

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ

OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
AKICILIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül DEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

KIBRIS

Ağustos, 2015

ÖZET

İnsan, dünyaya gelmesi ile hayatının sona ermesi arasında bir süreç yaşar. Bu süreç içerisinde bazı mecburi değişkenler vardır. Yeme, içme, uyuma gibi fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra, okuma, okula veya işe gitme gibi özel ihtiyaç ve işlevler vardır. Bu ihtiyaçlar dönem dönem farklılıklar gösterir. Bebeklikte beslenme ve korunma ihtiyacı hissedilirken, çocukluk evresine gelindiğinde okula gitme, sosyalleşme, arkadaşlık kurma gibi ihtiyaçları varken, büyüdükçe evlenme, işe bulma gibi ihtiyaçları vardır.

Okumak, yazmak, konuşmak, bebeklik evresinden sonraki aşamada fizyolojik ihtiyaçlar arasında sayılabilir. Ancak bazı kişilerde ve çocuklarda bu gelişimler daha geç olmaktadır. Okuma güçlükleri, akıcı konuşamama, okuduğunu anlamama gibi sorunlar ile karşılaşmaktadır.

Normal şartlarda ilköğretim 4.sınıfa giden okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma akıcılığını kazandırabilmenin yöntemleri bulunur. Bunların başında bilgilendirici bir metnin incelenmesidir. “Doğanın İzinde” başlıklı kullanılan bilgilendirici metin şu şekildedir:

“Bizi kuşatan ve insanlar tarafından yapılmamış her şey doğadır. Sıcaklık ve soğukluk, rüzgâr ve bulutlar, dağlar ve denizler, taşlar ve kum, bitkiler ve hayvanlar vb. her şey doğanın bir parçasıdır. Hatta insan bile doğanın bir parçasıdır.

Birçok insan doğasız bir yaşamın olabileceğini düşünemiyor; çünkü insanların çoğu dışarıda olmayı çok sever. Dışarıda güneş ışınlarının sefasını süreriz ya da kendimizi rüzgâra bırakırız. Bir gölde yüzmek, bir ağaca tırmanmak veya ormanda çıkan ilk ahududuları yemek oldukça zevklidir. Dışarıda her zaman görülebilecek ve yaşanacak bir şeyler vardır. Mevsimlerin değişmesiyle birçok ilginç olay da kendini gösterir. Hatta her gün gidip geldiğimiz okul yolunda bile birçok olayla karşılaşabiliriz. Eğer dünyayı daha dikkatli bir şekilde gözlemlersek, her zaman ilginç durumlarla

karşılaşırsınız. Ardından hemen sorular uçuşmaya başlar: Bu nasıl bir hayvan? Nasıl yaşar? Neden her zaman burada olmuyor...

Birkaç hafta önce orman veya çimen olan bir yerin yol veya yerleşim yerine dönüştüğünü görebilirsiniz. Suyun yüzeyinde kalın bir yağ tabakasının yüzdüğünü veya körfezde çöplerin dolaştığını görebilirsiniz. Oldukça açık olan şu ki insan, artık bu gezegende yaşamı yok etmeye başlamıştır. Eğer bir şeyler yapılmazsa yüz yıl sonra birçok türün nesli tükenecek. Son yıllarda doğayı koruma adı altında birçok önlem alınmış olsa da çözülmesi gereken daha birçok konu bulunmaktadır. Örneğin, bunlar zararlı gazların havaya karışması veya yağmur ormanlarının yok edilmesi gibi çok önemli sorunlardır. Bu sorunların ancak geniş kapsamlı kanunlarla veya birkaç devletin ortak kararlar almasıyla çözülmesi gerekir. Tüm bunların dışında kapımızın önündeki doğa da tehdit altındadır.

Bu kadar çok sorun varken tek başına doğayı kurtarma düşüncesi zor bir işmiş gibi gelebilir. Ancak herkes, yaptığı bir davranışın doğaya zarar verip vermeyeceğini ya da onu koruyup korumayacağını bir düşünse çok şey kazanılır. Örneğin, yaptığımız günlük alışverişlerde dikkatli olabiliriz. Geri dönüşümlü defterler, enerji tasarrufu sağlayan ampuller ve doğal yollarla üretilmiş maddeleri alıp; tek kullanımlık şişelerdeki içecekleri, ürünleri ve zehirli temizlik malzemelerini almayabiliriz. Eğer herkes bu şekilde davranırsa, üreticiler de bir gün kendilerini değiştirmek zorunda kalır. Bir kere düşünürsek doğayı korumak için birçok olanak olduğunu görürüz.”

Bu çalışmanın genel amacı ise ilköğretim 4. Sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını bilgilendirici bir metinle incelemektir. İlköğretim 4.sınıfa devam eden öğrenciler; Türkçe konuşan, normal gelişim gösteren, konuşma organlarında herhangi bir rahatsızlığı bulunmayan çocuklardır.

Bu çalışmamızda ilkokul 4.sınıfa giden okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma doğruluklarının ölçülmesi, okuma hızlarının derecesi, okuma sırasında yapılan hata türleri ile sıklıklarının nasıl olduğu ve bu

öğrencilerin prozodi okumalarının nasıl olduğunun tespiti ile ilgili tespitlerde bulunulmuştur.

Konuya ilişkin olarak öncelikle çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve terimlerin tanımlamalarına yer verilmiştir. Ardından kuramsal çerçeve kapsamında konuyla alakalı tüm tanımlama ve açıklamaların geniş olarak ele alındığı ve sonunda benzer çalışmalarda ne gibi sonuçların elde edildiğine dair literatür taraması bulunmaktadır.

Son bölümde ise tarama modeli ile KKTC'nin Gazimağusa ilçesinde bulunan 2014-2015 eğitim-öğretim yılında eğitim gören rastgele seçilmiş 5 farklı ilköğretim okulunda çalışma yapılmıştır. Okulların seçiminde merkezde olunmasına ve ulaşılabilir olunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumanın prozodisine ilişkin veriler toplanmıştır.

Araştırma verileri 2014-2015 öğretim yılının nisan ayında öğrencilerin kendi okullarında birebir görüşmelerle toplanmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçekler; “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı”, “Metin Okuma Becerilerini Kayıt Formu”, “Prozodili Okuma Kontrol Listesi” kullanılmıştır.

K.K.T.C Mili Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi tarafından gerekli izinler alındıktan sonra okul idarecileriyle görüşmeler sağlanmıştır. Okul idarecilerinin belirlediği saatlerde ilkokul 4. sınıfların sınıf öğretmenleri ve okulun rehber öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Belirlenen ölçütlerle birlikte sınıf öğretmenleri kendi şubelerindeki öğrencileri belirlemiştir. Ve çalışmalara başlanmıştır. Elde edilen bazı sonuçlar şu şekilde oluşmuştur.

Araştırma grubumuza katılan 34 öğrencinin ortalama okuma süresi 5,74 olarak tespit edilmiştir. En hızlı okuma süresi 3,11 dakika, en geç okuma süresi ise 10,31 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin 1 dakika içerisinde doğru okudukları kelime sayısı ile ölçülen metin okuma hızları dağılımı incelendiğinde, ortalama 54,71 kelime okuyan öğrencilerin, en fazla doğru kelime okuyan 93, en az kelime okuyan öğrencinin ise 32 kelime okuduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sadece 5'i dakika da 76 ya da daha fazla kelimeyi doğru okudukları görülmüştür.

Katılımcıların metni doğru okuma yüzde ortalaması 81,10 iken en düşük doğru okuma yüzdeki 67,08 en yüksek doğru okuma yüzdesi 94,3'tür. Tablo 4'deki bulgulara göre öğrencilerin metni okuma düzeyleri incelendiğinde, %14,7'si öğretimsel düzeyde, %85,3'ü başarısız düzeyde metni okumuşlardır. Yüzde ortalamasını dikkate aldığımızda öğrencilerin metni doğru okuma seviyelerinin yüksek olduğu ve başarılı bir sonuç elde edildiğini söyleyebiliriz. Ekiz ve ark. (2012) 1.sınıf öğrencilerine seviye ölçme amacıyla uygulanan metin çalışmasında 130 kelimelik metnin içinden 20 dakika sürede 45 yanlış kelime sayısı elde etmişlerdir. Bir dakikada 7 kelime okunabilmiştir. Anlama ve kelime tanıma düzeyleri endişe düzeyi olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada 2. değerlendirme okuma akıcılığına ilişkin olmuştur. Hata sayısı ortalamaları incelendiğinde ortalama 6 hata yapılmaktadır. En düşük yapılan hata sayısı 1, en yüksek yapılan hata sayısı ise 21'dir.

Katılımcıların metni okuma düzeylerine göre dağılım tablosu incelendiğinde %85,3 oranında başarısız iken kalan %14,7'lik oranın öğretimsel düzeyde oldukları saptanmıştır.

