir. Hikâye edici metinlerde çalışma grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının ve akademik başarısı iyi olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı, metnin tamamının ortalama bir dakikada okunan kelime sayısından yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğu kelime sayısının tam tersi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilk dakikadaki okuduğu kelime sayısının fazla olmasına hikaye edici metinlerin giriş bölümünde bilgi yoğunluğunun olmaması, yaşanan ya da yaşanabilecek olayları içermesi nedeniyle kullanılan yazım dilinin ağır olmaması neden olarak düşünülmüştür. Ama akademik başarısı iyi olan öğrencilerde her iki metinde de ilk dakikada hızlı bir okuma becerisi ve ilerleyen dakikalarda performans düşüklüğü yaşanmıştır.

Sonuç olarak araştırma grubuna alınan her öğrencinin bulundukları 5. sınıf düzeyinde sesli okuma becerisine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Okudukları iki metin türündeki kelime sayısı, okuma verimliliği, alan uzmanı görüşü ve hatasız okuma yüzdesi sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırma grubundaki öğrencilerin hepsinin hem bilgilendirici hemde hikâye edici metinlerde hatasız okuma düzeyleri % 90'ın altında olduğu için “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde*” oldukları bu nedenle okuma güçlüğü yaşadıkları ve 2. sınıf düzeyinde sesli okuma becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

4.1.b. Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Araştırmada okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında yaptıkları oturma, temel okuma ve akıcı okuma hatalarının neler olduğu araştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir

4.1.b.1. Oturma Hataları

Araştırmada çalışma grubuna alınan öğrencilerinin sesli okuma sırasındaki oturma hatalarının neler olduğu ele alınmış ve incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilere hikâye edici ve bilgilendirici metinler verilerek sesli okumaları istenmiştir. Sesli okuma sırasında öğrencilerin oturma durumlarına ilişkin toplanan veriler tablo 12 ve 13'e aktarılmıştır.

Tablo 12
Hikâye Edici Metinde Yapılan Oturma Hatalarının Sıklığı

Hikâye Edici Metin Oturma Hataları	Çalışma Grubu							
	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Düzgün ve rahat oturmama	9	10	10	10	10	7	8	8
Materyal ve göz arasındaki mesafeyi 30+- cm olarak ayarlayamama	10	10	10	10	10	7	8	8
Parmakla takip etme	2	8	3	9	2	2	1	1
Başını sallama	10	10	10	10	10	10	10	10
Gövdeyi sallama	8	10	9	8	10	8	10	9
Telaşlı ve sinirli olma	5	7	6	6	6	4	4	4

Tablo 13
Bilgilendirici Metinde Yapılan Oturma Hatalarının Sıklığı

Bilgilendirici Metin Oturma Hataları	Çalışma Grubu							
	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Düzgün ve rahat oturmama	10	10	10	10	10	7	8	8
Materyal ve göz arasındaki mesafeyi 30+- cm olarak ayarlayamama	9	10	10	10	10	7	8	8
Parmakla takip etme	2	4	4	8	2	2	1	2
Başını sallama	10	10	10	10	10	10	10	10
Gövdeyi sallama	18	10	10	10	10	7	7	10
Telaşlı ve sınırlı olma	4	10	7	6	6	4	4	5

Tablo 12 ve 13'teki verilen verilere göre her iki metin türünde yapılan oturma hataları incelendiğinde, Öznur'un sesli okuma sırasında düzgün ve rahat oturmadığı, metin ve göz arasındaki mesafeyi ayarlamadığı görülmektedir. Öznur'un çok yakın mesafeden metni okumaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Parmakla takip etme durumunun sıklığı az olsa da metni okuma yönüne doğru başını çevirdiği bu nedenle sürekli başını salladığı ve başıyla birlikte gövdesini de metni okuma yönünde hareket ettirdiği tespit edilmiştir.

Öznur'un başını ve gövdesini sallamasının nedeni metni okurken gözün hareket etmeden sabit tutulması ve okuma yönüne doğru sıçramalar yapmamasıdır. Gözün sıçramalar yapmasının yerine öğrencinin gözünü sabit tutup başını okuma yönüne doğru hareket ettirdiği görülmüştür. Öğrencinin sesli okuma anında güçlük çektiği kelimelerde parmak yardımıyla heceleme yaparak okumaya çalıştığı tespit edilmiştir. Belirlenen hatalar nedeniyle Öznur'un sesli okuma sırasında oturma güçlüğü yaşadığı gözlemlenmiştir.

Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinleri sesli okurken yapmış olduğu oturma hataları incelendiğinde Fatma'nın her iki metin türünde de benzer oturma hatalarını çok sayıda tekrarladığı tespit edilmiştir. Fatma da Öznur gibi sesli okuma anında gözlerini sabit tutarak daha çok başını ve gövdesini hareket ettirerek

okumaktadır. Fatma'nın sesli okuma sırasında satırı parmaklarıyla takip ettiği görölmüşür. Genel olarak oturma durumuna bakıldığında Fatma'nın sesli okuma sırasında oturma güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir.

Mehmet'in sesli okuma sırasında metin ve göz mesafesini ayarlamadığı bu nedenle düzgün ve rahat oturamadığı gözlemlenirken çalışma grubundaki diğer arkadaşlarında gözlemlenen başını ve gövdeyi sallama hatası Mehmet'te daha sık görölmüşür. Bu hataların temel nedeni öğrencinin gözlerini sabit tutması, gözlerinin yerine baş ve gövdeyi metnin okuma yönünde hareket ettirmesi olarak tespit edilmiştir.

Ayberk'in oturma durumu incelendiğinde çalışma grubunda bulunan diğer öğrencilerle benzer hatalar göstermiştir. Ayberk'in sesli okuma sırasında çalışma grubundaki diğer öğrencilerden parmakla satırı daha sık takip ettiği gözlenmiştir. Ayberk'in yapmış olduğu oturma hataları incelendiğinde oturma güçlüğü olduğu tespit edilmiştir.

Hilâl'in hikâye edici ve bilgilendirici metinleri okurken metin ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamadığı bazen metne çok yakın okuma gerçekleştirdiği bu nedenle düzgün ve rahat oturmadığı görölmüşür. Parmakla satırı ve kelimeleri takip etme az da olsa tespit edilmiştir.

Hilâl'in çalışma grubundaki diğer arkadaşları gibi aynı nedenle okuma sırasında sıklıkla başını ve gövdesini salladığı görölmüşür. Hilâl'de de okuma sırasında yapmış olduğu oturma hataları nedeniyle oturma güçlüğü olduğu tespit edilmiştir.

İbrahim zaman zaman metin ve göz arasındaki mesafeyi ayarlamaya çalışmış olsa da çoğu kez ayarlayamamış; okuma sırasında gövdesini sallamamaya dikkat etse de bunda çok başarılı olamamıştır. Başını sürekli metin yönünde hareket ettirerek, gözünü sabit tutmuştur. Yapılan oturma hataları nedeniyle İbrahim'de oturma güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Hüseyin'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde benzer oturma hataları yaptığı görülmüştür. Her iki metin türünde öğrencinin düzgün ve rahat oturmadığı, vücudunu sürekli hareket ettirdiği, çoğu kez metne çok yakın olduğu görülmüştür. Öğrencinin genellikle metin yönünde başını hareket ettirdiği ve başıyla birlikte sıklıkla gövdesini de hareket ettirdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencide oturma güçlüğü olduğu tespit edilmiştir.

Ferhat her iki metin türünü okurken benzer oturma hataları yapmıştır. Ferhat'ın düzgün ve rahat oturmadığı, metin ve göz arasındaki mesafeyi ayarlamadığı sık sık gözlemlenmiştir. Okuma sırasında öğrencinin başını ve gövdesini sağa-sola sürekli hareket ettirdiği görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hepsinin her iki metin türünde de benzer hatalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerde sık görülen hatalar, metin ile göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama, düzgün ve rahat oturamama, başlarını ve gövdelerini metnin okuma yönüne çevirerek hareket ettirme ve telaşlı olma şeklinde gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin de satırları parmakla takip ettiği görülmüştür.

Öğrenciler sesli okuma sırasında okumada güçlük çektikleri kelimelerde parmaklarıyla takip ederek okumaya çalışmışlar ve bu sırada metinle göz arasındaki mesafeyi koruyamamışlardır. Okudukları metne daha yakından bakma ihtiyacı hissetmişlerdir. Okuma sırasında öğrencilerin gözleri yerine baş ve gövdeleriyle metni okuma yönünde takip etmeleri düzgün ve rahat oturamamalarına neden olmuştur. Bu nedenle bazen okudukları yeri kaybetmişlerdir. Oturma hataları metni okuma sürecini ve akışını etkilediğinden öğrenciler telaşlanmış ve sinirlenmiştir. Öğrencilerin oturma hatalarının düzeyi göz önünde bulundurulduğunda çalışma grubundaki öğrencilerde oturma güçlüğü olduğu tespit edilmiştir.

4.1.b.2. Temel Okuma Hataları

Araştırmanın b.2. alt problemi olan, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki temel okuma hataları nelerdir?” sorusuna cevap aranmış, bu amaçla öğrencilerin sesli okudukları bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki temel okuma hataları analiz edilerek tablo 14-15’te verilmiştir.

Tablo 14
Hikâye Edici Metindeki Temel Okuma Hatalarının Sıklığı

Hikâye Edici Metin Temel Okuma Hataları	Çalışma Grubu							
	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	8	10	8	10	10	8	4	4
Kelimeleri atlayarak okuma	2	6	2	0	4	0	0	4
Heceleri atlayarak okuma	10	8	4	10	10	4	3	8
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	6	10	7	8	7	4	4	8
Heceleyerek okuma	10	10	10	10	10	10	8	8
Düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama	7	10	6	7	8	6	8	4
Ekleri doğru okuyamama	7	10	10	9	9	3	5	10
Birleşik kelimeleri tanıyamama	0	0	0	0	0	0	0	0
Harf ekleme	4	6	6	8	7	2	2	2
Hece ekleme	7	10	6	8	5	1	4	7
Sözcük ekleme	1	3	2	3	3	0	0	2
Harf karıştırma	9	7	6	9	7	4	4	2
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	10	10	10	10	10	10	9	8

Tablo 14 ve 15’te Öznur’un hikâye edici ve bilgilendirici metinleri sesli okuma sırasında benzer hataları yaptığı gözlenmiştir. Öğrencinin temel okuma hataları incelendiğinde okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edemediği, heceleyerek okuduğu, düzeyine uygun olan çok heceli kelimeleri ve kelimelerin sonundaki ekleri doğru okuyamadığı, kelimeye harf ve hece eklediği, kelimelerdeki harfleri karıştırdığı ve kelimeleri tekrar tekrar okuduğu görülmüştür. Bunların yanında nadir de olsa öğrencinin kelime atladığı, sözcük eklediği tespit edilmiştir.

Tablo 15
Bilgilendirici Metindeki Temel Okuma Hatalarının Sıklığı

Bilgilendirici Metin Temel Okuma Hataları	Çalışma Grubu							
	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	8	10	10	10	10	10	4	8
Kelimeleri atlayarak okuma	2	2	6	0	2	0	0	6
Heceleri atlayarak okuma	6	9	10	6	8	4	5	10
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	6	9	6	10	9	4	4	8
Heceleyerek okuma	10	10	10	10	10	10	10	7
Düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama	10	8	8	9	10	9	4	4
Ekleri doğru okuyamama	8	9	8	6	9	1	7	9
Birleşik kelimeleri tanıyamama	0	0	0	0	0	0	0	0
Harf ekleme	4	8	8	10	8	1	6	4
Hece ekleme	6	7	8	8	7	1	6	10
Sözcük ekleme	0	2	0	0	2	0	2	4
Harf karıştırma	4	8	4	10	7	6	6	6
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	10	10	10	10	10	10	10	10

Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hataları incelendiğinde, öğrencinin her iki metin türünde de benzer temel okuma hatalarını yaptığı görülmüştür. Öğrencinin sıklıkla yapmış olduğu temel okuma hataları, okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, heceleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, düzeyine uygun olan çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyama ve bu doğrultuda kelime sonundaki ekleri atlama ya da var olan eklerin yanına yeni harfler ve heceler ekleme, kelime içindeki harfleri karıştırma ve kelimeleri tekrar tekrar okuma olarak görülmüştür. Yapılan bu hataların yanında öğrenci az sayıda da olsa cümle içerisinde kelime atmış ve sözcük eklemiştir.

Mehmet'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hataları arasında benzerlikler olmasına rağmen öğrencinin hikâye edici metinlerde daha az hata yaptığı görülmüştür. Mehmet'in çalışma grubundaki arkadaşlarının yapmış olduğu temel hatalara benzer hatalar yaptığı gözlemlenmiştir. Mehmet'in her iki

metin türünde sıklıkla okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edemediği, heceleyerek okuduğu, ekleri doğru okuyamadığı, kelimelerdeki harfleri karıştırdığı ve kelimeleri tekrar tekrar okuduğu tespit edilmiştir. Bunların yanında daha çok bilgilendirici metinlerde yapmış olduğu temel okuma hataları kelimeleri atlayarak okuma ve kelimelerdeki harfleri eksik okuma olarak görülmüştür. Öğrenci yalnızca hikâye edici metinlerde az da olsa sözcük ekleme yapmıştır.

Ayberk'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde yapmış olduğu temel okuma hataları analiz edilerek verilmiştir. Ayberk'in her iki metin türünde de sıklıkla yapmış olduğu temel okuma hataları; okuduğu kelimeyi telaffuz edememe, heceleyerek okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, hece ekleme, hece atlama, harf karıştırma ve kelimeleri tekrar tekrar okuma ve bu tekrarlamaların sonunda hâlâ kelimeleri yanlış okuma olarak görülmüştür. Ayberk az sayıda da olsa hikâye edici metinlerde sözcük ekleme yapmıştır.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre Hilâl'in hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin türlerinde sıklıkla yaptığı temel okuma hataları; heceleri atlayarak okuma, okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, harf ekleme, harf karıştırma ve kelimeleri tekrar tekrar okuma olarak tespit edilmiştir. Bunların yanında az sayıda olsa da her iki metin türünde Hilâl'in cümlelerde sözcük eklediği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre İbrahim'in her iki metin türünde sıklıkla yaptığı temel okuma hataları, okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, harf karıştırma ve kelimeleri tekrar tekrar okuma olarak görülmüştür. Az da olsa her iki metin türünde harf ekleme, hece ekleme, heceleri atlayarak okuma ve kelimelerdeki harfleri eksik okuma gibi hatalar da tespit edilmiştir.

Hüseyin'in her iki metin türünde sıklıkla yapmış olduğu temel okuma hataları; heceleyerek okuma ve kelimeleri tekrar tekrar okuma olarak tespit

edilmiştir. Bunların dışında hikâye edici metinlerde genel olarak düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamadığı görülmüştür. Bilgilendirici metinlerde ise sıklıkla ekleri doğru okuyamama, harf ekleme, hece ekleme ve harf ekleme yaptığı tespit edilmiştir. Hüseyin çok az da olsa bilgilendirici metinlerde sözcük ekleme yaptığı görülmüştür.

Ferhat'ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde yapmış olduğu temel okuma hatalarına yönelik elde edilen bilgilere göre Ferhat'ın hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde sıklıkla yapmış olduğu temel okuma hataları; heceleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, ekleri doğru okuyamama, hece ekleme ve kelimeleri tekrar tekrar okuma olarak gözlemlenmiştir. Az sayıda olsa da her iki metin türünde öğrencinin sesli okumada sözcük ekleme, harf ekleme ve harf karıştırma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin her iki metin türünde sıklıkla yaptıkları temel okuma hataları incelendiğinde okudukları kelimeleri doğru telaffuz edemedikleri, heceleri atlayarak okudukları, kelimelerdeki harfleri eksik okudukları, heceleyerek okudukları, düzeylerine uygun çok heceli kelimeleri okuyamadıkları, harf ve hece ekleme yaptıkları, harfleri karıştırdıkları ve kelimeleri tekrar tekrar okudukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunda az da olsa kelimeleri atlayarak okudukları ve sözcük ekledikleri belirlenmiştir.

4.1.b.3. Akıcı Okuma Hataları

Araştırmanın b.3. alt problemi olan, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki akıcı okuma hataları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 16-17’de verilmiştir.

Tablo 16
Hikâye Edici Metindeki Akıcı Okuma Hatalarının Sıklığı

Hikâye Edici Metin Akıcı Okuma Hataları	Çalışma Grubu							
	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme	10	8	8	10	8	10	8	8
Düzeyine uygun sürede okuyamama	10	10	10	10	10	10	10	10
Gereksiz duraklamalar yapma	10	10	10	10	9	8	8	8
Gereksiz dönüşler yapma	8	10	10	10	8	8	6	8
Okuduğu yeri kaybetme	6	2	2	4	2	4	2	2
Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma	10	10	9	10	10	10	9	9
İşitilebilir bir ses tonuyla okumama	5	2	4	6	2	4	4	6
Okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama	6	8	6	7	6	6	6	8
Nefesini kontrol edememe	5	6	6	7	4	5	5	8

Tablo 17
Bilgilendirici Metindeki Akıcı Okuma Hatalarının Sıklığı

Bilgilendirici Metin Akıcı Okuma Hataları	Çalışma Grubu							
	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme	8	10	8	10	8	10	10	8
Düzeyine uygun sürede okuyamama	10	10	10	10	10	9	10	10
Gereksiz duraklamalar yapma	9	10	10	10	9	10	8	10
Gereksiz dönüşler yapma	8	10	10	10	10	10	8	10
Okuduğu yeri kaybetme	3	6	9	6	4	2	2	2
Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma	9	10	9	10	10	10	10	9
İşitilebilir bir ses tonuyla okumama	4	5	4	4	4	3	6	8
Okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama	5	8	5	8	5	5	7	9
Nefesini kontrol edememe	5	7	7	8	5	6	6	9

Tablo 16 ve 17’de çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öznur’un hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinleri sesli okumada sıklıkla yaptığı akıcı okuma hataları; okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine

uygun sürede okuyamama, gereksiz dönüşler ve duraklamalar yapma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma olarak tespit edilmiştir. Her iki metin türünde nadir de olsa okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama ve okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama durumu gözlemlenmiştir.

Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde sıklıkla yapmış olduğu akıcı okuma hataları; okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yapma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma olarak gözlemlenmiştir.

Mehmet'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde yapmış olduğu akıcı okuma hataların sıklığına bakıldığında öğrencinin en çok yaptığı akıcı okuma hataları; okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yapma, okuduğu yeri kaybetme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme olarak tespit edilmiştir.

Ayberk'in hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmediği, düzeyine uygun sürede okuyamadığı, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yaptığı, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduğu, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramadığı gözlemlenmiştir.

Hilâl'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde sürekli yaptığı akıcı okuma hataları, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yapma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma olarak belirlenmiştir. Hilâl'in seyrek olarak yaptığı hatalar, okuduğu yeri kaybetme, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştırama ve nefesini kontrol edememe olarak tespit edilmiştir.

İbrahim'in her iki metin türünde de sürekli yapmış olduğu akıcı okuma hataları, okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar yapma, gereksiz dönüşler yapma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme olarak görülmüştür.

Hüseyin'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde yapmış olduğu akıcı okuma hataların sıklığına bakıldığında öğrencinin en çok yaptığı akıcı okuma hataları; okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yapma, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen verilere göre Ferhat'ın her iki metin türünde de sürekli yapmış olduğu akıcı okuma hataları, okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, düzeyine uygun sürede okuyamama, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yapma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edememe olarak görülmüştür.

Sonuç olarak öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde sürekli olarak okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri, gereksiz duraklamalar ve dönüşler yaptıkları, okudukları metne dikkatlerini yoğunlaştıramadıkları görülmüştür. Öğrencilerin noktalama işaretlerine uymamasından dolayı nefeslerini kontrol etmekte zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunların yanında az da olsa öğrencilerin okudukları yerleri kaybettikleri belirlenmiştir. Yapılan akıcı okuma hatalarının öğrencilerin her iki metni sınıfına ve yaşına uygun sürede okumasında güçlük oluşturduğu gözlemlenmiştir.

4.1.c. Anlama Düzeyleri ve Anlama Hataları

Araştırmada okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anlama düzeyleri ve anlama hataları da incelenmiştir. Bu konuya ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

4.1.c.1. Anlama Düzeyleri

Araştırmanın 1.c. alt probleminde okuma güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerinin ne olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler 5. sınıf düzeyinde olan bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okuduktan sonra onlara metinlerle ilgili tam yapılandırılmış açık uçlu okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilere her bir sorunun ardından cevaplandırmaları için 1-2 dakika düşünme süresi verilmiştir. Öğrenciler cevaplarını sözlü olarak vermişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda okuduğunu anlama durum puanları ve yüzdeleri aşağıda tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okumadaki Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci	Bilgilendirici Metin		Hikâye Edici Metin	
	Puan	%	Puan	%
Başarılı Öğrenciler	46.41	73	47.57	71
Öznur	22.25	35	30.25	45
Fatma	22.25	35	26.00	39
Mehmet	29.50	47	32.75	49
Ayberk	23.75	38	27.00	40
Hilâl	21.50	34	31.50	47
İbrahim	23.00	37	24.25	36
Hüseyin	23.00	37	28.25	42
Ferhat	25.50	40	31.25	47

Tablo 18’de öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki anlama puanları ve yüzdeleri verilmiştir. Öğrenciler bilgilendirici metinlerde soruların hepsine doğru cevap verdikleri durumda 63 puan, hikâye edici metinlerde ise 67 puan alabilecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin almış oldukları okuduğunu anlama puanları metin türlerinde belirtilen puanlar üzerinden değerlendirilerek yapılmıştır.

Öznur'un hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulara vermiş olduğu cevap doğrultusunda her iki metni anlama düzeyi belirlenmiştir. Öznur'un hikâye edici metni % 45, bilgilendirici metni de % 35 düzeyinde anlayabildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencinin okuduğunu anlamada güçlük yaşadığı ve okuduğunu anlama düzeyi % 70'in altında olduğu için yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulan anlama sorularına vermiş olduğu cevap doğrultusunda teşhise yönelik yapılan değerlendirmeye her iki metin türünü anlama düzeyi tespit edilmiştir. Fatma'nın hikâye edici metni % 39, bilgilendirici metni ise % 35 düzeyinde anlamakta olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre her iki metin türünde Fatma'nın anlama düzeyi % 70'in altında olduğu için yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

Mehmet'in her iki metin türünde sorulan anlama sorularına vermiş olduğu cevaplardan elde ettiği anlama puanına göre anlama düzeyi belirlenmiştir. Öğrencinin hikâye edici metni anlama düzeyi % 49 ve bilgilendirici metni anlama düzeyi % 47 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre Mehmet'in her iki metin türünde de anlama düzeyi olarak % 70'in altında kaldığı için yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Ayberk'in, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda her iki metin türündeki anlama düzeyi belirlenmiştir. Elde edilen bu verilere göre Ayberk hikâye edici metni % 40 düzeyinde anlarken, bilgilendirici metni % 38 düzeyinde anlamıştır. Bu nedenle Ayberk'in okuduğunu anlama düzeyi her iki metin türünde % 70'in altında kaldığı için okuduğunu anlama düzeyinin yetersiz okuyucu (endişe) olduğu görülmüştür.

Hilâl her iki metin türünde sorulan sorulara vermiş olduğu cevaplara göre hikâye edici metni % 47, bilgilendirici metni % 34 düzeyinde anlamaktadır. Hilâl'in

okuduğunu anlama düzeyi % 70'in altında kaldığı için okuduğunu anlama düzeyi yetersiz okuyucu (endişe) olarak gözlemlenmiştir.

İbrahim her iki metin türü ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplara göre hikâye edici metni % 36, bilgilendirici metni % 37 düzeyinde anlayabilmektedir. İbrahim'in sesli okuduğu metinlerin ancak yarıdan azını anlayabilmekte olduğu görülmüştür. Bu nedenle İbrahim'in her iki metin türündeki anlama düzeyi % 70'in altında kaldığı için anlama düzeyi yetersiz okuyucu (endişe) olduğu tespit edilmiştir.

Hüseyin'in hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerini okuduğunu anlama düzeyi, öğrencinin bu metin türleri ile ilgili verilmiş olan anlama sorularına verdiği cevaplar doğrultusunda analiz edilerek belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara öğrenci göre hikâye edici metni % 42, bilgilendirici metni % 37 düzeyinde anlayabilmektedir. İbrahim'in okuduğunu anlama düzeyi % 70'in altında kaldığı için yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu görülmüştür.

Ferhat'ın her iki metin türü ile ilgili anlama sorularına vermiş olduğu cevaplara göre okuduğunu anlama düzeyi hikâye edici metinde % 47, bilgilendirici metinde % 40 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Ferhat'ın her iki metin türünde sesli okumadaki anlama düzeyi % 70'in altında kaldığı için yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

Her iki metin türünde öğrencilerin anlama düzeylerine bakıldığında öğrencilerin sesli okudukları metnin % 50'den daha azını anlayabildikleri görülmüştür. Sınıfın başarılı öğrencileri olarak nitelendirilen (üç sınıfın akademik başarıları yüksek olan birer öğrencisi) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında % 70'in üstünde olduğu gözlemlenmiştir. Buna rağmen sınıfın başarılı öğrencileri % 90'ın altında bir anlama düzeyine sahip oldukları için bu öğrencilerin öğretilebilir düzeyde oldukları bulunmuştur.

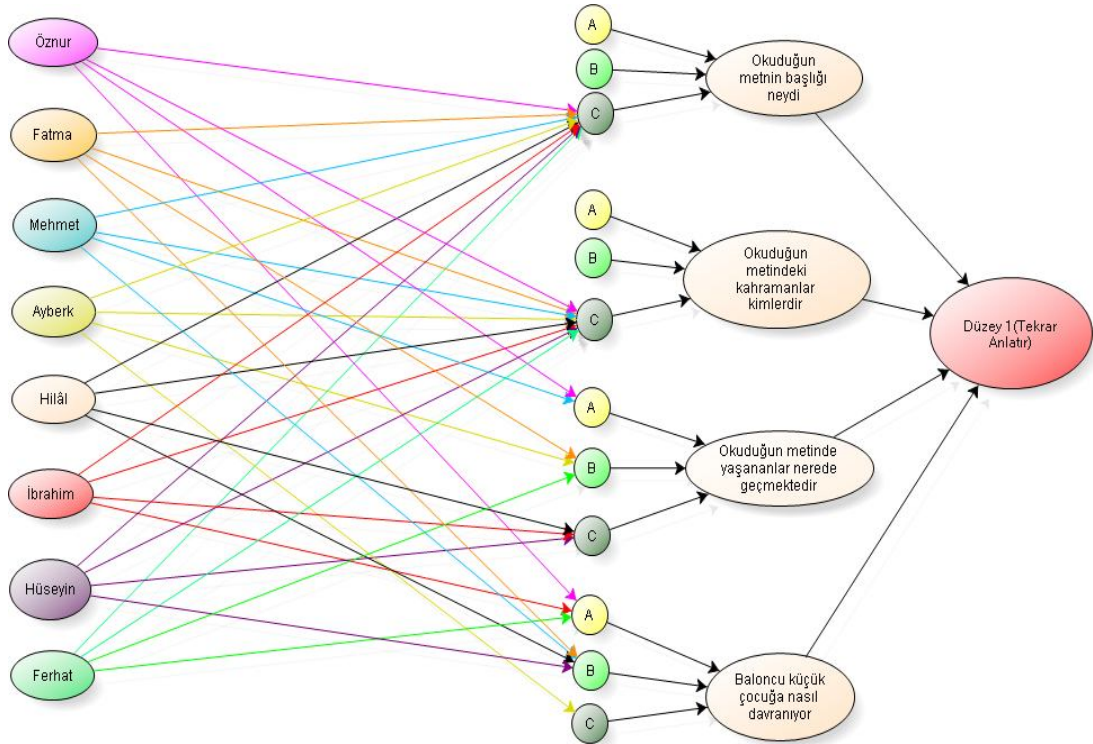
Sonuç olarak çalışma grubuna alınan öğrencilerin hepsinin her iki metin türündeki anlama düzeyleri % 70'in altında olduğundan anlama düzeyleri yetersiz

okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlamalarında güçlük yaşadıkları görülmüştür.

4.1.c.2. Anlama Hataları

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türleriyle ilgili sorulan okuduğunu anlama sorularına vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hangi düzeydeki sorulara, ne düzeyde cevap verebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplara göre anlama hataları tespit edilmiştir. Hikâye edici metinle ilgili anlama soruları ve verilen cevapların durumu düzey:1 şekil 6, düzey:2 şekil 7, düzey:3 şekil 8 ve bilgilendirici metinle ilgili anlama soruları ve verilen cevapların durumu düzey:1 şekil 9, düzey:2 şekil 10, düzey:3 şekil 11’de verilmiştir.

Şekil 6
Birinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları

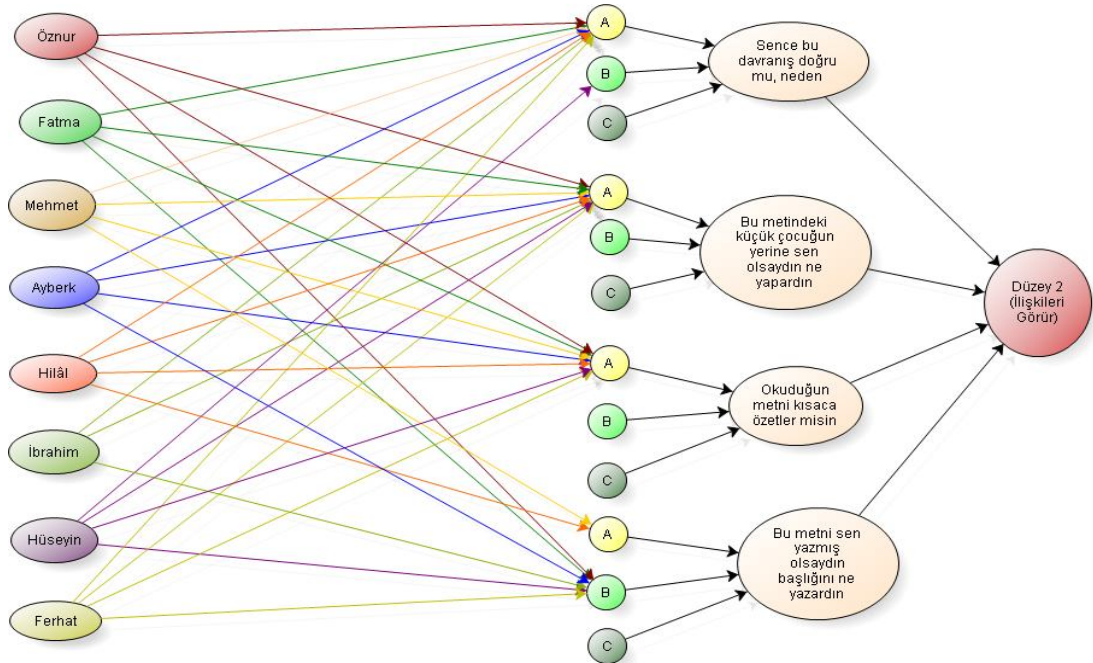


Şekil 6’da çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili sorulmuş olan Düzey 1(Tekrar Anlatır) sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar ve sorular incelendiğinde öğrencilerin hepsi “Okuduğun metnin başlığı neydi?” ve “Okuduğun metindeki kahramanlar kimlerdir?” sorularına tam olarak doğru cevap vermişlerdir.

“Okuduğun metinde yaşananlar nerede geçmektedir?” ve “Baloncu küçük çocuğa nasıl davranıyor?” sorularına öğrencilerin farklı cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Üçüncü soruya Hilâl, İbrahim ve Hüseyin tam doğru cevap verirken, dördüncü soruya yalnızca Ayberk tam doğru cevap vermiştir.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin düzey 1’deki soruların hepsine tam doğru cevap veremedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin anlama güçlüğü yaşadıkları basit düzey diye nitelendirilen düzey 1 sorularına vermiş oldukları cevaplarda gözlemlenmiştir.

Şekil 7
Birinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları

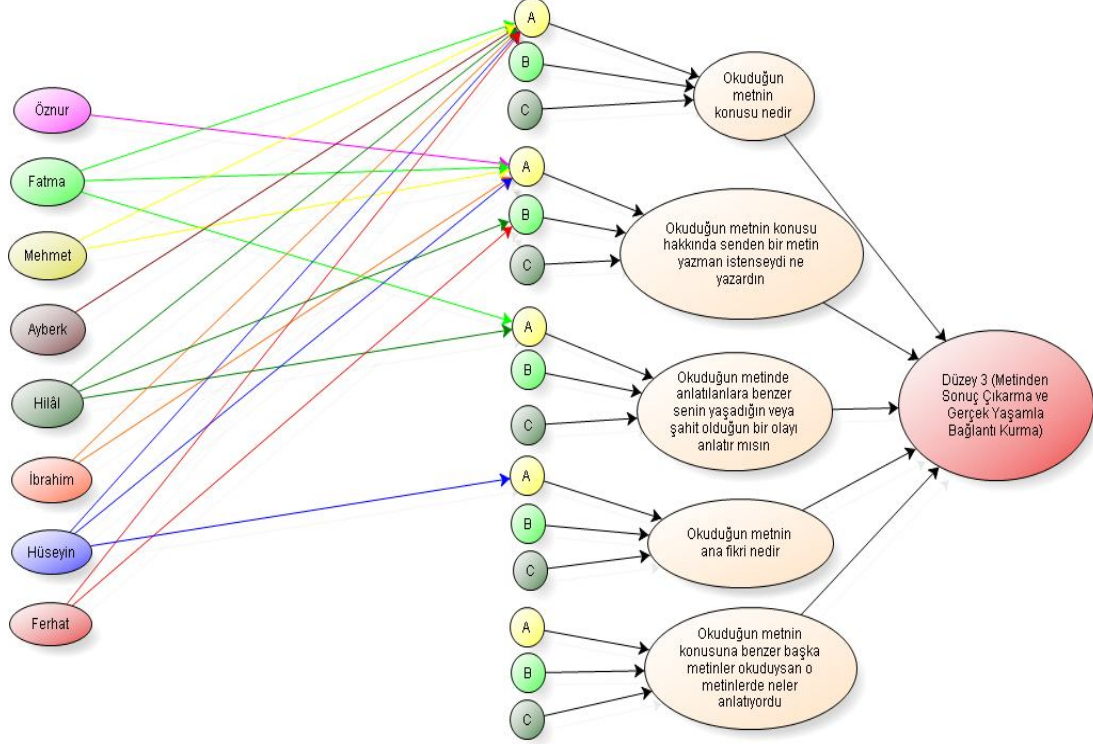


Şekil 7’de çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili sorulmuş olan Düzey 2 (İlişkileri Görür) sorularına vermiş oldukları cevapların doğruluk durumları verilmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “Sence bu davranış doğru mu? Neden?” sorusuna cevap vermeye çalışmış olsalar da eksik cevap vermişlerdir. Hüseyin arkadaşlarından daha fazla soruyla ilgili bilgi vermiş; vermiş olduğu bilgiler soruyla daha ilişkili olarak görülmüştür.

Öğrencilerin tamamı “Bu metindeki küçük çocuğun yerinde sen olsaydın ne yapardın?” sorusuna cevap vermiştir. Ama öğrencilerin hepsi soruyla çok az ilgili cevaplar verebilmişlerdir. “Okuduğun metni kısaca özetler misin?” sorusuna öğrencilerin hepsi cevap vermeye çalışmışlardır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde metni ya tekrar anlatmaya çalışmışlar ya da metnin sadece giriş bölümünü tekrar etmekle yetinmişlerdir. Gözlemlenmiş olan bu durum öğrencilerin özetleme yapma becerisine sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu duruma alan uzmanı puanlayıcılar 1 puan vererek öğrencilerin özetleme becerilerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

“Bu metni sen yazmış olsaydın başlığını ne yapardın?” sorusuna öğrencilerin metnin başlığına benzer başlıklar söyledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum alan uzmanları tarafından kısmen doğru cevap olarak cevaplandırıldığı için “B” düzeyi cevap olarak nitelendirilmiştir. Öğrencilerin okudukları metne yeni ve özgün bir başlık bulamamış olmaları öğrencilerin okuduğu metni tam anlayamadığını ve öğrencilerin zihinsel sözlüklerinin zayıf olduğunu göstermiştir.

Şekil 8
Birinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Öğrencilerin hikâye edici metinlerle ilgili sorulmuş olan metinden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma (Düzey 3) sorularına vermiş oldukları cevapların durumu Şekil 8’de gösterilmiştir. “Okuduğun metnin konusu nedir” sorusuna öğrencilerin yanlış bilgilerle birlikte çok az doğru cevap verdikleri görülmüştür. Bu nedenle alan uzmanları tarafından bu soruya öğrencilerin hepsinin vermiş olduğu cevapların durumlarını “A” düzeyi olarak değerlendirmişlerdir.

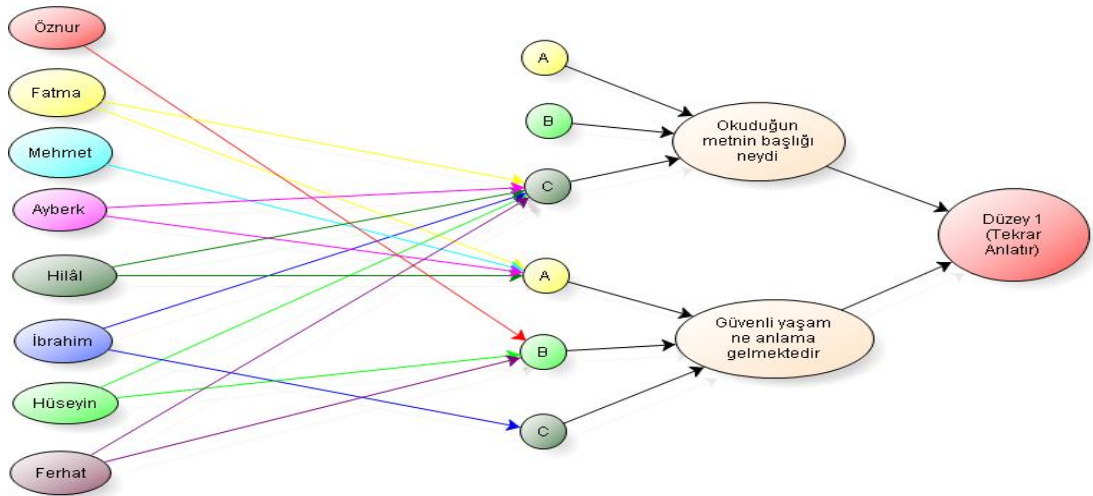
“Okuduğun metnin konusu hakkında senden bir metin yazman istenseydi ne yazardın?” sorusuna öğrencilerden Öznur, Fatma, Mehmet, İbrahim ve Hüseyin metinde anlatılanlardan farklı olarak özgün fikirler söyleyememiştir. Hilâl ve Ferhat okuduğu metne bağlı kalmakla birlikte çalışma grubundaki arkadaşlarından farklı olarak kısmen özgün fikirler üretebilmişlerdir.

“Okuduğun metinde anlatılanlara benzer senin yaşadığın veya şahit olduğun bir olayı anlatır mısın?” sorusuyla ilgili öğrencilerin bir kısmı cevap vermiş bir kısmı da cevap verememiştir. Fatma ile Hilâl bu soruya cevap vermiş olsalar da vermiş

oldukları cevaplar alan uzmanları tarafından “A” düzeyinde kabul edilmiştir. Okudukları metinleri anlamakta güçlük yaşadıkları için öğrencilerin metinde anlatılanlarla yaşadıkları ve gördükleri arasında bağlantı kuramadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin benzer olaylar yaşadıkları veya gördükleri araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Öğrenciler sorulara cevap verdikten sonra araştırmacı tarafından öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmacının metinde yaşananları anlatması ve öğrencilerden kendi yaşadıklarıyla ve gördükleriyle ilgili örnekler vermesi istendiğinde öğrencilerin metnin konusuna ilişkin örnekler verdikleri görülmüştür.

“Okuduğun metnin ana fikri nedir?” sorusuna çalışma grubundaki öğrencilerden sadece Hüseyin’in soruyla ilgili cevap verdiği gözlemlenmiştir. Diğer öğrencilerin metnin ana fikri yerine konusunu söylediği ya da ilişkisiz cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Üçüncü düzeyle ilgili olan son soruya öğrencilerin cevap veremedikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin metnin konusunu iyi anlayamadıklarına ve bu nedenle daha önceden okumuş oldukları diğer metinlerle bağlantı kuramamalarına neden olarak görülmüştür.

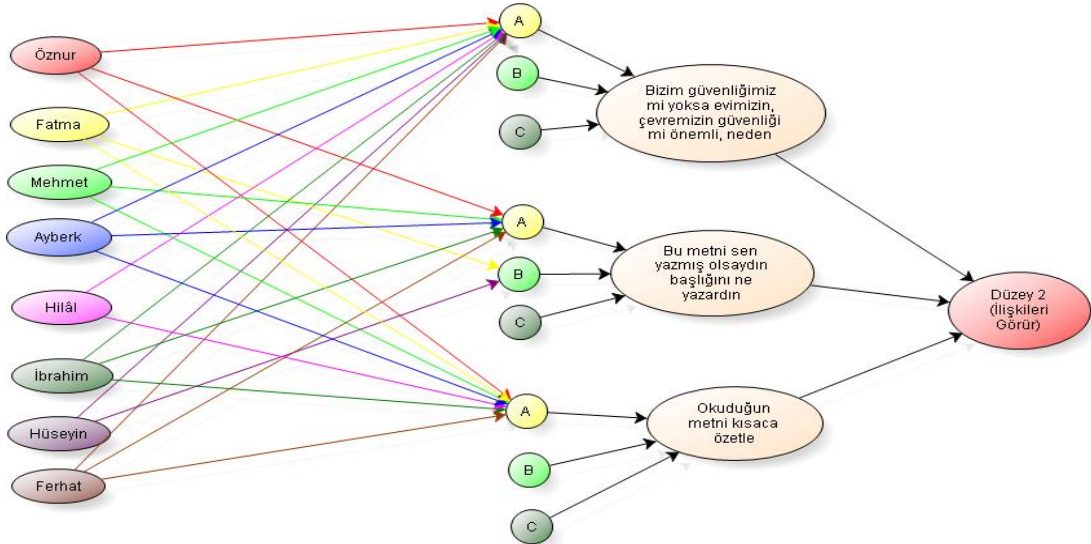
Şekil 9
Birinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 9’da çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili düzey 1 anlama sorularını cevaplama durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre

öğrenciler “Okuduğun metnin başlığı neydi?” sorusuna doğru cevap vermişlerdir. Düzey 1 ile ilgili ikinci soruya “Güvenli yaşam ne anlama gelmektedir?” sorusuna öğrenciler farklı şekillerde cevaplar vermiştir. Öğrencilerden İbrahim’in bu soruya vermiş olduğu cevap tam doğru olarak kabul edilmiştir. Öznur, Hüseyin ve Ferhat doğru cevap vermeye çalışmış olsalar da eksik bilgiler içeren cevaplar vermişlerdir. Çalışma grubundaki diğer öğrencilerin ikinci soruya eksik ve yanlış bilgiler içeren cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Şekil 10
Birinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



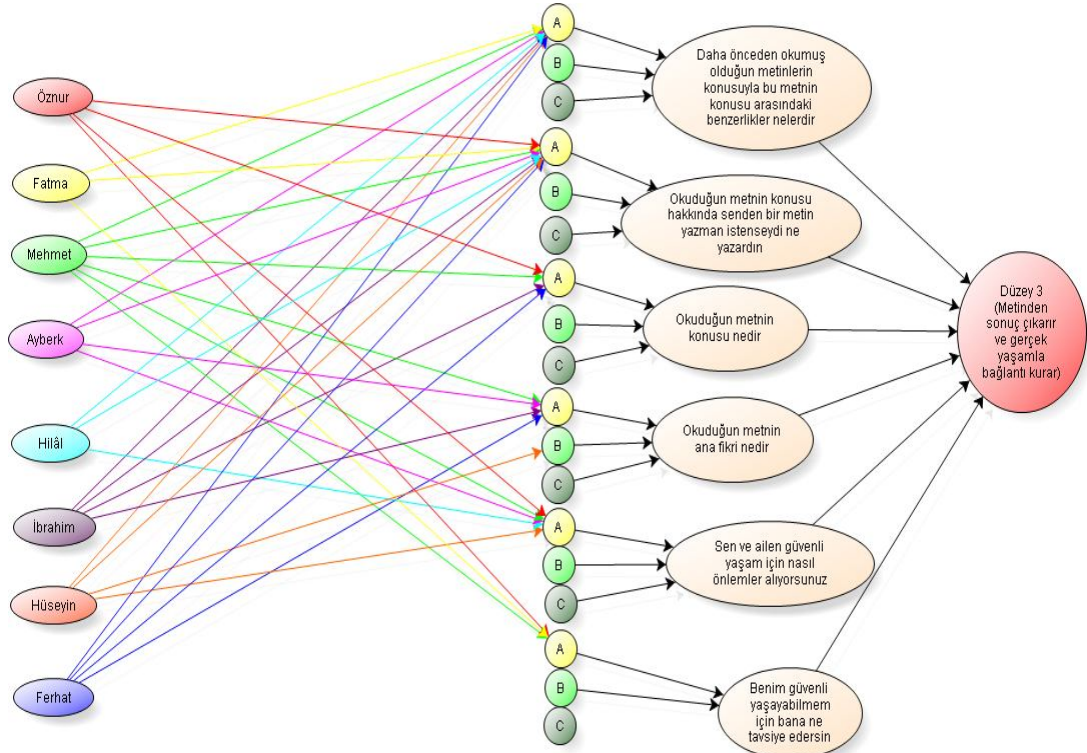
Araştırma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili sorulmuş olan düzey 2 sorularına cevap verme durumları şekil 10’da verilmiştir. Araştırma grubundaki öğrencilerin hepsi “Bizim güvenliğimiz mi yoksa evimizin, çevremizin güvenliği mi önemli, neden?” sorusuna cevap vermiş olsalar da vermiş oldukları cevaplar eksik ve hatalı bilgi içerdiği için puanlayıcı alan uzmanları tarafından verilen cevaplar en alt düzey olan A düzeyi olarak belirlenmiştir.

Bilgilendirici metinlerin düzey 2 sorularından olan “Bu metni sen yazmış olsaydın başlığını ne yapardın?” sorusuna öğrenciler cevap vermeye çalışmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde Fatma ve Hüseyin’in vermiş olduğu cevaplar araştırma grubundaki diğer öğrencilerin verdiği cevaplardan daha özgün cevaplar olmasına rağmen metnin başlığına benzer nitelikte olduğu için

kısmen doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerden Hilâl bu soruya doğru cevap verememiştir. Çalışma grubundaki diğer öğrencilerin başlığı tekrarlar durumda eksik ya da metnin içeriği ile kısmen ilgili cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.

Düzey iki ile ilgili olan “Okuduğun metni kısaca özetle.” sorusuna öğrencilerin hepsi cevap vermiştir. Verilen cevap incelendiğinde öğrencilerin metni özetlemek yerine metni baştan sona tekrar ettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin okuduğu metni özetleyemediklerini göstermiştir. Araştırmada puanlayıcı alan uzmanları çalışma grubundaki öğrencilerin vermiş oldukları cevapların eksik ve yanlış bilgiler içerir nitelikte olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevapların en alt düzey olan A düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 11
Birinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 11’de bilgilendirici metinle ilgili sorulmuş olan düzey 3 sorularına çalışma grubundaki öğrencilerin cevap verme durumları gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin “Daha önceden okumuş olduğun metnin konusuyla bu metnin konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin metnin konusunu anlayamadıkları ya da anlamakta güçlük çektikleri için okumuş oldukları diğer metnin konusuyla eksik ve yanlış bilgiler içeren bağlantılar kurdukları belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerden Öznur bu soruya cevap verememiştir.

“Okuduğun metnin konusu hakkında senden bir metin yazman istenseydi ne yazardın?” sorusuna öğrencilerin tamamının cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin verdiği cevap incelendiğinde hepsinin okuduğu metnin konusunu anlamada güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerde anlama güçlüğü bulunduğu için metnin konusuyla ilgili eksik ve yanlış bilgiler içeren bağlantılar kurulmuştur.

Düzyey 3’teki üçüncü soru olan “Okuduğun metnin konusu nedir?” sorusuna öğrencilerden Öznur, Mehmet, İbrahim ve Ferhat eksik şekilde metnin konusu ile ilgili bilgiler verebilmiştir. Çalışma grubundaki diğer öğrenciler ise ya yanlış cevap vermişler ya da cevap verememişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okudukları metnin konusunu algılamakta güçlük yaşadıkları görülmüştür.

“Okuduğun metnin ana fikri nedir?” sorusuna çalışma grubundaki öğrencilerden beşi ilgili cevap verebilmişlerdir. Öznur, Fatma ve Hilâl bu soruya cevap verememiştir. Cevap veren öğrencilerin cevap verme durumları incelendiğinde eksik bilgiler ya da kısmen doğru bilgiler içeren cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.

“Sen ve ailen güvenli yaşam için nasıl önlemler alıyorsunuz?” sorusuna Fatma, İbrahim ve Ferhat’ın cevap veremediği tespit edilmiştir. Araştırma grubundaki diğer öğrencilerin metin içine bağlı kalarak eksik ve kısmen günlük yaşamlarıyla bağlantılar kurduğu görülmüştür.

“Benim güvenli yaşayabilmem için bana ne tavsiye edersin?” sorusuna Öznur, Fatma ve Mehmet cevap vermiş olmasına rağmen öğrencilerin metin içine bağlı kalmaları nedeniyle araştırmacıya soruyla kısmen ilişkili küçük bir çocuğa yapılabilecek tavsiyeler yapılmıştır. Bu nedenle alan uzmanı puanlayıcılar tarafından eksi bilgi içeren cevap doğru olarak kabul edilmiştir.

Hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama durumları genel olarak incelendiğinde öğrencilerin metin içi olan basit düzeydeki (Düzy 1) soruların bir kısmına tam olarak doğru cevap verirken bir kısmına da eksik bilgiler içeren ya da kısmen doğru cevap verdikleri belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin orta düzeyle (Düzy 2) ilgili olan sorulara tam doğru cevabı veremedikleri ya da doğru ilişkiyi kuramadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin orta düzeydeki sorularda eksik bilgiler içeren cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Her iki metin türünde üst düzeyde (Düzy 3) sorulan sorulara öğrencilerin cevap verme durumları incelendiğinde öğrencilerin bazılarının cevap veremediği gözlenmiştir. Bu düzeydeki sorulara cevap veren öğrencilerin vermiş oldukları cevapların içeriğinin ya metinle bağlantısı olmayan bilgiler ya da eksik bilgiler olduğu görülmüştür.

Her iki metin türünde verilen oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin anlama güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle orta ve üst düzey sorularda anlama güçlüğü yaşadığı gözlemlenmiştir. Anlama testleri uygulandıktan sonra öğrencilerle yapılan yapılandırıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinde öğrencilerin küçük ve büyük yapıları anlayamadıkları görülmüştür.

Öğrencilere içinde yazım hataları yapılmış olan metinler verilmiş ve bu metindeki hatalı yazılmış olan kelimelerin altının çizilmesi istenmiştir. Öğrencilere metni okumaları için uygun zaman aralığı verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin kelimeleri tanımakta güçlük yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin doğru olarak yazılmış olan kelimelerin altını çizdiği ve büyük çoğunluğunun hatalı yazılmış olan kelimelerin altını çizmedikleri gözlemlenmiştir. Buradan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı, öğrencilere başka bir etkinlik olan harflerle ilgili

alışmalar yaptırmış, onlardan harflerden anlamlı heceler, hecelerden anlamlı kelimeler oluşturmaları istenmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin hece ve kelime üretmekte güçlük yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bir sonraki etkinlik olan kelimelerden anlamlı cümleler oluşturmada ise öğrencilerin anlamlı cümleler oluşturmadıkları görülmüştür. Elde edilen bu verilere göre öğrencilerin metinle ilgili küçük yapıları anlamakta güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Bu durumu en iyi destekleyen etkinlikte öğrencilerden verilen kelimelerin alfabetik olarak sıralanması ve anlamlarını söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerin kelimeleri alfabetik sıralamada ve kelimelerin anlamlarını söylemekte güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Başka bir etkinlikte öğrencilere cümleler verilmiş, bu cümlelerden anlamlı paragraf oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin cümlelerden anlamlı paragraflar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir etkinlikte öğrencilerden verilen paragraflardan anlamlı metinler oluşturmaları istenmiş, öğrencilerin anlamlı metinler oluşturmadıkları gözlemlenmiştir. Yapılan etkinliklerin sonucunda öğrencilerin büyük yapıları anlamakta ve kurgulamakta güçlükler yaşadığı görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemin sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin “yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde” olduğu belirlenmiştir. Bu durumun temel sebeplerinin bulunması için hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde öğrencilerin oturma, temel okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki hatalar incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının yetersiz okuyucu düzeyinde olmasının sebepleri öğrencilerin temel okuma hatalarının olması ve temel okuma hatalarının akıcı okuma hatalarına neden olmasıdır. Bu nedenle temel okuma ve akıcı okuma hatalarının öğrencilerin okuduklarını anlamalarını olumsuz yönde etkilemiş olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlama hataları üç düzeyde incelenmiştir. Birinci düzey “metinde yazılanları tekrar anlatır”; öğrencilerin bu düzeydeki sorulara genellikle eksik ya da yanlış bilgi içeren cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ikinci düzey “ilişkileri görür (sebe-sonuç)” sorularına eksik ya da kısmen yanlış bilgiler içeren cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Düzey üç “metinden sonuç çıkarır ve gerçek yaşamla bağlantı kurar” sorularına

öğrencilerin bazılarının cevap veremedikleri ve çoğunluğunun da yanlış bilgiler içeren cevaplar verdikleri görülmüştür. Özellikle öğrencilerin bu düzeyde okudukları metinlerin konusunu ve ana fikrini belirleyemedikleri için okudukları metinlerin konusuyla daha önceden okudukları metinlerin konuları arasında ve gerçek yaşamla bağlantı kuramadıkları gözlemlenmiştir.

4.2. OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

Araştırmanın 2. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleriyle sesli okuma ve anlama becerilerinin gelişim durumu ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucu öğrencilerin sesli okuma ve anlama becerilerinin gelişimi aşağıda verilmektedir.

4.2.a. Sesli Okuma Becerilerinin Gelişimi

Araştırmada öğrencilerin sesli okuma sırasında oturma durumları, temel okuma becerileri, akıcı okuma becerileri ve genel okuma becerilerinin gelişim durumu araştırılmış ve elde edilen bulgular, aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.2.a.1. Oturma Durumu

Araştırmanın 2.a.1. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımının uygulamaları sürecinde oturma durumlarının gelişim durumu nedir? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki oturma durumlarının gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre aşağıda tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oturma Durumlarının Gelişimi

Öğrenci	Bilgilendirici Metin						Hikâye Edici Metin					
	Puan			%			Puan			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Öznur	29.00	53.66	58.33	48	89	97	30.50	54.33	56.66	51	91	94
Fatma	28.00	49.66	58.00	47	83	97	26.75	49.66	57.33	45	83	96
Mehmet	27.25	54.00	54.66	45	90	91	29.25	51.66	56.66	49	86	94
Ayberk	26.50	42.33	52.33	44	71	87	27.75	45.00	54.33	46	75	91
Hilâl	37.50	49.00	57.33	63	82	96	36.50	50.66	57.66	61	84	96
İbrahim	41.25	42.66	58.00	69	71	97	43.25	45.33	57.00	63	76	95
Hüseyin	32.25	50.00	58.33	54	83	97	29.75	50.66	58.00	50	84	97
Ferhat	34.25	49.00	56.00	57	82	93	36.25	50.33	55.66	60	84	93

1: 1.Test 2: 2.Test 3: 3.Test

Tablo 19’da çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan yapılandırıcı okuma çalışmaları sonucunda ikinci ve üçüncü test sonuçlarındaki metin türlerine göre okumadaki oturma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Öznur’un sesli okuma anındaki oturma durumu birinci testte bilgilendirici metinlerde %48 iken hikâye edici metinlerde %51’dir. Uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri sonucunda öğrencinin sesli okuma anındaki doğru oturma durumu bilgilendirici metinlerde %48’den %97’ye ve hikâye edici metinlerde %51’den %94’e çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre yapılan yapılandırıcı eylem sürecinin öğrenci üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Fatma’nın bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okurkenki oturma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinleri okurken doğru oturma durumu birinci testte % 47 iken ikinci testte % 83 ve üçüncü testte % 97; hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 45 iken ikinci testte % 83 ve üçüncü testte % 96 olarak tespit edilmiştir. Yaklaşık olarak dört aylık bir yapılandırıcı okuma çalışmalarının öğrencinin okuma sırasındaki oturma durumuna olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Mehmet çalışma grubundaki arkadaşları gibi yapılandırıcı uygulama sürecinden olumlu etkilenmiştir. Öğrencinin bilgilendirici metinlerde doğru oturma durumu birinci testte % 45 iken üçüncü testte % 91 olarak tespit edilmiştir. Hikâye edici metinlerde doğru oturma durumu birinci testte % 49 iken üçüncü testte % 94 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin yapılandırıcı araştırma sürecinden olumlu etkilendiği ve eylem araştırmasının amacı yönünde gelişmekte olduğu bulunmuştur.

