T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nilay ŞEN

İzmir
2016

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Nilay ŞEN

Danışman
Prof. Dr. Gülmira KURUOĞLU

İzmir
2016

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin İncelenmesi" adlı çalışmanın, bilimsel araştırmalara uygun olarak yapılmış, bu araştırmalara aykırı herhangi bir girişimde bulunulmamış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nilay ŞEN

30/11/2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Gülmira KURUOĞLU

Üye : Doç Dr. Caner KERİMOĞLU

Üye : Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

02/11/2016

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10130862
Yazar Adı / Soyadı	NİLAY ŞEN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 37840659518
Telefon	5545537426
E-Posta	nilay_kutuk_35@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Analysing Reading Skills of the Middle School Students with Reading Difficulty
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2016
Sayfa	126
Tez Danışmanları	PROF. DR. GÜLMİRA KURUOĞLU 62620461210
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

29.11.2016

İmza:.....

ÖNSÖZ

Okuma herkesin öğrenmesi gereken temel dil becerilerinden biridir. Okuma insanların hayatı boyunca karşılarına çıkabilecek bir olgudur. Okuması gelişmiş olan bir öğrenci Türkçe başta olmak üzere diğer bütün derslerinde de başarı elde eder, sınavlarda soruları daha rahat, kolay ve hızlı yanıtlandırır. Okumanın yetişkin bir bireye katkıları ise saymakla bitmez. En basitinden bir yerden başka bir yere gitmek isteyen bir yetişkin okumayı bilmesi gerekir ki gideceği yere varabilsin. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada öğrencilerin okuma hızlarına bakılmış, bu okuma hızlarının bir okuma eğitimi ile geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Araştırma giriş, ilgili araştırmalar ve kuramsal bilgi, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm olan giriş bölümü araştırmanın problemi, amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

İkinci bölümde ilgili araştırmalar ve kuramsal bilgiler yer almaktadır. Burada okumanın tanımı ile başlanmış, okuma modelleri, okuma türleri, okuma güçlüğü, okuma güçlüğünün özellikleri, okuma güçlüğüne neden olan okuma hataları, yanlış okumanın nedenleri, okumayı etkileyen faktörler, okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma eğitimi ile devam edilmiştir.

Üçüncü bölüm olan yöntem kısmında araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri üzerinde durulmuştur.

Dördüncü bölümde bulgular yer almaktadır. Araştırmanın uygulama kısmında elde edilen veriler sayısal olarak tablo veya grafik şeklinde gösterilerek bu bölüme eklenmiştir.

Beşinci bölüm olan son bölümde tartışma ve sonuç kısmı bulunmaktadır. Tartışma kısmında bu araştırmada elde edilen veriler ve diğer araştırmalarda elde edilen veriler üzerinde durulmuştur. Sonuç kısmında ise uygulamada elde edilen istatistiki veriler burada değerlendirilmiştir.

Araştırma boyunca benden yardımlarını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Gülmira KURUOĞLU'na çok teşekkür ederim. Çalışmanın istatistiksel analizine katkı sağlayan Dr. Özgül VUPA ÇİLENGİROĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama kısmın için yardımlarını esirgemeyen 100. Yıl İÖO müdürüne, müdür yardımcısına ve öğretmenlerine; Osman Nuri Ersezgin İÖO müdürüne, müdür yardımcılarına ve öğretmenlerine çok teşekkürler.

Bugüne kadar karşılıksız olarak her zaman her konuda benim yanımda olan anneme, babama, canım kardeşime çok teşekkür ederim.

Beş yıldır yanımda olan ve her konuda bana yardımcı olan, desteğini esirgemeyen özel insan İzzet ŞEN'e sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ i

KABUL VE ONAY FORMU ii

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU iii

ÖNSÖZ iv

İÇİNDEKİLER vi

TABLO ÇİZELGESİ viii

GRAFİK ÇİZELGESİ xi

ÖZET xii

ABSTRACT xiii

KISALTMALAR xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 1

1.2. Amaç ve Önem 7

1.3. Problem Cümlesi 7

1.4. Alt Problemler 7

1.5. Sayıltılar 7

1.6. Sınırlılıklar 7

1.7. Tanımlar 8

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL BİLGİ 9

2.1. Okuma 9

2.1.1. Okuma Modelleri 10

2.1.2. Okuma Türleri 13

2.1.3. Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri 28

2.1.4. Okumayı Etkileyen Faktörler 29

2.2. Okuma Güçlüğü 35

2.2.1. Okuma Güçlüğünün Özellikleri 39

2.2.2. Okuma Güçlüğüne Neden Olan Okuma Hataları 41

2.2.3. Yanlış Okumanın Nedenleri 43

2.2.4. Okuma Güçlüğü Yaşayan Çocukların Eğitimi 55

BÖLÜM III

YÖNTEM 64

3.1. Araştırma Modeli 64

3.2. Çalışma Grubu 65

3.3. Veri Toplama Araçları 65

3.4. Uygulama Süreci 67

3.5. Verilerin Analizi 68

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR 70

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ 95

5.1. Tartışma 95

5.2. Sonuç 102

KAYNAKÇA 104

EKLER 111

TABLO ÇİZELGESİ

Tablo 1. Eğitim verilmeden önce iki öğrenci grubunun okuduğu toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri 70

Tablo 2. Eğitim verildikten sonra iki öğrenci grubunun okuduğu toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri 71

Tablo 3. Eğitim alan grupta eğitim öncesi ve eğitim sonrası öğrencilerin okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri 71

Tablo 4. Okuma eğitimi alacak olan öğrencilerin eğitim almadan önceki okuma düzeyleri 73

Tablo 5. Okuma eğitimi aldıktan sonra öğrencilerin okuma düzeyleri 73

Tablo 6. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerine ait tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri 75

Tablo 7. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türlere göre dağılımı 75

Tablo 8. Öğrencilerin yaptıkları silme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri 77

Tablo 9. Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları harf okuma'da silme hataları 77

Tablo 10. Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ek okuma'da silme hataları 78

Tablo 11: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları sözcük okuma'da silme hataları 78

Tablo 12: Öğrencilerin yaptıkları ekleme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri 78

Tablo 13: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları harf okuma'da ekleme hataları 79

Tablo 14: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ek okuma'da ekleme hataları 79

Tablo 15: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları sözcük okuma'da ekleme hataları 80

Tablo 16. Öğrencilerin yaptıkları değiştirme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri 80

Tablo 17: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları harf okuma'da değiştirme hataları 81

Tablo 18: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ek okuma'da değiştirme hataları 81

Tablo 19: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları sözcük okuma'daki değiştirme hataları 81

Tablo 20. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları silme tipi hataların hata türlerine göre dağılımı 82

Tablo 21. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ekleme tipi hataların hata türlerine göre dağılımı 83

Tablo 22. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları değiştirme tipi hataların hata türlerine göre dağılımı 85

Tablo 23. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları harf okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı 86

Tablo 24. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ek okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı 88

Tablo 25. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları sözcük okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı 89

Tablo 26. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerinin ve hata tiplerinin genel dağılımı 91

Tablo 27. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hataların oranları 93

GRAFİK ÇİZELGESİ

Grafik 1. Hızlandırılmış okuma eğitimi alan öğrencilerin eğitim almadan önce ve eğitim aldıktan sonra bir dakikada okudukları toplam sözcük sayıları 72

Grafik 2: Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hata oranlarının grafiği 94

Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimini uygulamak ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

Çalışma İzmir ili Bergama ilçesi 100. Yıl Ortaokulu ile Osman Nuri Ersezgin Ortaokulu'nun beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İlk önce iki yüz yetmiş dokuz öğrenciden test ve değerlendirmeler sonucu okuma güçlüğü yaşayan on dört öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen on dört öğrencinin okuma düzeyinin aynı olduğu istatistik yöntemle teyit edilmiştir. Bu öğrencilerden yedisine altı hafta boyunca, her iş günü bir saat, bire bir olmak üzere toplam otuz saatlik özel hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir, diğer yedi öğrenciye ise bu özel eğitim verilmemiştir. Altı haftanın sonunda eğitim almış öğrencilerin, eğitimden önceki ve eğitimden sonraki okuma hızları karşılaştırılmış ve her bir öğrencinin okuma hızında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Ayrıca, eğitim almış öğrencilerin okuma hızları, eğitim almamış öğrencilerin okuma hızları ile de karşılaştırma yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre, eğitim almış öğrencilerin okuma hızları, diğer grup öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimi de incelenmiştir ve tüm öğrencilerin bu düzeylerde olumlu yönde ilerleme gösterdikleri görülmüştür. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında öğrencilerin metinleri okurken yapmış oldukları hatalar (yanlış harf okumada, yanlış ek okumada ve yanlış sözcük okumada olmak üzere) üç türde gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede öğrencilerin genel olarak yanlış ek okumada hata yapma eğilimi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuma Güçlüğü, Tekrarlı Okuma Yöntemi

Analysing Reading Skills of the Middle School Students with Reading Difficulty

ABSTRACT

The aim of the present study is to carry out a special speed reading training with secondary school students having reading difficulty, using the repeated reading method and to evaluate the effect of this training on their reading.

The study was carried out with 5th grade students studying at 100. Yıl Secondary School and Osman Nuri Ersezgin Secondary School in Bergama District of İzmir. As a result of the tests and evaluations carried out among 279 students, 14 students with reading difficulty were determined in the first place. With the statistical method, it was confirmed that the reading levels of these 14 students were the same. While 7 out of 14 students were given a total of 30-hour special speed reading training (one hour each workday) for 6 weeks; the other 7 were not included in this training. At the end of the 6 weeks, the reading speeds that students participating in the training had before and after the training were compared and a statistically significant increase was found in the reading speed of each student. The reading speeds of the students who participated in the training were also compared with the reading speeds of those who did not. According to the results, the reading speeds of the students participating in the training were statistically significantly higher in comparison to the reading speeds in the other group. The improvements in the oral reading and comprehension levels of the students were also compared and it was seen that all students made a progress concerning these levels. The errors that students made while reading the given texts during the speed reading training were categorized into 3 groups (errors in letter-reading, errors in word-ending reading and errors in word-reading) and evaluated. In this evaluation, it was found out that students generally tended to make an error in word-endings.

Keywords: Reading, Reading Difficulty, Repeated Reading Method

KISALTMALAR:

ASOAT: Araştırma-Sorgulama-Okuma-Anlatma-Tekrar İnceleme

DSM-IV: Diagnostiv And Statistical Manual

IDA: The Internetional Dyslexia Association

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖĞR: Öğrenci

SPSS: Statistical Packages for the Social Sciences

VB.: ve benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü" kavramı, fiziksel (görsel, işitsel) veya zihinsel bir problemi olmayan fakat dili anlama ve kullanmaya yönelik bazı psikolojik süreçlerle ilgili problemlere sahip olan öğrencileri tanımlamaktadır (Duran, Sezgin 2012: 634).

"Öğrenme güçlüğü";

- Okuma Güçlüğü,
- Yazma Güçlüğü,
- Matematiksel Bozukluk/Aritmetik,
- Anlama/Kavrama Güçlüğü,
- Anlatma ya da Konuşma Güçlüğü'nden oluşmaktadır (Duran, Sezgin 2012: 634).

Okuma güçlüğü, öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlemek bakımından karşılaşılan zorluk olarak tanımlanmıştır. Her öğrencinin beden yapısı, zekâ düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duygu ve düşünceleri, etkinlikte bulunma düzeyleri farklıdır. Bütün bu bireysel farklılıklar bireyin okuma gelişiminde farklılıklara neden olabilmektedir. Akademik başarısı ile öğrenme kapasitesi arasında uyuşmazlık yaşayan öğrencilerde öğrenme güçlüğüne rastlanır.

Devlet okullarında okuyan tüm öğrencilerin yaklaşık Yüzde beşinde öğrenme güçlüğüne rastlanmaktadır (Duran, Sezgin 2012: 634-635).

Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yüksel 2010: 125).

Razon'a (1980) göre, okuma; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavramadır. Okuma zihinde yeni düşünceler yaratır (Yüksel 2010: 125).

Eski düşünceleri yerinden oynatarak canlandırır veya yeni bir düşünce ile insanın sahip olduğu bilgiyi artırır. Diğer yandan, okumanın temelinde yatan gerçeğin, değişik düşünceleri öğrenmek olduğu söylenebilir (Yüksel 2010: 125).

Günümüzde okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Yüksel 2010: 125).

Okumanın gerçekleşebilmesi için her şeyden önce okuyucu kelimeyi tanımalıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine fırsat tanımaktadır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgi kesinlikle kullanılmaktadır. Eğer kelime tanıma yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin anlaşılmamaktadır. Anlamlandırılan kelime ve cümleler kısa dönem belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak, ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam uzun dönem belleğe yönlendirilmekte, böylece okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Yüksel 2010: 125).

Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesi için şu prensiplere dikkat edilmelidir.

- Okuma, anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik olmalıdır.

- Çocuk, okumaya güdülenmelidir.
- Okuma, hayat boyu devam etmelidir (Çaycı, Demir 2006: 439).

"Okuma güçlüğünün tam sebebi hâlâ tam olarak belirlenmemiştir ama anatomik ve beyin imgeleme çalışmaları disleksinin gelişim ve işlevleri ile kişinin beynindeki farklılıklarını göstermiştir. Okuma güçlüğü bir zekâ eksikliği değildir. Uygun öğretme metotlarıyla disleksili öğrenciler de başarılı bir şekilde öğrenebilirler" (IDA, 2012; Doğan, 2013: s. 21'deki alıntı).

Weinschenk (1965)'te, disleksinin belirtileri arasında sesli okumada, sözcükleri tanımlamada ve okuduğunu anlamada güçlükler sıralanmaktadır. Sesli okuma ve yazma sırasında sözcükler ya da yazı birimler sıkça atlanmakta, sırası karıştırılmakta ya da yanlış yerleştirilmektedir (Weinschenk: 1965; Ay, ve diğ.: 2011: s.2'deki alıntı).

DSM-IV tanı ölçütlerine göre, okuma bozukluğu tanısının temel özelliği, kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, bireyde beklenenin altında bir okuma başarısı gözlenmesidir (Ay ve diğ. 2011: 1)

Disleksi olan çocuklar;

- Sözcükleri öğrenme ve anımsamada güçlük yaşama,
- b ve d gibi yazı birimleri, 6 ve 9 gibi rakamları ters algılama,
- Sözcüklerdeki yazı birimleri ya da rakamları karışık algılama (ne'yi en; 3'ü E; 12'yi 21 olarak algılamak gibi),
- Noktalı ve noktasız yazı birimleri karıştırma (u-ü, o-ö, s-ş),
- Okurken sözcük atlama,
- Seslemlerin seslerini karıştırma
- Yazı yazmada zorluk yaşama ve yazım yanlışları yapma,
- Gecikmiş ya da yetersiz konuşma,

- Konuşurken anlama uygun sözcüğü seçmede zorluk çekme, (Ay ve diğ. 2011: 1-2).
- Okuma ve okuma çalışmalarından hoşlanmama,
- Sınıf içinde sesli okuma yapmaktan çekinme,
- Akıcı okuyamama, okuma hızlarının oldukça düşük olması
- Okuma becerileri çok yavaş gelişme gösterme,
- Okumanın yanında yazım ve anlama yeteneklerinin zayıf olması,
- Okudukları metinleri anlatmakta sıkıntı yaşamaları,
- Sınıf içerisinde verilen yönergeleri takip edememe gibi özellik sergilerler (Duran, Sezgin 2012: 635).

Disleksi olan çocukların bir metni okurken genel olarak yaptığı yanlışlar vardır. Bu yanlışlar;

a) Ters Çevirmeler: Çocuklar arasında (özellikle birinci sınıf) en çok görülen hatalardan birisidir. Öğrenci ya harfleri ("d" yerine "b" gibi) ya da kelimeleri ("ev" yerine "ve" gibi) ters çevirmektedir. Bu hatalar genellikle okuma – yazmayı öğrenirken meydana gelir ve daha sonra yok olur. Eğer bu durum devam ediyorsa o zaman bu hatanın üstüne ciddiyetle gidilmelidir (Yüksel 2010: 126).

b) Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler: Eklemeler çok fazla olmuyorsa ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur ama gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa, öğrencinin dikkat problemi vardır. Buna paralel olarak bırakmalar kelimenin tamamında, hecede veya harflerde olabilir. Bu tür yanlışlar da yine dikkatsizlikten, kelime – harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir. Bu durumda okuma sonunda bırakılan kelimeler tekrar okutulmalıdır (Yüksel 2010: 126).

c) Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Çocuk kendi düzeyindeki bir materyali okurken çok tekrar yapıyorsa hemen bir alt

düzeye inilmelidir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa sorun kelime tanımayla ilgilidir. Fakat alt düzeyde de durum değişmiyorsa sorun daha karmaşıktır. Tekrarlamalarla ilgili olarak, okurken kelimelere işaret etme, koro şeklinde okuma, teyp eşliğinde okuma, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Yüksel 2010: 126).

Okuma alanında yaşanan okuma güçlüğünü gidermeye yönelik birtakım okuma stratejileri geliştirilmiştir. Bunlar:

- Tekrarlayıcı okuma,
- Eşli okuma,
- Eko okuma,
- Ahenkli okuma. (Yüksel 2010: 126).

a) Tekrarlı Okuma: Bu tür okuma bir metni akıcılık kazanılıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma sorunu olan öğrenciler açısından yararlı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Rashotte ve Torgesen'in (1985) araştırma sonuçları tekrarlayıcı okumanın bilhassa okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiğini hem de okuma hızını %50 artırdığını göstermektedir. Ayrıca bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır. Samuels (1979) tarafından tekrarlı okuma, metnin öğrenci tarafından akıcı okuma düzeyine ulaşılıncaya kadar okunması ve bu sürecin yeni bir metin üzerinde tekrar edilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Tekrarlayıcı okuma yoluyla akıcı ve hızlı okumayı geliştirmede önemli olan hususlardan birisi de uygun bir metin bulmaktır. Zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi okumaya karşı ilgiyi de azaltır (Yüksel 2010: 126-127).

b) Eşli (İkili) Okuma: Her yaştan okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan eşli okuma bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır. Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada, öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede

olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı birlikte sesli olarak okurlar. Çocuğun en ufak zorlanmasında, dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı derhal devreye girmeli ve okuma işi sürdürülmelidir. Yardımcı hızını çocuğa göre ayarlamalı ve ona olumlu dönütler vermelidir (Yüksel 2010: 127).

c) Eko okuma: Öğretmenin (tecrübeli okuyucunun) bir cümleyi okuduğu ve öğrencinin aynı metni onun hemen arkasından okuduğu bir tekniktir (Yüksel 2010: 127).

d) Ahenkli okuma: Öğretmen ve öğrenci aynı anda okur ve ara sıra öğretmen, bir cümleyi belirli bir yere kadar okuyup sıradaki kelimenin öğrenci tarafından okunması için bekler. (Yüksel 2010: 127).

Türkiye'de okuma güçlüğü – disleksi – sorunu yeterince araştırılmamıştır. Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin İlkokul ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde bu konuda gerekli bilgiler verilmemektedir. Bu nedenlerden dolayı okullarda görev yapan öğretmenler okuma sorunu yaşayan öğrencilerle gerekli ve yeterli bir şekilde ilgilenememektedirler. Oysaki okuma becerisini geliştirme sorumluluğu Türkçe öğretmenlerinin üzerinde olduğu için bu sorunun tespiti ve ortadan kaldırma yollarını da Türkçe öğretmenleri iyi bilmelidirler. Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğü çektiğini düşündüğü öğrencileri doğru yönlendirebilmeli ve disleksi teşhisi almış öğrencilerin okuma becerilerini doğru yöntemlerle geliştirebilmelidirler.

Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden elde edilen veriler, okuma güçlüğü yaşamayan öğrencilerin verileri ile karşılaştırılacaktır.

Bunların yanı sıra bu öğrencilerin okuma stratejileri, okuma yöntemleri, okuma teknikleri ve okuma düzeyleri de ele alınacaktır. Aynı zamanda okuma güçlüğüne sahip olan öğrencilerin tutum ve davranışları hakkında bilgi edinilecek, okuma güçlüğüne sebep olan problemler ve başa çıkma yolları araştırılacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul birinci sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi, belirlenen bu öğrencilere "özel hızlandırılmış okuma eğitiminin" verilmesi, bu eğitimin sonunda okuma güçlüğü yaşayıp eğitime alınmış öğrencilerle okuma güçlüğü yaşayan ancak eğitime alınmamış öğrenciler karşılaştırılarak verilen eğitimin etkisinin değerlendirilmesidir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi: "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanacak olan "özel hızlandırılmış okuma eğitiminin" olumlu bir etkisi var mıdır?"

1.4. Alt problemler

Ortaokul birinci sınıf öğrencilerinden

- Okuma güçlüğü çeken ve okuma güçlüğü çekmeyen öğrencilerin okuma hızları arasındaki fark ne kadardır?
- Okuma güçlüğü çeken ve okuma güçlüğü çekmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki fark ne kadardır?
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan "özel hızlandırılmış okuma eğitiminin" etkisi var mıdır? Varsa bu etki ne kadardır?

1.5. Sayıltılar

1. Ailelerin anket sorularını yanıtlarken samimi ve doğru yanıt verecekleri düşünülmektedir.
2. Hızlandırılmış okuma eğitim ile okuma sorununu azaltmaya yönelik öğrencilerle yapılacak çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İzmir ili Bergama ilçe merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanacaktır.

2. Araştırma, resmi okullarla sınırlıdır, özel okullar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3. Araştırma, ortaokul birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılacaktır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-verişidir (Akyol, 2007: 15; İnnalı, 2014: s. 11'deki alıntı).

Okuma güçlüğü - Disleksi: Gelişimsel disleksi DSM IV'te, zekâsı normal ya da normalin üstünde olmasına karşın, ölçünlü testlerde okuma ve yazılı anlatım değerleri, yaş ve eğitim düzeyi açısından beklenenin altında olan bireylerde gözlemlenen bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Ay, ve diğ., 2011:1).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE KURAMSAL BİLGİ

2.1. Okuma

Okuma birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Dolayısıyla birçok okuma tanımı mevcuttur. Aşağıda bunlardan bazıları verilmektedir:

"Okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir" (Demirel, 2002: 75)

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

"Okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır" (Harris ve Sipay, 1990: 10).

"Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır" (Göğüş, 1978: 60)

"Okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir" (Özdemir, 1983: 13)

"Okuma iki kısımdan oluşan bir beceridir. Birincisi kelimeleri tanımak, ikincisi tanınan kelimeleri anlamaktır" (Torgesen, 2000: 55)

"Okuma, yazılı imleri çözmek ve bunları anlamlandırmaktır" (Heilman, Blair ve Rupley: 1986)

"Okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir" (Yıldız, 2003: 84)

"Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002: 47)"

2.1.1. Okuma Modelleri

Okuma süreci ile ilgili çalışmalarda "Okuma Modellerine" önemli yer verilmektedir. Ancak okuma modelleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde adlandırılmaktadır. Akyol (2013), Bay (2008), Beyazıt (2007) okuma modellerini aşağıdaki şekilde adlandırmaktadırlar:

- Bütünden parçaya,
- Parçadan bütüne
- Etkileşimsel

Öztürk (2008), Temizkan (2007) ise okuma modellerini

- Yukarıdan aşağıya,
- Aşağıdan yukarıya olarak adlandırılmaktadırlar.

Çetinkaya (2004), Ay (2003) ise okuma modellerini

- Dış doğrultulu,
- İç doğrultulu
- Etkileşimsel şeklinde adlandırmaktadırlar.

Değirmenci (2008) ise okuma modellerini

- Tümevarım
- Tümdengelim şeklinde olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Biz araştırmamızda okuma modellerini parçadan bütüne, bütünden parçaya ve etkileşimsel olarak yapılan adlandırmayı kullanarak aşağıda bu modelleri açıklamaktayız.

Bütünden Parçaya Okuma Modeli: Okuma yazma öğretiminde anlamlı sözcük ve cümleler kavratıldıktan sonra, bu sözcükler, hece ve seslere ayrılır bu hece ve seslerden de yeni hece, sözcük ve cümleler oluşturulur (Değirmenci, 2008: 24).

Genellikle okumanın doğrusal bir süreç olarak görülmesine rağmen, üstten, yani yüksek düzey bilişsel aşamalardan, metnin kendisine doğru gidilir. Bu modellerde, okuma süreci okuyucunun aklı ile metinde sürdürülür. Başka bir ifadeyle, okuyucular, genel dünya bilgisini veya özel metin öğelerini, metinde daha sonra neler gelebileceğini tahmin etmek için kullanırlar. Okuyucular, tahminlerini onaylamak veya reddetmek için yalnızca metnin belli bir kesitini kullanırlar (Çetinkaya, 2004: 19).

Bu modelde metnin her kelimesi veya hecesi tanınmadan da anlaşılabilir. Kelime tanıma ve ayırt etmede görsel, dil bilgisel ve anlam ile ilgili ipuçları kullanılması gerekir. Okuma becerilerinin kazanılmasında okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunumun yer aldığı anlamlı etkinlikler bulunur. Öğretimde ise cümleler, paragraflar ve kısa metinler üzerinde durulması gerekir (Akyol, 2013: 21).

Öztürk'e (2008) göre bu yaklaşımda okuyucu, kendi bilgilerinden yola çıkarak ne okuyacağını tahmin edebilir. Tahminde bulunma okunan metnin içeriğine ve okuyucunun dile ait bilgilerine de bağlıdır. Okuyucu anlam kurmaya çalışır ve aktiftir.

Ay'a (2003) göre bu süreçte zor olan sürecin nereden başlayacağıdır. En geniş birimle yani tüm metinle işe başlanması gerekmektedir. Ancak, okuyucunun metni bütün olarak ele alarak paragraflara, tümcelere ve harflere nasıl ulaştığını görmek neredeyse olanaksızdır.