Katılımcıların metni okuma düzeylerine göre dağılım tablosu incelendiğinde %85,3 oranında başarısız iken kalan %14,7'lik oranın öğretimsel düzeyde oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Güçlüğü Çekme, İlköğretim Öğrencileri, Akıcı Konuşma.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kavramsal Çerçeve	11
2.1.1. Okuma	11
2.1.2. Akıcı Okuma ve Metin Türleri	12
2.1.3. Doğru Okuma	16
2.1.4. Prozodi Okuma	17
2.1.5. Akıcı Okumada Prozodi	20
2.1.6. Okuma Hızı	25
2.1.7. Akıcı Okumanın Önemi	25
2.1.8. Akıcı Konuşmayı Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler	27
2.1.8.1. Tekrarlayıcı Okuma	27
2.1.8.2. Eşli Okuma	28
2.1.8.3. Yankılı Okuma	28
2.1.8.4. Fernald Yöntemi	29
2.1.9. Okuma Süreci	29
2.1.10. Okuma Sürecinde Yapılan Hatalar	32
2.1.11. Sesli Okuma	33
2.1.12. Sesli Okuma Akıcılığı	35
2.2. Özgöl Öğrenme Bozukluğu	36

2.2.1. Görölme Sıklıkları	37
2.2.2. Öğrenme Bozukluklarının Sınıflandırılması	37
2.3. Okuma Güçlüğü İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki	37
2.3.1. Fonolojik Farkındalık	37
2.3.2. Konuşma	38
2.3.3. Sosyo-Ekonomik Düzey	38
2.3.4. Cinsiyet	38
2.3.5. Kısa Süreli Bellek	39
2.3.6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEAHB)	39
2.4. Öğrenme Güçlüklerini Yenebilmenin Yolları	39
2.5. Yurtiçinde İlgili Araştırmalar	41
2.6. Yurtdışında İlgili Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Çalışma Grubu	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	57
4. BULGULAR	60
4.1. Okuma Performansına İlişkin Bulgular	60
4.2. Okuma Akıcılığı	63
4.2.1. Doğruluk Boyutu	63
4.2.2. Sözcüğü Yanlış Okurken Yapılan Hatalar	68
4.2.3. Gözlenen Diğer Okuma Davranışları	73
4.2.4. Okuma Akıcılığı	75
5. SONUÇ-TARTIŞMA-ÖNERİLER	78
KAYNAKÇA	91
EKLER	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Okuma Sürelerine Göre Dağılımları	60
Tablo 2: Katılımcıların Metni Okuma Hızlarına Göre Dağılımları	61
Tablo 3: Katılımcıların Metni Doğru Okuma Derecelerine Göre Dağılımları	62
Tablo 4: Katılımcıların Metni Okuma Düzeylerine Göre Dağılımları	62
Tablo 5: Katılımcıların Sözcüğü Anlamsız Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	63
Tablo 6: Katılımcıların Sözcüğü Görsel Olarak Benzeyen Anlamalı Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	64
Tablo 7: Katılımcıların Sözcüğü Görsel Olarak Benzemeyen Anlamalı Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	64
Tablo 8: Katılımcıların Sözcüğü Aynı Anlama Gelen Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	65
Tablo 9: Katılımcıların Sözcük Ekleyerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	65
Tablo 10: Katılımcıların Sözcük Atlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	66
Tablo 11: Katılımcıların Sözcüğün Bir Kısımını Tekrarlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	66
Tablo 12: Katılımcıların Sözcüğü Tekrarlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	67
Tablo 13: Katılımcıların Sözcük Grubunu Tekrarlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	67
Tablo 14: Katılımcıların Sözcüklerin Yerini Değiştirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	67
Tablo 15: Katılımcıların Kendini Düzelterek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	68
Tablo 16: Katılımcıların Sözcüğün Hecelerini Yanlış Ayırarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	68
Tablo 17: Katılımcıların Harf Atlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	69
Tablo 18: Katılımcıların Hece Ekleyerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	69
Tablo 19: Katılımcıların Harf Değiştirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	70

Tablo 20: Katılımcıların Noktasını/Çizgisini Atarak Harf Değiştirir Hatalı Şekilde Okuma Durumları	70
Tablo 21: Katılımcıların Noktasını/Çizgisini Ekleyerek Harf Değiştirir Hatalı Şekilde Okuma Durumları	70
Tablo 22: Katılımcıların Pozisyon Değiştirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	71
Tablo 23: Katılımcıların Harfi Ters Çevirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	71
Tablo 24: Katılımcıların Sözcüğün Sonunu Uydurarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	71
Tablo 25: Katılımcıların Harf Ekleyerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları	72
Tablo 26: Katılımcıların Sözcükteki Heceyi Atlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları	72
Tablo 27: Katılımcıların Satırı Parmakla İzleme Durumları	73
Tablo 28: Katılımcıların Satırı Başıyla İzleme Durumları	73
Tablo 29: Katılımcıların Satır Atlama Durumları	73
Tablo 30: Katılımcıların Okuduğu Yeri Kaybetme Durumları	74
Tablo 31: Katılımcıların Sallanarak Okuma Durumları	74
Tablo 32: Katılımcıların Kitabı Çok Yakın Tutma Durumları	74
Tablo 33: Katılımcıların Kitabı Çok Uzak Tutma Durumları	75
Tablo 34: Katılımcıların İfade ve Ses Yüksekliği Boyutu Durumlarına Göre Dağılımı	75
Tablo 35: Katılımcıların Vurgu Durumlarına Göre Dağılımı	76
Tablo 36: Katılımcıların Akıcılık Durumlarına Göre Dağılımı	76
Tablo 37: Katılımcıların Hız Durumlarına Göre Dağılımı	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Katılımcıların Okuma Sürelerine Göre Dağılımları	60
Şekil 2: Katılımcıların Metni Okuma Hızlarına Göre Dağılımları	61
Şekil 3: Katılımcıların Metni Doğru Okuma Derecelerine Göre Dağılımları	62
Şekil 4: Katılımcıların Metni Okuma Düzeylerine Göre Dağılımları	63

APA = American Psychological Association (Amerikan Psikologlar Derneđi)

DEAHB = Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

KKTC = Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

NAGB = National Assessment Governing Board

STCY = Ses Temelli Cümle Yöntemi

TDK = Türk Dil Kurumu

Vb. = ve benzeri

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Bilgilendirici Metin	101
Ek 2. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	103
Ek 3. Prozodili Okuma Listesi	104
Ek 4. Metin Okuma Becerilerini Okuma Formu	105
Ek 5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Kağıdı	107

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve bazı kavramların kısa kısa tanımlamalarına yer verilmiştir. Bu kavramlar gelecek bölümlerde daha geniş olarak ele alınacaktır.

1.1. Problem

Öğrenme doğumla başlar, ölüme kadar devam eder. İnsan yaşamının ilk başlarında öğrenme aile ile çevreden etkilenir; buna sonraki yıllarda, okul hayatında eğitim / öğretimin etkisi eklenir. Kısaca öğrenme, eğitim kaynaklarından gelen verilerle elde edilir.

Eğitimin olmadığı bir hayat insanların hayat kalitesini olumsuz etkiler. Kalitenin üst seviyede tutulması, yaşamı kolaylaştırır. Eğitime yön veren, gelişmemize katkı veren sihirli anahtarlardan biri olarak okuma karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple erken yaşta okuma öğretilmeye başlanmakta ve okuryazarlık becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Güneş, 2013). Eğitim, kişilerin hayat kariyerine yön vermelerini sağlar. Yalnız eğitimin doğru olarak elde edilmesi önemlidir. Örneğin, her öğrencinin öğrenme yeteneği aynı değildir. Her öğrencinin öğrenme kapasitesini iyi anlamak ve ona göre uygulamalar yapılması gerekir.

İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca sürekli okuma eylemi ile karşı karşıyadır. Çünkü yaşanan çağ bunu gerektirmektedir. Okuma beraberinde anlamayı da gerektirir. Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlamama üzerinde titizlikle durulması gereken problemdir. Yukarıda dediğimiz gibi her öğrencinin kapasitesi aynı değildir. Sorunları doğru tespit edip, çözüm yolları oluşturulmalıdır.

Okuma tarihi süreçten bugüne kadar önemini hiçbir zaman kaybetmeyen değerli bir beceridir. Yazının icadından günümüze kadar yaşanan süreçte okuma yapılan ortam ve metin türlerinde değişiklikler yaşanmıştır. Yıllar geçtikçe gelişen teknolojinin, yapılacak eserlerin ve bu eserlerin yapılabileceği ortamların çoğalması ile birlikte okumanın niteliğinde de değişmelere rastlanılmıştır. Geçmişte, harflerin seslendirilmesinden ötesi olmayan okuma anlayışı zamanla değişim göstererek “yeni bir anlama ulaşma çabası” olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2012). Her bir dönem, beraberinde yeni bir okuma anlayışı geliştirir. Tarih ilerledikçe değişimler yaşanır ve bu değişimler en çok eğitim alanında ortaya çıkar. Bununla birlikte de değişime ayak uydurabilmek ve ihtiyaç duyulan donanım eğitim verenlerin sahip olması önemlidir.

Öğrenme deneyimleri, eğitim ve öğretim sonucu davranışta meydana gelen kalıcıdeğişiklik olarak tanımlanabilir. Yaşam boyu süren bir süreç olan öğrenme sürecinde ilkyıllarda aile ve sosyal çevre daha etkiliyken daha sonra örgün eğitim kurumları olan okullar bu süreçte daha etkin bir rol oynamaktadır. Okullardaki eğitim ve öğretim çalışmaları kişiyi gelecekteki yaşamına hazırlamayı sağlayacak pek çok bilginin edinilmesini sağlamaktadır. Bu eğitimde belirgin bir bilgi alma ve kullanma problemi olmayan her çocuğun başarılı olması beklenmektedir. Ancak pek çok çocuk belirgin bir sorun gözlenmediği halde okul yaşantısının başından itibaren öğrenmeye ilişkin sorunlar yaşamaktadır (Sarıpınar, 2006).