Ayberk'in metinleri okurken yapmış olduğu oturma hataları incelendiğinde bilgilendirici metinlerde doğru oturma durumu birinci testte % 44, ikinci testte % 71 ve üçüncü testte % 87 iken hikâye edici metinlerde birinci testte % 46, ikinci testte % 75 ve üçüncü testte % 91 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Ayberk çalışma süreci içerisinde gelişme göstermiş olsa da çalışma grubu içerisinde en yavaş ilerleyen öğrenci olmuştur

Hilâl'in bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okurken yapmış olduğu oturma hataları incelendiğinde doğru oturma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 63 iken üçüncü testte % 96 ve hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 61 iken üçüncü testte % 96 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilere göre Hilâl'in sesli okurken oturma durumu araştırma sürecinde gelişim göstermiştir.

İbrahim bilgilendirici metinleri okurken doğru oturma durumu birinci testte % 69 iken üçüncü testte % 97 ve hikâye edici metinlerde birinci testte % 63 iken üçüncü testte % 95 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin araştırma süreci içerisinde her iki metin türünde sesli okurken doğru oturma durumunun arttığı belirlenmiştir.

Hüseyin'in bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde doğru oturma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 54 iken üçüncü testte % 97 olarak bulunmuştur. Hikâye edici metinlerde bu durumun ise birinci testte % 50 iken üçüncü testte % 97 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencinin araştırma süreci içerisinde olumlu gelişmeler gösterdiği görülmüştür.

Ferhat'ın her iki metin türünde sesli okuma anında doğru oturma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 57 iken üçüncü testte % 93 olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 60'da iken öğrencinin doğru oturma durumu üçüncü testte % 93 olarak görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencinin her iki metin türünde sesli okuma anında oturma durumunun gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Birinci testten üçüncü testte kadar olan süreç içerisinde öğrencilerle yapılan uygulamalarda, oturma anında uyulması gereken kurallar ve bu kuralların yararları araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bu kuralların uygulanışı araştırmacı tarafından gösterilmiş ve öğrencilerden de bu kuralları uygulamaları istenmiştir. Birinci testte öğrencilerin gözlerini okuma anında sabit tutmaları ve bu nedenle okuma sırasında metni okuma yönünde başlarını sallamaları tespit edilmişti. Öğrencilerin yaşamış olduğu bu güçlüğe yönelik başlarını çevirmeden gözleriyle hareketli cisimleri takip etmelerine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Bu uygulanan etkinliklerin ardından öğrencilerin metni okumadaki oturma durumları takip edilmiştir. Öğrencilerin az yaptığı ya da yapmakta olduğu hatalara yönelik yapılandırıcı yeni ve farklı etkinliklere yer verilmiştir.

Öğrencilerin iki metin türünde okuma durumlarıyla ilgili gelişimleri incelendiğinde öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin oturma durumlarının gelişiminde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.a.2. Temel Okuma Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın 2.a.2. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımının uygulamaları sürecinde temel okuma becerilerinin gelişim durumu nedir? sorusu doğrultusunda hem bilgilendirici hem de hikaye edici metinlerle ilgili toplanan bilgiler aşağıda tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Okuma Durumlarının Gelişimi

Öğrenci	Bilgilendirici Metin						Hikâye Edici Metin					
	Puan			%			Puan			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Öznur	37.0	115.0	125.0	28	88	96	35.3	114.7	114.3	27	88	88
Fatma	30.8	94.7	119.3	24	73	92	37.0	97.3	124.0	28	75	95
Mehmet	28.8	114.0	118.0	22	88	91	41.8	112.3	119.7	32	86	92
Ayberk	26.5	80.3	91.7	20	62	71	27.5	81.7	93.3	21	63	72
Hilâl	23.0	106.0	121.3	18	82	93	24.8	103.7	117.0	19	80	90
İbrahim	60.5	104.7	124.3	47	81	96	63.3	107.0	124.0	49	82	95
Hüseyin	46.0	109.0	120.7	35	84	93	71.8	104.3	123.0	55	80	95
Ferhat	41.8	104.3	124.0	32	80	95	52.8	108.0	120.3	41	83	93

1: 1.Test 2: 2.Test 3: 3.Test

Tablo 20’de çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan yapılandırıcı okuma çalışmaları sonucunda ikinci ve üçüncü test sonuçlarındaki metin türlerine göre temel okuma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Öznur’un bilgilendirici metinlerdeki temel okuma durumu birinci testte % 28 iken üçüncü testte % 96 olmuştur. Hikâye edici metinlerde öğrencinin temel okuma durumu birinci testte % 27 üçüncü testte % 88 olarak bulunmuştur. Öğrencinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki temel okuma becerisinde araştırma sürecinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Fatma’nın araştırma sürecinde metin türlerine göre temel okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte % 24, ikinci testte % 73 ve üçüncü testte % 92 iken hikâye edici metinlerde birinci metinde %28, ikinci testte % 75 ve üçüncü testte % 95 olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci boyunca öğrencinin temel okuma becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

Mehmet’in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre temel okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte

% 22 iken üçüncü testte % 91; hikâye edici metinlerde ise temel okuma durumu birinci testte % 32 iken üçüncü testte % 92 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin araştırma sürecinde temel okuma becerisinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayberk'in araştırma süreci içerisinde metin türlerindeki temel okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 20 iken üçüncü testte % 71 olmuştur. Hikâye edici metinlerde ise bu durumun birinci testte % 21 iken üçüncü testte % 72 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakıldığında Ayberk'in her iki metin türünde temel okuma durumu gelişim göstermiş olmasına rağmen Ayberk araştırma süreci içerisinde devamsızlık gösterdiği için çalışma grubundaki diğer arkadaşları kadar gelişim göstermemiştir.

Hilâl'in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre temel okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 18 olmasına rağmen üçüncü testte % 93 olduğu, hikâye edici metinlerde birinci testte % 19 ve üçüncü testte % 90 olduğu bulunmuştur. Hilâl'in her iki metin türünde temel okuma becerisi bakımından olumlu gelişme gösterdiği görülmüştür.

İbrahim'in bilgilendirici metindeki temel okuma durumu birinci testte durumu % 47 olarak bulunmuş olmasına rağmen üçüncü testte % 96 olarak tespit edilmiştir. Hikâye edici metinde temel okuma durumu birinci testte % 49 bulunmuşken üçüncü testte %95 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulanan yapılandırıcı etkinlikler öğrencinin temel okuma becerisini geliştirmede etkili olmuştur.

Hüseyin'in bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde temel okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte % 35 olarak bulunmuş olmasına rağmen üçüncü testte temel okuma durumunun % 93 olduğu görülmüştür. Hikâye edici metinlerdeki temel okuma durumu incelendiğinde birinci testte % 55 olan durum üçüncü testte % 95 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen

bu sonuçlara göre öğrencinin yapılandırıcı okuma sürecinden olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir.

Ferhat'ın bilgilendirici metinlerdeki temel okumadaki gelişim durumu birinci testte % 32 düzeyindeyken üçüncü testte % 95 düzeyine yükseldiği görülmüştür. Hikâye edici metinlerde ise birinci testte temel okuma durumu % 41 düzeyindeyken üçüncü testte % 93 olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Ferhat yapılandırıcı okuma etkinlikleri uygulama sürecinden olumlu olarak etkilenmiş ve temel okuma becerisi gelişmiştir.

Araştırma sürecinde birinci ve üçüncü test arasında geçen zaman içerisinde uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri, çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma becerisinde gelişim sağlamıştır. Yapılan eylem araştırmasının, amacı yönünde gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle uygulanan etkinliklerin geliştirilerek ve çeşitliliği artırılarak devamlılığının sağlanmasına karar verilmiştir.

4.2.a.3. Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın 2.a.3. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımının uygulamaları sürecinde akıcı okuma becerilerinin gelişim durumu nedir? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki akıcı okuma becerilerinin gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre aşağıda tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Durumlarının Gelişimi

Öğrenci	Bilgilendirici Metin						Hikâye Edici Metin					
	Puan			%			Puan			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Öznur	25.8	73.7	85.0	28	82	94	28.0	71.0	84.3	31	79	94
Fatma	26.3	60.3	80.7	29	67	90	31.3	64.3	84.7	35	72	94
Mehmet	24.8	72.3	74.7	27	80	83	27.3	66.7	82.3	30	74	92
Ayberk	19.0	45.3	72.3	21	50	80	20.5	40.3	80.7	23	45	90
Hilâl	25.3	65.7	81.7	28	73	91	29.5	67.0	80.0	33	74	89
İbrahim	30.8	69.0	83.7	34	77	93	31.0	59.7	79.3	34	66	88
Hüseyin	24.3	69.3	86.0	27	77	96	35.0	66.3	83.7	39	74	93
Ferhat	26.3	59.7	78.7	29	66	87	32.0	62.0	79.7	36	69	89

1: 1.Test 2: 2.Test 3: 3.Test

Tablo 21’de çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan yapılandırıcı okuma çalışmaları sonucunda ikinci ve üçüncü test sonuçlarındaki metin türlerine göre akıcı okuma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Öznur’un bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma durumunun birinci testte % 28 iken üçüncü testte % 94 olduğu gözlemlenmiştir. Hikâye edici metinlerde öğrencinin akıcı okuma durumu birinci testte % 31 üçüncü testte % 94 olarak bulunmuştur. Öğrencinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma becerisinde araştırma sürecinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Fatma’nın araştırma sürecinde metin türlerine göre akıcı okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde akıcı okuma durumu birinci testte % 29, ikinci testte % 67 ve üçüncü testte % 90; hikâye edici metinlerde birinci metinde % 35, ikinci testte % 72 ve üçüncü testte % 94 olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci boyunca öğrencinin akıcı okuma becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

Mehmet’in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre akıcı okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde akıcı okuma durumu birinci testte %

27 iken üçüncü testte % 83; hikâye edici metinlerde ise akıcı okuma durumu birinci testte % 30 iken üçüncü testte % 92 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin araştırma sürecinde akıcı okuma becerisinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayberk'in araştırma sürecinde metin türlerindeki akıcı okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 21 iken üçüncü testte % 80 olmuştur. Hikâye edici metinlerde ise bu durumun birinci testte % 23 iken üçüncü testte % 90 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakıldığında Ayberk'in her iki metin türünde akıcı okuma durumu gelişim göstermiştir.

Hilâl'in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre akıcı okuma durumunun bilgilendirici metinlerde birinci testte % 28 olmasına rağmen üçüncü testte % 91 olduğu, hikâye edici metinlerde birinci testte % 33 ve üçüncü testte % 89 olduğu bulunmuştur. Hilâl'in her iki metin türünde akıcı okuma becerisi bakımından olumlu gelişme gösterdiği görülmüştür.

İbrahim'in bilgilendirici metindeki akıcı okuma durumu birinci testte % 34 olarak bulunmuş olmasına rağmen üçüncü testte % 93 olarak tespit edilmiştir. Hikâye edici metinde akıcı okuma durumu birinci testte % 34 bulunmuşken üçüncü testte % 88 olarak gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan yapılandırıcı etkinlikler öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olmuştur.

Hüseyin'in bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 27 olarak bulunmuş olmasına rağmen üçüncü testte % 96 olmuştur. Hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma durumu birinci testte % 39 olarak bulunmuş; bu durum üçüncü testte % 93 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin yapılandırıcı okuma sürecinden olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir.

Ferhat'ın bilgilendirici metinlerdeki akıcı okumadaki gelişim durumu birinci testte % 29 düzeyindeyken üçüncü testte % 87 düzeyine yükselmiştir. Hikâye edici

metinlerde ise birinci testte akıcı okuma durumu % 36 düzeyindeyken üçüncü testte % 89 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre Ferhat yapılandırıcı okuma etkinlikleri uygulama sürecinden olumlu olarak etkilenmiş ve akıcı okuma becerisi gelişmiştir.

Araştırma sürecinde birinci ve üçüncü test arasında geçen zaman içerisinde uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri, çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma becerisinde gelişim sağlamıştır. Yapılan eylem araştırmasının, amacı yönünde gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle uygulanan etkinliklerin geliştirilerek devamlılığının sağlanmasına karar verilmiştir.

4.2.a.4. Genel Okuma Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın 2.a.4. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri sürecinde genel okuma becerilerinin gelişim durumu nedir? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki genel okuma becerilerinin gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre aşağıda tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22’de okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri sesli olarak genel okuma durumlarının gelişimiyle ilgili veriler verilmiştir. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencilerin bir dakikada sesli okudukları kelime sayılarında önemli oranda artışlar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sesli olarak okudukları kelime sayısındaki artış en az % 20 ile en fazla % 89 olarak gerçekleşmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları ortalama kelime sayısında önemli miktarda artış gözlemlenmiştir. Ortalama olarak bir dakikada sesli okunan kelime sayısı en az % 16 en fazla % 58 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçların öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayılarındaki artışı destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Tablo 22
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Gelişimi

Bilgilendirici Metin									
	Test	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
1 Dakikada Okunan Kelime	1	57	45	47	33	55	64	63	66
	2	95	91	94	51	72	58	99	80
	3	100	85	83	58	93	81	94	79
1 Dakikada Okunan Ortalama Kelime	1	69	47	54	35	64	55	68	67
	2	90	63	76	42	75	59	89	68
	3	102	75	80	50	101	80	87	78
Okuma Verimliliği Kelime	1	13	10	14	8	12	15	15	17
	2	45	50	68	18	31	34	61	39
	3	55	48	66	24	52	47	71	50
Sınıf Düzeyi	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	2	3	3	3	2	3	3	3	3
	3	4	3	4	2	4	4	4	4
Hatasız Okuma Düzeyi (%)	1	86	80	83	77	80	87	87	82
	2	97	95	97	93	95	96	97	96
	3	98	97	97	96	98	98	98	98

Okuma verimliliği incelendiğinde öğrencilerin anlayarak okudukları kelime sayısı en az 2 en fazlada 3.2 kat artmıştır. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin anlayarak sesli okumalarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki sesli okuma sınıf düzeyleri incelendiğinde çalışma grubundaki 8 öğrencinin 6'sının ikinci sınıf düzeyinden dördüncü sınıf düzeyine ulaştığı görülmüştür. Çalışma grubundaki Fatma'nın ikinci sınıf düzeyinde sesli okurken yapılandırıcı okuma etkinlikleri sürecinde üçüncü sınıf düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Ayberk ikinci sınıf düzeyinde sesli okurken yapılandırıcı okuma

etkinlikleri sürecinde öğrencinin sesli okumasında olumlu gelişme olmasına rağmen alan uzmanları tarafından yetersiz görülerek ikinci sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki sesli okumadaki hatasız okuma yüzdeleri incelendiğinde birinci testteki hatasız okuma düzeylerine ek olarak hatasız okumaları en az % 11 ve en fazla % 19 artış göstermiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin % 96 ile % 98 arasında hatasız okuma yüzdesine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Okuma ve anlama becerilerini geliştirme sürecinde uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki sesli okumalarının gelişiminde önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri uygulama sonrası çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki sesli okumadaki genel durumlarıyla ilgili elde edilen veriler tablo 23'te verilmiştir.

Elde edilen verilere göre yapılandırıcı okuma sürecinde uygulanan etkinlikler çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde bir dakikada okuduğu kelime sayısında önemli oranda artış göstermesini sağlamıştır. Öğrencilerin hikâye edici metinlerde bir dakika okuduğu kelime sayısında artış en az % 4 en fazla % 82 olmuştur. Elde edilen veriler öğrencilerin metnin tamamındaki ortalama olarak bir dakikada okuduğu kelime sayısı sonuçlarının artması da desteklemiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuma verimliliği incelendiğinde öğrencilerin okuma verimliliği kelime sayısında ortalama olarak en az 1.5 kat en fazla yaklaşık olarak 3 kat artış görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin anlayarak okuma gayreti içinde olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin sadece doğru seslendirme yapmak için okumadıklarını, okurken okuduklarını anlama amacı içinde okuduklarını destekler nitelikte veriler elde edilmiştir.

Tablo 23
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Gelişimi

Hikâye Edici Metin									
	Test	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
1 Dakikada Okunan Kelime	1	75	56	69	37	71	58	75	72
	2	101	77	77	53	83	76	94	69
	3	98	102	94	76	106	81	99	75
1 Dakikada Okunan Ortalama Kelime	1	70	54	62	38	70	65	71	71
	2	96	63	67	38	78	64	79	74
	3	92	91	85	65	108	80	92	70
Okuma Verimliliği Kelime	1	34	22	34	14	33	21	32	34
	2	52	33	56	28	50	40	50	33
	3	69	60	67	43	70	58	78	55
Sınıf Düzeyi	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	2	4	3	3	2	3	3	4	3
	3	4	4	4	3	4	4	4	3
Hatasız Okuma Düzeyi (%)	1	87	82	88	79	84	88	88	86
	2	97	95	96	93	96	98	96	97
	3	98	98	97	96	98	99	99	99

Alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda belirlenen öğrencilerin hikâye edici metinleri sesli okumasındaki sınıf düzeyleri birinci testte ikinci sınıf düzeyindeyken öğrencilerin yapılandırıcı okuma sürecinde dördüncü sınıf düzeyine eriştikleri görülmüştür. Ancak çalışma grubundaki Ayberk ve Ferhat'ın üçüncü sınıf düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki hatasız okuma yüzdeleri incelendiğinde öğrencilerin birinci testte en az % 79 ve en fazla % 88 oranında hatasız okuduğu gözlemlenirken yapılandırıcı okuma sürecinde hatasız

okuma yüzdelerinde önemli oranda artış tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki hatasız sesli okuma durumlarında birinci test sonuçlarına ek olarak en az % 9 ve en fazla % 17 artış gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin sesli okumalarındaki hatasız okuma durumları % 96 ile % 99 arasında gerçekleşmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre yapılandırıcı okuma etkinliklerinin okuma güçlüğü olan çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde sesli olarak genel okuma durumlarındaki başarılarının artmasına önemli katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

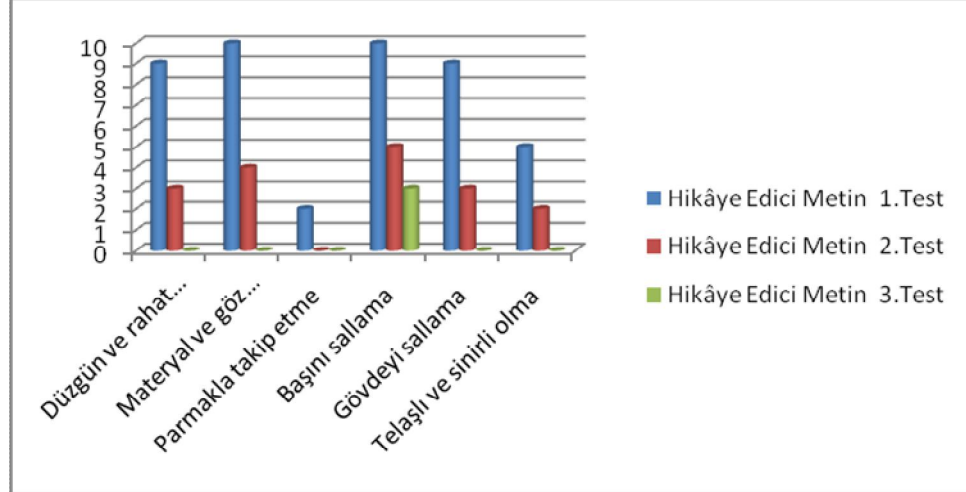
4.2.b. Sesli Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

Araştırmada yapılandırıcı okuma yaklaşımı doğrultusunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin oturma, temel okuma ve akıcı okuma hatalarının iyileşme durumuna etkisi de incelenmiştir. ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

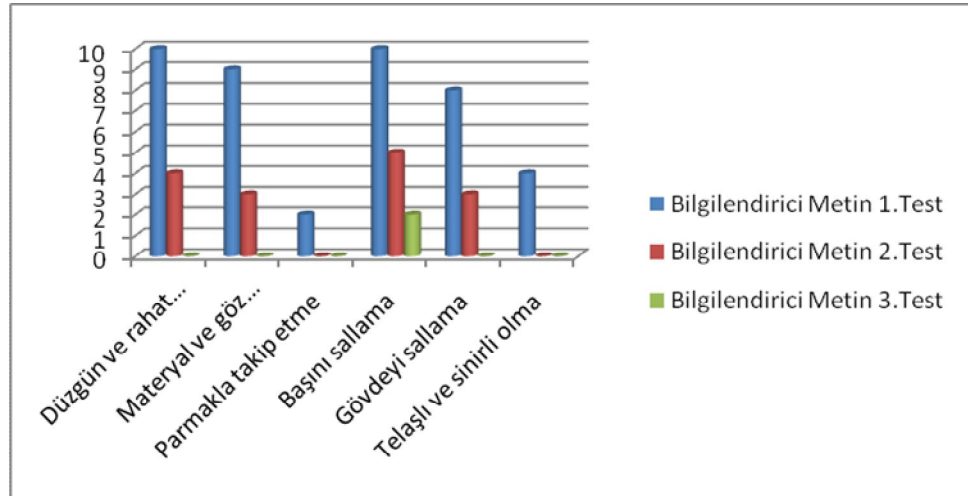
4.2.b.1. Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

Araştırmanın 2.b.1. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin uygulanma sürecinde oturma hatalarının iyileşme durumu nedir? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki oturma hatalarının iyileşme durumlarının gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre her bir öğrencinin gelişimi ayrı ayrı sütun grafiklerde verilmiştir.

Şekil 12
Öznur'un Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

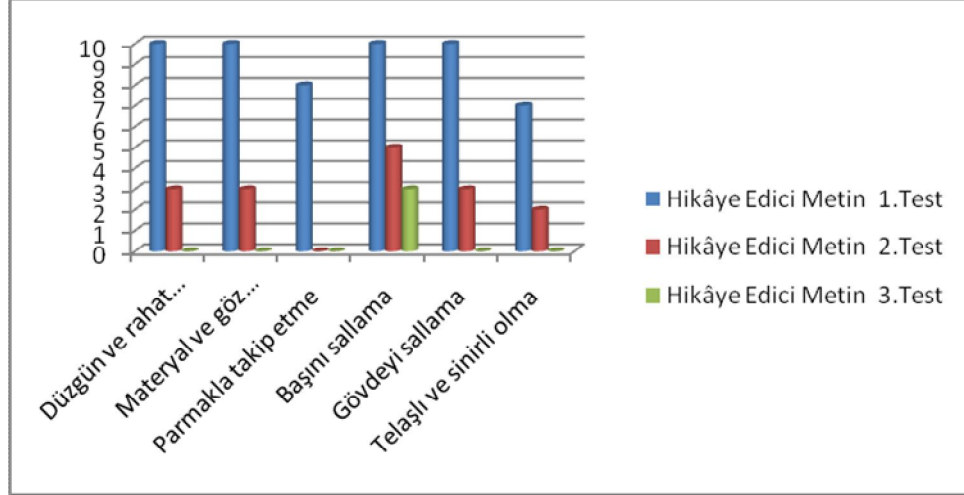


Şekil 13
Öznur'un Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

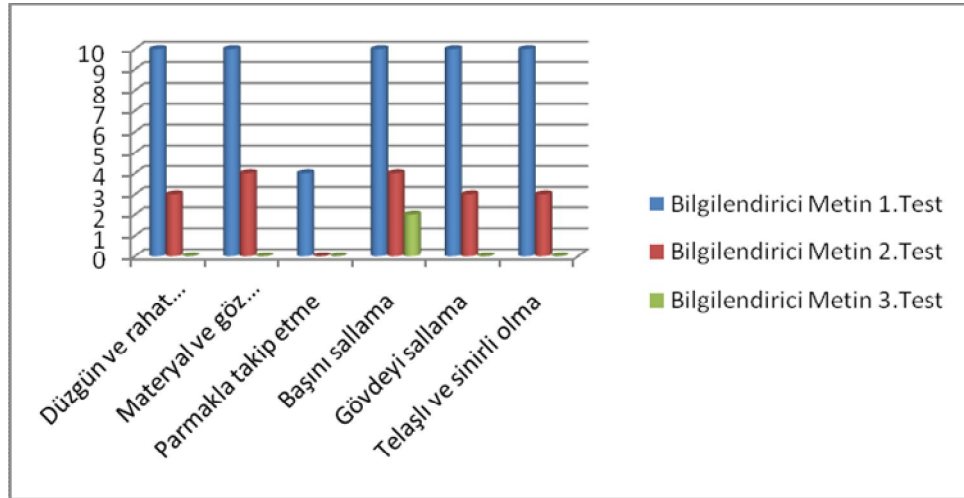


Şekil 12 ve 13'te Öznur'un hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde sesli okuma sırasında oturma durumunun gelişimiyle ilgili verilere yer verilmiştir. Her iki metin türünden elde edilen veriler incelendiğinde Öznur'un yapılandırıcı okuma uygulamaları sürecinden olumlu yönde etkilendiği ve birinci testte yapmış olduğu oturma hatalarının azaldığı görülmüştür. Üçüncü testte Öznur'un oturma hatalarından “okurken metnin okuma yönünde başını sallama” durumunun azalmasına rağmen devam ettiği gözlemlenmiştir.

Şekil 14
Fatma'nın Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

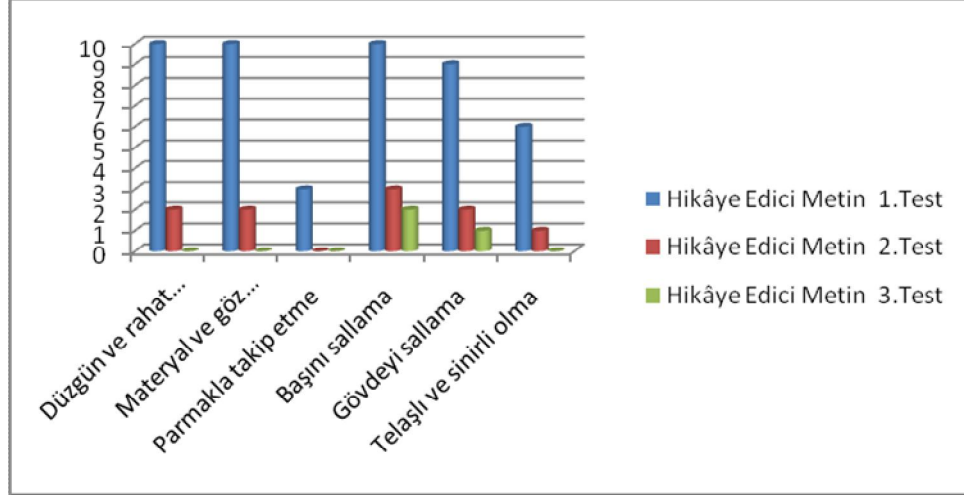


Şekil 15
Fatma'nın Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

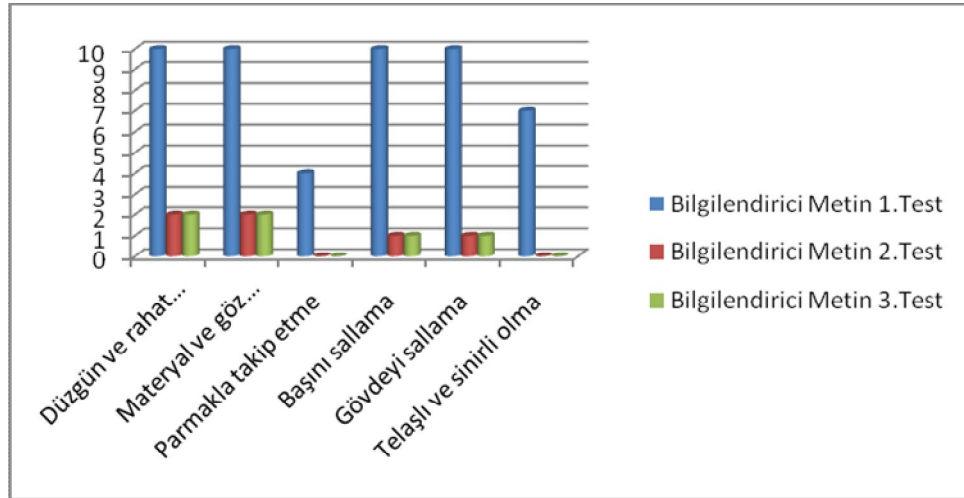


Fatma'nın yapılandırıcı okuma uygulamaları sürecindeki sesli okumadaki oturma durumunun gelişimiyle ilgili elde edilen veriler şekil 14 ve 15'te verilmiştir. Hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde Fatma'nın oturma durumu incelendiğinde her iki metin türünde öğrencinin birinci testte yapmış olduğu oturma hatalarının azaldığı ve üçüncü testte “başını sallama” dışında hata yapmadığı gözlenmiştir. Öğrencinin metnin okuma yönünde başını sallama durumu ortadan kalkmamış olsa da bu davranışta önemli miktarda azalma olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 16
Mehmet’in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

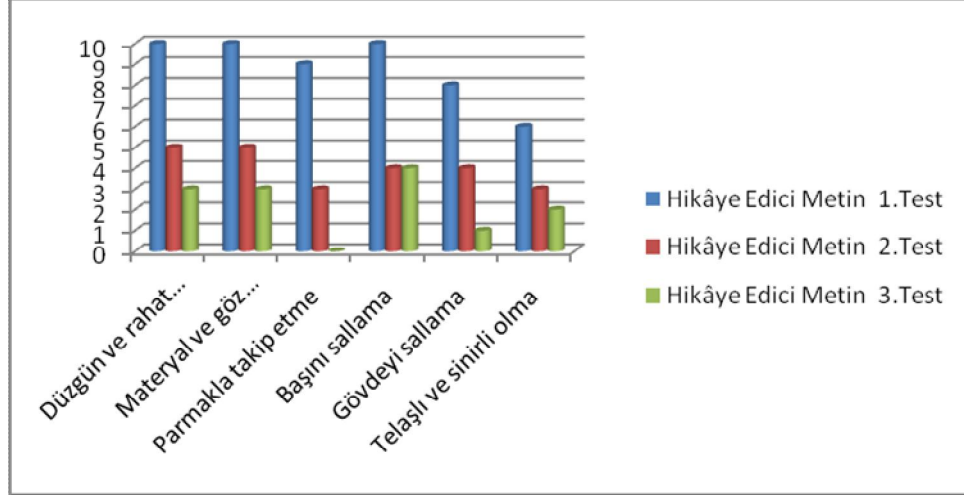


Şekil 17
Mehmet’in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

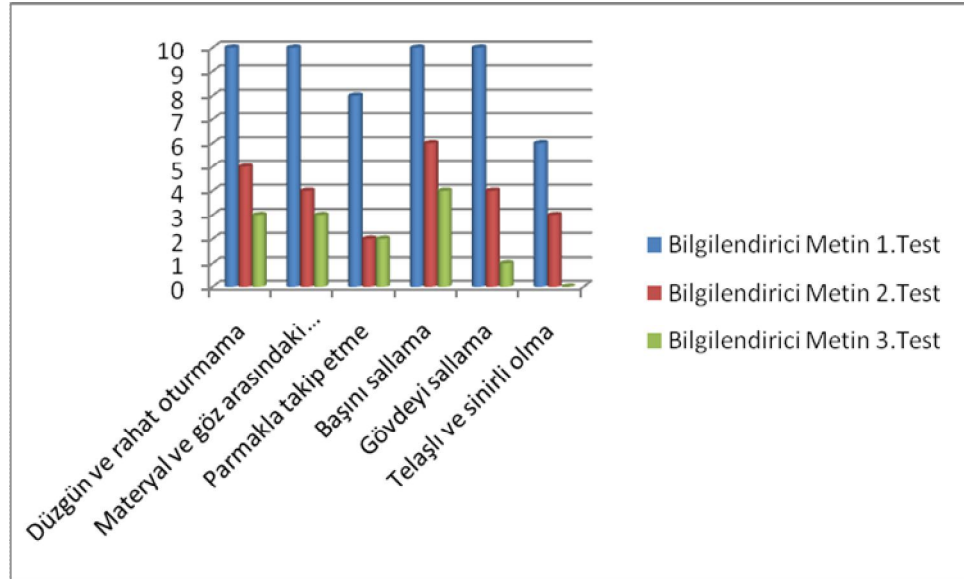


Şekil 16 ve 17’de Mehmet’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde oturma hatalarının iyileştirmesiyle ilgili yapılandırıcı okuma uygulaması sürecinde elde edilen veriler özetlenmiştir. Elde edilen verilere göre her iki metin türünde Mehmet’in oturma hatalarında önemli iyileşmeler elde edilmiştir. Üçüncü testte öğrencinin hikâye edici metinlerde “başını sallama” ve “gövdeyi sallama” hatalarının azalmasına rağmen devam ettiği belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde ise “parmakla takip etme” ve “telaşlı ve sinirli olma” hataları ortadan kalkmıştır. Diğer hatalarda da azalma gözlemlenmiştir.

Şekil 18
Ayberk'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

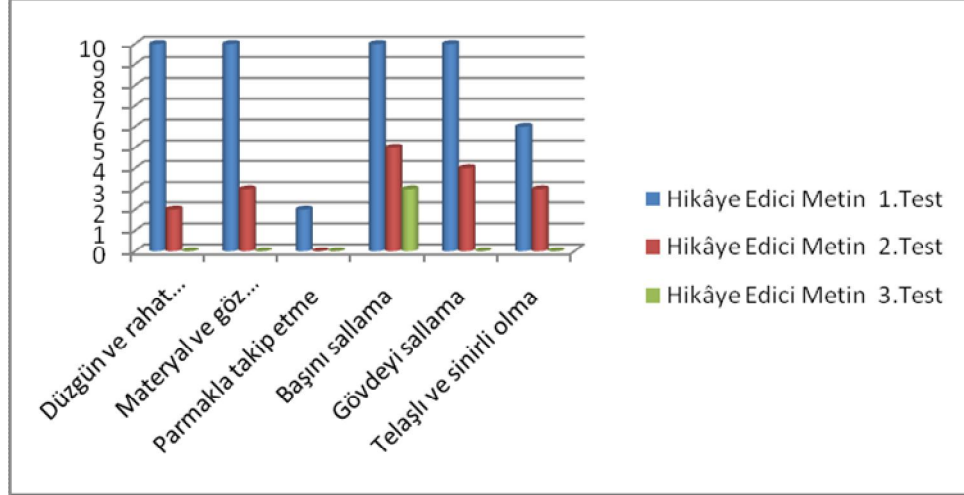


Şekil 19
Ayberk'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

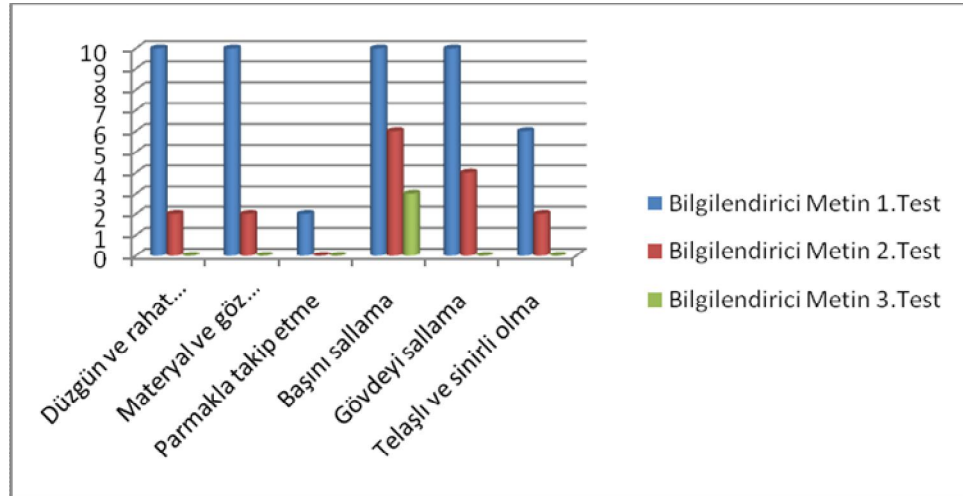


Şekil 18 ve 19'da Ayberk'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki oturma durumunun gelişimiyle ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde Ayberk'in her iki metin türünde sesli okuma anındaki oturma hatalarının yapılandırıcı okuma uygulama sürecinde azalma gösterdiği görülmüştür. Ayberk'in bu süreçte en az gelişim gösteren öğrenci olmasına çalışma sürecinde devamsızlık göstermesi neden olmuştur.

Şekil 20
Hilâl'in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

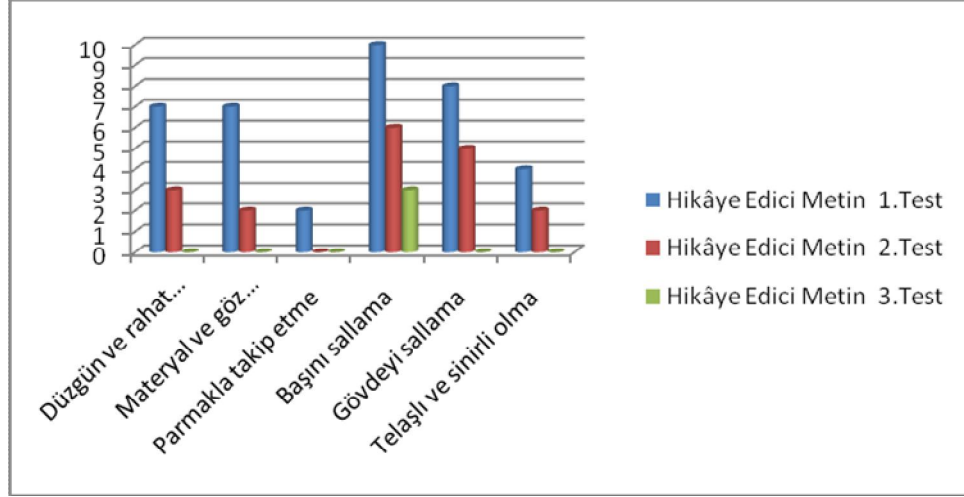


Şekil 21
Hilâl'in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

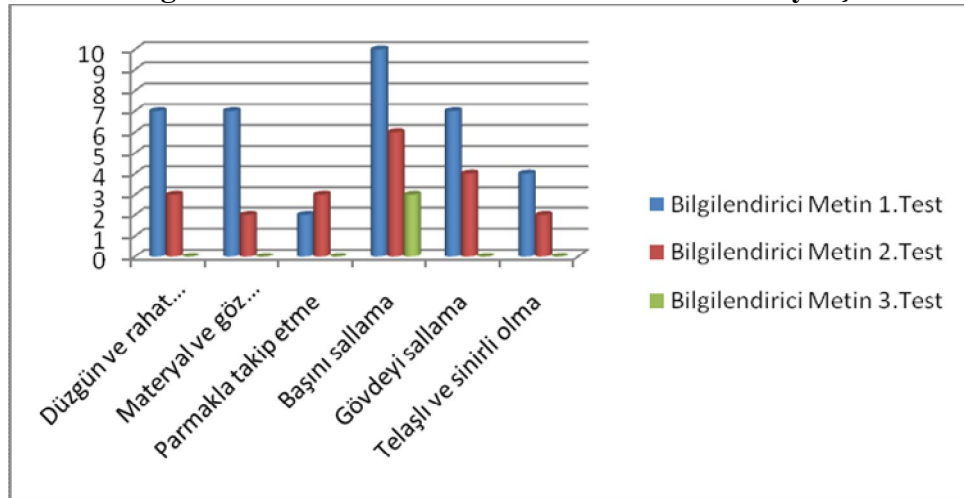


Şekil 20 ve 21’de Hilâl’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde sesli okuma anındaki oturma durumunun yapılandırıcı okuma uygulama sürecindeki gelişimiyle ilgili verilere yer verilmiştir. Her iki metin türünden elde edilen veriler incelendiğinde Hilâl’in yapılandırıcı okuma uygulamaları sürecinden olumlu yönde etkilendiği ve birinci testte yapmış olduğu oturma hatalarının azaldığı görülmüştür. Üçüncü testte Hilâl’in oturma hatalarından “okurken metnin okuma yönünde başını sallama” durumunun azalmasına rağmen devam ettiği gözlemlenmiştir.

Şekil 22
İbrahim’in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

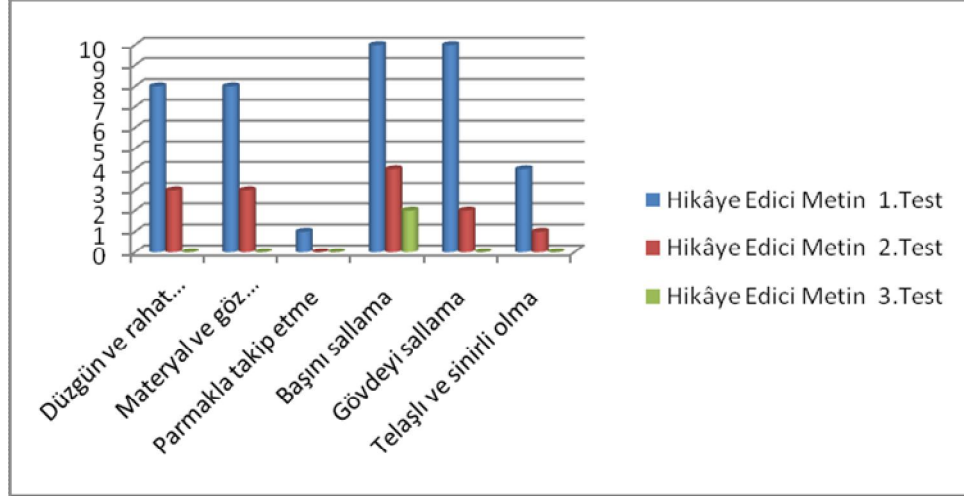


Şekil 23
İbrahim’in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

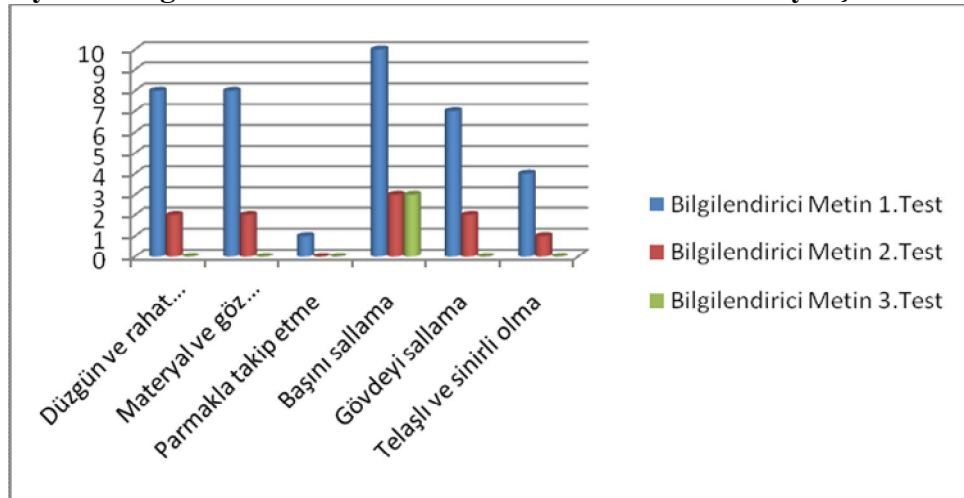


Şekil 22 ve 23’te İbrahim’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde oturma hatalarının iyileştirmesiyle ilgili veriler özetlenmiştir. Bu verilere göre her iki metin türünde İbrahim’in oturma hatalarında önemli iyileşmeler elde edilmiştir. Üçüncü testte öğrencinin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde “başını sallama” hatalarının azalmasına rağmen devam ettiği belirlenmiştir.

Şekil 24
Hüseyin’in Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

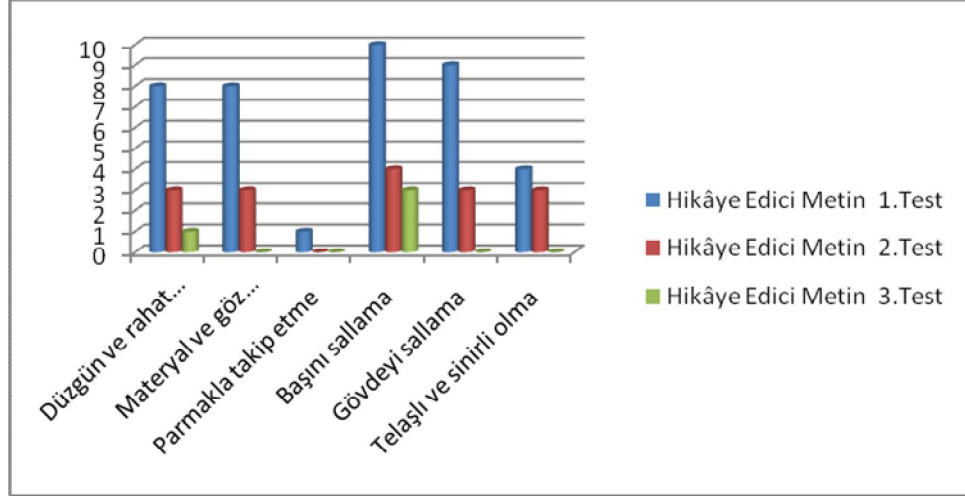


Şekil 25
Hüseyin’in Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu

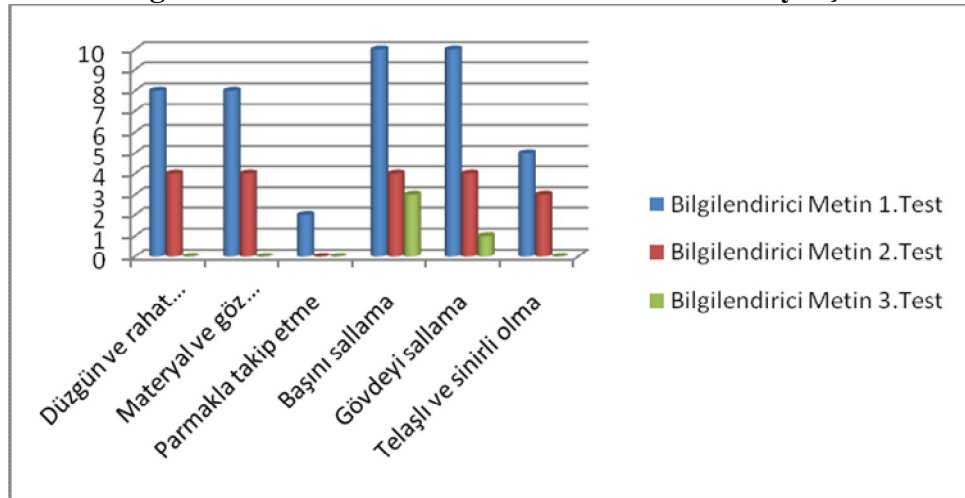


Hüseyin’in yapılandırıcı okuma uygulamaları sürecinde sesli okumadaki oturma durumunun gelişimiyle ilgili elde edilen veriler şekil 24 ve 25’te verilmiştir. Hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde Hüseyin’in oturma durumu incelendiğinde her iki metin türünde öğrencinin birinci testte yapmış olduğu oturma hatalarının azaldığı tespit edilirken, üçüncü testte ise “başını sallama” dışında hata gözlenmemiştir. Öğrencinin metnin okuma yönünde başını sallama durumu ortadan kalkmamış olsa da bu davranışta önemli miktarda azalma olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 26
Ferhat'ın Hikâye Edici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu



Şekil 27
Ferhat'ın Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının İyileşme Durumu



Şekil 26 ve 27’de Ferhat’ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde oturma hatalarının iyileştirmesiyle ilgili yapılandırıcı okuma uygulaması sürecinde elde edilen veriler özetlenmiştir. Elde edilen verilere göre her iki metin türünde Ferhat’ın oturma hatalarında önemli iyileşmeler elde edilmiştir. Üçüncü testte öğrencinin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde “başını ve gövdeyi sallama” hatalarının azalmasına rağmen devam ettiği belirlenmiştir.

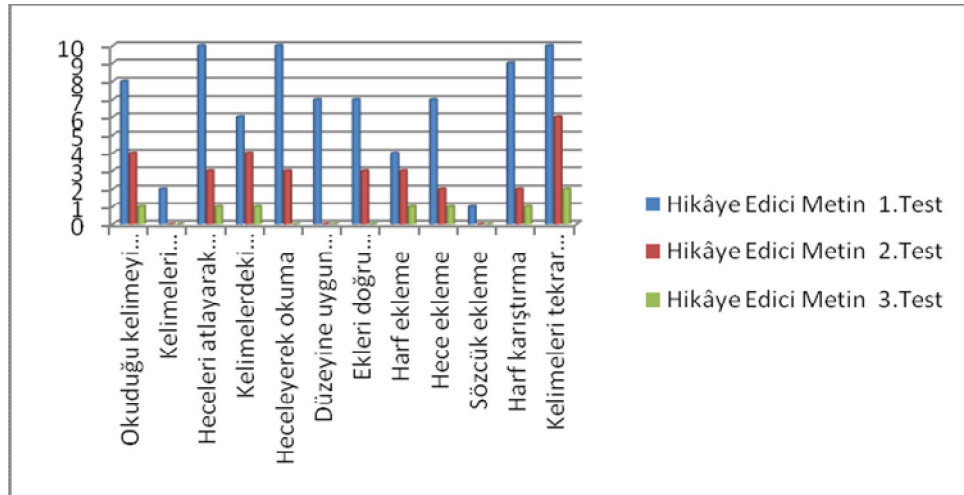
Elde edilen bulgulara göre çalışma grubundaki öğrencilerin birinci testte yapmış olduğu hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki oturma hatalarının ikinci

testte azalma gösterdiği tespit edilmiştir. Bu hataların büyük çoğunluğu üçüncü testte gözlemlenmemiştir. Çalışma grubuyla yapılan yapılandırıcı okuma uygulamalarının çalışma grubundaki öğrencilerin her iki metin türünde sesli okuma anındaki oturma hatalarının iyileşmesine katkı sağladığı bulunmuştur.

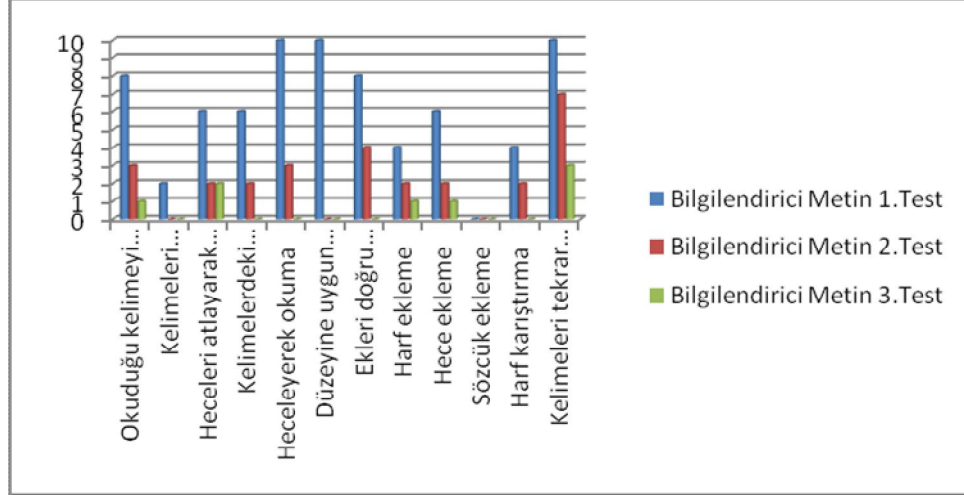
4.2.b.2. Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

Araştırmanın 2.b.2. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini uygulama sürecinde temel okuma hatalarının iyileşme durumu nedir? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki temel okuma hatalarının iyileşme durumlarının gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre her bir öğrencinin gelişimi ayrı ayrı grafiklerle verilmiştir.

Şekil 28
Öznur'un Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

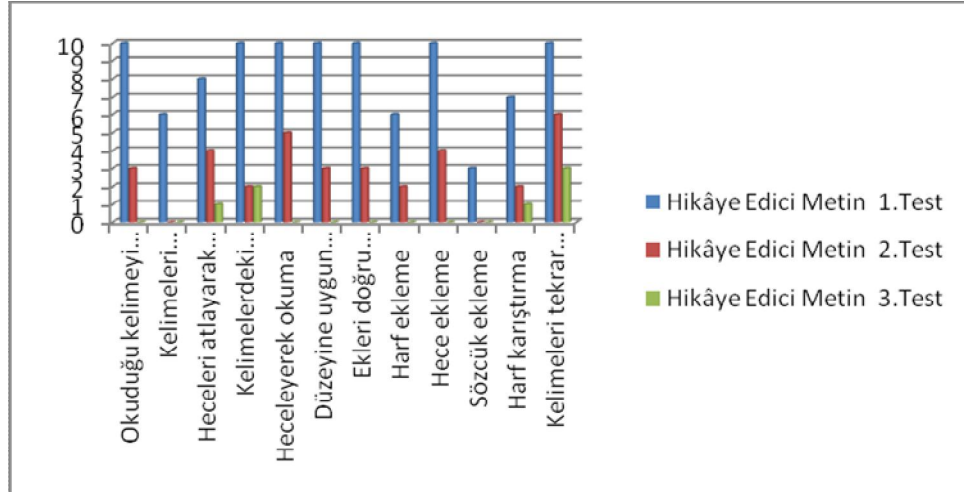


Şekil 29
Öznur'un Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

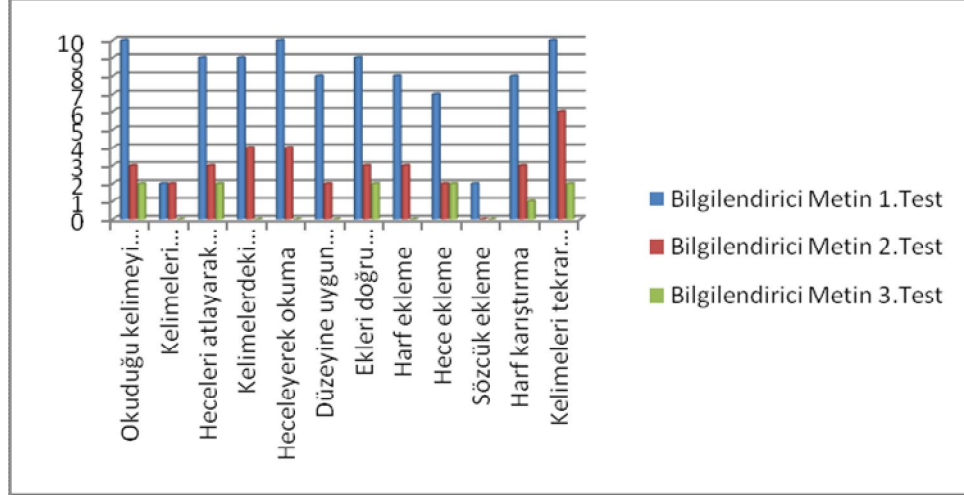


Şekil 28 ve 29’da Öznur’un temel okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili verilere yer verilmiştir. Bu verilere göre yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencinin temel okuma hatalarında azalma olduğu gözlenmiştir. Her iki metin türünde temel okuma hatalarından “kelimeleri atlama, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama ve sözcük ekleme hataları” birinci testte tespit edilmişken üçüncü testte bu hatalar gözlenmemiştir.

Şekil 30
Fatma’nın Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

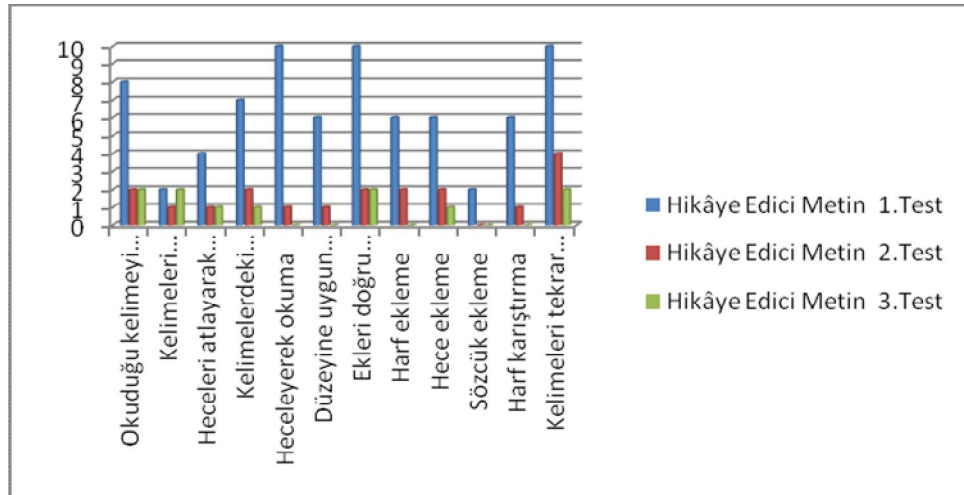


Şekil 31
Fatma'nın Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

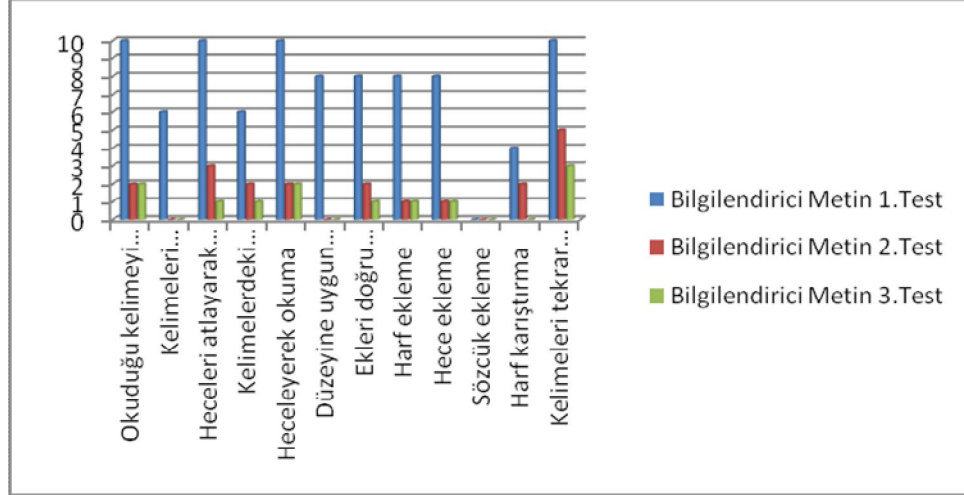


Fatma'nın yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecindeki temel okuma hatalarındaki iyileşme durumuyla ilgili veriler şekil 30 ve 31'de verilmiştir. Elde edilen verilere göre Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarında iyileşme görülmüştür. Öğrencinin birinci testte yapmakta olduğu “kelimeleri atlayarak okuma, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, harf ekleme ve sözcük ekleme” gibi hatalar üçüncü testte görülmemiştir.