Parçadan Bütüne Okuma Modeli: Kelimenin temel yapısı olan harf ve hecelerin tanınması, daha sonra tanınmış olan harf ve hecelerden oluşan kelime ve cümlelerin okunmasına geçmeyi esas alan yöntemlerdir (Erdem, 2010: 37).

Okuyucu yazılı metni okumaya başlar (tabandan) ve harflerden, sözcüklerden, deyimlerden, tümcelerden, anlamlar çıkarır ve metni sıralı, farklı aşamalarla doğrusal bir çizgide okumayı sürdürür. Bu modeller, okumayı, küçük metin parçalarının incelendiği, çözümlendiği ve anlamlı oluncaya kadar metnin sonraki parçalarına dereceli olarak eklenen bir süreç olarak çözümler. (Bernhardt, 1991; Çetinkaya, 2004: s. 18-19'daki alıntı).

Bu yaklaşıma göre okuma, sembolleri (harf, kelime, resim vb.) sese çevirmektir. Konuşma dili, önemli bir yere sahip ve yazma (yazı dili) sözlü dile yardımcıdır. Temel unsur yazılı kodu çözümleyebilmektedir. Her şeyden önce okuyucu yazılı bilgiyi (harf, hece, kelime vb.) göz aracılığıyla almaktadır. Daha sonra sentaks (yapı) ve semantik (anlam) süreçler vasıtasıyla alınan bilgi işleme konulmaktadır. Kelimelerin doğru seslendirilmesi anlamlarına ulaşmasını sağlar. Kelime anlamları birleşerek anlam üniteleri ve cümlelerin anlamlarına götürür. Daha sonra da paragraf ve metin anlamlarına ulaşılır. Bu süreç içerisinde okuyucu parçadan bütüne yönelir. Önce harfleri, sonra kelimeleri, daha sonra cümleleri tanıyıp ayırt ederek anlar. Kelime tanıma anlama için temel kabul edilmektedir. Bu modelin en önemli temsilcilerinden birisi Gough'dır. Harflerin seslendirilmesi ve kavratılması sağlandıktan sonra heceler, kelimeler, cümleler ve paragraflar kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru oluşturulur (Akyol, 2013: 9-10; Beyazıt, 2007: 57).

Metnin anlaşılması için her kelimenin, hecenin ve sesin tanınması, bilinmesi gereklidir. Kelime tanıma ve ayırt etmede kelime tanıma ipuçları ve ses-harf ilişkisinden yararlanılmalıdır. Okuma becerilerinin istenilen düzeyde kazanılması için kelime tanıma becerilerinin elde edilmesi gerekir. Öğretimde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelimeler üzerinde durulması gerekir (Akyol, 2013: 21; Beyazıt, 2007: 57).

Ay'a (2003) göre bu süreçte zor olan, sürecin nerede biteceğini belirlemektir. En küçük metin birimiyle yani harfle işe başlanır. Değirmenci (2008) de dilin en

küçük öğeleri olan, ses, harf ve hecelerin öğretilmesinin esas alınması gerektiğini savunmaktadır.

Bazı araştırmacılar parçadan bütüne modelinin, okumanın bütün seviyeleri için geçerli olduğunu savunurken, kimileri bu modeli sadece okumanın öğretimi ve pekiştirilmesi için geçerli olduğunu ileri sürmektedirler. Bu durumda, ilkokul birinci devre için parçadan bütüne modeli daha yararlıdır. İkinci devre ve daha yukarısı için ise bütünden parçaya modeli daha uygundur. Çünkü birinci devrede genel olarak tanımaya dayalı bir okuma, ikinci devrede ise tanımayı da içeren fakat anlamayı ön plana çıkaran bir okuma üzerinde durulmaktadır (Akyol, 2013: 10-11; Beyazıt, 2007: 58).

Etkileşimsel Okuma Modeli: Okuyucu ve yazılı metin arasındaki etkileşimi kuramsallaştırmaktadır. (Çetinkaya, 2004: 19). Bu anlayışa göre okuma doğrusal bir süreç değildir. Okuyucu ne parçadan bütüne yaklaşımında olduğu gibi sadece ses, harf, hece, kelime ve cümleleri öğrenerek ne de bütünden parçaya yaklaşımında olduğu gibi kısa metin ve cümlelerden kelimelere doğru hareket ederek okuma becerilerini kazanırlar. Her iki anlayışla ilgili süreçler birlikte kullanılmamaktadır. Bundan dolayı etkileşimsel yaklaşımda okuma süreçleri doğrusal olmaktan ziyade paralel süreçler olarak kabul edilmektedir. Etkileşimsel okuma anlayışının en önemli temsilcilerinden birisi Rumelhart'dır (Akyol, 2013: 11).

Öztürk'e (2008) göre bu yaklaşımın diğer iki yaklaşımdan en önemli farkı, okuyucunun metni anlamak için hem yazılı metnin özelliklerini hem de ön bilgilerinden yola çıkarak kendi tahminlerini kullanmasıdır.

2.1.2. Okuma Türleri

Bazı araştırmacılar okuma türlerini

- Sesli okuma
- Sessiz okuma olmak üzere iki türe ayırmaktadır (Akyol, 2014; Bay, 2008; Çuhadar, 2012; Dedebali: 2008; Dündar, 2006; Köksal, 2010).

Gül'e (2013), Demirtaş ve Süğümlü'ye (2013), Diren'e (2010), Kasımoğlu'na (2014) göre sesli ve sessiz okuma türlerine ek olarak aşağıdaki türleri de eklemektedirler:

- Göz atarak okuma,
- Özetleyerek okuma,
- Not alarak okuma,
- İşaretleyerek okuma,
- Tahmin ederek okuma,
- Soru sorarak okuma,
- Söz korosu,
- Okuma tiyatrosu,
- Ezberleme,
- Metinlerle ilişkilendirme,
- Tartışarak okuma,
- Eleştirel okuma

Demirtaş ve Süğümlü'nün (2013) ek olarak aşağıdaki türleri eklemektedirler:

- ASOAT (araştırma-sorgulama-okuma-anlatma-tekrar inceleme),
- Hızlı okuma,
- Görsel okuma,
- Seçmeli okuma

Acıyan'a (2008) göre sesli okuma, sessiz okuma türlerine ek olarak aşağıdaki türleri eklemektedir:

- Amaçsız okuma,
- Kolay okuma ya da özgür okuma,
- Bilgi odaklı ya da araştırma amacıyla okuma,
- Eleştirel okuma
- Göz gezdirme.

Soysal'a (2015) göre sesli okuma, sessiz okuma, eleştirel okuma, göz atarak okumanın yanında

- Şiir okuma
- Görsel okuma da bulunmaktadır.

Aşağıda okuma türleri detaylı olarak açıklanmaktadır.

Sesli Okuma: Sesli okuma sırasında okuyucu, bir taraftan cümlelerin diziliş, noktalama ve gruplama gibi metnin fiziksel özelliklerini; diğer taraftan metnin anlamını, olayla ilgili kahramanların duygularını yansıtır. Bu anlamda sesli okuma sadece metni anlama değil aynı zamanda onu ifade etmedir. Okuyucu, sesli okumasıyla metni betimler (Baştuğ, 2012: 13).

Sesli okumanın amacı; öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır (Dedebali, 2008: 9). Acıyan'a (2008: 24) göre sesli okumanın amacı, öğrencilere anadilinin kurallarına, ses zenginliğine ve ahengine uygun iyi bir sesli okuma becerisi kazandırmaktır. Sesli okuma öğrencinin bilgi düzeyi, anadiline hâkimiyeti konusunda ipucu vermektedir. Öğrencilerin dinleme alışkanlığı kazanmasında, yazarın ruhsal durumunun okura iletilmesinde, sözcük ve cümlelerin doğru bir vurguyla okunmasında sese ahenk katmada, metnin anlamına uygun jest ve mimiklerden yararlanmada sesli okuma son derece önemlidir. Sanat

değeri taşıyan metinlerin ve şiirlerin yorumlanmasında da sesli okumadan yararlanılır. Kelime hem göz hem de kulak tarafından beyne iletileceği için anlamanın kolay olmasına yardımcı olmaktadır. Çuhadar'a (2012: 29) göre sesli okumada amaç hızlı okuyabilmek değildir. Okuyucu, okuma hızını ve ses tonunu metindeki duygu ve düşünceler ile dinleyici topluluğunun özelliklerine göre ayarlar. Sesli okumayla öğrenciler aktif bir öğrenme sürecine girmektedirler. Birden fazla öğrenme alanına hitap eden sesli okuma ile okuyucu, metin ve dinleyici arasında etkileşim oluşmakta ve etkili bir öğrenme gerçekleşmektedir.

Ayrıca sesli okumada yapılan kelime kelime okuma, atlama, ekleme, kelimeleri tersine çevirme, tekrarlar ve öğretmen tarafından verilen kelimeler okumadaki akıcılığı bozmakta ve zayıf okuyucuların sıkça yaptığı okuma hataları olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde zayıf okuyucuların sesli okumada yaşadıkları bu sıkıntılar sonucunda, okuduğunu anlamada yaşadıkları problemleri belirlemek ve akıcı bir okuma becerisi kazandırmak için yapılan çalışmalarda da sesli okumaya odaklanılmaktadır. Okuma eyleminin nihai amacı okuduğunu anlamaktır (Akyol, 2014: 16).

Sesli okuma sadece öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlamak için kullanılmaz. Vurgu, tonlama ve noktalamaya dikkat edilerek okunduğu zaman metnin dinleyicilere etkili bir şekilde aktarılmasını da sağlar. Öğrencilerin okuma hızının ölçülebilmesi, telaffuz hatalarının görülebilmesi, okuma becerilerinin gelişimi hakkında bilgi edinilebilmesi, öğrencilerin okuma eksikliklerinin görülebilmesi, akıcı okuma becerisinin kazandırılabilmesi, öğrencinin kendi okumasıyla arkadaşlarının okumasını karşılaştırabilmesi, kurallı okuyabilen öğrencilerin diğer öğrencilerce örnek alınabilmesi, dinleyicilerde okuma zevki uyandırılabilmesi, konuşma diliyle yazı dilinin farklı olduğunun öğrenciye kavratılabilmesi ve dinleme alışkanlığı kazandırılabilmesi için sesli okumadan faydalanılır (Çuhadar, 2012: 30).

Sesli okuma öğrencilerin okuma becerilerini, diğer dil becerilerini ve iletişim kurma becerilerini geliştirir. Sosyal sorumluluk almaktan kaçan öğrencilere sesli okuma görevi verilerek bu sorunlarını aşmalarında onlara yardımcı olunabilir. Böylece kişiliğinin ve kendine güveninin gelişmesi sağlanır. Sesli okuma öğrencinin

kendisini daha güzel ifade ederek, düzgün, akıcı, takılmadan, kekelemeden konuşabilmesine yardımcı olur (Çuhadar, 2012: 30-31).

Sesli okuma sürecine seslendirme organları dâhil olduğu için okuma hızı düşük seviyede gerçekleşmektedir (Gül, 2013: 27).

Sesli okumada izlenecek sıra; okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının öğrencilere açıklanması, okuma parçasında geçen olayın canlandırılması ya da resimlerle ifade edilmesi olarak gösterilebilmektedir. Öğretmen okuma parçasını yüksek sesle okumakta, öğrenciler takip etmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde, fişler ve oluşturulan birinci, ikinci ve üçüncü basamak metinlerinin okunmasında bu kurallara uyulması gerekmektedir (Dündar, 2006: 31).

Sesli okumada okunacak metin de büyük önem taşımaktadır. Çok uzun metinler öğrencilerin yorulmasına, sıkılmasına, anlamdan uzaklaşmasına neden olabileceği gibi okuma eylemini de sevilmeyen bir eylem olarak algılamasına neden olabilir (Köksal, 2010: 16).

Sesli okuma farklı şekillerde yapılabilir. Birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır bir biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlik yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır. Üçüncü yol ise, yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamının sesli olarak okumasıdır. Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telaffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır (Diren, 2010: 47).

Sessiz Okuma: Ses organlarını kullanmadan sadece gözle yapılan okuma türüne sessiz okuma denir (Diren, 2010: 47).

Sessiz okuma da sesli okuma gibi üzerinde hem çok söz söylenen hem de yorum yapılan bir okuma türüdür (Kasımoğlu, 2014: 17).

Öğrencilere sessiz okumanın nasıl olması gerektiği anlatılmalıdır. Sessiz okuma sürecinde yazıyı parmakla ya da kalemle izlememek gerektiği, baş ve gövde hareketleri yapmamak gerektiği belirtilmelidir (Arıcı, 2005: 17). Konuşma organları hareket ettirilmemeli, okuma mırıldanmadan gerçekleştirilmelidir (Çuhadar, 2012: 38). Okurken sessiz olunmalı, gürültü yapılmamalıdır, serbest okuma tekniklerini sessiz yapmaları öğütlenmelidir (Arıcı, 2005: 17).

Sessiz okuma süreci göz ile algılanan yazıların beyinde anlamlandırılmasıyla gerçekleşen süreçtir (Çuhadar, 2012: 37). Konuşma organlarının, jest ve mimiklerin devrede olmadığı bu okuma türünde okuma hızı sesli okumaya göre daha yüksektir. Kişisel öğrenme ve okuma stratejileri farklı olmakla beraber en çok tercih edilen, bireyin hayatında daha fazla yer tutan okuma türüdür (Çuhadar, 2012: 37).

Sessiz okumada amaç, öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır (Gül, 2013: 28).

Çuhadar'a (2012: 37) göre sessiz okuma ilk okuma yazma sürecinde tavsiye edilmez, yetişkinlere yönelik bir okuma yöntemidir. Dündar'a (2006: 32) göre ise gerek öğrencilerin gerek yetişkinlerin hayatında sessiz okuma, sesli okumaya göre, daha fazla yer tutmaktadır.

Sessiz okuma öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağlamaz, özellikle telaffuz, vurgu ve tonlama gibi becerilere hiç yararı olmaz (Çuhadar, 2012: 38).

Sessiz okuma, her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken, öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilir (Diren, 2010: 48).

İlk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilere öncelikle sesli okuma öğretilmeli, daha sonra yavaş yavaş sessiz okumaya geçilmelidir (Bay, 2008: 42).

Göz Atarak Okuma: Göz atarak okumanın amacı, konunun ayrıntılara girmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır (Gül, 2013: 28).

Göz atarak okumada okuyucu, okumak istediği herhangi bir dokümandan alması gereken mesajı metni tam olarak okumadan gözlerle hızlı bir şekilde tarayarak anahtar kelimeler vasıtasıyla anlamaya çalışır. Göz atma tekniği kolay, kolay olduğu ölçüde de yararlı bir tekniktir. Bu tür bir okuma sayesinde okuyucu, okuyacağı metni önceden tanımış olur (Soysal, 2015: 16).

Göz atarak okumada metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir (Diren, 2010: 48).

Zaman kaybını azaltmak ve belli bir bilgiye ulaşmak maksadıyla yapılan okumalarda genellikle bu yöntem tercih edilir. Konunun önemli noktalarını ana düşüncesini yakalamak bu teknikte önem kazanmaktadır (Acıyan, 2008: 27).

Özetleyerek Okuma: Özetleyerek okuma, okunulan metnin analizini yapma sürecidir. Özetleyerek okuma sayesinde öğrenci olay, yer, şahıs, zaman gibi unsurları daha kolay kavramaktadır. Öğrenci sadece okuma eylemini gerçekleştirdiği süreçle okuduğu metni özetlediği süreç bakımından kıyaslanacak olursa özet yaptığı süreçteki kazanımları daha fazla olmaktadır. Özetleyerek okuma sayesinde öğrencinin analiz yeteneği ile yazma yeteneği de gelişmiş olmaktadır (Gül, 2013: 28).

Bir başka ifadeye göre özetleme öğrencinin metinden önemli fikirleri belirlemesini ve metni tutarlı bir şekilde kısaltmasını sağlamaktır. Okunan metinden her şeyin hatırlanması mümkün olmadığı için özetleme becerileri kullanılarak

gereksiz detaylardan ziyade önemli olayların hatırlanması sağlanabilir (Akyol, 2012: 49).

Özetleyerek okumanın amacı, konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır (Demirtaş, Süğümlü, 2013: 164).

Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya "Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?", "Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?", "Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?" gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratılarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar (Diren, 2010: 49).

Not Alarak Okuma: Not alarak okumadaki amaç, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır (Gül, 2013: 29).

Not alma becerisi sayesinde öğrenci, okuduklarının ana hatlarını kavrama becerisine sahip olmaktadır. Bu sayede okunulan hakkında bütüncül bir bakış açısı geliştirebilir (Gül, 2013: 29).

Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir (Diren, 2010: 49-50).

Not alırken dikkat edilecek hususlar Akyol (2013: 38-39) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

- Not alırken metnin tamamı okunmamalıdır. Fakat paragraf veya bölümün tamamı okunmalıdır. Metnin sonuna kadar okunmamasının sebebi

okuyucu metnin sonuna ulaşıncaya kadar paragraf veya bölümlerin ana fikirlerini unutabilir. Paragraf veya bölüm okunduktan sonra okuyucu metnin akışını sekteye uğratmayacak şekilde not alacak kadar bilgiye sahip olacaktır. En önemli noktalar tekrar edilmiş olacak ve böylece okuma bütünleştirici bir anlayışla sürdürülecektir.

- Önemli bilgiler ve detaylar belirlenirken çok dikkatli davranmak gerekir. Bunları alışkanlık haline getirmek zaman alıcıdır. Bu süreçte çocuk araştırmalar yaparak önemli detayları seçebilme becerisini kazanacaktır.
- Not almanın amacı kısa ve öz bilgi sağlamaktır. Bunu başarıyla gerçekleştirebilmek için not almadan önce yazarın neyi vurgulamaya çalıştığını anlamak için metne göz atmak gerekir.
- Kişi kendi kelimelerini kullanmaya çalışmalıdır. Kişinin kendi kelimelerini kullanması hem anlamayı hem de hatırlamayı kolaylaştıracaktır.
- Not alırken mümkün olduğunca çabuk ve etkili davranılmalıdır. Çünkü not alma küçük bir bölümden önemli bir iki noktayı kayıt altına alma çabasıdır.
- Uygun organizasyon yapılmalıdır. Farklı organizasyon stratejilerine başvurmalıdır.

İşaretleyerek Okuma: İşaretleyerek okuma okunulan metnin önemli görülen yerlerinin metin üzerine işaretler koyarak ya da metnin altını çizerek okuma şeklidir (Kasımoğlu, 2014: 18).

İşaretleyerek okumadaki amaç, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (Gül, 2013: 29).

Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece metin ana hatlarıyla kavranmış olur (Diren, 2010: 50).

Tahmin Ederek Okuma: Amacı, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır (Gül, 2013: 29).

İyi okuyucular sürekli tahminler yapmaktadırlar. Bu okuyucular için okuma bir anlamda tahminler yapma ve tahminlerin doğru veya yanlışlığını kontrol etmedir. Öğrencilerin tahmin becerilerini geliştirmek için çeşitli tekniklere başvuru yapılabilir. Boşlukları doldurma bunlardan birisidir. Bazı kelimelerin çıkarıldığı cümle ve paragraflar verilerek üzerinde tahmin çalışmaları yaptırılabilir (Akyol, 2012: 39).

Uygulama şekli:

- Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden "metinde gelişen ve gelişebilecek olayları" iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.

- Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları bulundukça üstleri çizilir.

- Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak "Sizce bundan sonra ne olabilir?", "Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?" gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır (Diren, 2010: 50-51).

Soru Sorarak Okuma: Soru sorarak okuma, metin okunmadan önce öğrencilerin görsellerden ve metin başlığından hareketle akıllarında oluşan soruları belirlemesiyle ya da metin okunduktan sonra metinle ilgili merak ettikleri soruları yazarak yaptıkları okuma türüdür (Gül, 2013: 29).

Amaç, okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır (Gül, 2013: 29).

Uygulama şekli:

1. Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.

2. Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir (Diren, 2010: 51).

Söz Korosu: Söz korosu okuma yöntemi şiir ya da metnin bölümlere ayrılarak ya da bütüncül şekilde öğrencilere okutulması yöntemidir. Öğrencilerin eğlenerek okudukları bir okuma türüdür (Gül, 2013: 30).

Amaç, öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2006: 67).

Uygulama kısmında öğrenciler gruplara ayrılır. Şiir ya da düz yazı türünde bir metin bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafından birlikte okunur. Öğretmen metni sesli okuyarak metnin anlaşılmasını sağlar. Söz korosu yöntemi dört şekilde yapılır:

- Hep birlikte okuma: Metnin tamamı, sınıf veya bir grup tarafından okunur.
- Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.
- Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.
- Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur (Diren, 2010: 51-52).

Metin okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilir (Diren, 2010: 52).

Okuma Tiyatrosu: Okuma tiyatrosu, okunulacak metnin öğrenciler arasında rol dağılımı yapılarak öğrenciler tarafından seslendirilmesi, oyunlaştırılmasıdır. Okuma tiyatrosu yapılmadan önce metin diyaloglara dönüştürülerek görev dağılımı yapılmaktadır. Öğrenciler okuma tiyatrosu sayesinde metinde verilmek istenen ana düşünceyi yaparak, yaşayarak öğrenmeye çalışmaktadır. Drama türüne yakınlığıyla bilinen okuma tiyatrosu dersin daha eğlenceli hale gelmesini sağlayabilmektedir (Gül, 2013: 30).

Amaç, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır (Gül, 2013: 30).

Uygulamasında metin okunduktan sonra, metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmadan diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda kavramaları sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir (Diren, 2010: 52).

Ezberleme: Ezberleme okuma yöntemi öğrencilerin önceden belirlenen şiir, atasözü, deyim, özlü sözler gibi edebi değeri olan türleri bakmadan söyleyebilmesidir. Ezberleme okuma ile öğrencinin hafızası gelişir, kelime dağarcığı artar, özgüveni artar (Gül, 2013: 30).

Ezberlemede amaç, öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlıklarını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır (Gül, 2013: 30).

Uygulamasında öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.), belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve özgüvenleri gelişir (Diren, 2010: 52).

Metinlerle İlişkilendirme: Metinlerle ilişkilendirme yöntemi önceden okunan metinler arasında bağlantı kurmaya yarayan bir yöntemdir. Bu okuma türü öğrencilerin daha önceden okumuş olduğu metinle o an da okuduğu metin arasında tür, şekil, biçim ve anlam yönünden ilişki kurma çabasıdır. Öğrenci metinler arasında benzerlik ve farklılıkları tespit ederek kazanımları daha iyi anlamış olmaktadır (Gül, 2013: 31).

Metinlerle ilişkilendirmede amaç, öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir (Gül, 2013: 31).

Uygulamasında metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. "Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz '.....' adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?", "Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?" gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir (Diren, 2010: 53).

Tartışarak Okuma: Tartışarak okuma, önceden belirlenmiş metnin bölümlere ayrılarak ya da bütün halinde öğrenciler tarafından yorumlanması, konuyla ilgili düşüncelerini tartışması esasına dayanmaktadır. Tartışarak okuma sayesinde öğrenciler olaylara, düşüncelere eleştirel açıdan bakma olanağını bulmuş olmaktadır. Bu sayede öğrenciler özgün düşünebilme yeteneği de kazanmaktadır (Gül, 2013: 31).

Tartışarak okumada amaç, öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006: 68).

Metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar hâlinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin hâlinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanır (Diren, 2010: 53).

Eleştirel Okuma: Eleştirel okuma, okunulan metin ile ilgili öğrencilerin duygu, düşünce ve yorumlarını ifade ettiği okuma türüdür. Bu okuma ile öğrenci metindeki düşüncelere katılıp katılmadığı noktaları belirler, düşünceler olaylar arasında bağlantı kurmaya çalışır (Gül, 2013: 31).

Eleştirel okumada amaç öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır (Gül, 2013: 31).

Uygulamasında metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırlar (Diren, 2010: 54).

Amaçsız Okuma: Okuyucunun öncelikli olarak hangi eseri niçin okuyacağını belirlemesi gerekmektedir. Dünyada her gün binlerce kitap yayınlanmaktadır. Okuyucu ister istemez bu kadar çok yayın arasında neyi, niçin okuyacağını bilmediği takdirde bocalayacak ve zorlanacaktır. Eline geçen her şeyi okumaya çalışan bir okur hem kıymetli vaktini boşa harcamış olacak hem de elde ettiği bilgiler yüzeysel kalacaktır. Okuduğu belli bir alan üzerine yoğunlaşmayan ve sınırlı okuma vaktini kendine yararlı olana harcamayan bir okuyucu iyi bir okuyucu sayılamayacağı gibi amaçsız okuyucu olarak da kabul edilebilir (Acıyan, 2008: 25).

Kolay Okuma ya da Özgür Okuma: Kitaplar, konuyu işleyiş tarzı, ele aldığı konu, yazılış şekilleri ve türlerine göre farklı kategorilerde sınıflandırılabilir. Okur kendisinin mesleki anlamda gelişmesine katkıda bulunacak kitapları belli bir sıra içerisinde okuyabilir fakat bunun yanında ruhsal gelişimini sağlayacak düşünce dünyasına yön verecek eserlerde okuma ihtiyacı hisseder. Bir mühendisin mesleki eserler okumasının yanında sanat ve edebiyat ürünlerini de okuması oldukça doğal bir davranıştır. İnsan ruhu ancak sanat ve estetik değeri yüksek olan eserleri okuyarak tatmin olabilir. Bu şekilde eserleri okuyan bir kişi hem olgunlaşır hem de mutlu olur (Acıyan, 2008: 25).