Okulda öğrenmeye ilişkin yaşanan sorunların ve okul başarısızlığının altındaki nedenler, okulla ilişkili nedenler, aileyle ilişkili nedenler ve çevresel-kültürel nedenler olarak sayılabileceği gibi çocuğun yapısal özellikleri de yaşanan sorunlarda ve okul başarısızlığında özellikle önemli olmaktadır (Sarıpınar, 2006).

Öğrencinin okuldaki başarısını etkileyen yapısal özelliklerin başında zihinsel yetersizlikler, olumsuz çevre faktörleri, sosyal ve kültürel yoksunluk olmadan, özgül öğrenme güçlüğü olup öğrenmeye, okuma yazma, aritmetik yeteneğine ait sorunlar bu başlık altında toplanır (Şenel, 1998). Başka bir

deyişle, okul içinde, sosyal çevre içinde, aile içinde kısaca bulunduğu her ortamda öğrencinin okuldaki başarısını etkiler. Okuma güçlükleri, yeteneklerine ait sorunlar meydana gelir.

Çocuklar ilkokulun 1. ve 2.sınıflarında kelimeleri ayırt etmeye ve akıcı şekilde okumaya çalışırken, 3. ve 4.sınıftan sonra anlamak için okumaya başlarlar (McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004). İlköğretim 1.sınıfta okuyan öğrencilerde ilk olarak gelişmesi hedeflenen okuduğunu anlayabilme becerisidir. Ayrıca metindeki bilgi ve detaylara ilişkin soruları cevaplama ile bir kelimenin anlamını bağlamdan çıkartmak, ana fikri bulmak, çağrışım yapmak, sonuca varmak, genelleştirme yapmak, neden-sonuç ilişkisi kurmak, sentezlemek ve benzer olanları bulmayı içeren yorumlamadır (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhil ve Joshi, 2007).

Okuma güçlüğü çeken çocukların okumadaki kelimeleri ayırt etme boyutundan daha ziyade, anlama boyutunda güçlük çektikleri düşünülmektedir (Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994). Bu öğrencilerin literal soruları cevaplamadaki başarıları okuma güçlüğü yaşamayan akranlarından farklılaşmazken, yorumlama yeteneğinin işareti olan çağrışım sorularını cevaplama okuma güçlüğü yaşamayan akranlarına oranla daha başarısız oldukları tespit edilmiştir (Cain ve Oakhill, 2006). Söz konusu başarısızlık bilgilendirici metinlerde daha da yüksek oranlara çıkmaktadır (Sáenz ve Fuchs, 2002). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yetersizlik yaşadığı diğer anlama becerileri, ana fikir bulma (Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008), metindeki neden-sonuç ilişkilerini ve olaylar arasındaki bağlantıları kurma (Oakhill ve Cain, 2000), metni özetlemelerini kolaylaştıran bir beceri olan metindeki önemli ile önemsiz bilgiyi ayırt etme (Dermitzaki ve diğ., 2008) ve metindeki bilgiyi ya da olayları yeniden organize etmedir (Cain ve Oakhill, 2006).

Türkiye ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı akıcılık sorularını inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır.

Okuma bozukluğu olan çocuklarda emosyonel süreçlerin ve depresif belirtilerin araştırıldığı bir çalışmada özellikle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen çocuklarda benlik saygısının daha düşük çıktığı gözlenmiştir (Casey ve Chamberlin, 2006). İyi eğitim almış ebeveynlere sahip olan çocukların okul başarısızlıklarının aile içinde daha fazla göze batmasından rahatsızlık duydukları belirtilmiştir. Ailede yüksek öğrenim görmüş kişilerle karşılaştırılma olasılığının daha fazla olması da bu çocuklarda özgüvenin zayıflamasına düşük benlik saygısı geliştirmelerine sebep olmaktadır.

Okuma güçlüğü herhangi bir zeka sorunu olmamasına rağmen bireylerin yaşlarına göre okuma hızında ve akıcılığında yaşadıkları problemleri işaret eden bir kavramdır. Diğer bir tanımla ise okuma güçlüğü sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler şeklindedir (Özsoy, 1984).

İlkokul düzeyinde okuma becerisini etkin bir biçimde kazanamamış öğrenciler sadece Türkçe dersi boyutunda değil diğer tüm derslerde de sorunlar yaşayacaktır. Sadece ders çerçevesinde kalmayacak olan bu sorunlar öğrencinin tüm eğitim hayatını hatta sosyal hayatını da etkileyecektir. İlkokul düzeyinde okuma becerisinde sorun yaşayan öğrencilere eğer zamanında ve uygun yöntem tekniklerle birlikte eğitim verilmez ise bu problemin ileriki süreçlerde daha da artacağı ve düzeltilmesinin zorlaşacağı bilinen bir gerçektir.

Okuma güçlüğü'nün teşhis edilmesinde sınıf öğretmenlerinin rolü çok büyüktür. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 1. ve 2. sınıfta sesli okumalar yaptırması okuma güçlüğü olabilecek öğrencilerin teşhisinde önemli bir noktadır. Stanovich'e (1986) göre, hatalı ve yavaş sözcük okuma okuduğunu anlamayı etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azaltır ve okuma deneyimleri azalan çocuk okumanın pek çok dil/bilişsel becerilere (sözcük dağarcığı, sentaks bilgisi vb.) olan katkısından yoksun kalır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yetersizlik yaşadığı farklı anlama becerilerine bakıldığı zaman ise ana fikir bulma (Dermitzaki ve diğ., 2008; Pesa ve Somers, 2007; Baydık ve Seçkin, 2012), metindeki neden-sonuç ilişkilerini ve olaylar arasındaki bağlantıları kurma metni özetlemelerini kolaylaştıran önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi fark edebilme ve metindeki bilgiyi ya da olayları yeniden organize etme de güçlükler görülmektedir (Dermitzaki, ve diğ., 2008; Baydık ve Seçkin, 2012). Özellikle okul öncesi eğitime gitmemiş olan ve okuma güçlüğü olmayan öğrenciler de okuduğunu anlama da zorlanabilmektedir. Çünkü okuma ve anlama boyutunun temelleri de diğer becerilerde olduğu gibi okul öncesi eğitiminin temellerinde atılmaktadır.

Okuma sürecinde dikkat, görsel ve işitsel ayırım da önemli rol oynamaktadır (Akyol, 2011). Okuma anlık bir durum olmayıp belirli aşamalardan oluşan bir süreci kapsamaktadır. “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2013). Bu sebepten dolayı okuma becerisi sadece okuyucu ile değil aynı zamanda yazar ile birlikte ele alınması gereken bir süreçtir.

Sadoski ve Pavio (2007) okumanın çözümleme, anlama ve okunana tepki verme olarak üç temel bileşenden oluşan bir beceri olduğunu belirtmiştir. Bireyler okuma sürecinde öncelikle okunulan metinleri anlamsal çözümlemeler yoluyla analiz eder ve daha sonra analiz edilen veriler sentez yolu ile anlamlandırılır. Bu süreç anlamlandırılan verilerin tepkisel uyarılara yol açması ile son bulur.

Okumanın genel olarak karmaşık bir süreç olduğu ve bu sürecin belirli zihinsel aşamalardan geçtiği söylenebilir. Ayrıca okuma becerisinin sadece eğitim-öğretim yaşantısı boyunca değil bireylerin tüm yaşamı boyunca kullanacakları önemli bir beceri olduğu da önemli bir gerçektir. Ayrıca bilgi edinme sürecinde okuma önemli bir yer tutmaktadır.

Genellikle, öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu

sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005).

Sorgulayan ve iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için okumayı etkili bir araç olarak kullanmak gerekmektedir (Karasu, 2007). Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir (Akyol, 2003).

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir.

Etkili bir okuma becerisi bireylerin bilgi edinmesine ve sorunlarına çözüm yolları bulmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş bireylerde ise hayat boyu devam edecek olan problemlere yol açacaktır. Özellikle öğrenme güçlüğü olan bireylerde okuma güçlüğü sık görülmektedir.

İlköğretim birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğretimi, ana dili öğretiminin temelini oluşturur. Birey, bu dönemde kazandığı okuma yazma becerilerini yaşam boyu kullanır. Okuma yazma öğretiminde yapılacak hatalar ise, bireyin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkiler (Köksal, 2003).

Akıcı okuma sadece zayıf okuyucuları iyi okuyuculardan ayırmaz, aynı zamanda akıcı okumadan yoksun olmak okumadaki anlama problemlerinin de bir işaretçisi sayılır (Stanovich, 1991). Akıcı okuma, okuyucunun metin içindeki kelimeleri bilmesi ve anlamlandırmasına bağlı olarak gelişir. Uzman bir okuyucu akıcı okumayı kısıtlayan yüksek seviyede teknik dokümanlardaki metinlerle karşı karşıya gelebilir. Bundan dolayı metinler okuyucuların seviyelerine uygun olmalıdır (Karasu, 2007). Akıcı okumayı başaran bireyler metinleri türüne uygun hızda okurlar. Akıcı okuma noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz

duruşlar yapmadan doğru ve çabuk, okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okuma diğer bir ifade ile okunan metni duraksamadan ve doğal bir şekilde okumadır. Bu şekilde okuyan bireyler okudukları metindeki sesleri, kelimeleri ve cümleleri herhangi bir zorluk göstermeden okurlar ve anlamlandırırılar. Okuma sürecinde öncelikle seslerin tanınması ve daha sonra kavranması gerekmektedir. Akıcı okuyan bireylerde ilk aşama olan anlamlandırma sorunu olmadığından direk kavrama aşamasına geçerler.