Şekil 32
Mehmet'in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

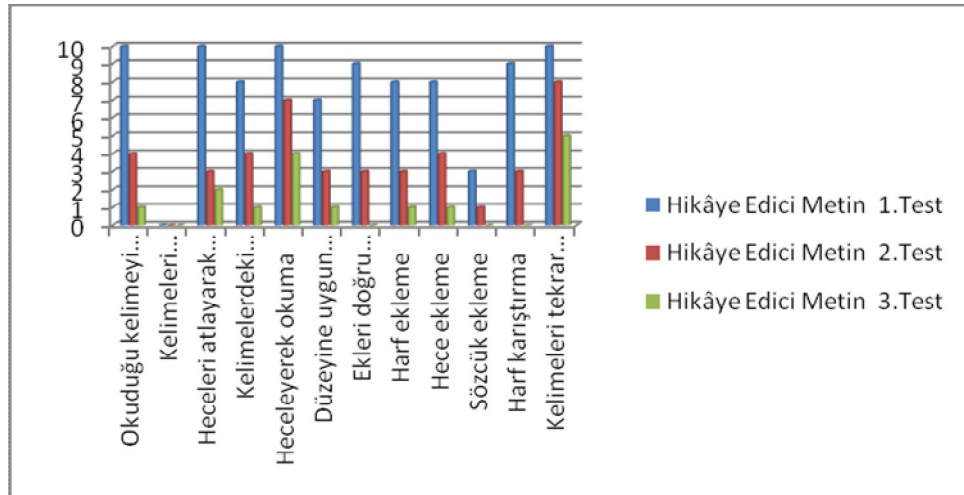


Şekil 33
Mehmet’in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

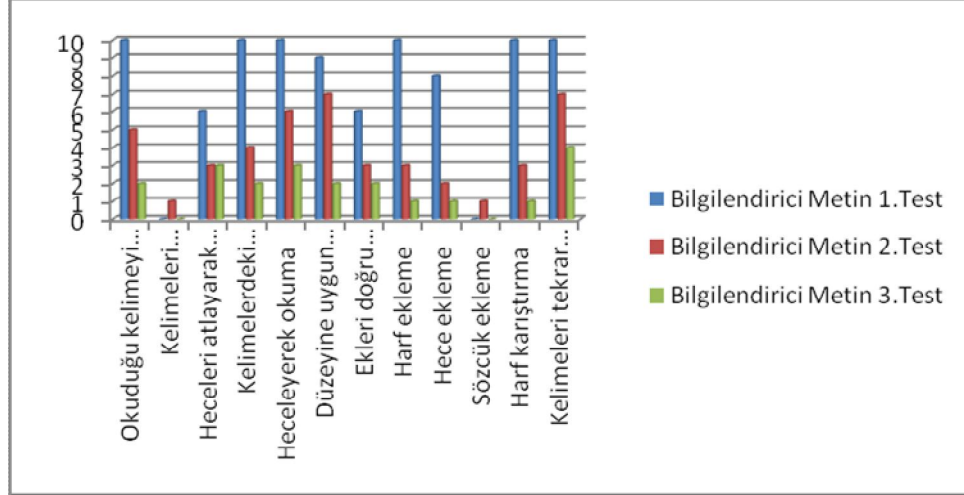


Şekil 32 ve 33’te Mehmet’in temel okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili verilere yer verilmiştir. Bu verilere göre yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencinin temel okuma hatalarında azalma olduğu gözlenmiştir. Her iki metin türünde temel okuma hatalarından “düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, sözcük ekleme ve harf karıştırma” hataları birinci testte tespit edilmişken üçüncü testte bu hatalar gözlenmemiştir.

Şekil 34
Ayberk’in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

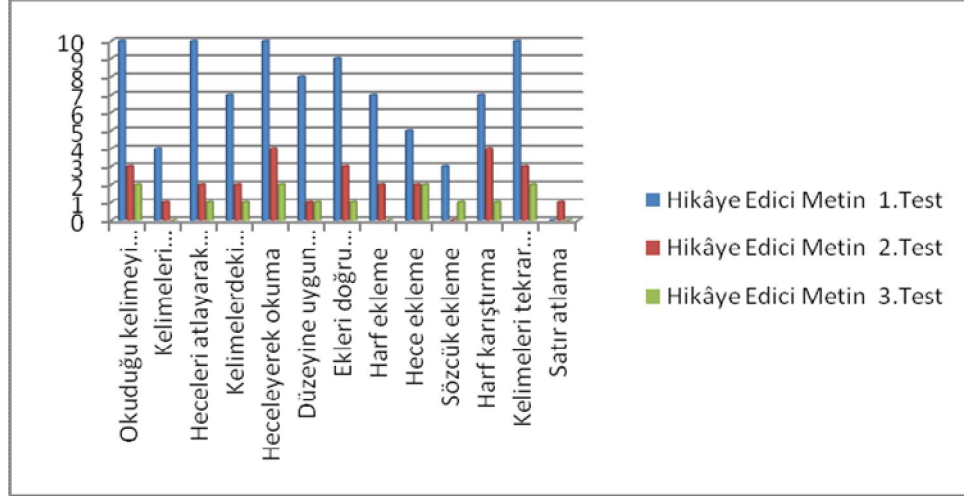


Şekil 35
Ayberk’in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

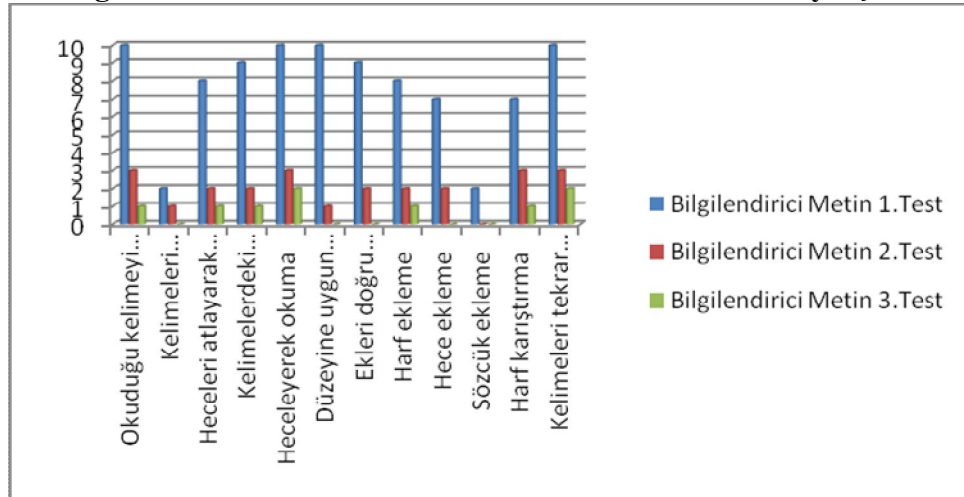


Ayberk’in yapılandırıcı okuma uygulamaları sürecindeki temel okuma hatalarındaki iyileşme durumuyla ilgili veriler şekil 34 ve 35’te verilmiştir. Bu sonuçlara göre Ayberk’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarında iyileşme görülmüştür. Öğrencinin hikâye edici metinlerde birinci testte yapmış olduğu “ekleri doğru okuyamama, sözcük ekleme ve harf karıştırma” gibi temel okuma hatalarını üçüncü testte yapmadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin bilgilendirici metinlerde birinci testte yapmamış olmasına rağmen ikinci testte yaptığı “kelimeleri atlayarak okuma ve sözcük ekleme” temel okuma hatalarını üçüncü testte yapmadığı görülmüştür.

Şekil 36
Hilâl'in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu



Şekil 37
Hilâl'in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

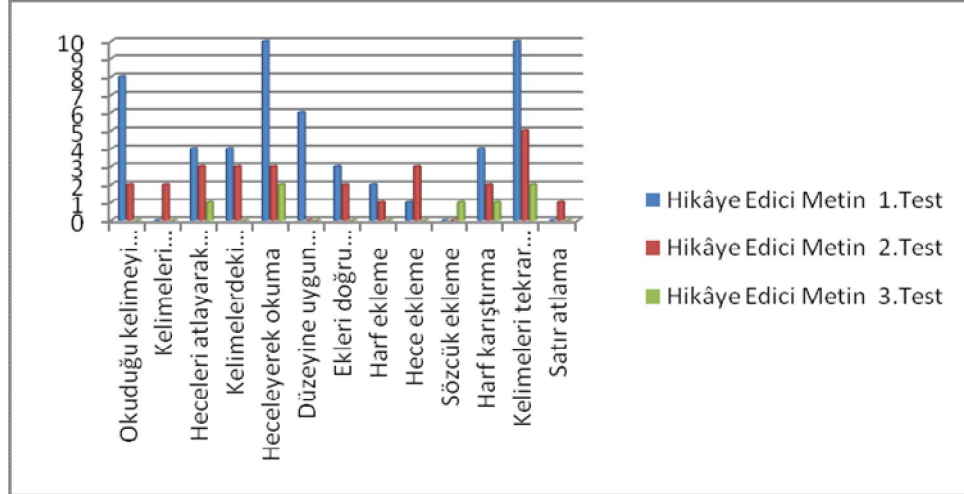


Şekil 36 ve 37’de Hilâl’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencinin temel okuma hatalarında azalma olduğu gözlenmiştir. Hilâl’in hikâye edici metinde temel okuma hatalarından “kelimeleri atlayarak okuma ve harf ekleme” hataları birinci testte tespit edilmişken üçüncü testte bu hatalar gözlenmemiştir. Hilâl’in hikâye edici metinde ikinci testte yapmış olduğu “satır atlama” hatası üçüncü testte görülmemiştir.

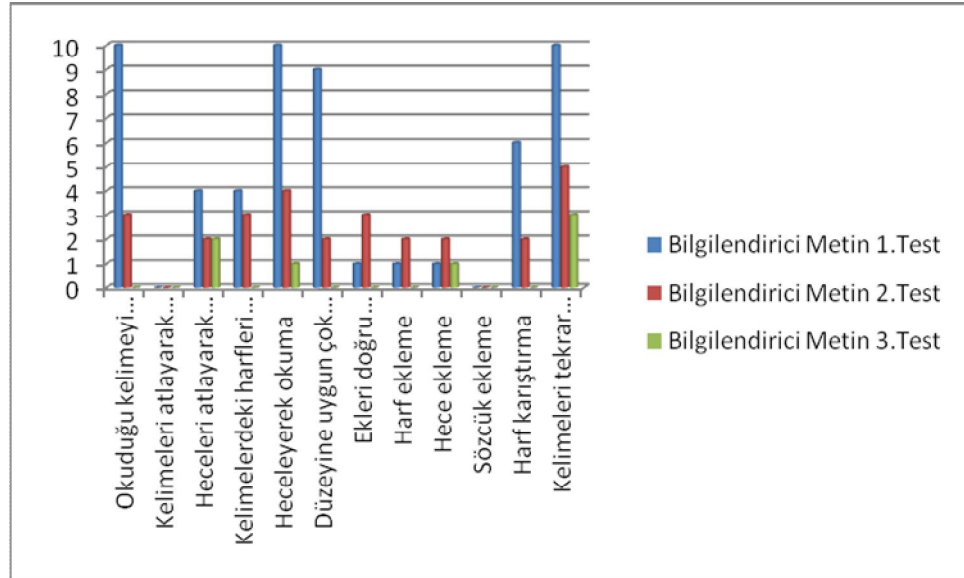
Hilâl’in bilgilendirici metinlerdeki “kelimeleri atlayarak okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, hece ekleme ve

sözcük ekleme” temel okuma hataları birinci testte gözlemlenmesine rağmen üçüncü testte tespit edilmemiştir.

Şekil 38
İbrahim’in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu



Şekil 39
İbrahim’in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

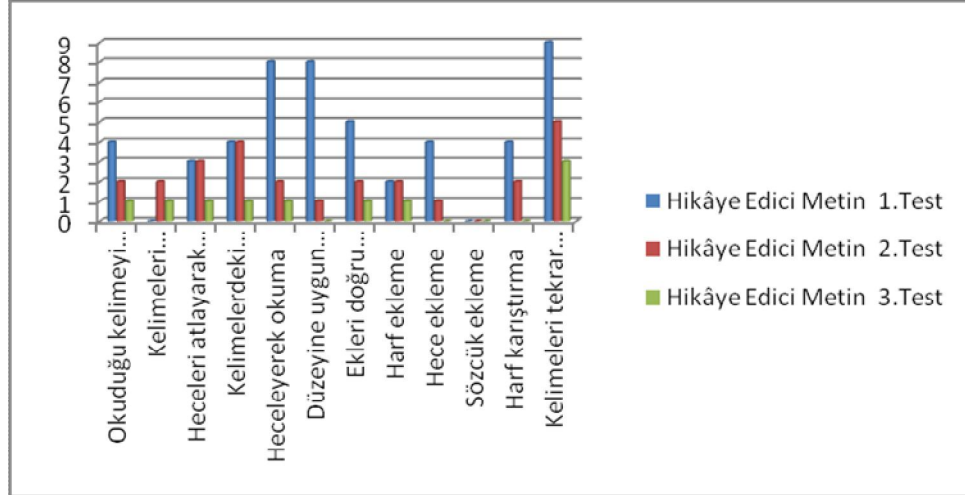


Şekil 38 ve 39’da İbrahim’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili sonuçlar verilmiştir. Bunlara göre yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencinin temel okuma hatalarında iyileşme olduğu gözlenmiştir. İbrahim’in hikâye edici metinde temel

okuma hatalarından okuduğu “kelimeleri doğru telaffuz edememe, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, harf ekleme ve hece ekleme” hataları birinci testte tespit edilmişken üçüncü testte bu hatalar gözlenmemiştir. İbrahim’in hikâye edici metinde ikinci testte yapmış olduğu kelime atlama ve satır atlama hatası üçüncü testte görülmemiştir.

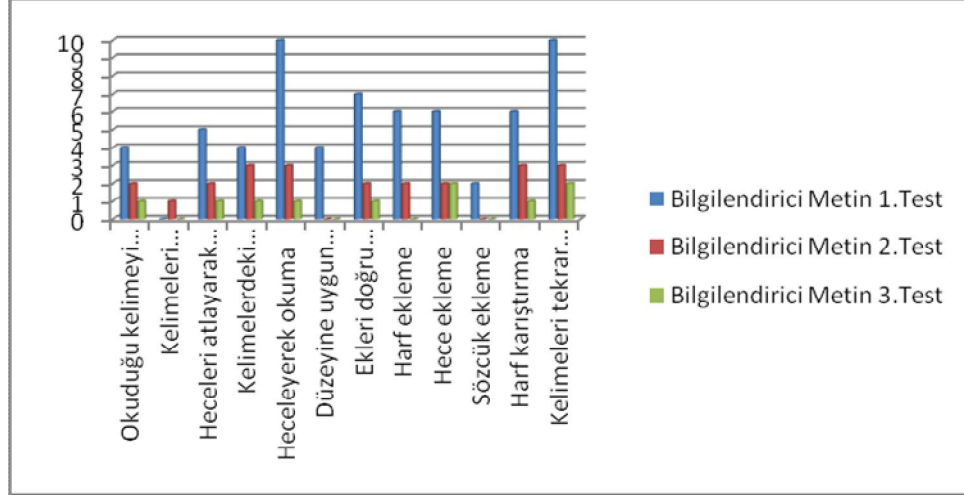
İbrahim’in bilgilendirici metinlerdeki, “okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edememe, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, harf ekleme ve harf karıştırma” temel okuma hataları birinci testte gözlemlenmesine rağmen üçüncü testte tespit edilmemiştir.

Şekil 40
Hüseyin’in Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu



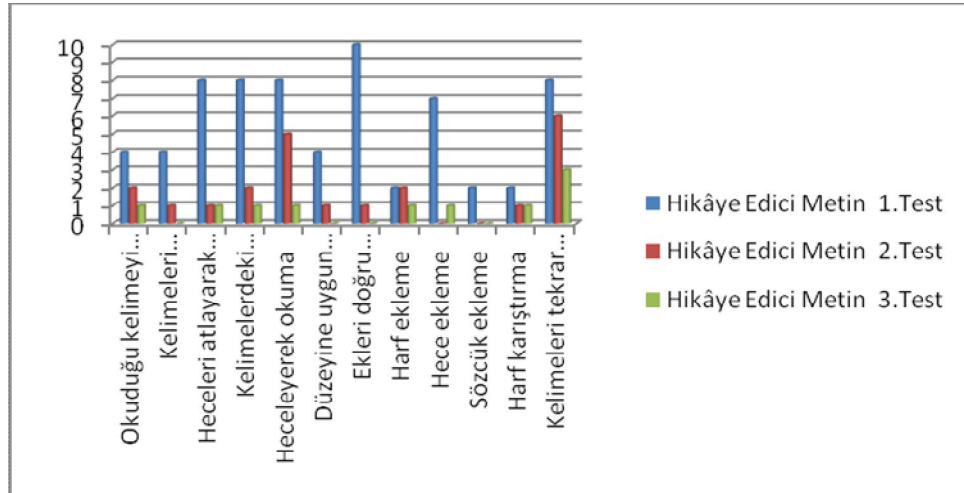
Şekil 40 ve 41’de Hüseyin’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili verilere yer verilmiştir. Bu verilere göre yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencinin temel okuma hatalarında iyileşme olduğu gözlenmiştir. Hüseyin’in hikâye edici metinde temel okuma hatalarından “düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, hece ekleme ve harf karıştırma” hataları birinci testte tespit edilmişken üçüncü testte bu hatalar gözlenmemiştir. Hüseyin’in hikâye edici metinde ikinci testte yapmış olduğu kelime atlama hatası üçüncü testte görülmemiştir.

Şekil 41
Hüseyin’in Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

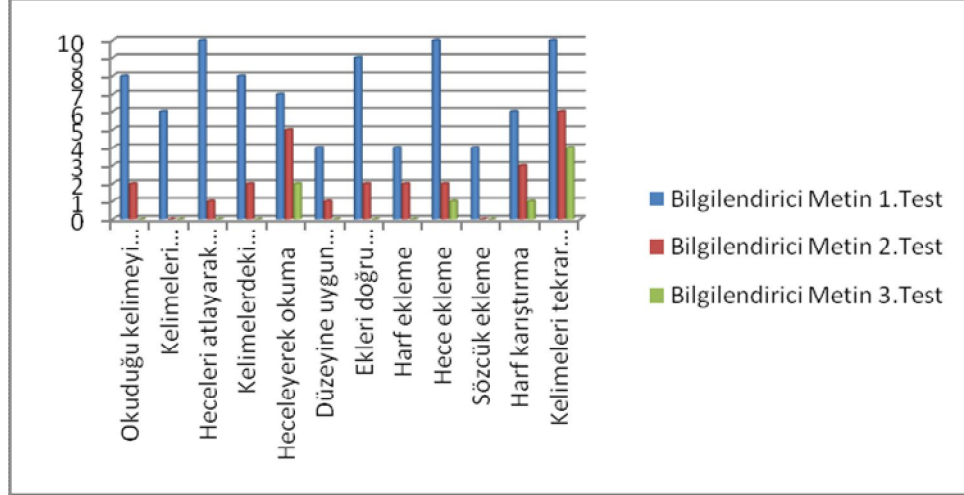


Hüseyin’in bilgilendirici metinlerdeki, “düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, harf ekleme ve sözcük ekleme” temel okuma hataları birinci testte gözlemlenmesine rağmen üçüncü testte tespit edilmemiştir. Hüseyin’in bilgilendirici metinde ikinci testte yapmış olduğu “kelimeleri atlayarak” okuma hatası üçüncü testte görülmemiştir.

Şekil 42
Ferhat’ın Hikâye Edici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu



Şekil 43
Ferhat'ın Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının İyileşme Durumu



Ferhat'ın yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecindeki temel okuma hatalarındaki iyileşme durumuyla ilgili sonuçlar şekil 42 ve 43'te verilmiştir. Bunlara göre Ferhat'ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarında iyileşme görülmüştür. Öğrencinin hikâye edici metinlerde birinci testte yapmış olduğu “kelimeleri atlayarak okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama ve sözcük ekleme” temel okuma hatalarını üçüncü testte yapmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencinin bilgilendirici metinlerde birinci testte yapmış olduğu, “okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edememe, kelimeleri atlayarak okuma, hece atlama, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, harf ekleme ve sözcük ekleme” temel okuma hatalarını üçüncü testte yapmadığı görülmüştür.

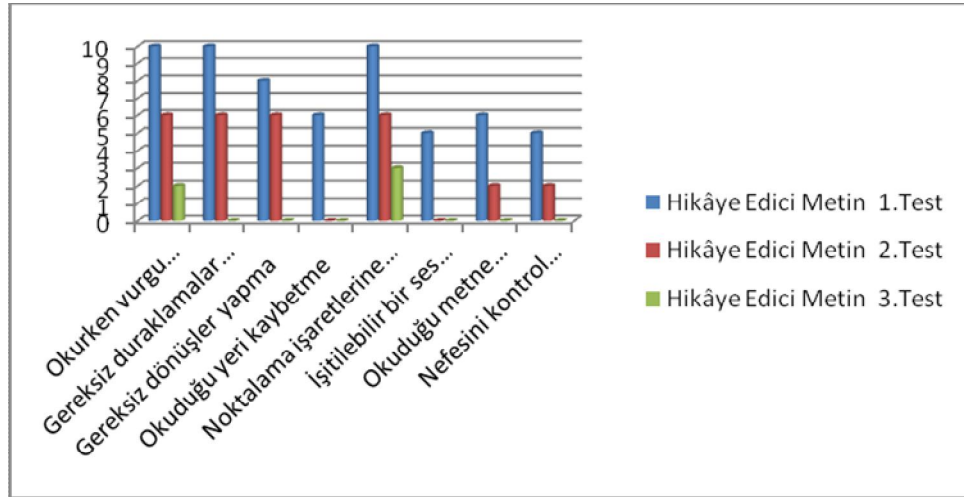
Araştırmada elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecinde azalma gösterdiği, bazı temel okuma hatalarının tekrarlanmadığı gözlemlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin birinci testte yapmış olduğu temel okuma hataları benzerlik gösterirken ikinci ve üçüncü testte öğrencilerin hatalarının iyileşme durumları da birkaç farklılık dışında benzerlik

göstermiştir. Buna göre yapılandırıcı okuma etkinliklerinin çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma hatalarının iyileşmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

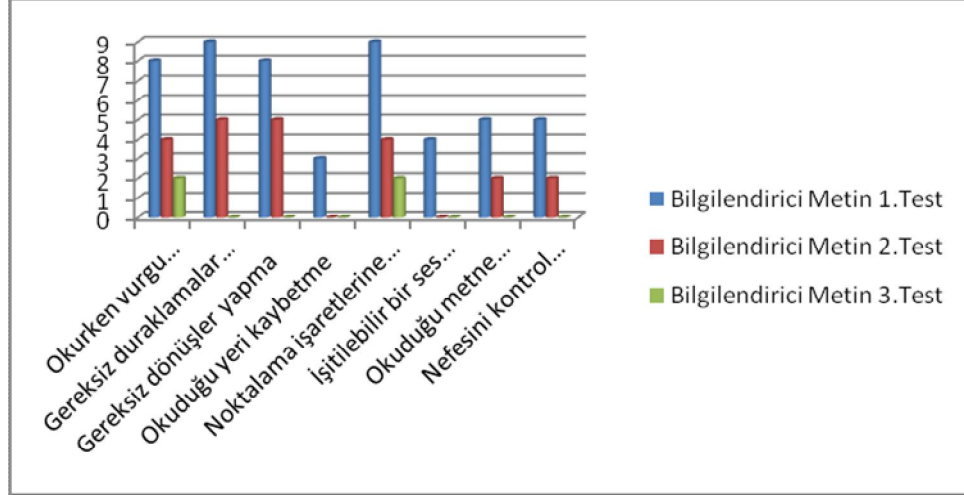
4.2.b.3. Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

Araştırmanın 2.b.3. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımının uygulamaları sürecinde akıcı okuma hatalarının iyileşme durumu nedir? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumlarının gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre grafiklerde verilmiştir.

Şekil 44
Öznur'un Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

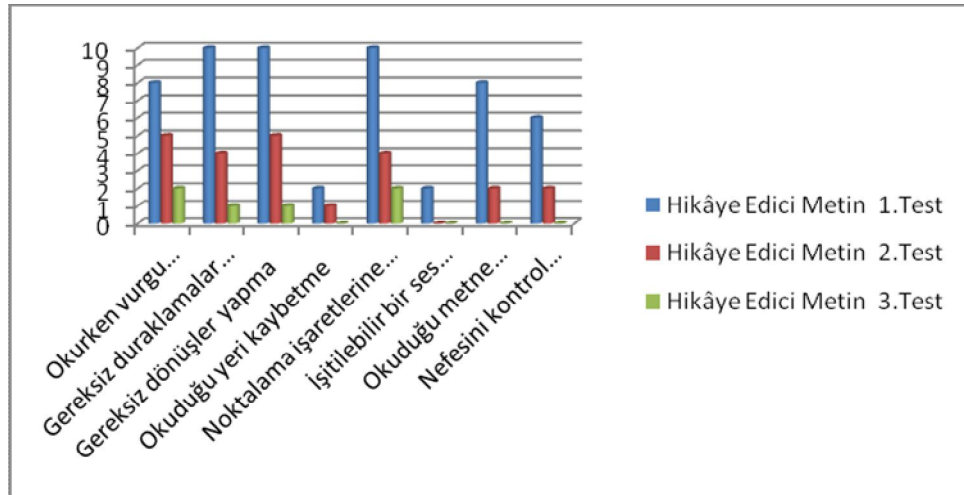


Şekil 45
Öznur'un Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

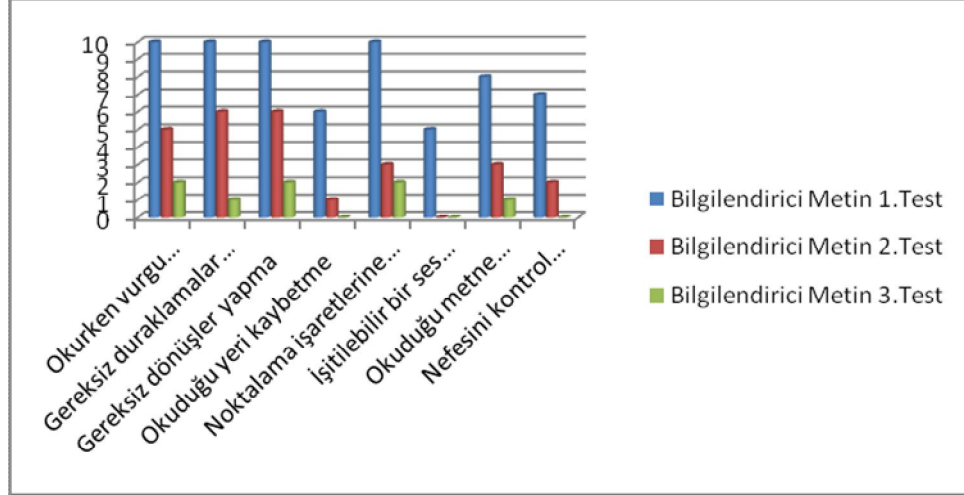


Şekil 44 ve 45'te Öznur'un hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarıyla ilgili verilere yer verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencinin akıcı okuma hatalarında iyileşme tespit edilmiştir. Öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu “gereksiz duraklamalar ve dönüşler yapma, okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edememe” gibi akıcı okuma hataları üçüncü testte görülmemiştir.

Şekil 46
Fatma'nın Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

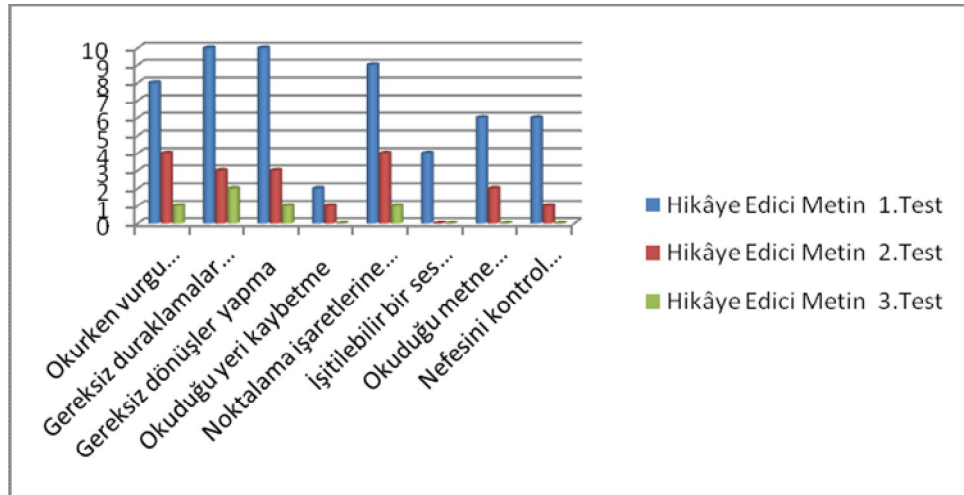


Şekil 47
Fatma'nın Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

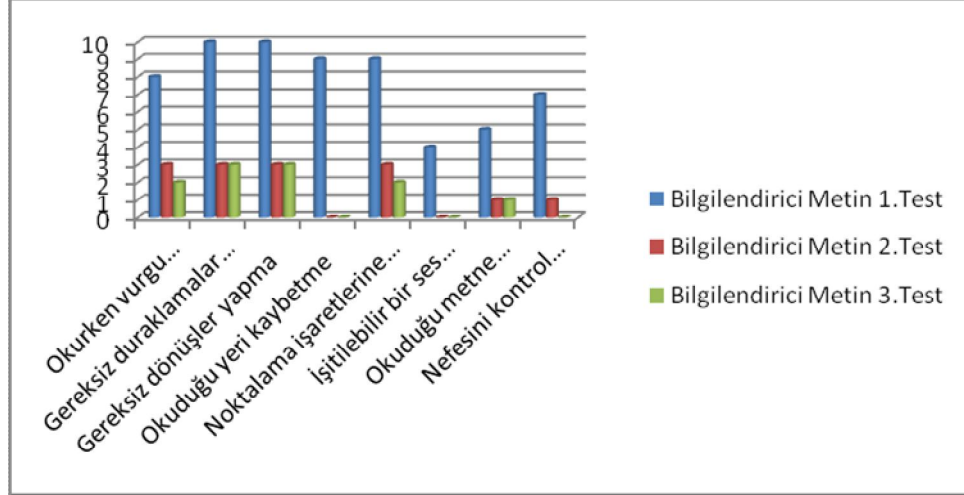


Şekil 46 ve 47’de Fatma’nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının yapılandırıcı okuma etkinliklerini uygulama sürecindeki iyileşme durumuyla ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen verilere göre Fatma’nın akıcı okuma hatalarında iyileşme olduğu gözlemlenmiştir. Fatma’nın birinci testte her iki metin türünde yapmış olduğu “okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama ve nefesini kontrol edememe” gibi akıcı okuma hataları üçüncü testte tespit edilmemiştir.

Şekil 48
Mehmet’in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

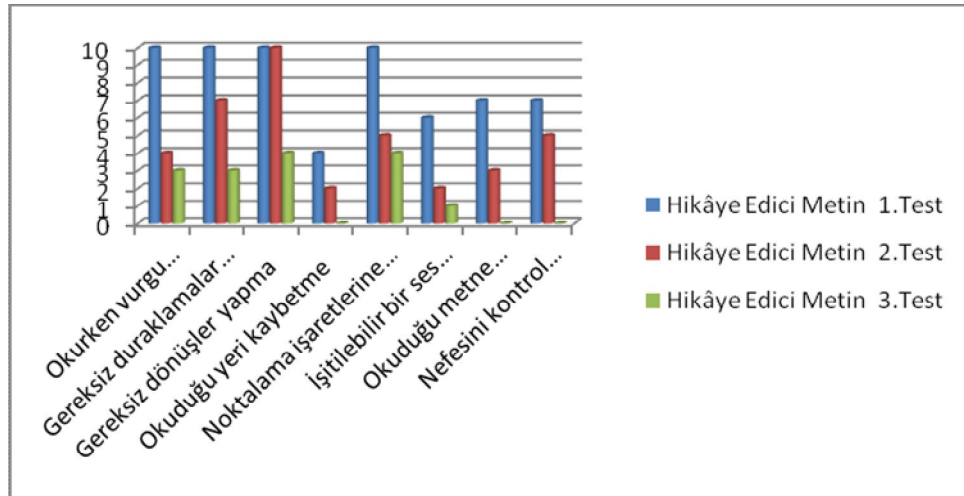


Şekil 49
Mehmet’in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

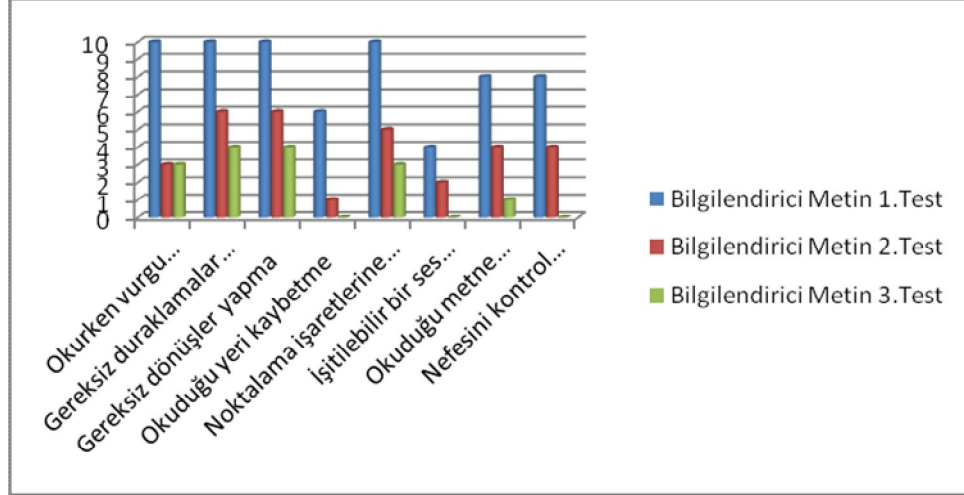


Şekil 48 ve 49’da Mehmet’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre Mehmet’in her iki metin türündeki akıcı okuma hatalarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Mehmet her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu “okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, nefesini kontrol edememe” gibi akıcı okuma hatalarını üçüncü testte yapmamıştır.

Şekil 50
Ayberk’in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

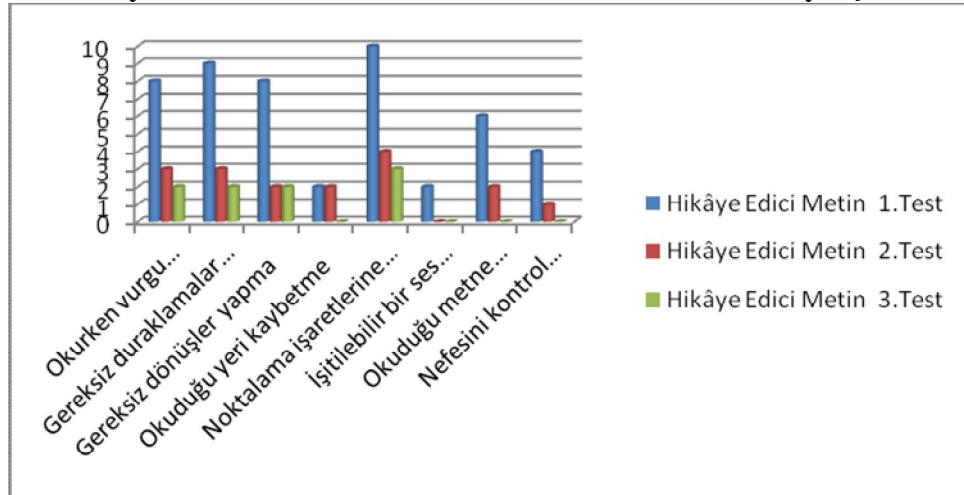


Şekil 51
Ayberk’in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

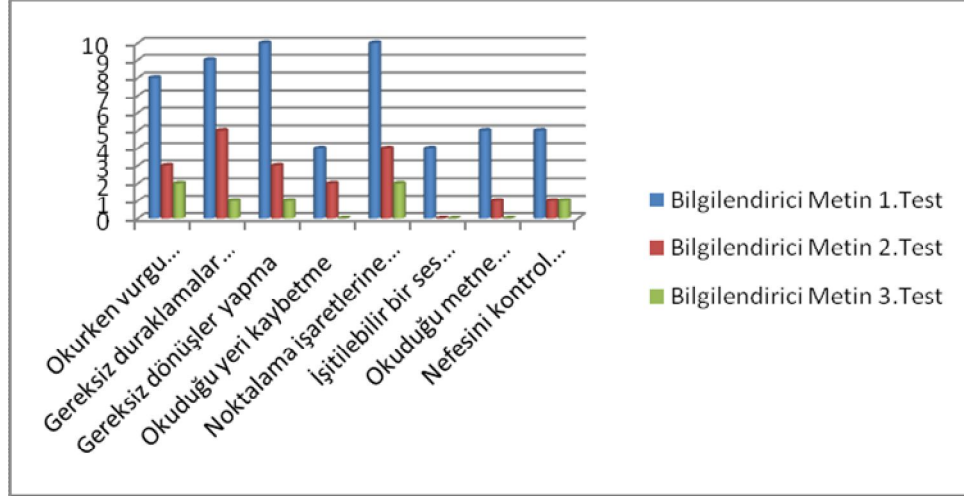


Şekil 50 ve 51’de Ayberk’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre Ayberk’in her iki metin türündeki akıcı okuma hatalarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Ayberk her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu, “okuduğu yeri kaybetme ve nefesini kontrol edememe” gibi akıcı okuma hatalarını üçüncü testte yapmamıştır. Aynı zamanda öğrencinin bilgilendirici metinlerde “işitilebilir ses tonuyla okuyamama” durumu üçüncü testte tespit edilmemiştir.

Şekil 52
Hilâl’in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

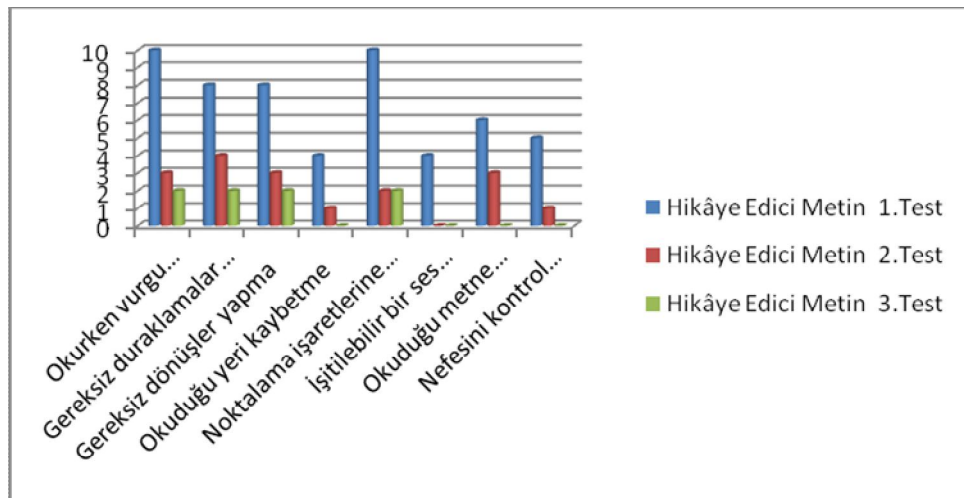


Şekil 53
Hilâl'in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

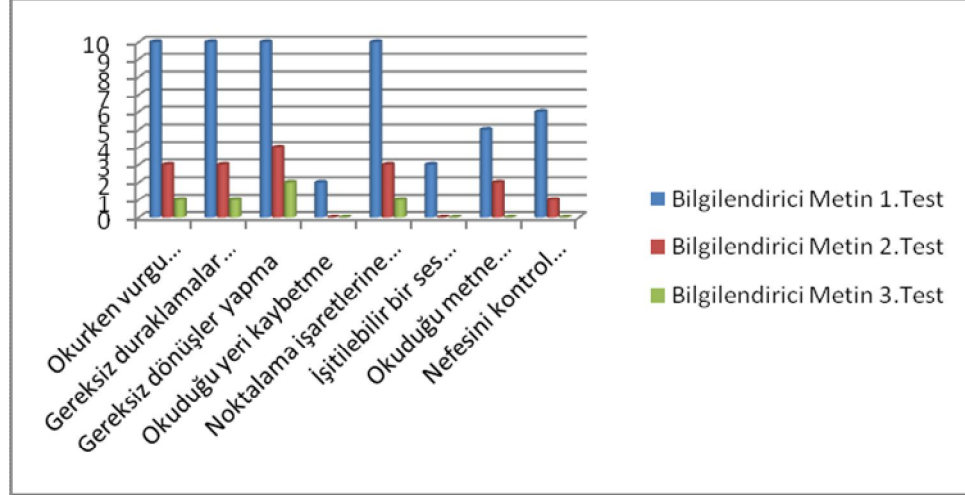


Şekil 52 ve 53’de Hilâl’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre Hilâl’in her iki metin türündeki akıcı okuma hatalarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Hilâl hikâye edici ve bilgilendirici metin türünde birinci testte yapmış olduğu “okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama ve okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama” gibi akıcı okuma hatalarını üçüncü testte yapmamıştır.

Şekil 54
İbrahim’in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

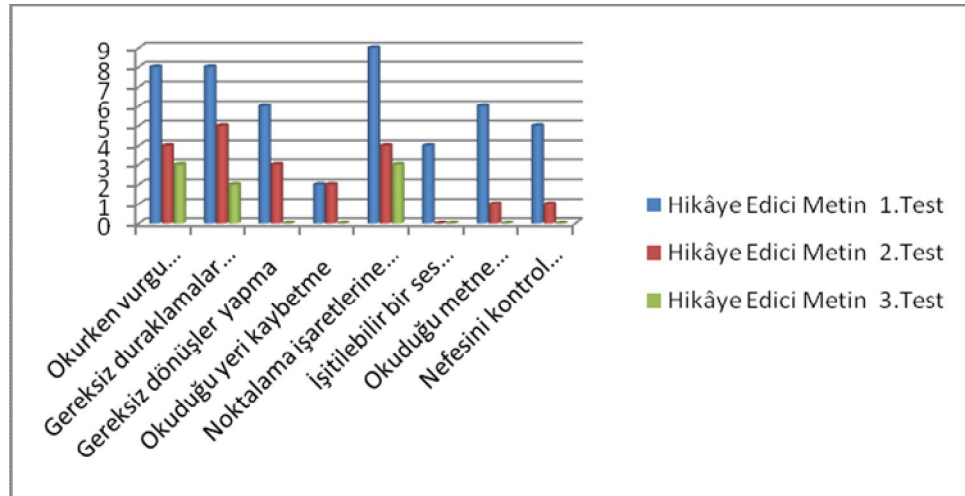


Şekil 55
İbrahim’in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

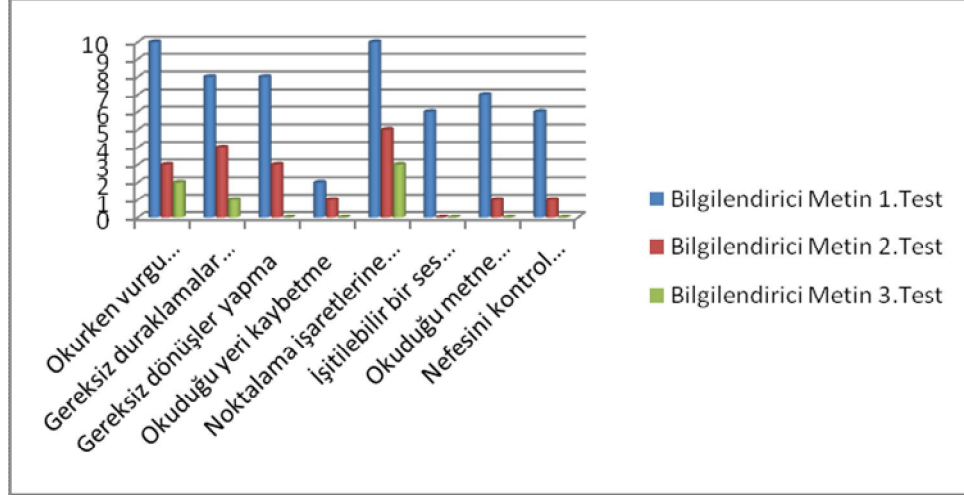


Şekil 54 ve 55’teki İbrahim’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili verilere göre İbrahim’in her iki metin türündeki akıcı okuma hatalarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. İbrahim her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu “okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edememe” gibi akıcı okuma hatalarını üçüncü testte yapmamıştır.

Şekil 56
Hüseyin’in Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

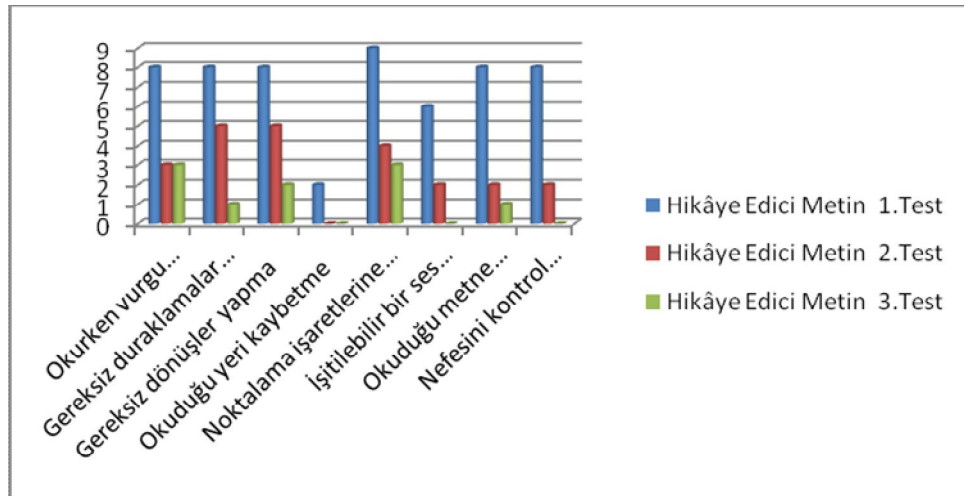


Şekil 57
Hüseyin’in Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu

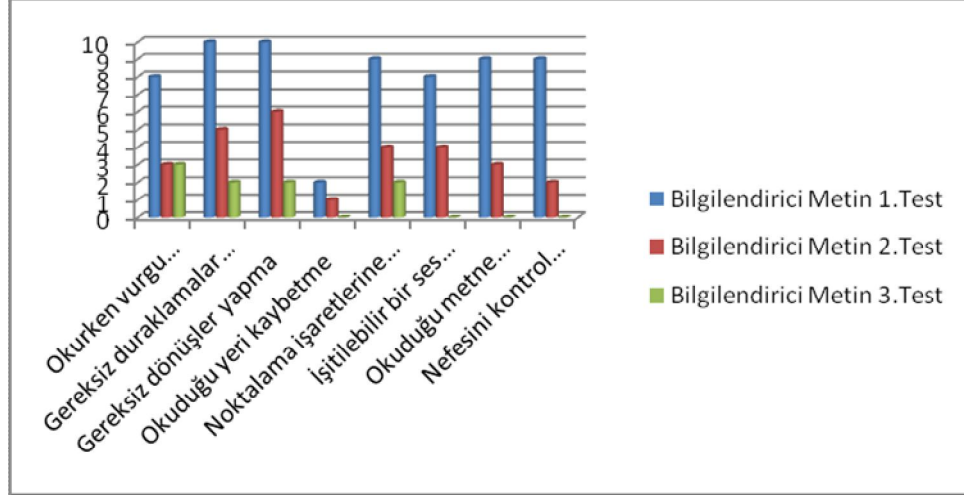


Şekil 56 ve 57’de Hüseyin’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre Hüseyin’in her iki metin türündeki akıcı okuma hatalarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Hüseyin her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu “gereksiz dönüşler yapma, okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edememe” gibi akıcı okuma hatalarını üçüncü testte yapmamıştır.

Şekil 58
Ferhat’ın Hikâye Edici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu



Şekil 59
Ferhat’ın Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının İyileşme Durumu



Şekil 58 ve 59’da Ferhat’ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumuyla ilgili veriler verilmiştir. Bunlara göre Ferhat’ın her iki metin türündeki akıcı okuma hatalarında iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Ferhat her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu, “okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama ve nefesini kontrol edememe” gibi akıcı okuma hatalarını üçüncü testte yapmamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Çalışma sürecinde öğrencilerin oturma, temel okuma ve akıcı okuma hatalarında iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerin birinci testin sonundaki yapmış olduğu hatalar tespit edildikten sonra bu hatalara yönelik yapılandırıcı okuma etkinlikleri hazırlanmış ve bu etkinliklerle çalışma grubundaki öğrencilerle çalışmalar yapılmıştır. Uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin etkililiğini görmek için izleme amaçlı ikinci test uygulanmıştır. İkinci testin sonucu analiz edildikten sonra yapılmakta olan hatalara özgü yeni yapılandırıcı okuma etkinlikleri geliştirilmiş ve bu etkinlikler çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan yapılandırıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin hatalarının azalmasıdaki etkisini

görebilmek için üçüncü test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma yaklaşımı uygulamalarının olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Çalışma sürecinde öğrencilerin oturma, temel okuma ve akıcı okuma hatalarında iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin birinci testte yapmakta oldukları bazı oturma, temel okuma ve akıcı okuma hatalarının üçüncü testte gözlenmediği belirlenmiştir.

4.2.c. Anlama Becerilerinin Gelişimi ve Hataların İyileşme Durumu

Araştırmada, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanan yapılandırıcı etkinlikler sonrasında anlama becerilerinin gelişimi ile anlama hatalarının iyileşme durumlarının ne olduğu araştırılmıştır. Bu konuya ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.c.1. Anlama Becerilerinin Gelişimi

Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin gelişimine ilişkin elde edilen veriler tablo 24'e aktarılmıştır.

Tablo 24'te çalışma grubundaki okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumunun gelişimiyle ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerdeki okuduğu anlama durumlarında gelişmeler gözlemlenmiştir.

Tablo 24
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okumadaki Okuduğunu Anlama Durumları

Metin Türü	Test		Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Hikâye Edici	1	P	30.25	26.00	32.75	27.00	31.50	24.25	28.25	31.25
		%	45	39	49	40	47	36	42	47
	2	P	39.33	32.66	56.00	40.66	46.00	41.00	41.33	36.66
		%	51	42	73	53	60	53	54	48
	3	P	50.33	42.66	51.00	40.66	47.66	51.33	57.00	53.00
		%	70	59	71	56	66	71	79	74
Bilgilendirici	1	P	22.25	22.25	29.50	23.75	21.50	23.00	23.00	25.50
		%	35	35	47	38	34	37	37	40
	2	P	34,33	40.00	53.00	25.66	31.66	42.33	45.00	35.66
		%	47	55	73	35	43	58	62	49
	3	P	40.33	41.00	57.66	30.33	40.66	42.33	55.00	46.00
		%	55	56	79	42	56	58	75	63

Öznur'un hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulan sorulara vermiş olduğu cevap doğrultusunda her iki metindeki anlama becerilerinin gelişimi belirlenmiştir. Öznur'un hikâye edici metni birinci testte okuduğunu anlama düzeyi % 45 iken üçüncü testte anlama düzeyi % 70'e çıkmıştır. Öznur'un birinci testte bilgilendirici metni okuduğunu anlama düzeyi % 35 iken üçüncü testte bu düzey % 55'e yükselmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin hikâye edici metinleri okuduğunu anlamada birinci testte güçlük yaşadığı tespit edilirken üçüncü testte öğrencinin okuduğunu anlama durumunun yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden öğretilbilir düzeye yükseldiği görülmüştür. Öğrencinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamada birinci testte yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun üçüncü testte de yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin üçüncü testte yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olmasına

rağmen birinci testte göre üçüncü testte öğrenci okuduğunu anlama düzeyini 20 puan arttırmıştır.

Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulan anlama sorularına vermiş olduğu cevap doğrultusunda her iki metin türünü anlama becerilerinin gelişimiyle ilgili veriler elde edilmiştir. Fatma'nın birinci testte hikâye edici metni okuduğunu anlama düzeyi % 39 iken okuduğunu anlama düzeyi üçüncü testte % 59 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin her iki testin sonucunda okuduğunu anlama durumunun yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin üçüncü testte hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama durumunun yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olmuş olması öğrencinin hiçbir gelişme göstermediği anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi birinci testte göre üçüncü testte 20 puan artışı görülmüştür. Fatma'nın bilgilendirici metinlerde anlama durumu birinci testte % 35 düzeyindeyken üçüncü testte % 56 olarak tespit edilmiştir. Fatma'nın bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin gelişim düzeyide 21 puan artış gözlemlenmiş olmasına rağmen öğrencinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama durumu yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde kalmıştır.

Mehmet'in her iki metin türündeki anlama becerisinin gelişim durumu tespit edilmiştir. Mehmet'in hikâye edici metni anlama düzeyi birinci testte % 49 olmasına rağmen üçüncü testte % 71 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin hikâye edici metinlerdeki anlama becerisinin yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden öğretilbilir düzeye yükseldiği görülmüştür. Mehmet'in bilgilendirici metni anlama düzeyi birinci testte % 47 ve üçüncü testte % 79 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre Mehmet'in her iki metin türünde de anlama düzeyi olarak % 70'in üstünde olduğu için öğretilbilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ayberk'in, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda her iki metin türündeki anlama düzeyinin gelişim durumu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre Ayberk'in birinci testte hikâye edici metni okuduğunu anlama düzeyi % 40 iken üçüncü testte % 56 düzeyinde anladığı

görülmüştür. Ayberk'in hem birinci hem de üçüncü testte okuduğunu anlama durumu yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Anlama durumunun yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olması yapılandırıcı okuma ve anlama çalışmalarının öğrenci üzerinde hiçbir etkisi olmadığı anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrenci birinci teste göre üçüncü testte anlama düzeyinde 16 puan artış sağlamıştır. Ayberk'in birinci testte bilgilendirici metni okuduğunu anlama durumunun % 38 düzeyinde, üçüncü testte ise % 42 düzeyinde olduğu görülmüştür. Her iki testte Ayberk'in bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamada yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu görülmesine rağmen Ayberk üçüncü testte birinci testte göre okuduğunu anlama düzeyinde 4 puanlık bir artış göstermiştir.

Hilâl birinci testte hikâye edici metni % 47 düzeyinde anlayabilirken, okuduğunu anlama düzeyi üçüncü testte % 66 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin her iki testin sonucunda okuduğunu anlama durumunun yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin üçüncü testte hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama durumunun yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olmuş olması öğrencinin hiçbir gelişme göstermediği anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinde birinci teste göre üçüncü testte 19 puan artış görülmüştür. Hilâl'in bilgilendirici metinlerde birinci testte okuduğunu anlama düzeyi % 34 iken üçüncü testte % 56 olarak tespit edilmiştir. Hilâl'in bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyinin gelişim durumunda 22 puan artış gözlemlenmiş olmasına rağmen öğrencinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama durumunun yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

İbrahim'in her iki metin türündeki anlama becerisinin gelişim durumu tespit edilmiştir. İbrahim'in hikâye edici metni anlama düzeyi birinci testte % 36 olmasına rağmen üçüncü testte % 71 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin hikâye edici metinlerdeki anlama becerisinin yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden öğretilbilir düzeye yükseldiği görülmüştür. İbrahim'in bilgilendirici metni anlama düzeyi birinci testte % 37 ve üçüncü testte % 58 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre İbrahim bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyinin 21 puan arttırmasına rağmen bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamada % 70'in

altında kaldığı için öğrencinin yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Hüseyin'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulan sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda her iki metindeki anlama becerilerinin gelişimi belirlenmiştir. Hüseyin'in hikâye edici metni birinci testte okuduğunu anlama düzeyi % 42 iken üçüncü testte anlama düzeyi % 79'a çıkmıştır. Hüseyin'in birinci testte bilgilendirici metni sesli okuduğunda anlaması % 37 düzeyinde iken üçüncü testte okuduğunu anlama düzeyi % 75'e yükselmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencinin her iki metin türünde öğretilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Ferhat'ın birinci testte hikâye edici metni okuduğunu anlama düzeyi % 47 iken okuduğunu anlama düzeyi üçüncü testte % 74 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin birinci testte hikâye edici metni anlama durumu yetersiz okuyucu (endişe) düzeyindeyken üçüncü testte öğretilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ferhat'ın bilgilendirici metinlerde birinci testte okuduğunu anlama düzeyi % 40 iken üçüncü testte % 63 düzeyinde olarak tespit edilmiştir. Ferhat'ın bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyinin gelişim durumunda 23 puan artış gözlemlenmiş olmasına rağmen öğrencinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama durumu yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde olduğu görülmüştür.