Bilgi Odaklı ya da Araştırma Amacıyla Okuma: İncelenecek konu ve konunun sınırları önceden belirlenerek lüzumlu olanlar ayrılarak yazılır. Daha çok araştırmacıların kullandığı yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacılar, belli bir bilgiye ulaşmak için, ön izleme için okuma, kalıcı okuma, dikkatli okuma yöntemlerini kullanırlar. Bu şekilde aranan bilgiye kolayca ulaşma, gereksiz bilgiler için vakit harcamama, kaynak hakkında genel bir fikir edinme, bilgilerin kalıcılığını sağlama, metnin özelliğine göre okuma yaparak hedeflerine daha pratik bir şekilde ulaşma olanağı kazanırlar (Acıyan, 2008: 26).

Şiir Okuma: Şiir okuma, gerek şiirlerin ölçülü ya da serbest olsalar dâhi belli bir ritme dayalı olmaları gerekse okuma esnasında vurgu ve tonlamaya dayalı bir şekilde okunmaları bakımından öğrencilerin akıcı bir okumaya sahip olmalarının yanında telaffuzlarının gelişmesi açısından da yüksek bir katkıya sahiptir (Soysal, 2015: 15).

Görsel Okuma: Görsel okuma, ders kitaplarında yer alan metinlerin zihinde canlandırma yoluyla anlaşılması açısından önemlidir. Öğrenciler okudukları metinlere bağlı görseller vasıtasıyla metinleri daha iyi kavrayabilirler. Bu açıdan görsel okuma, metin okumayı da desteklemektedir (Soysal, 2015: 15).

ASOAT (Araştırma–Sorgulama–Okuma–Anlatma–Tekrar İnceleme): Bu yöntem okuyucuya metnin yapısını ve organizasyonunu anlamada yardımcı olmaktadır. Bu yöntem sayesinde okuyucu metni farklı şekillerde birkaç defa inceleme olanağı bulur (Akyol, 2013: 34-36).

Araştırma: Okunacak metnin ana bölümlerinin gözden geçirilmesi demektir. Başlıklar, içindekiler, sıralamalar, paragraf başlangıçları, giriş ve sonuç, görseller.

Sorgulama: Metni detaylıca okumadan önce bazı soruları okuyup o soruların cevaplarını düşünerek metni okumak daha özel cevap bulunmasına katkı sağlayacaktır.

Okuma: Önceki basamakların sonucu metnin ne hakkında yazıldığı hususunda zihninde bir çerçeve oluşturan öğrenci okumaya başlamalıdır.

Anlatma: Okuduktan sonra biraz düşünerek önemli noktalar hatırlanmaya çalışılmalıdır. Hatırlananlar sözel veya yazılı olarak ifade edilebilir.

Tekrar İnceleme: Okunan metin bölüm bölüm tekrar gözden geçirilmeli ve parçalar arasındaki ilişkilerden hareketle büyük fikrin nasıl ortaya çıkarıldığı anlaşılmalıdır (Akyol, 2013: 34-36).

Hızlı Okuma: Belirli bir zaman içinde çok sayıda kelime okuyabilmedir. Bunun sayısı akıcı okumaya sahip kişi için dakikada 200-1000 kelimedir. Hızına göre okuma basamakları Arıcı (2005: 20)'ya göre aşağıdaki gibidir:

- Çok hızlı okuma (dakikada 600-1000)
- Hızlı okuma (dakikada 400-600)
- Orta hızlı okuma (dakikada 200-400)
- Yavaş okuma (dakikada 200 kelimeden az).

Seçmeli Okuma: Seçmeli okumanın temeli ayrıntılara girmeden daha az kelime okuyarak yazarın düşünce bütünlüğünü kavrayabilmektir. Özellikle günlük işlerimizle ilgili olarak ve özel bir konuda bilgilenmek istediğimizde bu okuma türüne başvururuz. Bu yöntemde anahtar sözcükleri bulma tekniği, göz gezdirme, yerini bulma, kaymağını alma tekniğinden yararlanılır (Kırkkılıç, 2013: 402).

2.1.3. Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Akyol (2012) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'dan uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirleme amacına hizmet etmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorularla anlama seviyesini belirlemeye çalışmaktadır. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmiştir (Akyol, 2012: 98) :

- **Serbest Düzey:** Öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okumasını ve anlamasını ifade

etmektedir. (Akyol, 2012: 98). Kelime tanıma düzeyi %99, anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar "serbest düzey okuyucular" olarak adlandırılmaktadır (Duran, Sezgin 2012: 643). Çaycı, Demir (2006: 442) ise 240 puan ve üstü puan alan öğrencilerin serbest düzeyde yani öğrencinin bulunması gereken düzeyden üstte olduğunu ifade etmektedir.

- **Öğretim Düzeyi:** Öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir. (Akyol, 2012: 98). Kelime tanıma düzeyi %90-95 arası ve anlama düzeyi %75 olanlar "öğretim düzeyindeki okuyucular" olarak geçmektedir (Duran, Sezgin 2012: 643). Çaycı, Demir (2006: 442) 180–240 puan aralığında bulunan öğrencilerin öğretim düzeyinde yani öğrencinin bulunması gereken düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

- **Endişe Düzeyi:** Öğrencinin okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir(Akyol, 2012: 98). Kelime tanıma düzeyi %90 ve altında, anlama düzeyi %50 ve altında olanlar ise "endişe düzeyindeki okuyucular" olarak sınıflandırılmıştır (Duran, Sezgin 2012: 643). Çaycı, Demir (2006: 442) 180 puan ve aşağısı bir puan almış öğrencinin endişe düzeyinde bir aşka ifadeyle öğrencinin bulunması gereken düzeyden daha altta olduğunu ifade etmektedir.

Sesli okuma yaptırıldığında çocuğun kelime tanıma düzeyi tespit edilirken aynı zamanda ne tür sesli okuma hataları yaptığı da detaylıca ortaya konur ve bu doğrultuda hataları gidermeye dönük etkinlikler düzenlenir. Sessiz okuma yaptırıldığında sadece anlama düzeyi ortaya konulabilir (Akyol, 2012: 99). Bu Envanterin uygulaması ve öğrencinin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti Akyol, 2012 yayınında yer almaktadır.

2.1.4. Okumayı Etkileyen Faktörler

Demirtaş ve Süğümlü'ye (2013) göre okumayı etkileyen etmenler aşağıda sıralanmıştır:

- Duyusal etmenler

- Fizyolojik etmenler
- Bilişsel etmenler
- Sosyal etmenler
- Okul-kütüphane-öğretmen
- Okul ve öğretmen
- Çevre ve öğrenme ortamı
- Medya.

Balcı'ya (2009) göre okumayı etkileyen etmenler ikiye ayırmıştır:

- Kişisel etmenler,
- Çevre etmenleri.

Çevre etmenleri adı altında da aile, okul ve öğretmen, program ve yönetmelikler, arkadaş çevresi, kütüphaneler yer almaktadır.

Ede (2012) ve Sidekli'ye (2010) göre okumayı etkileyen etmenler arasında fizyolojik, psikolojik, çevresel etmenler vardır. Kasımoğlu'na (2014) göre ise okumayı etkileyen unsurlar: Fiziksel, zihinsel, çevresel, kişisel, teknolojik, dil, kütüphane, ekonomik.

Acıyan'a (2008) göre okumayı etkileyen etmenler okurun kendinden kaynaklanan, kitapla ilgili, aileden kaynaklanan, okul ve öğretmenden kaynaklanan, kitle iletişim araçlarından kaynaklanan nedenlerdir.

Yılmaz'a (2006) göre bu etmenler fiziksel, bilişsel, duygusal, çevresel ve eğitimsel etmenler olmak üzere ayrılmaktadır.

Aşağıda bu etmenler detaylı olarak incelenmektedir.

Fiziksel Etmenler: Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir.

Okuyucunun yaşı ve olgunluğu onun fizyolojik özellikleridir. Fizyolojik özellikler okumaya etki etmektedir (Ede, 2012: 29; Sidekli, 2010: 29).

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 (Sidekli, 2010: 30).

Okumada etkili olan fiziksel faktörler aşağıdaki gibidir:

- Görsel bozukluklar,
- İşitsel bozukluklar,
- Konuşma bozuklukları,
- Zekâ geriliği,
- Nörolojik sorunlar (Yılmaz, 2006: 13).

Görsel Bozukluklar: Okuma öğreniminde görme fonksiyonunun rolü büyüktür. Çocuğun okuyabilmesi için belli şekilleri birbirinden ayırabilmesi, benzer harfleri karıştırmaması ve bunları bir kelime içinde gördüğünde tanıması gerekir. (Razon, 1982: 11).

Hipermetropluk, miyopluk, astigmatlık gibi göz kusurları, okuma öğreniminin başlangıcında bazı güçlüklere yol açsa da uygun gözlükler kullanıldığı takdirde okuma öğrenimini etkileme açısından sorun ortadan kalkmaktadır. Oysa görme keskinliği, görsel ayrımlaştırma ve görsel hatırlama gibi yeteneklerden birinin iyi gelişmemiş olması, okuma öğrenimini aksatmaktadır. Görme algısındaki herhangi bir kusur, çocuğun yazılı şekilleri tanımasını ve bunları birbirinden ayırt etmesini engellemekte dolayısıyla okuma güçlüklerine neden olmaktadır. (Öztürk, 2008: 68).

İşitsel Bozukluklar: İşitilen sesin doğru anlamlandırılmasıdır (Akyol, 2013: 28).

Okuyabilmek için her harfin veya harf grubunun karşılığı olan sesi öğrenmek, şekil ile ses arasında çağrışım kurmak şarttır. İşitme işlevlerinden işitsel algı, ritim duygusu okumanın öğrenilebilmesi için gerekli olan yeteneklerdir (Razon, 1982: 11).

İşitsel ayrım konusunda iki test geliştirilmiştir:

1. Birbirine benzeyen iki kelime çocuğa dinlettirilir ve sonra kelimelerin, birbirinin aynısı, benzeri veya farklı olup olmadığı sorulur. Örneğin kar, kâr, tabi, tabii, muhabere, muharebe vb. Ayrıca kelimelerin harfler veya sesler açısından birbirinin aynısı veya birbirinden farklı olup olmadığı da sorulur.

2. Bu testte, kelimeleri temsil eden resimler mevcuttur. Öğretmen ilk önce resimle birlikte kelimeyi söyler. Sonra üç, dört resim adı söylenir ve çocuktan resim adına uyan kelimeyi seçmesi beklenir. Bu test işitsel ayırıma ek olarak, dikkat, sözel anlama ve hafızayı da gerektirir (Yılmaz, 2006: 14).

Konuşma Bozuklukları: İşitme özründen doğan konuşma kusurları dil-dudak-damak oluşumundaki özürler, kekemelik, afazi gibi ciddi bozukluklar, okuma alışkanlığının kazanılmasını geciktirmekte, hatta bazı hallerde engellemektedir. Dil gelişimi açısından bir gerilik olarak nitelendirilen gecikmiş dil de okuma öğrenimini aksatmaktadır. Konuşmaya geç başlayan çocuklarda genellikle görülen telaffuz hataları, kendini iyi ifade edememe, sınırlı bir lügatçeye sahip olma gibi durumlar, okumanın alışkanlık haline gelmesini geciktirebilmektedir (Duran, Sezgin, 2012: 639).

Zekâ: Razon'a (1982: 11) göre zekâ: Okumayı öğrenebilmek için belli bir zihinsel olgunluğa, belli bir genel zekâ düzeyine sahip olmak gerekmektedir. Dr. Simon'un (Razon, 1982: 11) ifadesine göre zekâ yaşının 6 olması, okuma öğrenimini kolaylaştırmada önemli bir faktördür. Oysa okuma öğrenimine başlama da en uygun zekâ yaşının seçimi hala tartışma konusudur, bu yaş uzmanlara ve uygulanan öğretim yöntemine göre 5-5, 6-6 olarak değişmektedir (Razon, 1982: 11).

Özellikle okunanın anlaşılmasında zekâ önemli bir faktördür. Bu nedenle zekâ geriliği de okumayı güçleştirmektedir. Zekâ geriliği bulunan çocuklar okumayı yaşıtlarına göre daha geç öğrenirler. Bu çocukların özel eğitim yoluyla okuma

öğrenmeleri sağlanabilir ancak zekâ düzeyinin çok düşük olması durumunda okuma öğretimi imkânsızlaşır (Öztürk, 2008: 68).

Nörolojik Sorunlar: Beyin yarımkürelerinden birindeki bir hasar, serebral dominans ve buna bağlı olarak yanallaşmada ortaya çıkan sorunların okuma bozukluklarına yol açtığı, 19. yüzyılın başından bu yana bilinmektedir. Serebral dominansın kesin, yanallaşmanın tek taraflı olmadığı ve nörolojik olgunluğun yetersiz olduğu hallerde, okuma bozuklukları görülebilmektedir (Razon, 1982: 14). Ateşli hastalıklar da nörolojik sorunlara neden olabilmektedir (Yılmaz, 2006: 16).

Bilişsel Etmenler: Okuma öğrenimini geciktirdiği kabul edilen bir diğer durum evde iki dilin konuşulmasıdır. İki dilin bir arada kullanılması, çocuğun ifade gücünü zayıflattığından ve kelime bilgisinin zenginleşmesini engellediğinden, okuma öğreniminin başlangıcında sakıncalı olarak nitelendirilmektedir (Razon, 1982: 15; Yılmaz, 2006: 16).

Her bireyin düşünme ve algısal yetenekleri birbirinden farklıdır (Yılmaz, 2006: 17).

Çevresel Etmenler: Kişi sosyal ortamda yaşayan bir varlıktır. Doğal olarak, bulunduğu ortamın kültür düzeyinden, çevresinden ve aile bireylerinden etkilenmektedir (Ede, 2012: 34; Sidekli, 2010: 32).

Sosyal ve kültürel olanakların yetersizliği, zihinsel uyarıcıların azlığı nasıl çocuğun okuma öğrenimini geciktiriyorsa demokratik bir eğitim anlayışıyla yetişmemiş olmak, evde söz hakkına sahip olmamak, aile sohbetlerine katılmamak da okuma alanındaki başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Aile atmosferinin gerginliği, çocuğa ve onun okul durumuna karşı ailesinin ilgisizliği, çocuğun ders çalışma koşullarının kötü olması da çocuğu başarısızlığa götüren olumsuz ev koşulları olarak sayılabilir (Yılmaz, 2006: 17) Mutsuz bir aile yaşantısı çocuğun bütün yaşantısını etkilediği gibi, okuma becerisini de kötü yönde etkileyebilir. Ailedeki geçimsizlikler, ekonomik sıkıntı, aile bireylerinin eğitimsel ve kültürel eksiklikleri, evdeki ve yakın çevredeki insanların okumaya karşı olumsuz tutum içinde olması çocuklar için okumayı güçleştirebilmektedir (Öztürk, 2008: 69-70).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, aşırı koruma, baskı, otorite, denetimsizlik, gibi hatalı eğitimden kaynaklanan duygusal olgunsuzluk, kırıklık ve doyumsuzluk halleri, çocuğun okuma becerisini kazanmasını belli bir süre için de olsa geciktirebilmektedir. Yine duygusal istikrarsızlık, kararsızlık, güvensizlik, egosantrizmden kurtulamama ve içine kapanma, okuma öğrenimini engelleyici kişilik özellikleri olarak nitelendirilmektedir (Razon, 1982: 15).

Öğrencinin çevresinde bulunan teknolojinin ürünleri de okuma becerisini etkiler. (Ede, 2012: 34).

Yaşanılan çevrede olup biten her şey bizleri, dolayısıyla çocuklarımızı da etkiler. İnsanoğlunun çevresinde olup bitenler, canlı varlıkların yaşamlarının ürünleri olduğu düşünülürse bizler de bu sosyal olgunun içinde yer almakla çevremizde yaşayanlara bir şekilde etki ederiz. Çocukların, çevresinde var olan kelime hazinesi kadar kelime hazinesine, çevresinin sahip olduğu alışkanlıklar kadar alışkanlıklara sahip olmasının kaçınılmaz olduğu kabul edilebilir. O nedenle çocukların çevreleri ne kadar zenginleştirilirse, onlara karşı yararlı uyarıcıları ne kadar çok artırılırsa okuma alışkanlığının ve okuduğunu anlama yeteneğinin de o kadar çok artabileceği düşünülebilir (Ede, 2012: 35).

Kişinin içinde bulunduğu çevre, onun okuma alışkanlığı kazanmasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Okuma alışkanlığı olan aile ve ortamlarda yetişen bir çocuğun okuma eğilimleri beceri ve alışkanlıkları okumaya yönelik ilgileri az olanlara göre olumlu olacaktır (Ede, 2012: 35).

Okumayı etkileyen çevre şartları denildiği zaman okuma eyleminin gerçekleşmesi anındaki çevresel şartlar da düşünülmelidir. Okuma sırasında okuyucuyu etkileyebilecek psikolojik ve fizikî şartlar da çevreyle ilgilidir. Okuma yapılan ortamdaki ışık, gürültü vb. durumlar okumayı doğrudan etkilemektedir (Ede, 2012: 35).

Kişisel Sorun: Bazen okuyucu okumaya oldukça istekli olmasına rağmen birtakım sebeplerle bir türlü okuyamaz. Bunların başında göz kaslarının geliştirilmemesinden kaynaklanan rahatsızlık gelmektedir. Gözün çabucak yorulması, sözcüklerin birbirine karıştırılması olarak ortaya çıkar (Acıyan, 2008: 11).

Kimi okuyucular ise bir metne, kitaba uzun süre kendilerini tam olarak veremezler. Bilinçli okuyucu olamadıklarından konsantre olamama problemi yaşarlar. Bununla birlikte sık sık hayal kurma, bir çeşit pasif okuma başka bir kişisel problem sayılabilir. Bilgi ve sözcük dağarcığının zayıflığı ise bir başka kişisel okuyamama nedenidir. Dikkatsizlik veya dalgınlık da kişiyi okumadan uzaklaştırabilir. Belli fikirlerin zihinde sürekli tekrarı da okuyucunu dikkatini dağıtarak okumasını zorlaştırır. Okuma sırasında bir şeyler yemek ya da içmek, can sıkıntısı, güvensizlik, uykusuzluk, kötü beslenme gibi sebepler de okumayı belirleyen şahsi sebeplerdendir (Acıyan, 2008: 11).

Kitapla İlgili Sorun: "Medeniyetler kalemlerden neşet eden kitapların eseridir. Kitapları hayatımızın bir parçası olarak gören her kişi mutluluk yolunda mesafe kat etmiştir. Hayatın ağır yükü, psikolojik sıkıntılar ancak kitabın dostluğu sayesinde aşılacaktır. Bunalmış insanlığın tek kurtuluş reçetesi kitaptır" (Ayaydın, 2003).

Kitap, okurun en temel kaynağıdır. Okurun kitaba ulaşması için gerekli olan bütün çabayı bütün kurumlar göstermelidir (Acıyan, 2008: 13).

Kitap fiyatları, okuyucunun alım gücü, toplumun ve bireyin ekonomik şartları bu noktada belirleyici olabilmektedir (Acıyan, 2008: 13).

2.2. Okuma Güçlüğü

Bugün disleksi olarak adlandırılan okuma bozukluğunu ilk ele alanlar arasında Hinschelwood'u (1917) gösterebiliriz. Hinschelwood, "Kelime Körlüğü" (Word bilindness - Cecité verbale) olarak ele aldığı bu spesifik okuma güçlüğünün, beyin kabuğundaki bir arızadan, sinir sistemindeki bir bozukluktan ileri geldiğini ileri sürer (Razon, 1982: 16).

Orton daha 1937 yılında, "Strehosymbolia" (sembollerin çarpıtılması) olarak adlandırdığı disleksinin, beyin yapısındaki bir arızadan kaynaklanmadığını, beynin işleyişindeki bir anomaliden geldiğini, bu anomalinin de doğuştan olduğunu ileri sürmüştür. (Razon, 1982: 16).

Modern çalışmalar beyindeki "cerebellium" bölgesinin okuma öğreniminde etkili olduğunu göstermiştir. (Tyrer, 2004; Baş, 2004: s. 39'daki alıntı).

Dahaena ve grubu okuma işlevini şöyle açıklıyor: "Beynin sol oksipito-temporal bölgesinde bulunan harf kutusu, harflerin ve kelimelerin görsel şekillerini algılıyor. Harf kutusu bu bilgiyi sol yarıkürede bulunan ve kelime anlamını, ses motiflerini, harflerin seslendirilişini kodlayan çok sayıda değişik bölgeye iletiyor. Dolayısıyla işitme ve konuşma bölgeleri ile doğrudan bağlantılar söz konusu. Kelimelerde yüklü anlamların algılanması ve yorumlanması, beynin hafıza ve duygu gibi işlevlerinden sorumlu bölgelerinin katılımını da gerektiriyor. Bu bölgeler arasındaki karşılıklı bilgi akışıyla sadece insan türüne ait bu olağanüstü beceri gerçekleşiyor (Karaçay, 2011: 24)."

Pittsburg'daki Carnegie Mellon Üniversitesi Bilişsel Beyin Görüntüleme Merkezi araştırmacılarından Marcel Just ve Timothy Keller, 8-12 yaşları arasındaki çocuklarda okumanın beyin üzerindeki etkilerini araştırdı. Bir grup okuma problemi olan çocuklardan oluşuyordu. Kontrol grubunda ise normal düzeyde okuyabilen çocuklar yer aldı. Araştırmacılar özel bir Manyetik Rezonans Görüntüleme tekniği kullanarak bu çocukların beyinlerini inceledi. Bu teknikle çocukların beyinlerindeki "beyaz madde" adı verilen, bir bakıma şehirlerarası yollar gibi beynin değişik bölgeleri arasında bilgi akışı sağlayan bölgelere baktılar. Çalışma, okuması zayıf olan çocukların beyinlerinin beyaz maddesinin yapısal kalitesinin, normal okuyan çocuklarınkine kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koydu. Just ve Keller çalışmanın devamında, okuması zayıf olan çocuklara bir sonraki ders yılında yüz saatlik özel bir program uyguladı. Bu programda öğrenciler belli kelime ve cümleleri defalarca tekrar edip okumalarını ilerletti. Programın bitiminde çocukların beyin görüntüleri yeniden alındığında, sadece okuma yeteneklerinin değil beyin dokularının da değiştiği ortaya çıktı. Yoğun program, bu çocukların beyinlerinin beyaz maddesinde iyileşmeye neden olmuştu, meydana gelen değişiklik önemli düzeydeydi. Daha da önemlisi iyileşme miktarı ile okumadaki ilerleme arasında bire bir bağlantı olmasıydı. Beyinlerinde daha fazla iyileşme olan çocukların, okumalarında da daha fazla iyileşme gözlenmişti. Daha önce yapılan çalışmalarla bu son çalışma birlikte değerlendirildiğinde, okumanın beyinde sadece gri maddeyi değil, sinirler arası

bağlantılar olan beyaz maddeyi de etkilediği ortaya çıkmış oldu. Bir diğer deyişle okuma beyinde yapısal değişikliklere neden olmuştu (Karaçay, 2011: 25).

Genel olarak disleksiye eşlik eden bozuklukların hiperaktivite (aşırı hareketlilik), hipoaktivite (aşırı yavaşlık) ve dikkat eksikliği olduğu bilinmektedir. Dikkatle ilgili bir sorun olmadığı halde ortaya çıkan gelişimsel disleksiye ise "saf disleksi" adı verilmektedir. Herhangi bir zekâ sorunu olmayan bir kişi okuma yeteneğini hiç bir zaman tam kazanamazsa veya çok geç ve yavaş bir biçimde kazanırsa ve buna yol açacak herhangi bir beyin hastalığı söz konusu değilse buna da "gelişimsel disleksi" denir (Gür, 2013: 9).

Sarıkaya'ya (2006: 8) göre okuma güçlüğü; sadece yanlış ya da hatalı okuma değil, aynı zamanda, okumanın yavaşlığı ve okuduğunu anlama ve anlatabilme becerisindeki yetersizlik olarak da görülebilmektedir.

Okuma bozukluğu, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır. Okumayı öğrenirken çocuk önce seslerle (fonem) harfler arasında bağlantı kurmayı öğrenir, böylece yazılı sözcükleri tanıyabilir. Yeterince sık tekrarlanırsa sözcüğü bütün olarak görmeye başlar ve bir süre sonra sözcükler otomatik olarak tanınır hale gelir ve okuma ile eş zamanlı olarak düşünceler sıralanır, bu sayede çocuk okuduğu metni anlayabilir. Bu düzeye genellikle üçüncü sınıfta ulaşılır. Bu nedenle birinci ve ikinci sınıfta okumada zorlanan çocuk esas güçlüğü üçüncü sınıfta, hızlı okuması ve okuduğunu anlaması beklendiğinde yaşar. Okumayı sevmeme, okumaktan kaçınma ve yavaş okuma, okurken sözcük ve satır atlama ya da aynı sözcük veya satırı iki kez okuma, yazılandan farklı sözcük okuma, sözcüklerin içindeki harfleri karıştırma, okuduğunu anlayamama en sık rastlanan belirtilerdir. Okuma bozukluğunun derecesi zekâ düzeyi ile birlikte değişkenlik gösterir. Zekâ düzeyi yükseldikçe okuma bozukluğunun fark edilmesi gecikebilir (Doğangün, 2008: 172-173).

Öğrenmenin ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma; kişinin öğrenim ve akademik yaşantısında bu kadar önemliyken, okumada yaşanan zorluk ise başlangıçta, kişinin okul yaşantısı olmak üzere tüm yaşamı boyunca birçok

konuda güçlük yaşamasına neden olabilmektedir (Sarıkaya, 2006: 8). Okumanın önemli ölçüde duygusal ve sosyal sonuçları da olduğu bilinmektedir. Yalnızca okuma alanında görülen yetersizlik, zekâdan beklenenin altında okuma başarısı göstermek, sıklıkla diğer akademik alanlarda ve hatta sosyal davranışlarda da yetersizliklere yol açmaktadır. Dislektiklerde suça yönelme, duygusal dengesizlik ve hatta psikiyatrik bozukluklara da rastlanılabilmektedir (Altuntaş, 2010: 38).