Okuma güçlüğü olan bireylerde en çok rastlanılan sorun akıcı okuma sorunudur. Akıcı okuma öğrencilerin okuduklarını düzgün, anlamlı ve hızlı okumasını etkilediğinden büyük öneme sahiptir. Öğrencilere akıcı okumada model olmak, tekrarlı okuma çalışmaları yaptırmak ve bu çalışmalar sırasında öğrenciye rehberlik yapmak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Rasinski, 2009). Okuma güçlüğü olan bireyler öncelikle okunulan sesleri anlamlandırmakta daha sonra ise bu sesleri kavramaktadırlar bu geçen süre de okuma akıcılığını ve hızını düşürmektedir. Okuma güçlüğü çeken her bireyin, sorunu iyi çözümlenmelidir. Hangi okuma yöntemlerinin uygulanacağı belirlenmelidir. Uygulama sonrası bireylerin okuma akıcılıklarının artırılması sağlanmalıdır.

KKTC'deki alan yazın incelendiğinde ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Tüm bu nedenlerle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini inceleyen bir çalışmaya duyulan gereksinim doğrultusunda bu araştırmanın problemi ilköğretim 4. sınıfa giden okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarının incelenmesidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı ilköğretim 4. Sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını bilgilendirici bir metinle incelemektir. İlköğretim 4.sınıfa devam eden öğrenciler; Türkçe konuşan, normal gelişim gösteren, konuşma organlarında herhangi bir rahatsızlığı

bulunmayan çocuklardır. Genel amaca ulaşmak için belirlenen alt amaçlar ise şunlardır:

1. İlkokul 4.sınıfa giden okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğrulukları ve hızları nedir?
2. Okuma sırasında yaptıkları hata türleri ve sıklıkları ile prozodi okumaları (Metni doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okuma) nasıldır?

1.3. Önem

Okuma güçlüğü, öğrenciler arasında en sık görülen problemdir ve akademik başarısızlığın temel nedenidir (Ergül, 2012). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler sadece toplum içerisinde değil, tıpta, psikolojide ve eğitim bilimlerinde de, hep bu bireylerin davranışlarının iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ama onların bu durumu iletişim tasarımı bakımından tam aksine farklı sonuçlar ortaya çıkarır.

Amerika Birleşik Devletlerinde 2007 yılında yapılan ve 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının değerlendirildiği bir araştırmanın sonucunda öğrencilerinin %34'ünün okuma problemleri yaşadıkları ve sınıf düzeyinin gerisinde okuma performansı gösterdikleri bulunmuştur (NationalAssessment Of EducationalProgress, 2007).

Erken tanı, bu çerçevede okuma problemlerinin önlenmesinde önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır (Miller, 1993; Serrano ve Defior,2008; Stanford ve Oakland, 2000). Erken tanı, bireylerin sorunlarının zamanında tespit edilmesini sağlamasından dolayı çözümlerinde daha faydalı olmasını sağlar. Yalnız burada önemli olan erken tanının doğru olarak konması gerekir. Farklı okuma problemlerini giderici yöntemler ve testler vardır. Kimi kelimelerin yerlerini değiştirir, kimisi harflerin yerlerini değiştirir, kimi tamamen yanlış anlar vb. farklı türden problemler ile karşılaşmaktadır. Bu problemlerin giderilmesinde kullanılan testler birbirinden farklıdır. Belki de problemin çözümünde yanlış test uygulanabilir. O yüzden erken ve doğru tanı önemlidir.

Bu araştırma akıcı okumada yaşanan sorunların belirlenmesiyle ileride yaşanabilecek sorunlara yardımcı olacaktır. Yapılacak olan bu çalışmayla okuma güçlüğü olan öğrencilere erken müdahaleye önem verilerek okuma akıcılığında gelişme görülecektir. Bu çalışmanın bir diğer önemi de ilerideki yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içerisinde yürütülmüştür.

1. Araştırmanın çalışma grubu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Gazimağusa ilçesinde bulunan rastgele seçilmiş 5 farklı ilköğretimde yürütülmüştür.
2. Araştırma Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan 34 öğrenciyle sınırlıdır.
3. Bu çalışmada öğrencilerin okuma doğrulukları, okuma hızları, okuma hataları ve prozodik okumaları incelenmiştir.

1.5. Tanımlar

- **Okuma:** Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002).
- **Okuma Güçlüğü (Disleksi):** Disleksi, çocuk ve yetişkinlerde beklenmedik bir şekilde okumayı güçleştiren beyin tabanlı bir durum olup özellikle okul başarısızlığına yol açan problemlerdir. Özel öğrenme güçlüğü olarak da kullanılmaktadır. Öğrenciler yazıdaki kelimeleri doğru ve akıcı olarak okuyamaz, kelimeleri seslendiremez ya da seslerin şifresini çözümleyemez. Aşina olmadığı kelimeleri konuşurken kullanmasına karşın basılı haliyle çözümlemekte zorlanır. Seslerin farkındalığı ve ayırt edilmesinden etkilenir. Okuma ve dolayısıyla yazma güçlüğü yanında kişide kısa süreli bellek, matematik, faaliyete yoğunlaşma, kişisel organizasyon ve sıralama alanlarında zorluklar da gelişebiliyor. Okuma güçlüğü tamamen biyolojik kaynaklı bir sorun olarak nitelendiriliyor (<http://www.saglikaktuel.com/saglik-ansiklopedisi-disleksi-okuma-guclugu->

[nedir-284.htm](#)). Disleksili kişiler okuma, sözel ifade, çizim alanlarında olduğu gibi, özellikle yazma konusunda büyük sorunlar yaşarlar. Okulda seviyelerine uygun zekâ performansı göstermezler.

- **Okuma Akıcılığı:** Okuyucunun doğal sesiyle uygun hızda ve doğru şekilde okumasıdır (Vilger, 2008).
- **Okuma hızı:** Okuma hızı, öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısını ifade etmektedir (Yıldız, 2013).
- **Prozodi:** Metni doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okuma olarak tanımlanabilir. Sesteki doğallık, okunan metnin içeriğine göre, uygun bir ifade, anlatım, boğumlama, ses yüksekliği, tonlama, vurgu, ritim ve duraklama ile sağlanır (Başaran, 2013).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma, akıcı okuma, doğru okumanın anlamları, okumanın hızı, gibi kavramsal açıklamaların yanı sıra, akıcı okumanın önemi, akıcı konuşmayı sağlayan yöntemler ile konuşmanın öğrenciler ve insanlar üzerindeki süreçleri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Okuma

Okumanın değişik tanımları yapılmış fakat üzerinde görüş birliğine varılmış bir tanıma henüz ulaşılammıştır. Aşağıda okumayı değişik boyutlarıyla açıklayan tanımlara yer verilmiştir.

Özdemir'e (1983) göre okuma, "basılı sözcükleri duyu organları vasıtasıyla algılayan ve bunları anlamlandırmaya yarayan, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir faaliyettir". Demirel'e (1999) göre okuma, "bilişsel davranışlarla psiko-motor yeteneklerin birlikte çalışmasıyla, yazılı işaretlerden mana ortaya çıkarmaya çıkarma etkinliğidir." Okuma, beyin teknolojisini geliştirme aracı olarak tanımlanmaktadır. Yazılı işaretler zihinsel işaretlere çevrilerek doğrudan beyne yüklenmektedir. Yani okuma sonunda elde edilen bilgiler belleğe kaydedilmektedir (Güneş, 1997). Bu işlemler okumanın üç yönünü ortaya çıkarmaktadır. Okuma; görme, anlama ve bellek olmak üzere üç alanla ilişkilidir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Örneğin, görmesi zayıflamış ancak anlama ve belleği gelişmiş yetişkin okumada güçlük çekmektedir. Bu nedenle, okuma için her üç yeteneğin de birlikte çalışması gerekmektedir.

Tanımların hemen hemen hepsinde göze çarpan husus anlamamanın vurgulanmasıdır. Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesinde

araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir (Akyol, 2003).

- a. Okuma anlam kurma sürecidir.
- b. Okuma akıcı olmalıdır.
- c. Okuma stratejik olmalıdır.
- d. Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- e. Okuma hayat boyu devam etmelidir.

Akıcı okuma, okuma prensiplerinden biridir. Bu sebepten dolayı okuma akıcılığı ve okuma akıcılığının kazanılmasında kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.2. Akıcı Okuma ve Metin Türleri

Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı bir hayli yavaştır. Okuma sürelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye harcadıklarından, genel anlama yeteneklerini geliştirememektedirler. Okuyucular, kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk yaptıklarında, dikkatlerini tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltebilmektedirler (Rasinski, 2004; Perfetti ve Hogaboam, 1975; Torgesen, 2000; Vaughn ve Thompson, 2004).