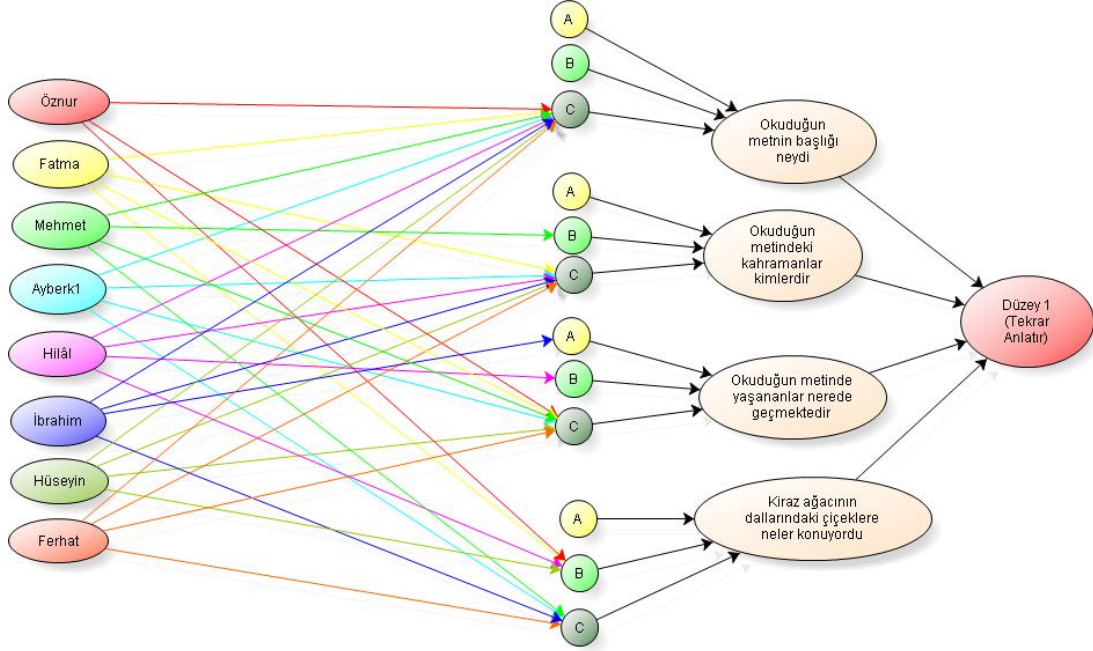
Yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde öğrencilerin birinci testte her iki metin türüne göre okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinden sonra öğrencilerin her iki metin türünde okuduğunu anlamalarını geliştirmeye yönelik yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu etkinliklerle çalışma grubundaki öğrencilerle çalışmalar yapılmıştır. Sürecin etkililiğini izlemek amacıyla ikinci test uygulanmış bu testin sonucuna göre yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamalarındaki etkinler geliştirilmiş ve tekrar çalışma sürecine devam edilmiştir. Öğrencilerin tekrar izlenmesi amacıyla üçüncü test uygulanmıştır.

Yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinde gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beş tanesinin (Öznur, Mehmet, İbrahim, Hüseyin ve Ferhat) hikâye edici metinlerde yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaştığı görülmüştür. Bilgilendirici metinlerde ise iki öğrencinin (Mehmet ve Hüseyin) yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden öğretilebilir düzeye yükseldiği tespit edilmiştir. Diğer öğrencilerin yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde kaldığı gözlemlenmesine rağmen öğrencilerin hikâye edici metinlerde birinci testte göre üçüncü testte okuduğunu anlama düzeylerinde % 20 ile % 37 arasında artış gösterdikleri bulunmuştur. Bilgilendirici metinlerde öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyinde birinci teste göre üçüncü testte 4 ile 38 puan arasında artış sağladıkları görülmüştür.

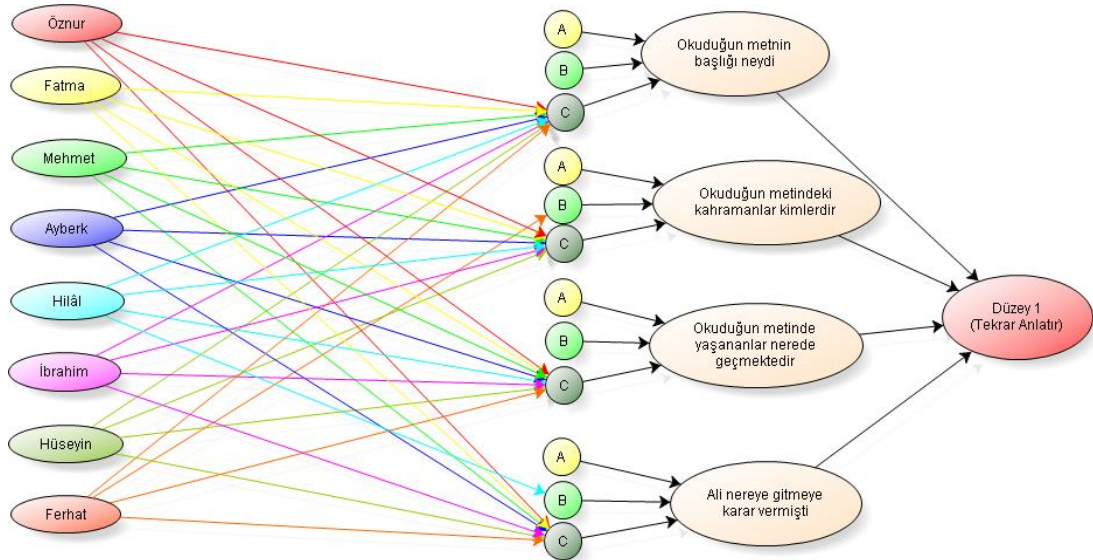
4.2.c.2. Anlama Hatalarının İyileşme Durumu

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türleriyle ilgili sorulan okuduğunu anlama sorularına vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hangi düzeydeki sorulara cevap verip veremedikleri veya ne düzeyde cevap verdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplara göre anlama hataları tespit edilerek ikinci ve üçüncü testteki iyileşme durumları gözlemlenmiştir. Hikâye edici metinle ilgili anlama sorularına verilen cevaplar ve anlama hatalarının iyileşme durumu ikinci test düzey: 1 şekil 60, üçüncü test düzey: 1 şekil 61, ikinci test düzey: 2 şekil 62, üçüncü test düzey: 2 şekil 63, ikinci test düzey: 3 şekil 64, üçüncü test düzey: 3 şekil 65 ve bilgilendirici metinle ilgili anlama sorularına verilen cevaplar ve anlama hatalarının iyileşme durumu ikinci test düzey: 1 şekil 66, üçüncü test düzey: 1 şekil 67, ikinci test düzey: 2 şekil 68, üçüncü test düzey: 2 şekil 69, ikinci test düzey: 3 şekil 70, üçüncü test düzey: 3 şekil 71’de verilmiştir.

Şekil 60
İkinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 61
Üçüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 60 ve 61’de çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili uygulanmış olan ikinci test ve üçüncü testteki düzey 1(Tekrar Anlatır) sorularına cevap verme durumları ve anlama hatalarının iyileşme durumu verilmiştir.

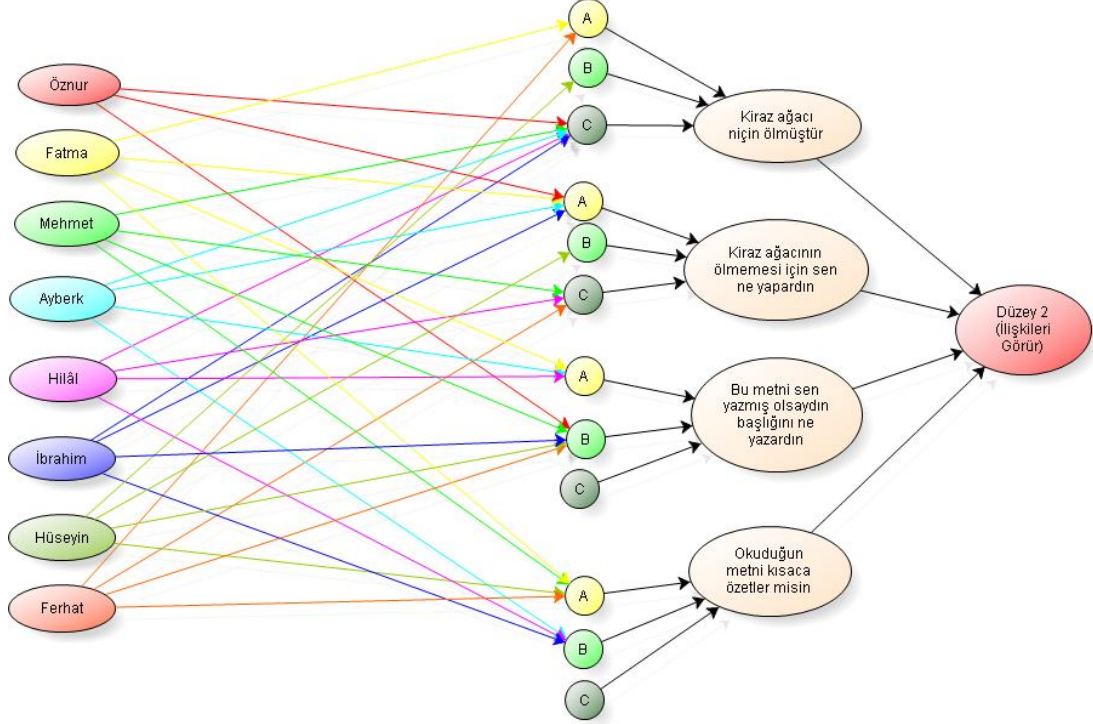
Öğrencilerin birinci testteki sorulara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hepsinin “Okuduğun metnin başlığı neydi?” ve “Okuduğun metindeki kahramanlar kimlerdir?” sorularına tam olarak doğru cevap verdikleri gözlenmiştir. Bu durum ikinci ve üçüncü testlerdeki soruların cevaplarında da görülmüştür.

“Okuduğun metinde yaşananlar nerede geçmektedir?” sorusuna birinci testte öğrencilerin farklı cevaplar verdikleri gözlemlenmişti. Bu soruya birinci testte Hilâl, İbrahim ve Hüseyin tam doğru cevap verirken, ikinci testte yalnızca çalışma grubundaki iki öğrenci (Hilâl ve İbrahim) tam doğru cevap verememiştir. Üçüncü testte aynı soruya öğrencilerin hepsinin tam doğru cevap verdikleri belirlenmiştir.

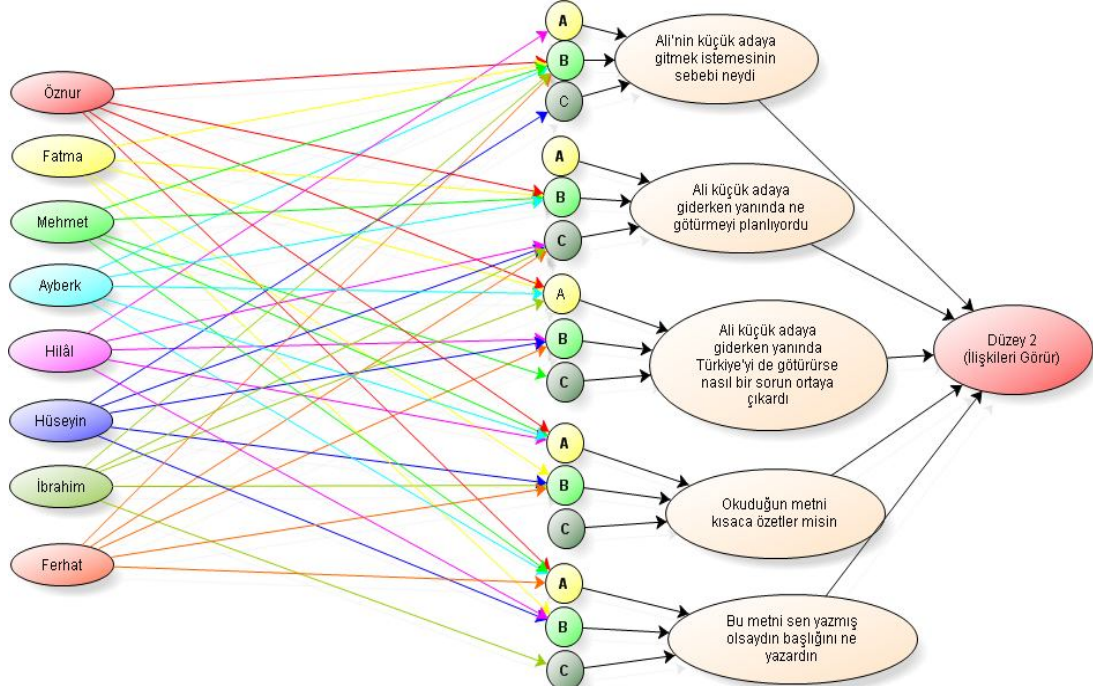
Birinci testte dördüncü soruya yalnızca Ayberk tam doğru cevap verirken, ikinci testte Ayberk, Ferhat, İbrahim ve Mehmet tam doğru cevap vermişlerdir. Diğer öğrenciler ise doğru cevabı vermiş olmalarına rağmen eksik bilgiler içeren cevaplar vermişlerdir. Aynı düzeydeki soruda üçüncü testte Hilâl’in dışındaki diğer öğrencilerin hepsi soruya tam doğru cevap vermiştir.

Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlamada etkili olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre üçüncü testteki düzey 1(basit düzey) sorularından iki tanesine öğrencilerin tamamı doğru cevap verirken, iki tanesine de sadece iki öğrencinin eksik bilgi verdiği görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde birinci testte yapmış oldukları hataların ikinci ve üçüncü testte azalarak iyileştiği tespit edilmiştir.

Şekil 62
İkinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 63
Üçüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



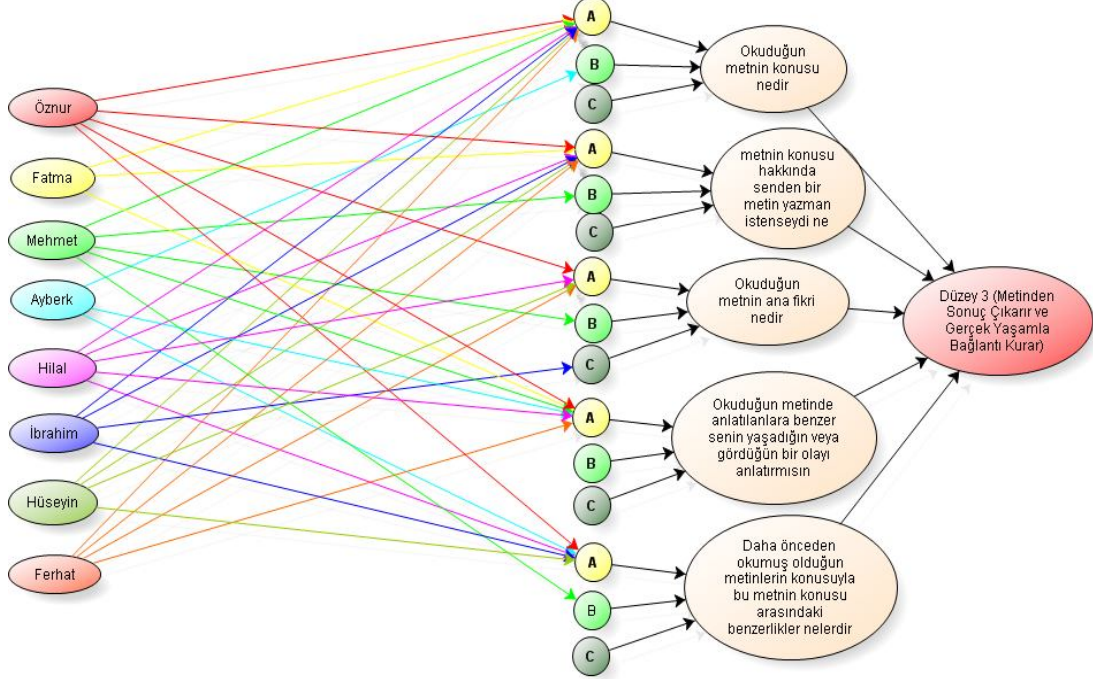
Şekil 62 ve 63'te çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili sorulmuş olan Düzey 2 (İlişkileri Görür) sorularına vermiş oldukları cevapların doğruluk durumlarının gelişimi verilmiştir. Öğrenciler birinci testte düzey 2 sorularına cevap vermeye çalışmış olsalar da ya yanlış ya da eksik bilgi içeren cevaplar verebilmişlerdir.

Birinci testte “Okuduğun metni kısaca özetler misin?” sorusuna öğrencilerin hepsi cevap vermeye çalışmışlardır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde metni ya tekrar anlatmaya çalışmışlar ya da metnin sadece giriş bölümünü tekrar etmekle yetinmişlerdir. İkinci ve üçüncü testlerde öğrencilerin özetleme durumu düzey 2'nin alt basamağı olan “A” ve orta basamağı olan “B” olarak belirlenmiştir. Birinci testte nazaran öğrencilerin kendi ön bilgilerinden yararlanarak kendilerine ait ifadelerle metni özetlemeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

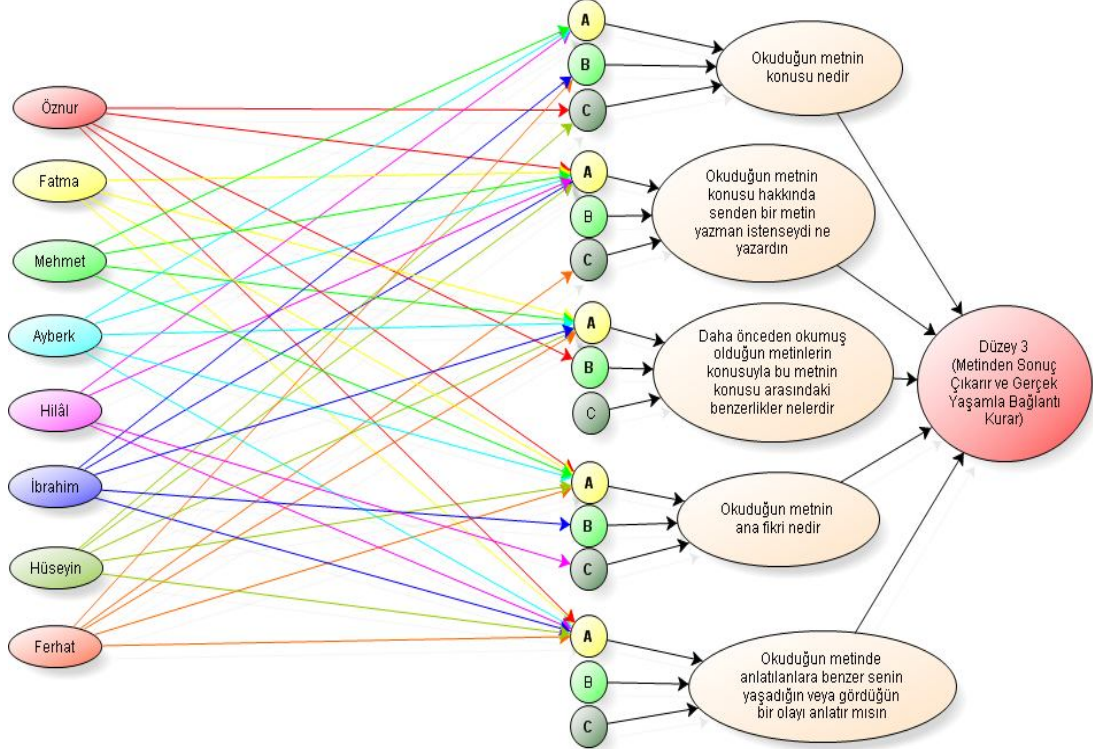
Birinci testte “Bu metni sen yazmış olsaydın başlığını ne yapardın?” sorusuna öğrencilerin metnin başlığına benzer başlıklar söyledikleri gözlemlenmiştir. İkinci ve üçüncü testte öğrencilerden vermeleri gereken cevaplardaki özgünlük beklentisi arttığı için öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar birinci testtekinden daha özgün olmasına rağmen alan uzmanı puanlayıcılar tarafından düzey 2'nin alt basamağı olan “A” ve orta basamağı olan “B” olarak öngörülmüştür.

Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencilerin hikâye edici metinlerle ilgili düzey 2 anlama sorularına özgün cevaplar vermeye çalıştıkları ve metin içerisinde ilişkiyi görmede ilerleme gösterdikleri görülmüştür.

Şekil 64
İkinci Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 65
Üçüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Öğrencilerin hikâye edici metinlerle ilgili sorulmuş olan metinden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurmayla (Düzey 3) ilgili sorulara vermiş oldukları cevapların gelişme durumu şekil 64 ve 65’te gösterilmiştir. Birinci testte “Okuduğun metnin konusu nedir” sorusuna öğrencilerin yanlış bilgilerle birlikte çok az doğru cevap verdikleri görülmüştü. İkinci testte birinci testin sonuçlarına benzer veriler elde edilmiştir. Üçüncü testte öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde Ayberk, Mehmet ve Hilâl’in kısmen doğru cevap verdiği, İbrahim ve Ferhat’ın doğru cevaba yakın cevap verdikleri, Öznur ve Hüseyin’in tam doğru cevap verdikleri gözlemlenmiştir.

Birinci testte “Okuduğun metnin konusu hakkında senden bir metin yazman istenseydi ne yazardın?” sorusuna öğrencilerden Hilâl ve Ferhat okuduğu metne bağlı kalmakla birlikte çalışma grubundaki arkadaşlarından farklı olarak kısmen özgün fikirler üretebilmiştir. İkinci ve üçüncü testte öğrenciler bu soruya aynı düzeyde cevap vermişlerdir. Ferhat’ın üçüncü testteki soruya vermiş olduğu cevap alan uzmanları tarafından özgün bir cevap olarak değerlendirilmiş ve düzey 3’ün en üst basamağı olan “C” basamağında bir cevap olarak belirlenmiştir.

Birinci testte “Okuduğun metinde anlatılanlara benzer senin yaşadığın veya şahit olduğun bir olayı anlatır mısın?” sorusuna öğrencilerden Fatma ve Hilâl cevap vermiştir. Onların verdikleri cevaplar da eksik olarak görülmüştür. İkinci ve üçüncü testte çalışma grubundaki öğrencilerin hepsi cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde tamamının düzey 3’ün alt basamağı olan “A” basamağında olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler birinci teste nazaran ikinci ve üçüncü testlerde okudukları metinle yaşadıkları arasında bağlantı kurabilmişlerdir.

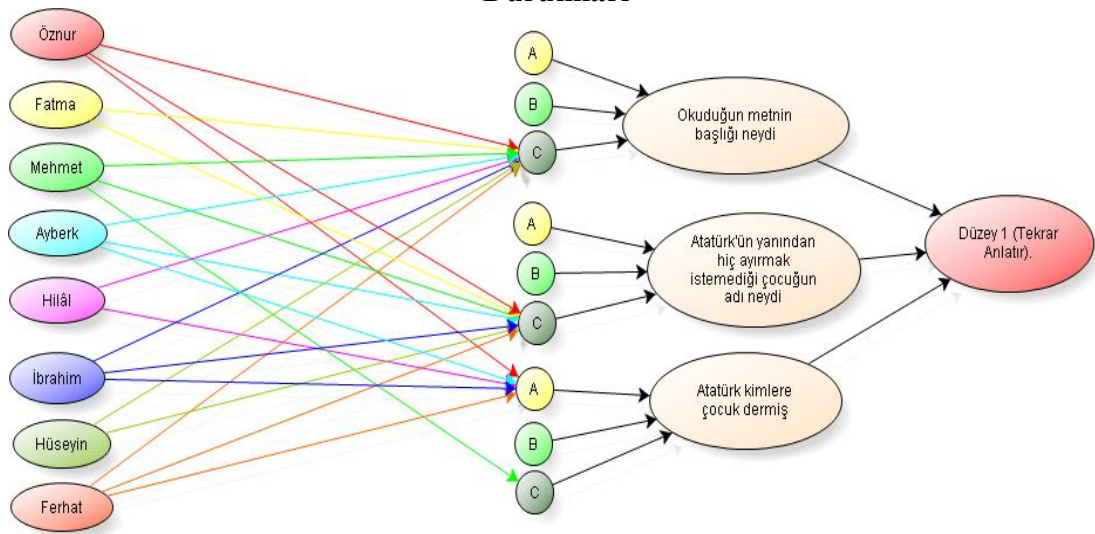
Birinci testte “Okuduğun metnin ana fikri nedir?” sorusuna çalışma grubundaki öğrencilerden sadece Hüseyin’in soruyla bağlantılı cevap verdiği gözlemlenmişti. İkinci testte bu soruya öğrencilerin altı tanesi cevap vermiştir. Bu öğrencilerden İbrahim soruya tam doğru cevap verirken Mehmet biraz eksik bilgiyle doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir. Üçüncü testte öğrencilerin tamamı soruya cevap vermiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerden Hilâl soruya tam doğru cevap

verirken İbrahim doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir. İkinci ve üçüncü testte öğrenciler genellikle eksik bilgili cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

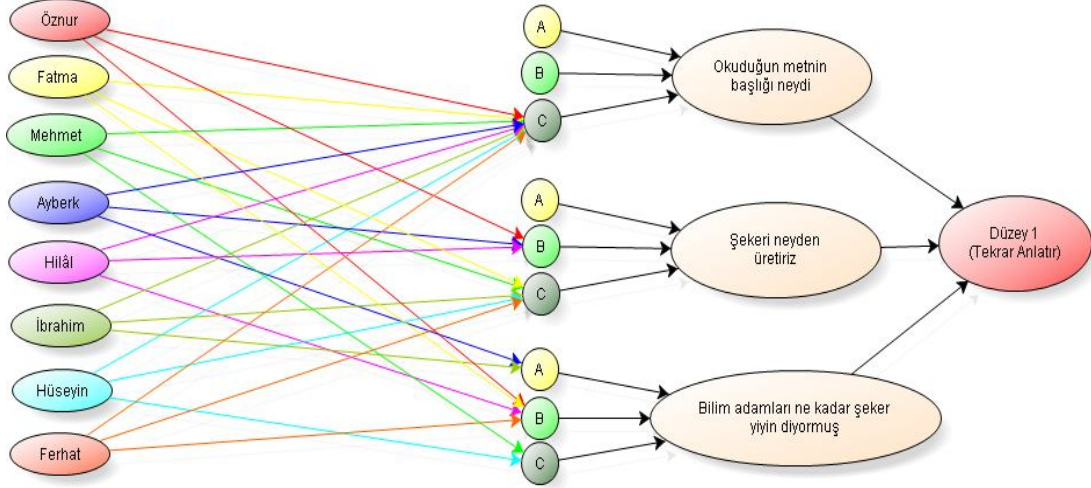
Birinci testte “Daha önceden okumuş olduğun metinlerin konusu ile bu metnin konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna öğrencilerin cevap veremedikleri görülmüştü. İkinci testte öğrencilerin altı tanesi cevap vermiştir. Alan uzmanları Mehmet’in bu soruya vermiş olduğu cevabı diğer cevaplardan daha iyi bağlantı kurar nitelikte görmüşlerdir. Üçüncü testte Hilâl’in dışındaki öğrencilerin hepsi cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar alan uzmanları tarafından eksik bilgi içeren cevaplar olarak değerlendirilmiştir. Bu durumunun temel nedeni öğrencilerin okudukları metinlerin konusu hakkında çıkarım yapamamaları olarak belirlenmiştir.

Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin düzey 3’te anlama durumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Birinci test sonuçlarına göre ikinci ve üçüncü test sonuçlarında öğrencilerin sorulara cevap verme durumunun giderek arttığı ve öğrencilerin anlama hatalarında iyileşme olduğu gözlemlenmiştir.

Şekil 66
İkinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



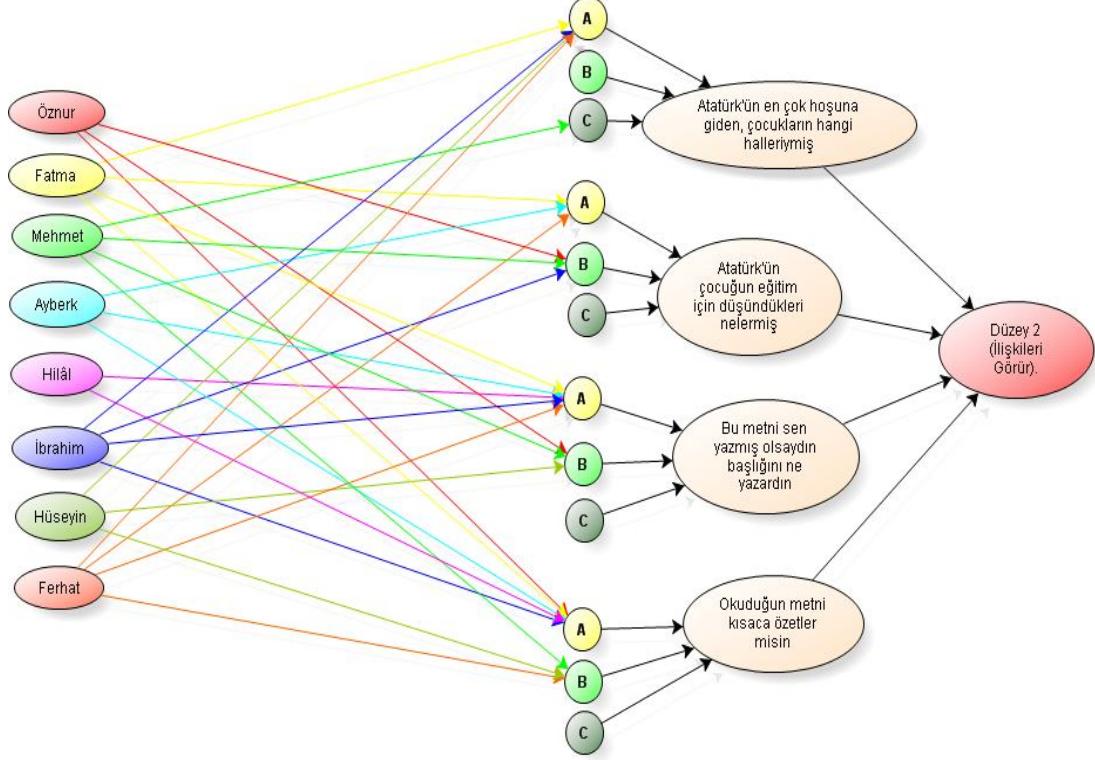
Şekil 67
Üçüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



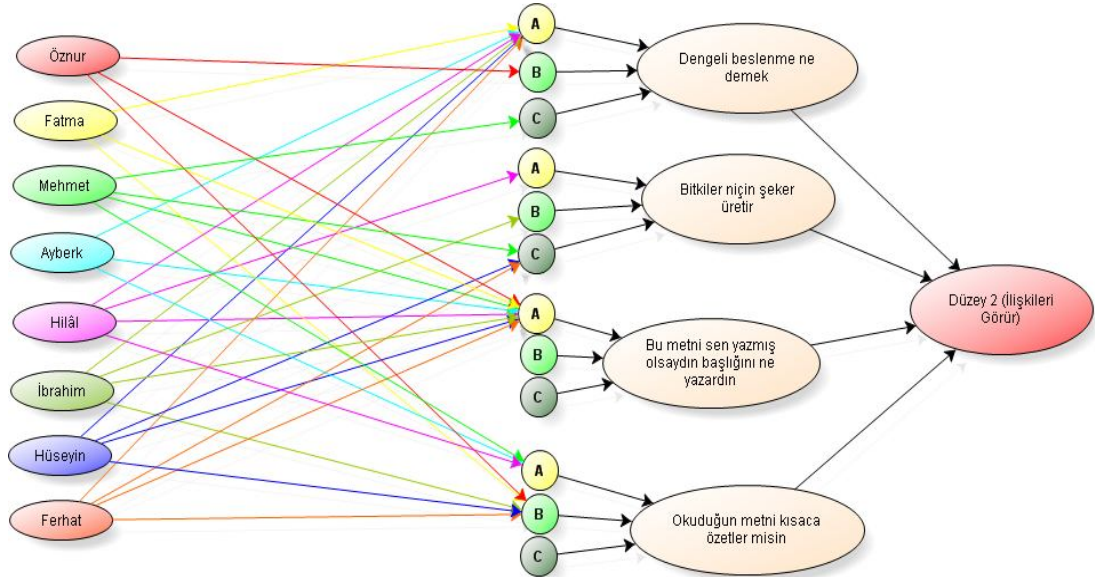
Şekil 66 ile 67’de çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili düzey 1 anlama sorularını cevaplama durumlarının gelişim süreci verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler birinci, ikinci ve üçüncü testte “Okuduğun metnin başlığı neydi?” sorusuna doğru cevap vermişlerdir. Düzey 1 ile ilgili ikinci soruya birinci testte öğrenciler farklı şekillerde cevaplar vermiş olmasına rağmen ikinci testte Hilâl’in dışındaki öğrencilerin hepsi tam doğru cevap vermiştir. Üçüncü testte öğrencilerin hepsi ikinci soruya cevap vermişler, Ferhat, İbrahim, Hüseyin, Mehmet ve Fatma tam doğru cevap verirken diğerleri de kısmen eksik bilgilere rağmen doğru cevap verdikleri görülmüştür. Düzey 1 ile ilgili üçüncü soruda ise öğrenciler genellikle ikinci testte alt düzeyde cevap verirken, üçüncü testte öğrencilerin büyük çoğunluğu orta düzeyde cevap vermiştir. Mehmet hem ikinci testte hem de üçüncü testte üçüncü soruya tam doğru cevap verdiği görülmüş ve üçüncü testte bu soruya öğrencilerin tamamının doğru cevaba yakın cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini uygulama sürecinde öğrencilerin bilgilendirici metinlerle ilgili basit düzeydeki soruları anlama durumları artış göstermiştir. Bu süreçte öğrencilerin birinci testte yapmış olduğu anlama hatalarının ikinci ve üçüncü testte azaldığı tespit edilmiştir.

Şekil 68
İkinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 69
Üçüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Araştırma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili sorulmuş olan düzey 2 sorularına cevap verme ve anlama hatalarındaki iyileşme durumları şekil 68 ve 69’da verilmiştir. Birinci testte düzey 2 sorularından birinci soruya araştırma grubundaki öğrencilerin hepsi cevap vermiş olsalar da vermiş oldukları cevapların eksik ve hatalı bilgi içerdiği tespit edilmişti. İkinci testte ise birinci soruya öğrencilerin beşi soruyla ilgili cevaplar vermiştir. Bu öğrencilerden Mehmet’in soruya tam doğru cevap verdiği belirlenmiştir. Üçüncü testte ise öğrencilerin hepsi soruya cevap vermişlerdir. Verilen cevapların soruyla ilgili olmuştur. Mehmet’in verdiği cevap tam doğru cevap olarak görülmüştür. Öznur’un verdiği cevabın ise çok az hatalar içermesine rağmen doğru cevaba çok yakın olduğu belirlenmiştir.

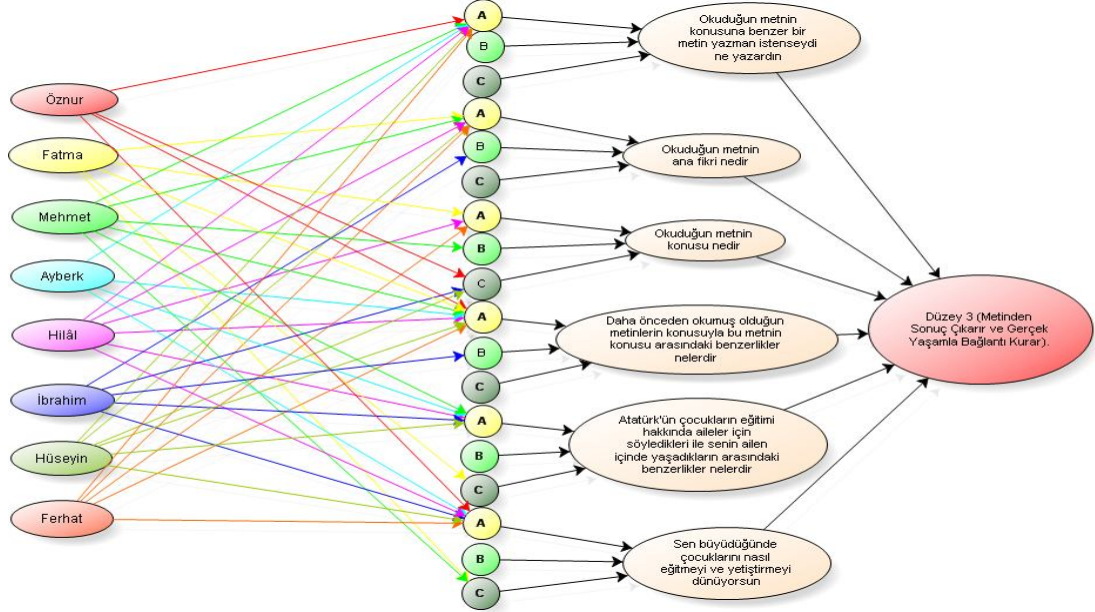
Bilgilendirici metinlerin düzey 2 sorularından olan “Bu metni sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın?” sorusuna birinci testte öğrenciler metnin başlığını tekrarlar nitelikte cevaplar verdikleri gözlemlenmiş. İkinci testte Öznur, Mehmet ve Hüseyin kendilerine özgü cevaplar vermeye çalıştıkları görülmüştür. Diğer öğrencilerin ise metnin başlığına bağlı kalarak benzer başlıklar söyledikleri görülmüştür. Üçüncü testte ise öğrencilerin hepsi soruya cevap vermiş olsalar da hiçbirisi özgün bir cevap verememiştir.

“Okuduğun metni kısaca özetle?” sorusuna birinci testte öğrencilerin hepsi cevap vermiş olmalarına rağmen özetleme yerine tekrarlama yaptıkları belirlenmiş. İkinci testte öğrencilerin hepsi okudukları metni özetlemeye çalışmışlardır. Öğrencilerden Mehmet, Hüseyin ve Öznur ön bilgilerini de kullanarak metindeki kelimeleri birebir tekrar etmeksizin metni kendi ifadeleriyle özetledikleri tespit edilmiştir. Üçüncü testte Öznur, İbrahim, Hüseyin ve Ferhat özgün bir şekilde özetleme yaptıkları belirlenmiştir. Alan uzmanları her iki metin türünde bu öğrencilerin vermiş oldukları cevapların düzey 2’inin orta basamağı olan “B” basamağında olduğunu belirtmiştir.

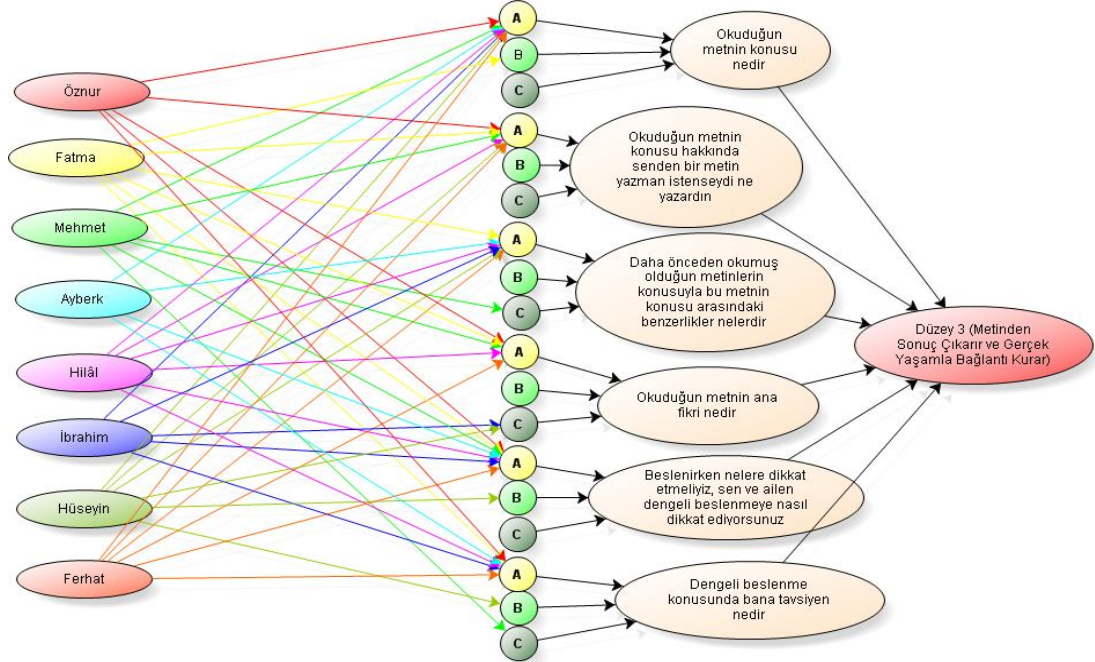
Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili düzey 2’deki sorulara doğru cevap verme durumları incelendiğinde öğrencilerin birinci teste göre yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde gelişme

sağladıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin düzey 2'deki anlama hatalarında iyileşme tespit edilmiştir.

Şekil 70
İkinci Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 71
Üçüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 70 ve 71’de bilgilendirici metinle ilgili sorulmuş olan düzey 3 sorularına çalışma grubundaki öğrencilerin cevap verme durumları ve okuduğunu anlama durumlarındaki gelişmeyle ilgili verilere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin “Daha önceden okumuş olduğun metnin konusuyla bu metnin konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna birinci testte vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin metnin konusunu anlamakta güçlük çektikleri ya da anlayamadıkları için okumuş oldukları diğer metnin konusuyla eksik ve yanlış bilgiler içeren bağlantılar kurdukları belirlenmişti. İkinci testte aynı durum gözlemlenmiş olsa da öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar birinci testtekine göre daha çok doğru bilgiler içermekte olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü testte aynı soruda Mehmet daha önceden okumuş olduğu metinlerle doğru bağlantılar kurabildiği görülmüştür.

“Okuduğun metnin konusu hakkında senden bir metin yazman istenseydi ne yazardın?” sorusuna birinci testte öğrencilerin tamamının cevap verdiği görülmüştür. Ama öğrencilerde anlama güçlüğü bulunduğu için metnin konusuyla ilgili eksik ve yanlış bilgiler içeren bağlantılar kurulmuştur. İkinci testte öğrencilerin metnin konusuyla ilgili yazacakları özgün ifadeler içermesine rağmen alan uzmanları tarafından yetersiz görülmüştür. Yapılan puanlamada ise alan uzmanları birinci testteki verilen cevaplara verilmiş olan puandan daha fazla puan vermişlerdir. Üçüncü testte aynı soruda öğrencilerin ikinci testteki performansa yakın bir performans gösterdikleri tespit edilmiştir.

Düzey 3’teki üçüncü soru olan “Okuduğun metnin konusu nedir?” sorusuna birinci testte sadece Öznur, Mehmet, İbrahim ve Ferhat metnin konusu ile ilgili bilgiler verebilmiş ama bu bilgilerde eksiklik olduğu görülmüştü ve ikinci testte ise Ayberk’in dışındaki öğrencilerin hepsi bu soruya cevap verdikleri belirlenmiştir. Hüseyin, İbrahim ve Öznur metnin konusunu doğru söylemiştir. Diğer cevap veren öğrenciler de doğru cevaba çok yakın bir cevap vermişlerdir. Üçüncü testte de öğrencilerin hepsinin soruya cevap vermeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Üçüncü testte bu soruya doğru cevaba en yakın cevap veren Fatma olmuştur.

“Okuduğın metnin ana fikri nedir?” sorusuna birinci testte çalışma grubundaki öğrencilerden beşi ilgili cevap verebilmişlerdir. Cevap veren öğrencilerin cevap verme durumları incelendiğinde eksik bilgiler ya da kısmen doğru bilgiler içeren cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. İkinci testte ise Ayberk ve Öznur bu soruya cevap veremezken diğer öğrenciler cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde doğru cevaba yakın cevap vermiş olsalar da cevaplarda eksik bilgilerin olduğu görülmüştür. Üçüncü testte aynı soruya yalnızca Ayberk cevap verememiştir. Çalışma grubundaki İbrahim ve Hüseyin bu soruya tam doğru cevap vermiştir.

Günlük yaşamla bağlantı kurduran sorularda birinci testte öğrencilerin kısmen bağlantı kurabildikleri ya da hiç bağlantı kuramadıkları gözlenirken ikinci testte öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bağlantı kurmuş olmasına rağmen alan uzmanları tarafından yalnızca Fatma ve Mehmet’in vermiş olduğu cevaplar tam doğru olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü testte çalışma grubundaki öğrencilerin hepsi soruya cevap vermişlerdir. Öğrenciler arasında tam puan alan Mehmet olmuştur.

Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama durumları yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinden olumlu yönde etkilenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin birinci testte yapmış oldukları anlama hatalarının ikinci ve üçüncü testte iyileşme gösterdiği tespit edilmiştir.

Hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama durumları genel olarak incelendiğinde birinci testte öğrenciler metin içi olan basit düzeydeki (Düzey 1) soruların bir kısmına tam olarak doğru cevap verirken bir kısmına da eksik bilgiler içeren ya da kısmen doğru cevaplar vermişlerdir. İkinci ve üçüncü testte öğrencilerin tamamına yakını tam doğru cevap vermiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin birinci testte orta düzeyle (Düzey 2) ilgili olan sorulara tam doğru cevabı veremedikleri ya da doğru ilişkiyi kuramadıkları gözlemlenmiştir. İkinci ve üçüncü testte öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu düzeydeki sorulara cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların az hatalar içeren

ya da tam doğru cevaplar olduğu görülmüştür. Her iki metin türünde birinci testte üst düzeyde (Düzey 3) sorulan sorulara öğrencilerin cevap verme durumları incelendiğinde öğrencilerin eksik cevap verdikleri ya da cevap veremedikleri gözlemlenirken ikinci ve üçüncü testte öğrencilerin doğru cevaba yakın ya da tam doğru cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin üçüncü testte okuduğu metinle günlük yaşam arasında bağlantılar kurabildiği tespit edilmiştir.

Her iki metin türünde vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ikinci ve üçüncü testte öğrencilerin anlama güçlüklerinin azalma gösterdiği ve anlama hatalarında iyileşme olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle birinci testin sonucuna göre yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamalarının öğrencilerin ilgisini artıracak şekilde değişikliklerle uygulanmasının devamına karar verilmiştir.

4.3. OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİNDEKİ FARKLILIKLAR

Araştırmanın 3. Alt Probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini uygulama öncesi ve sonrasında yapılan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre sesli okuma ve anlama becerilerinde nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla sesli okuma becerileri, hataları ve anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler aşağıda sıralanmıştır.

4.3.a. Sesli Okuma Becerilerindeki Farklılıklar

Çalışma grubuna alınan öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini uygulama öncesi ve sonrasında yapılan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre sesli okuma becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ilgili başlıklar altında verilmiştir.

4.3.a.1. Oturma Durumlarındaki Farklılıklar

Araştırmanın 3.a.1. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre oturma durumlarında nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki oturma durumları ve farklılıklarıyla ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre aşağıda tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oturma Durumlarındaki Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı

Öğrenci	Bilgilendirici Metin						Hikâye Edici Metin					
	Puan			%			Puan			%		
	1	4	Fark	1	4	Fark	1	4	Fark	1	4	Fark
Öznur	29.00	57.33	28.33	48	96	48	30,50	58.00	27.50	51	97	46
Fatma	28.00	56.66	28.66	47	94	47	26.75	56.33	29.58	45	94	49
Mehmet	27.25	58.33	31.08	45	97	52	29.25	5.66	26.41	49	93	44
Ayberk	26.50	G	-	44	G	-	27.75	G	-	46	G	-
Hilâl	37.50	58.00	20.50	63	97	34	36.50	58.33	21.83	61	97	36
İbrahim	41.25	58.33	17,08	69	97	26	43.25	58.00	14.75	63	97	34
Hüseyin	32.25	56.00	23.75	54	93	39	29.75	54.33	24.58	50	91	41
Ferhat	34.25	55.66	21.41	57	93	36	36.25	58.00	21.75	60	97	37

1: 1.Test 4: 4.Test G: Testte Girmedir

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin gelişimleri aşağıda sunulmuştur.

Öznur’un birinci testte bilgilendirici metinlerdeki oturma düzeyi % 48 iken hikâye edici metinlerde % 51’di. Yapılan yapılandırıcı okuma çalışmaları sonucunda öğrencinin sesli okuma anındaki doğru oturma durumu bilgilendirici metinlerde % 48’den % 96’ya ve hikâye edici metinlerde % 51’den % 97’ye yükselmiştir. Elde

edilen bu sonuçlara göre yapılan yapılandırıcı okuma uygulamalarının öğrencinin sesli okuma anındaki oturma durumu üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Fatma'ın bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okurkenki oturma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 47 iken dördüncü testte % 94; hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 45 iken dördüncü testte % 94 olarak tespit edilmiştir. Yapılandırıcı okuma çalışmalarının öğrencinin okuma sırasındaki doğru oturma durumuna arttırıcı etki ettiği görülmüştür.

Mehmet 'in bilgilendirici metinlerde doğru oturma durumu birinci testte % 45 iken dördüncü testte % 97 olarak tespit edilmiştir. Hikâye edici metinlerde doğru oturma durumu birinci testte % 49 iken dördüncü testte % 93 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin yapılandırıcı araştırma sürecinden olumlu etkilendiği ve eylem araştırmasının amacı yönünde gerçekleşmiş olduğu görülmüştür.

Ayberk'in metinleri okurken yapmış olduğu oturma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde doğru oturma durumu birinci testte % 44, ikinci testte % 71 ve üçüncü testte % 87 iken hikâye edici metinlerde birinci testte % 46, ikinci testte % 75 ve üçüncü testte % 91 olarak tespit edilmiştir. Ayberk dördüncü teste katılmadığı için çalışma sonucundaki durumunun ne olduğu hakkında bilgi elde edilememiştir. Bu nedenle birinci testle dördüncü test arasındaki farklılık belirlenememiştir.

Hilâl'in bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okurkenki doğru oturma durumu incelendiğinde doğru oturma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 63 iken dördüncü testte % 97 ve hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 61 iken dördüncü testte % 97 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilere göre Hilâl'in sesli okurken oturma durumunun araştırma sonucunda gelişim gösterdiği görülmüştür.

İbrahim'in bilgilendirici metinleri okurken doğru oturma durumu incelendiğinde birinci testte % 69 iken dördüncü testte % 97 ve hikâye edici metinlerde birinci testte % 63 iken dördüncü testte % 97 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencinin araştırma süreci sonunda her iki metin türünde sesli okurken doğru oturma durumunun iyileştiği görülmüştür.

Hüseyin'in bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde doğru oturma durumu, bilgilendirici metinlerde birinci testte % 54 iken dördüncü testte % 93 olarak bulunmuştur. Hikâye edici metinlerde ise Bu durumun birinci testte % 50 iken dördüncü testte % 91 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencinin araştırma sonucunda olumlu gelişmeler gösterdiği görülmüştür.

Ferhat'in her iki metin türünde sesli okuma anında doğru oturma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 57 dördüncü testte % 93 olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 60'da iken öğrencinin doğru oturma durumu dördüncü testte % 97 olmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencinin her iki metin türünde sesli okuma anında oturma durumunun gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı doğrultusunda yapılan uygulamalar sonucunda her iki metin türünde okuma anındaki doğru oturma durumlarının geliştiği gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin doğru oturma durumlarındaki birinci testin sonuçlarıyla dördüncü testin sonuçları arasındaki farkın bilgilendirici metinlerde en az % 26, en fazla % 52 olduğu, hikâye edici metinlerde ise en az % 34, en fazla % 49 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre yapılan çalışmanın çalışma grubundaki öğrencilerin okuma anındaki doğru oturma durumlarını arttırma amacına ulaştığı tespit edilmiştir.

4.2.a.2. Temel Okuma Becerilerindeki Farklılıklar

Araştırmanın 2.a.2. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test

sonuçlarına göre temel okuma durumlarında nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusu doğrultusunda hem bilgilendirici hem de hikaye edici metinlerle ilgili toplanan bilgiler aşağıda tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Okuma Durumlarındaki Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı

Öğrenci	Bilgilendirici Metin						Hikâye Edici Metin					
	Puan			%			Puan			%		
	1	4	Fark	1	4	Fark	1	4	Fark	1	4	Fark
Öznur	37.0	126.7	89.7	28	97	69	35.3	127.0	91.7	27	98	71
Fatma	30.8	122.7	91.9	24	94	70	37.0	124.3	87.3	28	96	68
Mehmet	28.8	123.3	94.5	22	95	73	41.8	125.7	83.9	32	97	65
Ayberk	26.5	G	-	20	G	-	27.5	G	-	21	G	-
Hilâl	23.0	123.0	100	18	95	77	24.8	124.3	99.5	19	96	77
İbrahim	60.5	124.7	64.2	47	96	49	63.3	125.0	61.7	49	96	47
Hüseyin	46.0	125.0	79.0	35	96	61	71.8	125.3	53.5	55	96	41
Ferhat	41.8	123.3	81.5	32	95	63	52.8	124.7	71.9	41	96	55

1: 1. Test 4: 4. Test G: Testte Girmedir

Tablo 26’da çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan yapılandırıcı okuma çalışmaları sonucunda dördüncü test sonucundaki metin türlerine göre temel okuma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Öznur’un bilgilendirici metinlerdeki temel okuma durumunun birinci testte % 28 iken dördüncü testte % 97 olduğu gözlemlenmiştir. Hikâye edici metinlerde öğrencinin temel okuma durumu birinci testte % 27 dördüncü testte % 98 olarak bulunmuştur. Öğrencinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki temel okuma becerisinde araştırma sonucunda önemli miktarda gelişme olduğu görülmüştür.

Fatma’nın araştırma sürecinde metin türlerine göre temel okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte % 24, dördüncü testte % 94 iken hikâye edici metinlerde birinci metinde % 28, dördüncü

testte % 96 olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci sonunda öğrencinin temel okuma becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

Mehmet'in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre temel okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte % 22 iken dördüncü testte % 95; hikâye edici metinlerde ise temel okuma durumu birinci testte % 32 iken dördüncü testte % 97 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin araştırma süreci sonunda temel okuma becerisinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayberk'in araştırma süreci içerisinde metin türlerindeki temel okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 20 iken üçüncü testte % 71; hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 21 iken üçüncü testte % 72 olmuştur. Ayberk dördüncü teste katılmadığı için dördüncü testle ilgili bir veri elde edilememiştir. Eğer üçüncü testin sonucuna göre bir yorum yapacak olursak Ayberk'in yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde temel okuma becerilerinde gelişme kaydedilmiştir.

Hilâl'in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre temel okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 18 olmasına rağmen dördüncü testte % 95; hikâye edici metinlerde birinci testte % 19 ve dördüncü testte % 96 olarak bulunmuştur. Hilâl'in her iki metin türünde yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sonucunda temel okuma becerisi bakımından olumlu gelişme gösterdiği görülmüştür.

İbrahim'in bilgilendirici metindeki temel okuma durumu incelendiğinde birinci testte durumu % 47 olarak bulunmuş olmasına karşın dördüncü testte % 96 olarak tespit edilmiştir. Hikâye edici metinde temel okuma durumu birinci testte % 49 bulunmuşken dördüncü testte % 96 olmuştur. Bu sonuçlara göre uygulanan yapılandırıcı etkinlikler öğrencinin temel okuma becerisini geliştirmede etkili olmuştur.

Hüseyin'in bilgilendirici metinlerde temel okuma durumu birinci testte % 35, dördüncü testte % 96 olarak bulunmuştur. Hikâye edici metinlerdeki temel okuma durumu birinci testte % 55 olarak bulunmuş; bu durum dördüncü testte % 96 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencinin yapılandırıcı okuma uygulamaları sonucunda olumlu yönde gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir.

Ferhat'ın bilgilendirici metinlerdeki temel okumadaki gelişim durumunun birinci testte % 32 düzeyindeyken dördüncü testte % 95 düzeyine yükseldiği görülmüştür. Hikâye edici metinlerde ise birinci testte temel okuma durumu % 41 düzeyindeyken dördüncü testte % 96 olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Ferhat yapılandırıcı okuma uygulamaları sürecinden olumlu olarak etkilenmiş ve temel okuma becerisi gelişmiştir.

Araştırma süreci içerisinde birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma becerinde gelişim sağlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma becerileri birinci testte göre dördüncü testte en az % 49, en fazla % 77 oranında gelişmiştir. Bu sonuçlara göre bilgilendirici metinlerde temel okuma becerisi en düşük olan Fatma'nın temel okuma düzeyi % 94 en yüksek olan Öznur'un temel okuma düzeyi % 97 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma düzeyleri araştırmanın amacına ulaştığını göstermiştir.

Hikâye edici metinlerde temel okuma becerisi en yüksek olan öğrenci % 98 düzeyindeki başarısıyla Öznur'dur. Diğer öğrencilerin temel okuma becerileri genellikle % 96 düzeyinde belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dördüncü testin sonuçlarının birinci testin sonuçlarından farkına bakıldığında fark en az % 41, en fazla % 77'dir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin dördüncü testteki sonuçları birinci testteki sonuçların yaklaşık olarak 2 ile 4 katı kadar olduğu görülmüştür.