Tüm öğrenme bozukluğu vakalarının yaklaşık % 80'ini okuma bozukluğu olgularının oluşturduğu bildirilmiştir. Gelişimsel disleksinin yaygınlığı çeşitli toplumlarda farklılıklar göstermektedir. Genel olarak, okul çağındaki çocuklarda ağır disleksi oranı %3- 6 iken, hafif dislektikler de katıldığında bu oran %10 civarına çıkmaktadır ve araştırmalarda seçilen kesim noktası kriterlerine göre %15-17'i bulabilmektedir. Okuma bozukluğunun sıklığı dillere göre de farklılık göstermektedir. Çeşitli toplumlardan örnek olarak İspanya'da %3-4, İngiltere ve İskoçya'da %5, İskandinav ülkelerinde %10, ABD'de %4-15 ve Kanada'da %10-16 oranındadır. Erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre yaklaşık %3-5 arasında daha fazla görülmektedir (Küçükcaymaz, 2011: 15-16).

Disleksi çoğunlukla okula başlandığında, ilk okuma yazma sürecinde fark edilir. Ancak okul öncesi dönemde zekâsı normal olduğu hâlde konuşma gelişiminde gecikme, aşırı hareketlilik, algılama kusurları, dikkatsizlik gibi sorunları bulunan çocukların değerlendirilmesi erken tanı ve eğitim için oldukça önemlidir (Altuntaş, 2010: 43).

Disleksinin tanısına DSM-IV'te (Diagnostic And Statistical Manual) verilen ölçütler Altuntaş (2010: 43) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır.

B. A tanı ölçütündeki bozukluk, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.

C. Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

Disleksi tanısı konulabilmesi için bireyin zekâsından beklenen okuma düzeyinin oldukça altında bir performans göstermesi gerekmektedir. Bu kıstas göze alındığında aile ve öğretmenin bu süreçte önemli bir yere sahip olduğu şüphesizdir. Ebeveynlerin, çocuklarının farklı gelişimini, diğer çocuklarından ya da akran gruplarından fark edebilmeleri mümkündür. Birçok aile sorunu görmezden geldiğinden, bir kısmı nereden yardım alacağını bilemediğinden, bir kısmı da gerek doktorlar gerekse de okul rehberlik servislerince yanlış yönlendirildiğinden tanı konmakta geç kalınmaktadır. Öğrenme güçlüğünü erken yaşta tanımada ve müdahalede, okulöncesi eğitim veren kurumlarda çalışan eğitimcilerin, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve çocuk doktorlarının çok önemli rolleri vardır. Eğitimcilerin öğrenme sorunu olan çocuğu erken fark etmesi ve onun diğer çocuklardan daha farklı öğrenme stillerine sahip olduğu düşüncesini kabul etmesi, öğrenme güçlüğü olan çocuk için, özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı ve farklı değerlendirme stratejilerini de beraberinde getirecektir. Eğitimcilerin, göstereceği bu önemli çaba ile öğrenme güçlüğü yaşayan birçok çocuk, erken müdahale şansı yakalayacak ve olası olumsuzluklar en aza indirgenecektir (Altuntaş, 2010: 43-44).

2.2.1 Okuma Güçlüğünün Özellikleri

Razon'a (1982: 17) göre disleksili çocuklarda görülen özellikler:

- Okurken telaffuz hataları yapar,
- Yanlış okur, kelime veya harfi atlar veya ilave eder,
- Noktalama hatası yapar,
- Doğru okuyabildiğini de anlayamaz,
- Yazı yazarken de harfleri deforme eder,
- Yazıları doğru kopya edemez,

- Yazdıklarını satıra ve sayfaya doğru olarak yerleştiremez,
- İmla hataları yapar.

Orton ve diğ. (1925) de disleksili öğrencilerin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır (Orton ve diğ, 1925; Ay ve diğ. 2011: s. 1-2'deki alıntı).

- Sözcükleri öğrenme ve anımsamada güçlük,
- b ve d gibi yazı birimleri, 6 ve 9 gibi rakamları ters algılama,
- Sözcüklerdeki yazı birimleri ya da rakamları karışık algılama ('ne'yi 'en'; '3'ü 'E'; '12'yi '21' olarak algılamak gibi),
- Noktalı ve noktasız yazı birimleri karıştırma (u-ü, o-ö, s-ş),
- Okurken sözcük atlama,
- Seslemlerin seslerini karıştırma,
- Yazı yazmada zorluk yaşama ve yazım yanlışları yapma,
- Gecikmiş ya da yetersiz konuşma,
- Konuşurken anlama uygun sözcüğü seçmede zorluk çekme.

Cain ise disleksili çocukların özelliklerini aşağıdaki şekilde vermektedir (Cain, 2010: 123-125; Duran, Sezgin, 2012: s. 635'teki alıntı):

- Okuma ve okuma çalışmalarından hoşlanmazlar,
- Sınıf içinde sesli okuma yapmaktan çekinirler,
- Akıcı okuyamazlar. Okuma hızları oldukça düşüktür,
- Okuma becerileri çok yavaş gelişme gösterir,
- Okudukları metinleri anlatmakta sıkıntı yaşarlar,
- Sınıf içerisinde verilen yönergeleri takip edemezler.

Dislektiklerin bazı güçlü yönlerini ise Altuntaş (2010: 40-41) açıklamaktadır:

- Olaylara farklı bakış açısı ile bakabilirler,
- Yüksek bir empati güçleri vardır,
- Ek süre verildiği takdirde okumada fark edilebilir bir gelişme gerçekleştirebilirler,
- İleri görüşlü bireylerdir,
- Pek çok kişinin aksine büyük resmi görebilirler,
- En az normal düzeyde bir zekâya sahiptirler,
- Hayal güçleri oldukça geniştir,
- Yaratıcıdırlar.

2.2.2. Okuma Güçlüğüne Neden Olan Okuma Hataları

Akyol (2013), Altun ve diğ. (2011), Çaycı, Demir (2006), Ekiz ve diğ. (2012), Yüksel (2010) okuma güçlüğüne neden olan okuma hatalarını aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadırlar:

- Atlayıp geçmeler ve eklemeler,
- Ters çevirmeler,
- Tekrarlar.

Duran, Sezgin (2012) ise bu hatalara 3 tane hata daha eklemişler:

- Telaffuz hataları,
- Duraksama,
- Yanlış okuma.

Bu okuma hataları aşağıda detaylı incelenmektedir:

Atlatıp Geçmeler ve Eklemeler: Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde, harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Başlangıçta bu tür hatalar fazla görülmez. Söz konusu yanlışlar çok hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bütün satırı bırakmalar ise satırdan satıra geçiş problemidir. Burada geçici bir süre kalemle satır takibi yaptırılabilir. Çocuk bırakmaları, amaçlı veya amaçsız olarak yapabilir. Okumanın sonunda, bıraktığı kelimeler tekrar okutulur. Eğer okuyabiliyorsa bırakmalarda bir kasıt aranmaz. Ancak okuyamazsa kasıt aranır (Akyol, 2013: 233).

Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eklemeler cümleye akıcılık kazandırmak veya sözel dil ile uyum sağlamak maksadıyla yapılabilir. Eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenilecek bir durum yoktur. Gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa öğrencinin dikkati çekilmelidir (Duran, Sezgin, 2012: 636).

Ters Çevirmeler: Çocuklar arasında -özellikle birinci sınıf- en çok görülen hatalardan biridir. Harfler çevrilebilir. Örneğin, "d" yerine "b"; "b" yerine "p" gibi. Kelimeler de çevrilebilir: "Ev" yerine "ve"; "vay" yerine "yav" gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir. Harflerin tamamında değil, birkaçında sorun yaşanır. Çocuk 7 yaşından sonra ters çevirmelere devam ediyorsa soruna ciddiyetle yaklaşmak gerekir. Ters çevirmeleri önleyici en önemli çalışmalar, yön çalışmalarıdır. Yukarıdan aşağıya hareket kısa zamanda çözülürken, soldan sağa hareketle ilgili problemler daha uzun sürmektedir (Yüksel, 2010: 126).

Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaparak okuyorsa hemen daha alt düzeye ait bir materyal verilmelidir. Alt düzeye ait bir materyali okurken tekrarlamalar hissedilir bir şekilde azalmışsa problem kelime tanıma ile ilgilidir. Kolay materyal verince de tekrarlamalar değişmiyorsa o zaman problem karmaşık bir durum arz etmektedir. Bu

alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek okutturulabilir, küçük bir kartla her okunan kelimenin üstü kapattırılarak okuma yaptırılabilir. Ayrıca, koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Çaycı, Demir, 2006: 440).

Telaffuz Hataları: Telaffuz hatası, kelimenin hecelerine dikkat etmeme, kelimenin bir ya da iki harfine bakarak kelimeyi tahmini olarak okuma gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Şive farklılığı da telaffuz hatasına neden olabilir. Telaffuz hatası, kelime tanıma veya kelimeyi doğru okuma becerisinin eksikliğinden kaynaklanmışsa, kelimenin tekrar okutulması gerekir. Çocuk kelimeyi yanlış okumuşsa, fonetik kurallar çerçevesinde yeniden okutulmalıdır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yanlış okuduğu kelimeler yeniden okutturulmalı ve bu konuda cesaretlendirilmelidir (Harris ve Sipay, 1990; Duran, Sezgin, 2012: s. 637-638'deki alıntı).

Duraklama: Çocuğun bir kelimeyi okumak için iki saniye beklemesi, kelimeyi tanımada tereddüt etmesi duraklama hatası olarak kabul edilmektedir (Salvia ve Ysseldyke, 1978; Duran, Sezgin, 2012: s. 638'deki alıntı).

Yanlış Okuma: Öğrencinin kelimeyi doğru seslendirememesinden kaynaklanır. "Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı." tümcesindeki dağcıydı yerine "bağcıydı" kelimesini okuması yanlış okuma hatasına örnek olarak gösterilebilir (Akyol, 2001: 165; Duran, Sezgin, 2012: s. 638'deki alıntı).

2.2.3. Yanlış Okumanın Nedenleri

Yanlış okumanın nedenleri birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Gülerer ve Batur'a (2012) göre yanlış okumanın nedenlerini aşağıdaki aşağıdaki şekilde ele almışlar:

- Heceleme,
- Kelime kelime okuma,
- Geriye dönüp tekrar okuma,

- Anlamı kaçırma,
- İlgisizlik ve yoğunlaşamama,
- Dudak kıpırdatma,
- İçten sessiz okuma,
- Anlayamama endişesi,
- Ön yargılar,
- Okunanı sessiz takip,
- Parmakla takip,
- Göz-başla takip,
- Metin-göz mesafesini ayarlayamama,
- Ortam engeli,
- Amaçsız okuma,
- Seviye üstü metinler,
- Öğretmen faktörü.

Bunlara ek olarak Akyol (2013) aşağıdaki nedenleri de ele almıştır:

- Fısıldayarak okuma,
- Satırdan satıra geçiş,
- Kafa hareketleri.

Kırkkılıç'ın (2013) gösterdiği yanlış okuma nedenlerin bir kısmı diğer araştırmacıların da vurguladıkları nedenlerle ortaktır. Kırkkılıç'ın (2010) eklediği diğer nedenler ise:

- Dudakların kıpırdatılması,

- Dikkati dağıtacak ortam,
- Konsantrasyonun kaybolmasıdır.
- Kelimelere takılma,
- Dilin ağız içinde oynatılması,
- Doğru nefes alıp verme,
- Daha iyi anlayabilmek için metnin daha yavaş okunması gerektiği inancı,
- Okunan her şeyi anlama gereği,
- Okunan her şeyin akılda tutulması zannı,
- Göz alışkanlığının yetersizliği,
- Motivasyon eksikliği,
- Okuma hızının değişmeyeceği inancı,
- Pasif okuma,
- Kelime hazinesinin sınırlı olması,
- Çabuk yorulmak,
- Yanlış oturma pozisyonu,
- Plansız okumadır.

Yukarıda bahsedilen yanlış okuma nedenleri, aşağıda daha detaylı açıklanmaktadır:

Heceleme: Heceleme davranışı, öğrenmekle öğrenmeme arasında kalan bir süreçtir. İlk okuma döneminde tümevarım yönteminin kullanılması bu sonucu doğurmuş olabilir. Harften heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye doğru bir sıra izlenirse heceleme davranışı oluşabilir. Bu durum hızlı okumayı ve anlamayı düşürür (Gülerer, Batur, 2012: 78).

Heceleme tekniği, bütün olarak kavrama yaklaşımına ters düşmektedir. Çünkü beynin hızı, görme hızından daha fazladır. Hecelemede beyin yorulur ve okuma zevki körelir (Gülerer, Batur, 2012: 79).

Hecelemenin giderilmesi için resimleme metodu uygulanmalı, cümleyi oluşturan ögeler birlikte verilerek ezberletilmelidir, daha sonra kelimeye, en sonunda da heceye geçilmelidir, görme yelpazesi genişletilmelidir (Gülerer, Batur, 2012: 79).

Kelime Kelime Okuma: Sürekli okuma alışkanlığımızın olmaması, kelime dağarcığımızın yetersizliği, kâfi miktarda göz egzersizi yapmadığımız için belli bir okuma ritmi kazanamamamız, görüş alanımızı yeterince genişletememiz, konsantrasyon bozukluğu sebebiyle zihnimizi kitabımıza odaklayamamamız sebeplerden ortaya çıkar (Kırkkılıç, 2013: 380-381).

Okuma işlemi beyin tarafından gerçekleştirilir. Göz ne yazıldıysa onları beyne gönderir. Okuma yaparken göz bir sözcükten diğerine sıçrayarak geçiş yapar. Bu nedenle bir öğrenci her sözcükte bu sıçrayışı gerçekleştirirse okuduğundan uzaklaşır ve anlamada sorun yaşar. Ancak bir görüşte ne kadar çok sözcük beyne iletilirse o metin kadar çok anlaşılır (Türkkan, 2000: 92; Ruşen, 2000: 40; Gülerer, Batur, 2012: s. 79'daki alıntı).

Görme yelpazesini genişletme çalışmaları, gözü hızlandırma çalışmaları, cümlenin ilk ve son kelimeleri yuvarlak içine alıp geri kalan kelimelerin altı çizilerek ilk kelimeyi okuyup çizgiyi takip ederek son kelimeyi okuma, önce bir kelimenin birkaç mm altına belirgin bir nokta koyulmalı, koyulan noktaya yoğunlaşıp üstteki kelimeyi görme çalışması yaparak daha sonra birkaç kelimenin altına nokta koyularak aynı çalışmanın tekrarlatılması, örnek cümlelerin kelimelerini, anlamlı bir şekilde birkaç kelimeyi yuvarlak içine alarak okuma çalışmaları ile sorun giderilebilir (Gülerer, Batur, 2012: 79-80).

Geriye Dönüp Tekrar Okuma: Genelde sessiz okumalarda olmaktadır (Akyol, 2013: 48).

Anlamın kaçırıldığı yerlerde duraksama veya geriye dönme okuma düzenini sekteye uğratır. Bir daktiyografın bir harfi düzeltmek için duraksaması bu süre içinde

üç dört kelime noksan yazmasına mal olur. Hızlı okuyucunun anlamadığı kelime için duraksaması da belli bir sürede birkaç satır noksan okuması demektir. Yavaş okuyucular sık sık hayale dalar. Hızlı okuyucu olarak okumaya odaklandığımızda hayal kurmamız oldukça zordur (Kırkkılıç, 2013: 381).

Okunan satırların üzeri kapatılarak yapılacak okuma çalışmaları, anlayamam endişesini ortadan kaldırmak için kelimeleri bir defada okumaya yönelik güven verici telkin ve ikna çalışmaları, seviye üstü metinleri sadeleştirme çalışmaları ile durum giderilebilir (Gülerer, Batur, 2012: 80). Satırların kalemle yukarıdan aşağıya ritmik olarak takibi geri dönüşlere engel olabilir (Kırkkılıç, 2013: 381).

Anlamı Kaçırma, İlgisizlik, Yoğunlaşamama: Çocuk okuduğu parçada anlamını bilmediği kelimeler ve kavramlarla sık sık karşılaşıyorsa okumaya karsı ilgisizlik ve isteksizlik giderek artar, bu durum algılama seviyesini düşürür; okunan parçaların anlaşılmamasına, anlaşılmama da metne yönelik zaman kayıplarına neden olur. Artık okunan metinden çok günlük başka işlere veya sorunlara doğru ilginin yönelmesi söz konusudur. İlginin okunan parçadan başka şeylere yönelmesi metne yoğunlaşmayı da olumsuz yönde etkileyecek, çocuğun okuma isteği azaltacaktır. Öğretmen, ilgisi dağınık olan öğrencileri tespit etmeli, onlara okumanın sağlayacağı faydaları üzerinde motive edici telkinlerde bulunmalıdır. Böylece çocuğun tekrar konu üzerinde yoğunlaşması sağlamış olacaktır (Gülerer, Batur: 2012: 80). Kırkkılıç'a (2013) göre yoğunlaşamama, zihni meşgul edecek her türlü ortamdan uzak kalınması gerekir. Televizyonda görüntüye dikkat etmesek bile televizyondan gelen ses, havasız ve yeterince aydınlatılmamış bir ortam, aşırı yemek, yemekten hemen sonra çalışmak, gergin ve sinirliyken işe başlamak konsantrasyonu bozabilir.

"Hızlı ve geri dönmeden okursam anlayamam." ön yargısını aşmak, okunan materyale göre (gazete, roman, makale...) okuma hızını tespit etmek, günlük hayatın telâşından ve gerginliğinden uzaklaşıp okunan parçaya yoğunlaşmayı öğrenme, okumaya başlamadan önce okumaya uygun bir ortam hazırlamak, çocuğun ilgi ve dikkatini çekecek materyal hazırlanarak giderilebilir (Gülerer, Batur, 2012: 81).

Fısıldayarak Okuma: Çocuklar birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda fısıldayarak okuma davranışını sergilerler. Birinci sınıftaki okumanın hemen hemen

tamamı sesli okumadır ve çocuğun nasıl okuduğunu görmemiz açısından da böyle olması gerekir. Ancak sınıf seviyesi yükseldikçe sesli okumadan sessiz okumaya geçilmelidir. Bu geçiş dönemi de ikinci ve üçüncü sınıflarda daha ağırlıklıdır. Çünkü çocuk yeni bir okuma türüne geçiş aşamasındadır ve sessiz okumanın gereklerini henüz yerine getirememektedir (Akyol, 2013: 46).

Fısıldayarak okumak aynı zamanda materyalin güçlüğü anlamına da gelir. Okuma materyali değiştirildiği halde fısıldama devam ediyorsa derhal çocuk bu konuda uyarılmalı ve sessiz okuma becerilerini kazandırıcı etkinliklere yer verilmelidir (Akyol, 2013: 46).

Dudak Kıpırdatma: Sesli okuma döneminde, sessiz okumaya yeterince yer verilmediğinden bu problem ortaya çıkmaktadır (Gülerer, Batur, 2012: 81). Akyol'a (2013: 47) göre bu sorun fısıldama sorunu ortadan kalkarken ortaya çıkar.

İlk okuma döneminde belirlenen süreyi aşmamalı, cümlenin tamamına baktırılmalıdır (Gülerer, Batur, 2012: 81). Dudak hareketlerinin çokluğu, materyalin zorluğu anlamına gelebilir. Dudak hareketlerini önlemek için çocuğun parmakları ile dudaklarını bastırması önerilebilir (Akyol'a (2013: 47).

İçten Okuma: İç seslendirme alışkanlık hâline getirilmişse normal okumada bir fren vazifesini yerine getirerek çocuğun okuma temposunu geriletir. Diğer bir yanlış davranış durumu da sadece belli kelimeler üzerinde yapılan iç seslendirmedir. Çocuk okuma esnasında kendisine çok ilginç ve önemli gelen kelimeler üzerinde duraklar, göz o noktada sabitleşerek nefes tutulur ve iç seslendirme yapılır (Türkkan, 2000: 23; Gülerer, Batur, 2012: s. 81'deki alıntı).

Bu sorunun giderilmesi için okuma esnasında tempolu nefes alıp verme çalışmaları, okumaya başlamadan önce nefes alıp verme ritmini ayarlama çalışmaları yapılmalıdır (Gülerer, Batur, 2012: 82). Dişlerin arasına kalem alma veya sakız çiğneme ile bu durum azaltılabilir (Kırkkılıç, 2013: 382).

Anlayamama Endişesi: Genellikle seviye üstü metinlerin verilmesi sonucu oluşan bir davranıştır. Okuma engelleriyle karşılaşan okuyucu kendine olan özgüvenini yitirir. Bu durum okuyucunun okuma psikolojisini olumsuz etkiler,

zihinsel olarak bireyin okuma becerisi kazanmasını engeller (Demirel, 2003: 77 Gülerer, Batur, 2012: s. 82'deki alıntı; Maviş, 2000: 108; Gülerer, Batur, 2012: s. 82'deki alıntı).

Bu sorunun giderilebilmesi için seviye üstü metinler verilmemeli, öğrencinin özgüvenini sağlayacak eserler verilmeli, okuyucunun severek okuyacağı metinler verilmeli, okumadan zevk alınması sağlanmalıdır, hızla ilerleyen öğrencilere çeşitli ödüller verilmelidir (Gülerer, Batur, 2012: 82).

Ön Yargılar: Geçmiş yaşantılar sonucu oluşmuş davranışlar okumaya karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir. Gerek öğretmenler gerekse anne ve babalar çocuklar üzerinde büyük bir etkiye sahiptirler. Onların yaklaşımları çocukların esnek ya da katı okuyucu olmalarına zemin hazırlayacaktır. Bu bakımdan model olabilecek kişilerin okumaya bakışı önemlidir. Kontrol edilmiş metinler yoluyla temel yaklaşımlar kazandırılmalı, okuyucu, okuma konusunda serbest bırakılmalıdır, okumayla ilgili ön bilgi verilirken olumsuz yargılardan kaçınılmalıdır (Gülerer, Batur, 2012: 82).

Okunanı Sessiz Takip: Okunan metinleri okuyucunun içinden sesli okuyarak takip etmesidir. Bu yanlış okuma tutumu, hem okuma hızını hem de algılamayı olumsuz etkiler. Seviye metinleri yoluyla geriye dönüşler engellenebilir (Gülerer, Batur, 2012: 83).

Parmakla Takip: İlk okuma döneminden kalan bir yanlış alışkanlıktır. Okuyucu satırları kaybetmemek için bu yola başvurmaktadır. Okuma hızını ve anlamayı olumsuz etkiler (Sever ve Bşk., 1990: 11; Gülerer, Batur, 2012: s. 83'teki alıntı). Çeşitli şekillerde gerçekleşebilir (Akyol, 2013: 47):

- Kelimelerin her birini parmakla takip
- Anlam ünitelerini takip
- Satır takip etme
- Satır başında veya sonunda parmakla takip.

Göz hızlı, parmak yavaş hareket ettiği için göz-parmak arasındaki gidiş gelişler eş zamanlı olmamaktadır (Akyol, 2013: 47).

Satır araları çocuğun ya da okuyucunun düzeyine göre ayarlanmalı, okuma parçalarının puntoları seviyeye göre ayarlanmalıdır (Gülerer, Batur, 2012: 83).

Göz-Başla Takip: Bu durum gözü yorduğu gibi beyni de yormaktadır. Bu davranış, parmakla yapılan takip gibidir. Kelimeleri göz ya da başla takip ederek tek tek okuma, okuyucunun dikkatini dağıtacağı gibi algılama süresini de uzatır. Başın sabitlenmesi için, üstüne bir kitap konularak sağa sola dönüşleri engellenmeli, okuma metni, uygun mesafeye getirilmeli, satır araları ve cümle uzunlukları düzeye uygun olmalıdır (Gülerer, Batur, 2012: 83-84).

Metin-Göz Mesafesini Ayarlayamama: Birey, okuma becerisini kazanıp kazanmama korkusuyla uğraşırken okuma materyallerini çok farklı şekillerde kullanabilir. Okuma parçasının kendisinden uzak olması, şifreleri çözememe ve anlayamama endişesi doğurabilmektedir. Okuma sırasında dik oturmalı, mesafe yaklaşık 20–30 cm olmalı, cümlenin tamamını görmeye çalışılmalı, metinler sütunlar şeklinde verilmelidir (Gülerer, Batur, 2012: 84).

Ortam Engeli: Okuma ortamı, okumanın gerektirdiği okuma materyallerinden yoksun olduğu zaman, okuyucunun isteğini arttıran ve motive eden temel etkenler olmayacaktır. Bu eksiklik, okuma hızını ve anlamayı olumsuz etkileyecektir. Ortamın araç-gereçlerden yoksun olması çocuğu yanlış okuma davranışlarına yöneltebilir. Sorunun giderilmesinde ise ışık ile ilgili sorunlar ortadan kaldırılmalı, ortamda Türkçe sözlük bulunmalı. Ayrıca sessiz bir ortamda olunması gerekmektedir (Sever ve Bşk., 1990: 9; Gülerer, Batur, 2012: s. 84'teki alıntı). Öğrenciye ait bir çalışma odası olması da idealdir (Kırkkılıç, 2013: 384).

Amaçsız Okuma: Temel okuma alışkanlıklarını edinemeyen kişilerde görülür. Bu durum düzensiz beslenen insanlar gibi her türlü abur cuburu yemeye benzer. Doğru yönlendirme olmadığından bazen çok fazla zaman kaybına neden olabilmektedir. Beklenti ve ilgilerine cevap veren eserlere yönlendirmeli, seçicilik özelliği kazandırılmalıdır. (Hangi eserleri niçin okuması gerektiğini bilme.) (Gülerer, Batur, 2012: 85).