Akıcı okuma, “doğruluk, hız ve prozodi olmak üzere üç beceriden meydana gelmektedir. Akıcı okuma bu üç farklı becerinin okuma sürecinde aynı anda meydana gelmesiyle olur. Eğer akıcı okuma becerilerini sınıflandırmak gerekirse, okuma hızı ve doğru okumanın akıcı okuma becerisinin giriş düzeyindeki becerileri olduğu ileri sürülebilir. Çünkü bu iki temel beceri yoğun tekrar mantığına dayanmakta ve diğer beceriler için zemin oluşturmaktadır. İkinci düzey beceriler olarak prozodi ve anlama becerileri kazanılmaktadır. Birinci düzey becerilerin sağlıklı işlemesi sonucu anlama gelişmekte, prozodi okumaya yansımakta ve akıcı okuma gerçekleşmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2012).

Akıcı okumanın üç becerisi olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodisi önemli görülmesine rağmen bunlar arasında bir sıra vardır. Okuyucular ilk olarak doğru okuma ya da kelime tanıma-ayırma, ikinci olarak otomatik hızlı okuma, üçüncü olarak prozodik özelliklerle okumayı öğrenirler (Mathson, Allington ve Solic., 2006). Yani kısaca akıcı okuyabilmek için bu üç özelliğin tam anlamıyla gerçekleşmesi gerekir.

Akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde en çok kabul gören yöntem bir dakikada doğru okunan kelime sayısının hesaplanmasıdır. Bu yöntemin sesli okuma akıcılığının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir veri sağladığı belirtilmektedir (Stecker, Fuchs ve Fuchs, 2005).

Metinler, okuma sürecinin önemli unsurlarından birisidir. Metin, “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya elyazması parça” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Üzerinde okumanın yapıldığı, yazılı ve basılı, anlamı ve anlatımı içinde barındıran her şey metindir (Özdemir, 1998). Diğer taraftan metin kavramını semiotik bakış açısıyla tanımlayan Siegel (1984) ve Rowe (1987) kendisinden anlam kurulan her şeyin bir metin olduğunu savunmuşlardır. Bu bakış açısına göre bir resim, fotoğraf, şarkı, harita, grafik vb birer metindir (Akyol, 2003). Daha geniş bir tanımla metin, üzerinde anlam kurulan her şeydir (Akyol, 1996). Metin kavramının farklı tanımları olsa da; bu tanımların pek çoğunda anlama yer almaktadır. Okuma süreci okuyucu ve metnin(yazarın) etkileşimidir. Metin anlatma, okuyucu da anlama peşindedir. Dolayısıyla okuma sürecinin önemli değişkenlerinden biri okuyucu; diğeri ise metinlerdir.

Okuma, metinlerin anlamını oluşturma eylemidir. Bu eylem aktif ve stratejik bir süreçtir. Bu süreç okuyucunun bilgi ve becerisi, metnin türünü, organizasyonunu, içeriğini gibi özelliklerin etkileşimini içerir (Schellings, Aarnoutse ve Leeuwe, 2006). RAND Reading Study Grup (2002) okuduğunu anlamayı sosyokültürel bağlamda yorumlamıştır. Buna göre okuduğunu anlama, okuyucu, metin ve okuma etkinliğini içeren üç unsurdan oluşur. Okuyucu, anlama işini yapandır. Metin, üzerinde anlam kurulandır. Etkinlik

ise metni anlama eylemidir. Sonuç olarak okuduğunu anlamamanın önemli bir parçasının okuma metinleri olduğu görülmektedir (Pardo, 2004). Okuma metinleri hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere temel olarak ikiye ayrılır. Bu metinler içerikleri, kelimeleri ve yapısal özellikleri bakımından farklılaşırlar (Shanahan, 2006; Pardo, 2004; Hunt, 2009; Shin, 2002). Hikâye edici metinler genel olarak hikâye elementlerini içeren tek bir yapıda olmasına rağmen bilgi verici metinler açıklama, sıralama, karşılaştırma, neden sonuç ve problem çözüm gibi farklı yapıları içerir (Tompkins, 2006; McCormack ve Pasquarelli, 2010). Bu tarz metinler, doğrudan bilgi vermeyi hedefleyen, düz anlatımlı metinlerdir (Özbay, 2007). Temel amacı bilgi vermek olan bu metinleri anlamak zordur (Nolasco, 2009). “Gerçek hayattaki nesneler, varlıklar, durumlar, olaylar ve olgular bu metinlerin içeriğini oluşturur. Hayal gücünden çok mantık örgüsü içinde düzenlenmiş ve açıklamaya dayanan bir anlatım tarzı görülür” (Balci, 2009). Öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe bu tarz metinlerle daha sık karşılaşır. Bilgi verici metinler, konu alanı ders kitaplarında (Fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve matematik vb.) yaygın olarak bulunur.

Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren hikâye edici metinlerle karşılaşır. Pek çok çocuk okumayı öğrenmeden, dinleme başta olmak üzere farklı yollarla hikâye yapıları hakkında bilgi ve deneyim kazanır. Okula başladıktan sonra özellikle ilk üç sınıfta hikâye edici metinler en fazla karşılaşılan metin türüdür. Bütün bunlar hikâye edici metin yapısına ilişkin çocuğa aşinalık kazandırır. Bunun sonucu olarak hikâye edici metinleri okumak ve anlamak çocuklar için daha kolay olur. Diğer taraftan çocuklar bilgi verici metinlere hem yapısal olarak hem de içerik olarak fazla aşina değildirler. Dolayısıyla bilgi verici metinleri okumak ve anlamak çocuklar için genellikle daha zordur (Williams, 2005). Akıcı okuma güçlüğü çeken öğrenciler için bu tür metinleri okumak ve anlamak daha da zordur. Çünkü bu tür okuyucular genellikle çok okumaktan kaçınırlar ve okumayı sevmezler. Bundan dolayı onların kelime hazineleri, aşina oldukları kelime sayısı sınırlıdır (Hunt, 2009). Bilgi verici metinler daha fazla kelime bilgisi ve daha çok okumayı gerektirir. Bu tür metinler, genellikle içinde daha önceden sık karşılaşılmayan kelimeleri, kavramları, terimleri bulunduran metinler oldukları için okunması daha zordur.

Akıcı okuma eğitiminde metin türleri önemlidir. Metnin türü ve içeriği akıcı okumayı ve anlamayı kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Saenz ve Fuchs'un (2002) aktardığına göre bilgi verici metinlerin, hikâye edici metinlere göre daha zor anlaşıldığı pek çok deneysel araştırmayla kanıtlanmıştır. Bilgi verici metinlerin okunup anlaşılmasını güçleştiren pek çok faktör olmasına rağmen özellikle metin yapısı, aşinalık, kavramsal duyarlılık, sözlük bilgisi ve ön bilgi faktörleri bunların en yaygın olanlarıdır (Saenz ve Fuchs, 2002). Rasinski'ye (2006) göre bilgi verici metinler, akıcılık öğretimi için çok uygun değildir. Hikâye edici türdeki metinlerin yanı sıra monolog, şiir, tiyatro gibi tarzdaki metinler akıcı okuma için en uygun metinlerdir. Bu anlamda akıcı okuma çalışmalarında öğrencilere hikâye edici türde metinler, şiirler okutulmalıdır.

Otomatiklik hakkında teorileri olan Samuels (1979) ve diğer araştırmacılar doğrudan metin özelliklerinden bahsetmezler fakat teoriden metnin, akıcılığı etkilediği tahmin edilebilir. Bir metni okumadaki otomatiklik, okuyucunun dikkatinin anlam üretmeye yönlendirilmesi anlamına gelir. Çok sayıda bilinmeyen ve aşına olunmayan kelimelerin yer aldığı bir metinle karşılaşan çocuklar metni okumakta zorlanırlar. Metnin bağlamını oluşturmakta güçlük çeken okuyucular, dikkatlerini anlamadan ziyade kelimeleri tanımaya ayırırlar (Hiebert, 2005). Böyle bir okuma güçlük içinde devam eder ve anlamı oluşturmak oldukça zordur. Bunun aksine öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları kelimelerin olduğu ve bilinen yapıdaki metinler daha kolay okunur. Bu metinlerin okunması, öğrencilerin akıcılığını destekler (Hiebert, 2003). Böyle metinlerden anlam çıkarmak daha kolaydır. Bu anlamda hikâye edici metinler özellikle ilk sınıflardaki öğrenciler için bilgi verici metinlere nazaran daha kolay okunup anlaşılabilir (Williams, 2005, Caldwell, 2008). Okumaya yeni başlayan öğrenciler için hikaye edici metinler daha eğlenceli ve kolay gelebilir. Bunun sonucu olarak öğrenciler daha çok okumak isterler ve okumalarını geliştirirler.

2.1.3. Doğru Okuma

Doğru okuma akıcı okumanın ilk bileşenidir. Metin okurken sözcükler mümkün olduğunca doğru okunmalıdır. Doğru okuma dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi olarak da söylenebilir (Massey, 2008).

Doğru okuma, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma veya çözme, alfabetik kuralları anlama ve sesleri doğru şekilde birleştirme becerisidir (Ehri ve McCormick, 1998). Kelimeleri doğru okumadaki yetersizlik, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Kelimeleri doğru okumada zorlanan bir okuyucunun, metnin vermek istediği mesajı anlaması neredeyse imkânsızlaşır (National Assessment Governing Board [NAGB], 2002).