4.3.a.3. Akıcı Okuma Becerilerindeki Farklılıklar

Araştırmanın 3.a.3. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre akıcı okuma durumlarında nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki akıcı okuma becerilerinin gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre aşağıda tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Durumlarındaki Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı

Öğrenci	Bilgilendirici Metin						Hikâye Edici Metin					
	Puan			%			Puan			%		
	1	4	Fark	1	4	Fark	1	4	Fark	1	4	Fark
Öznur	25.8	85.3	59.5	28	95	67	28.0	88.0	60.0	31	98	67
Fatma	26.3	82.7	56.4	29	92	63	31.3	85.3	54.0	35	95	60
Mehmet	24.8	83.3	58.5	27	93	66	27.3	82.7	55.4	30	92	62
Ayberk	19.0	G	-	21	G	-	20.5	G	-	23	G	-
Hilâl	25.3	85.7	60.4	28	95	67	29.5	87.0	57.5	33	97	64
İbrahim	30.8	83.3	52.5	34	93	59	31.0	84.0	53.0	34	93	59
Hüseyin	24.3	87.0	62.7	27	97	70	35.0	85.0	50.0	39	94	55
Ferhat	26.3	79.7	53.4	29	89	60	32.0	80.3	48.3	36	89	53

1: 1. Test 4: 4. Test G: Testte Girmedir

Tablo 27’de çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan yapılandırıcı okuma çalışmaları sonucunda dördüncü test sonuçlarındaki metin türlerine göre akıcı okuma durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Bu verilere göre **Öznur**’un bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma durumu birinci testte % 28 iken dördüncü testte % 95 olarak gözlemlenmiştir. Hikâye edici metinlerde öğrencinin akıcı okuma durumu birinci testte % 31 dördüncü testte % 98 olarak bulunmuştur. Öğrencinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma becerisinde araştırma sonucunda önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Fatma'nın bilgilendirici metinlerde akıcı okuma durumu birinci testte % 29, dördüncü testte % 92; hikâye edici metinlerde birinci metinde % 35, dördüncü testte % 95 olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci sonucunda öğrencinin akıcı okuma becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

Mehmet'in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre akıcı okuma durumu incelendiğinde bilgilendirici metinlerde akıcı okuma durumu birinci testte % 27 iken dördüncü testte % 93; hikâye edici metinlerde ise akıcı okuma durumu birinci testte % 30 iken dördüncü testte % 92 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin araştırma sonucunda akıcı okuma becerisinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayberk'in araştırma süreci içerisinde metin türlerindeki akıcı okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 21 iken üçüncü testte % 80 olmuştur. Hikâye edici metinlerde ise birinci testte % 23 iken üçüncü testte % 90 olarak görülmüştür. Ayberk dördüncü testte katılmadığı için Ayberk'in akıcı okuma becerisinin düzeyi araştırma sonucunda saptanamamıştır. Üçüncü testin sonucuna göre yorum yapacak olursak Ayberk'in her iki metin türünde akıcı okuma becerisinde gelişme görülmüştür.

Hilâl'in bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre akıcı okuma durumu bilgilendirici metinlerde birinci testte % 28, dördüncü testte % 95; hikâye edici metinlerde birinci testte % 33 ve dördüncü testte % 97 olarak bulunmuştur. Hilâl'in her iki metin türünde araştırmanın sonucunda akıcı okuma becerisi bakımından olumlu gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir.

İbrahim'in bilgilendirici metindeki akıcı okuma durumu incelendiğinde birinci testte durumu % 34 olarak bulunmuşken dördüncü testte % 93 olarak tespit edilmiştir. Hikâye edici metinde akıcı okuma durumu birinci testte % 34, dördüncü testte % 93 olarak gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan yapılandırıcı etkinlikler öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olmuştur.

Hüseyin'in bilgilendirici metinlerde akıcı okuma durumu birinci testte % 27 olarak bulunmuş; dördüncü testte akıcı okuma durumunun % 97 olduğu görülmüştür. Hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma durumu birinci testte % 39 olarak bulunmuş bu durum dördüncü testte % 94 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencinin yapılandırıcı okuma sürecinden olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir.

Ferhat'ın bilgilendirici metinlerdeki akıcı okumadaki gelişim durumu birinci testte % 29 düzeyindeyken dördüncü testte % 89 düzeyine yükseldiği görülmüştür. Hikâye edici metinlerde ise birinci testte akıcı okuma durumu % 36 düzeyindeyken dördüncü testte % 89 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre Ferhat yapılandırıcı okuma etkinliklerin olumlu olarak etkilenmiş ve öğrencinin akıcı okuma becerisi gelişmiştir.

Yapılandırıcı okuma yaklaşımı doğrultusunda uygulanan akıcı okuma etkinliklerinin çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etki ettiği tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dördüncü testteki sonuçları incelendiğinde bilgilendirici metinlerde % 97 ile en yüksek akıcı okuma becerisine sahip olan Hüseyin; % 89 ile en düşük akıcı okuma becerisine sahip olan Ferhat olmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin genellikle % 90'ın üstünde akıcı okuma becerisine sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin dördüncü testte birinci teste göre akıcı okuma becerilerinin artışı en az % 59 en fazla % 70 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerde akıcı okuma becerileri araştırmanın amacı doğrultusunda gelişim göstermiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma becerileri incelendiğinde en az akıcı okuma beceri düzeyine sahip olan % 89 ile Ferhat, en fazla % 98 ile Öznur olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimini görmek için dördüncü testin sonucu ile birinci testin sonucu arasındaki fark incelendiğinde en az % 53 en fazla % 67 gelişim elde edildiği görülmüştür. Birinci testin sonucuyla dördüncü testin sonucu

karşılaştırıldığında Akıcı okuma gelişiminin yaklaşık olarak 2 ile 3 kat olduğu tespit edilmiştir.

4.3.a.4. Genel Okuma Becerilerindeki Farklılıklar

Araştırmanın 3.a.4. alt problemünde, “okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre genel okuma durumlarında nasıl bir farklılık oluşmuştur?” sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki genel okuma becerilerinin gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre aşağıda tablo 28 ve 29’da verilmiştir.

Tablo 28’de okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerdeki sesli okumadaki genel okuma durumları birinci test ve dördüncü testten elde edilen verilerle sunulmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin uygulanma sürecinde bir dakikada sesli olarak okudukları kelime sayıları incelendiğinde kelime sayılarında birinci teste göre dördüncü testte önemli oranda artışlar gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sesli olarak okudukları kelime sayısındaki artış dördüncü testte en az 35 (Ferhat) en fazla 76 kelime (Hilâl) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre dördüncü testte bir dakikada en fazla okunan kelime sayısı 133 (Hilâl), en az okunan kelime sayısı 101 (Hüseyin) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları ortalama kelime sayıları incelendiğinde dördüncü testin sonucunda metnin genelinde öğrencilerin ortalama bir dakikada okuduğu kelime sayısında önemli miktarda artış gözlemlenmiştir. Ortalama olarak bir dakikada sesli okunan kelime sayısındaki artış birinci teste göre dördüncü testte en az % 28 (Ferhat) en fazla % 98 (Fatma) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçların öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayılarındaki artışı destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Tablo 28
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı

Bilgilendirici Metin									
	Test	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
1 Dakikada Okunan Kelime	1	57	45	47	33	55	64	63	66
	4	128	115	115	G	131	114	133	101
	Fark	71	70	68	-	76	50	70	35
1 Dakikada Okunan Ortalama Kelime	1	69	47	54	35	64	55	68	67
	4	99	93	94	G	101	96	104	77
	Fark	30	46	40	-	37	41	36	10
Okuma Verimliliği Kelime	1	13	10	14	8	12	15	15	17
	4	91	93	94	G	103	91	103	78
	Fark	78	83	80	-	91	76	88	61
Sınıf Düzeyi	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	4	5	5	5	G	5	5	5	4
	Fark	3	3	3	-	3	3	3	2
Hatasız Okuma Düzeyi (%)	1	86	80	83	77	80	87	87	82
	4	98	96	97	G	97	98	97	96
	Fark	12	16	14	-	17	11	10	14

G: Testte Girmedi

Okuma verimliliği incelendiğinde öğrencilerin anlayarak okudukları kelime sayısı dördüncü test sonuçlarına göre en az 3.58 (Ferhat) en fazla 7.58 (Hilâl) kat artmıştır. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin anlayarak sesli okumalarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki sesli okuma sınıf düzeyleri incelendiğinde dördüncü testte çalışma grubundaki sekiz öğrencinin altısının 2. sınıf düzeyinden 5. sınıf düzeyine ulaştığı, birinin (Ferhat) ise 4. sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür. Dördüncü teste Ayberk girmediği için sınıf düzeyi belirlenememiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki sesli okumadaki hatasız okuma yüzdeleri incelendiğinde birinci teste göre öğrencilerin dördüncü testte hatasız okumaları en az % 10 ve en fazla % 17 artış göstermiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin % 96 ile % 98 arasında hatasız okuma yüzdesine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre birinci testte öğrencilerin “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde*” okudukları tespit edilmişken dördüncü testte öğrencilerin % 96 ve üstünde bir hatasız okuma yüzdesine sahip oldukları için “*bağımsız okuyucu düzeyinde*” oldukları görülmüştür.

Yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde uygulanmış olan etkinliklerin öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki sesli okumalarının gelişiminde önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yapılandırıcı okuma ve anlama sürecindeki etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki sesli okumadaki genel durumlarıyla ilgili birinci test ve dördüncü testten elde edilen veriler tablo 29’da verilmiştir.

Elde edilen verilere göre yapılandırıcı okuma sürecinde uygulanan etkinlikler çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde bir dakikada okuduğu kelime sayısında önemli oranda artış göstermesini sağlamıştır. Öğrencilerin hikâye edici metinlerde birinci teste göre dördüncü testte bir dakika okuduğu kelime sayısında artış en az % 40 (Ferhat) en fazla % 119 (Fatma) olmuştur. Elde edilen verileri öğrencilerin metnin tamamında ortalama olarak bir dakikada okuduğu kelime sayısı sonuçlarındaki artış desteklemiştir. Ortalama olarak bir dakikada okunan kelime sayısının birinci teste göre dördüncü testte en az % 24 (Ferhat) en fazla % 81 (Fatma) artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 29
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerdeki Genel Okuma Durumlarının Birinci ve Dördüncü Testte Göre Farklılığı

Hikâye Edici Metin									
	Test	Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
1 Dakikada Okunan Kelime	1	75	56	69	37	71	58	75	72
	4	135	122	116	G	123	115	112	100
	Fark	60	66	47	-	52	57	37	28
1 Dakikada Okunan Ortalama Kelime	1	70	54	62	38	70	65	71	71
	4	103	98	98	G	99	97	94	88
	Fark	33	44	36	-	29	32	23	17
Okuma Verimliliği Kelime	1	34	22	34	14	33	21	32	34
	4	110	110	101	G	111	90	98	83
	Fark	76	88	67	-	78	69	66	49
Sınıf Düzeyi	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	4	5	5	5	G	5	5	5	4
	Fark	3	3	3	-	3	3	3	2
Hatasız Okuma Düzeyi (%)	1	87	82	88	79	84	88	88	86
	4	98	97	98	G	97	98	98	96
	Fark	11	15	10	-	13	10	10	10

G: Testte Katılmadı

Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuma verimliliği incelendiğinde öğrencilerin okuma verimliliğinde ortalama olarak birinci teste göre dördüncü testte yaklaşık olarak en az 1.5 en fazla 4 kat artış görülmüştür. Okuma verimliliğindeki artış öğrencilerin okuduklarını doğru seslendirmekle birlikte anlayarak okuduklarını göstermiştir.

Alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda belirlenen öğrencilerin hikâye edici metinleri sesli okumasındaki sınıf düzeyleri birinci testte ikinci sınıf düzeyindeyken yapılandırıcı okuma sürecinde uygulanan etkinlikler sonunda uygulanan dördüncü

testtin sonucunda öğrencilerin altı tanesinin beşinci sınıf düzeyine ulaştığı birinin (Ferhat) dördüncü sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dördüncü testte katılmayan Ayberk'in sınıf düzeyi tespit edilememiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki hatasız okuma yüzdeleri incelendiğinde öğrencilerin birinci testte en az % 79 ve en fazla % 88 oranında hatasız okuduğu gözlemlenirken yapılandırıcı okuma sürecinde hatasız okuma yüzdelerinde önemli oranda artış tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki hatasız sesli okuma durumlarında dördüncü testte en az % 10 ve en fazla % 15 artış gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre dördüncü testte öğrencilerin sesli okumalarındaki hatasız okuma durumları % 96 ile % 98 arasında gerçekleşmiştir. Birinci testten elde edilen verilere göre öğrenciler yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde okuyucu iken dördüncü testtin sonucunda hatasız okuma durumları incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin bağımsız okuyucu düzeyine ulaştıkları görülmüştür.

Dördüncü testten elde edilen verilere göre yapılandırıcı okuma yaklaşımı doğrultusunda yapılan etkinliklerin okuma güçlüğü olan çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde sesli okumalarındaki genel okuma durumlarının artmasına önemli bir katkı sağladığı belirlenmiştir.

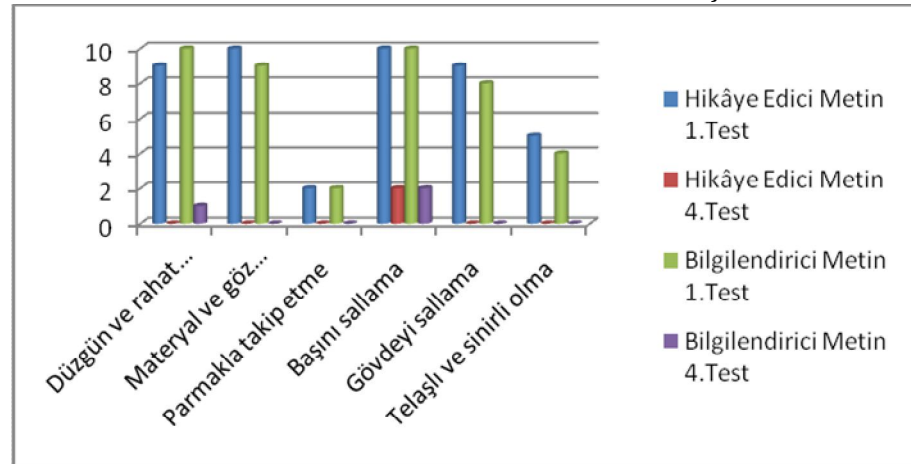
4.3.b. Sesli Okuma Hatalarındaki Farklılıklar

Araştırmada öğrencilerin oturma durumları, temel okuma becerileri ve akıcı okuma becerilerinde birinci ve dördüncü testte göre nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorularına cevap aranmış ve ilgili bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.3.b.1. Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu

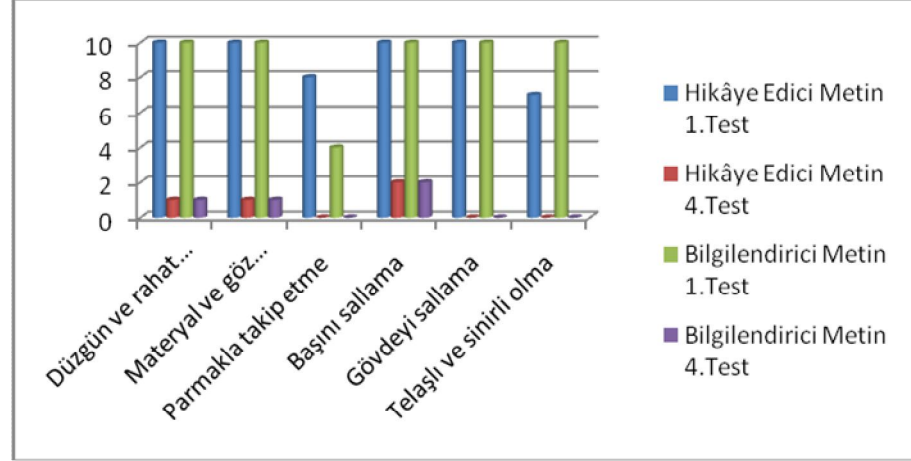
Araştırmanın 3.b.1. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre oturma hatalarında nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki oturma hatalarının iyileşme durumlarının gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre her bir öğrencinin oturma durumundaki gelişimi şekil 72-78’de verilmiştir.

Şekil 72
Öznur’un Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu



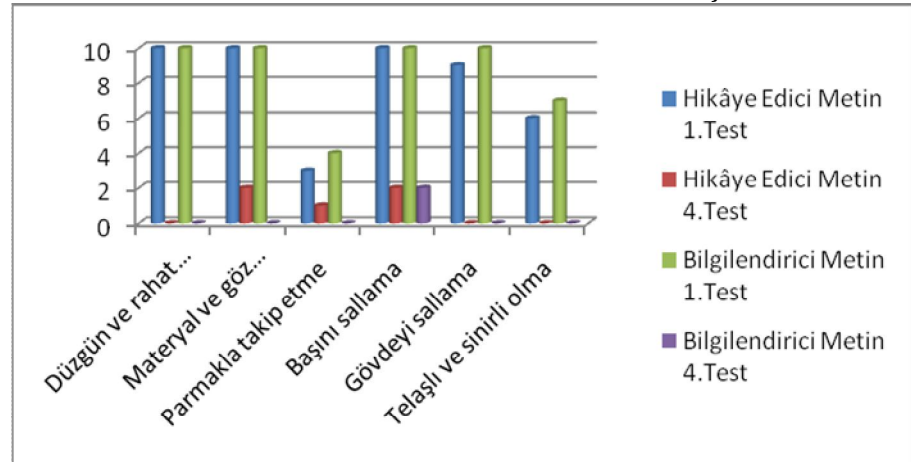
Her iki metin türünde Öznur’un sesli okuma anında yapmış olduğu oturma hataları birinci test ve dördüncü test sonuçlarına göre analiz edildiğinde, hikâye edici metinlerde birinci testte görülmüş olan düzgün ve rahat oturamama durumu dördüncü testte tespit edilmemiştir. Bilgilendirici metinlerde ise düzgün ve rahat oturamama durumunun dördüncü testte azaldığı belirlenmiştir. Her iki metin türünde birinci testte Öznur’un yapmış olduğu materyalle göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama, parmakla takip etme, gövdeyi sallama, sinirli ve telaşlı olma oturma hatalarını dördüncü testte yapmadığı görülmüştür. Öğrencide birinci testte gözlenen başını sallama durumunun dördüncü testte azalmasına rağmen devam ettiği tespit edilmiştir.

Şekil 73
Fatma'nın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu



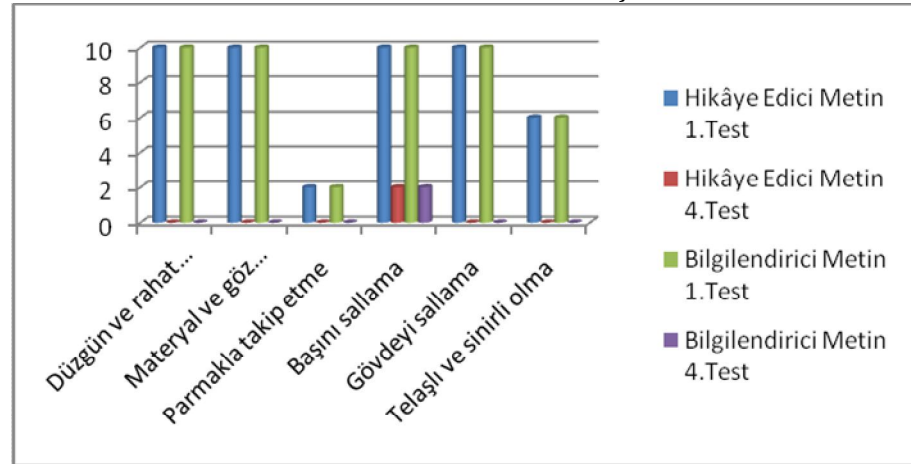
Şekil 73'te Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre birinci ve dördüncü testteki oturma durumlarıyla ilgili elde edilen veriler verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde Fatma'nın her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu düzgün ve rahat oturmama, materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama, başını sallama oturma hatalarının dördüncü testte azaldığı görülmüştür. Öğrencinin birinci testte her iki metin türünde yapmış olduğu, parmakla takip etme, gövdeyi sallama, telaşlı ve sinirli olma oturma hatalarını dördüncü testte yapmadığı belirlenmiştir.

Şekil 74
Mehmet'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu



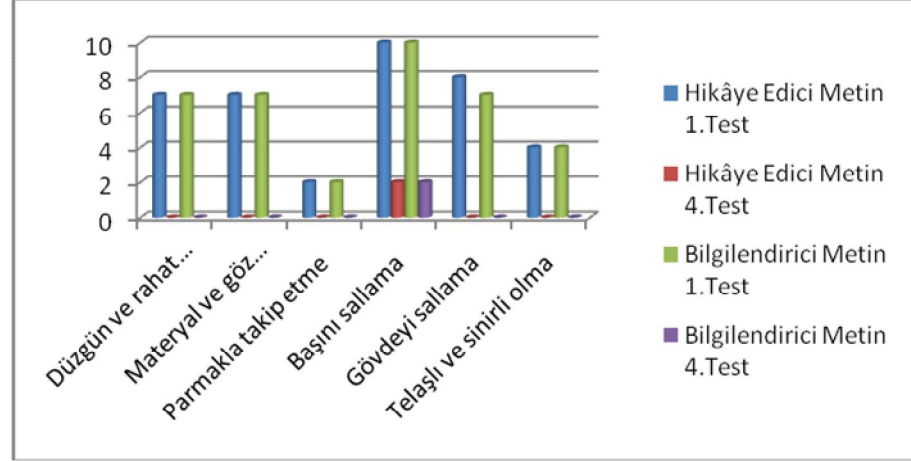
Mehmet'in birinci ve dördüncü teste göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki oturma durumuyla ilgili veriler şekil 74'te verilmiştir. Bu verilere göre Mehmet'tin her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu düzgün ve rahat oturmama, gövdeyi sallama, telaşlı ve sinirli olma oturma hataları dördüncü testte tespit edilmemiştir. Öğrencinin birinci testte yapmış olduğu materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama, parmakla takip etme hataları hikâye edici metinlerde azalma gösterirken, bilgilendirici metinlerde bu hatalar dördüncü testte görülmemiştir. Oturma hatalarından başını sallama dördüncü test sonuçlarına göre her iki metin türünde azalma göstermiştir.

Şekil 75
Hilâl'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu



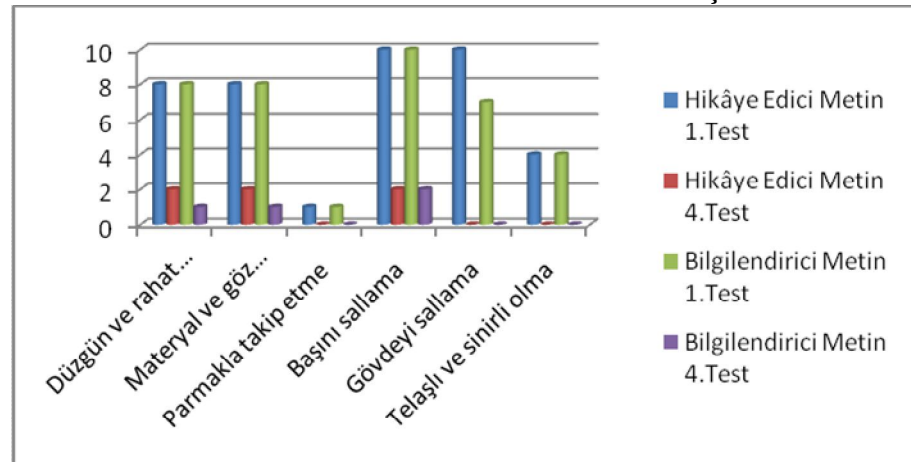
Şekil 75'te Hilâl'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre birinci ve dördüncü testteki oturma durumuyla ilgili elde edilen veriler verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde Hilâl'in her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu düzgün ve rahat oturmama, materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama, parmakla takip etme, gövdeyi sallama, telaşlı ve sinirli olma oturma hatalarının dördüncü testte tekrarlanmadığı görülmüştür. Öğrencinin birinci testte her iki metin türünde yapmış olduğu başını sallama oturma hatasını dördüncü testte azaltmış olmasına rağmen devam ettirdiği belirlenmiştir.

Şekil 76
İbrahim'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu



İbrahim'in birinci dördüncü teste göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki oturma durumuyla ilgili veriler şekil 76'da verilmiştir. Bu verilere göre İbrahim'in her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu düzgün ve rahat oturmama, materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamam, parmakla takip etme, gövdeyi sallama, telaşlı ve sinirli olma oturma hataları dördüncü testte tespit edilmemiştir. Öğrencinin birinci testte yapmış olduğu oturma hatalarından başını sallama dördüncü test sonuçlarına göre her iki metin türünde azalma göstermiştir.

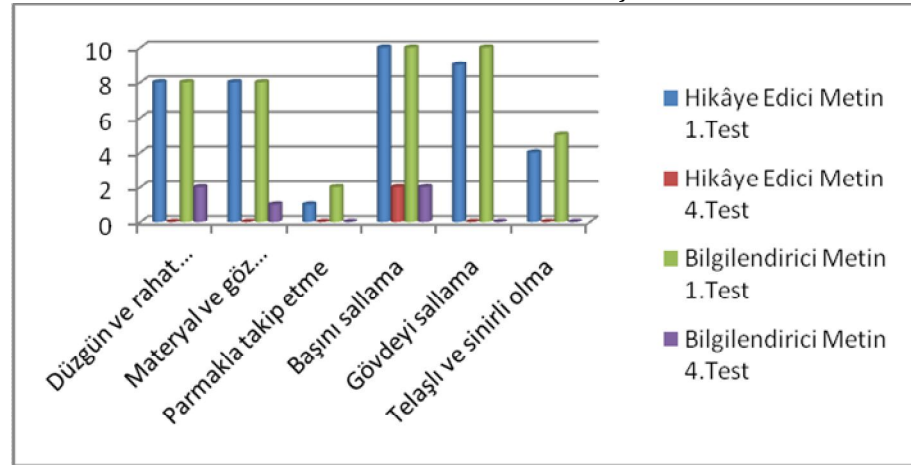
Şekil 77
Hüseyin'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Her iki metin türünde Hüseyin'in sesli okuma anında yapmış olduğu oturma hataları birinci test ve dördüncü test sonuçlarına göre analiz edildiğinde, hikâye edici

ve bilgilendirici metinlerde birinci testte görülmüş olan parmakla takip etme, sallama, telaşlı ve sinirli olma oturma hataları dördüncü testte tespit edilmemiştir. Her iki metin türünde birinci testte Hüseyin'in yapmış olduğu, düzgün ve rahat oturmama, materyalle göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama ve başını sallama oturma hatalarını dördüncü testte yapmaya devam ettiği gözlemlenmiş olsa da bu hataların azaldığı belirlenmiştir.

Şekil 78
Ferhat'ın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Oturma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Şekil 78'de Ferhat'ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre birinci ve dördüncü testteki oturma durumuyla ilgili elde edilen veriler verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde Ferhat'ın her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu parmakla takip etme, gövdeyi sallama, telaşlı ve sinirli olma oturma hatalarının dördüncü testte tekrarlanmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin birinci testte her iki metin türünde yapmış olduğu başını sallama oturma hatasını dördüncü testte azaltmış olmasına rağmen devam ettirdiği görülmüştür. Öğrencinin düzgün ve rahat oturmama, materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama hataları dördüncü testte hikâye edici metinlerde gözlenmemesine rağmen bilgilendirici metinlerde az sayıda da olsa tespit edilmiştir.

Genel olarak elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin düzgün ve rahat oturmama, materyalle göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama ve başını sallama oturma hatalarının önemli miktarda azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin baş sallama

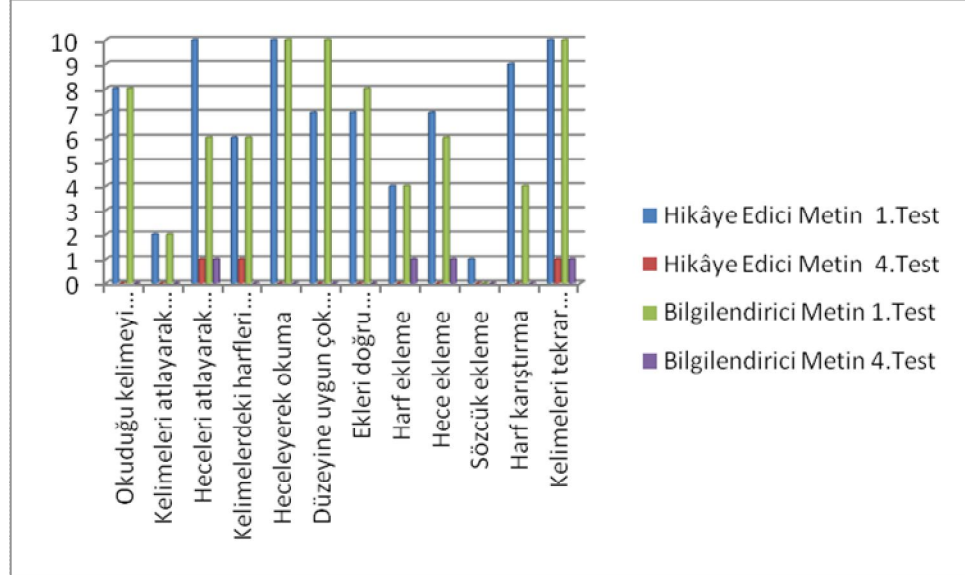
durumunun sıklığının azalması öğrencinin okuma anında metnin okuma yönünde başını hareket ettirme yerine olması gerektiği gibi gözlerini daha etkili bir şekilde kullandığını göstermiştir. Bu durum öğrencilerin okuma anında parmakla takip etme ve gövdeyi sallama durumunun ortadan kalkmasına da neden olmuştur. Öğrencilerin zihinsel sözlüğündeki sözcüklerin artması dolayısıyla kelimeyi tanıyamamaktan kaynaklanan telaşlı ve sinirli olma durumu gözlenmemiştir. Sonuç olarak yapılandırıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin oturma hatalarının iyileşmesinde etkili olmuştur.

4.3.b.2. Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu

Araştırmanın 3.b.2. alt problemünde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre temel okuma hatalarında nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki temel okuma hatalarının iyileşme durumlarının gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre şekil 79 - 85'te verilmiştir.

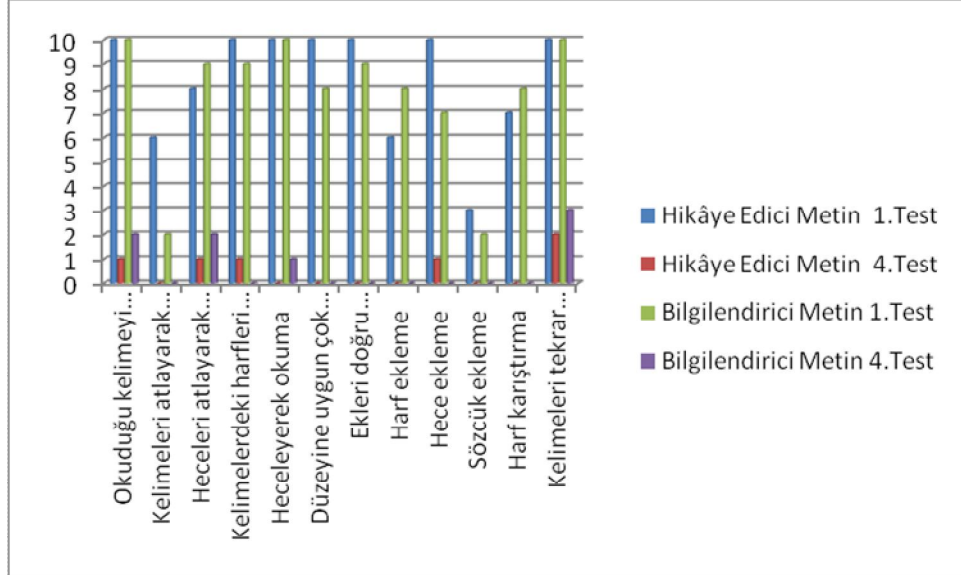
Şekil 79'da Öznur'un hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarındaki durumu birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre verilmiştir. Öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmakta olduğu heceleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, harf ekleme, hece ekleme ve kelimeleri tekrar tekrar okuma temel okuma hatalarını tekrar etme sayısının dördüncü testte azalmış olmasına rağmen devam ettiği tespit edilmiştir. Bunların dışında birinci testte öğrencide tespit edilen temel okuma hataları dördüncü testte görülmemiştir.

Şekil 79
Öznur'un Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile
Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



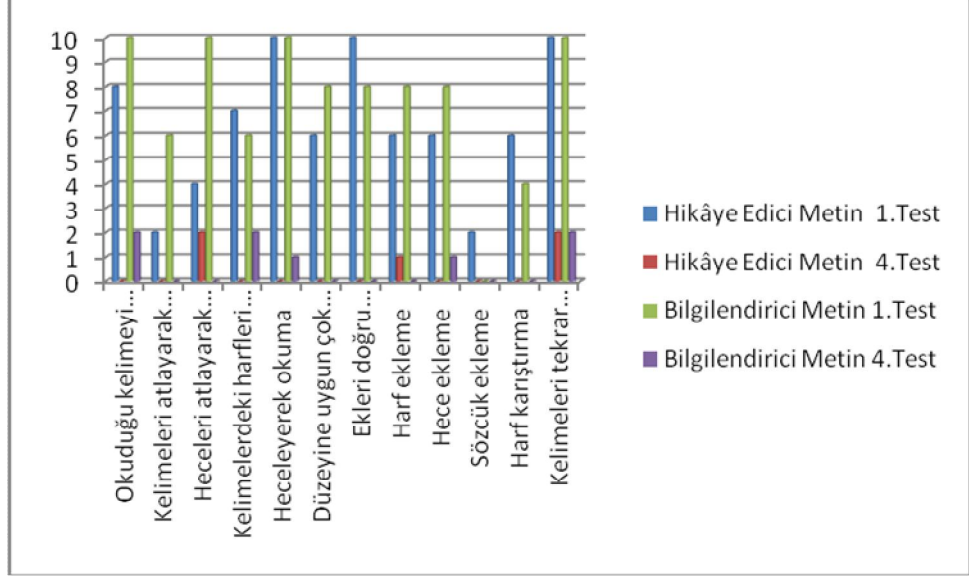
Yapılandırıcı okuma süreci içerisinde öğrenciye uygulanan etkinliklerin öğrencinin temel okuma hatalarının iyileşmesine olumlu etki ettiği belirlenmiştir. Öğrencinin temel okuma hatalarının dördüncü testteki tekrar etme durumu incelendiğinde öğrencinin hata miktarının 5. sınıf düzeyine uygun miktarda olduğu belirlenmiştir. Birinci test sonucunda öğrencinin yapmış olduğu temel okuma hatalarının tekrar etme durumu incelendiğinde öğrenci temel okumada güçlük yaşarken dördüncü test sonuçlarına göre öğrencinin temel okuma hatalarındaki tekrar etme sayısının yalnızca birkaç hatada az sayıda olması temel okuma güçlüğüne giderildiğini göstermiştir.

Şekil 80
Fatma'nın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile
Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının durumuyla ilgili birinci ve dördüncü test sonuçları şekil 80'de verilmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmakta olduğu kelimeleri atlayarak okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, harf ekleme, sözcük ekleme ve harf karıştırma gibi temel okuma hatalarını dördüncü testte tekrarlamadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde birinci testte yapmış olduğu okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, heceleri atlayarak okuma ve kelimeleri tekrar tekrar okuma temel okuma hatalarının tekrar etme durumunun dördüncü testte azaldığı görülmüştür.

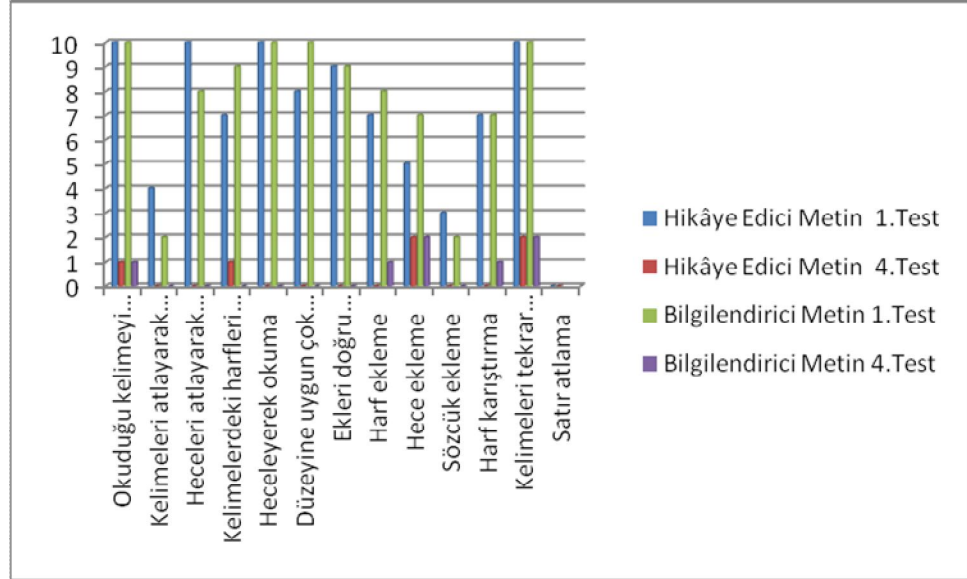
Şekil 81
Mehmet'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile
Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Mehmet'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının durumuyla ilgili birinci ve dördüncü test sonuçları şekil 81'de verilmiştir. Birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmakta olduğu kelimeleri atlayarak okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, sözcük ekleme ve harf karıştırma gibi temel okuma hatalarını dördüncü testte tekrarlamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde birinci testte yapmış olduğu kelimeleri tekrar tekrar okuma temel okuma hatası sıklığının dördüncü testte azaldığı görülmüştür.

Yapılandırıcı okuma modelleri doğrultusunda öğrenciye uygulanan etkinliklerin öğrencinin temel okuma hatalarının iyileşmesine olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Birinci test sonucunda öğrencinin yapmış olduğu temel okuma hatalarının tekrar etme durumu incelendiğinde öğrenci temel okumada güçlük yaşarken dördüncü test sonuçlarına göre öğrencinin temel okuma hatalarındaki tekrar etme sayısının her yüz kelimeye iki ya da üç tane olması 5. sınıf düzeyi için kabul edilebilir hata miktarı olduğu öngörülmüştür. Bu durum öğrencinin temel okuma güçlüğüne giderildiğini göstermiştir.

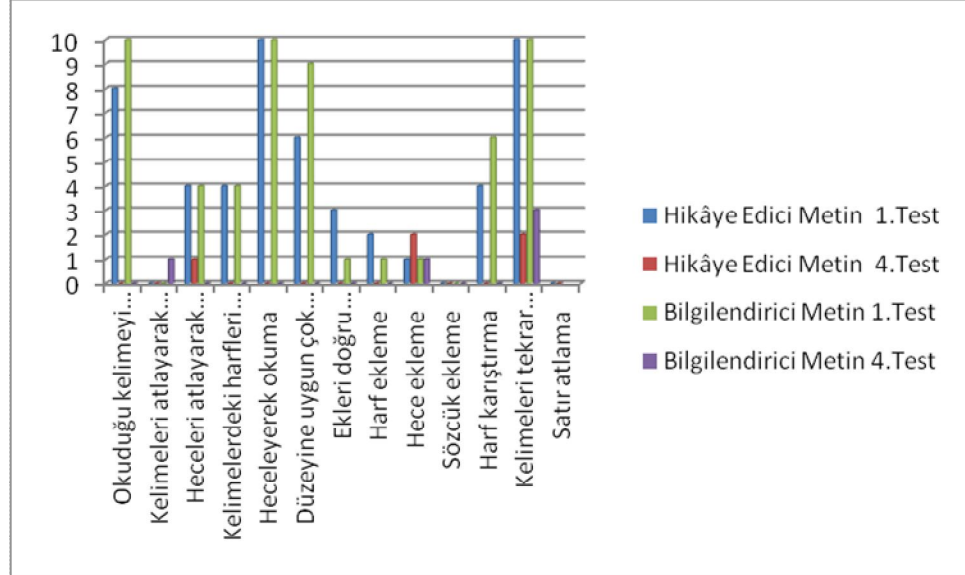
Şekil 82
Hilâl'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici
Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklaşma Durumu



Şekil 79’da Hilâl’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarındaki durumu birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre verilmiştir. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde birinci testte yapmış olduğu kelimeleri atlayarak okuma, heceleri atlayarak okuma, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama ve sözcük ekleme temel okuma hataları dördüncü test sonucunda görülmemiştir. Bunların dışında birinci testte her iki metin türünde öğrencide tespit edilen temel okuma hatalarının sıklığının dördüncü testte azaldığı görülmüştür.

Sonuç olarak her iki metin türünde öğrencinin temel okuma hatalarıyla ilgili elde edilen verilere bakıldığında uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin öğrencinin temel okuma hatalarının bazılarının sıklığının azalmasına ve bir çoğunda ortadan kalkmasına etki ettiği belirlenmiştir.

Şekil 83
İbrahim'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile
Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



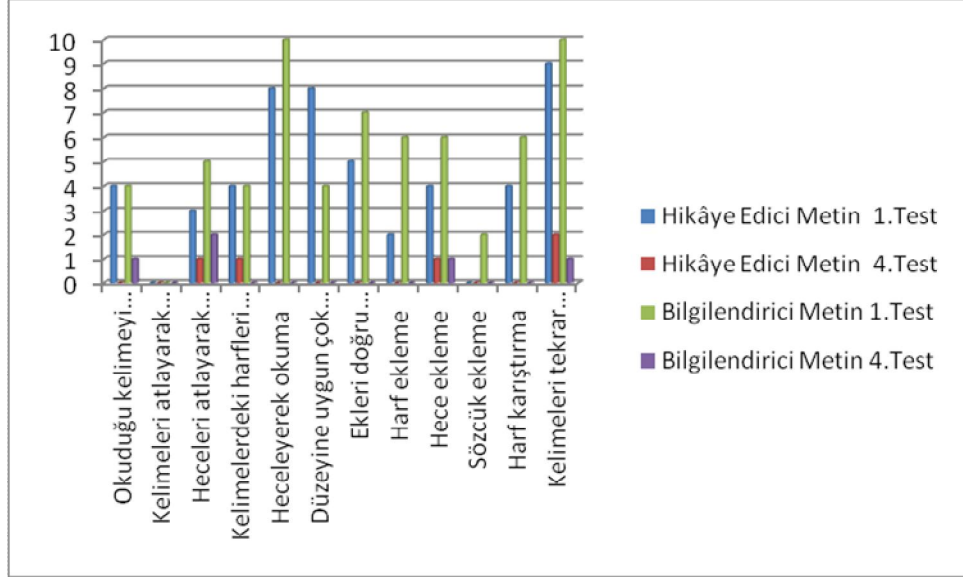
İbrahim'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının durumuyla ilgili birinci ve dördüncü test sonuçları şekil 83'te verilmiştir. Uygulanan birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmakta olduğu okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, kelimelerdeki harfleri eksi okuma, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, harf ekleme ve harf karıştırma gibi temel okuma hatalarını dördüncü testte tekrarlamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde birinci testte yapmış olduğu diğer temel okuma hatalarının sıklığının azaldığı görülmüştür.

Öğrencinin birinci testte yapmadığı tespit edilen temel okuma hatalarından kelimeleri atlayarak okuma durumu ikinci testte öğrencinin hikâye edici metni okumasında tespit edilmiştir. Aynı temel okuma hatası ikinci teste göre sıklığı azalmış olarak dördüncü testte öğrencinin bilgilendirici metni okumasında görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin birinci ve dördüncü test sonuçları arasındaki fark incelendiğinde uygulanan yapılandırıcı okuma sürecindeki

etkinliklerin öğrencinin temel okumasının gelişmesine ve temel okuma hatalarının sıklığının azalmasına ve birçoğunun ortadan kalkmasına etki ettiği belirlenmiştir.

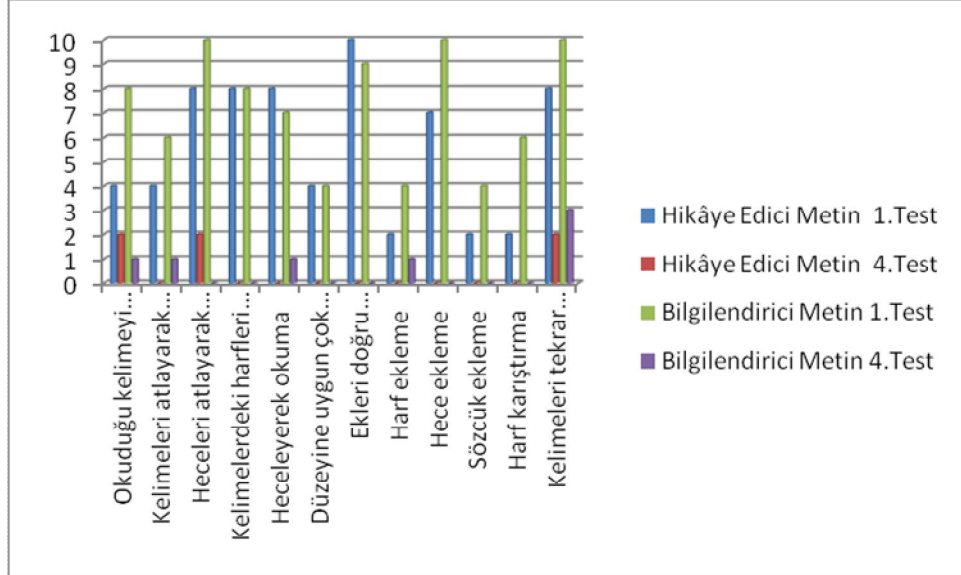
Şekil 84
Hüseyin’in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Şekil 84’te Hüseyin’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarındaki iyileşme verilmiştir. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde birinci testte yaptığı heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, harf ekleme ve harf karıştırma temel okuma hataları dördüncü testte belirlenmemiştir. Hüseyin’in heceleri atlayarak okuma, hece ekleme ve kelimeleri tekrar tekrar okuma temel okuma hatalarını yapmaya devam ettiği ama bu hataların sıklığının birinci test sonuçlarından daha az olduğu görülmüştür. Birinci testte Hüseyin’in bilgilendirici metinlerde sözcük ekleme yaptığı görülürken dördüncü testte bu hata tespit edilmemiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre Hüseyin’in hem bilgilendirici hemde hikâye edici metinlerdeki temel okuma hatalarında iyileşme olduğu ve uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin öğrencinin temel okuma becerilerine etki ettiği görülmüştür.

Şekil 85
Ferhat'ın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici
Metinlerdeki Temel Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Ferhat'ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki temel okuma hatalarının durumuyla ilgili birinci ve dördüncü testten elde edilen veriler şekil 85'te verilmiştir. Her iki metin türünde öğrencinin birinci testte yapmakta olduğu, kelimelerdeki harfleri eksi okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri okuyamama, ekleri doğru okuyamama, hece ekleme, sözcük ekleme ve harf karıştırma gibi temel okuma hatalarını dördüncü testte tekrarlamadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde birinci testte yapmış olduğu okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe ve kelimeleri tekrar tekrar okuma temel okuma hatalarının dördüncü testte sıklığının azaldığı belirlenmiştir.

Yapılandırıcı okuma modelleri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin Ferhat'ın temel okuma hatalarının iyileşmesine ve giderilmesine etki ettiği birinci ve dördüncü test sonuçlarının karşılaştırılmasında tespit edilmiştir.

Sonuç olarak çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma hatalarını belirlemek için yapılan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre öğrencilerin her iki metin türünde yapmış oldukları temel okuma hatalarının sıklığının dördüncü test sonuçlarına göre azalma gösterdiği belirlenmiştir. Birinci test sonucunda öğrencilerin

yapmış olduğu temel okuma hataları belirlendikten sonra bu hataların kaynağı ve nedeninin belirlenmesi için etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin zihinsel sözlüklerinde eksiklik olduğu, kelimeleri tanımada güçlük yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin zihinsel sözlüklerini sınamak amacıyla öğrencilere içerisinde hatalı yazılmış kelimeler bulunan metinler verilmiştir. Öğrencilerin bu etkinliğe zihinsel hazırlıklarını sağlamak için onlara okumaları için verilen metinleri metnin yazarı yazarken bazı kelimeleri yanlış yazdığı söylenmiş; onlardan yanlış yazılmış kelimeleri bularak araştırmacıya yardımcı olmaları istenmiştir. Yapılan etkinlik sonucunda öğrencilerin doğru yazılmış olan bazı kelimelerin de altını çizdikleri belirlenirken bunun yanında yanlış yazılmış olan kelimelerin bir çoğunun altını çizmedikleri görülmüştür.

Yanlış yazılmış kelimeyi bulma etkinliği dışında öğrencilere bulmaca etkinliği de yaptırılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere 10 ile 20 kelime arasında oluşan kelime kümeleri verilmiş; bu kelimeleri bulmaca içerisinde bulmaları sağlandıktan sonra kelimelerin alfabetik sıraya göre sıralanması istenmiştir. Öğrencilerin kelimeleri alfabetik sıraya göre doğru sıralayamadıkları tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilere bu kelimelerin anlamlarının ne olduğu sorulmuş; öğrencilerin kelimelerin büyük çoğunluğunun anlamını bilmedikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin zihinsel sözlüğünün gelişmediğini göstermiştir. Öğrencilerin hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerden paragraflar ve paragraflardan metinler oluşturma becerilerinin belirlenebilmesi için etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrencilerin hecelerden anlamlı kelimeler, kelimelerden anlamlı cümleler, cümlelerden de anlamlı paragraflar oluşturmakta güçlük yaşadıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular da öğrencinin kelime bilgisinin zayıf olduğunu göstermiştir. Yapılandırıcı okuma modeli doğrultusunda uygulanan etkinlikler elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenmiş ve her yeni bulgu doğrultusunda etkinlikler ya geliştirilmiş ya da değiştirilmiştir.

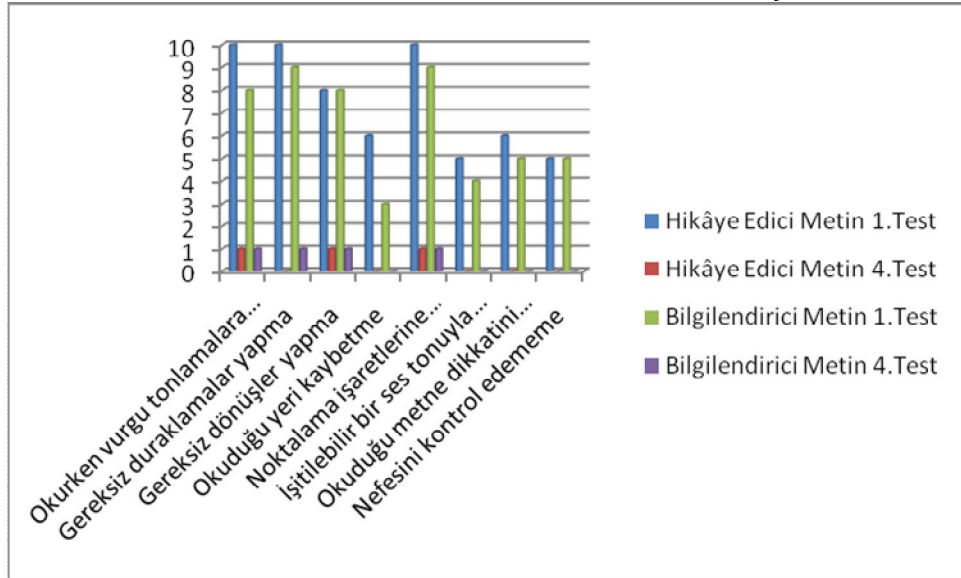
Yapılandırıcı okuma yaklaşımı doğrultusunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki temel okuma hatalarının

iyileştirilmesinde ve hataların sıklığının azalmasında etkili olduğu dördüncü test sonuçlarında görülmüştür.

4.3.b.3. Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu

Araştırmanın 3.b.2. alt probleminde, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre akıcı okuma hatalarında nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusuna cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki akıcı okuma hatalarının iyileşme durumlarının gelişimiyle ilgili veriler hikâye edici ve bilgilendirici metinlere göre şekil 86-92’de verilmiştir.

Şekil 86
Öznur’un Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu

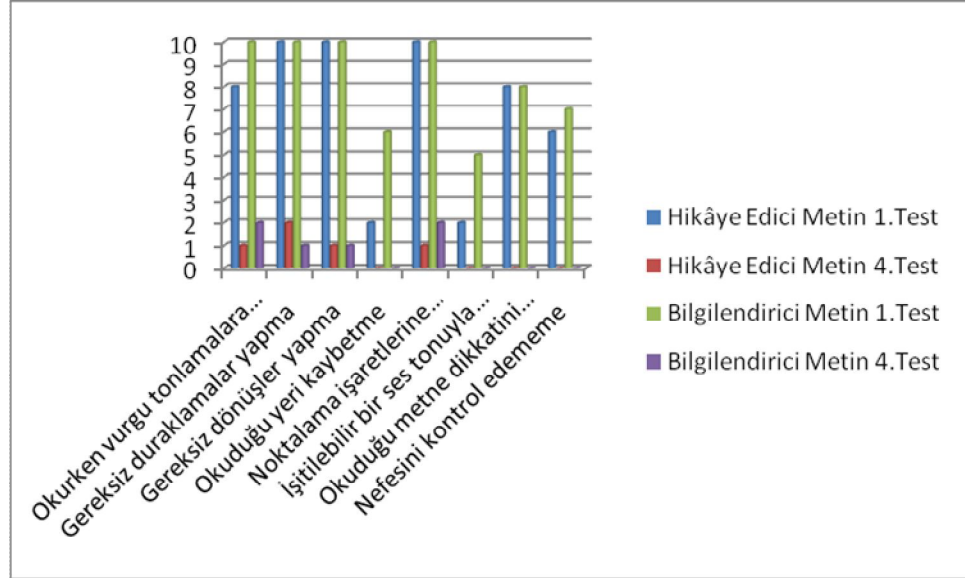


Şekil 86’da Öznur’un hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumlarıyla ilgili verilere yer verilmiştir. Öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metine dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edeme akıcı okuma hatalarını

dördüncü testte tekrarlamadığı tespit edilmiştir. Her iki metin türünde birinci testte var olan diğer akıcı okuma hatalarının sıklığının ise dördüncü testte azaldığı görülmüştür.

Yapılandırıcı okuma modelleri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin Öznur'un akıcı okuma hatalarının iyileşmesine olumlu etki ettiği dördüncü test sonuçlarına göre belirlenmiştir.

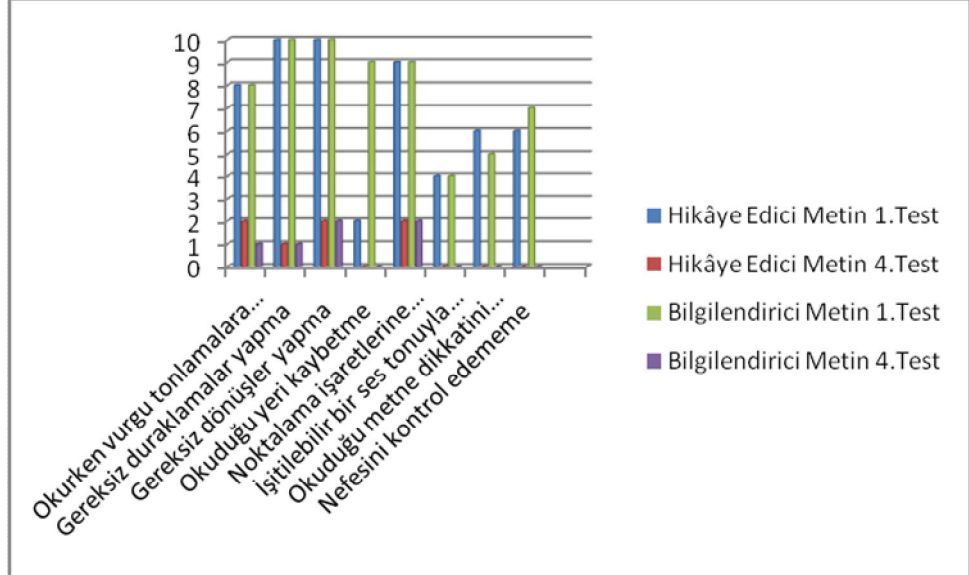
Şekil 87
Fatma'nın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Fatma'nın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarındaki birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumları şekil 87'de verilmiştir. Fatma birinci testte yapmış olduğu okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edememe akıcı okuma hatalarını dördüncü testte yapmamıştır.

Öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu diğer akıcı okuma hatalarının dördüncü testte sıklığının azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin öğrencinin akıcı okuma hatalarının iyileşmesine etki ettiği belirlenmiştir.

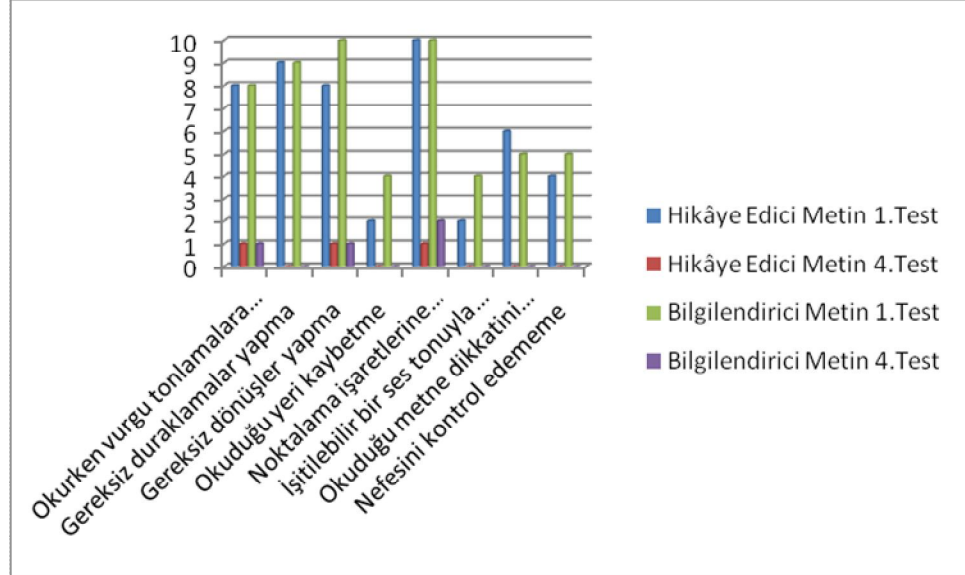
Şekil 88
Mehmet'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile
Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Şekil 88’de Mehmet’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumlarıyla ilgili verilere yer verilmiştir. Öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metine dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edeme akıcı okuma hatalarını dördüncü testte tekrarlamadığı görülmüştür. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde birinci testte yapmış olduğu diğer akıcı okuma hatalarının sıklığı ise dördüncü testte azalmıştır.