Seviye Üstü Metinler: Okuma hızı, metinlere göre değişir. Düzey üstü metinler okuyucunun hızını ve anlamasını etkiler. Okuyucuları söz dağarcığı ve hazır bulunuşluk açısından olumsuz bir davranışa iter. Okuyucunun öz güvenini yitirmesine sebep olabilir (Gülerer, Batur, 2012: 85).

Öğretmen Faktörü "Çiçek Ol!": Okuma sırasında, öğretmenin öğrencileri herhangi bir şekilde sınırlandırması doğru değildir. Bu durum hem algılamayı hem bedensel hareketleri kısıtlar. Serbest düşünme ve hayal etme gücünü engeller. Okuma isteğini azaltır. Okuma sırasında öğrenciler kısıtlanmamalı, okuma ve dinleme şekillerine karışılmamalı, okuma parçası okuyucunun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeli, öğretmen tarafsız davranmalıdır (Gülerer, Batur, 2012: 85).

Benzer Kelimeleri Karıştırma: Tümdengelim yönteminin içinde kelime bir bütün olarak öğretildiği için her kelime yazılış biçimiyle çocuğun zihninde simgelerden oluşmuş bir imaj yaratmaktadır. Çocuk kelimenin ilk okunuşunu öğrendikten sonra ya benzer kelimelerle karıştırmakta ya da kelimeyi görür görmez kelimenin tamamına bakmadan ilk aklına geleni söyleyerek ekleri okumamaktadır. Kelimelerin ekleri atlanarak okunmamalıdır; çünkü bu tür yanlış okuma beraberinde okuduğunu anlama güçlüğünü getirecektir. İlk başlarda öğrencilerin seviyesinin altında metinler verilerek, sözcük oyunları yapılarak, öğrencilerin hatalı okumuş oldukları sözcüklerle ilgili mani ya da tekerleme bulunup öğrenciyle çalışılarak hata giderilebilir (Gülerer, Batur, 2012: 86).

Benzer Harfleri Karıştırma: Okumayı yeni öğrenmiş çocukların karşılaştıkları öğrenme sorunlarının başında alfabedeki bazı benzer harfleri karıştırmaları gelmektedir. İlk olarak birbirinin simetriği olan b-d, m-n, u-n gibi harfleri öğrenmede zorlanan çocuklar genellikle bu harfleri ters olarak algılarlar. Ayrıca birbirinin simetriği dışında olan f-t, c-e, a-o, c-ç gibi birtakım harflerin yazılışları birbirine karıştırılmaktadır. Birbirine benzer harflerin karıştırılması çocuğun dikkatsizliğini bazen de ilgisizliğinden ileri gelmektedir. Birbirinin simetriği olan harflerden oluşturulmuş kelime grupları oluşturulup simetriği olan harfler renkli kalemle boyanarak yapılan okuma çalışmaları, birbirine benzer harflerden oluşan

kelimelerden karşılıklı gruplar oluşturarak yapılan okuma çalışmaları yapılmalıdır (Gülerer, Batur, 2012: 86-87).

Sessiz (İç) Okuma: Araştırmalar sessiz konuşmanın doğal olarak çocuğun gelişim ve sessiz okuma tecrübelerinin artmasıyla azaldığını göstermektedir (Pomerantz, 1971; Akyol, 2013: s. 47'deki alıntı).

Satırdan Satıra Geçiş: Öğrenci bazen okuduğu satırdan bir sonraki satıra geçme işlemini sağlıklı bir şekilde yapamamakta, bir veya birden fazla satırı atlamaktadır. Böyle olunca da anlam bütünlüğü bozulmakta ve içerik anlaşılamamaktadır. Neticede öğrenci anlamak için tekrar başa dönüp okumak durumunda kalabilmektedir. Bu sorunu giderebilmek için satır aralıklarını genişletmek gerekir. Bir süre çalışıldıktan sonra satır aralıkları tekrar normale dönüştürülmelidir (Akyol, 2013: 48).

Kafa Hareketleri: Kafayı sağa-sola veya öne-arkaya hareket ettirmek gözün satırı düzenli bir şekilde takip etmesini engeller. Bundan dolayı da öğrenci fazla zaman harcar ve hız düşer. Ayrıca, okuma işi biraz uzun sürerse kafa hareketlerini çocuğun döşünde ağrılara neden olabilir. Bu hareketleri önlemek için çocuğun eliyle çenesini tutması önerilebilir (Akyol, 2013: 48).

Kelimelere Takılma: Genellikle kelime hazinemizin yetersizliğinden ileri gelir. Bunun için çok ve devamlı okumamız, bilmediğimiz kelimeleri mutlaka sözlüğe müracaat ederek öğrenmemiz gerekir. Kelime araştırma işini ilk okuma eyleminden sonra yapmamız doğru olur. Aksi takdirde okuma hızımızı kesintiye uğratmış oluruz. Kelimenin anlamını bilmememiz anlamamızı önemli ölçüde etkilemeyebilir veya bu anlamı bağlamdan çıkarabiliriz (Kırkkılıç, 2013: 381).

Dilin Ağız İçinde Oynatılması: Ağzımızdan ses çıkması bile sessiz okuma veya içten okuma sırasında dilimiz konuşurcasına ağzımızın içinde hareket eder. Bu durum da okuma hızımızı etkileyecektir. Dilin hareketini engellemek için daha hızlı okumaya çalışmamız, ağzımıza bir kalem sıkıştırmamız veya ağzımızda şekersiz bir sakız dolaştırmamız yeterli olabilir (Kırkkılıç, 2013: 381).

Doğru Nefes Alıp Verme: Okuma sırasında nefes alışlarımızın düzenli olması gerekir. Hızlı okuma endişesi içinde olmamız bizi heyecanlandırabilir. Nefes alış verişinde akciğer solunumu yerine diyaframımızı kullanmamız gerekir (Kırkkılıç, 2013: 382).

Daha İyi Anlayabilmek İçin Metnin Daha Yavaş Okunması Gerektiği İnancı: Yavaş okuyan kişi uzun sürede daha az yer okurken zihnen hayallere dalabilir, elinde veya önündeki objelerle oynayabilir. Hızlı okuyucu ise metne odaklandığı için başka bir şey düşünme fırsatı bulamaz ve başta okuduğuyla sonda okuduğu arasında çok fazla bir zaman geçmediği için konuyu daha iyi aklında tutabilir ve konu üzerinde daha iyi düşünme imkânı yakalamış olur. Dolayısıyla bu okuyucu daha kısa sürede daha iyi bir kavrama elde eder (Kırkkılıç, 2013: 382-383).

Okunan Her Şeyi Anlama Gereği: Ansiklopediler, ilmihal kitapları vb. bazıları hariç okunulan metinlerdeki önemli kısımlar %5 ile %50 (ders kitapları gibi) arasında değişen orandadır. Bu durum cümleler, paragraflar için de geçerlidir (Kırkkılıç, 2013: 383).

Okunan Her Şeyin Akılda Tutulması Zannı: Normal olarak ilk okuyuşta okunan şeyin ancak %10 ile %20'si kalır. Okuma dinlemeyle birlikte gerçekleştirilirse bu oran %30 ile %40'a, görme ve sesle birlikte gerçekleştirilirse %50'nin üzerine çıkabilir. Konuyu anlatırsak ve konu üzerinde düşünür, kendi fikirlerimizle örtüşme düzeyini sorgular ve konu hakkında yorumlar yaparsak anlama düzeyimiz had safhaya yani %100'e dahi varabilir (Kırkkılıç, 2013: 383).

Göz Alışkanlığının Yetersizliği: Her şeyi bir defada algılamaya çalışmamız, okurken gözlerin satırlar üzerinde çok hızlı bir şekilde gezinip aşağı inmesi önemlidir. Bunun için gözlerimize daima antrenman yaptırmalıyız. Eğitim göz kelime gruplarını, -daha ileri seviyede- paragraf veya sayfayı süratle beyne gönderirken eğitimsiz göz satırlar üzerinde duraksar ve hızlı okumayı sekteye uğratır (Kırkkılıç, 2013: 384).

Motivasyon Eksikliği: Okuma için bir amacımızın olması bizim için önemli bir güdüleyici unsurdur. Bu benim günlük işlerimden birisidir, yakın zamanda bu işi başarmalıyım, kendimi geliştirmem için, ayrıcalıklı biri olmam için

okumam lazım, en iyi ve en faydalı zaman geçirme aracı okumaktır, okuma işinden zevk alıyorum gibi düşüncelerin beynimizde yankılanması, bunu kendimize telkin etmemiz önemli birer motivasyon aracıdır (Kırkkılıç, 2013: 385).

Okuma Hızının Değişmeyeceği İnancı: Hızlı okuma becerisi kazanmış bir kişi okuma hızını iki üç katına çıkarabilir. Hızlı okuma az zamanda çok şey okumamıza vesile olduğu için okumaya zaman ayırma, okumayı hayatımızın bir parçası haline getirme hususunda bizi motive edici bir unsur olacaktır (Kırkkılıç, 2013: 385-386).

Pasif Okuma: Metni neden okuduğumuzu dahi düşünmeden bakışlarımızın satırlar üzerinde akıp gitmesidir. Pasif okuma hedef belirlenerek yapılan okumaya göre kıyaslanamayacak ölçüde bir bilgi kaybı demektir. Pasif okuyucuyu unutmak için okuyan bir insan olarak kabul edebiliriz. Bu durumdan kurtulmak için önce okuma amacımızı belirlememiz gerekir (Kırkkılıç, 2013: 386).

Kelime Hazinesinin Sınırlı Olması: Kelime hazinesi geniş okuyucu okumayı alışkanlık haline getirmiş bir kişidir. Böyle bir insanın hızlı okumada daha başarılı olacağı kesindir. Aksi durumda bilmediğimiz her bir kelime için –istemeden de olsa- satırlar üzerinde duraksamamız, kelimeyi okumaya veya ne olduğunu yorumlamaya çalışmamız, okumayı sekteye uğratır. Yapacağımız şey çok okumak ve kelime dağarcığımızı zenginleştirmeye çalışmaktır. Okurken bilmediğimiz kelimeleri işaretleyip sonradan sözlüğe bakmamız daha isabetli olur. Özellikle kitap okumalarında metne birden fazla bakma tavsiyesi hızlı okumanın önemli unsurlarındandır (Kırkkılıç, 2013: 386).

Çabuk Yorulmak: Sürekli okuma becerisi kazanmamış okuyucular çabuk yorulurlar. Uzun süre çalışabilme becerisini elde etmek için çok egzersiz yapmak gerekir ve bu çalışmayı alışkanlık haline getirmek gerekir. Bunun için zihnimizi dağıtabilecek ortamdan, gerginlikten, stresten uzak durmamız, oda içinde veya masa üzerindeki dağınıklıktan kurtulmalıyız. Uykusuzluk, aşırı tokluk, düzensiz yaşantı, olumsuz alışkanlıklar ve tabii fiziksel rahatsızlıklar çabuk yorulmamıza neden olur. Uyku düzenimize ve beslenmemize özen göstermemiz, çalışmayı

alışkanlık haline getirmemiz yapabileceğimiz ön hazırlıklardandır (Kırkkılıç, 2013: 386-387).

Yanlış Oturma Pozisyonu: Çalışmalarımızı her halükarda bir sandalye, kanepe veya koltukta yapmalıyız. Vücudumuzla ayaklarımızın 90 derece açı teşkil edecek konumda olması ideal olanıdır. Sırtımızı yasladığımız arkalık ne çok sert ne de çok yumuşak olmalıdır. Dirseklerimizi masaya dayayarak çalışmak da olumsuz davranışlar arasındadır. Ellerimizin biri veya ikisi masanın üzerinde olduğu halde, biriyle kitabı tutarken diğerine kalemi sıkıştırabiliriz (Kırkkılıç, 2013: 387).

Plansız Okuma: Okuma planı veya stratejisi oluşturmamaktır. Okumayı plana bağlamanın ilk adımı belli bir okuma zamanının belirlenmesidir. Bu gerçekleştirildikten sonra ne kadar süre okunacağına karar verilmelidir. Sonrasında kitabın içeriği ile ilgili bilgi sahibi olunmalıdır. Kitaptaki bilgi yoğunluğuna göre hangi hızda okunacağına karar verilmelidir. Diğer önemli husus da nasıl okunacağıdır (Kırkkılıç, 2013: 387).

2.2.4. Okuma Güçlüğü Yaşayan Çocukların Eğitimi

Okuma güçlükleri olan çocukların eğitimi ile görevli olan uzmanların öncelikle çocuklardaki asıl kusurun nedenini ve çocukların en az gelişmiş olan yeteneklerini belirlemesi gerekir. Daha sonra ise kusurun derecesi ve çocuğun gelişim seviyesine göre bir program hazırlanmalıdır. Bu programı uygulamaya başlamadan önce de çocuk ve ailesinin bu durumdan ve yapılacak çalışmadan haberdar edilmesi, güvenlerinin kazanılması gerekir (Razon, 1982: 18).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yapmış oldukları hataları gidermek amacıyla **akıcı okuma stratejileri** ortaya konulmuştur. Yüksel'e (2010) göre bu stratejiler:

- Tekrarlı okuma,
- Eşli okuma,
- Eko okuma,

- Ahenkli okuma

Ekiz ve diğ. (2012)'ye göre bu stratejilere bir de

- 3P (Pause, Prompt, Praise) - Duraksama, Yöneltme, Övme metodu eklenmiştir.

Akyol'a (2012) göre yukarıda bahsedilen tekrarlayıcı okuma, eşli (ikili) okumanın dışında diğer araştırmacılardan farklı olarak üç strateji daha eklemiştir:

- Okuyucu tiyatroları oluşturmak,
- Arkadaşlarla okuma,
- Koro halinde okuma.

Kaman' a (2012) göre akıcı okuma stratejileri destekli (yardımlı) okuma, yankılı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, arkadaşla okumak ve tekrarlı okumaktır.

Keskin'e (2012) göre;

- Yardımsız akıcı okuma çalışmaları,
- Yardımlı akıcı okuma çalışmaları

olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yardımsız akıcı okuma çalışmalarının içine yardımsız tekrarlı okumayı dâhil etmiştir; yardımlı akıcı okuma çalışmalarının içinde ise nörolojik etki metodu, koro okuma, yardımlı okuma, eşli okuma, yapılandırılmış akıcı okuma yöntemini dâhil etmiştir.

Sidekli'ye (2010) göre bu stratejilere aşağıdakileri eklemiştir:

- Radyo okuma
- Televizyon okuma

Aşağıda akıcı okuma stratejileri daha detaylı açıklanmaktadır.

Destekli Okuma: Zayıf ve iyi okuyucular bir araya gelerek okuma çalışmalarını gerçekleştirirler. Destekli okuma pek çok nedenden dolayı akıcılığı geliştirmek için mükemmel bir yoldur. Bu nedenler; öğretmenin desteği okumayı korkunç bir etkinlik olmaktan çıkarır, kelimeyi okumada bir kişi tarafından yardım edildiği için, öğrenci anlamaya dikkatini verebilir, destekli okuma akıcı okuma örneği sağlar, destekli okuma parçanın daha fazla okunmasını sağlar (Kaman, 2012: 19-20).

Yankılı Okuma: Öğretmen metnin tamamını ya da birkaç satırını okuyarak öğrenciye etkili ve akıcı okuma örneği olabilir. Öğrenciler, öğretmenin performansını taklit ederler ya da parçayı aynı şekilde okurlar. Yankılı okuma kısa parçalarda daha etkilidir ve özellikle başlangıç seviyesindeki okuyuculara uygundur (Richek ve diğ., 2002:170; Kaman, 2012, s. 21'deki alıntı).

Koro Halinde Okuma: Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Bu tekniğin uygulanmasında şiirlerden yararlanılabilir. Öğretmen her gün bir şiiri birkaç defa okutturabilir. Bu durum en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayacaktır. Tekrar sayısı arttıkça bu öğrencilerin katılımı da artmaktadır. Koro halinde okuma değişik şekillerde yapılabilir. Sınıf topluca okuyabilir, bir öğrenci okuduktan sonra diğer öğrenciler tekrarlayabilir, gruplara ayrılarak okunabilir vb. (Akyol, 2012: 88). Eğer öğretmen tarafından model okuma davranışı verilemiyorsa sesli kitaplardan ve benzer materyallerden faydalanılabilir (Keskin, 2012: 37).

Koro okuma kalabalık gruplarla kolay ve basit bir şekilde uygulanabilen bir yöntemdir. Koro okuma ile öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmeye ve kelime tanıma zorluklarını aşmaya yardımcı olunabilir. Koro okuma kendi içerisinde doğal ve eş zamanlı olarak prozodik modellemeyi barındırdığından öğrencilerin kısa zamanda prozodi konusunda ilerleme sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Akyol, 2014: 39).

Koro okumada doğal olarak okuyucular birbirini sürekli denetlemektedirler. Bu denetim onların koroya uymaları için gereklidir. Öğrenci korodaki diğer üyelere dikkat etmeden okumaya devam ettiği zaman kendiliğinden koradan çıkan aykırı

sesler dikkat çekmekte ve bunun sonucu olarak koroya kendini adapte etmek zorunda kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, koro okumada iki boyutun öğrenci üzerinde denetim sağladığı ileri sürülebilir. Birincisi, diğer koro üyelerinin geride kalan veya ileri giden üye üzerindeki hızını ve ses tonunu ayarlamaya yönelik baskısı; ikincisi de, üyenin kendisini düzenleme yoluyla gruba uyma refleksidir (Keskin, 2012: 38).

Eko Okuma: Öğretmenin (tecrübeli okuyucunun) bir cümleyi okuduğu ve öğrencinin aynı metni onun hemen arkasından okuduğu bir tekniktir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Güneş, 2007; MEB, 2010; Yüksel, 2010)

Ahenkli Okuma: Bu okumada öğrenci ile öğrenciye yardımcı olan kişi aynı anda metni okumaya başlar. Öğrenciye yardımcı olan kişi metnin belli bir yerinde bırakır. Bıraktığı yerdeki sözcüğü de öğrencinin okumasını ister (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Yüksel, 2010; Ekiz ve diğ, 2012).

3P (Pause, Prompt, Praise) - Duraksama, Yöneltme, Övme Metodu: 3P metodu, birebir öğrenme programlarından biridir. Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılan işlemsel bir süreci kapsar (Dağ, 2010: 64). Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye "duraksama, yöneltme ve övme" şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama evresinde, bağlama uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltemezse ya da hata yaparsa bir sonraki aşama olan yöneltme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine yardım etmeyi kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006; Dağ, 2010: s.66'daki alıntı).

Eşli Okuma: Eşlerden biri okurken diğerinin sürekli dinlemesi ve yapacağı hatayı düzeltme beklentisi içerisinde olması dikkati sürekli kılan bir davranıştır. Bu açıdan bakıldığında aslında eşli okuma hem okurken hem de dinlerken eşlerin motivasyonunu yüksek tutan bir uyarana da sahiptir (Keskin, 2012: 40).

Bu uygulamada öğrenciler karşılıklı olarak eşleşirler ve genellikle okuma metnini sıra ile okurlar. Bu durum her iki öğrenciye de okuma pratiği sağlamaktadır. Eşleşmelerde öğrencilerin istediği arkadaşları ile eşleşmelerine izin verilir. Bazı zamanlarda ise öğretmen kendisi eşleştirir. Eşli okumada öğrencinin arkadaşına kelime tanımada takıldığında yardım etmesi onun kendine güven kazanmasına yardımcı olur (Keskin, 2012: 41).

Bu yöntemle öğretmeler, 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 sahip olurlar. Eşli okuma yöntemi aynı zamanda okuma becerileri yeterince gelişmemiş bir öğrenciyle, okuma becerileri yeterince gelişmiş bir öğrencinin birlikte çalıştığı, metni dönüşümlü ve tekrarlı olarak okuyup birbirlerinin hatalarını da düzeltebilecekleri bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Sidekli, 2010: 41; Akyol, 2014: 37-38).

Okuma hatalarının anında düzeltilmesi hata oranını zaman içinde azaltmakta ve öğrencilerin okuma konusunda özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu strateji öğrencinin okumaya karşı dikkat ve motivasyonunu arttırmakta oldukça etkilidir. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken husus öğretmenin lider rolünde olması ve sesini iyi kullanmasıdır. Eşli okumanın amacı öğretmenin okuma becerilerini geliştirememiş öğrencilere basit bir yolla yardım sağlamasıdır. (Akyol, 2014: 37-38).

Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı birlikte sesli olarak okurlar. Okuma sürecinde eğer çocuk bazı noktalarda kendi başına okumak isterse müdahale edilmelidir. Ancak çocuğun en ufak zorlanmasında, dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı derhal devreye girmeli ve okuma işi sürdürülmelidir. Yardımcı hızını çocuğa göre ayarlamalı ve ona olumlu dönütler vermelidir. Yapılan yardım yargılayıcı olmamalıdır. Bu teknik sınıf içerisinde de kullanılabilir. Başarılı öğrenciyle okuma yetersizliği olan öğrenci

serbest okuma saatlerinde birlikte çalışarak eşli okuma yapabilirler (Akyol, 2012: 86-87).

Arkadaşla Okuma: Akıcı okumayı gerçekleştirmek için kullanılabilecek diğer önemli bir tekniktir. Bu teknik eşli okuma tekniğinden farklıdır. Eşli okumada eşlerden biri daha becerikli ve başarılıdır. Arkadaşla okuma tekniğinde aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş düzeyleri farklı olabilir. Her bir arkadaş farklı sayfaları okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilirler. Bu okuma ev ödevi olarak da yapılabilir. Çocuk evde belirli metinleri okuyup ertesi gün okudukları hakkında sunu yapabilir (Akyol, 2012: 87; Akyol, 2014: 38). Burada arkadaşlar birbirlerini küçültücü veya aşağılayıcı davranmamalıdır. Öğretmen de buna fırsat vermemelidir (Akyol, 2012: 87).

Tekrarlı Okuma: Bu tür okuma bir metni akıcılık kazanılıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma sorunu olan öğrenciler açısından yararlı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kısa metinlerin seçilmesi, çocuğun gelişiminin izlenmesi ve durumu hakkında dönütler verilmesidir. Tekrarlayıcı okuma yoluyla akıcı ve hızlı okumayı geliştirmede önemli olan hususlardan birisi de uygun bir metin bulmaktır. Zor metinler okuma hızını arttırmadığı gibi okumaya karşı ilgiyi de azaltır. Burada şiir okumanın önemini vurgulamak gerekir. Hemen hemen bütün düzeylerde şiir okuma, okuma hızını geliştirmede önemli bir etkinliktir. Dolayısıyla şiirler okuma programının temel ve ayrılmaz bir boyutunu oluşturmalıdır. Bu amaçla şiir günleri düzenlenmelidir. Bu günler için her çocuk istediği bir şiiri seçmeli, ezberlemeye çalışmalı ve sonunda da çocuklar ödüllendirilmelidir (Akyol, 2012: 86).

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 (Sidekli, 2010: 37).

Bu çalışma öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirmekle birlikte okumaya olan ilgilerini de arttırmaktadır (Akyol, 2014: 36).

Nörolojik Etki Metodu: Nörolojik etki metodu yapı itibarıyla koro okumanın farklı bir formudur. Koro okumadan, birebir çalışma ve kullanılan metin türü yönüyle farklılaşmaktadır. Koro okuma birden fazla öğrenci ile sorunsuz olarak işletilebilmekte ve genellikle şiir ve nakarat içeren metinler kullanılmaktadır. Hâlbuki Nörolojik Etki Metodu ile hikâye edici veya bilgi verici metinlerde kullanılabilmekte ve daha çok birebir uygulanmaktadır (Keskin, 2012: 37).

Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi: Bu yöntemin üzerinde durduğu iki unsur vardır. Bunlardan birincisi, akıcı okumanın hissedilmesini ve ahengini sağlayan anlam üniteleri ile okuyabilme, ikincisi ise sesli kitapların yardımıyla öğrencilere doğru okuma modelinin sunulmasıdır (Keskin, 2012: 42). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi kısaca şu aşamalardan oluşmaktadır:

Okunacak metin ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşarak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır. Metin sesli kitaptan dikkatlice iki defa dinlenir. Sonraki dinlemede öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına (okuyucunun yavaşladığı ve bağlaç olan yerlere) kesme işareti ile öğrencilerdeki kopya üzerine işaretlenir. İşaretleme sırasında kayıt gerektiğinde durdurularak metin cümle cümle dinlenir. Metinde noktalama işaretleri bulunmamaktadır ve dinleme esnasında öğrencilerle birlikte işaretler yerleştirilir. Bu çalışma metnin sonuna kadar sürdürülür. Tekrar başa dönülerek, cümleler sıra ile sesli kitaptan kayıt durdurularak dinlenir ve konulan kesme işaretleri dikkate alınarak tekrar anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtmaları beklenir. Sesli kitaptaki modelin vurgusu ve tonlaması öğrenci tarafından tam olarak yansıtılamazsa bir diğer öğrenciye okutulur. Kitabın bitiminde metinle ilgili sorular oluşturulur ve cevaplanır (Keskin, 2012: 42-43; Akyol, 2014: 41-42).

Radyo Okuma: 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 (Sidekli, 2010: 38-39).

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 (Sidekli, 2010: 41-42).

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 (Sidekli, 2010: 42).

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 (Sidekli, 2010: 42-43).

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 (Sidekli, 2010: 43).

Okuyucu Tiyatroları Oluşturma: Bu çalışmada rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir, ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Çocuklara roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Çocuklar bu çalışmalarda şiirleri, kısa hikâyeleri ve hatta tarihi kitaplardan kısa alıntıları dramatize edebilirler. Bu teknikle her hafta küçük bir temsil çalışması yapmak suretiyle toplam 10 haftalık bir çalışmadan sonra ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı geliştiği gibi, okumadaki genel başarıları da artmıştır (Martinez, Roser, ve Strecker, 1999; Akyol, 2012: s. 86'daki alıntı).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. *Araştırma Modeli*

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemler Survey Yöntemi ve Deneysel Yöntemdir.