Doğru okuma, otomatik işleme ve prozodi akıcı okumanın bileşenlerini oluşturmaktadır (Conderman ve Strobel, 2008; Deeney, 2010; Kuhn, 2004; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Pikulski ve Chard, 2005). Otomatik işleme, okuma hızı ve okuma doğruluğunun birleşiminden oluşmaktadır. Okuyucunun en az zihinsel çaba ile hızlı ve doğru bir şekilde sözcük çözümleme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri geliştikçe okuyucular dikkatlerini sözcükleri çözümlemekten çok okuduklarını anlamaya vermekteler (Rasinski, 2004). Otomatik işleme, akıcı okuma becerisinin temelini oluşturmakta ve akıcılığın okuduğunu anlamadaki rolünü belirlemektedir (Kuhn ve diğ., 2010). Prozodik okuma, okuyucunun uygun ses yüksekliği ve perdesi, vurgu ve diğer sözel ifade bileşenlerini kullanarak okunan metnin anlamını etkin bir şekilde ifade etmesidir (Rasinski, 2004). Otomatik işleme ve prozodik okuma, okuyucuların konuşur gibi okumalarını sağlamaktadır (Kuhn, 2004). Prozodik okuyan okuyucular okuduklarını daha kolay anlamakta ve dinleyiciler için de dinlediğini anlamayı kolaylaştırmaktadırlar (Hudson ve diğ., 2005). Prozodik ipuçları dinleyicilere, okuyucunun anlamayı da içeren okuma becerileri hakkında görüş sahibi olma olanağını vermektedir (Clark, 1995).

2.1.4. Prozodi Okuma

Akıcı okumanın önemli unsurlarından biri olan prozodi, aynı zamanda müzik ve konuşma terimi olarak da sıkça kullanılmaktadır. TDK (2011) prozodiyi müzik ve dil bilimi açısından iki farklı şekilde tanımlamıştır. Buna göre, “Müzikteki prozodi, birşiiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması; -dil bilimi açısından ise prozodi; vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamıdır”. Prozodi, daha çok konuşmayla ilgili bir dilsel terimdir. Konuşmanın ritmik ve tonlamalı yönünü tanımlamak için kullanılmaktadır. Sesli dilin müziği olarak da ifade edilir (Dowhower, 1991). İlk başlarda özellikle konuşma alanında üzerinde durulan bu kavram, son zamanlarda akıcı okumaya yönelik çalışmaların artmasıyla birlikte okuma alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir. Konuşmadaki prozodi ile okumadaki prozodi benzerdir. Prozodik okuma, konuşmada bir cümleinin anlaşılmasına yardım eden uygun gruptama yapma, duygu ve ritmi telaffuza yansıtma gibi özelliklerin okumada oluşmasıdır (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006). Breznitz’in (2006) göre pek çok araştırma, okuma becerisinin kazanılmasında, konuşma dilinin önemine vurgu yapar. Bu araştırmaların pek çoğu, konuşma ve okumada fonolojinin önemine ve onun doğru kelime tanımayla katkısına odaklanmıştır. Konuşmadaki vurgu, tonlama, anlamlı gruptama ve duraklama gibi prozodik özellikler, dinleyicinin dinlediğini anlamasına yardım eder. Bu özellikler, dinlenilenin anlaşılması için dinleyiciye ipuçları verir. Benzer durumlar okuma için de geçerlidir.

Dilsel bir unsur olarak prozodi, konuşma, dinleme ve okuma gibi dil becerilerinin kullanımında ve etkili iletişimde bireylere ek katkılar sunar. Prozodinin dile katkısı üç süreçte gerçekleşmektedir (Breznitz, 2006):

- a. Psikolinguistik süreç:** Prozodi, konuşmadaki mesajın anlamını çıkartmak için gerekli olan sentaktik (diziliş) ve semantik (anlamsal) yapının çözömlenmesini kolaylaştırır. Cümle ve cümleyi oluşturan birimlerin dizilişii ile birlikte onun anlamsal olarak çözömlenmesine katkı sağlar.
- b. Kısa süreli bellek süreci:** Prozodi, bellekteki ilk yapıyı sağlayabilir. Yani şema oluşturmaya katkı sağlar.

c. Uzun süreli bellek süreci: Prozodi, anlam ünitelerinin aktivasyonunu kolaylaştırabilir.

Okuma ve konuşma bazı yönleriyle benzerdir; bazı yönleriyle de birbirinden farklı olan dil becerileridir. Bu farklılıklar (Breznitz, 2006) üç düzeyde görülmektedir. Bunlardan ilki, bilgiyi sunma durumudur. Konuşma, zengin bir işitsel koda dayanır. Bu kodlar prozodik özelliklerden oluşur ve bilginin, dinleyiciye sunulmasında ek destek sağlar. İkincisi, transfer durumudur. Dinleyiciler bilgiyi pasif olarak alır. Bilgi, duruma göre, hızlı transfer edildiği için hızlı da kaybolur. Ancak, okuyucular için durum farklıdır. Çünkü tüm bilgiler okuyucuların önünde, okudukları metinde olduğu için kaybolmaz. Onlar gerekirse geriye dönerek bilgiye ulaşabilir. Okuyucu, okuma sürecinde daha aktiftir. Üçüncü olarak yöntemdir. Konuşma, işitsel sunumlara dayanırken, okuma görsel sunumlara dayanır. Schreiber'e (1987) göre konuşma, okumaya göre daha kolay anlaşılır. Çünkü anlamaya yardım eden prozodik ipuçları konuşmada daha belirgindir.

Prozodi konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili bazı kavramları içerir. Bunlar; tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarından oluşan prozodik göstergelerdir. Prozodiyle ilgili bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- **Tonlama:** Belirli bir zamanda ve düzende tekrarlanan titreşimlerden oluşan ses izlenimine ton denir. Sesin sürekli incelme, kalınlaşma, sertleşme, yumuşama, incelme, alçalma, yükselme gibi değişiklik göstermesine tonlama denir. Tonlama kelime ya da cümlede olabilir (Özbay, 2007). Tonlama her dilin yapısı ve anlam özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Börekçi, 2005; Kuhn ve diğ., 2010). Tonlamayla öne çıkarılmak istenen sözcük (anlama göre) daha yüksek sesle okunur. Tonlamayla ses ve sembollerden oluşan hecelere, kelimelere ve cümlelere anlam verilir.
- **Vurgulama:** Konuşma ve ya okuma sırasında bir hece veya kelimenin diğerlerinden daha baskılı bir biçimde telaffuz edilmesidir. Vurgu bazen kelime bazen de cümlede yapılabilir. Cümle vurgusu genellikle yüklemde olmakla birlikte zaman zaman cümlenin farklı yerlerinde anlama göre

değişebilir (Bilgin, 2004). Börekçi (2005) Türkçenin vurgu, tonlama ve ölçü gibi özellikler bakımından uygun yapısal özellikler gösterdiğini ve vurgunun anlamayla ilişkili dilsel bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Ona göre Türkçenin vurgu düzeni ile genel yapısı paralellik göstermektedir. Vurgulamalar, duygu ve düşüncenin daha etkili aktarılmasına yardım eder. Diğer taraftan okumada vurgulamalar, ilgili kelimeye dikkat çeker.

- **Duraklama:** Okuma sırasında sesin kullanımını kontrol etmek, uygun bir şekilde nefes alıp vermeyi sağlamak için yapılır. Okumada duraklamaların yeri ve süresine ilişkin ipuçları noktalama işaretleriyle verilmektedir. Duraklamalara dikkat etmek, okumayı ve konuşmayı tek düzelikten kurtarır (Özbay, 2007). Duraklamalar, metin ve cümle içinde düşüncelerin, yargıların ve önemli sözcük gruplarının zihinde daha kolay anlamlandırılmasına yardım eder.
- **Boğumlama:** Boğumlama, konuşmada, okumada seslerin, hecelerin ve kelimelerin tam olarak telaffuz edilmesidir. Bazı okuyucular yüksek sesle heceleri, kelimeleri seslendirdikleri halde bunlar anlaşılmaz. Çünkü sesler, heceler ve kelimeler ağızdan tam olarak çıkmamıştır. Özellikle konuşma alanında en önemli kavramlardan olan boğumlama, konuşma eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Güzel konuşma için seslerin, doğru ve yeterli ölçüde boğumlandırılması gerekir (Özbay, 2007). Kelimelerin ve kelimeyi oluşturan birimlerin ağızdan tam olarak çıkartılması ve düzgün bir şekilde seslendirilmesi gerekir.
- **Ritm:** Cümlelerin anlamlı susuluşlara bölünmesidir (Özbay, 2007). Sesli okuma ya da konuşma sürecinde cümlede verilen anlama göre bazen kelimelerden bazen kelime gruplarından sonra soluk alıp verme kısadır ya da uzar. Bu şekilde anlam üniteleri oluşturulur. Anlam ünitesi oluşturma, okunan ve dinlenenin anlaşılmasına yardım eder.