Yapılandırıcı okuma yaklaşımı doğrultusunda uygulanan etkinliklerin Mehmet’in akıcı okuma hatalarının iyileşmesine olumlu etki ettiği dördüncü test sonuçlarında görülmüştür.

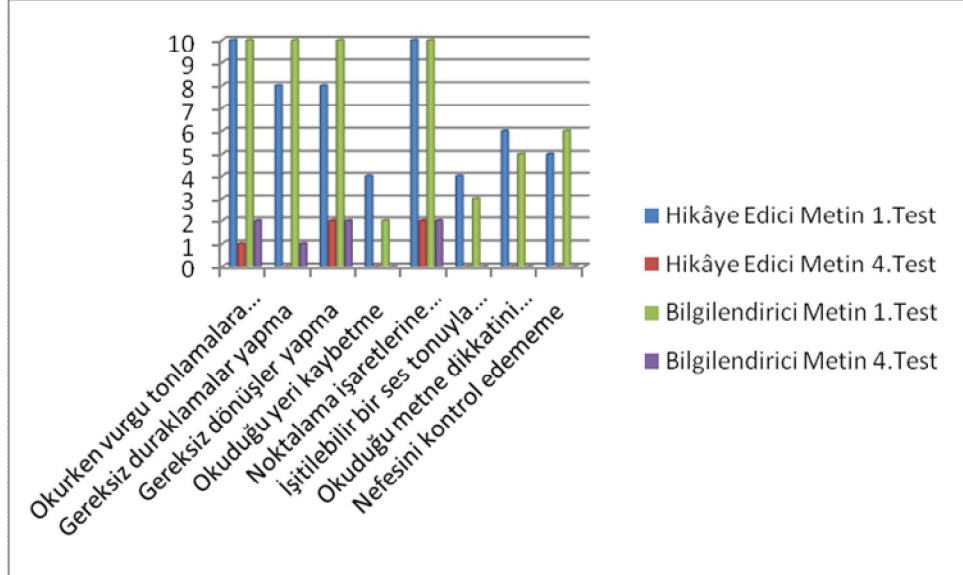
Şekil 89
Hilâl'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici
Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Hilâl'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarındaki birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumları şekil 89'da verilmiştir. Hilâl'in birinci testte yapmış olduğu gereksiz duraklamalar yapma, okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edememe akıcı okuma hatalarını dördüncü testte yapmadığı belirlenmiştir.

Hilâl'in her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu diğer akıcı okuma hatalarının sıklığının dördüncü testte azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri öğrencinin akıcı okuma hatalarının iyileşmesine etki etmiştir.

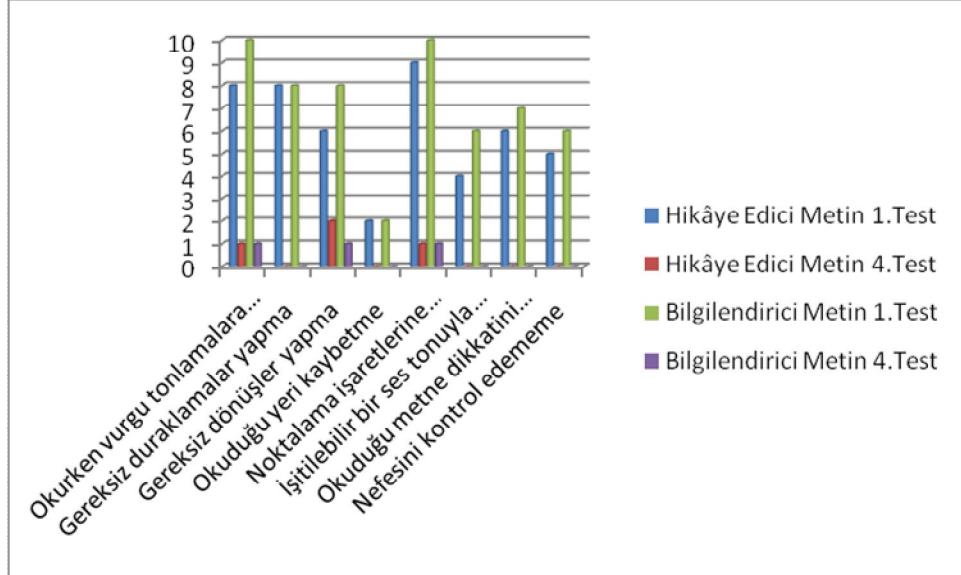
Şekil 90
İbrahim’in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile
Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Şekil 90’da İbrahim’in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumlarıyla ilgili verilere yer verilmiştir. Öğrenci her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metine dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edeme akıcı okuma hatalarını dördüncü testte tekrarlamamıştır. Öğrencinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde birinci testte yapmış olduğu diğer akıcı okuma hatalarının sıklığının dördüncü testte azaldığı belirlenmiştir.

Uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerin İbrahim’in akıcı okuma hatalarının iyileşmesine olumlu etki ettiği ve akıcı okuma becerilerinin gelişmesini sağladığı dördüncü test sonucunda görülmüştür.

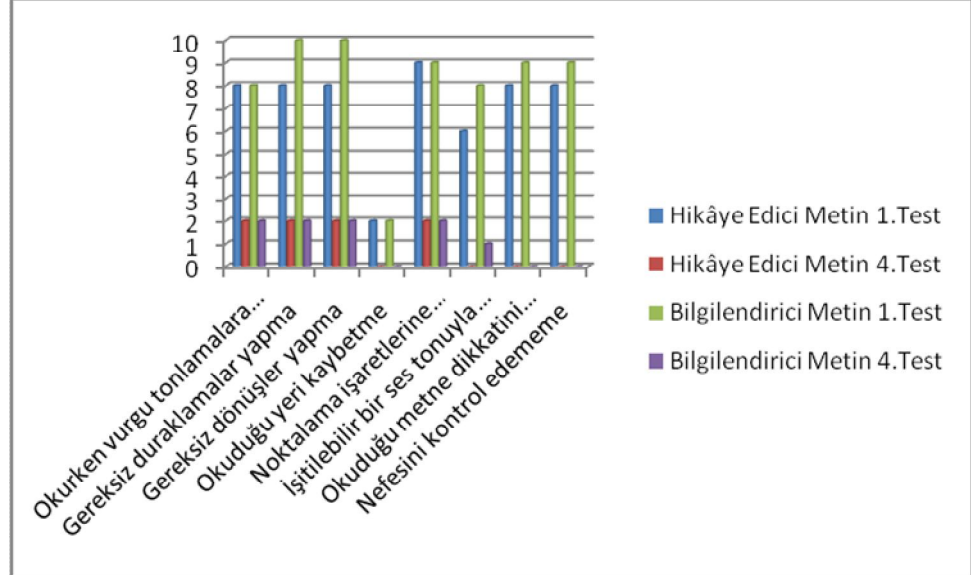
Şekil 91
Hüseyin'in Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile
Bilgilendirici Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Hüseyin'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarındaki birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumları şekil 91'de verilmiştir. Hüseyin birinci testte yapmış olduğu gereksiz duraklamalar yapma, okuduğu yeri kaybetme, işitilebilir ses tonuyla okuyamama, okuduğu metne dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edememe akıcı okuma hatalarını dördüncü testte yapmamıştır.

Hüseyin'in her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, gereksiz dönüşler yapma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme akıcı okuma hatalarının dördüncü testte sıklığının azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin öğrencinin akıcı okuma hatalarının iyileşmesine etki ettiği tespit edilmiştir.

Şekil 92
Ferhat'ın Birinci ve Dördüncü Testte Göre Hikâye Edici ile Bilgilendirici
Metinlerdeki Akıcı Okuma Hatalarının Farklılaşma Durumu



Şekil 92’de Ferhat’ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma hatalarının birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumlarıyla ilgili verilere yer verilmiştir. Öğrencinin her iki metin türünde birinci testte yapmış olduğu okuduğu yeri kaybetme, okuduğu metine dikkatini yoğunlaştıramama ve nefesini kontrol edeme akıcı okuma hataları dördüncü testte belirlenmemiştir. Ferhat’ın hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde birinci testte yapmış olduğu vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, gereksiz duraklamalar yapma, gereksiz dönüşler yapma ve noktalama işaretlerine uymama akıcı okuma hatalarının sıklığı dördüncü testte azalmıştır.

Yapılandırıcı okuma modelleri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin Ferhat’ın her iki metin türünde akıcı okuma hatalarının iyileşmesine etki ettiği ve akıcı okuma becerilerinin gelişmesini sağladığı dördüncü test sonucunda belirlenmiştir.

Birinci test sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerde var olan akıcı okuma hataları belirlendikten sonra bu hataların nedenlerini belirlenmek için sınıf içi yapılandırıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinler sonucunda

öğrencilerin temel okuma hatalarının olması akıcı okuma hatalarının temel nedeni olarak görülmüştür. Temel okuma hatalarının yanında öğrencilerin zihinsel sözlüklerinin yetersiz olduğu, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve noktalama işaretlerinin işlevini bilmedikleri, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden okudukları görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma hatalarının iyileştirilmesi için ilk önce temel okuma hatalarının iyileştirilmesi gerektiği için temel okuma becerilerine ve zihinsel sözlüklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrencilerin temel okuma becerilerinde gelişim göstermeleri doğrultusunda akıcı okuma etkinliklerine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler, televizyon okuma, koro halinde okuma, akran destekli okumadır. Televizyon okuma etkinliğinde öğrencilerden birisi televizyon muhabiri olmuş, daha önceden gazete ve bilimsel dergilerden öğrencilerin okuma seviyelerine uygun metinler seçilerek öğrencilere etkinlik sırasında verilmiştir. Televizyon muhabiri olan öğrenci televizyonda sunum yapar gibi diğer arkadaşlarına verilen metinleri okumuş ve dinleyici olanlar da arkadaşlarının hata yapması durumunda “dınd dınd” diyerek onu durdurmuşlar ve sunucu olan öğrenci kelimeyi doğru okuyuncaya kadar bu uyarı devam etmiştir. Öğrencilerin özellikle bu etkinlikte çok eğlendikleri gözlemlenmiştir.

Başka bir etkinlikte öğrencilerinden araştırmacı tarafından kendilerine verilen şiir veya kısa metinleri birlikte sesli olarak okumaları istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin uyum içinde olmaları, noktalama işaretlerine uymaları, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeleri sağlanmıştır. Bu çalışmaların da bir benzeri akran destekli çalışmadır. Akran destekli çalışmada öğrencilerden ikişer kişiden oluşan gruplar halinde okuma yapmaları istenmiştir. Etkinliğin uygulanması sırasında bir grubun diğer grubu rahatsız etmemesi için öğrencilerin yalnızca yanındaki arkadaşının sesini duyabileceği şekilde okuması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma grubu sabah oturumunda 4 öğleden sonraki oturumda 4 kişi olduğu için her oturumda 2 kişilik 2 grup oluşturulduğundan öğrenciler bu çalışmada birbirlerini rahatsız etmemiştir. Bu nedenle akran destekli okumaların kontrolü araştırmacı tarafından kolaylıkla sağlanmıştır. Öğrencilerin noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeleri araştırmacı tarafından vurgulanmış; uygulanan etkinliklerin

başlangıcında öğrencilere model olması ve zihinsel hazırlıklarının sağlanması için örnek oluşturacak okuma yapılmıştır.

Uygulanan bu etkinliklerin etkili olup olmadığı ikinci ve üçüncü testte kontrol edilmiştir. İkinci ve üçüncü test sonuçlarında var olan akıcı okuma hatalarının sıklığı ve çeşitliliğine göre var olan etkinlikler geliştirilmiş ya da yeni etkinlikler düzenlenerek uygulanmıştır. Dördüncü test sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin akıcı okumadaki hatalarında iyileşme olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma hatalarının giderilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

4.3.c. Anlama Becerilerini ve Anlama Hatalarını Karşılaştırma

Araştırmanın 3.c. alt probleminde okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre anlama becerilerinde ve anlama hatalarında nasıl bir farklılık oluşmuştur? sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler aşağıda tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Birinci ve Dördüncü Testte Göre
Hikâye Edici ile Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin
Farklılaşma Durumu

Metin Türü	Test		Öznur	Fatma	Mehmet	Ayberk	Hilâl	İbrahim	Hüseyin	Ferhat
Hikâye Edici	1	P	30.25	26.00	32.75	27.00	31.50	24.25	28.25	31.25
		%	45	39	49	40	47	36	42	47
	4	P	58.66	64.00	62.66	G	64.00	56.33	63.00	59.66
		%	81	89	87	-	89	78	88	83
	Fark	P	28.41	38.00	29.91	-	32.50	32.08	34.75	28.41
		%	36	50	38	-	42	42	46	36
Bilgilendirici	1	P	22.25	22.25	29.50	23.75	21.50	23.00	23.00	25.50
		%	35	35	47	38	34	37	37	40
	4	P	55.33	63.00	64.00	G	61.33	62.33	60.66	60.33
		%	71	81	82	-	79	80	78	77
	Fark	P	33.08	40.75	34.50	-	39.83	39.33	37.66	34.83
		%	36	46	35	-	45	43	41	37

Tablo 30’da çalışma grubundaki öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrasında uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre anlama becerileriyle ilgili veriler verilmiştir.

Öznur’un hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili sorulara vermiş olduğu cevap doğrultusunda her iki metindeki anlama becerilerindeki farklılaşma durumu belirlenmiştir. Öznur’ın hikâye edici metni anlama düzeyi birinci testte % 45, dördüncü testte % 81 olarak bulunmuştur. Öznur’ın hikâye edici metinlerdeki anlama becerilerindeki farklılaşmanın birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre % 36 olduğu görülmüştür. Öznur’ın birinci testte bilgilendirici metni okuduğunda % 35 düzeyinde anladığı belirlenmiştir. Öznur’ın bilgilendirici metinleri dördüncü testteki okuduğunu anlama düzeyi % 71’e yükselmiştir. Öğrencinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama becerilerindeki farklılaşma durumu birinci ve dördüncü test

sonuçlarına göre % 36 olarak tespit edilmiştir. Öznur'un birinci test sonuçlarına göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi % 70'in altında olduğu için *“yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde”* olduğu belirlenmişti. Öğrencinin dördüncü test sonucunda her iki metin türünde okuduğunu anlama beceri düzeyi % 70'in üstünde % 90'nın altında olması nedeniyle *“öğretilebilir düzeyde”* olduğu görülmüştür.

Fatma'nın okuduğunu anlama becerisinin birinci testte hikâye edici metni % 39, dördüncü testte % 89 düzeyinde olduğu bulunmuştur. Fatma'nın hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerindeki farklılaşmanın birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre % 50 olduğu görülmüştür. Fatma'nın bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi birinci testte % 35, dördüncü testte % 81 olarak tespit edilmiştir. Fatma'nın bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama becerisinin farklılaşma durumu % 46 olarak belirlenmiştir.

Fatma'nın birinci test sonuçlarına göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi % 70'in altında olduğu için *“yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde”* olduğu belirlenmişti ve öğrencinin dördüncü test sonucunda her iki metin türünde okuduğunu anlama beceri düzeyi % 70'in üstünde % 90'nın altında olması nedeniyle *“öğretilebilir düzeyde”* olduğu gözlemlenmiştir.

Mehmet'in her iki metin türündeki anlama becerisindeki farklılaşma durumu tespit edilmiştir. Mehmet'in hikâye edici metni anlama düzeyi birinci testte % 49 dördüncü testte % 87 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin hikâye edici metinlerdeki anlama becerisinin *“yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden”*, *“öğretilebilir düzeye”* yükseldiği görülmüştür. Öğrencinin birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinde farklılaşma durumu % 38 olmuştur. Mehmet'in bilgilendirici metni anlama düzeyi birinci testte % 47 ve dördüncü testte % 82 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencinin bilgilendirici metinlerdeki anlama becerisinin *“yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden”*, *“öğretilebilir düzeye”* yükselmiştir. Öğrencinin birinci ve dördüncü

test sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinde farklılaşma durumu % 35 olduğu belirlenmiştir.

Hilâl'in birinci testte hikâye edici metni okuduğunu anlama düzeyi % 47, dördüncü testte % 89 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin farklılaşma durumunun birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre % 42 olduğu belirlenmiştir. Hilâl'in bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin durumu birinci testte % 34, dördüncü testte % 79 düzeyinde tespit edilmiştir. Hilâl'in bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisinde birinci ve dördüncü test sonucunda farklılaşma durumunun % 45 olduğu görülmüştür.

Hilâl'in her iki metin türündeki okuduğunu anlama becerisinin düzeyi % 70 ile % 90 arasında olduğu için öğrenci “*yetersiz okuyucu düzeyinden*”, “*öğretilebilir okuyucu düzeyine*” yükselmiştir.

İbrahim'in her iki metin türündeki anlama becerisinin farklılaşma durumu tespit edilmiştir. İbrahim'in hikâye edici metni okuduğunu anlama becerisinin düzeyi birinci testte % 36 dördüncü testte % 78 olarak belirlenmiştir. İbrahim'in hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinde farklılaşma durumu birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre % 42 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencinin hikâye edici metinlerdeki anlama becerisinin “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden*”, “*öğretilebilir düzeye*” yükseldiği görülmüştür.

İbrahim'in bilgilendirici metni okuduğunu anlama düzeyi birinci testte % 37 ve dördüncü testte % 80 olarak bulunmuştur. Birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre İbrahim'in bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin farklılaşma durumu % 43 bulunmuştur. Öğrencinin bilgilendirici metinlerde dördüncü testte okuduğunu anlama becerisinin düzeyinin % 80 olmuş olması öğrencinin “*yetersiz okuyucu düzeyinden*”, “*öğretilebilir okuyucu düzeyine*” yükseldiğini göstermiştir.

Hüseyin'in hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili birinci ve dördüncü testteki sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda her iki metindeki okuduğunu anlama becerilerinin farklılaşma durumu belirlenmiştir. Hüseyin'in hikâye edici metindeki okuduğunu anlama becerilerindeki durumu birinci testte % 42, dördüncü testte % 88 düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin farklılaşma durumu birinci ve dördüncü testlere göre % 46 olarak bulunmuştur.

Hüseyin'in bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisi birinci testte % 37, dördüncü testte % 78 düzeyinde tespit edilmiştir. Birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde farklılaşma durumu % 41 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin her iki metin türünde “*öğretilebilir düzeyde*” olduğu görülmüştür.

Ferhat'ın birinci testte hikâye edici metni okuduğunu anlama becerisinin düzeyi % 47, dördüncü testte % 83 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin birinci testte hikâye edici metni okuduğunu anlama becerisinin durumu “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde*” dördüncü testte “*öğretilebilir düzeyde*” olduğu görülmüştür. Öğrencinin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama becerisindeki farklılaşma durumu birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre % 36 olarak bulunmuştur.

Ferhat'ın bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki durumu birinci testte % 40 dördüncü testte % 77 düzeyinde tespit edilmiştir. Öğrencinin birinci testte bilgilendirici metni okuduğunu anlama becerisinin durumu “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinde*” iken dördüncü testte “*öğretilebilir düzeyde*” olmuştur. Ferhat'ın bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki farklılaşma durumunun % 37 olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin birinci testte her iki metin türüne göre okuduğunu anlama becerilerinin “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyi*” olduğu belirlenmiştir. Dördüncü test sonucunda araştırma sürecinde devamlılık gösteren

öğrencilerin hepsinin okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi her iki metin türünde “*öğretilebilir okuyucu düzeyine*” yükselmiştir.

Birinci testten elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğrencilere ilk önce metnin küçük yapılarıyla ilgili etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sürecinde küçük yapılardan olan kelime tanıma, kelimenin anlamını bilme, kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma, kelimelerin yerleri değiştirilmiş şekilde cümleler verilerek kelimelerin cümle içinde doğru sıralanışını yapma, verilen cümlelerin anlamını söylemeye yönelik etkinlikler düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Öğrencilerin küçük yapıları (ses, harf, hece, kelime ve cümle) anlama becerilerinin gelişim göstermesi sonucunda büyük yapılara (paragraf, metin) yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler, cümlelerden paragraf oluşturma, cümlelerin yerleri değiştirilmiş paragraflar verilerek paragraf içinde cümlelerin doğru sıralanışını sağlama, paragraflardan anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde metin oluşturma, metin içersinde paragrafların doğru sıralanışını yapmadır.

Öğrencilere deyim ve atasözleriyle ilgili etkinlik yaprakları verilmiş; deyim ve atasözlerini verilmiş olan doğru anlamlarla (açıklamalarla) eşleştirmeleri istenmiştir. Bunların yanında öğrencilere resimler verilmiştir. Öğrencilerden verilen resimlerin akışının doğru olarak sıralanması istenmiş ardından resimde gördükleriyle ilgili kompozisyon yazmalarına yönelik etkinlik düzenlenmiştir. Bu etkinliğin yanında öğrencilere anahtar kelimeler verilerek kompozisyon yazmalarıyla ilgili etkinlik hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerde anlama becerilerini geliştirmek için hikâye haritaları etkinlikleri düzenlenmiştir. Hikâye haritalarının ilk uygulaması araştırmacı ve öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Diğer hikâye haritaları her hikâyenin ardından öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Hikâye haritalarının yanında öğrencilere okuma dosyaları etkinliği verilmiş; bu etkinlikte okunan her hikâye kitabından sonra dosyaların öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Her bir öğrencinin araştırma sürecinde okuma dosyası hazırlaması için sekiz tane hikâye

kitabı okuması sağlanmış ve öğrenciler sekiz tane okuma dosyası hazırlamıştır. Okuma dosyaları öğrencilerin okudukları metnin ana fikrini, konusunu, metni özetlemeyi, metni ve yazarı sorgulamayı geliştirmek amacıyla uygulanmıştır.

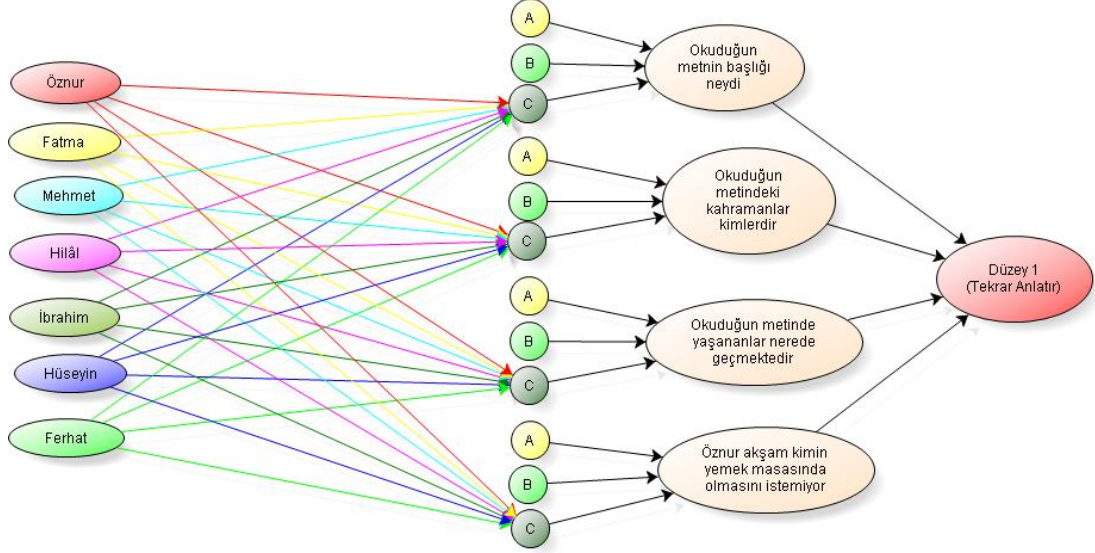
Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi ikinci ve üçüncü testlerde izlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin araştırma sürecindeki gelişim gösterme durumuna göre uygulanan etkinlikler geliştirilmiş ya da etkisiz kalması durumunda değiştirilmiştir.

Sonuç olarak yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinde gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bir tanesi hariç (Ayberk) yedisinin (Öznur, Fatma, Mehmet, Hilâl, İbrahim, Hüseyin ve Ferhat) hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi “*yetersiz okuyucu (endişe) düzeyinden*”, “*öğretilbilir düzeye*” ulaştığı görülmüştür. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine etki etmiştir.

4.3.c.1. Anlama Hatalarını Karşılaştırma

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türleriyle ilgili okuduğunu anlama sorularına vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hangi düzeydeki sorulara, ne düzeyde cevap verdikleri ya da cevap veremedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplara göre anlama hataları tespit edilerek birinci test ile dördüncü test sonuçlarına göre farklılaşma durumları gözlemlenmiştir. Hikâye edici metinle ilgili anlama sorularına verilen cevaplar ve anlama hatalarının iyileşme durumu dördüncü test düzey: 1 şekil 93, düzey: 2 şekil 94, düzey: 3 şekil 95, ve bilgilendirici metinle ilgili anlama sorularına verilen cevaplar ve anlama hatalarının iyileşme durumu dördüncü test düzey: 1 şekil 96, düzey: 2 şekil 97, düzey: 3 şekil 98 verilmiştir.

Şekil 93
Dördüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları

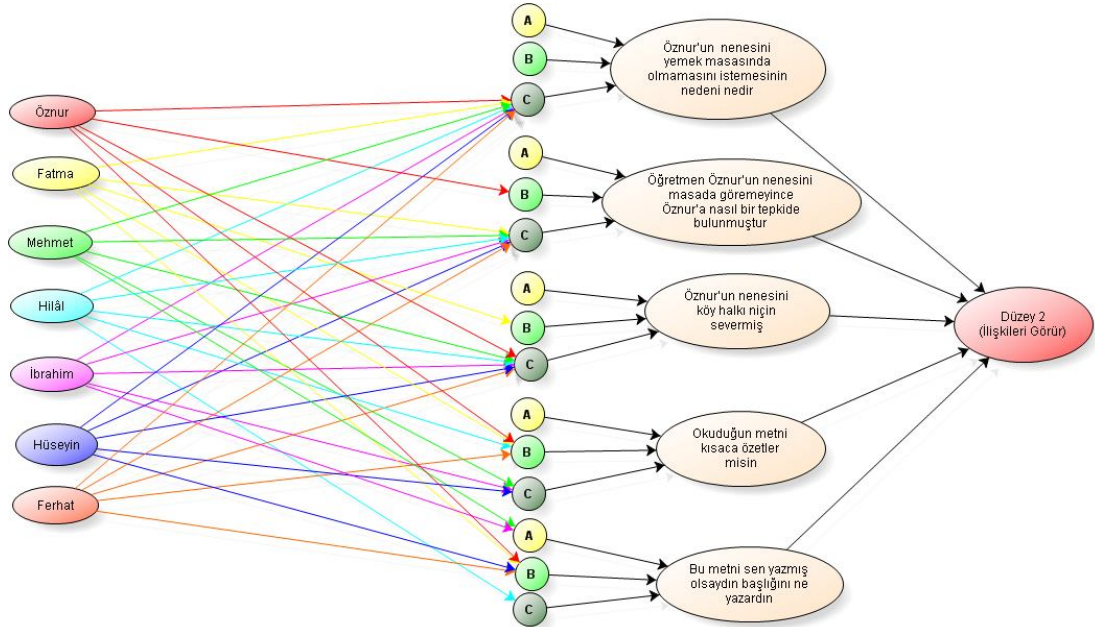


Şekil 93’çe çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili uygulanmış olan dördüncü testteki düzey 1(Tekrar Anlatır) sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Dördüncü testten elde edilen sonuçlarla birinci test sonuçları karşılaştırılarak anlama hatalarındaki farklılaşma durumları belirlenmiştir. Öğrencilerin birinci testteki sorulara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hepsinin “Okuduğun metnin başlığı neydi?” ve “Okuduğun metindeki kahramanlar kimlerdir?” sorularına tam olarak doğru cevap verdikleri gözlenmiştir. Düzey 1 sorularının ilk ikisindeki durumla dördüncü test sonuçlarında öğrencilerin cevap verme durumları değişmemiştir. Öğrenciler hem birinci testte hem de dördüncü testte bu sorulara tam doğru cevap vermişlerdir.

“Okuduğun metinde yaşananlar nerede geçmektedir?” sorusuna birinci testte öğrencilerin farklı cevaplar verdikleri gözlemlenmişti. Bu soruya birinci testte Hilâl, İbrahim ve Hüseyin tam doğru cevap verirken, dördüncü testte öğrencilerin hepsi tam doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. Birinci testte dördüncü soruya yalnızca Ayberk tam doğru cevap verirken, dördüncü testte öğrencilerin hepsi tam doğru cevap verdikleri belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin düzey 1 sorularına verdikleri cevaplarda birinci testte hatalara rastlanırken dördüncü testte öğrenciler hata yapmamış ve düzey 1 sorularının hepsine tam doğru cevap vermişlerdir. Sonuç olarak yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı doğrultusunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin metin içi basit düzeydeki soruları doğru cevaplamalarında etkili olduğu birinci ve dördüncü test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda gözlemlenmiştir.

Şekil 94
Dördüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 94'te çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili sorulmuş olan düzey 2 (İlişkileri Görür) sorularına vermiş oldukları cevapların doğruluk durumları verilmiştir. Dördüncü testten düzey 2 ile ilgili elde edilen sonuçlar ile birinci testteki düzey 2 sorularından elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki düzey 2 ile ilgili anlama hataları arasındaki farklılaşma durumu belirlenmiştir. Birinci testte "Okuduğun metni kısaca özetler misin?" sorusuna öğrencilerin metni ya da sadece metnin giriş bölümünü tekrar ederek cevap verdikleri belirlenmişti. Dördüncü testte öğrencilerin özetleme durumu düzey 2'nin üst basamağı olan "C" ve orta basamağı olan "B" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin birinci testte metne tamamen bağlı kalmaları ve metni tekrar ederek

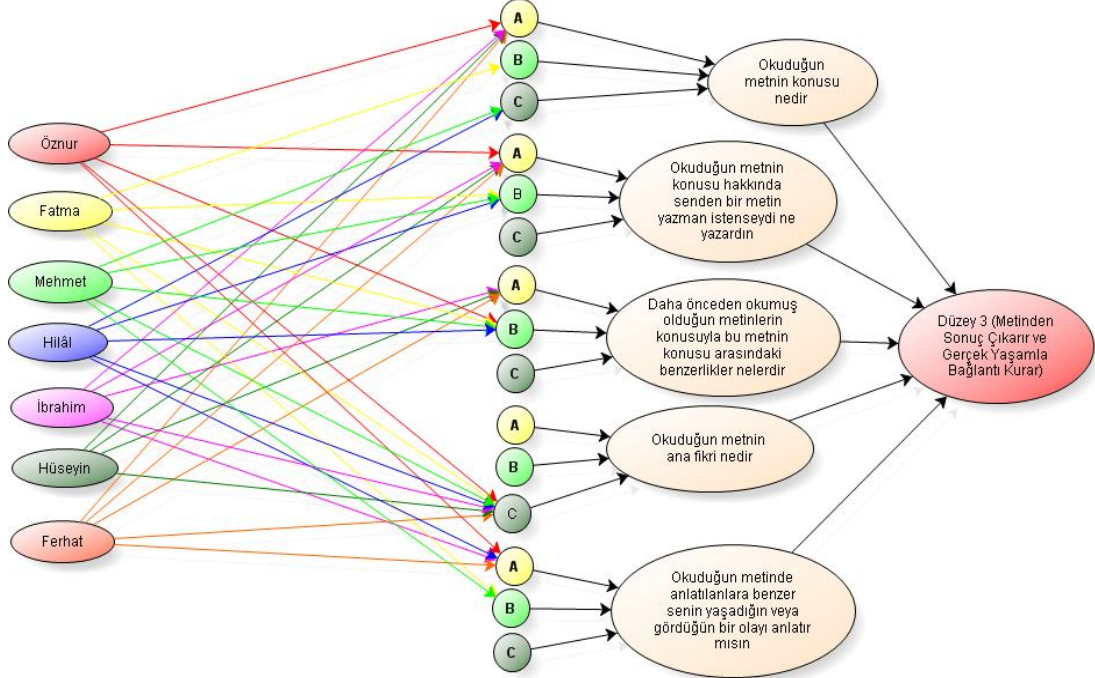
özetleme yapmaya çalışmaları davranışları dördüncü testte kısmen görülmüştür. Dördüncü testte öğrencilerden Mehmet, İbrahim ve Hüseyin'in özgün şekilde tam doğru olarak metni özetlediği, Öznur, Fatma, Hilâl ve Ferhat'ın kısmen metin tekrarı yaparak özetleme yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin bu sorudaki anlama hatalarının azaldığı gözlemlenmiştir.

Birinci testte "Bu metni sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın?" sorusuna öğrencilerin metnin başlığına benzer başlıklar söyledikleri için öğrencilerin verdikleri cevaplar tam doğru cevap olarak görülmemiştir. Dördüncü testte öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde Mehmet ve İbrahim metnin başlığına bağlı kalarak cevap vermiş; Ferhat, Hüseyin ve Öznur metnin başlığına kısmen bağlı kalarak özgünlük içeren ifadeler kullanmışlar; Hilâl ise metnin başlığına bağlı kalmadan metni anladığını gösterir nitelikte metne özgün bir başlık bulmuştur.

Hikâye edici metinlerle ilgili diğer düzey 2 sorularına birinci testte öğrenciler yanlış bilgiler ve çok az doğru ifadeler içeren cevaplar vermiş olmalarına rağmen dördüncü testte bu sorulara tam doğru ya da kısmen eksik bilgiler içeren cevap verdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri öğrencilerin hikâye edici metinlerle ilgili düzey 2 anlama sorularına özgün cevaplar vermelerine ve metin içerisindeki ilişkiyi görmede ilerleme göstermelerine etki etmiştir. Birinci ve dördüncü testten elde edilen sonuçların karşılaştırılmasına göre öğrencilerin düzey 2 sorularına verdikleri cevaplara göre anlama hatalarının azaldığı görülmüştür.

Şekil 95
Dördüncü Test Hikâye Edici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Öğrencilerin hikâye edici metinlerle ilgili sorulmuş olan metinden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurmayla (Düzey 3) ilgili sorulara vermiş oldukları cevapların durumu şekil 95’te verilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar birinci testin sonuçlarıyla karşılaştırılarak metinden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma gerektiren sorularıyla ilgili anlama hatalarındaki farklılaşma durumu belirlenmiştir. Birinci testte “Okuduğun metnin konusu nedir” sorusuna öğrencilerin yarısının ya yanlış cevap verdikleri ya da cevap veremedikleri gözlemlenmiştir. Diğer dört öğrencinin yanlış bilgiler içeren cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Dördüncü testte öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde Mehmet ve Hilâl’in okudukları metnin konusunu doğru söyledikleri görülmüş Fatma’nın verdiği cevabın ise kısmen eksik bilgiler içeren cevap olduğu belirlenmiştir. Öznur, İbrahim, Hüseyin ve Ferhat çok az da olsa yanlış bilgiler içerdiği için düzey 3’ün (A) basamağında cevap verebilmişlerdir. Birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre öğrencilerin dördüncü teste okudukları metnin konusunu tespit etme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Birinci testte “Okuduğun metnin konusu hakkında senden bir metin yazman istenseydi ne yazardın?” sorusuna öğrencilerden Hilâl ve Ferhat okuduğu metne bağlı kalmakla birlikte çalışma grubundaki arkadaşlarından farklı olarak kısmen özgün fikirler üretebilmişti. Dördüncü testte Fatma, Mehmet ve Hilâl’in okudukları metinden sonuç çıkarabildikleri ve özgün ifadeler içeren yeni metin oluşturmaya çalıştıkları, diğer öğrencilerin genellikle okudukları metne bağlı kaldıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre dördüncü testte öğrencilerin okudukları metinden hareketle yeni bir metin yazma becerisinde gelişme olduğu ve öğrencilerin bu becerilerinin birinci test sonuçlarına göre olumlu olarak farklılık gösterdiği görülmüştür.

“Okuduğun metinde anlatılanlara benzer senin yaşadığın veya şahit olduğun bir olayı anlatır mısın?” sorusuna birinci testte öğrencilerden Fatma ve Hilâl cevap vermiş diğer öğrenciler ise bu soruya cevap verememiştir. Fatma ve Hilâl’in vermiş olduğu cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından eksik ve hatalı bilgiler içeren cevap olarak görülmüştür. Dördüncü testte bu soruya Hüseyin dışındaki öğrencilerin hepsi cevap vermiştir. Hüseyin metinde anlatılanlarla ilgili yaşadığı bir olayın olmadığını belirtmiştir. Hüseyin metninde anlatılanları acaba anlamadı mı şüphesini ortadan kaldırmak için öğrenciye ek bir soru sorulmuş, öğrencinin okuduğu metni anladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden Fatma ve Mehmet’in özgün ifadeler içeren cevaplar verdikleri görülmüştür. Diğer öğrencilerin ise kısmen yanlış ve eksik bilgiler içeren cevaplar verdikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin dördüncü testteki bu soruya verdikleri cevaplar birinci test sonucuna göre farklılık gösterdiği, öğrencilerin okudukları metni anlamalarının daha çok arttığı görülmüştür.

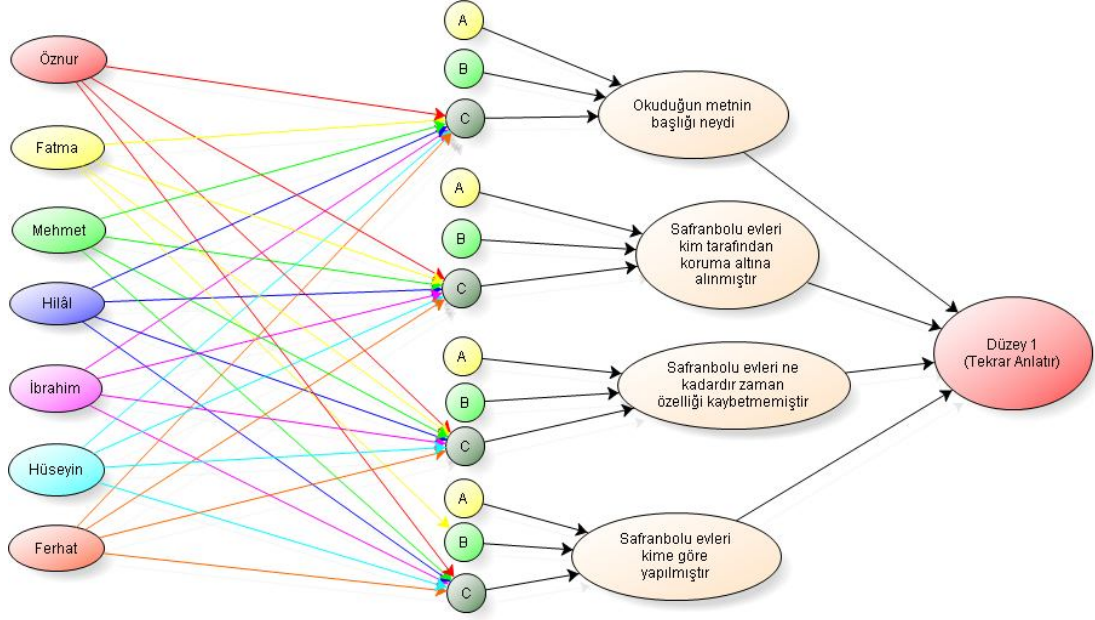
“Okuduğun metnin ana fikri nedir?” sorusuna birinci testte çalışma grubundaki öğrencilerden sadece Hüseyin soruyla ilgili kısmen eksik ve yanlış bilgiler içeren cevap vermişti. Birinci testte Hüseyin’in dışındaki öğrencilerin metnin ana fikri yerine konusunu söylediği ya da ilişkisiz cevaplar verdikleri tespit edilmişti. Dördüncü testte bu soruya öğrencilerin hepsinin tam doğru cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu soruya tam doğru cevap vermiş olmaları öğrencilerin

okudukları hikâye edici metni anladıklarını ve metinden çıkarım yapma güçlerinin arttığını göstermiştir. Öğrencilerin bu sorudaki anlama hatalarının iyileştiği ve anlama becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

“Daha önceden okumuş olduğun metinlerin konusu ile bu metnin konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna birinci testte öğrencilerin hiçbiri cevap verememişti. Bu sonuca göre öğrencilerin birinci testte metin dışı ve metinler arası bağlantı kuramadıkları görülmüştür. Dördüncü testte aynı soruya öğrencilerin hepsi cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerden Öznur, Fatma, Mehmet ve Hilâl daha önceden okumuş oldukları metnin konusuyla kısmen eksik olsa da özgün bağlantılar kurmuştur. Diğer öğrencilerin de daha önceden okudukları metninin konusuyla ilgili kısmen yanlış bağlantılar kurdukları belirlenmiştir. Dördüncü testte öğrencilerin verdikleri cevaplara göre öğrenciler metin dışı ve metinler arası bağlantı kurma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Sonuç olarak uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri öğrencilerin hikâye edici metinlerle ilgili düzey 3 sorularına cevap verme durumlarını arttırmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde birinci testte göre öğrencilerin metinden çıkarım yapma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Şekil 96
Dördüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 1 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



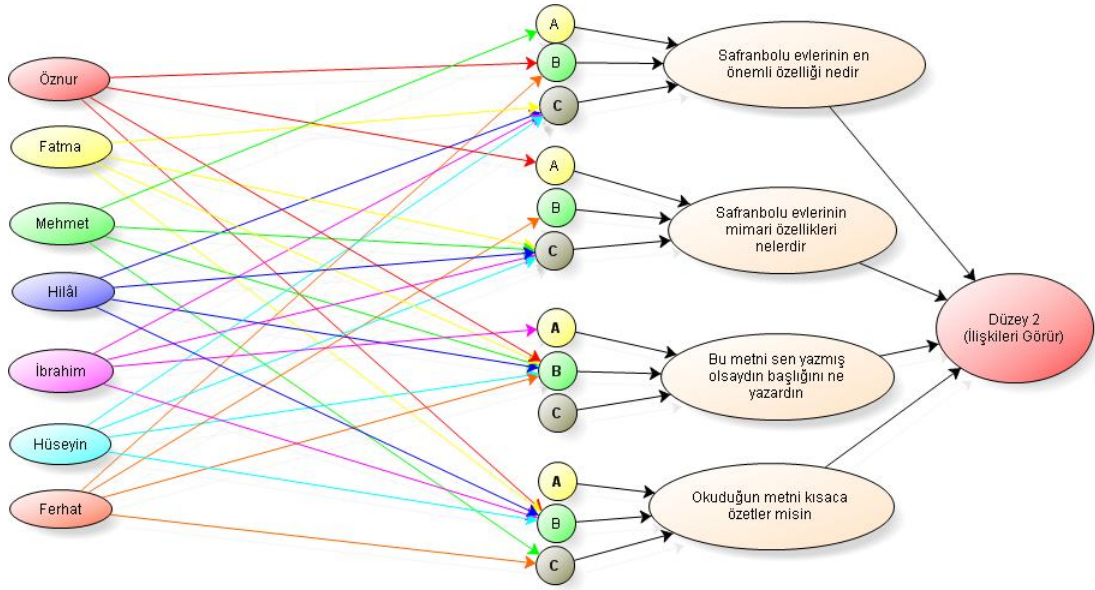
Şekil 96’da çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili dördüncü testteki düzey 1 anlama sorularını cevapla durumları verilmiştir. Öğrencilerin dördüncü testteki düzey 1 sorularına cevap verme durumlarıyla birinci testteki düzey 1 sorularına cevap verme durumları karşılaştırılarak öğrencilerin anlama hatalarındaki farklılaşma durumları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre birinci teste öğrenciler “Okuduğun metnin başlığı nedir?” sorusuna tam doğru cevap vermiştir. Aynı soruya dördüncü teste öğrencilerin hepsinin tam doğru cevap verdikleri görülmüştür.

Düzey 1 ile ilgili birinci testte iki soru sorulmuştur. İkinci soruya öğrencilerin çoğunlukla ya eksi bilgi ya da kısmen yanlış bilgiler içeren cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Dördüncü testte aynı düzeyle ilgili dört soru sorulmuştur. İkinci, üçüncü ve dördüncü soruya öğrencilerin tam doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. Yalnızca dördüncü soruda Fatma kısmen eksik bilgi içeren cevap vermiştir.

Genel olarak birinci düzeydeki sorulara verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin dördüncü testte verdikleri cevaplar birinci testteki cevaplardan daha az

hata içermiş hatta soruların çoğunluğunda hatasız cevaplar verilmiştir. Bu nedenle yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinde öğrencilerin basit düzeydeki soruları anlama durumları artış göstermiştir. Bu süreçte öğrencilerin birinci testte yapmış olduğu anlama hatalarının dördüncü testte azaldığı ya da hiç olmadığı tespit edilmiştir.

Şekil 97
Dördüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 2 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Araştırma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili sorulmuş olan düzey 2 sorularına cevap verme ve anlama hatalarındaki iyileşme durumları şekil 97’de verilmiştir. Birinci testte düzey 2 sorularından birinci soruya araştırma grubundaki öğrencilerin hepsi cevap vermiş olsalar da vermiş oldukları cevapların eksik ve hatalı bilgi içerdiği tespit edilmişti. Dördüncü testte aynı nitelikteki birinci soruya Fatma, Hilâl, İbrahim ve Hüseyin üst düzeyde bir cevapla tam doğru cevap vermişlerdir. Aynı soruya Öznur ve Ferhat eksik bilgiler içeren cevap vermiş, Mehmet ise kısmen yanlış bilgi içeren cevap vermiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin birinci ve dördüncü testteki aynı nitelikteki soruda hatasız cevap verme durumları dördüncü testte değişmiş ve gelişmiştir.

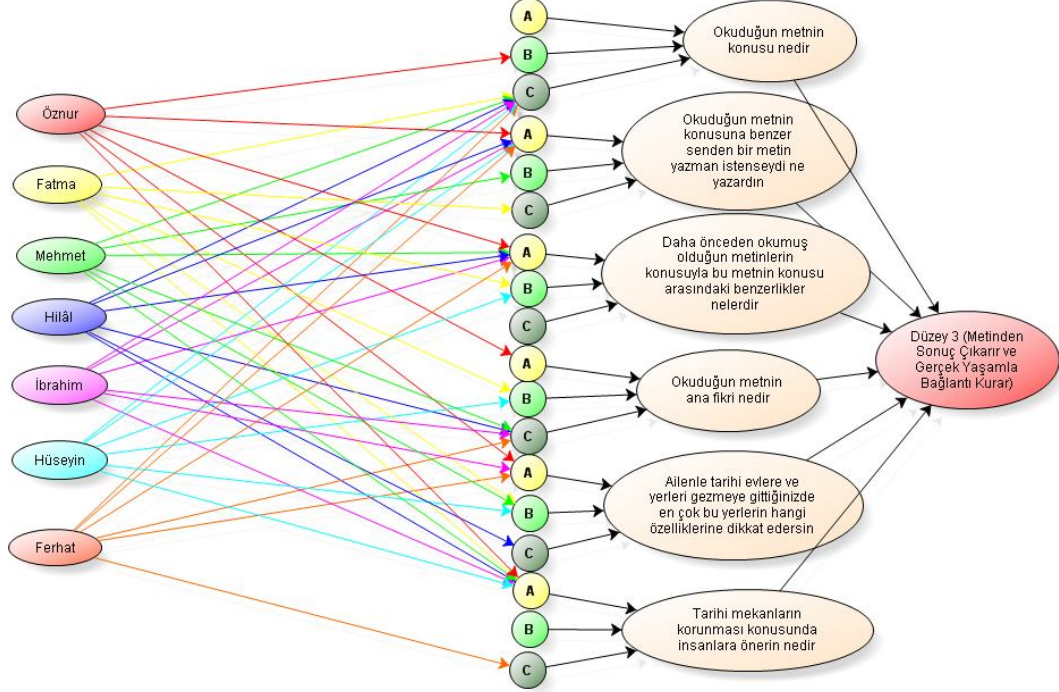
Bilgilendirici metinlerin düzey 2 sorularından olan “Bu metni sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın?” sorusuna birinci testte öğrenciler cevap vermeye

çalışmış olsalar da verdikleri cevaplar genellikle metnin başlığına çok yakın ya da başlığı tekrarlar nitelikte olmuştu. Dördüncü testteki aynı soruda öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde yalnızca İbrahim'in metnin başlığına benzer cevap verdiği gözlemlenmiştir. Öznur, Fatma, Mehmet, Hilâl, Hüseyin ve Ferhat'ın metin içindeki ilişkileri görerek İbrahim'e göre daha özgün cevap verdikleri görülmüştür. Bu soruda öğrenciler birinci teste göre dördüncü testte daha az hata yapmışlar ve bu sorudaki hatalarında iyileşme olmuştur.

Düzyey 2 ile ilgili olan “Okuduğın metni kısaca özetler misin?” sorusuna birinci testte öğrencilerin hepsi cevap vermiş olmalarına rağmen verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin metni özetlemek yerine metni baştan sona tekrar ettikleri ya da giriş bölümünden tekrarlarla özetlemeye yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin araştırma sürecinin başlangıcında özetleme yapamadıklarını göstermiştir. Dördüncü testte öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde Mehmet ve Ferhat üst düzeyde bir özetleme yapmışlardır. Diğer öğrenciler ise kısmen metin tekrarı yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu durum alan uzmanları tarafından orta düzeyde özetleme becerisi olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin özetleme becerileri dördüncü testte birinci teste göre gelişmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları özetleme hataları dördüncü testte iyileşme göstermiştir.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin düzey 2'deki sorulara doğru cevap verme durumları incelendiğinde uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiş ve öğrencilerin düzey 2'deki anlama hatalarının iyileşmesine etki etmiştir. Öğrencilerin metin içerisindeki ilişkileri görme becerilerini geliştirmiştir.

Şekil 98
Dördüncü Test Bilgilendirici Metin Düzey 3 Sorularına Öğrencilerin Cevap Verme Durumları



Şekil 98’de bilgilendirici metinle ilgili sorulmuş olan düzey 3 sorularına çalışma grubundaki öğrencilerin cevap verme ve okuduğunu anlama hatalarındaki iyileşmeyle ilgili verilere yer verilmiştir. Elde edilen bu verilerle birinci testten elde edilen veriler karşılaştırılarak öğrencilerin okuduğunu anlama hatalarındaki iyileşme durumu belirlenmiştir. Birinci testte “Daha önceden okumuş olduğun metnin konusuyla bu metnin konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin metnin konusunu belirlemekte güçlük çektikleri için okumuş oldukları diğer metnin konusuyla eksik ve yanlış bilgiler içeren bağlantılar kurdukları görülmüştü. Dördüncü testte öğrenciler aynı soruya birinci teste göre daha etkili cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hepsi bu soruya cevap vermiştir. Fatma ve Hüseyin kısmen eksik bilgiler içeren bağlantılar kurdukları belirlenmiştir. Diğer öğrenciler de kısmen yanlış bilgiler içeren alt düzey bir cevap verdikleri görülmüştür.

“Okuduğun metnin konusu hakkında senden bir metin yazman istenseydi ne yazardın?” sorusuna birinci testte öğrencilerin tamamının cevap verdiği görülmüştür.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda yanlış bilgiler içeren bağlantılar kurmuşlardır. Dördüncü testte Fatma bu soruya üst düzey bir cevap vermiştir. Mehmet aynı soruya orta düzeyde diğer öğrenciler alt düzeyde cevap vermiş olsalar da birinci teste göre dördüncü testte öğrencilerin verdikleri cevaplardaki hataların iyileşme gösterdiği belirlenmiştir.

Düzey 3'teki "Okuduğun metnin konusu nedir?" sorusuna birinci testte sadece Öznur, Mehmet, İbrahim ve Ferhat eksik ve yanlış bilgiler içeren verebilmişler ve bu cevaplar alt düzey olarak değerlendirilmişti. Diğer öğrenciler ise ya yanlış cevap vermişler ya da cevap verememişlerdi. Dördüncü testte Öznur'un dışındaki diğer öğrencilerin hepsi bu soruya üst düzeyde cevap vermiştir. Öğrencilerin metnin konusunu belirlemedeki becerilerinin geliştiği ve bu soruda yapılan hataların dördüncü test sonucunda iyileşme gösterdiği tespit edilmiştir.

"Okuduğun metnin ana fikri nedir?" sorusuna birinci testte çalışma grubundaki öğrencilerden beşi ilgili cevap verebilmişlerdi. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde eksik bilgiler ya da kısmen yanlış bilgiler içeren cevaplar verdikleri gözlemlenmişti. Dördüncü testte Mehmet, Hilâl, İbrahim ve Ferhat soruya tam doğru cevap vermiştir. Fatma ve Hüseyin orta düzeyde, Öznur alt düzeyde cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin okudukları bilgilendirici metinlerde ana fikri bulma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Birinci testteki günlük yaşamla bağlantı kurulmasını sağlayan diğer sorularda öğrenciler metnin konusu ile günlük yaşam arasında kısmen bağlantı kurabilmiş ya da hiç bağlantı kuramamışlardı. Dördüncü testte öğrencilerin birinci teste göre okudukları metnin konusunu ve ana fikrini daha iyi analiz edebildikleri için bu tür sorulardaki anlama hatalarında iyileşme olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak veriler incelendiğinde öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama durumları yapılandırıcı okuma ve anlama uygulamaları sürecinden olumlu yönde etkilenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin birinci

testte yapmış oldukları anlama hatalarının dördüncü testte iyileşme gösterdiği tespit edilmiştir.

Hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama durumları genel olarak incelendiğinde birinci testte metin içi olan basit düzeydeki (Düzey 1) soruların bir kısmına tam doğru, bir kısmına da eksik bilgiler içeren ya da kısmen doğru cevaplar verilmişti. Dördüncü testte bir soru haricinde öğrencilerin tamamına yakınının soruların hepsine tam doğru cevap verdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin birinci testte Düzey 2 ile ilgili olan sorulara tam doğru cevabı veremedikleri ve metin içersindeki ilişkileri tespit edemedikleri belirlenmiştir. Dördüncü testte öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu düzeydeki sorulara cevap verdikleri görülmüş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar az hatalar içeren ya da tam doğru cevaplar olmuştur.

Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde birinci teste üst düzeyde (Düzey 3) sorulan sorulara öğrencilerin cevap verme durumları incelendiğinde öğrencilerin hatalı cevap verdikleri ya da cevap veremedikleri gözlemlenirken dördüncü testte öğrencilerin eksik bilgiler içeren veya tam doğru cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde dördüncü testte okuduğu metinle günlük yaşam arasında bağlantılar kurabildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin her iki metin türünde vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde dördüncü testte öğrencilerin anlama güçlüklerinin azalma gösterdiği ve anlama hatalarında iyileşme olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçları araştırma sürecinin sonunda çalışma grubundaki öğrencilerle ve öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler de desteklemiştir.

4.4. Araştırma Süreciyle İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları süreciyle ilgili çalışma grubuna katılan öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilkönce öğrenci görüşü daha sonra öğretmen görüşü olarak sırasıyla verilmiştir.

Öğrenci Görüşü “Öznur”

Araştırmacı: Öznur okuma ve anlama çalışmalarına başlamadan önce kendini nasıl hissediyordun?

Öznur: Ben buraya gelmeden önce okumam zayıftı. Önceden dakikada 40 ile 80 kelime civarında okuyordum şimdi 136 kelimeye kadar geldim. Şimdi daha güzel okuyorum.

Araştırmacı: Sınıf arkadaşlarınla aradaki fark şimdi nasıl?

Öznur: Sınıftaki birçok arkadaşımdan daha iyi okuyorum hatta sınıfta en hızlı okuyanlarından birisiyim.

Araştırmacı: Yapmış olduğumuz bu çalışma sonucunda derslerindeki başarın nasıl oldu?

Öznur: Derslerdeki başarıım arttı.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerin nedir?

Öznur: Sizin yaptığınız etkinliklere benzer etkinlikler yapılmalı. Mesela bulmaca oyunları oynanmalı, ben televizyon muhabiri oyununu çok sevdim.

Öğretmen görüşü “Öznur”

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Öğrencimizin ikinci öğretmeniyim. Bu öğrencimiz Van’dan geldi. Nakil olarak üçüncü sınıfa geldi. Üçüncü sınıfa benim sınıfıma geldi.

Araştırmacı: Öznur’un üçüncü sınıftaki okuma durumu nasıldı?

Öğretmen: Öznur geldiğinde heceleyerek okuyordu. Belki geldikleri yerde iyi okuyordu ama köylerinde uzun süre öğretmensiz kalmışlar belki ondan dolayı gerileme olmuş olabilir. Biz ilerletmeye çalıştık.

Araştırmacı: Öğrenci geldiğinde sınıf arkadaşlarına göre durumu nasıldı?

Öğretmen: Sınıf arkadaşlarına göre en zayıf demeyeyim ama zayıfın biraz üzerindeydi. Heceleyerek okuma aşamasında bir öğrenciydi.

Araştırmacı: Okumayı seven bir öğrenci miydi?

Öğretmen: Kesinlikle okumayı seven ve gayret gösteren bir öğrenci. Okumasının düzelmesini isteyen bir öğrenciydi.