"Survey Yöntemi; içerisinde hem sosyal bilimlerde hem de eğitimde en çok yararlanılan teknik ya da veri toplama araçları, posta anketleri, kişisel görüşmeler, telefon görüşmeleri, yapılandırılmış gözlemlerdir (Ekiz, 2009: 115)." Bu yöntem, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesinde kullanılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlendikten sonra bu öğrencilere "Hızlandırılmış Okuma Eğitimi" verilmiştir.

"Deneysel yöntem; herhangi bir olay, olgu, obje, subje (kişi) ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen araştırmadır. Bunun için araştırma durumu ya da ortamı oluşturulur. Bu yönteme ihtiyaç duyulmasının temel nedeni, herhangi bir "şeyin" (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb.) etkinliğini ölçmek ve ölçün sonucu olumlu ise bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2009: 109)." Öğrencilere verilen "Hızlandırılmış Okuma Eğitimi"nden sonra okuma güçlüğü yaşayıp eğitim almış öğrenciler ile okuma güçlüğü yaşayıp eğitim almamış öğrencilerin karşılaştırılması aşamasında bu yöntem kullanılarak sonuca varılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öğrencilerden bir dakikada kaç sözcük okuduklarını öğrenebilmek için öğrencilere bir metin okutturulmuştur. Bu işlemin sonucunda öğrencilerin bir dakikadaki okudukları sözcük sayısına göre okuma güçlüğü yaşayan sekiz öğrenci belirlenmiştir. Bu belirlemeden sonra veliler ile görüşülüp "Hızlandırılmış Okuma Eğitimi" hakkında velilere bilgi verilmiştir. Ayrıca velilerden öğrenci hakkında bilgi almak adına "Öğrenci Değerlendirme Formu" ve MEB'in hazırladığı "Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Testi" verilmiştir.

"Hızlandırılmış Okuma Eğitimi" okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler arasından sekiz öğrenciye hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir. Bu eğitimden sonra okuma güçlüğü yaşayan eğitim almış sekiz öğrenci ile okuma güçlüğü yaşayan eğitim almamış sekiz öğrenci karşılaştırılmıştır.

3.2. *Çalışma Grubu*

Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bergama ilçesinde bulunan 100. Yıl Ortaokulu ile Osman Nuri Ersezgin Ortaokulu'nun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Hızlandırılmış okuma eğitiminin verileceği öğrencileri belirlemek için iki yüz yetmiş dokuz öğrencinin birer dakikada kaçar sözcük okuduğuna bakılmıştır. Her sınıfın ortalaması alınarak ortalamanın çok altında kalmış olan altmış beş ve altmış beş sözcük altında okuyan öğrencilere hızlandırılmış okuma eğitimi verilmesi uygun görülmüştür. Bu kritere göre okuma güçlüğü yaşayan on altı öğrencinin gönüllülük esasına ve velilerin iznine göre okuma güçlüğü yaşayan sekiz öğrenci hızlandırılmış okuma eğitimine alınmıştır.

3.3. *Veri Toplama Araçları*

Bu araştırmada on iki sorudan oluşan "Öğrenci Değerlendirme Formu", yazma becerisi, yönelim becerisi, sözel ifade becerilerinin bulunduğu yirmi bir sorudan oluşan "Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Testi"nden yararlanılmıştır.

"Hızlandırılmış Okuma Eğitimi" altı hafta sürmüştür. Her bir öğrenci ile her gün birer saat okuma çalışması yapılmıştır. Altı haftanın sonunda her bir öğrenci otuz saatlik hızlandırılmış okuma eğitimi almıştır. Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan

öğrencilere tekrarlı okuma tekniği ile hızlandırılmış eğitim verilmiştir (Yüksel, (2010), Çaycı, Demir, (2006), Ekiz, Erdoğan, Uzuner, (2012), Yangın, Sidekli, (2006). Bu eğitim için otuz tane metin belirlenmiştir. Her metin ile ilgili olarak dörder tane soru yer almıştır.

Hızlandırılmış okuma eğitimine dâhil olan okuma güçlüğü yaşayan ortaokul birinci sınıf öğrencilerine sunulan metinler dördüncü sınıf seviyesindeki metinlerden oluşmuştur. Bu öğrenciler zaten bir okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler oldukları için kendi seviyelerinde hem okumada hem anlamada sorun yaşayacaklardır. O nedenle öğrencilere bir alt sınıf seviyelerindeki metinler sunulmuştur. Çaycı, ve Demir'in araştırmalarında da benzer yöntem kullanılmıştır. (Çaycı, Demir, 2006: 441) Aynı durum Yılmaz ve Köksal'ın araştırmalarında da geçerlidir (Yılmaz, Köksal, 2008: 54).

Tez kapsamında sekiz öğrenci ile yapılmış olan hızlandırılmış okuma eğitimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir:

- *Kelime Tekrar Tekniği*
- *Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi.*

Kelime Tekrar Tekniği uygulamasında öncelikli olarak araştırmacı seçilmiş olan metni okumaya başlar. Bu işlem sözcük sözcük ilerler. Bir sözcüğü önce araştırmacı sonra öğrenci okur. Bu işlem üç kere yapılır. Daha sonra öğrenci kendi başına metni okumaya çalışır. Öğrenci kendi başına okurken araştırmacı öğrenciyi takip eder ve öğrencinin hatalı okuduğu sözcükleri işaretler. Daha sonra araştırmacı bu sözcükleri karta yazar. Okuma bitince bu kartlara yazılmış sözcükler üzerinde okumalar yapılmaya başlanır. Doğru okunanlar bir kenara konur, yanlış okunanlar tekrar okutulmak üzere başka bir yere konur ve öğrenci doğru okuyana kadar bu işlem devam eder. Bu şekilde öğrencinin de doğru okuması sağlanmış olur (Yılmaz, Köksal, 2008: 55)

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi uygulamasında ise araştırmacı metni okur, öğrenci araştırmacıyı dinler. Daha sonra öğrenci sesli okuma ile metni okur ve yanlış okuduğu sözcükler olduğunda araştırmacı öğrenciye müdahale ederek

öğrencinin yanlış okuduğu sözcüğü düzeltmesini sağlar. Bu işlem de beş aşamada gerçekleşir (Ekiz, Erdoğan, Uzuner, 2012: 117):

1. Eğitimin sessiz bir ortamda olması gerekir.
2. Öğrenci bu işlemin nasıl olacağına dair bilgilendirilir. Önce araştırmacının sonra öğrencinin okuyacağı bilgisi verilir.
3. Araştırmacı metnin belli bir bölümünü okurken öğrencinin araştırmacıyı takip etmesi sağlanır.
4. Araştırmacı metnin bir bölümünde durduğunda öğrencinin takip etmesi istenir. Eğer bir sözcüğün sesletilmesi 3-5 saniyeyi geçiyor ise sözcük araştırmacı tarafından sesletilir ve okuma devam ettirilir.
5. Metin bitene kadar üçüncü ve dördüncü adımlar devam ettirilir.

Son olarak da metin anlattırılıp soruları yanıtlandırılır (Yüksel, 2010: 31). Bu araştırmada öğrencilerin metni anladıklarını öğrenebilmek için her metnin sonunda metin ile ilgili dörder tane soru sorulmuştur.

Derste uygulaması yapılan metnin evde tekrar edilebilmesi için öğrencilere verilen bu hızlandırılmış okuma eğitimi hakkında anne-babaya bilgi verilmiştir. Verilen bu bilgiler ışığında anne-babadan bu metinlerin öğrenci tarafından evde tekrar edilmesi istenmiştir. Ertesi gün öğrenciyle yapılan görüşmede ilk başta önceki derste okutulan metnin tekrarı ile eğitime başlanmış, daha sonra yeni metne geçilmiştir.

Altı haftalık (otuz saatlik) hızlandırılmış okuma eğitimin sonunda bu eğitim alan okuma güçlüğü yaşayan sekiz öğrenci ile okuma güçlüğü yaşayıp, eğitime alınmamış sekiz öğrencinin okuma becerilerini karşılaştırmak amacıyla her iki gruba "Kardeşler Ordusu" metni okutulmuştur.

3.4. *Uygulama Süreci*

Bu araştırmanın uygulama sürecine beşinci sınıf öğrencilerinin birer dakikada kaçar sözcük okuduklarını belirleme işlemi ile başlanmıştır. Bu işlemin sonucunda toplamda altmış beş sözcük ve altında okuyan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerden on altısı çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerden gönüllülük esasına göre sekiz öğrenci seçilmiş ve onlarla hızlandırılmış okuma eğitimine

başlanılmıştır. Bu eğitim hafta içi her gün her bir öğrenciye birer saat verilerek devam ettirilmiştir. Her bir öğrenci ile otuz metin çalışılmıştır. Eğitimin sonunda her bir öğrenciye otuz saatlik ders verilmiştir. Toplamda sekiz öğrenci ile iki yüz kırk saat çalışılmış ve bu eğitim 6 hafta sürdürülmüştür.

Hızlandırılmış okuma eğitiminden sonra eğitim almış okuma güçlüğü yaşayan sekiz öğrenci ile eğitim almamış okuma güçlüğü yaşayan sekiz öğrencinin karşılaştırılması için son uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada aynı metnin her bir öğrenci tarafından birer dakikalık okuması istenmiş, dakikada kaç sözcük okudukları, okuma hataları ortaya çıkarılmıştır. Eğitim almış olan öğrencilerin ilerleme gösterip göstermediklerini görebilmek adına, elde edilen veriler, her iki grup içinde istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.5. *Verilerin Analizi*

Okuma güçlüğü yaşayan on altı öğrencinin verisi SPSS paket programında değerlendirilmiştir. İlk olarak bu on altı öğrencinin eğitim alan ve almayan sekizer öğrencilerinin doğru, yanlış ve toplam sözcük sayılarının Frekansı belirlenerek işlem dışı bırakılması gereken öğrenci olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra işlem dışı kalan öğrenciler veri setinden çıkartılarak eğitim alan ve almayan öğrencilerin çalışma başlangıcında sözcük sayılarının karşılaştırılması bağımsız iki örneklem t testi ile incelenmiştir. Eğitimden sonra eğitim almış ve almamış öğrencilerin sözcük sayılarının karşılaştırılması da bağımsız iki örneklem t testi ile yapılmıştır. Aynı zamanda yani eğitim aldıktan sonra eğitim alan grupta her bir öğrencinin eğitim öncesi ve sonrası kendi gelişiminin karşılaştırılması için bağımlı iki örneklem t testi, yani eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır. Öğrenciler blok olarak alındığında öğrencilerin üç farklı hata türüne (ses, ek, sözcük) ve üç farklı hata tipine (silme, ekleme, değiştirme) göre yaptıkları hata sayılarında farkın olup olmadığı bağımlı grup Friedman testi ile bakılmıştır. Öğrencilerin ses, ek ve sözcük gibi hata türlerine göre yaptıkları hata sayısı ile bu her hata içerisinde yer alan silme, ekleme ve değiştirme gibi üç farklı hata tiplerine göre olan dağılımları da çapraz tabloda verilmiştir. Birinci dersten otuzuncu derse kadar olan hataların karşılaştırılmasında ise eğilimi ortaya çıkarabilmek için sözcük sayısına ve hata oranına bakılmıştır. Son

olarak öğrenme güçlüğü belirti tarama testi sonuçlarının değerlendirmesi için tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Veriler

Eğitim almış (n=8) ve eğitim almamış (n=8) öğrencilerin birer dakikalık okudukları sözcük sayıları incelendiğinde ilk olarak işlem dışı bırakılması gereken öğrenci olup olmadığına bakılmıştır. Her iki gruptan birer öğrencinin veri homojenliğini bozduğu için değerlendirmeden çıkarılmıştır. Bu işlemlerin sonucunda eğitim almış yedi öğrenci ile eğitim almamış yedi öğrenci arasında bir homojenlik elde edilip çözümlemelere başlanılmıştır. Bundan sonraki işlemlere veri setinden çıkarılmış olan iki öğrenci çözümlemede yer almamaktadır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan iki öğrenci grubunun eğitim verilmeden önce okuma becerilerinin benzer olduklarını göstermek amacıyla bağımsız iki örneklem t testi yapılmıştır. Eğitim verilmeden önce iki öğrenci grubunun bir dakika içinde okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim verilmeden önce iki öğrenci grubunun okuduğu toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri

Öğrenci Grubu	Ortalama Sözcük Sayısı	Standart Sapma	t-değeri	p-değeri
1.grup (n=7)	52,71	8,30	-0,687	0,505
2.grup (n=7)	55,14	4,30		

Elde edilen sonuca göre %95 güvenle istatistiksel olarak iki öğrenci grubunun eğitim verilmeden önceki bir dakikada okuma hızı ortalamaları arasında

istatistiksel olarak fark bulunmamıştır (p=0.5058>0.05). Yani çalışmada belirlediğimiz okuma güçlüğü yaşayan iki öğrenci grubunun okuma hızları aynıdır.

Çalışmanın ilk sorusu: Hızlandırılmış okuma eğitimi öğrencilerin okuma hızlarını artırmış mı?

İki öğrenci grubundan birine altı haftalık (otuz saatlik) hızlandırılmış okuma eğitimi tamamlandıktan sonra, eğitim almış grubun okuma hızının artıp artmadığını ortaya çıkarmak amacıyla her iki öğrenci grubuna yine bir dakikalık metin okutulmuş ve bir dakika içinde okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi ile yapılmıştır. Bu veriler Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. Eğitim verildikten sonra iki öğrenci grubunun okuduğu toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri.

Okuma Eğitimi	Ortalama Sözcük Sayısı	Standart Sapma	t-değeri	p-değeri
Eğitim almamış grup (n7)	61,57	12,16	-1,906	0,081
Eğitim almış grup (n7)	73,43	11,09		

Eğitim sonrası eğitim almış grupla eğitim almamış grup arasında ortalamalar açısından %90 güvenle istatistiksel olarak fark bulunmuştur (p=0.081<0.10). Yani hızlandırılmış eğitim almış öğrenci grubun, eğitim almamış gruptan istatistiksel açıdan anlamlı olarak okuma hızları artmıştır.

Çalışmanın ikinci sorusu: Eğitim alan grupta öğrenciler eğitim öncesi ve sonrası nasıl bir gelişme göstermiştir?

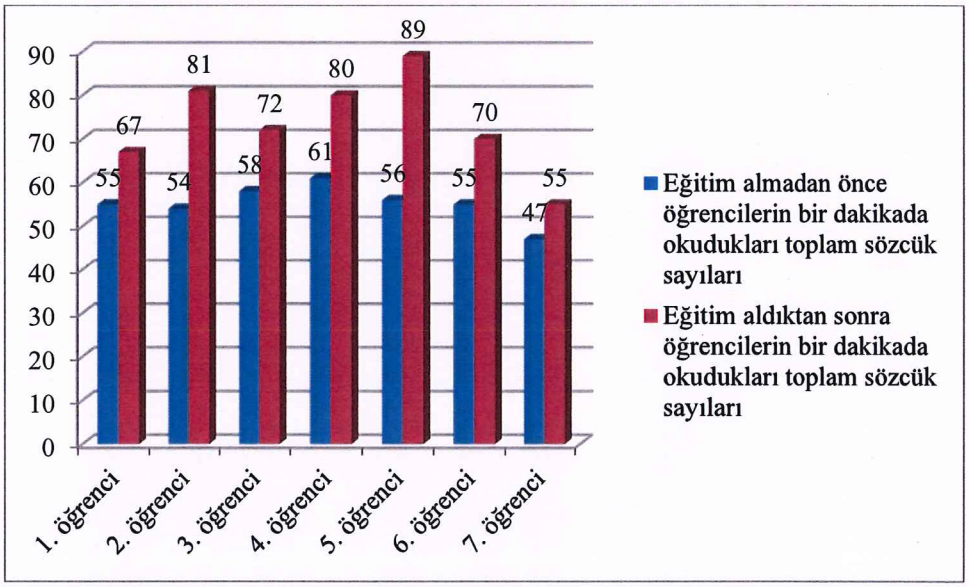
Eğitim alan grupta eğitim öncesi ve eğitim sonrası öğrencilerin okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi ile yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Eğitim alan grupta eğitim öncesi ve eğitim sonrası öğrencilerin okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri.

Okuma Eğitimi	Ortalama Sözcük Sayısı	Standart Sapma	t-değeri	p-değeri
Eğitim öncesi (n7)	55,14	4,30	-5,481	0,002
Eğitim sonrası (n7)	73,43	11,09		

Tablo 3'den görüldüğü üzere eğitim almış yedi öğrencinin okuma eğitimi öncesi ve sonrası okuduğu toplam sözcük sayısı karşılaştırmasının p-değeri 0.002<0.05. Yani eğitim öncesi ve sonrası okunan sözcük sayıları arsında %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Yani öğrencilerin okuma becerileri eğitim sonrası anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir. Bu gelişme aşağıdaki grafikte görsel olarak gözükmektedir.

Grafik 1: Hızlandırılmış okuma eğitimi alan öğrencilerin eğitim almadan önce ve eğitim aldıktan sonra bir dakikada okudukları toplam sözcük sayıları



Grafik 2'den de anlaşılacağı gibi hızlandırılmış okuma eğitimi almış olan öğrencilerin okuma eğitimi aldıktan sonra bir dakikada okudukları sözcük sayısında en az 8, en fazla 33 sözcük artış görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü sorusu: Öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde bir gelişme var mıdır?

Çalışmaya dâhil ettiğimiz öğrencilerin sesli okuma düzeyleri Akyol (2012)'ye göre belirlenmiştir. Tablo 4'de okuma eğitimi alacak olan öğrencilerin eğitim almadan önceki okuma düzeyleri hakkında veriler yer almaktadır.

Tablo 4. Okuma eğitimi alacak olan öğrencilerin eğitim almadan önceki okuma düzeyleri

Öğrenciler	Metnin Sözcük Sayısı	Öğrencinin Metinde Yapmış Olduğu Hata Sayısı	Öğrencinin Eğitimden Önceki Okuma Düzeyi
1.Öğrenci	55	14	Endişe Düzeyi
2.Öğrenci	54	10	Endişe Düzeyi
3.Öğrenci	58	5	Endişe Düzeyi
4.Öğrenci	61	9	Endişe Düzeyi
5.Öğrenci	56	3	Öğretim Düzeyi
6.Öğrenci	55	4	Endişe Düzeyi
7.Öğrenci	47	3	Endişe Düzeyi

Tablo 5'de okuma eğitimi alacak olan öğrencilerin eğitim aldıktan sonraki okuma düzeyleri hakkında veriler yer almaktadır.

Tablo 5. Okuma eğitimi aldıktan sonra öğrencilerin okuma düzeyleri

Öğrenciler	Metnin Sözcük Sayısı	Öğrencinin Metinde Yapmış Olduğu Hata Sayısı	Öğrencinin Eğitimden Sonraki Okuma Düzeyi
1. Öğrenci	244	3	Öğretim Düzeyi
2.Öğrenci	244	11	Öğretim Düzeyi
3.Öğrenci	244	1	Serbest Düzey
4.Öğrenci	244	4	Öğretim Düzeyi
5.Öğrenci	244	1	Serbest Düzey
6.Öğrenci	244	2	Serbest Düzey
7.Öğrenci	244	1	Serbest Düzey

Tablo 4 ve Tablo 5'e bakıldığında,

- ✓ Birinci öğrencinin okuma eğitimi almadan önceki okuma seviyesi endişe düzeyindeyken okuma eğitimi aldıktan sonra öğretim düzeyine;
- ✓ İkinci öğrencinin okuma eğitimi almadan önceki okuma seviyesi endişe düzeyindeyken eğitim aldıktan sonra öğretim seviyesine;
- ✓ Üçüncü öğrencinin okuma eğitimi almadan önceki okuma seviyesi endişe düzeyindeyken eğitim aldıktan sonra serbest düzeye;
- ✓ Dördüncü öğrencinin okuma eğitimi almadan önceki okuma seviyesi endişe düzeyindeyken öğretim düzeyine;
- ✓ Beşinci öğrencinin okuma eğitimi almadan önceki okuma seviyesi öğretim düzeyindeyken eğitim aldıktan sonra serbest düzeye;
- ✓ Altıncı öğrencinin okuma eğitimi almadan önceki okuma seviyesi endişe düzeyindeyken eğitim aldıktan sonra serbest düzeye;
- ✓ Yedinci öğrencinin okuma eğitimi almadan önceki okuma seviyesi endişe düzeyindeyken eğitim aldıktan sonra serbest düzeye yükselmiştir.

Genellemek gerekirse her bir öğrencinin okuma düzeyi artmıştır. Üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine, üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeyine, bir öğrencinin de okuma düzeyi öğretim düzeyinden serbest düzeyine yükselme göstermiştir.

Çalışmanın dördüncü sorusu: Öğrenciler okuma sırasında hangi türden hatalar yaparlar?

Bu çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaptıkları hatalar yanlış harf okuma, yanlış ek okuma, yanlış sözcük okuma olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu üç hata türü arasında farkın olup olmadığını, yani en çok hangi hata

türü yapıldığını ortaya çıkarmak için Friedman testi kullanılmıştır. Bu testin verileri Tablo 6'te yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerine ait tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Yanlış harf okuma	54,30	34,34	25	177	0,000
Yanlış ek okuma	410,47	167,39	184	1087	
Yanlış sözcük okuma	125,70	59,22	60	358	

Friedman testinin sonucuna göre %95 güvenle hata türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.000<0.05$). Rakamlara bakıldığında en çok hata yanlış ek okumada, daha az yanlış sözcük okumada ve en az hata yanlış harf okumada yapıldığı görülmektedir.

Her bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı hataların türlerine göre dağılımı Tablo 7'te verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türlere göre dağılımı

Öğr.no	İstatistikler	Yanlış Harf Okuma	Yanlış Ek Okuma	Yanlış Sözcük Okuma	Toplam Hata
1	Frekans	104	1087	358	1549
	Yüzde (%) (tip)	6,7	70,2	23,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	20,7	29,8	29,4	28,9
	Yüzde (%) (toplam)	1,9	20,2	6,7	28,9
2	Frekans	59	488	154	701
	Yüzde (%) (tip)	8,4	69,6	22,0	100,0
	Yüzde (%) (tür)	11,7	13,4	12,7	13,1
	Yüzde (%) (toplam)	1,1	9,1	2,9	13,1

3	Frekans	25	184	97	306
	Yüzde (%) (tip)	8,2	60,1	31,7	100,0
	Yüzde (%) (tür)	5,0	5,0	8,0	5,7
	Yüzde (%) (toplam)	0,5	3,4	1,8	5,7
4	Frekans	45	359	130	534
	Yüzde (%) (tip)	8,4	67,2	24,3	100,0
	Yüzde (%) (tür)	8,9	9,8	10,7	9,9
	Yüzde (%) (toplam)	0,8	6,7	2,4	9,9
5	Frekans	31	257	60	348
	Yüzde (%) (tip)	8,9	73,9	17,2	100,0
	Yüzde (%) (tür)	6,2	7,0	4,9	6,5
	Yüzde (%) (toplam)	0,6	4,8	1,1	6,5
6	Frekans	62	543	130	735
	Yüzde (%) (tip)	8,4	73,9	17,7	100,0
	Yüzde (%) (tür)	12,3	14,9	10,7	13,7
	Yüzde (%) (toplam)	1,2	10,1	2,4	13,7
7	Frekans	177	731	288	1196
	Yüzde (%) (tip)	14,8	61,1	24,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	35,2	20,0	23,7	22,3
	Yüzde (%) (toplam)	3,3	13,6	5,4	22,3
Toplam	Frekans	503	3649	1217	5369
	Yüzde (%) (tip)	9,4	68,0	22,7	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	9,4	68,0	22,7	100,0

Tablo 7'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalardan en çok yanlış ek okuma türü hataların (%68,0), en az yanlış harf okuma türü hataların (9,4) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın beşinci sorusu: Öğrenciler okuma sırasında hangi tip hatalar yaparlar?

Bu çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar tiplerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaptıkları hatalar silme, ekleme, değiştirme olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu üç hata tiplerini incelemek için Friedman testi kullanılmıştır.

Tablo 8'da öğrencinin okuma sırasında silme tipi hatanın harf okumada, ek okumada ve sözcük okumada karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 8. Öğrencilerin yaptıkları silme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum	P-değeri
Harf okuma'da silme	9,86	7,01	3,00	22,00	0,001
Ek okuma'da silme	210,00	147,61	76,00	509,00	
Sözcük okuma'da silme	38,29	28,92	11,00	93,00	

Tablo 8'ya göre %95 güvenle hata tiplerinden silmeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla silmeyi ek okumada, daha az sözcük okumada ve en az harf okumada yapmaktadırlar.

Tablo 9: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Harf Okuma'da Silme*** hataları:

Metindeki Cümle	**Öğrencinin Seslendirdiği Cümle**
Üstüne ***üstlük*** bir de okulda zor durumda kalıyordu.	Üstüne ***üst-ük*** bir de okulda zor durumda kalıyordu.
İnsan kendi ***türünün*** devamını, güvenlik ve rahatlığını böylece sağladı.	İnsan kendi ***-ürünün*** devamını, güvenlik ve rahatlığını böylece sağladı.
Akılcı üretim olabilir mi?	***Akı-cı*** üretim olabilir mi?
Resim defterini kapatıp çantasına ***koydu.***	Resim defterini kapatıp çantasına ***koy-u.***
Sarı kedi, kuşlara tuzak kurarken şimdi ***kendi*** tuzağa düşmüştü.	Sarı kedi, kuşlara tuzak kurarken şimdi ***ke-di*** tuzağa düşmüştü.