Tonlama, vurgu, duraklama, ritm ve boğumlamanın dışında bunlarla da yakından ilişkili olan diğer önemli bir prozodik gösterge de “*anlam üniteleri*” oluşturmaktır. Gerek konuşma gerekse okuma birbirleriyle ilişkili kelimelerin tek bir solukta okunmasıdır. Bu bazen tamlama, noktalama gibi özelliklerden etkilenecek oluşturulabilir. Örneğin “Ali’nin siyah renkli beresi, dikkat çekiciydi.” Cümlesinde “Ali’nin siyah renkli beresi” tek başına bir anlam

ünitesidir ve ayrı ayrı okunmamalı ya da söylenmemelidir. Bu cümlede her bir kelimenin ayrı ayrı soluklarda seslendirilmesi kelimeler arası bağ kurmayı ve cümledeki anlamı oluşturmayı zorlaştırır.

Prozodi becerisiyle ilgili olarak yukarıda açıklanan bu kavramların, konuşma ya da sesli okuma sırasında onların mesajı iletmesini ya da almasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Okuyucu bu kavramları sesli okumasını; konuşmacı da konuşmasını bu kavramlara dikkat ederek sürdürdüğünde sesli okumanın ve konuşmanın daha nitelikli olacağı ifade edilmektedir.

Prozodi, okuma alanına, özellikle akıcı okuma çalışmalarıyla birlikte girmiştir. Başlangıçta akıcı okuma, daha çok doğru ve hızlı kelime tanımadan oluşan otomatikliğe (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 1979) dayandırılmıştır. Ancak daha sonraki sesli okuma ve akıcılık çalışmalarında (Schreiber, 1991; Dowhower, 1987; Schwanenflugel ve diğ., 2004; Rasinski ve diğ., 2009) otomatikliğin yanında prozodinin önemine odaklanılmıştır. Bu çalışmalar, akıcı okumayı prozodi becerisiyle birlikte açıklamışlardır.

2.1.5. Akıcı Okumada Prozodi

Akıcı okuma, otomatiklik ve okumadaki doğruluktan daha fazlasını gerektirir. Okuma bunların yanında metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve anlamlı okumayı içerir (Kuhn, 2005; Hook ve Jones, 2004). Bu da metnin prozodik olarak okunmasıdır. Okumadaki doğruluk ve otomatiklik, prozodi için ön şart olarak görülmektedir (Rasinski, 2004; Wilger, 2008). Otomatiklik, akıcı okumada merkezi olmasına rağmen, akıcılığın tüm yönlerini içermez. Akıcı okumanın diğer bir kritik ögesi de prozodidir. Prozodi, akıcı okumanın önemli bir ögesi ve akıcılığın tanımının anahtar yönü olarak düşünülmektedir (Miller ve Schwanenflugel, 2008). Prozodi, sesli okumada anlamayı yansıtan uygun ifade, tonlama ve gruplamadır. Çocuklar konuşmayı öğrenme sürecinde prozodik temelleri kazanır. Onlar, okuma becerisini başarılı bir şekilde kazandıktan sonra, prozodik olarak daha yeterli hale gelir (Kuhn ve

diğ.,2010). Prozodi etkili okuma ve dil becerilerinin gelişimi açısından tamamlayıcı bir unsurdur.

Akıcı okumanın gelişimi, okuyucunun pek çok beceriyi aynı anda sergilemesini gerektirir. Kelime tanımadaki doğruluk, okuyucunun okuma yeteneği konusunda uzmanlaşmasını sağlamaz. Öğrenci iyi kelime tanıma becerileri sergileyebilir ve çok az okuma hatası yaparak okuyabilir. Ancak onun okuması fazla yavaş, teklemeli, sıkıcı, vurgu ve tonlamalardan yoksundur. Sergilenen okuma, okuyucu ve dinleyici açısından hoşnutluk vermez ve güçlükle devam etmektedir. Böyle bir okuma muhtemelen akıcı değildir ve okuyucu akıcılık konusunda önemli bir problem yaşamaktadır (Rasinski ve diğ., 2010). Bu problem öğrencinin prozodik özellikleri, sesli okumaya yansıtamamasından kaynaklanmaktadır. Akıcı okumayla, prozodik özelliklerin sesli okuma sürecine yansıtılması kastedilmektedir.

Prozodik okuma, daha karmaşık bir okuma becerisidir. Çünkü okuyucu, kelimeyi doğru ve hızlı okumanın yanında noktalama, duraklama gibi özelliklere dikkat etmelidir. Ayrıca, sesini bir sohbet havasında kullanmalıdır. Bazen vurgu ve tonlamalara bağlı olarak sesini yükseltip alçaltabilmelidir (Schwanenflugel ve diğ., 2004). Okumada bu becerileri gösterenler, akıcı okuyucular olarak görülmektedir. Rasinski ve Hoffman'a göre (2003) prozodi, akıcı bir okuyucu olmada önemli bir role sahiptir. Okumada prozodiye dikkat etmeyenler, akıcı okuyucu olmada yetersizdirler.

Okuma hızı, otomatik kelime tanımanın bir ölçüsü olarak görülmesine rağmen, okumanın prozodik unsurlarını içermez. Diğer taraftan akıcı okuma, uygun hızda okuyan öğrenciler tarafından oluşturulur. Okuma sırasında hızla odaklanma, prozodinin ihmaline yol açabilir (Hicks, 2009). Dolayısıyla prozodik okuma için hızın belli bir düzeyde olması gerekir. Çok hızlı ya da çok yavaş okuma, prozodik okumayı engeller.

Prozodik unsurlar, akıcılığı anlamayla birleştirir. Prozodik okumak, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, dolayısıyla okuduğu metin hakkında bir farkındalığa sahip olmalarını gerektirir (Rasinski ve diğ., 2009). Prozodik

okuyucu okuma sürecini kontrol eder. Metnin anlamına ve yapısına göre uygun duraklamalar, vurgu ve tonlamalar yapar. Ayrıca okuması kelime kelime değil, anlam üniteleri şeklindedir.

Prozodi, duygulu ve anlamlı okumadır. Yani okumanın melodik tarafıdır (Kuhn ve ark., 2010). Okumadaki bu melodi, öğrencilerin okumalarında prozodik özelliklere yer vermesiyle sağlanır. Prozodik özellikler, kelimenin anlamının ötesinde bir fonksiyona sahiptir. Çünkü yazılı bir metinde prozodik unsurlar her zaman görülmeyebilir (Casey ve Chamberlin, 2006). Okuyucu bu unsurları, bilgi ve deneyimlerinden hareketle bağlamı da kullanarak oluşturur. Akıcı okumanın temel görevlerinden biri, metin içinde şekilsel olarak sunulmamasına rağmen, bir metindeki prozodik özellikleri sesli okuma sürecinde sergilemektir. Prozodik özellikler, metindeki dizili kelimelerin uygun gruplanmasına ve anlamın oluşmasına yardım eder (Rasinski ve Hoffman 2003). Prozodik okuyucu sesli okumasıyla metni betimler. Metni gerek içerik gerekse yapı yönüyle yorumlar. Bu beceri onun metinden anlam kurmasına yardım eder. Ayrıca böyle bir okuma, dinleyenlerin anlamasını kolaylaştırır.

Prozodi, tek bir kelimedenden ziyade cümle ve metin üzerinde sergilenir. Çünkü prozodik özellikler cümlelerin anlamı ve dizilişle ilgili ipuçlarından hareketle gösterilir. Kuhn ve Stahl (2003) ile NRP (2000), anlamının oluşması için tek bir kelimedede otomatik olmaktan daha fazlasına ihtiyaç olduğundan bahseder. Onlara göre tek kelimedede otomatikliğin yanında, metnin prozodik olarak yorumlanması gerekmektedir. Dolayısıyla prozodi tek bir kelimedede akıcı olmaktan daha fazlasını gerektirir. Çünkü prozodik okuma süreci, okunan metnin bağlamına, yapısal özelliklerine, kelimelerin diziliş ve anlam ünitelerine dayanarak metnin seslendirilmesidir.

Prozodi, yazılı bir metnin sesli olarak betimlenmesidir. Okuyucu, prozodik okuyarak metnin yapısal ve anlamsal özelliklerini gösterir. Ayrıca prozodik okuma metni zenginleştirir. Metinde geçen kelimeler ve cümleler tek tek seslendirildiğinde çok fazla bir anlam ifade etmez. Ancak bunların metne uygun olarak duyguyla ve uygun bir ifadeyle seslendirilmesi, metnin farklı

düzeylerde yorumlanmasını sağlar. Vacca ve ark. (2006) prozodinin doğru kullanımının, okuyucunun okuduğu materyali anlamasının bir göstergesi olarak hizmet ettiğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle okumada prozodi, konuşmada olduğu gibi mesajın ses özellikleriyle verilmesi anlamına gelmektedir. Örnek olarak, bir annenin çocuğuna kızdığında ses tonunun değiştiği görülür ve çocuk tarafından bu anlaşılır. Burada çocuk, annenin konuşma sırasında kullandığı tonlamalara dikkat eder. Yazılı dili sesli olarak okuma için de benzer bir durum söz konusudur. Prozodik okuma, sesli okumanın konuşma dili gibi seslendirilmesine dayanır (McCormack ve Pasquarelli, 2010). Deeney'e (2010) göre prozodik bir okuma, bir konuşma, müzik ya da drama gibi sergilenir. Böyle bir okumada okuyucu, sesli okumak için uygun duyguyu kullanır. Bunlarla birlikte noktalamaya ve anlam ünitelerine dikkat ederek gerekli yerlerde duraklamaları yapar ve önemli kelimeleri vurguyla okur. Diğer taraftan prozodik okuma, uygun tonlama ve vurgulamaları, sesin okuma sırasında anlama uygun olarak alçalıp yükselmesini içerir.