Araştırmacı: Öğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen: Kesinlikle her zaman okuma çalışmaları yaptırıyoruz. Özellikle bu yıl İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından “Ankara Okuyor” projesi kapsamında zaten her gün bir dersin yarısında okuma çalışması yaptırıyoruz.

Araştırmacı: Yapılan bu okuma çalışmaları sonunda öğrencilere nasıl çalışmalar yaptırdınız?

Öğretmen: Türkçe derslerinde daha çok özetlemeler yaptırдық. Bunu yazılı ve sözlü şekilde özetlemeler olarak devam ettirdik.

Araştırmacı: Öğrenciniz özetlemeler yaparken onun okuduğunu anlamasına baktınız mı?

Öğretmen: Okuma zayıf olduğu için okuduğunu anlamada da problemi olduğunu gördüm. Öğrencide biraz da dil problemi vardı. Zamanla öğrencinin dil problemi azaldı, okuması gelişti ve anlama kabiliyeti de arttı.

Araştırmacı: Öğrencilerinize sessiz okumanın dışında sesli okuma da yaptırıyor musunuz?

Öğretmen: Hem sesli hem de sessiz okumayı birlikte yaptırıyoruz.

Araştırmacı: Öğrencinizin okuma anında yaptığı hatalar nelerdi?

Öğretmen: En büyük hata anlamını bilmeden okumaydı, anlamını bilmediği içinde vurgu ve tonlama yapamıyordu.

Araştırmacı: Öznur’la yapılan okuma ve anlama çalışmasından sonra ondaki değişiklikler nelerdir?

Öğretmen: Yapılan bu çalışma devam ederken ve bu sürecin sonunda Öznur da büyük bir ilerleme ve büyük bir atılım gördüm. Hem okuması hızlandı, bunu belki iki üç misli diyebilirim hem de anlama kabiliyeti yükseldi. Okuduklarını anlayarak okuduğunu gördüm.

Araştırmacı: Öznur’daki akademik değişim nasıl oldu?

Öğretmen: Akademik olarak da derslerden sınavlardan almış olduğu notlar yükseldi. İnanılmaz derecede bir fark attı bu durum tabi ki karnesine de yansdı.

Öğrenci Görüşü “Fatma”

Araştırmacı: Fatma bu çalışmaya başlamadan önce bir metni okurken okuman nasıldı?

Fatma: Kötüydü.

Araştırmacı: Şimdi okumanı nasıl buluyorsun?

Fatma: Daha da gelişmiş.

Araştırmacı: Çalışmadan önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki fark nasıl?

Fatma: Önceden heceleyerek okuyordum şimdi hecelemeden okuyorum.

Araştırmacı: Derslerindeki başarın nasıl?

Fatma: Derslerimdeki başarıım arttı. Derslerde öğretmenimiz bize kitap okuturken benim de kitap okumamı istiyor. Ben kitap okurken öğretmenimiz arkadaşlarıma okumamın geliştiğini söylüyor.

Araştırmacı: Bundan sonraki yapılacak okuma çalışmaları ile ilgili önerin nedir?

Fatma: Bu çalışmalar diğer arkadaşlara da yapılmalıdır. Öğretmenlerimiz de aynı sizin gibi çalışmalar yapmalıdır.

Öğretmen görüşü “Fatma”

Araştırmacı: Fatma’nın kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Fatma’nın beş yıllık öğretmeniyim. Fatma okuma sorunu ve dil problemi vardı.

Araştırmacı: Fatma okumaya ne zaman geçti?

Öğretmen: Fatma okumaya akranlarından sonra geçti ve bu durum beşinci sınıfa kadar böyle devam etti.

Araştırmacı: Fatma’nın okuma sorunları nelerdi?

Öğretmen: Biraz önce söylediğim gibi öğrencimiz akranlarından sonra okuma ve yazmayı öğrendi. Okuma anında heceleme yapıyordu bazen kelimeleri yanlış okuyordu. Doğal olarak okuması yavaş ve anlaması da düşüktü.

Araştırmacı: Fatma’nın okuma sorunlarının nedenleri ne olabilir?

Öğretmen: En büyük neden ailenin ilgisiz oluşu ve ailenin dil problemini çözmemiş olmasıydı. Fatma çok gayretli ve kendisiyle yetinmeye çalışan bir öğrenci. Hiçbir yerden destek almadı. Yani biz okulda destek vermeye çalıştık ama aileden destek alamadı. Şu bilinmelidir ki eğitimde aile desteği çok önemlidir. Fatma’nın yaşadığı problemleri Öznur da yaşamıştı ama Öznur’un ailesi dil problemini çabuk aştı ve bu konuda Öznur’a da önemli destek verdiler. Ama Fatma bu desteği

göremedi. Çocuk kendi gayretiyle bu beş yıl içerisinde bir şeyler yapmaya çalıştı. Özellikle ailelerin başarıya etkisini bu iki öğrenci üzerinde net olarak görmekteyiz.

Araştırmacı: Yapılan çalışma sonucunda Fatma'daki değişim nasıldı?

Öğretmen: Yapılan çalışma sürecinde ve sonucunda Fatma'nın derslerindeki başarısında artış olmuştur. Bu çalışma Fatma için istediğimiz başarının gerçekleşmesine neden olmuştur. Aile ve çevrenin olumsuz etkisine rağmen büyük bir gelişme sağlanmıştır. Bunun için size teşekkür ederim. Fatma'nın başarısı karnesine yüksek not olarak yansımıştır.

Öğrenci Görüşü “Mehmet”

Araştırmacı: Okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına başladığında kendini nasıl hissediyordun?

Mehmet: Başta heyecanlıyım, bunun bir iki günlük bir çalışma olduğunu düşünüyordum. Sonradan çalışmalar arttıkça okumam gelişti rahatladım. Çalışmalarımız geliştikçe bu çalışmalarda eğlenmeye başladım. Bu çalışmada arkadaşlarımla da daha iyi anlaşmayı öğrendim. Okumamı hızlandırdım ve çalışmaları beğendim.

Araştırmacı: Bu çalışmadan önce ve sonra derslerindeki durumun nasıl?

Mehmet: Öncede derslerim iyiydi ama şimdi daha iyi oldu. Şimdi testleri daha hızlı bitirebiliyorum, daha rahatım ve heyecanlanmıyorum.

Araştırmacı: Bundan sonraki yapılacak olan çalışmalar için önerin nedir?

Mehmet: Çalışmaya katılanların daha çok olmaları ve bunlarla ilgilenilmesini istiyorum. Burada yaptığımız eğlenceli oyunlar onlarla da oynanmalı.

Öğretmen görüşü “Mehmet”

Araştırmacı: Mehmet’tin kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Mehmet’in ikinci öğretmeniyim. İkinci sınıfta geldi benim sınıfıma ve beşinci sınıfa kadar öğretmeniyim bendim. Mehmet okumayı sevmiyordu, hemen sıkılıyordu. Çok hareketli bir çocuk, uzun süre okumaktan sıkılıyordu. Sınıf içerisinde yaptığımız okuma saatlerinde hep başka şeylerle ilgileniyordu. Kâğıtlardan uçaklar yapıyordu, bu durumundan hiç vazgeçiremedik bu durumu sürekli ailesiyle de görüşüyorduk. Tabi ki ben daha fazla üzerine gidemedim çünkü şunu biliyordum ki eğer üzerine gidersem tamamen okumayı bırakacak ve ona yönelik bir şey geliştirecek kendisinde ve bundan korktuğum için çok fazla sıkmadan okumayı sevdirmeye çalıştım derslerde.

Araştırmacı: Mehmet’teki okuma hataları nelerdi?

Öğretmen: Heceleyerek ve yavaş okuma söz konusuydu. Bundaki Öznur’daki ile tam ters durumdu. Bu kelimelerin anlamlarını biliyor ama yavaş okuyor. Bir metni okunması gereken sürenin iki katı daha fazla zamanda okuyor.

Araştırmacı: Mehmet’le yapılan okuma ve anlama çalışmasından sonra ondaki değişiklikler nelerdir?

Öğretmen: Çalışma sonucunda okumada hızlanma oldu. Anlaması daha da arttı. Okumanın hızlanmasıyla sınavlarda soru çözme hızı arttı daha önce yaptığım sınavlarda bir ders saatinden fazla zaman kullanıyordu. Şimdi yapılan sınavları sınıfta en hızlı ve doğru olarak bitiriyor. Sonuç olarak Mehmet’in derslerdeki başarısı arttı. Sizin yapmış olduğunuz bu çalışmanın Mehmet üzerinde tamamen amacına ulaştığını düşünüyorum.

Öğretmen görüşü “Ayberk”

Araştırmacı: Ayberk’in kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Ayberk’in beş yıllık öğretmeniyim.

Araştırmacı: Ayberk okumaya ne zaman geçti?

Öğretmen: Ayberk'te Fatma gibi sınıf arkadaşlarından sonra okumaya geçti.

Araştırmacı: Ayberk'in okuma sorunları nelerdi?

Öğretmen: Ayberk çok yavaş okuyordu bunun nedeni heceleyerek okuması ve okuduğu kelimelerin anlamlarını bilmemesi.

Araştırmacı: Ayberk'in okuma sorunlarının nedenleri nelerdi?

Öğretmen: Ayberk'in bütün sorunlarının ortaya çıkmasının nedeni ailesidir. Çünkü ailesi çok umursamaz, bunu açıkça itiraf edebilirim. Birinci sınıfta Ayberk normal ders saati sekizde başlamasına rağmen her gün saat dokuzda veya dokuz buçukta gelirdi ya da gelmezdi. Ailesini görebildiğim zamanlarda bu durumu konuştum. Çocuklarının geleceği için hiç iyi olmayacağını söyledim. Ve bunun için bir önlem alınması gerektiğini belirttim. Ama bütün ısrarlarıma rağmen anne ve baba beni dinlemediler. Ancak Ayberk annanne ve babanne desteği ile okula devam edebildi. Bunun sonucunda Ayberk'te büyük bir başarısızlık görülmeye başlandı. Birinci sınıfta zar zor okumaya geçti, ikinci sınıfta da aynı ilgisizlik devam etti hatta ikinci sınıfa geçirdiğime de pişman oldum. Keşke bıraksaydım ailenin akli başına gelirdi diye düşündüm ama Ayberk'e de kıyamadım. Çünkü bu durumda Ayberk'in hiçbir suçu yoktu. Ve beşinci sınıfa kadar Ayberk hep geriden takip etti. Bunun tek suçlusu ailedir diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Yapılan çalışma sonucunda Ayberk'teki değişim nasıldı?

Öğretmen: Yapılan çalışma sonucunda Ayberk'te istenen başarıya ulaşıldığını düşünmüyorum. Ayberk'te bir gelişme oldu ama diğerleri kadar çok iyi gelişme olmadı. Bunun nedeni zannederim Ayberk'in çalışmalarda devamlılık göstermemesi. Siz de biz de elimizden geleni yaptık ve yapmaya çalıştık ama ailesi bizim verdiğimiz değeri çocuklarına veremedi.

Araştırmacı: Çalışma yaptığımız bu öğrencilerde herhangi bir zihinsel problemin olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğretmen: Sizin çalışma yaptığınız çocukların zekâ problemleri yok. Diğer öğrencilerden zekâ bakımından farklı değiller.

Öğrenci Görüşü “Hilâl”

Araştırmacı: Hilal okuma çalışmalarına başladığımızda senin okuman nasıldı?

Hilâl: Çok kötüydü. Kelimeleri okurken yutuyordum. Okuduğumdan da hiçbir şey anlamıyordum.

Araştırmacı: Okumanı şimdi nasıl buluyorsun?

Hilâl: Okumam artık çok güzel, okuduğum şeyleri anlıyorum. Virgüllere, noktalara dikkat ederek okuyabiliyorum.

Araştırmacı: Önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki fark nedir?

Hilâl: Sınıfta iyi okuyabilen arkadaşlarımla aynı olduğumu hissediyorum. Çünkü onların gerisindeydim.

Araştırmacı: Derslerindeki başarın şimdi nasıl?

Hilâl: Daha önce okumam kötü olduğu için öğretmenimizin okuttuğu şeylerden hiçbir şey anlamıyordum. O nedenle sınavlarda da başarısız oluyordum. Ama şimdi okuduğum metinlerden yararlanıp sınavlarda başarılı oluyorum.

Araştırmacı: Bundan sonraki yapılacak olan çalışmalar için önerin nedir?

Hilâl: Öğrencilere sizin gibi bir öğretmen gerekiyor. Öğrencilerin çok kitap okuması gerekiyor. Öğrencilere yardım edecek birisi yoksa öğrencilerin öğretmenlerinden yardım istemeleri gerekiyor.

Öğretmen görüşü “Hilal”

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Öğrencimizin üçüncü öğretmeniyim. Öğrenci aynı okulda ve aynı sınıfta olmasına rağmen tayinler nedeniyle ben üçüncü öğretmeniyim.

Araştırmacı: Hilal kaçınıcı sınıftayken sınıf öğretmeni oldunuz?

Öğretmen: Hilal dördüncü sınıftaydı.

Araştırmacı: Dördüncü sınıfta Hilal’in okuması nasıldı?

Öğretmen: Sınıf arkadaşlarından gerideydi.

Araştırmacı: Hilal’in sınıf arkadaşlarından geride olmasının sebebi neydi?

Öğretmen: Hilal fazla okumaz çünkü okurken hecelemeler yapar, kelimeleri bazen hatalı okur, okurken heyecanlıdır. Ve okuduğu kelimelerin anlamlarını bazen bilememektedir. Bu nedenlerden geride kaldığını düşünüyorum.

Araştırmacı: Öğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen: “Ankara Okuyor” projesi kapsamında öğrencilerimize okuma saatleri ayırmaktayız. Bunun dışında Türkçe dersinde öğrencilerle birlikte metinler okumaktayız.

Araştırmacı: Yapılan bu okuma çalışmaları sonunda öğrencilere nasıl çalışmalar yaptırdınız?

Öğretmen: Türkçe derslerinde daha çok özetlemeler yaptırarak. Bunu yazılı ve sözlü şekilde özetlemeler olarak devam ettirdik. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri de yaptırarak.

Araştırmacı: Öğrenciniz özetlemeler yaparken öğrencinizin okuduğunu anlamasına baktınız mı?

Öğretmen: Okuduğunu anlamada problemi vardı bunun nedeni okumasının sınıf düzeyine uygun olmamasıydı.

Araştırmacı: Öğrencilerinize sessiz okumanın dışında sesli okuma da yaptırıyor musunuz?

Öğretmen: Okuma saatlerinde sessiz okuma yaptırırken, Türkçe derslerinde sesli okumalar da yaptırmaktayız.

Araştırmacı: Hilal’la yapılan okuma ve anlama çalışmasından sonra ondaki değişiklikler nelerdir?

Öğretmen: Yapılan çalışmanın sürecinde ve sonunda Hilal’de büyük gelişmeler gördüm. En başta Hilal’in kendine olan öz güveni artmıştı. Metni okuma hızı artmıştı ve okuduğu metni daha kolay anlamaktaydı. Hemen hemen metin içerisinde okumuş olduğu kelimelerin hepsinin anlamını biliyordu. Bir de sizin ders saatinizi dört gözle bekliyordu. Hilal’de ve diğer öğrencilerimde sözlük kullanma alışkanlığı çok azdı ama sizin ders saatinizde Hilal benim ve sınıftaki diğer arkadaşlarının sözlüklerini toplayarak sizin çalışmanıza katılıyordu.

Araştırmacı: Hilal’deki akademik değişim nasıl oldu?

Öğretmen: Hilal’in sizinle çalışma sürecinde girmiş olduğu sınavların sonuçlarına bakıldığında sürekli yükseliş gösteren bir tabloya sahip. Hilal için bu çalışma büyük bir şans oldu keşke diğer öğrenciler de bu şansa sahip olsaydı. Sonuç olarak Hilal akademik olarak kendi sınıfının becerilerine sahip oldu. Bu durum karnesinde yüksek not olarak da görülmektedir.

Öğrenci Görüşü “İbrahim”

Araştırmacı: İbrahim okuma ve anlama çalışmalarına başlamadan önce okuman nasıldı?

İbrahim: Çok iyi değildi. Hızlı okumaya çalışıyordum ama hata yapıyordum bazen satır atlıyordum. Anlamam yeterince iyi değildi.

Araştırmacı: Önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki farkı nasıl buluyorsun?

İbrahim: Şimdi yanlışsız okuyorum. Daha dikkatli ve hızlı okuyorum ve okumam gelişti.

Araştırmacı: Önceki durumuna göre derslerindeki başarı nasıl?

İbrahim: Önceden çok iyi değildi şimdi çok iyi. Sınıftaki durumu iyi olan arkadaşlarımı nerdeyse yakaladım.

Araştırmacı: Bundan sonra okuma ve anlama ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda önerin nedir?

İbrahim: Burada yaptığımız çalışmalar çok eğlenceliydi onun için aynı çalışmalardan yapılmalıdır. Sözlükten kelime bulmaca ve deyimlerle anlamlarının eşleştirilmesi gibi.

Öğretmen görüşü “İbrahim”

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Öğrencimizin üçüncü öğretmeniyim. İbrahim de hiç okul değiştirmemiş ama öğretmen tayini nedeniyle.

Araştırmacı: İbrahim’in kaçınıcı sınıftayken sınıf öğretmeni oldunuz?

Öğretmen: İbrahim dördüncü sınıftaydı.

Araştırmacı: Dördüncü sınıfta İbrahim’in okuması nasıldı?

Öğretmen: Bulunduğu sınıf düzeyinin altındaydı. Yani sınıf arkadaşlarının birçoğundan gerideydi.

Araştırmacı: İbrahim’in sınıf arkadaşlarından geride olmasının sebebi neydi?

Öğretmen: İbrahim’i çevresi ve oyun arkadaşları olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Çünkü oyun arkadaşları okuldaki haylaz çocuklardan oluşmaktadır. Bu nedenle derslere karşı olan ilgisi az ve başarıma hırısı hemen hemen yok. Yani derslerde isteksiz.

Araştırmacı: Öğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen: “Ankara Okuyor” projesi kapsamında öğrencilerimize okuma saatleri ayırmaktayız. Bunun dışında Türkçe dersinde öğrencilerle birlikte metinler okumaktayız.

Araştırmacı: Yapılan bu okuma çalışmaları sonunda öğrencilere nasıl çalışmalar yaptırdınız?

Öğretmen: Türkçe derslerinde daha çok özetlemeler yaptırarak. Bunu yazılı ve sözlü şekilde özetlemeler olarak devam ettirdik. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri de yaptırarak.

Araştırmacı: Öğrenciniz özetlemeler yaparken öğrencinizin okuduğunu anlamasına baktınız mı?

Öğretmen: Okuduğunu anlamada problemi vardı bunun nedeni okuma hataları yapması ve kelime bilgisinin zayıf olması.

Araştırmacı: Öğrencilerinize sessiz okumanın dışında sesli okumada yaptırıyor musunuz?

Öğretmen: Okuma saatlerinde sessiz okuma yaptırırken, Türkçe derslerinde sesli okumalarda yaptırmaktayız.

Araştırmacı: Yapılan okuma ve anlama çalışması sonrası İbrahim'deki değişiklikler nelerdir?

Öğretmen: Çalışma sürecinde İbrahim'in okumasında biraz yavaşlama olmuştu ama bu doğrultuda hataları azalmıştı, çalışma sürecinin sonunda ise İbrahim'in okuması hızlandı ve anlama düzeyi arttı. Sınavlarda sizin çalışmaya katılan diğer öğrencilerde de olduğu gibi İbrahim'in soru çözme hızı arttı. Soruları hızlı çözdüğü gibi doğru cevaplama durumu da arttı. Sesli okuma anında okuma hatalarını hemen hemen hiç yapmadığını da gözlemledim.

Araştırmacı: İbrahim'deki akademik değişim nasıl oldu?

Öğretmen: Yapılan çalışma sonucunda İbrahim'in ders notlarında gözle görülür bir artış oldu. Bu başarısını sınıf içindeki performansında da görebiliyoruz. İbrahim artık dersleriyle daha fazla ilgileniyor. Gelecek adına planlar yapmaya başladı.

Öğrenci Görüşü “Hüseyin”

Araştırmacı: Hüseyin okuma ve anlama çalışmalarına başlamadan önce okurken neler hissediyordun?

Hüseyin: Okurken çok utanıyordum. Arkadaşlarım kötü okuyorum diye hep dalga geçiyorlardı. Bazı arkadaşlarım da vardı bu çalışmaya katıldı şimdi okumamız süper oldu. Artık hiç utanç duymuyorum, arkadaşlar da öyle. Mesela İbrahim de öyle, kız kardeşi bizim öğretmenimiz hiç okutma yaptırmıyor, İbrahim bu çalışmaya katılınca süper oldu diyor. Benim de duygularım böyle.

Araştırmacı: Önceki okumanla şimdi okuman arasındaki fark nedir?

Hüseyin: Çok şey değişti. Daha önce virgüllere dikkat etmiyordum, yavaş okuyordum. Bazen cümleleri atlıyordum. Şimdi artık sınıf arkadaşlarımla aynı seviyede okuyorum.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak çalışmalar için önerin nedir?

Hüseyin: Sizin yaptığınız gibi olsun. Çok metin okutulsun arada sırada doldurmalı sorular sorulsun.

Öğretmen görüşü “Hüseyin”

Araştırmacı: Hüseyin’in kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Öğrencimizin üçüncü öğretmeniyim. Hüseyin de diğer arkadaşları gibi öğretmen tayinlerinden dolayı üç öğretmenden eğitim almış durumda.

Araştırmacı: Hüseyin’in kaçınıcı sınıftayken sınıf öğretmeni oldunuz?

Öğretmen: Hüseyin dördüncü sınıftaydı.

Araştırmacı: Dördüncü sınıfta Hüseyin’in okuması ve anlaması nasıldı?

Öğretmen: Bulunduğu sınıf düzeyinin altındaydı. Yani sınıf arkadaşlarının birçoğundan gerideydi. Okurken yavaş okuyordu. Yavaş okumasının nedeni ise heceleme yapması, kelimeleri hatalı okuması ve okuduğu kelimelerin anlamlarını bilmemesi. Bu nedenle Hüseyin derslere karşı isteksizdi. Bir de Hüseyin’le İbrahim’in okuldaki arkadaşları aynıydı. Bunlar ekip halinde derslere ilgisizdi ve doğal olarak sınıf arkadaşlarından da geride kalmışlardı.

Araştırmacı: Öğrencilerinize yaptırdığınız okuma çalışmaları sonrasında özetlemeler yaparken öğrencinizin okuduğunu anlamasına baktınız mı?

Öğretmen: Okuduğunu anlamada problemi vardı bunun nedeni okuma hataları yapması ve kelime bilgisinin zayıf olması. Zaten okuma problemi yaşayan öğrencilerde anlama sorunu görmektediriz.

Araştırmacı: Yapılan okuma ve anlama çalışması sonrası Hüseyin’deki değişiklikler nelerdir?

Öğretmen: Hüseyin sizin çalışmanız sürecinde çok iyi etkilendiğini düşünüyorum. Çalışmanın ilk aylarında diğer öğrencilerde olduğu gibi Hüseyin’in

okumasında yavaşlamalar hissettim ama okuma anındaki hataların azaldığını ve okuduğunu daha iyi anladığını hissettim. İlerleyen süreçte Hüseyin'in okuması hızlandı buna paralel olarak anlaması da arttı. Tabi ki okumasının hızlanmasıyla birlikte okuma anında yapmış olduğu hataların da hissedilecek kadar çok çok azaldığını gördüm.

Araştırmacı: Hüseyin'deki akademik değişim nasıl oldu?

Öğretmen: Yapılan çalışma sonucunda Hüseyin'in de ders notlarında gözle görülür bir artış oldu. Hüseyin bu başarısını derslerin hepsinde hissettirir duruma geldi. Yıl sonunda Hüseyin'in derslerindeki başarısı kendini karnesindeki notlarda da artış olarak gösterdi. Hüseyin önceden vurdumduymaz davranırdı ve ödevlerini bazen çeşitli mazeretler göstererek yapmazdı. Ama sizin çalışma sürecinde ödevlerini yapmaya ve bu doğrultuda sorumluluk bilinci kazanmaya başladı.

Öğrenci Görüşü “Ferhat”

Araştırmacı: Ferhat seninle okuma ve anlama çalışmaları yaptık, bu çalışmaya başlamadan önce senin okuman nasıldı?

Ferhat: Kötüydü. Öğretmenimiz bize okuma yarışmaları yaptırıyordu. En fazla okuduğun kelime sayısı yetmişti. Şimdi yaptığımız okuma çalışmalarında dakikada 120 kelime okumaktayım. Şimdi bu çalışmada öğrenmeseydim üniversitede nasıl yapacaktım bilemiyorum.

Araştırmacı: Derslerindeki başarın nasıl?

Ferhat: Önceden kötüydü ama şimdi iyi bazen derste heyecanlanıyorum o nedenle şaşırabiliyorum.

Araştırmacı: Yapılacak olan okuma çalışmaları konusunda önerin nedir?

Ferhat: Bizim burada yapmış olduğumuz okuma ve anlama çalışmaları yapılsın.

Öğretmen görüşü “Ferhat”

Araştırmacı: Ferhat’ın kaçınıcı öğretmenisiniz?

Öğretmen: Öğrencimizin dördüncü öğretmeniyim. Bulunduğu sınıfa nakil olarak gelmiş. Bu sınıfında da üç öğretmen değiştirmiş.

Araştırmacı: Ferhat’ın kaçınıcı sınıftayken sınıf öğretmeni oldunuz?

Öğretmen: Ferhat dördüncü sınıftaydı.

Araştırmacı: Dördüncü sınıfta Ferhat’ın okuması ve anlaması nasıldı?

Öğretmen: Ferhat sınıfın en düşük başarısına sahip öğrencilerdendi. Tabi ki bunun sebebi Ferhat’ın okuması çok yavaş ve hatalıydı. Ferhat’ın en büyük problemi ailesinin çift dilli olması ve okuryazar olmamalarıydı. Ferhat’ın annesi hiç okula gitmemiş bu nedenle evde Ferhat’a yardım edecek birisi yok. Ailesinin iki dilli olması başka bir problem her iki dili de düzgün olarak kullanamamaktadır. Bu nedenle Ferhat iki arada bir derede kalmıştır. Ferhat’ın okuması iyi olmadığı için anlamasının da iyi olması beklenemez. Tabi ki okuma ve anlaması iyi olmayan bir öğrenci derslerinde başarısız olacaktır. Ferhat’ta derslerinde başarısız bir öğrenciydi.

Araştırmacı: Öğrencilerinize yaptırdığınız okuma çalışmaları sonrasında özetlemeler yaparken öğrencinizin okuduğunu anlamasına baktınız mı?

Öğretmen: Okuduğunu anlamada problemi vardı. Bunun nedeni okuma hataları yapması ve kelime bilgisinin zayıf olması. Zaten okuma problemi yaşayan öğrencilerde hepsinde anlama sorunu görmekteyiz.

Araştırmacı: Ferhat’ta yapılan okuma ve anlama çalışması sonrası değişiklikler nelerdir?

Öğretmen: Ferhat’ın sizin yapmış olduğunuz çalışma sonucunda iki dillik problemi hemen hemen ortadan kalktı, bu durumu Ferhat’ın konuşmasında daha çok hissettik. Daha önce Ferhat konuştuğu gibi okuyordu. Şimdi bu problem çok az görülmekte. Ferhat sınıf ortamında çok eziliyordu ya da kendini öyle hissediyordu ama şimdi kendini sınıfa kabullendirdi. İlk önce kendiyile barışık yaşamaya başladı.

Sanki öğrencilere sihirli bir değnek değmiş gibi. Ferhat'ın okumada yapmış olduğu hataların sizin yaptığınız çalışma sürecinde azaldığı her geçen gün kendini gösterdi. Ve şimdi neredeyse hiç hata yapmıyor. Tabi ki öğrencinin anlama becerisi de arttı.

Araştırmacı: Ferhat'ın akademik değişim nasıl oldu?

Öğretmen: Ferhat okuma ve anlama ile ilgili problemlerini minimuma indirdiği için derslerindeki başarısı da arttı, akademik sıralamada sınıfının son sıralarında yer alan bu öğrencimiz şimdi üst sıraları zorlamaya başladı. Sınavlarında aldığı notlar her geçen gün daha da arttı. Bu notları karnesinde de görmek mümkün. Ferhat yapılan çalışmadan çok etkilenmiş olmalı ki üniversite eğitimini de düşünmekte. Yani gelecek adına plan yapmaya başladı.

Araştırma sonucunda öğrencilerle yapılan araştırma süreci özetlendiğinde öğrencilerin okuma ve anlama hatalarının birinci test sonucunda çok fazla olması nedeniyle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin düzeyinin “*yetersiz (endişe) düzeyde*” olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinde uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olup olmadığını belirlemek için araştırma süreci içerisinde ikinci ve üçüncü testler öğrencilere uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlara göre araştırma sürecinde uygulanan etkinliklerin geliştirilmesi ya da değiştirilmesine karar verilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda öğrencilere dördüncü test uygulanmış; öğrencilerin her iki metin türünde hem okuma hem de anlama hatalarının miktarının azaldığı, okuma ve anlama hatalarında iyileşme olduğu görülmüştür. Araştırma süreci sonucunda öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin okuma becerilerinin düzeyinin “*bağımsız düzey*” ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi “*öğretilebilir düzey*” olduğu belirlenmiştir. Bu durumu araştırma sürecinin sonunda öğrenci ve öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler de desteklemiştir. Elde edilen sonuçlara göre yapılan araştırmanın amacına hizmet ettiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler ele alınmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı “Fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleriyle geliştirmek.” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar alt problemlere göre aşağıda sıralanmaktadır.

1. Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Durumu (1.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Birinci alt problemde sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma sırasında doğru oturma, temel okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, genel okuma durumları ve hataları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin sesli okuma ve anlama becerilerinin mevcut durumuna ilişkin sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin sesli okuma sırasında doğru oturup oturmadıkları incelenmiştir. Bunun için sınıftaki başarılı öğrencilerin sesli okuma sırasında doğru oturma durumları gözlenmiştir. Başarılı öğrencilerinin doğru oturma durumları bilgilendirici metinlerde % 86 ve hikâye edici metinlerde % 91 olarak belirlenmiştir. Bu verilerle çalışma grubundaki öğrencilerin verileri

karşılaştırılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okuma sırasında doğru oturma durumlarının en düşük % 44 (Ayberk), en yüksek % 69 (İbrahim) olduğu görülmüştür. Bu sonuç çalışma grubundaki öğrencilerin sesli okuma sırasında doğru oturmadıklarını göstermektedir. Bu öğrencilerin sesli okuma sırasında genellikle düzgün ve rahat oturmadıkları, materyal ve göz arasındaki mesafeyi ayarlayamadıkları, başlarını ve gövdelerini metni okuma yönünde yani soldan sağa hareket ettirdikleri, göz hareketleri yerine baş hareketlerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin temel okuma durumları ve hatalarıyla ilgili bulgular incelendiğinde başarılı öğrencilerin temel okumadaki hatasızlık durumu bilgilendirici metinlerde % 81, hikâye edici metinlerde % 93 olarak görülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin her iki metin türünde temel okumadaki hatasızlık durumu en az % 18 (Hilâl), en fazla % 55 (Hüseyin) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin temel okuma durumlarının başarılı öğrencilerden çok düşük olduğunu ve temel okumada güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Bunun ayrıntıları incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde sık sık okudukları kelimeyi doğru telaffuz edemedikleri, heceleri atlayarak okudukları, kelimelerdeki harfleri eksik okudukları, heceleyerek okudukları, düzeylerine uygun çok heceli kelimeleri okuyamadıkları, ekleri okuyamadıkları, kelimeleri tekrar tekrar okudukları, harf ve hece ekleyerek okudukları belirlenmiştir.

Akıcı okumayla ilgili bulgular incelendiğinde, başarılı öğrencilerin bilgilendirici metinlerde % 86, hikâye edici metinlerde % 91 düzeyinde hatasız ve akıcı okudukları bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma düzeyinin en az % 21, en fazla % 39 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin akıcı okumada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Akıcı okumadaki sorunların nedeni araştırıldığında öğrencilerin genellikle, okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmedikleri, düzeylerine uygun sürede okuyamadıkları, gereksiz duraklamalar yaptıkları, gereksiz dönüşler yaptıkları ve noktalama işaretine dikkat etmedikleri gözlemlenmiştir.

Bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine göre öğrencilerin genel okuma durumları da incelenmiştir. Başarılı öğrencilerin bilgilendirici metinlerde 1 dakikada 135, hikâye edici metinlerde 1 dakikada 140 kelime okudukları belirlenmiştir. Başarılı öğrencilerin okuma verimliliğine bakıldığında bilgilendirici metinlerde 1 dakikada okuduğu 135 kelimedenden 101.25'ini, hikâye edici metinlerde ise 1 dakikada okuduğu 140 kelimenin 99.40'ını verimli olarak okudukları belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde en az 33 kelime ve okuma verimliliği 7.83 kelime (Ayberk), en fazla 66 kelime ve okuma verimliliği 16.83 kelime (Ferhat), hikâye edici metinlerde en az 37 kelime ve okuma verimliliği 14.40 kelime (Ayberk), en fazla 75 kelime ve okuma verimliliği 33.75 kelime (Öznur) ve 31.50 kelime (Hüseyin) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin okudukları kelimelerin % 50'sinden daha azını verimli olarak okuyabildikleri gözlemlenmiştir. Başarılı öğrenciler bilgilendirici ve hikâye edici metinleri % 98 düzeyinde hatasız okurken çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde en az hatasız okuma düzeyi % 77 (Ayberk), en fazla % 87 (İbrahim, Hüseyin) ve hikâye edici metinlerde en az hatasız okuma düzeyi % 79 (Ayberk), en fazla % 88 (Mehmet, İbrahim, Hüseyin) olarak görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin her iki metin türünde hatasız okuma durumları % 89'un altında kalmıştır. Bu nedenle öğrencilerin *yetersiz (endişe) düzeyde* oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan alan uzmanı puanlayıcılar da çalışma grubundaki öğrencilerin 2 sınıf düzeyinde sesli okuma becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Elde edilen verilerle uzman görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerde belirlenen sesli okuma hatalarının ve sesli okuma hızlarının, bu konuda yapılmış olan diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmüştür. Araştırmaların bazılarında sesli okuma hataları başlığı altında hem temel hem de akıcı okuma hataları birlikte analiz edilmiş (Acat, 1996; Koçyiğit, 2003; Tazebay, 1995; Goodman, Watson ve Burke, 2005, Yılmaz, 2006; Yangın ve Sidekli, 2006; Sidekli ve Yangın, 2005) olmasına rağmen bazı araştırmalarda sesli okuma hataları temel ve akıcı okuma hataları iki ayrı sesli okuma hataları olarak incelenerek analiz edilmiştir (Sidekli, 2010; Sidekli, Güneş,

Yangın ve Gökbulut, 2007; Sidekli ve Coşkun, 2008, Rasinski, 1990; Parker, Hasbrouck ve Tindal, 1992; Nation ve Snowling, 1997).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve hikâye edici metinlerle ilgili anlama soruları sorulmuştur. Aynı sorular başarılı öğrencilere de uygulanmıştır. Başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama durumu bilgilendirici metinlerde % 73 ve hikâye edici metinlerde % 71 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde anlama düzeyinin en az % 34 (Hilâl) ve en fazla % 47 (Mehmet), hikâye edici metinlerde ise en az % 36 (İbrahim) ve en fazla % 49 (Mehmet) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin sınıfın başarılı öğrencilerine göre anlama düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma grubu öğrencilerinin % 70'in altında anlama düzeyine sahip olmaları nedeniyle *yetersiz (endişe) düzeyde* oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı güçlükleri belirlemek için öğrencilerin her iki metin türündeki anlama sorularına verdikleri cevaplar incelenmiştir. Düzey 1 (Tekrar anlatma, metin içi) ile ilgili sorulara her iki metin türünde öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru ya da doğru cevaba yakın bir cevap vermişlerdir. Düzey 2 (İlişkileri bulma) sorularına ise öğrencilerin cevap verme düzeyinin düştüğü, verilen cevapların büyük çoğunluğunun metinle çok az ilgili bilgiler içerdiği belirlenmiş ve öğrencilerin metin içersindeki neden-sonuç ilişkilerini analiz edemedikleri tespit edilmiştir. Düzey 3 (Metinlerden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma) sorularına öğrencilerin büyük çoğunluğunun cevap veremediği ya da yanlış (uydurma) bağlantılar kurduğu belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin okudukları metnin konusunu ve ana fikrini bulmakta güçlük yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu metinlerin konusunu bulmayla ilgili soruya cevap vermiştir ama bu cevapların kısmen doğru olduğu ve hatalı bilgiler içerdiği gözlemlenmiştir. Anafikri bulmaya yönelik soruya öğrencilerin daha çok metnin konusuyla ilgili cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin okudukları metnin konusu ile anafikrini bulamadıkları ve birbiriyle karıştırdıkları

gözlemlenmiştir. Bu nedenle okudukları metinlerin konusu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmakta güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak öğrencilerin her iki metin türünde sesli okuduğunu anlamada güçlük yaşamalarında öğrencilerin temel okuma ve akıcı okuma hataları etkili olmuştur. Öğrencilerin okuma sırasında kelimeleri yanlış okuması, kelime, hece veya harf atlamış olması, heceleme yapması, gereksiz geri dönüşler yapması, noktalama işaretlerine uymaması vb. hatalar öğrencilerin okuduğu metindeki kontrolü yitirmesine neden olmuştur. Bu nedenle öğrenci metni anlama yerine doğru okuma kaygısı içinde olmuştur. Yapılan birçok araştırma okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma problemi, temel ve akıcı okuma hatalarının olduğu ve bu nedenle okuduğunu anlamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur(Gough, Hoover ve Peterson,1996; Slocum, Street ve Gilberts, 1995; Shankweiler, Lundquist ve Katz, 1999; Perfetti ve Hogaboam, 1975; Mohtari ve Thompson, 2006; Crowe, 2003, 2005; Shany ve Biemiller, 1995; Fuchs ve Fuchs, 2005; Winograd ve Johnson, 1987; Reavis, 2004; Mahlke, 2009; Sidekli ve Coşkun, 2008; Yangın ve Sidekli, 2006; Sidekli ve Yangın, 2005; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006; Acat, 1996; Ocak, 2004; Koçyiğit, 2003; Güleriyüz, 1999; Tazebay, 1995).

2. Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişim Durumu (2.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Bu alt başlıkta sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımının uygulamaları sürecinde sesli okuma ve anlama becerilerinin gelişim durumuyla ilgili sonuçlar ele alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin araştırma sürecindeki oturma hatalarının iyileşme durumları ve oturma durumlarının belirlenebilmesi için yaklaşık 45 gün arayla iki test (2.Test-3.Test) uygulanmıştır. Test sonuçlarında öğrencilerin sesli okuma sırasındaki oturma hatalarının iyileşme gösterdiği ve hatasız oturma düzeyinin arttığı görülmüştür. Bilgilendirici metinlerde hatasız oturma düzeyi birinci

testte en az % 44 (Ayberk), ikinci testte % 71 (Ayberk ve İbrahim), üçüncü testte % 87 (Ayberk) ve birinci testte en fazla % 69 (İbrahim), ikinci testte % 90 (Mehmet), üçüncü testte % 97 (Öznur, Fatma, İbrahim ve Hüseyin) olarak belirlenmiştir. Hikaye edici metinlerde sesli okuma sırasındaki hatasız oturma düzeyi birinci testte en az % 45 (Fatma), ikinci testte % 75 (Ayberk), üçüncü testte % 91 (Ayberk) ve birinci testte en fazla % 63 (İbrahim), ikinci testte % 91 (Öznur), üçüncü testte % 97 (Hüseyin) olarak gözlemlenmiştir. Test sonuçlarına göre öğrencilerin her uygulanan yeni testte hatasız oturma durumlarının giderek iyileştiği gözlemlenmiştir. Sadece metnin okuma yönünde başı hareket ettirme hatasının azalmasına rağmen devam ettiği görülmüştür.

Öğrencilerin temel okuma hatalarının iyileşme ve temel okuma becerilerinin gelişme durumunu belirlemek için elde edilen sonuçlar incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okumadaki hatasızlık düzeyi birinci testte en az % 18 (Hilâl), ikinci testte % 62 (Ayberk), üçüncü testte % 71 (Ayberk) ve birinci testte en fazla % 47 (İbrahim), ikinci testte % 88 (Öznur ve Mehmet), üçüncü testte % 96 (Öznur ve İbrahim) olarak gözlemlenmiştir. Hikâye edici metinlerde temel okumadaki hatasızlık düzeyinin birinci testte en az % 19 (Hilâl), ikinci testte % 63 (Ayberk), üçüncü testte % 72 (Ayberk) ve birinci testte en fazla % 55 (Hüseyin), ikinci testte % 88 (Öznur), üçüncü testte % 95 (Fatma, İbrahim ve Hüseyin) olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin temel okuma becerilerinde düzenli olarak bir artış belirlenmiştir. Araştırma sürecinde uygulanan yapılandırıcı okuma yaklaşımı doğrultusundaki etkinliklerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Birinci testten üçüncü teste kadar öğrencilerin temel okuma hatalarında azalma olmasına rağmen, kelimeleri doğru telaffuz edememe, heceleyerek okuma ve hece atlama temel okuma hatalarının tekrarlandığı görülmüştür. Buna rağmen öğrencilerin birinci testte yapmış oldukları temel okuma hatalarının birçoğunu üçüncü testte yapmadıkları saptanmıştır. Uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin temel okuma hatalarının iyileşmesine olumlu etki etmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma durumları ve hatalarıyla ilgili bulgular da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bilgilendiri metinlerdeki akıcı

okuma düzeyi birinci testte en az % 21 (Ayberk), ikinci testte % 50 (Ayberk), üçüncü testte % 80 (Ayberk) ve birinci testte en fazla % 34 (İbrahim), ikinci testte % 82 (Öznur), üçüncü testte % 96 (Hüseyin) olmuştur. Hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma düzeyi incelendiğinde, akıcı okuma düzeyi birinci testte en az % 23 (Ayberk), ikinci testte % 45 (Ayberk), üçüncü testte % 88 (İbrahim) ve birinci testte en fazla % 39 (Hüseyin), ikinci testte % 79 (Öznur), üçüncü testte % 94 (Öznur ve Fatma) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilere uygulanan yapılandırıcı akıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine etki etmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma hatalarında iyileşme olmasına rağmen, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, gereksiz duraklama ve geri dönüşler yapma ve noktalama işaretlerine uymama hatalarının tekrarlandığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin her iki metin türündeki genel okuma durumundaki gelişimleriyle ilgili elde edilen sonuçlar incelendiğinde, bilgilendirici metinlerde öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı birinci testte en az 33 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 8 kelime (Ayberk), en fazla 66 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 17 kelime (Hüseyin) ; ikinci testte en az 51 kelime ve verimli olarak okunan 18 kelime (Ayberk), ikinci testte en fazla 99 kelime ve verimli olarak okunan 61 kelime (Hüseyin); üçüncü testte en az 58 kelime ve verimli olarak okunan 24 kelime (Ayberk); üçüncü testte en fazla 100 kelime ve verimli olarak okunan 55 kelime (Öznur), üçüncü testte ikinci sırada en fazla 94 kelime ve verimli olarak okunan 71 kelime (Hüseyin) olduğu tespit edilmiştir. Hikâye edici metinlerde bir dakikada okunan kelime sayısı birinci testte en az 37 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 14 kelime (Ayberk), en fazla 75 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 34 ve 32 kelime (Öznur ve Hüseyin); ikinci testte en az 53 kelime ve verimli olarak okunan 28 kelime (Ayberk), en fazla 101 kelime ve verimli olarak okunan 52 kelime (Öznur); üçüncü testte en az 76 kelime ve verimli olarak okunan 43 kelime (Ayberk), en fazla 106 kelime ve verimli olarak okunan 70 kelime (Hilâl), üçüncü testte ikinci sırada en fazla 99 kelime ve verimli olarak okunan 78 kelime (Hüseyin) olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin genel okuma durumu içerisinde olan hatasız okuma düzeyleri incelendiğinde bilgilendirici metinlerdeki öğrencilerin hatasız okuma düzeyi birinci testte en az % 77 (Ayberk) en fazla % 87 (Hüseyin), ikinci testte en az % 93 (Ayberk) en fazla % 97 (Öznur, Mehmet ve Hüseyin), üçüncü testte en az % 96 (Ayberk) en fazla % 98 (Öznur, Hilâl, İbrahim, Hüseyin ve Ferhat) olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde öğrencilerin hatasız okuma düzeyinin birinci testte en az % 79 (Ayberk) en fazla % 88 (Mehmet, İbrahim ve Hüseyin), ikinci testte en az % 93 (Ayberk) en fazla % 98 (İbrahim), üçüncü testte en az % 96 (Ayberk) en fazla % 99 (İbrahim, Hüseyin ve Ferhat) olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin hatasız okuma düzeyi birinci testte % 89'un altında olduğu için *“yetersiz (endişe) düzeyde”* oldukları belirlenirken ikinci testte öğrencilerin hatasız okuma düzeyinin arttığı ve üçüncü test sonuçlarına göre de öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 95'in üstünde olduğu için *“bağımsız düzeyde”* olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hatasız okuma düzeyi ne kadar artmış olsa da alan uzmanı olan değerlendirmeciler öğrencilerin sesli okumadaki sınıf düzeyinin üçüncü testte hala beşinci sınıf düzeyinde olmadığını belirlemişlerdir. Ama öğrencilerin birinci testteki sesli okuma düzeyleri ikinci sınıf düzeyi olarak belirlenmiş olmasına rağmen üçüncü testte iki öğrencinin üçüncü sınıf düzeyi ve diğer altı öğrencinin dördüncü sınıf düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Okuma güçlüğü olan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki okuduğunu anlama durumuyla ilgili elde edilen sonuçlar incelendiğinde bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi birinci testte en az % 34 (Hilâl) en fazla % 47 (Mehmet); ikinci testte en az % 35 (Ayberk) en fazla % 73 (Mehmet) ve üçüncü testte en az % 42 (Ayberk) en fazla % 79 (Mehmet) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bilgilendirici metinlerde öğrencilerin hepsinin birinci testteki okuduğunu anlama düzeyi % 70'den aşağı olduğu için *“endişe düzeyindeyken”* ikinci ve üçüncü testte öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri artış göstermesine rağmen okuduğunu anlama düzeyi % 70'in üzerinde olan iki öğrencinin (Mehmet % 79, Hüseyin % 75) okuduğunu anlama düzeyinin *“öğretilebilir düzeye”* yükseldiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde birinci testte okuduğunu anlama düzeyinin en az % 36 (İbrahim) en fazla % 49 (Mehmet); ikinci testte en az % 42 (Fatma) en fazla % 73 (Mehmet) ve üçüncü testte en az % 56 (Ayberk) en fazla % 79 (Hüseyin) olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre hikâye edici metinlerde öğrencilerin hepsinin birinci testteki okuduğunu anlama düzeyi % 70'in altında olduğu için “*endişe düzeyindeyken*” ikinci ve üçüncü testte öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri artış göstermesine rağmen okuduğunu anlama düzeyi % 70'in altında olan iki öğrenci olduğu ve diğer öğrencilerin % 70 ve üstünde olduğu (Öznur % 70, Mehmet % 71, İbrahim % 71, Hüseyin % 79 ve Ferhat % 74) ve okuduğunu anlama düzeyinin “*öğretilebilir düzeye*” yükseldiği görülmüştür.

Sonuç olarak, yapılan uygulamalarla öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlama düzeylerinin artışı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük çekmesine neden olan etkenler incelendiğinde bilgilendirici metinlerde birinci testte öğrencilerin düzey 1 (Tekrar anlatma, metin içi) ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde her iki metin türünde öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorulara doğru cevap verdikleri ya da doğru cevaba yakın bir cevap verdikleri görülmüştür. Hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinlerle ilgili ikinci ve üçüncü test sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde düzey bir (Tekrar anlatma, metin içi) sorularına büyük çoğunluğu tam doğru cevap vermişlerdir. Birinci testte düzey 2 (İlişkileri bulma) sorularına öğrencilerin büyük çoğunluğunun metinle çok az ilgili bilgiler içeren cevaplar verdikleri ve öğrencilerin metin içersindeki neden-sonuç ilişkilerini analiz edemediği tespit edilmiştir. İkinci ve üçüncü test sonuçlarına göre bu düzeyde öğrencilerin doğru cevap verme durumunun arttığı ve metin içersinde neden-sonuç ilişkilerini görür duruma geldikleri gözlemlenmiştir. Birinci testte düzey 3 (Metinlerden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma) sorularına öğrencilerin büyük çoğunluğu cevap verememiş ya da yanlış cevap vermişlerdir; ikinci ve üçüncü testte düzey 3 ile ilgili sorulara öğrencilerin büyük çoğunluğu soruların tamamına cevap vermiş ve verdiklerin cevapların günlük yaşamla bağlantı kurar nitelikte oldukları görülmüştür.

Bu düzeydeki metnin konusu ve anafikriyle ilgili sorulara öğrencilerin doğru cevap verme durumunun arttığı belirlenmiştir.

3. Öğrencilerin Okuma ve Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırıcı okuma ve anlama yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrası uygulanan birinci test ile dördüncü test sonuçları arasındaki oluşan farkla ilgili sonuçlar analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin her iki metin türünde birinci ve dördüncü testte sesli okuma sırasında yapmış olduğu oturma hatalarının neler olduğu, bu hatalarda nasıl farklılıklar olduğu ve hatasız oturma durumunun düzeyinin ne olduğu analiz edilmiştir. Birinci ve dördüncü testlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sesli okuma sırasındaki oturma hatalarının iyileşme gösterdiği ve hatasız oturma düzeyinin arttığı görülmüştür. Bilgilendirici metinlerde hatasız oturma düzeyi birinci testte en az % 44 (Ayberk) en fazla % 69 (İbrahim) ve dördüncü testte en az % 93 (Hüseyin ve Ferhat) en fazla % 97 (Hilâl, Mehmet ve İbrahim) olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde sesli okuma sırasındaki hatasız oturma düzeyi birinci testte en az % 45 (Fatma) en fazla % 63 (İbrahim) ve dördüncü testte en az % 91 (Hüseyin) en fazla % 97 (Öznur, Hilâl, İbrahim ve Ferhat) şeklinde gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre hatasız oturma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre okuma hataları incelendiğinde bazı öğrencilerin (Öznur, Fatma, Hüseyin ve Ferhat) birinci testte yapmakta olduğu “*düzgün ve rahat oturmama*” hatasını dördüncü testte yapma sıklığının çok az olmasına rağmen devam ettiği belirlenmiştir. Birinci testte öğrencilerin hepsinin sıklıkla yapmakta olduğu oturma hatalarından “*başını okuma yönünde hareket ettirme*” durumunun dördüncü testte öğrencilerin hepsinde gözlemlenmesine rağmen hatanın sıklığına bakıldığında çok az olduğu görülmüştür. Birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin sesli okuma sırasındaki oturma hatalarının iyileşmesine etki etmiştir.

Öğrencilerin birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre temel okuma hatalarının iyileşme, temel okuma becerilerinin gelişme ve farklılaşma durumunu belirlemek için elde edilen sonuçlar incelendiğinde bilgilendirici metinlerde temel okumadaki hatasızlık düzeyi birinci testte en az % 18 (Hilâl) en fazla % 47 (İbrahim) ve dördüncü testte en az % 94 (Fatma) en fazla % 97 (Öznur) olarak gözlemlenmiştir. Hikâye edici metinlerde temel okumadaki hatasızlık düzeyi birinci testte en az % 19 (Hilâl) en fazla % 55 (Hüseyin) ve dördüncü testte en az % 96 (Fatma, Hilâl, İbrahim, Hüseyin ve Ferhat) en fazla % 98 (Öznur) olmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin temel okuma becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin temel okumadaki hatalarının iyileşme durumu incelendiğinde birinci testte yaptıkları temel okuma hatalarının büyük çoğunluğunu yapmadıkları gözlenmiş; “*kelimeleri tekrar tekrar okuma*” hatasının çok az sıklıkla tekrarlanmasına rağmen bu hatayı öğrencilerin hepsinin yaptığı görülmüştür. Araştırma sürecinde uygulanan yapılandırıcı okuma yaklaşımı etkinlikleri öğrencilerin temel okuma beceri düzeylerinin artışında ve temel okuma hatalarının iyileşmesinde etkili olmuştur.

Öğrencilerin akıcı okuma durumları ve hatalarıyla ilgili elde edilen birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendiri metinlerdeki akıcı okuma düzeyinin birinci testte en az % 21 (Ayber) en fazla % 34 (İbrahim) ve dördüncü testte en az % 89 (Ferhat) en fazla % 97 (Hüseyin) olduğu görülmüştür. Hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma düzeyi incelendiğinde, akıcı okuma düzeyi birinci testte en az % 23 (Ayber) en fazla % 39 (Hüseyin) ve dördüncü testte en az % 89 (Ferhat) en fazla % 98 (Öznur) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin birinci teste göre dördüncü testte daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma hatalarının yapılma durumunun birinci teste göre dördüncü testte nasıl gerçekleştiğine bakıldığında birinci testte öğrencilerin çok sıklıkla yaptıkları hataların bazılarının (*okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmeme, gereksiz dönüşler yapma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme*) iyileşme göstermesine rağmen dördüncü testte öğrencilerin hepsinin bu hataları sıklığı az olmasına rağmen yaptıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilere uygulana yapılandırıcı akıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin

gelişmesine ve akıcı okuma hatalarının iyileşmesine etki etmiştir. Öğrencilerin temel okuma hatalarının iyileşme göstermesinin akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde ve hatalarının iyileşmesinde önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin birinci ve dördüncü test sonuçlarına göre hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinlerdeki genel okuma durumlarında nasıl farklılıklar ortaya çıktığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı incelendiğinde birinci testte en az 33 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 8 kelime (Ayberk), en fazla 66 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 17 kelime (Hüseyin) ve dördüncü testte en az 101 kelime ve verimli olarak okunan 78 kelime (Ferhat) en fazla 133 kelime ve verimli olarak okunan 103 kelime (Hüseyin) olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde bir dakikada okunan kelime sayısı birinci testte en az 37 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 14 kelime (Ayberk), en fazla 75 kelime ve bu kelimelerin verimli olarak okunanı 34 ve 32 kelime (Öznur ve Hüseyin); dördüncü testte en az 100 kelime ve verimli olarak okunan 83 kelime (Ferhat), en fazla 135 kelime ve verimli olarak okunan 110 kelime (Öznur) şeklinde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin sınıfın başarılı olan öğrencilerinden elde edilen birinci dönemdeki (Kasım) test sonuçlarına benzer sonuçlar elde ettikleri ve okuma verimliliklerinin arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin hatasız okuma düzeyleri incelendiğinde bilgilendirici metinlerdeki hatasız okuma düzeyi birinci testte en az % 77 (Ayberk) en fazla % 87 (Hüseyin) ve dördüncü testte en az % 96 (Fatma ve Ferhat) en fazla % 98 (Öznur ve İbrahim) olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde öğrencilerin hatasız okuma düzeyinin birinci testte en az % 79 (Ayberk) en fazla % 88 (Mehmet, İbrahim ve Hüseyin) ve dördüncü testte en az % 96 (Ferhat) en fazla % 98 (Öznur, Mehmet, İbrahim ve Hüseyin) olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hatasız okuma düzeyleri birinci teste göre dördüncü testte arttığı ve öğrencilerin her iki metin türünde hata yapma oranının azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin hatasız okuma düzeyi birinci testte % 89'un altında olduğu için "*yetersiz (endişe) düzeyde*" oldukları belirlenirken dördüncü testte öğrencilerin hatasız okuma düzeyleri % 95'in üstünde olduğu için

“bağımsız düzeyde” oldukları belirlenmiştir. Alan uzmanı değerlendirmecilerin öğrencilerin sınıf düzeyleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerden birinin (Ferhat) dördüncü sınıf düzeyinde sesli okuma becerisine sahip olduğunu ve diğerlerinin (Öznur, Fatma, Mehmet, Hilâl, İbrahim ve Hüseyin) beşinci sınıf düzeyinde sesli okuma becerisine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Alan uzmanlarının bu görüşünü öğrencilerin okudukları kelime sayısı, verimli okunan kelime sayısı ve hatasız okuma düzeyi sonuçlarından elde edilen veriler de desteklemektedir. Öğrencilere yapılandırıcı okuma yaklaşımı doğrultusunda uygulanan öğrenci temelli sınıf içi etkinlikler öğrencilerin sesli okumadaki genel okuma durumunu geliştirmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerinin sesli okumadaki okuduğunu anlama durumuyla ilgili elde edilen sonuçlar incelendiğinde bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi birinci testte en az % 34 (Hilâl) en fazla % 47 (Mehmet) ve dördüncü testte en az % 71 (Öznur) en fazla % 82 (Mehmet) olarak bulunmuştur. Bilgilendirici metinlerde öğrencilerin hepsinin birinci testteki okuduğunu anlama düzeyi % 70’den aşağı olduğu için “*endişe düzeyindeyken*” dördüncü testte öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri % 70’in üzerinde olduğu için “*öğretilebilir düzeye*” yükseldikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde birinci testte okuduğunu anlama düzeyi en az % 36 (İbrahim) en fazla % 49 (Mehmet) ve dördüncü testte en az % 78 (İbrahim) en fazla % 89 (Fatma ve Hilâl) olarak tespit edilmiştir. Sonuçlara göre hikâye edici metinlerde öğrencilerin hepsinin birinci testteki okuduğunu anlama düzeyi % 70’in altında olduğu için “*endişe düzeyindeyken*” dördüncü testte öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri % 70’in üstünde olduğu için “*öğretilebilir düzeye*” yükseldikleri görülmüştür.