Tablo 10: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Ek Okuma'da Silme*** hataları:

Metindeki Cümle	Öğrencinin Seslendirdiği Cümle
Mektuplarını uçur bana.	***Mektupları--*** uçur bana.
Ona göre orada ***unutulmuş*** bir şey bulmak çok önemliydi.	Ona göre orada ***unut--muş*** bir şey bulmak çok önemliydi.
Ancak eşyaların çok olması onu ***düşündürmüştü.***	Ancak eşyaların çok olması onu ***düşündür---tü.***
Bu fabrikaların dışına açık kısa sürede mahalleler kurulmaya ***başlandı.***	Bu fabrikaların dışına açık kısa sürede mahalleler kurulmaya ***başla-dı.***
Çiftçiler fazla gelen ürünlerini biriktirip kendi ***üretemedikleri*** ama ihtiyaçları...	Çiftçiler fazla gelen ürünlerini biriktirip kendi ***üret---dikleri*** ama ihtiyaçları...

Tablo 11: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Sözcük Okuma'da Silme*** hataları:

Metindeki Cümle	Öğrencinin Seslendirdiği Cümle
Çocukluk çağında okuma ve biçime girme imkânı bulamamış olanlar, sonradan ***bu*** fırsatı ellerine geçirseler bile...	Çocukluk çağında okuma ve biçime girme imkânı bulamamış olanlar, sonradan --- fırsatı ellerine geçirseler bile...
Yüzyıllar boyunca ***şehir*** hayatı sürekli değişerek gelişti.	Yüzyıllar boyunca --- hayatı sürekli değişerek gelişti.
Başlamış, benim kuşum yüz akçe...	--- benim kuşum yüz akçe...
Köşkün ***hemen*** yanındaki ulu çınar ağacının dallarını kesmeye çalışan bir bahçıvanla karşılaşır.	Köşkün --- yanındaki ulu çınar ağacının dallarını kesmeye çalışan bir bahçıvanla karşılaşır.
Hemen şöyle yanıma gel, otur ***bakalım.***	Hemen şöyle yanıma gel, otur ---

Daha sonra öğrencilerin okuma sırasında ekleme tipi hatanın harf okumada, ek okumada ve sözcük okumada karşılaştırılması yapılmıştır. Bu analizin Friedman testi verileri Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin yaptıkları ekleme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Harf okuma'da ekleme	18,00	10,20	5,00	33,00	0,004
Ek okuma'da ekleme	142,71	64,50	50,00	220,00	
Sözcük okuma'da ekleme	14,14	9,86	2,00	31,00	

Tablo 12'ye göre %95 güvenle hata tiplerinden eklemeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur ($p=0.004<0.05$). Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırsında en fazla eklemeyi ek okumada, en az sözcük okumada yapmaktadırlar.

Tablo 13: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Harf Okuma'da Ekleme*** hataları:

Metindeki Cümle	**Öğrencinin Seslendirdiği Cümle**
Zavallı ***kedinin*** ne suçu vardı?	Zavallı ***kendinin*** ne suçu vardı?
Hata yapamaz, yorulmaz, yalan söyleyemez.	***Hatta*** yapamaz, yorulmaz, yalan söyleyemez.
... Abant, kış ***turizminin*** vazgeçilmezlerindendir.	... Abant, kış ***turiziminin*** vazgeçilmezlerindendir.
... ballı şeftaliler saplarından ***kurtularak*** çimenler üzerine dökülürdü.	... ballı şeftaliler saplarından ***kurutularak*** çimenler üzerine dökülürdü.
Zeytin dalı da ***süngülere,*** ölüm kusan tanklara dönüşür.	Zeytin dalı da ***süngürlere,*** ölüm kusan tanklara dönüşür

Tablo 14: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Ek Okuma'da Ekleme*** hataları:

Metindeki Cümle	**Öğrencinin Seslendirdiği Cümle**
Komşu hayretle sormuş	***Komşusu*** hayretle sormuş.
Irmağa giden yol, ***kasabadan*** kurtulunca, göz alabildiğine uzanan...	Irmağa giden yol, ***kasabalardan*** kurtulunca, göz alabildiğine uzanan...
... zamanında yapmadığı için hem ***öğretmenden*** hem babasından ceza almıştı.	... zamanında yapmadığı için hem ***öğretmeninden*** hem babasından ceza almıştı.
Ablası da ona her zaman ***yardım*** ediyordu.	Ablası da ona her zaman ***yardımcı*** ediyordu.

Birçok insan nesli, ***hayvanları*** evcilleştirmek için uzun zaman uğraşmıştır.	Birçok insan nesli, ***hayvancılıkları*** evcilleştirmek için uzun zaman uğraşmıştır.

Tablo 15: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Sözcük Okuma'da Ekleme*** hataları:

Metindeki Cümle	**Öğrencinin Seslendirdiği Cümle**
Metin'in attığı penaltıyla maçı kazandılar.	Metin'in attığı ***bir*** penaltıyla maçı kazandılar.
... yazın hiç çalışmadan sürekli saz çalan ağustos böceğinin kışın yaşadıklarını yaşayabilirler.	... yazın hiç çalışmadan sürekli saz çalan ağustos böceğinin kışın ***kadar*** yaşadıklarını yaşayabilirler.
Sık ağaçların arasından tepelere tırmanarak Örmeci Köyü yaylasına ulaşıyoruz.	Sık ağaçların arasından tepelere tırmanarak Örmeci Köyü yaylasına ***doğru*** ulaşıyoruz.
Dün, okulda başarılı öğrencilere, ödül verildi.	Dün, okulda başarılı ***olan*** öğrencilere, ödül verildi.
Papağan konuşursa hindi de düşünüyor.	Papağan konuşursa ***benim*** hindi de düşünüyor.

Öğrencilerin okuma sırasında değiştirme tipi hatanın harf okumada, ek okumada ve sözcük okumada karşılaştırılması Friedman testi ile yapılmış ve elde edilen verileri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin yaptıkları değiştirme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	p-değeri
Harf okuma'da değiştirme	44,00	39,76	11,00	122,00	0,002
Ek okuma'da değiştirme	168,57	109,39	58,00	358,00	
Sözcük okuma'da değiştirme	121,43	74,17	47,00	234,00	

Tablo 16'a göre %95 güvenle hata tiplerinden değiştirmeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur ($p=0.002<0.05$). Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırsında en fazla değiştirmeyi ek okumada, daha az sözcük okumada ve en az harf okumada yapmaktadırlar.

Tablo 17: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Harf Okuma'da Değiştirme*** hataları:

Metindeki Cümle	Öğrencinin Seslendirdiği Cümle
Ağaç yaşken eğilir, ***dedikleri*** gibi insanlar da genç iken, bir biçime sokulabilirler.	Ağaç yaşken eğilir, ***dekikleri*** gibi insanlar da genç iken, bir biçime sokulabilirler.
Ufuklara sıralı dağlar ***dizdi.***	Ufuklara sıralı dağlar ***çizdi.***
Takıma ***seçilen*** Metin üniversiteyi ve futbolu aynı anda yürütmeye başlamıştı.	Takıma ***geçilen*** Metin üniversiteyi ve futbolu aynı anda yürütmeye başlamıştı.
... akşam olunca da doymak ***bilmez*** bir iştahla yemek yerdim.	... akşam olunca da doymak ***bitmez*** bir iştahla yemek yerdim.
Toprağa tohum ve ***tane*** atarsın, hemen bitki, yaprak fışkırır.	Toprağa tohum ve ***nane*** atarsın, hemen bitki, yaprak fışkırır.

Tablo 18: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Ek Okuma'da Değiştirme*** hataları:

Metindeki Cümle	Öğrencinin Seslendirdiği Cümle
Nasrettin hoca, ***komşusunun*** böyle gereksiz bir şey istemesinin verdiği kızgınlıkla:	Nasrettin hoca, ***komşusunu*** böyle gereksiz bir şey istemesinin verdiği kızgınlıkla:
... sayısız şeftali bahçeleri ***arasından*** geçerdi.	... sayısız şeftali bahçeleri ***arasında*** geçerdi.
Monitörün ekranında bir ***tuşla*** okyanusları aşmak, uzak ülkelere gitmek harika bir şey!	Monitörün ekranında bir ***tuşta*** okyanusları aşmak, uzak ülkelere gitmek harika bir şey!
Papağan konuşursa hindi de ***düşünüyor.***	Papağan konuşursa hindi de ***düşünür.***
Hiç üretmeden ***tüketen*** insanlar, devletler, yazın hiç çalışmadan...	Hiç üretmeden ***tüketmeden*** insanlar, devletler, yazın hiç çalışmadan...

Tablo 19: Hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin yapmış oldukları ***Sözcük Okuma'da Değiştirme*** hataları:

Metindeki Cümle	Öğrencinin Seslendirdiği Cümle
Bilgisayar ***düşünme*** biçimini değiştirdi.	Bilgisayar ***dönüşme*** biçimini değiştirdi.
Yolun ***üstüne*** biri dikilir.	Yolun ***üzerine*** biri dikilir.
Bu kadar çok eşyanın orada ***olduğunu*** bilmiyordu.	Bu kadar çok eşyanın orada ***durduğunu*** bilmiyordu.
... şu kadarcık kuş için niye elli akçe ***istiyorsun?***	... şu kadarcık kuş için niye elli akçe

	satıyorsun?
Saygı-sevgi karışımı bir ***anlamdı*** misafir.	Saygı-sevgi karışımı bir ***adamdı*** misafir.

Çalışmada yer alan her bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı silme hatasının harf okuma, ek okuma ve sözcük okumadaki yerine göre dağılımı Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları silme tipi hataların hata türlerine göre dağılımı

		Tür			
Öğr. no	İstatistikler	Harf Okuma	Ek Okuma	Sözcük Okuma	Toplam
1	Frekans	16	509	93	618
	Yüzde (%) (tip)	2,6	82,4	15,0	100,0
	Yüzde (%) (tür)	23,2	34,6	34,7	34,2
	Yüzde (%) (toplam)	0,9	28,2	5,1	34,2
2	Frekans	8	204	32	244
	Yüzde (%) (tip)	3,3	83,6	13,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	11,6	13,9	11,9	13,5
	Yüzde (%) (toplam)	0,4	11,3	1,8	13,5
3	Frekans	3	76	22	101
	Yüzde (%) (tip)	3,0	75,2	21,8	100,0
	Yüzde (%) (tür)	4,3	5,2	8,2	5,6
	Yüzde (%) (toplam)	0,2	4,2	1,2	5,6
4	Frekans	5	126	36	167
	Yüzde (%) (tip)	3,0	75,4	21,6	100,0
	Yüzde (%) (tür)	7,2	8,6	13,4	9,2
	Yüzde (%) (toplam)	0,3	7,0	2,0	9,2
5	Frekans	11	108	11	130
	Yüzde (%) (tip)	8,5	83,1	8,5	100,0

	Yüzde (%) (tür)	15,9	7,3	4,1	7,2
	Yüzde (%) (toplam)	0,6	6,0	0,6	7,2
6	Frekans	4	171	15	190
	Yüzde (%) (tip)	2,1	90,0	7,9	100,0
	Yüzde (%) (tür)	5,8	11,6	5,6	10,5
	Yüzde (%) (toplam)	0,2	9,5	0,8	10,5
7	Frekans	22	276	59	357
	Yüzde (%) (tip)	6,2	77,3	16,5	100,0
	Yüzde (%) (tür)	31,9	18,8	22,0	19,8
	Yüzde (%) (toplam)	1,2	15,3	3,3	19,8
Toplam	Frekans	69	1470	268	1807
	Yüzde (%) (tip)	3,8	81,4	14,8	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	3,8	81,4	14,8	100,0

Yukarıdaki Tablo 20'de silme tipinin göre veriler yer almaktadır.

Bu verilere göre silme tipi hataların en fazla hata oranı ek okuma türünde (%81,4), en az hata oranı harf okuma türündedir (%3,8).

Her bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı ekleme hatasının harf okuma, ek okuma ve sözcük okumadaki yerine göre dağılımı Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ekleme tipi hataların hata türlerine göre dağılımı

		Tür			
Öğr.no	İstatistikler	Harf Okuma	Ek Okuma	Sözcük Okuma	Toplam
1	Frekans	18	220	31	269
	Yüzde (%) (tip)	6,7	81,8	11,5	100,0
	Yüzde (%) (tür)	14,3	22,0	31,3	22,0

	Yüzde (%) (toplam)	1,5	18,0	2,5	22,0
2	Frekans	30	164	12	206
	Yüzde (%) (tip)	14,6	79,6	5,8	100,0
	Yüzde (%) (tür)	23,8	16,4	12,1	16,8
	Yüzde (%) (toplam)	2,5	13,4	1,0	16,8
3	Frekans	11	50	10	71
	Yüzde (%) (tip)	15,5	70,4	14,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	8,7	5,0	10,1	5,8
	Yüzde (%) (toplam)	0,9	4,1	0,8	5,8
4	Frekans	12	127	23	162
	Yüzde (%) (tip)	7,4	78,4	14,2	100,0
	Yüzde (%) (tür)	9,5	12,7	23,2	13,2
	Yüzde (%) (toplam)	1,0	10,4	1,9	13,2
5	Frekans	5	76	2	83
	Yüzde (%) (tip)	6,0	91,6	2,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	4,0	7,6	2,0	6,8
	Yüzde (%) (toplam)	0,4	6,2	0,2	6,8
6	Frekans	17	147	7	171
	Yüzde (%) (tip)	9,9	86,0	4,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	13,5	14,7	7,1	14,0
	Yüzde (%) (toplam)	1,4	12,0	0,6	14,0
7	Frekans	33	215	14	262
	Yüzde (%) (tip)	12,6	82,1	5,3	100,0
	Yüzde (%) (tür)	26,2	21,5	14,1	21,4
	Yüzde (%) (toplam)	2,7	17,6	1,1	21,4
Toplam	Frekans	126	999	99	1224
	Yüzde (%) (tip)	10,3	81,6	8,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	10,3	81,6	8,1	100,0

Yukarıdaki Tablo 21'de ekleme tipi hataların hata türlerine göre dağılımı yer almaktadır. Bu verilere göre ekleme tipi hataların en fazla hata oranı ek okuma türünde (%81,6), en az hata oranı sözcük okuma türündedir (%8,1).

Her bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı değiştirme hatasının harf okuma, ek okuma ve sözcük okumadaki yerine göre dağılımı Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları değiştirme tipi hataların hata türlerine göre dağılımı

		Tür			
Öğr.no	İstatistikler	Harf Okuma	Ek Okuma	Sözcük Okuma	Toplam
1	Frekans	70	358	234	662
	Yüzde (%) (tip)	10,6	54,1	35,3	100,0
	Yüzde (%) (tür)	22,7	30,3	27,5	28,3
	Yüzde (%) (toplam)	3,0	15,3	10,0	28,3
2	Frekans	21	120	110	251
	Yüzde (%) (tip)	8,4	47,8	43,8	100,0
	Yüzde (%) (tür)	6,8	10,2	12,9	10,7
	Yüzde (%) (toplam)	0,9	5,1	4,7	10,7
3	Frekans	11	58	65	134
	Yüzde (%) (tip)	8,2	43,3	48,5	100,0
	Yüzde (%) (tür)	3,6	4,9	7,6	5,7
	Yüzde (%) (toplam)	0,5	2,5	2,8	5,7
4	Frekans	28	106	71	205
	Yüzde (%) (tip)	13,7	51,7	34,6	100,0
	Yüzde (%) (tür)	9,1	9,0	8,4	8,8
	Yüzde (%) (toplam)	1,2	4,5	3,0	8,8
5	Frekans	15	73	47	135
	Yüzde (%) (tip)	11,1	54,1	34,8	100,0
	Yüzde (%) (tür)	4,9	6,2	5,5	5,8
	Yüzde (%) (toplam)	0,6	3,1	2,0	5,8
6	Frekans	41	225	108	374
	Yüzde (%) (tip)	11,0	60,2	28,9	100,0
	Yüzde (%) (tür)	13,3	19,1	12,7	16,0

	Yüzde (%) (toplam)	1,8	9,6	4,6	16,0
7	Frekans	122	240	215	577
	Yüzde (%) (tip)	21,1	41,6	37,3	100,0
	Yüzde (%) (tür)	39,6	20,3	25,3	24,7
	Yüzde (%) (toplam)	5,2	10,3	9,2	24,7
Toplam	Frekans	308	1180	850	2338
	Yüzde (%) (tip)	13,2	50,5	36,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	13,2	50,5	36,4	100,0

Yukarıdaki Tablo 22'de değiştirme tipinin göre veriler yer almaktadır. Bu verilere göre değiştirme tipi hataların en fazla hata oranı ek okuma türünde (%50,5), en az hata oranı harf okuma türündedir (%13,2).

Her bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı harf okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları harf okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı

		Tip			
Öğr.no	İstatistikler	Silme	Ekleme	Değiştirme	Toplam
1	Frekans	16	18	70	104
	Yüzde (%) (tip)	15,4	17,3	67,3	100,0
	Yüzde (%) (tür)	23,2	14,3	22,7	20,7
	Yüzde (%) (toplam)	3,2	3,6	13,9	20,7
2	Frekans	8	30	21	59
	Yüzde (%) (tip)	13,6	50,8	35,6	100,0
	Yüzde (%) (tür)	11,6	23,8	6,8	11,7
	Yüzde (%) (toplam)	1,6	6,0	4,2	11,7
3	Frekans	3	11	11	25
	Yüzde (%) (tip)	12,0	44,0	44,0	100,0

	Yüzde (%) (tür)	4,3	8,7	3,6	5,0
	Yüzde (%) (toplam)	0,6	2,2	2,2	5,0
4	Frekans	5	12	28	45
	Yüzde (%) (tip)	11,1	26,7	62,2	100,0
	Yüzde (%) (tür)	7,2	9,5	9,1	8,9
	Yüzde (%) (toplam)	1,0	2,4	5,6	8,9
5	Frekans	11	5	15	31
	Yüzde (%) (tip)	35,5	16,1	48,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	15,9	4,0	4,9	6,2
	Yüzde (%) (toplam)	2,2	1,0	3,0	6,2
6	Frekans	4	17	41	62
	Yüzde (%) (tip)	6,5	27,4	66,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	5,8	13,5	13,3	12,3
	Yüzde (%) (toplam)	0,8	3,4	8,2	12,3
7	Frekans	22	33	122	177
	Yüzde (%) (tip)	12,4	18,6	68,9	100,0
	Yüzde (%) (tür)	31,9	26,2	39,6	35,2
	Yüzde (%) (toplam)	4,4	6,6	24,3	35,2
Toplam	Frekans	69	126	308	503
	Yüzde (%) (tip)	13,7	25,0	61,2	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	13,7	25,0	61,2	100,0

Yukarıda Tablo 23'te öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ses türündeki hataların hata tiplerine göre verileri yer almaktadır. Bu verilere göre harf okuma türü hataların oranı en fazla değiştirme (%61,2), en az ise silme (%13,7) tipinde görülmektedir.

Her bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı ek okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ek okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı

		Tip			
Öğr. no	İstatistikler	Silme	Ekleme	Değiştirme	Toplam
1	Frekans	509	220	358	1087
	Yüzde (%) (tip)	46,8	20,2	32,9	100,0
	Yüzde (%) (tür)	34,6	22,0	30,3	29,8
	Yüzde (%) (toplam)	13,9	6,0	9,8	29,8
2	Frekans	204	164	120	488
	Yüzde (%) (tip)	41,8	33,6	24,6	100,0
	Yüzde (%) (tür)	13,9	16,4	10,2	13,4
	Yüzde (%) (toplam)	5,6	4,5	3,3	13,4
3	Frekans	76	50	58	184
	Yüzde (%) (tip)	41,3	27,2	31,5	100,0
	Yüzde (%) (tür)	5,2	5,0	4,9	5,0
	Yüzde (%) (toplam)	2,1	1,4	1,6	5,0
4	Frekans	126	127	106	359
	Yüzde (%) (tip)	35,1	35,4	29,5	100,0
	Yüzde (%) (tür)	8,6	12,7	9,0	9,8
	Yüzde (%) (toplam)	3,5	3,5	2,9	9,8
5	Frekans	108	76	73	257
	Yüzde (%) (tip)	42,0	29,6	28,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	7,3	7,6	6,2	7,0
	Yüzde (%) (toplam)	3,0	2,1	2,0	7,0
6	Frekans	171	147	225	543
	Yüzde (%) (tip)	31,5	27,1	41,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	11,6	14,7	19,1	14,9
	Yüzde (%)	4,7	4,0	6,2	14,9

	(toplam)				
7	Frekans	276	215	240	731
	Yüzde (%) (tip)	37,8	29,4	32,8	100,0
	Yüzde (%) (tür)	18,8	21,5	20,3	20,0
	Yüzde (%) (toplam)	7,6	5,9	6,6	20,0
Toplam	Frekans	1470	999	1180	3649
	Yüzde (%) (tip)	40,3	27,4	32,3	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	40,3	27,4	32,3	100,0

Yukarıda Tablo 24'te öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ek okuma türündeki hataların hata tiplerine göre verileri yer almaktadır. Bu verilere göre ek okuma türü hataların oranı en fazla silme (%40,3), en az ise ekleme (%27,4) tipinde görülmektedir.

Her bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı sözcük okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları sözcük okuma türündeki hataların hata tiplerine göre dağılımı

		Tip			
Öğr.no	İstatistikler	Silme	Ekleme	Değiştirme	Toplam
1	Frekans	93	31	234	358
	Yüzde (%) (tip)	26,0	8,7	65,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	34,7	31,3	27,5	29,4
	Yüzde (%) (toplam)	7,6	2,5	19,2	29,4
2	Frekans	32	12	110	154
	Yüzde (%) (tip)	20,8	7,8	71,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	11,9	12,1	12,9	12,7
	Yüzde (%)	2,6	1,0	9,0	12,7

	(toplam)				
3	Frekans	22	10	65	97
	Yüzde (%) (tip)	22,7	10,3	67,0	100,0
	Yüzde (%) (tür)	8,2	10,1	7,6	8,0
	Yüzde (%) (toplam)	1,8	0,8	5,3	8,0
4	Frekans	36	23	71	130
	Yüzde (%) (tip)	27,7	17,7	54,6	100,0
	Yüzde (%) (tür)	13,4	23,2	8,4	10,7
	Yüzde (%) (toplam)	3,0	1,9	5,8	10,7
5	Frekans	11	2	47	60
	Yüzde (%) (tip)	18,3	3,3	78,3	100,0
	Yüzde (%) (tür)	4,1	2,0	5,5	4,9
	Yüzde (%) (toplam)	0,9	0,2	3,9	4,9
6	Frekans	15	7	108	130
	Yüzde (%) (tip)	11,5	5,4	83,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	5,6	7,1	12,7	10,7
	Yüzde (%) (toplam)	1,2	0,6	8,9	10,7
7	Frekans	59	14	215	288
	Yüzde (%) (tip)	20,5	4,9	74,7	100,0
	Yüzde (%) (tür)	22,0	14,1	25,3	23,7
	Yüzde (%) (toplam)	4,8	1,2	17,7	23,7
Toplam	Frekans	268	99	850	1217
	Yüzde (%) (tip)	22,0	8,1	69,8	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	22,0	8,1	69,8	100,0

Yukarıda Tablo 25'te öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları sözcük okumadaki hataların hata tiplerine göre verileri yer almaktadır. Bu verilere göre sözcük okuma türü hataların oranı en fazla değiştirme (%69,8), en az ise ekleme (%8,1) tipinde görülmektedir.

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların tür ve tip faktörlerin birlikte değerlendirilmesi Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerinin ve hata tiplerinin genel dağılımı

		Tür			
Tip	İstatistikler	Harf Okuma	Ek Okuma	Sözcük Okuma	Toplam
Silme	Frekans	69	1470	268	1807
	Yüzde (%) (tip)	3,8	81,4	14,8	100
	Yüzde (%) (tür)	13,7	40,3	22,0	33,7
	Yüzde (%) (toplam)	1,3	27,4	5,0	33,7
Ekleme	Frekans	126	999	99	1224
	Yüzde (%) (tip)	10,3	81,6	8,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	25,0	27,4	8,1	22,8
	Yüzde (%) (toplam)	2,3	18,6	1,8	22,8
Değiştirme	Frekans	308	1180	850	2338
	Yüzde (%) (tip)	13,2	50,5	36,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	61,2	32,3	69,8	43,5
	Yüzde (%) (toplam)	5,7	22,0	15,8	43,5
Toplam	Frekans	503	3649	1217	5369
	Yüzde (%) (tip)	9,4	68,0	22,7	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	9,4	68,0	22,7	100,0

Tür ve tip faktörlerini birlikte değerlendiren bu çapraz tabloya hem satır hem de sütun bazında bakılmıştır.

Satır olarak bakıldığında;

- Silme tipinin satırındaki en fazla hata oranının %81,4 ile ek okuma türünde, en az hata oranının %3,8 ile harf okuma türünde;
- Ekleme tipinin satırındaki en fazla hata oranının %81,6 ile ek okuma türünde, en az hata oranının %8,1 ile sözcük okuma türünde;
- Değiştirme tipinin satırındaki en fazla hata oranının %50,5 ile ek okuma türünde, en az hata oranının %13,2 ile harf okuma türünde;
- Toplam satırına bakıldığında en fazla hata oranının %43,5 ile değiştirme tipinde, en az hata oranının ise %28,8 ile ekleme tipinde olduğu görülmektedir.

Sütun olarak bakıldığında;

- Harf okuma türünün sütunundaki en fazla hata oranının %61,2 ile değiştirme tipinde, en az hata oranının %13,7 ile silme tipinde;
- Ek okuma türünün sütunundaki en fazla hata oranının %40,3 ile silme tipinde, en az hata oranının %27,4 ile ekleme tipinde;
- Sözcük okuma türünün sütunundaki en fazla hata oranının %69,8 ile değiştirme tipinde, en az hata oranının %8,1 ile ekleme tipinde;
- Toplam sütununa bakıldığında ise en fazla hata oranının %68,0 ile ek okuma türünde en az hata oranının ise %9,4 ile harf okuma türünde olduğu görülmektedir.