Öğrencilerin her iki metin türündeki okuduğunu anlama hatalarının birinci teste göre dördüncü testte nasıl farklılaştığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda *düzye 1 (Tekrar anlatır, metin içi)* ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar

incelendiğinde birinci testte her iki metin türünde öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorulara doğru cevap verdikleri ya da doğru cevaba yakın bir cevap verdikleri gözlemlenmiş ve dördüncü testte *düzy 1* sorularına çalışma grubundaki öğrencilerin hepsi tam doğru cevap vermişlerdir. Birinci testte *düzy 2 (İlişkileri görür)* sorularına öğrencilerin büyük çoğunluğunun metinle çok az ilgili bilgiler içeren cevaplar verdikleri ve öğrencilerin metin içersindeki neden-sonuç ilişkilerini analiz edemediği tespit edilmiş dördüncü testte ise öğrencilerin tamamı *düzy 2* sorularına cevap vermiş ve verilen cevapların büyük çoğunlu ya doğru ya da kısmen eksik bilgi içeren cevaplar olmuştur. Birinci testte *düzy 3 (Metinlerden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma)* sorularına öğrencilerin büyük çoğunluğu cevap verememiş ya da yanlış cevap vermiştir. Dördüncü testte *düzy 3* ile ilgili sorulara öğrencilerin tamamı soruların hepsine cevap vermiş ve verdiklerin cevapların günlük yaşamla bağlantı kurar nitelikte oldukları görülmüştür. Bu düzeydeki metnin konusu ve anafikriyle ilgili sorulara öğrencilerin doğru cevap verme durumunun arttığı belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin hepsi hikâye edici metinlerle ilgili *anafikir* bulma sorusuna tam doğru cevap vermişler, metnin *konusuyla* ilgili soruya öğrencilerin büyük çoğunluğu kısmen eksik bilgi içeren cevaplar verirken iki öğrenci (Mehmet ve Hilâl) tam doğru cevap vermiştir. Bilgilendirici metinlerde bir öğrencinin (Öznur) dışında kalan öğrencilerin hepsi metnin *konusuyla* ilgili soruya tam doğru cevap vermiştir. Metnin *anafikri* ile ilgili soruya öğrencilerin verdikleri cevap incelendiğinde dört öğrencinin (Mehmet, Hilâl, İbrahim ve Ferhat) tam doğru cevap verdiği, geri kalan öğrencilerin ise kısmen eksi bilgi içeren cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Elde edilen genel sonuçlara göre öğrencilerin araştırma sürecinin başında sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma becerisinin hangi aşamasında güçlük yaşadığının belirlenmesi için sesli okuma üç alt başlık altında incelenmiştir. Sesli okuma sırasında öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metin türünde *oturma durumları ve hatalarına, temel okuma durumları ve hatalarına, akıcı okuma durumları ve hatalarına göre*, sesli okuduğunu anlama durumu ve hataları ise yine her iki metin türüne göre sorulan soruların üç düzeye (Basit, orta ve üst) göre incelenmesiyle

gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin birinci test sonucunda belirlenmiş olan sesli okuma hatalarının büyük çoğunluğu dördüncü test sonucunda gözlemlenmemiştir. Dördüncü testte tespit edilen bazı hataların sıklığının birinci teste göre çok az olduğu belirlenmiştir. Hataların azalmış olması öğrencilerin sesli okuma düzeyinin gelişmesini etkilemiş ve birinci testte öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 89'un altında "*Yetersiz (Endişe) düzeyde*" olduğu görülmüş, dördüncü testte ise öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 95'in üstünde "*Bağımsız düzeyde*" olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin birinci testte metnin konusunu ve anafikrini bulmakta güçlük yaşadıkları ve bu nedenle günlük yaşamla okudukları metinlerle ilgili bağlantı kuramadıkları gözlemlenmiştir. Dördüncü testte öğrencilerin metnin konusu ve anafikrini bulmakta çok az problem yaşadıkları ve metin ile günlük yaşam arasında bağlantı kurduran sorulara hepsinin cevap verdiği görülmüştür. Verilen cevapların niteliğine bakıldığında bazılarının doğru bağlantılar kurdukları, bazılarının kısmen eksik bilgiler içeren cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Arştırmanın sonunda çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretmenler öğrencilerin araştırmanın başlangıcında sınıftaki akademik başarısı en düşük olan öğrenciler olduklarını ve derste aktif katılımlarının olmadığını ama araştırma sürecinde ve sonunda öğrencilerin akademik başarısı yüksek olan öğrencilerle yarışır duruma geldiklerini belirtmişlerdir. Araştırma grubundaki öğrencilerle yapılan araştırma süreci sonundaki görüşmede öğrenciler araştırma sürecinin başlangıcında metni sesli okumalarının çok kötü olduğunu hatta bundan utandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında okuduklarını anlayamadıkları için öğretmenlerinin sorularına cevap veremediklerini vurgulamışlardır. Araştırma sürecinde ve sonucunda kendilerindeki gelişmeleri arkadaşlarının bile fark ettiğini arkadaşlarıyla aynı düzeye geldiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrenciler bu tür araştırmaların arttırılması ve çalışmalardan daha fazla arkadaşının yararlanması gerektiğini söylemişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin sesli okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu Başkanlığınca yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak geliştirilen yeni İlköğretim Türkçe (1-5) Ders Programı okullarımızda öğretmenler tarafından benimsenerek gerektiği şekilde işlerlik kazandırıldığında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekte etkili olacaktır. Öğretmenlerin yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerini daha iyi uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2. MEB bünyesinde İlköğretim öğrencilerine yönelik okuma ve anlama merkezleri - birimleri kurulmalıdır. Bu merkezlere Sınıf Öğretmenliği alanından mezun okuma ve anlama konusunda uzmanlaşmış elemanlar görevlendirilmelidir. Normal öğrencilerin yanında kaynaştırma eğitimi adı altında okuma güçlüğü olan öğrencilere de bu merkezlerde hizmet verilmelidir.

3. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, yöntem ve teknikleri hakkında alandaki öğretmenleri desteklemek amacıyla uygulamalı seminerler verilmelidir.

4. Okuma güçlüğü olan öğrencilere her sınıf düzeyinde ve farklı seviyelerde metin ve kitaplar hazırlanmalıdır.

5. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim düzeyinin sistemli olarak izlenmesi için okuma dosyaları oluşturulmalıdır.

6. Sınıf Öğretmenliği Programındaki Okul Deneyimi derslerinde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulamalı çalışmalar yaptırılarak öğretmen adaylarının tecrübe kazanması ve okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesine destek olunması sağlanmalıdır.

7. Üniversitelerin eğitim fakülteleri ve bulundukları illerin milli eğitim müdürlükleri, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının çözümü için ortak çalışmalar yapmalıdır.

8. Medyada okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili güncel bilgiler içeren eğitim programlarına yer verilmelidir.

9. İlköğretim birinci kademedeki sınıflarda okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların yapılmasına önem verilmelidir.

10. Okuma ve okuduğunu anlamada metin türleri ayrı ayrı incelenerek her sınıf düzeyine uygun metinlerin içermesi gereken nitelikler belirlenmelidir.

11. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği karşılaştırmalı araştırmalarla incelenmelidir.

12. Öğrencilerin eğitimi önce ailede başlamaktadır. Öğrencinin sahip olduğu birçok alışkanlığı ailesinden ve çevresinden kazandığı bilinmektedir. Bu nedenle aile bireyleri çocuklarına okuma alışkanlığı yönünden model olmalıdırlar. Yapılan birçok ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarında okuma alışkanlığına sahip olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğu vurgulanmıştır. Ailelerin okumasına yönelik kampanyalar düzenlenmelidir.

13. Aileler çocuklarının okuma ödevlerine, projelerine ve etkinliklerine yardımcı olmalı, öğretmenle sorumlulukları paylaşmalıdır.

14. Öğrencinin yalnızca ders kitaplarındaki metinleri okuması onun okuma ve anlama becerisinin gelişmesi için yeterli değildir. Bir evde olabildiğince çocukların yaş ve sınıf düzeylerine uygun okuma kitapları bulundurulmalıdır.

15. Ailede günün belirli bir saati kitap okuma saati olarak belirlenmeli ve okunan kitapların içeriklerinin anlatımı, paylaşılması ve sorgulanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACAT, M.B. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*, Hacettepe Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- ADAMS, M. J., Treiman, R., and Pressley M. (1998). Reading, Writing, and Literacy. In I.E. Siegel & K.A. Renninger (Eds) *Handbook of chld psychology*. Vol. *Child Psychology in Practice* (5th ed., p: 275-355). New York. Wiley.
- AKYOL, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- AKYOL, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- ALPEREN, N. (1994). *Okuma-Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*, Gazi Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ANDERSON, R.C. and Pearson, P.D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In P.D.Pearson, R.Barr, M.L. Kamil and P. Mosenthal (eds), *Handbook of Reading Research*, White Plains, NY: Longman.
- ANILAN, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*, Pamukkale Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- APPLEGATE, M.D., Quinn, K.B. and Applegate, A.J. (2002). Levels of Thinking Required by Comprehension Questions in Informal Reading Inventories: Informal Reading Inventories May Not Be The Best Tool for Assessing Higher Level Thinking Skills. *The Reading Teacher*, 56, p:174-182.
- ARMBRUSTER, B. B., Lehr, F., and Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: Partnership for Reading.
- ARNOLD, H. (1992). *Teacher's Handbook: Diagnostic Reading Record*. Hodder and Stoughton, London Sydney Auckland.
- ATEŞMAN, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi, *Dil Dergisi*, 58, s: 71-74.
- BAKKEN, J.P. and Whedon, C.K. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. (What Works for Me). *Intervention in School and Clinic*, 37, p:229-234.

- BAKER, C.R. AND Logan, L.B. (2006). Using Action Research to Promote Increased Academic Success For Educationally Disadvantaged Students, *Global Perspectives on Accounting Education*, v:3, p:1-21.
- BARTH, K. (1999). Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen: *Zeitliche Verarbeitungprozesse und ihr Zusammenhang mit Phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung Von lese-rechtschreibkompetenz*. Universität Dortmund, Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation, Dortmund. <https://eldorado.uni-dortmund.de/handle/2003/2922> (10.06.2006)
- BASSEY, M. (1998). Action Research for Improving Educational Performance. In R. Halsall (Ed.) *Teacher Research and School Improvement*. (Buckingham: Open University Press), p:93-108.
- BAZERMAN, C. and Wiener, H.(2005). *Basic Reading Skills Handbook*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- BECK, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., and Kucan, L. (1997). *Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- BECK, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., and Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*. 26, p:251-276.
- BIEMILLER, A. and SIEGEL, L. S. A. (1997). A Longitudinal Study of the Effects of the Bridge Reading Program for Children At Risk For Reading Failure. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 20, No. 2, p: 83-92.
- BRAY, G.B. and Baron, S. (2004). Sheila; Assessing Reading Comprehension: The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability, *Educational Assessment*, 9(3&4), p:107-128.
- BROWN, T. L. and Roos-Gilbert, L. (1995). Automaticity and word perception: Evidence from Stroop and Stroop dilution effects. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition*, 21, p:1395-1412.
- BROWN, A. L., and Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts:The development of expertise. *Journal of Verbal Learning Verbal Behavior*, 22, p:1-14.
- BRUCK, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic. *Reading Research Quarterly*, 23(1), p:51-69.
- BRYNE, B. (1992). Studies for The Acquisition Procedure for Reading: Hypotheses and Data. In P.B. Gough, L.C. Ehri and R. Treiman.(eds) *Reading Acquisition*. (4-15) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BUTLER, D.(1998). *Metacognition and Learning Disabilities*. In B. Wong (ed). Learning About Learning Disabilities (277-307). New York, NY: Academic Pres.

CAIN, K. and Oakhill, J.V. (1999). Inference Making Ability and Its Relation to Comprehension Failure in Young Children, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, p:489-503.

CARR, E. and Ogle, D. (1987). K-W-L Plus: A Strategy for Comprehension and Summarization. *Journal of Reading*, 30(7), p:626-631.

CARTER, C., Bishop, J. and Kravits, S.L. (2002). *Keys to Effective Learning*, 3nd. Ed. New Jersey: Printice Hall.

CATHS, H. W., Adlof, S. M. and Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, p:278-293.

CHARD, D. J., Vaugh, S., and Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, p:386-406.

CHISM, R. (2001). Cognates and Other Clues: Strategies for Comprehension. *Academic Exchange Quarterly*. 5, p:124-130.

COMMERYAS, M. (1990). Analyzing a critical-thinking reading lesson. *Teaching and Teacher Education*. 6, p:201-214.

COMMERYAS, M. (1993). Promoting critical thinking through dialogical-thinking reading lessons. *The Reading Teacher*. 46, p:486-494.

CROMER, W. (1970). The difference model: A new explanation for some reading difficulties, *Journal of Educational Psychology*. Vol 61(6, Pt.1), p:471-483.

CROSS, D.R. ve Paris, S.G. (1987). Assessment of Reading Copenhension: Matching Test Purposes and Test Properties, *Educational Psycholugist*, 22(3-4), p:313-332.

CROWDER, R.G., and Wagner, R.K. (1992). *The Psychology of Reading*, 2nd Edition. New York: Oxford University Press, Ch. 9.

CROWE, L.K. (2003). Comparison of Two Reading Feedback Strategies in Improving The Oral and Written Language Performance of School-age Children with Language-Lerning Disabilities. *American Journal of Speech- Language Pathology*. 12, p:16-27.

CROWE, L.K. (2005). Comparison of Two Oral Reading Feedback Strategies in Improving Reading Comprehension of School-age Children with Low Reading Ability. *Remedial and Special Education*. 26, 1, p:32-42.

ÇELENK, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, s:33-39.

DEMİREL, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DEMİREL, Ö. (2001). “Öğretimde Yeni Yaklaşımlar”, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

DICK, B. (1993). A Beginner’s Guide to Action Research, *Arcs Newsletter* (Vol. 1, No. 1), p:5-9.

DICK, B. (2002). *Action research: action and research* [On line], <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html> (14.06.2010).

DOĞAN, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi (Doktora Tezi), İzmir.

DOWHOWER, S. L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. *Reading Teacher*, 52, 7, p:672-689.

DOWHOWER, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency’s unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, p:165-176.

DÖKMEN, Ü (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, Milli Eğitim Basımevi; İstanbul.

DUFFY, T. M. and Cunningham, D. J. (1996). “Constructivism: Implications For The Design And The Delivery of Instruction”, (Editör: D. H. Jonassen). *Handbook of Research for Educational Communications And Technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p:170-198.

DUFVA, M., Niemi, P., and Voaten, M. J. M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, p:91-117.

EHREN, B. J. (2005). Looking for evidence-based practice in reading omprehension instruction. *Topics in Language Disorders*, 25, p:310-321.

EHRI, L.C. (1994). Development of The Ability to Read Words : Update, In R.B. Ruddel. M.R.Ruddell and H.Singer(eds) *Theoretical Models and Processes of Reading* (p:323-358). Delaware: International Reading Association.

FERRARA, S. L. (2005). Promote reader self-efficacy. *Intervention in School & Clinic, 41*, p:36-38.

FIRTH, U. (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. In K.E. Patteson, J.C. Marshall and M. Coltheart (eds) *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (p:301-330) Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

FLYNT, E. Sutton and COOTER, Robert (1996), *Teaching Reading in Content Areas*, Simon ve Schuster Company, New Jersey, USA

FOORMAN, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., and Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*, p:37-55.

FUCHS, L., Fuchs, D., Hosp. M. and Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, p:239-256.

FUCHS, D. and Fuchs, L.S. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children. *The Journal of Special Education, 39*, p:34-44.

GAMBRELL, L. B., Kapinus, A., and Wilson, R. M. (1987). Using mental imagery and summarization to achieve independence in comprehension. *Journal of Reading, 30*, p:638-642.

GAMBRELL, L. B. (2004). Exploring the connection between oral language and early reading. *Reading Teacher, 57*, p:490-492.

GARNER, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research, 60*, p:517-529.

GERSTEN, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P. and Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students Whith Learning Disabilities: A Review Of Research. *Review Of Education Research, 71*, p:1-33.

GOODMAN, Y., Watson D. and Burke C. (2005). *Reading Miscue Inventory: From evaluation To Instruction*, Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers, Inc.

GOUGH, P. B., Hoover, W., and Peterson, C. L. (1996). Some observations on the simple view of reading. In C. Cornoldi & J.Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (p. 1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

GÖÇER, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler, *Milli Eğitim Dergisi, 148*, (Ekim-Kasım-Aralık 2000).

GREENE, F.P. (1979). Radio Reading. In C. Pennock(ed.), *Reading Comprehension at Four Lingistic Levels*. Newark, DE: *International Reading Association*, (p:104-107).

GRİFFİTH, L. W. and Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher Incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58, 2, p:126-137.

GRAVES, M.F., Cooke, C.L. and Laberge, M.J. (1983). Effects of Previewing Difficult Short Stories on Low Ability Junior High School Students' Comprehension, Recall, and Attitudes, *Reading Research Quarterly*, 18:3, p:262-276.

GUSKEY, T.R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development, *Educational Leadership*, 59:6, p: 45-51.

GÜLERYÜZ, H. (1999). *Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*. Ankara Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

GÜNDEMİR, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*, Gazi Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

GÜNEŞ, F. (2000a). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.

GÜNEŞ, F. (2000b). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*, Ocak Yayınları, Ankara.

GÜNEŞ, F. (2007a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

GÜNEŞ, F. (2007b). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

GÜNEŞ, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

HANF, M.B. (1971). Mapping: A Technique for Translating Reading into Thinking, *Journal of Reading*, 14:4, p:225-230.

HANLEY, S.(1994). *Collaborative for teacher preparation*, <http://www.towson.edu/csme/mctp/essays/constructivism.txt> 26.09.2007

HALPERN, D.F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

HARİS, A.J. and Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability a Guide to Development Remedial Methods*. London: Ninth Edition.

HARRIS, T. and HODGES, R. (1995). *The Literacy Dictionary* (p. 207), Newark, DE: International Reading Association, (Akt:Report of the National Reading Panel 2000).

HASBROUCK, J. E. and Tindal, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2-5. *Teaching Exceptional Children*, 24(3), p:41-44.

HECKELMAN, R. G. (1969). A Neurological-Impress Method of Remedial-Reading Instruction. *Academic Therapy Quarterly*, 4 (4), p:277-282.

HILDRETH, G. T. (1960). *Teaching Reading*. Hold Rainhard and Winston, New York, p:69-70.

HILL, B. (1995). *Effects of Tutoring Strategies and Noninstructional Variables on Nontraditional Students' Reading Comprehension Score*, Florida Atlantic University (Doctor of Education).

JIMENEZ, G., J. E. and Vale, I. H. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (1), p:44-60.

KAMHI, A.G. (1997). *Three Perspectives on Comprehension: Implications for Assessing and Treating Comprehension Problems*, *Topics in Language Disorders*, http://www.uncg.edu/csd/faculty/alankamhi/Kamhi_1997.pdf (30.03.2010).

KAMHI, A. G. and Catts, H. W. (1999). Language and reading: Convergences and Divergences. In H.W. Catts ve A. G. Kamhi (Eds.). *Languaga and Reading Disabilities* (p. 1-24). Boston: Allyn and Bacon.

KARASAR, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KARASAR, N. (2004). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KARPF, P.A. (1992). *Grundmuster der Sprachentwicklung und Ihre Möglichen Abweichung*. Sprachströgunen Bei Kindern, Retzhof, Graz.

KATZİR, T., Youngsuk, K., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading Fluency: The Whole is More Than The Parts. *Annals of Dyslexia*, 56, p:51-82.

KIROĞLU, M.K. (2002). *Anlamli Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi (Doktora Tezi). Ankara.

KİND SVATTER, R. Wilen, W. and Ishler, M. (1996). *Dynamics of Effective Teaching*. New York: Longman Publishers.

KOÇYİĞİT, S. (2003). *İlköğretim I.Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi*. Selçuk Ün. SBE(Yüksek Lisans Tezi). Konya.

KÖKSAL, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

KUHN, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58, p:336-344.

KUZU, T.S. (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*, Ankara Üniversitesi (Doktora Tezi). Ankara.

LAING, S. P. (2002). Miscue analysis in school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, p:407-417.

LAVERICK, C. (2002). B-D-A strategy: Reinventing the wheel can be a good thing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(2), p:144-147.

LERNER, J. (1997). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. New York: Houghton Mifflin.

LICHTE, M. E. (1998). *The Impact of Mability, Income and Home Status on Madison Metropolitan School District's 1996-97 Third Grade Wisconsin Reading Comprehension Scores*, University of Wisconsin – Madison (Doctor of Philosophy).

LIPSON, M.Y. and Wixson, K.K. (2003). *Assessment and Instruction of Reading and Writing Difficulty: Aninteractive approach* (3rd ed.). Boston: Allyn &Bacon.

LIPSON, M. And Wixson, B. (1991). *Assessment of Instruction of Reading Disabilities: An İnteractive Approach*. New York: Harper Collins.

LOPEZ, M.R. and Gonzalez, J.E.J. (1999). An Analysis of The Word Naming Errors of Normal Readers nad Reading Disabled Children in Spanish. *Journal of Research in Reading*. 22, 2, p:180-197.

MAHLKE, A.G. (2009). *Does Systematic Miscue Analysis Explain Variance in Struggling Readers' Oral Reading Proficiency?*, Faculty of The Graduate School of The University of Minnesota (Doctor of Philosophy).

MARTIN, S.H. and Martin, M.A. (2001). Using Literature Response Activities to Build Strategic Reading for Students Whith Reading Difficulties. *Reading Improverment*. 38, p:85-93.

MASTER, J. (1995). The History of Action Research. In I. Hughes (Ed.) *Action Research Electronic Reader*. (Sydney: University of Sydney).

<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/rmasters.html#AR%20what> (15.06.2010).

MAY, P. und Malitzky, V. (1998). *Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekunderstufe mit der Hamburger Schreibprobe*. In: E., W Kowafozky (Edd) Für erfolgreiche Beratungrarbeit mit schülern, Eltern und Leheren, Kissing: WEKA Verlag.

McKENNA, M.C. and Stahl, S.A. (2005). *Assessment for Reading Instruction*, The Guilford Press, New York.

McKENNA, M.C. and Robinson, R.D. (2006). *Teaching Through Text: Reading and Writing in the Content Areas*, Pearson Education, Inc, Boston.

McSHANE, J. (1994). Cognitive Development: *An information processing approach*. Oxford: Blackwell Pub.

MOKHTARI, K. ve Thompson, H.B. (2006). How Problem of Reading Fluency and Comprehension Are Related to Difficulties in Syntactic Awareness Skills Among Fifth Graders. *Reading Research and Instruction*,v:46, i:1, p:73.

NATION K. and Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, p:359-370.

National Reading Panel (NRP). (2000). Teachin Children to Read: An Evidence-Based Aessment of The Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Report of The Subgroups. (NIH Publication No:00-4754). Washington, DC: *National Institute of Child Health and Human Development*. <http://www.nationalreadingpanel.org/>(10.08.2008).

OAKHILL, J. (1993). Children's Difficulties in Reading Comprehension, *Educational Psychology Review*, v.5, i.3.

OCAK, G. (2004). İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi, *İlköğretim-Online*, 3(2), s:19-25, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

OGLE, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*. 39, p:564-571.

ÖZTOPRAK, F.B. (2006). *Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale.

- PAİSEY, C., and Paisey, N.J. (2005). Improving Accounting Education through the Use of Action Research. *Journal of Accounting Education* (Vol. 23), p:1-19.
- PALINCSAR, A., and Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, p:117-175.
- PARDO, L.S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension, *The Reading Teacher*, v:58, i:3, p:272(9).
- PARKER, R., Hasbrouck, J. E. and Tindal, G. (1992). Greater validity for oral reading fluency: Can miscues help? *The Journal of Special Education*, 25, p:492-503.
- PERFETTI, C. A. and Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, p:461-469.
- PIRLS (2001). *International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries* http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf (20.09.2008).
- PİLTEN, G. (2007). *Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi). Ankara.
- RAPHEL, T. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36, p:186-190.
- RASINSKI, T. V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, 14 (3), p:35-44.
- RASINSKI, T. V. (2003). Theory and Practice: *The Fluent Reader*. Scholastic Professional Book. Printed in the U.S.A.
- RASINSKI, T. V. (2004). Assessing Reading Fluency. *Pacific Resources for Education and Learning*. http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.pdf (15.09.2008).
- RAWLINSON, D. and Little, M. (2004). *Improving student learning through classroom action research*, Florida Department of Education. Tallahassee: Author.
- READINGA-Z. (2008). *What is a Running Record? Scoring and Analyzing a Running Record*. <http://www.readinga-z.com/assess/runrec.html#markingsample>. (10.02.2008).

REAVIS, A. G. (2004). *The Relationship Between Oral Reading Fluency Scores And Reading Comprehension Scores*, University of Alaska (Master of Education in Curriculum and Instruction).

RICHARDSON, V. (2003). Constructivist theory, *Teachers College Record*, Vol. 105, Number 9.

RICHEK, M.A., Caldwe, J.S., Jennings, J.H. and Lerner, J.W. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*, A Pearson Education Company, Boston.

ROSE, D. S., Parks, M. , Androea, K. and McMahon, S. D. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension With Drama Techniques, *The Journal of Educational Research*, p:54-63.

ROSENSHINE, B. and Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A Review of The Research, *Review of Educational Research*, 64, p:479-530.

ROYER, J. M. and Sinatra, G. M. (1994). *A Cognitive Theoretical Approach to Reading Diagnostics*, Plenum Publishing Corporation.

RUBIN, D. (2000). *Teaching Elementary Language Arts: A balanced approach*. Boston: Allyn and Bacon.

SAENZ, L.M. and Fuchs, L.S. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students With Learning Disabilities: Expository Versus Narrative Text. *Remedial and Special Education*. 23, p:1-26.

SAVAGE, R. S., Frederickson, N., Godwin, R., Patni, U., Smith, N., and Tiersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38, p:12-28.

SAVAŞIR, I. ve Şahin, N. (1988). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)*. Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

SAVAŞIR, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R)*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği.

SCHATSCHNEIDER, C. and Torgesen, J. K. (2004). Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology*, 19,10, p:759-765.

SCHWANENLUGEL, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R. and Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Education Psychology*, 96, p:119-129.

SCHEID, K. (1993). Helping students become strategic learners: *Guidelines for Teaching*. Cambridge, MA: Brookline Books.

SCOBLE, J., Topping, K. and Wigglesworth, C. (1988). Training Family and Friends as Adult Literacy Tutors. *Journal of Reading*, 31, p:410-417.

SEARFOSS, L. (1975). Radio Reading. *The Reading Teacher*, 29(3), p:295-296.

SHANKWEILER, D., Lundquist E. and Katz, L. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3, p:69-94.

SHANY, M.T., and Biemiller, A.(1995). Assisted Reading Practice: Effects on Performance for Poor Readers in Grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*, 30, p:382-395.

SİDEKLİ, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*, Gazi Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

SİDEKLİ, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11.

SİDEKLİ, S., Güneş, F., Yangın, S. ve Gökbulut, Y.(2007). İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Belirlenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kitabı* (Bildiri). 27-29 Nisan 2007. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

SİDEKLİ, S. ve Coşkun, İ. (2008). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hataları ile Konuşma Hataları Arasındaki Benzerlikler ve Anlamaya Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu (Bildiri)*. 14-16 Mayıs 2008. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

SİDEKLİ, S. (2010). Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi(TÜBAR)*, Sayı:27.

SIEGLER, R. S. (1991). *Children's thinking*, New Jersey: Prentice Hall.

SIGNORINI, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers, *Applied Psycholinguistics*, 18, p:319-344.

SLOCUM, T. A., Street, E. M., & Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relationship between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education*, 5, p:377-398.

- STANOVICH, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), p:360–470.
- STRINGER, E. (1996). *Action Research: A Handbook for Practitioners* (Newbury Park, NJ: Sage).
- TALADA, J.A. (2007). *The Relationship Between Oral Reading Fluency and Comprehension*. Liberty University (Doctor of Education).
- TAZEBAY, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, MEB Basımevi, Ankara.
- TAZEBAY, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi (Doktora Tezi), Ankara.
- TOPPING, K.J. (1989). Peer Tutoring and Paired reading: Combining Two Powerful Techniques. *The Reading Teacher*, 42, p:488-494.
- ÜNALAN, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- VAROL, İ. (1996). *Çok Hızlı Okuma*. İstanbul: Arba Yayınları.
- WEBER, R.M. (2006). Function Word in The Prosody of Fluent Reading. *Journal of Research in Reading*. 29, 3, p:258-269.
- WEISSMAN, K.E. (1996). Using Paragraph Frames to Complete a K-W-L. *Reading Teacher*, 50: p:271-72.
- WESTBERRY, J. S. (1996). *The Effects of Parent Involvement on the Reading Attitude and Comprehension Scores of Sixth Grade Students*, Universty Of Miami (Doctor of Education).
- WHITAKER, S.D., Harvey, M., Hassell, L. J., Linder, T. and Tutterrow, D. (2006). The FISH strategy: Moving from sight words to decoding. *Teaching Exceptional Children*, 38, p:14-18.
- WILLENBERG, H. (1999). Lesen und Lernen. *Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg /Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- WILLIAMS, J. P.(2005). Instruction in Reading Comprehension for Primary-Grade Students: A Focus on Text Structure, *The Journal of Special Education*, 39, 17, p:6-18.

WILLIAMS, J. (1993). Comprehension of Students With and Without Learning Disabilities: Identification of Narative Themes and Idiosyncetatic Text Representation. *Journal of Educational Psychology*. 85, p:631-634.

WINOGRAD, P. and Johnston, P. (1987). Some Considerations for Advancing the Teaching of Reading Comprehension, *Educational Psychologist*, 22(3&4), p:213-230.

WORTHY, J. and Broaddus, K. (2002). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *Reading Teacher*, 55, 4, p:334-344.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Basım-Yayım; Ankara.

YANGIN, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. Muğla Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*. Bahar, 16.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILMAZ, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi). Ankara.

EKLER

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-243/1054 / 11661 15.11/2007
KONU : Araştırma İzni (SABRİ SİDEKLİ)

SINCAN KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İLGİ : 12.11.2007 tarih ve 312/1035 sayılı Valilik Oluru.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Sabri SİDEKLİ'nin "**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme**" konulu tez çalışması ile ilgili ilimiz okullarında araştırma yapma isteği ilgi Valilik oluru ile uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örneği (2 Sayfa, 10 sorundan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilçeniz , Ulubatlı Hasan İ.O'nda gönüllülük esasına dayalı olarak yönerge esasları çerçevesinde uygulattırılması hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK: Valilik Oluru (1 sayfa)

VELİ BİLGİLENDİRME VE İZİN FORMU

Araştırmanın (Tezin) Konusu: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirilmesi

Araştırmanın (Tezin) Amacı: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama sorunları tespit edilerek okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesine çalışmaktır.

Araştırmanın Yapılacağı Çalışma Grubunda Aranacak Özellikler:

1. Zihinsel problemi olmaması.
2. Herhangi bir fiziksel ve işitsel özrün bulunmaması.
3. Sesli okuma anında seslendirme yapmasına engel olacak şekilde ağız çevresinde veya ağız içinde herhangi bir yapısal bozukluğun bulunmaması.
4. İlköğretimde, eğitim-öğretime kendi yaşlarıyla aynı sınıfta devam ediyor olması.
5. Sesli okumada duruş ve/veya seslendirme hataları yapıyor olması.
6. Okuduğunu anlamada sorunu olması.

Araştırmanın Planı: Araştırmada çalışma grubunu oluşturacak öğrenciler ilköğretim 5. sınıfta okumakta olan öğrenciler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, benzeşik örnekleme yöntemiyle belirlenecektir. Bu öğrencilerin belirlenmesinde öncelikli olarak sınıf öğretmenleri ve diğer ilgili öğretmenlerinin görüşleri alınacaktır. Ön çalışma grubu belirlenecek ve belirlenen bu gruptaki her bir öğrenciye dört sınıf (2.-3.-4.-5.) düzeyinde ikişer metin okutturulacaktır. Metinler okutturulurken öğrenciler kamerayla kayıt altına alınacaktır. Bu şekilde öğrencilerin okuma anında yaptıkları sesli okuma hataları tespit edilecektir. Okunan metinlerle ilgili öğrencilerin anlamalarına yönelik sorular sorularak anlama düzeyleri ve sorunları ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Okuma ve anlamada sorunları olan öğrencilerin RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) tarafından uygulanacak zeka testlerinden ve sağlık kuruluşu (kulak burun boğaz uzman doktoru) tarafından verilecek sorunsuzdur raporu sonucunda kesin çalışma grubu oluşturulacaktır.

Çalışma grubundaki öğrenci sayısı en fazla 10 öğrenciyle sınırlanacaktır. Bu öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde benzer sorunlar taşıdığı tespit edilerek araştırmaya başlanacak ve var olan sorunları gidermeye yönelik yöntemler seçilerek araştırma sürecinin devamlılığı sağlanacaktır. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin gönüllü olması dikkate alınacaktır. Araştırma en az haftada bir gün beş ders saati ile 2007-2008 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar devam edecektir.

Geleceğimiz olan çocuklarımızın daha iyi yetiştirilebilmesine yönelik vereceğiniz destek için teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Araştırma Görevlisi
Sabri SİDEKLİ

Yapılması planlanan araştırmayla ilgili bilgileri okudum.

Velisi olduğum.....'nın isminin araştırma metninde açıkça kullanılmaması ve araştırma tamamlandıktan sonra araştırma sonuçlarından haberdar olmak ve uygulamalar sırasında araştırmadan çekilme hakkımızın saklı kalması koşulları ile Arş.Gör. Sabri SİDEKLİ tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı kapsamında yapılması planlanan "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme" konulu tezin uygulama sürecine katılmasına izin veriyorum.

.../.../200..

İmza

Ad-Soyad

Öğrencinin:

Adı : Öznur

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒ Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu büyülenmiş gibi takip ederken şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayretle düşüren, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırdığını idi Baloncu, dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

- Baloncu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.
- Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra:
- Paran var mı, diye sordu. Sen onu söyle.
- Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Önümüzdeki bayramı yine olacak.

— Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayrılmadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürümeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanamadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

- Küçük! diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.

Yapılan teklif, yavrucanın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakta duran aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkıştığından diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalksa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi? Adam, elinin tersiyle burnunu sildikten sonra:

— Seninki ağaçta kaldı evlât, dedi. Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı, kaldırım kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mırıldandı. Olsun, Ağacın üzerinde de kalsa, bir balonum var ya!

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Öznur

Sınıfı : 5

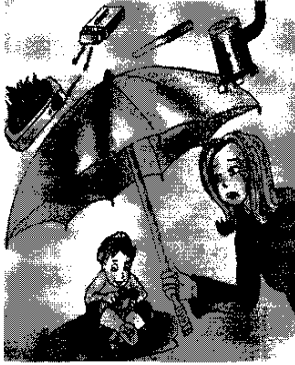
Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici

☐

Bilgilendirici

☒**GÜVENLİ YAŞAM**

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğunuz

Dokunduğunuz

zamandan başlayalım: Miniciktiniz ve ağlamaktan başka bir şey yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler yapabiliyorsunuz. Ocağa, sobaya yaklaşıp, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşiniden koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıştırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası güvenliğin başkaları tarafından sağlanıyordu. Oysa şimdi kendinizin ve başkalarının

güvenliğini tehlikeye düşürmemeyi siz de biliyorsunuz. Büyüdünüz çünkü. Yine de yaşamınızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor. Peki, nedir güvenli yaşam? Her türlü tehlikenin getireceği zarara karşı korunmak, güvende olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, hormonlu ve açığa satılan yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmaktır ve her türlü afetten korunabilmektir. Peki, hangi alanlarda güvenli yaşamdan söz ediyoruz?

Bedenimizin güvenli olması mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvenli olması mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, acıkınca yemek yiyebileceğimizi bilmek, yatağımızda rahatça uyumaktır. Barış içinde olmaktır.

de
Bazen gece geç saatlere kadar oturmak, yemek yememek, yıkanmamak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek istediğinize büyükleriniz "Hayır, olmaz" diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını size büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? Size daha güvenli ve sağlıklı bir hayat sunmak için...

Hayatımızda önlenmesi, uzak durulması elimizde olan tehlikeler vardır: örneğin kötü alışkanlıklar... Bir de önleyemeyeceğimiz tehlikeler vardır: deprem, fırtına gibi afetler vb. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimizin en önemlisi, bilgili ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için sizin olduğu kadar çevrenizdekilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve devletin yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri tanımalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onların vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle konuşmalıyız. Öğretmenlerimizden öğrendiklerimiz başkalarıyla da paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışmayla el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Hilâl

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu ^{harekete} büyülenmiş gibi ^{kalırdığı} takip ederken şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi. Baloncu, dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine ^{takibe} takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisi ^{ya} baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

— Baloncu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.

— Adam, çocuğu ^{çocuk} şöyle bir süzdükten sonra:

— Paran var mı, diye sordu. Sen onun ^{söyledi} söyle.

— Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. ^{söyle} Önümüzdeki bayram yine olacak.

— Öyleyse bayramda ^{aynı} gel, dedi adam. Acelem yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ^{aynı} ayıramadığı gözleri dolu dolu olmuş yürümeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanmadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden ^{aynı} kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ^{aynı} ona doğru dönerek:

- Küçük! diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.

Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakkabılarını aceleyle fırlatıp ^{da} tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını ^{sinap} hissettirmiyordu. Sincap ^{da} çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara ^{da} dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkıştığından ^{baloncu yerine} diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu ^{ya} kurtarmaya kalksa, dikenlerden ^{ya} patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi o? Adam, elinin tersiyle burnunu sildikten sonra:

— Seninki ağaçta kaldı ^{ya} evlât, dedi. Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı, kaldırım kenarına oturup ^{ya} baloncunun uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mırıldandı. Olsun, Ağacın ^{ya} üzerinde ^{ya} kalsa, bir balonum var ya!

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Hilâl

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici

Bilgilendirici

☒**GÜVENLİ YAŞAM**

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğumuz zaman başlayalım: Miniciktiniz ve ağlamak başka bir şey yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler yapabiliyorsunuz. Ocağa, sobaya yaklaşmamanız, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşinizden koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıştırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası güvenliğinizi başkaları tarafından sağlanıyordu. Oysa şimdi kendinizin ve başkalarının güvenliğini tehlikeye düşürmemeye siz de biliyorsunuz. Büyüdünüz çünkü. Yine de yaşamamızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor. Peki, nedir güvenli yaşam? Her türlü tehlikenin getireceği zarara karşı korunmak, güvende olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, hormonlu ve açıkta satılan yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmaktır ve her türlü afetten korunabilmektir. Peki, hangi alanlarda güvenli yaşamdan söz ediyoruz?

Bedenimizin güvenlikte olması mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvenlikte olması mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, acıkınca yemek yiyebileceğimizi bilmek, yatağımızda rahatça uyumaktır. Barış içinde olmaktır.

Bazen gece geç saatlere kadar oturmak, yemek yenmemek, yıkanmamak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek isteyinize büyükleriniz "Hayır, olmaz" diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını size büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? Size daha güvenli ve sağlıklı bir hayat sağlamak için...

Hayatımızda önlenmesi, uzak durulması elimizde olan tehlikeler vardır: örneğin kötü alışkanlıklar... Bir de önleyemeyeceğimiz tehlikeler vardır: deprem, fırtına gibi afetler vb. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimizin en önemlisi, bilgili ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için sizin olduğu kadar çevrenizdekilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve devletin yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri tanımalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onların vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle konuşmalıyız. Öğretmenlerimizden öğrendiklerimizi, başkalarıyla da paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışmayla, el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Hüseyin

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu büyülenmiş gibi takip ederken şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi. Baloncu, dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

— Baloncu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.

—Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra:

— Paran var mı, diye sordu. ^{Sen} Sen onu söyle.

— Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Önümüzdeki bayram yine olacak.

— Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonları ayıramadığı gözleri dolu dolu olmuş ^{tu} yürümeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attuktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanmadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

- Küçük! diye seslendi. Balonları ağaçtan [✓] kurtarırsan birini sana veririm.

Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakkabılarını aceleyle ^{fırlatarak} fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu ^{heyecan} heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını ^{hissetmüyordu} hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkışmış ^{baloncu} sıkıştığından diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalksa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez ^{baloncu} balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiniz, ^{dedi} Hangisi o? Adam, elinin tersiyle burnunu sildikten sonra:

— Seninki ağaçta kaldı evlât, dedi. Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta bile ^{duramadı} duramadı, kaldırım

kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mırıldandı. Olsun, Ağacın üzerinde ^{de} kalsa, bir balonum var ya! .

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : İbrahim

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒ Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu ^{büyülemiş} büyülenmiş gibi takip ederken şaşkınlığını ^{harete} gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi. Baloncu, dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini ^{topladı} toplayarak:

- Baloncu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.
- Adam, çocuğu ^{söyle} şöyle bir süzdükten sonra:
- Paran var mı, diye sordu. Sen onu söyle.
- Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Önümüzdeki bayram yine olacak.

— Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayıramadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürümeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında gördüklerine inanamadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

- Küçük! diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.

Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakkabılarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını ^{hissetmiyordu} hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkıştığı için ^{balonlara} diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalksa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu ^{yerine} yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiniz ^{ya} dedi. Hangisi o? Adam, elinin tersiyle burnunu sildikten sonra:

— Seninki ağaçta kaldı evlât, dedi. Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı, kaldırım kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar ^a arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mırıldandı. Olsun, Ağacın üzerinde de kalsa, bir balonum var ya!

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : İbrahim

Sınıfı : 5

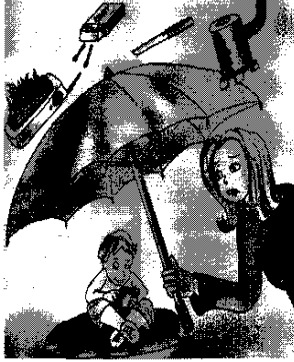
Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici

Bilgilendirici

X

**GÜVENLİ YAŞAM**

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğunuz zamanda başlayalım: Miniciktiniz ve ağlamaktan başka bir şey yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler yapabiliyorsunuz. Ocağa, sobaya yaklaşıp almamanız, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşinizden koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıştırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası güvenliğiniz başkaları tarafından sağlanıyordu. Oysa şimdi kendinizin ve başkalarının güvenliğini tehlikeye düşürmemeyi siz de biliyorsunuz. Büyüdünüz çünkü. Yine de yaşamamızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekir. Peki, nedir güvenli yaşam? Her türlü tehlikenin gerekli zarara karşı korunmak, güvende olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, hormonlu ve açıkta satılan yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmaktır ve her türlü afetten korunabilmektir. Peki, hangi alanlarda güvenli yaşamadan söz ediyoruz?

Bedenimizin güvenlikte olması mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvenlikte olması mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, acıkınca yemek yiyeceğimizi bilmek, yatağımızda rahatça uyumaktır. Barış içinde olmaktır.

Bazen gece geç saatlere kadar oturmak, yemek yememek, yıkanmamak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek istediğimize büyükleriniz "Hayır, olmaz" diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını size büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? Size daha güvenli ve sağlıklı bir hayat sunmak için...

Hayatımızda önlenmesi, uzak durulması elimizde olan tehlikeler vardır: örneğin kötü alışkanlıklar... Bir de önleyemeyeceğimiz tehlikeler vardır: deprem, fırtına gibi afetler vb. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimizin en önemlisi, bilgi ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için sizin olduğu kadar çevrenizdekilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve devletin yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri tanımalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onların vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle konuşmalıyız. Öğretmenlerimizden öğrendiklerimizi, başkalarıyla da paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışmayla, el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Ferhat

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu büyülenmiş gibi takip ederken şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi. Baloncu, dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

— Baloncu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.

— Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra:

— Paran var mı, diye sordu. Sen onu söyle.

— Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Önümüzdeki bayram yine olacak.

— Öyleyse bayramda gel, dedi adam. ^{Acele} Acelem yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayıramadığı gözleri dolu dolu olmuş, ^{yürümeye} yürümeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanamadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

- Küçüük! diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.

Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakbılarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin ^{hissetmiyordu} acısını ^{geviklikle} hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları ^{seyrederek} seyretti ve dallara dolanan ipi çözüerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkıştığından ^{balondan} diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta ^{tersinde} kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalksa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi o? Adam, elinin tersiyle burnunu sildikten sonra:

— Seninki ağaçta kaldı evlât, dedi. Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta ^{ayaklarını} bile ^{parlak} duramadı, kaldırım kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar arasında ^{parlak} parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mırıldandı. Olsun, ^{bile} Ağacın üzerinde de kalsa, bir balonum var ya!

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

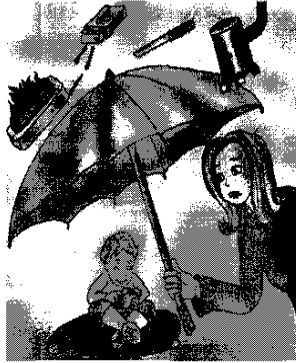
Adı : Ferhat

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici

Bilgilendirici ☒**GÜVENLİ YAŞAM**

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğunuz zaman^{dan} başlayalım: Miniciktiniz ve ağlamaktan başka bir şey yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler^e yapabiliyorsunuz. Ocağa, sobaya yaklaşmamanız, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşinizden^{arkadan} koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıştırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası güvenliğinizi başkaları tarafından sağlanıyordu. Oysa şimdi kendinizin ve başkalarının güvenliğini^{Başladığınız} tehlikeye düşürmemeyi siz de biliyorsunuz. Büyüdünüz çünkü. Yine de yaşamamızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor. Peki, nedir güvenli yaşam? Her türlü tehlikenin getireceği zarara karşı korunmak, güvende olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, hormonlu ve açıkta satılan yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmaktır ve her türlü^{afetlerden} afetten korunabilmektir. Peki, hangi alanlarda güvenli yaşamdan söz ediyoruz?

Bedenimizin güvende^{dahi} olmasında mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvende olmasında mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, acıkınca yemek yiyebileceğimizi bilmek, yatağınızda rahatça uyumaktır. Barış içinde olmaktır.

Bazen gece geç saatlere kadar oturmak, yemek yememek, yıkanmamak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek istediğinizde^{saatte} büyükleriniz "Hayır, olmaz" diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını^{iyice} size büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? Size daha güvenli ve sağlıklı bir hayat sunmak için...

Hayatımızda önlenmesi, uzak durulması elimizde olan tehlikeler vardır: örneğin kötü alışkanlıklar... Bir de önleyemeyeceğimiz tehlikeler vardır^{önlemleri} deprem, fırtına gibi afetler vb. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimiz en önemlisi, bilgi ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için sizin olduğu kadar çevrenizdekilerin^{Savunma} sivil toplum kuruluşlarının ve devletin yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri tanımalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onların vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle konuşmalıyız. Öğretmenlerimizden öğrendiklerimizi, başkalarıyla da paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışma^{biz}yla, el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Ayberk

Sınıfı : 5

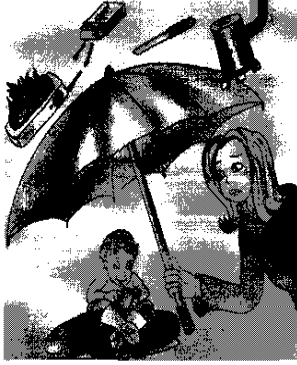
Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici

Bilgilendirici

X

**GÜVENLİ YAŞAM**

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğunuz zamandan ^{başlayın} başlayalım: Miniciktiniz ve ağlamaktan başka bir şey ^{yapamıyordunuz} yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler yapabiliyorsunuz. Ocağa, sobaya ^{yaklaşmamanız} yaklaşmamanız, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşinizden koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıştırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası ^{güvenliğiniz} güvenliğinizi başkaları tarafından ^{sağlanıyordu} sağlanıyordu. Oysa şimdi kendinizin ve başkalarının güvenliğini tehlikeye düşürmemeyi siz de biliyorsunuz. ^{Büyüdünüz} Büyüdünüz çünkü. Yine de ^{yaşamamızı} yaşamamızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor. Peki, nedir güvenli yaşam? Her türlü tehlikenin ^{gerekeceği} getireceği zarara karşı korunmak güvende olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, ^{hormonlu} hormonlu ve açıkta satılan yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü ^{kiriliğinden} kiriliğinden uzaklaşmaktır ^(ve) her türlü afetten korunabilmektir. Peki, hangi alanlarda güvenli yaşamdan söz ediyoruz?

Bedenimizin ^{güvenliğinde} güvenliğin olması mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvenliğin olması mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, ^{acıkınca} acıkınca yemek ^{yiyebileceğimizi} yiyebileceğimizi bilmek, ^{yatağımızda} yatağımızda rahatça ^{uyumamaktır} uyumamaktır. Barış içinde olmaktır.

Bazen gece geç saatlere kadar oturmak, yemek ^{yenememek} yenememek, yıkanmamak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek ^{istediğinizize} istediğinizize ^{büyükleriniz} büyükleriniz "Hayır, olmaz" diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını size ^{de} büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? Size ^{daha} daha güvenli ve sağlıklı bir ^{hayatı} hayatı sunmak için... Hayatınızda ^{önemli} önemli ^{elinizde} elinizde Hayatınızda önlenmesi, uzak durulması elimizde olan tehlikeler vardır: örneğin kötü alışkanlıklar... Bir de ^{önlenebileceğimiz} önlenebileceğimiz tehlikeler vardır: deprem, fırtına gibi afetler vb. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimizin en önemlisi, bilgili ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için sizin olduğu kadar çevrenizdekilerin, sivil ^{toplum} toplum kuruluşlarının ve devletin ^{yapabileceği} yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri tanımalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onların ^{verebileceği} vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle ^{öğretmenlerimizle} öğretmenlerimizden öğrendiklerimizi, başkalarıyla da paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışmayla, el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Ayberk

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu büyütmüş gibi takip ederken şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren, "Bizim eve bile sığmaz. dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi. Baloncu, dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

- Baloncu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.
- Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra:
- Paran var mı, diye sordu. Sen onu söyle.
- Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Önümüzdeki bayramıyine olacak.

— Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayıramadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürütmeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanamadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden kurtulmuş ve yollanarak kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

- Küçüüük! diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.

Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakta kalırlarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkıştığında diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalksa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiriz, dedi. Hangisi o? Adam, elinin tersiyle burnunu sildikten sonra:

— Seninki ağaçta kaldı evlât, dedi. Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta bile durmadı, kaldırımtı kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mınıldandı. Olsun, Ağacın üzerinde de kalsa, bir balonum var ya!

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Mehmet

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici

Bilgilendirici ☒**GÜVENLİ YAŞAM**

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğunuz zamandan başlayalım: Miniciktiniz (ve) ağlamaktan başka bir şey yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler yapabiliyorsunuz. Ocağa, sobaya yaklaşmamanız, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşinizden koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıstırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası güvenliğinizi başkaları tarafından sağlanıyordu. Oysa şimdi kendinizin ve başkalarının güvenliğini tehlikeye düşürmemeniz siz de biliyorsunuz. Büyüdünüz çünkü. Yine de yaşamamızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor. Peki, nedir (güvenli) yaşam? Her türlü tehlikenin getireceği zarara karşı korunmak, güvenli olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, hormonlu ve açığa satılan yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmaktır ve (her) türlü afetten korunabilmektir. Peki, hangi alanlarda güvenli yaşamdan söz ediyoruz?

Bedenimizin güvenlikte olması mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvenlikte olması mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, acıkınca yemek yiyebileceğimizi bilmek, yatağımızda rahatça uyumaktır. Barış içinde olmaktır.

Bazen gece geç saatlere kadar oturmak, yemek yememek, yıkanmamak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek istediğinize büyükleriniz "Hayır, olmaz" diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını size büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? Size daha güvenli ve sağlıklı bir hayat sunmak için...

Hayatımızda önlenmesi, uzak durulması elimizde olan tehlikeler vardır: örneğin kötü alışkanlıklar... Bir de önleyemeyeceğimiz tehlikeler vardır: deprem, fırtına gibi afetler vb. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimizin en önemlisi, bilgi ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için sizin olduğu kadar çevrenizdekilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve devletin yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri tanımalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onların vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle konuşmalıyız. Öğretmenlerimizden öğrendiklerimizi, başkalarıyla da paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışmayla, el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Mehmet

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu büyülemiş gibi takip ederken şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi. Baloncuyu dinlemek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

- Baloncuyu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.
- Adam, çocuğa şöyle bir süzdükten sonra:
- Paran var mı, diye sordu. Sen onu söyle.
- Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Ötümüzdeki bayramıya olacaktı.

— Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayıramadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürümeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanmadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncuyu ona doğru dönerek:

- Küçük! diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana verebilirim.

Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakbaşılarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkıştığından diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalksa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi? Adam, elinin tersiyle burnunu silerken sonra:

— Seninki ağaçta kaldı evlât, dedi. Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı, kaldırım kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mırıldandı. Olsun, Ağacın üzerinde de kalsa, bir balonum var ya!

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Fatma

Sınıfı : 5

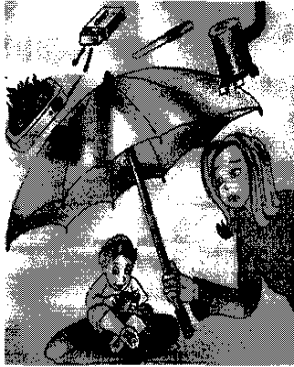
Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici

Bilgilendirici

X

**GÜVENLİ YAŞAM**

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğunuz zamandan başlayalım: Miniciktiniz ^{ne} ve ağlamaktan başka bir şey yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler yapabiliyorsunuz. Ocağa, ^{sobaya} sobaya yaklaşmamanız, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşinizden koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıştırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası güvenliğinizi başkaları tarafından sağlanıyordu. Oysa şimdi ^{kendimizin} kendimizin ve başkalarının güvenliğini tehlikeye düşürmemeyi siz de biliyorsunuz. Büyüdünüz çünkü. Yine de yaşamamızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor. Peki, ^{neler} nedir güvenli yaşam? Her türlü tehlikenin getireceği zarara karşı korunmak, güvende olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, hormonlu ve açıkta satılan ^{yiyeceklerin} yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmaktır ve her türlü afetten korunabilmektir. Peki, hangi alanlarda güvenli yaşamdan söz ediyor-sunuz ediyoruz?

Bedenimizin ^{güvenlikte} güvenli olması mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvenli olması mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, ^{acıkınca} acıkınca yemek ^{yiyebileceğimizi} yiyebileceğimizi bilmek, yatağımızda rahatça uyumaktır. Barış içinde olmaktır.

Bazen gece geç saatlere kadar ^{ta} oturmak yemek yememek, yıkanmak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek istediğinize büyükleriniz "Hayır, olmaz" diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını size büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? ^{Size} Size daha güvenli ve sağlıklı bir hayat ^{sağlamak için} sunmak için.

Hayatımızda önlenmesi, uzak durulması elimizdeki tehlikeler vardır: örneğin kötü alışkanlıklar... Bir de önleyemeyeceğimiz tehlikeler vardır: deprem, fırtına gibi afetler ^e vb. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimizin en önemlisi, bilgili ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için ^{bir} sizin olduğu kadar ^{çevremizdekilerin} çevremizdekilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve devletin yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri tanımalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onları vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle konuşmalıyız. Öğretmenlerimizden öğrendiklerimizi, başkalarıyla ^{paylaşabiliriz} paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışmayla, el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir.)

Öğrencinin:

Adı : Fatma

Sınıfı : 5

Okuma Metninin:

Sınıf Düzeyi: 5

Türü: Öyküleyici ☒Bilgilendirici ☐**BALON**

Küçük çocuk, baloncuyu büyülenmiş gibi takip ederken şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların, adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi. Baloncuyu dinlemek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

— Baloncucu amca, dedi. Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.

— Adam, ^{küçük} çocuğu ^{söyle} ^{sözdükten} şöyle ^{bir} ^{sözdükten} sonra:

— Paran var mı, diye sordu. ^{sonra} Sen onu söyle.

— Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. ^{atıldı} Önümüzdeki bayram yine olacak.

— Öyleyse bayramda gel, dedi adam. ^{acelem} yok. Ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar ^{orada} balonlardan ^{ayırarak} ayıramadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürümeye bile gücü kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanmadı. Her nasılsa balonlar, adamın elinden kurtulmuş ve yol ^{kenarındaki} kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına ^{kalmıştı} takılmıştı.

Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncucu ona doğru dönerek:

- Küçükükl! diye seslendi. Balonları ağaçtan ^{kurtarırsan} birini sana veririm.

Yapılan teklif, ^{yavrucağın} yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ^{ayakkabısını} ayakkabılarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını ^{kanatan} kanatan akasya ^{dikenlerinin} dikenlerinin acısını ^{bisettirmiyordu} hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ^{ip} ip çözerek baloncucu sarkıttı. Ancak balonlardan biri iyice sıkıştığından ^{diğerlerinden} diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalksa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. ^{ister} ister istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

— Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi o? Adam, elinin tersiyle burnunu ^{diğerinden} sildikten sonra:

— Seninki ağaçta kaldı evlât, dedi. ^{Çıkıp} Çıkıp alabilirsin. Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı, kaldırım kenarına oturup ^{balonun} baloncunun ^{uzaklaşmasını} uzaklaşmasını bekledi. Sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

— Olsun, diye mırıldandı. Olsun, Ağacın üzerinde de kalsa ^{da} bir balonum var ya!

Cüneyt SÜAVİ

Hayatın İçinden (Düzenlenmiştir.)