Genellemek gerekirse;

Tablo 26 satır olarak incelendiğinde;

Silme, ekleme ve değiştirme tipindeki hata oranlarının en fazla ek okuma türünde olduğu görülmektedir.

Silme ve değiştirme tipinde en az hata oranı harf okuma türünde, ekleme tipinde ise sözcük okuma türünde olduğu görülmektedir.

Tablo 26 sütun olarak incelendiğinde;

Harf okuma ve sözcük okuma türündeki hataların en fazla oranı değiştirme tipinde, ek okuma türündeki en fazla hata oranının ise silme tipinde olduğu görülmektedir.

Harf okuma türündeki en az hata oranı silme tipinde, ek okuma ve sözcük okuma türündeki en az hata oranının ekleme tipinde olduğu görülmektedir.

Tabloda her bir öğrencinin yapmış oldukları hata türlerine bakıldığında genel olarak öğrencilerin yanlış ek okuma türünde hata yapmaya bir eğilim olduğu görülmektedir.

Çalışmanın altıncı sorusu: Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların birinci dersten otuzuncu derse kadar karşılaştırılmasındaki eğilim nedir?

Okumada sorun yaşayan öğrencilere araştırmacı tarafından verilen otuz saatlik (otuz ders) hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisini ölçmek amacıyla aşağıdaki değerlendirme yapılmıştır.

Birinci dersten otuzuncu derse kadar olan okuma hatalarının karşılaştırılmasındaki eğilimi ortaya çıkarabilmek için sözcük sayısına ve hata oranına bakılmıştır. Bu işleme ders metinleri gruplandırılarak başlanmıştır. Toplamda bulunan otuz ders metninden beşerli ders metinleri alınarak sözcük sayıları toplanmıştır ve bunun sonucunda altı tane beşerli grup oluşturulmuştur. Daha sonra eğitim almış tüm öğrencilerin beşerli gruplardaki hata sayıları ve ardından bir öğrencinin ortalama hata sayısı çıkarılmıştır. Son olarak da hata oranı bulunmuştur.

Tablo 27. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hataların oranları

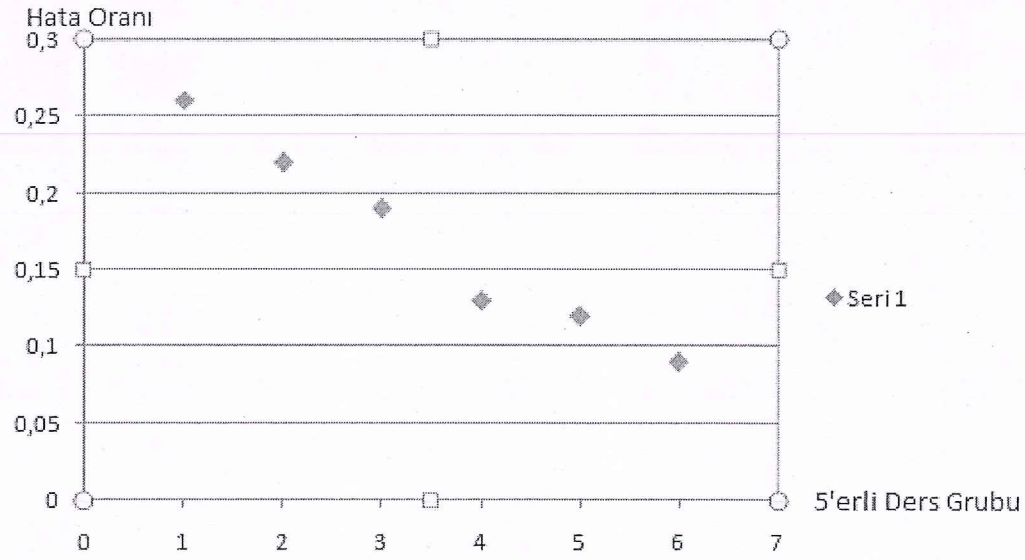
5'erli ders metninde toplam sözcük sayısı	Öğrencilerin 5'erli ders metnindeki hata sayıları	Bir öğrencinin ortalama hata sayısı	Hata Oranı
429	775	111	0,26
533	823	118	0,22

697	910	130	0,19
909	859	123	0,13
1164	967	138	0,12
1495	980	140	0,09

Tablo 27'den görüldüğü üzere sözcük sayısı artıkça hata oranı düşüyor. Eğilim vardır ve hataların azalma yönündedir.

Hata oranın grafiği aşağıdaki gibidir:

Grafik 2. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hata oranlarının grafiği



Grafik 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin ilk derslerinde yaptıkları hata oranı dersler ilerledikçe azalma göstermiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ilk sorusu: Hızlandırılmış okuma eğitimi öğrencilerin okuma hızlarını artırmış mı?

Eğitim sonrası eğitim almış grupla eğitim almamış grup arasında ortalamalar açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Yani hızlandırılmış eğitim almış öğrenci grubun, eğitim almamış gruptan istatistiksel açıdan anlamlı olarak okuma hızları artmıştır.

Çalışmanın ikinci sorusu: Eğitim alan grupta öğrenciler eğitim öncesi ve sonrası nasıl bir gelişme göstermiştir?

Eğitim alan grupta öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası okunan sözcük sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Yani öğrencilerin okuma becerileri eğitim sonrası anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir.

Alan çalışmalarına bakıldığında okuma eğitimlerin olumlu etkileri ortaya çıkarılmıştır. Hapstak, Tracey (2007)'nin araştırmasında yardımlı tekrarlı okumanın etkileri üzerinde durulmuştur. Araştırma kapsamında 3'ü erkek, 1'i kız toplamda 4 öğrenci ile çalışılmıştır. Eğitim 8 hafta sürdürülmüş, haftada 2 kez yardımlı tekrarlı okuma faaliyeti yapılmıştır. Her seans 10-15 dakika sürdürülmüştür. Her oturumda ilk ve son okumalar kayıt altına alınmıştır. Yapılmış olan araştırma akıcı okumayı geliştirme ile yardımlı tekrarlı okuma arasında olumlu bir ilişki sağlamıştır.

Araştırmanın sonucu olarak her bir öğrencinin ilk ve son okumalarına bakıldığında bütün öğrencilerde okudukları sözcük sayılarında artış gözlenmiştir.

Köksal, Yılmaz (2008) çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisi araştırılmıştır. Çalışma, araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. Tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan 3 aylık bir öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu görülmüştür.

Richardson (2010)'nın araştırmasında rehberli okuma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim 11 hafta sürdürülmüştür. Uygulama bir öğrenci ile yapılmıştır. Öğrenci ile 12 seans yapılmış, ve her seans yaklaşık 2 saat sürmüştür. Bu araştırmada okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında gerçekleştirilen öğrenciye bilmediği sözcükleri tanıtmak, okudukları kitapta bir sonraki bölümde yer alan sözcüklere bir aşinalık kazandırmak, metnin konusunu anlamak gibi aktiviteler yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı daha fazla zaman dilimine ihtiyaç olması gerektiğini ifade etmektedir. Her zaman mümkün olmamakla beraber öğretmenlerin öğrencilerin okuması gereken materyalleri öğrencilerin kendilerinin seçmesi gerektiğini söyler. Öğrencilerin okulda ve yaşamda başarılı olmaları için metni kavramaları gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın üçüncü sorusu: Öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde bir gelişme var mıdır?

Çalışmaya katılan ve okuma eğitimi alan her bir öğrenci sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme verdiğimiz okuma eğitimi öncesinde ve sonrasında yapılmıştır. İncelemeler sonucunda, okuma eğitimi almış tüm öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde bir artış görülmüştür: Üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine, üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeyine,

bir öğrencinin ise okuma düzeyi iki basamak artarak öğretim düzeyinden serbest düzeye yükselme göstermiştir.

Aşağıdaki çalışmalarda okuma sorunu yaşayan öğrencilere okuma eğitim verilmiş ve ardından öğrencilerin okuma becerileri, düzeyler açısından değerlendirilmiştir. Tüm çalışmalarda öğrencilerin okuma düzeylerinde yükselme gözlemlenmiştir.

Çaycı, Demir (2006) çalışmalarında nitel araştırma yöntemini kullanmışlardır. Toplam 11 haftalık zaman diliminde aynı sınıf düzeyine sahip 3. Sınıf öğrencileri olan iki öğrenci ile çalışmışlardır. Bu zaman diliminin sonucunda öğrencilerden biri endişe düzeyinden serbest düzeye diğeri ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır.

Yangın, Sidekli (2006)'nin araştırmasında okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırma 5. sınıfında okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Dağ (2010) araştırmasında kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin katkısını incelemiştir. Dağ (2010) bu araştırmayı 5. sınıfta okuyan bir öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmaya, Eylül ayı itibariyle başlamış ve Aralık ayının son haftasına kadar devam etmiştir. Uygulama sonucundan öğrenci okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine geçmiştir.

Yüksel (2010) çalışmasında "Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"ni (Listening Passage Preview Strategy)" kullanarak öğrencinin okuma düzeyine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmada Yüksel (2010) 5. sınıf öğrencisi olan bir öğrenci ile çalışmıştır. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşmıştır. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki

yetersizlikleri belirlemiştir. Çalışmanın sonunda öğrenci okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler meydana gelmiştir.

Duran, Sezgin (2012) çalışmaları nitel çalışma modelinde olup durum çalışması niteliğindedir. Uygulama bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleşmiştir ve uygulama 3 ay sürmüştür. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %33 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %97'ye, anlama düzeyinin ise %23'ten % 77'ye çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Ekiz ve diğ. (2012) araştırmalarında "Kelime Tekrar Tekniği" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" kullanarak bunların okuma güçlüğüne etkisini ele almışlardır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde aksiyon araştırma yöntemi kullanmışlardır. Bir birinci sınıf öğrenci ile çalışmışlardır ve uygulama 30 gün sürmüştür. Her çalışma yaklaşık 1-1.5 saat sürmüştür. Öğrencinin okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Ulu, Başaran (2013) araştırmalarında okuduğunu anlamada ve akıcı okumada problemler yaşayan ilköğretim öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlamışlardır. Bir dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır ve uygulamalar üç ay sürmüştür. Uygulamanın sonucunda öğrencinin okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Çalışmanın dördüncü sorusu: Öğrenciler okuma sırasında hangi türden hatalar yaparlar?

Bu çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaptıkları hatalar yanlış harf okumada, yanlış ek okumada ve yanlış sözcük okumada olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu üç hata türü arasında farkın olup olmadığını, yani en çok hangi hata türü yapıldığını ortaya çıkarmak için Hata türlerinin birbirinden farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Rakamlara bakıldığında en çok hata yanlış ek okumada, daha az yanlış sözcük okumada ve en az hata yanlış harf okumada yapıldığı görülmektedir.

Çalışmanın beşinci sorusu: Öğrenciler okuma sırasında hangi tip hatalar yaparlar?

Bu çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar tiplerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaptıkları hatalar silme, ekleme, değiştirme olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu üç hata tiplerini incelemek için Friedman testi kullanılmıştır.

Hata tiplerinden silmeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur. Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla silmeyi ek okumada, daha az sözcük okumada ve en az harf okumada yapmaktadırlar.

Hata tiplerinden eklemeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur. Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla eklemeyi ek okumada, en az sözcük okumada yapmaktadırlar.

Hata tiplerinden değiştirmeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur. Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla değiştirmeyi ek okumada, daha az sözcük okumada ve en az harf okumada yapmaktadırlar.

Çalışmamızda daha sonra öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türleri, hata tipleri açısından değerlendirilmiş ve elde edilen istatistiksel verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin okuma sırasında ek okumada yaptıkları hatalar en fazla silme, en az ise ekleme tipinde; sözcük okumada yaptıkları hatalar en fazla değiştirme, en az ekleme tipinde; harf okumadaki hatalar incelendiğinde ise en fazla değiştirme, en az ise silme tipinde görülmüştür.

Öğrencilerin genel olarak ek okumada hata yapma, sözcüğün başını doğru okuyup sonunu hatalı okuma veya yuvarlayıp okumama eğilimi gözlemlenmiştir. Esasen öğrencilerin uzun kelimeleri okumalarında güçlük çekmelerinin sebepleri olarak hızlı okuma isteği, heyecan, kelime dağarcıklarının azlığı, dikkatsizliği gösterebiliriz.

Çalışmanın altıncı sorusu: Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların birinci dersten otuzuncu derse kadar karşılaştırılmasındaki eğilim nedir?

Yapılan inceleme sonucunda, dersler ilerledikçe öğrencilerin okudukları sözcük sayısının arttığı ve okuma sırasında yaptıkları hata oranlarının düştüğü gözlemlenmiştir.

Alan çalışmaları incelediğimizde okuma hataları konusunda aşağıdaki çalışmalar dikkatimizi çekmiştir. Ay ve diğ. (2011) çalışmalarında gelişimsel disleksi tanısı almış çocuklarda görülen okuma ve yazma yanlışlarına ilişkin dilbilimsel değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda disleksi tanısı almış çocuklarda görülen okuma yanlışlarına ilişkin, diğer diller üzerine yapılan çalışmalarda rastlanmayan biçimbilimsel ulamlandırma ortaya çıkmıştır. Bu ulamlar, Türkçenin biçimbilimsel görünümlerine özgün olmaları bakımından ilktir. Okuma yanlışlarını ses, ek, sözcük açısından gruplayarak ele almışlardır. Bizim çalışmamızda bu araştırma esas alınmış, gruplandırmalar bu şekilde yapılmıştır.

Ergül'ün (2012) çalışmasında okuma becerileri açısından sınıf düzeyine gelememiş 112 tane üçüncü sınıf öğrencileri yer almaktadır. Öğrencilerin doğru okuma oranları, okuma hızları ve hataları sınıf düzeyinde bir metin okutularak incelenmiştir. Bu öğrencilerin okuma hataları en fazla 8.39 oranında hece tekrarında, en az 0.14 oranında ise tersten okuma alanında yaptığı görülmüştür.

Yüksel (2010) öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan "Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)" öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma 5. sınıf bir öğrenci ile yürütülmüştür. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşmıştır. Çalışmanın sonlarına doğru öğrenci parmakla takip ederek okumayı bırakmış, takipsiz okumaya başlamıştır. Ayrıca heceleyerek okuma ve sürekli tekrarlayarak okuma davranışlarında da büyük ölçüde azalma kaydedilmiştir. Öğrencinin çoğunlukla üç ve daha fazla heceli kelimelerde takıldığı ve bu kelimeleri yanlış okuduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların başında

kelimelerin çoğunluğunun ilk hecesini okuyup diğer hecelerini tahmin ederek okuyan öğrenci, çalışmanın sonlarına doğru bu davranışından vazgeçmiştir. İlk çalışmalarda sesleri birbirine karıştırarak (d-t, b-m, u-a, e-i, n-d, ç-ş gibi) okurken çalışmanın sonlarına doğru sesleri birbirinden ayırt ederek okumaya başlamıştır.

Barış, Çaycı (2006) zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) sorunu olan iki öğrenciyi seçerek, sorunun nedenleri ile birlikte ortaya koyarak ve tespit edilen sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapmışlardır. Bu çalışma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamıştır. Öğrencilerden birinin yaptığı hatalar; kelime tanıma güçlüğü, kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, yavaş okuma ve anlama sorunlarıydı. Diğer öğrencinin okuma hataları ise; bırakmalar, eklemeler ve tekrarlardı.

Duran, Sezgin (2012) araştırmalarında rehberli okuma yöntemi ile okuma güçlüğünün aşılıp aşılamayacağını belirlemeye çalışmışlardır. Uygulama öncesinde okuma güçlüğü çeken öğrencinin, atlama, ekleme, yanlış okuma, tekrar, kendi kendini düzeltme ve duraklama olmak üzere altı tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir Uygulama üç ay devam etmiştir. Uygulama süresince, öğrencinin sesli okuma becerisi gelişimi her hafta yapılan değerlendirmelerle gözlenmiştir. Öğrencinin en fazla yaptığı okuma hatası tekrar ve duraklama, en az yaptığı okuma hatası atlama ve kendi kendini düzeltmedir.

Ekiz ve diğ (2012) araştırmalarında "Kelime Tekrar Tekniği" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" kullanarak bunların okuma güçlüğüne etkisini ele almışlardır. Araştırmada yer alan hata türleri; atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, kendi kendine düzeltme, yanlış okuma, ters çevirmeler, parmakla takip, kafa hareketleridir. Öğrenci okuma sırasında en fazla yanlış okumada hata yapmıştır. En az ise kendi kendine düzeltmede hata yapmıştır. Son çalışmada yapılan hatalarda ise ilk sırayı yine yanlış okuma almaktadır. Parmakla takip ve kafa hareketleri ise tamamen ortadan kalkmıştır.

SONUÇ

Bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu eğitimde yedi öğrenci yer almıştır ve her bir öğrenci ile altı hafta boyunca toplam 30 saat çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Hızlandırılmış eğitim almış öğrenci grubun, eğitim almamış gruptan istatistiksel açıdan anlamlı olarak okuma hızları artmıştır.
- Öğrencilerin okuma becerileri eğitim sonrası anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir.
- Okuma eğitimi almış tüm öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde bir artış görülmüştür:
    - Üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine
    - Üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeyine
    - Bir öğrencinin ise okuma düzeyinde iki basamaklı artış gözlemlenerek öğretim düzeyinden serbest düzeye yükselmiştir.
- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelendiğinde üç tür olarak görülmüştür: yanlış harf okumada, yanlış ek okumada, yanlış sözcük okumada.
    - Bu hata türleri görülme sıklığına göre analiz edildiğinde, en çok hatalar yanlış ek okumada, daha sonra yanlış sözcük okumada ve en az yanlış harf okumada görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar tiplerine göre incelendiğinde üç tip olarak görülmüştür: silme, ekleme ve değiştirme. Bu hata tipleri incelendiğinde,
    - Silme en çok ek okumada, daha sonra sözcük okumada, en az da harf okumada görülmüştür
    - Ekleme en çok ek okumada, daha sonra harf okumada, en az sözcük okumada görülmüştür.

- Değiştirme en çok sözcük okumada, daha sonra ek okumada, en az harf okuma görülmüştür.

➢ Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türleri, hata tipleri açısından değerlendirildiğinde,

- Ek okumada yapılan hatalar en fazla silme, en az ekleme olarak görülmüştür
- Sözcük okumada yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az ekleme olarak görülmüştür
- Harf okumada yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az silme olarak görülmüştür.

➢ Öğrencilerin, aldıkları 30 saatlik okuma eğitimi süresince dersleri ilerledikçe okudukları sözcük sayısının arttığı ve okuma sırasında yaptıkları hata oranlarının düştüğü gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki sonuçlara göre tekrarlı okuma eğitiminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde okuma güçlüğünü azaltma konusunda olumlu yönde bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okudukları sınıfın okuma düzeyine ulaşmaları için doğru stratejiler kullanarak onlarla yapılan bireysel okuma eğitiminin çok faydalı olduğunu göstermiştir.

KAYNAKÇA

Acıyan, A. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altun, T., Ekiz, D., Odabaşı, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,** 17 (2011) 80-101.

Altuntaş, F. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyol, H. (2012). **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi

Akyol, H. (2013). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi

Akyol, H., Kırkkılıç, A. (Ed). (2013). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi

Akyol, M. (2014). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arıcı, A. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim). Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Ay, S. (2003). Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Kuramının İlişkilendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ay, S., Bekar, İ.P., Ergenç, İ. (2011). Türkçede Gelişimsel Disleksinin Sesbilimsel ve Biçimbilimsel Görünümleri. Ankara Üniversitesi.

Ayaydın, K. (2003). **Okumanın Kanatlarında.** İstanbul: Kaynak Yayınları.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baş, Ö. (2004). Bütünsel Beyin Yaklaşımıyla ve Çoklu Zekâ Kuramıyla Öğretimin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Erişisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Beyazıt, N. (2007). İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılarıyla Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çaycı, B., Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 4(4), 437-456.

Çetinkaya, G. (2004). Anadilinde veya Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Anlara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çuhadar, F. (2012). Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Türkçe Derslerinde Uygulanan Sessiz Okuma Etkinliği İle Sessiz Okuma Anında Yapılan Dinleme Etkinliğinin Öğrencilerin Okuma Becerisine Etkisinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. **Özel Eğitim Dergisi**, 11(1), 63-74.

Dedebali, N. (2008). Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinden Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Değirmenci, M. (2008). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2002). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, T., Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk Döneminde Okuma (8-14 Yaş). Alparslan Okur (Ed.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* içinde (s. 135-183). Ankara: Pegem.

Diren, E. (2010). Türkçe Öğretim Programı 8.Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,** 1 (1), 20-33.

Doğangün, B. (2008). **Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar.** Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi No:62. (Mart 2008). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Duran, E., Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 32(3): 633-655.

Dündar, R. (2006). Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin

Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimler Enstitüsü.

Ede, Ç. (2012). Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı Ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F. G. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması. 111-131.

Ekiz, D. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Anı Yayıncılık

Erdem, M. (2010). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergül, C. (2012). Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12(3): 2033-2057.

Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Gül Yayınevi.

Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülerer, S., Batur, Z. (2012). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. **Sosyal Bilimler Dergisi.** 78-88.

Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma.** Ankara: Nobel.

Gür, G. (2013). Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi Ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi Ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenmesi ve

Karşılaştırılması. Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hapstak, J, Tracey, D. (2007). Effects of Assisted-Repeated Reading on Students of Varying Reading Ability: A Single-Subject Experimental Research Study, 47, 315-333.

Harris E.J. ve Sipay E.R. (1990). **How to Increase Reading Ability a Guide to Developmental and Remedial Methods**. New York: Longman.

Heilman, A., Blair, T. ve Rupley, W. (1986). **Principles and Practices of Teaching Reading (6. Baskı).** USA: Charles E. Merrill Publishing.

Hudson, R. F., Lane, H. B., Pullen P. C. (2005). **Reading Fluency Assessment and Intruction: What, Why, and How?. The Reading Teacher.** 58(8), 702-714.

İnnalı, Ö. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaman, Ş. (2012). Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. **Bilim ve Teknik Dergisi.** Sayı, 526. (Eylül, 2011).

Karakoç Öztürk, B. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kasımoğlu, M. (2014). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köksal, Ç. (2010). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin "Okuma-Yazma" Kavramına Yükledikleri Anlamlar: Metaforik Bir Analiz. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçükcaymaz, S. (2011). Okuma Güçlüğü Olan İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2010). **İlköğretim 1-5 Sınıflar Türkçe Öğretim Programı.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Özdemir, E. (1983). **Okuma sanatı.** İstanbul: İnkilap Kitabevi.

Richardson, N. (2010). Guided Reading Strategies for Reading Comprehension, 1-50.

Razon, N. (1980). "Okuma Bozuklukları ve Nedenleri". **Pedagoji Dergisi,** Sayı 1.

Razon, N. (1982). Okuma Güçlüleri. **Eğitim ve Bilim.** S.39. ss. 11-18.

Sarıkaya, E. (2011). İşitme Engelli Çocukların Öğretmenlerinin İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Görüş ve Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sidekli S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Soysal, T. (2015). Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Torgesen, J. (2000). Individual Differences in Response to Early İnterventions in Reading: the Lingering Problem of Treatment Resisters. **Learning Disabilities Research and Practice.** c.15. S.1. ss. 55–64.

Ulu, M., Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** Sayı 38. Dumlupınar Üniversitesi.

Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretiminde Yöntemler, Yeni Yaklaşımlar.** Ankara: Akçağ Basım Yayım.

Yangın, S., Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke),** Sayı 16. Muğla Üniversitesi.

Yıldız, C. (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, M., Köksal, K. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Milli Eğitim,** Sayı 179, 51-65.

Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. **Kuramsal Eğitimbilim,** 3 (1), 124-134.

EK 1: Hızlandırılmış Okuma Eğitiminde Okutulan Metinler:

DERSLER	UYGULANAN METİNLER	METİNLERİN KAYNAKLARI
1. DERS	Nasrettin Hoca Fıkrası	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 62. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
2. DERS	Şeftali Bahçesi	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 199. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
3. DERS	Mektuplarını Uçur Bana	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 163. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
4. DERS	Buranın Yabancısı	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 266. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
5. DERS	Ali ile Ayşe	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 16. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
6. DERS	Öğrenme Yılları	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 37. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
7. DERS	İlgi Kuran Sözcükler	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 128. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
8. DERS	Avcılık ve Toplayıcılıktan Şehir Yaşamına	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 10. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
9. DERS	Kurbağa ile Fare	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 39. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
10. DERS	Papağan ve Hindi	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 180. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
11. DERS	Misafir	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 296. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
12. DERS	Barış'ın Güvercini	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 15. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
13. DERS	Futbol Tutkusu	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 37. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları

14. DERS	Yaşamın Dengesi	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 150. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
15. DERS	Karlı Bir Yolculuk	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 231. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
16. DERS	Kâğıt	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 133. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
17. DERS	Akılcı Üretim Olabilir Mi?	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 173. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
18. DERS	Mektup	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 109. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
19. DERS	Başarılı Olmak	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 13. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
20. DERS	Toprağın Zenginliği	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 158. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
21. DERS	Yeryüzünde Bir Cennet	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 220-221. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
22. DERS	Masa Masadır	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 7. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
23. DERS	Sarı Kedi	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 16. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
24. DERS	Ağrı Dağı Efsanesi	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 209. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
25. DERS	Yürüyen Köşk	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 57-58. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
26. DERS	Kral İsteyen Kurbağalar	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 156. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
27. DERS	Barış ve Medeniyet	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 40. (2011). İzmir: Turuncu Yayınları
28. DERS	Vatan Sana Canım Feda	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 45-46. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları
29. DERS	Martı ve Savaş	Konu Anlatımlı Soru Bankası 4. S. 178. (2011).

		İzmir: Turuncu Yayınları
30. DERS	Kırmızı Pabuçlar	4. Sınıf Türkçe Okula Yardımcı Kitabı. S. 289-290. (2013). Ankara: Sınav Dergisi Yayınları