Akıcı okumada prozodinin önemli olması, onun anlamayla ilişkili olmasına dayandırılmaktadır. Pek çok araştırmacı (Rasinski, 2004; Kuhn, 2005; Schwanenflugel ve diğ., 2004; Piper, 2010; Deeney, 2010) okuma prozodisinin okuduğunu anlamayla ilişkili olduğundan bahsetmektedir. Rasinski (2004) öğrencilerin prozodik okuma yapmadıkça metni tam olarak anlayamayacağını savunmuştur. Prozodi, okuyucunun okuduğu materyali anlayıp anlamadığının göstergesidir. Okuyucu uygun hız, doğruluk, anlam ünitesi ve vurguyla okuduğunda, büyük olasılıkla okuduğunu anlar. Aynı şekilde anlama olmadan, okuyucuların prozodi elementlerini uygulaması imkânsız olacaktır. Çünkü anlamadan vurgu ve tonlama yapmak imkânsızdır. Okuyucunun akıcılığını geliştirmek için verilen eğitim aynı zamanda onun anlamasını da geliştirir (Kuhn, 2005). Prozodi bu anlamda okuma sürecinde hem anlamayı etkileyen hem de anlamadan etkilenen bir akıcı okuma becerisidir. Bundan dolayı akıcı okumanın öğretiminde prozodiye odaklanılmalıdır.

Prozodi, akıcı okumanın gelişimine ve okunan metnin anlaşılmasına katkı sağlar. Okuma sürecinde prozodik özellikleri sergileme, okuduğunu anlamayı da destekler. Bu anlamda prozodi ile anlama arasında bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir (Kuhn ve Stahl, 2000). Prozodi okuduğunu anlamayı ve tüm okuma başarısını etkilemesine rağmen, prozodi'nin okumadaki rolü ve bunun anlamayla olan ilişkisiyle ilgili olarak çok az araştırma yapılmış ve bu konuya gereken önem verilmemiştir (Dowhower, 1991). Prozodi ve anlama arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik araştırmalarda araştırmacılar, bu iki değişken arasında açık olmayan bir ilişki bulmuşlardır (Hudson ve diğ., 2005). Prozodi anlamanın sebebi ya da sonucu olabilir. Örneğin bir okuyucu uygun prozodi kullandığı için okuduğunu anlar ya da okuduğu şeyi anladığı için uygun prozodi kullanır. Bazı araştırmalar prozodi ve anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu iddia etmektedir (Kuhn, 2005). Sonuç olarak bakıldığında, okuyucunun okuduğu şeyi anlaması ve prozodi arasındaki ilişkinin ne olduğu tam olarak anlaşılmasına rağmen böyle bir ilişkinin olduğu kesindir (Miller ve Schwanenflugel, 2008).

Akıcı okumanın üç önemli unsurundan biri olan prozodi sesli okuma sürecinde anlamayla ön plana çıkmaktadır. Prozodi ile anlama arasında pek çok araştırmacıya göre bir ilişkiden bahsedilir. Fakat bu ilişkinin yönü hakkındaki görüşlere bakıldığında araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar emelde üç farklı noktada açıklanmaktadır. İlk olarak prozodinin anlamayı etkilediğini ve anlamanın sebebi olduğunu vurgulayan görüştür. Buna göre okuyucu okuma sırasında prozodik özelliklere dikkat ederse okuduğunu anlar. Diğer bir yaklaşım ise anlamanın prozodik okumayı etkilediğini ve prozodinin anlamanın sonucu olarak ortaya çıktığını vurgulayan görüştür. Buna göre okuyucu anladığı için prozodiyle okur. Üçüncü yaklaşım ise, anlama ve prozodi arasında çift yönlü ilişki olduğudur. Buna göre prozodi anlamayı; anlama da prozodiyi destekler. Ayrıca okumada prozodinin tüm yönlerinin görülmesi sesli okumayla mümkündür. Okuyucu, sessiz okumayla prozodinin noktalama ve duraklama gibi bazı özelliklerini sergileyebilir. Ancak özellikle vurgu ve tonlama gibi

doğrudan ses özelliklerinin okuma sürecinde var olması sesli okumayı gerektirir (Baştuğ, 2012).

2.1.6. Okuma Hızı

Okuma hızı okuyucunun ilgili metindeki kelime tanıma sürecini otomatikleştirmesi ile yakından ilgilidir. Otomatikleştirme, çok fazla çaba sarf etmeden hızlı bir şekilde metin içindeki ve dışındaki kelimeleri tanımadır. Çabuk ve zahmetsiz bir şekilde kelimeleri tanıma, okuduğunu anlama açısından önemlidir. Çünkü okuyucu, kelime tanımayı otomatikleştirdiği zaman sınırlı seviyedeki bilişsel kaynakları metni anlamak için kullanabilir. İyi ve zayıf okuyucular arasındaki metni anlamadaki farklılıklar, çoğu kez metin içerisindeki kelimeleri çözümlemedeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır (Coyne ve diğ., 2001; Perfetti ve Hogaboam, 1975; Vaughn ve Thompson, 2004). Yavaş okuma, zayıf okuyucuların en belirgin özelliklerinden biridir ve okuduğunu anlama düzeyini düşürdüğü için okuma akıcılığı üzerine yapılan birçok çalışma, okuma hızını artırmaya odaklanmıştır (Moats, 2001).

Baydık, Ergül ve Bahap (2012) okuma hızını şu şekilde tanımlamaktadır.: Okuma hızı bir dakikada doğru okunan sözcük sayısıdır. Bu ölçüm hem hız hem de doğruluk olduğu için otomatik ve doğru sözcük okuma becerilerine ilişkin bilgi sunar. Dolayısıyla, okuma hızı okuma akıcılığının önemli bir ölçümü ve göstergesidir.

2.1.7. Akıcı Okumanın Önemi

Akıcı okuma üzerinde yapılan çalışmalar, akıcı okumanın önemini vurgularken bunu okuyucunun bilişsel süreçlerine dayandırmaktadırlar. Bu süreçlerin anlama ile olan ilişkisi, akıcı okumayı önemli kılar. Akıcı okumanın anlama ile olan ilişkisine yönelik iki yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan biri otomatiklik diğeri ise prozodidir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Akıcı okumayı önemli kılan unsurun onun anlama ile olan ilişkisi olduğu daha net görülmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2012). Bu ilişki akademik

yaşantıda, okumayı öğrenme sürecinden öğrenmek için okuma sürecine geçişin amacını göstermektedir (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve Mckee, 2006).

Akıcı okuma, anlama üzerindeki etkisinden dolayı okuma başarısının önemli bileşenlerinden bir olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda okuma motivasyonunu artırıcı ve kelime hazinesini geliştirici bir beceri olarak da ifade edilmektedir. Akıcı okuyabilen bireyler aynı sürede daha fazla metinle deneyim sağlayabilmekte ve bu deneyimler de onların hem akıcı okumalarını hem de anlamalarını geliştirmektedir. Ayrıca, akıcı okuma problemleri yaşayan öğrencilerin metinlerle daha az deneyim sağladığı, bu durumun okuduğunu anlamaları için problemler oluşturduğu, dil ve okuryazarlıkla ilgili birçok unsuru olumsuz etkilediği, akıcı okuma problemi olan öğrencilerin okuma sürecine katılımda isteksiz oldukları ve okuma motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Lane ve diğ., 2009).

Okuma eğitimi için gereksinimler ancak çok yönlü bir değerlendirme ile ortaya konabilmektedir. Öğrencilerin okuma akıcılıkları hakkında bir yargıya varmak okuma hızlarının ve doğruluklarının hesaplanması, hata örüntülerinin ve hata sıklıklarının belirlenmesi ve prozodik okuma özelliklerinin incelenmesi ile mümkün olmaktadır (Seçkin, 2012).

Okuma akıcılığı doğru ve hızlı sözcük okuma becerisi olarak tanımlanır. Okuma hızı öğrencilere sesli okuma yaptırarak bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısının belirlenmesiyle değerlendirilir (Pikulski ve Chard, 2005).

Okuma hızı bir dakikada doğru okunan sözcük sayısıdır. Bu ölçüm hem hız hem de doğruluk ölçümü olduğu için otomatik ve doğru sözcük okuma becerilerine ilişkin bilgi verir. Dolayısıyla, okuma hızı okuma akıcılığının önemli bir ölçümü ve göstergesidir. Öğrencilerin okuma becerilerinin hangi sınıf düzeyinde olduğuna, okuma doğruluk yüzdesi hesaplanarak karar verilmektedir (Kuhn, 2005). Okuma doğruluğu öğrencinin

metindeki doğru okuduğu sözcük oranıdır. Bu ölçümün yapılmasında öğretmen öğrenci okurken yanlış okuduğu sözcükleri işaretler; metindeki toplam sözcük sayısından yanlış okunan sözcük sayısı çıkarılarak doğru okunan sözcük sayısı bulunur. Okuma doğruluğu, doğru okunan sözcük sayısının metindeki toplam sözcük sayısına bölünmesi ve sonucun yüz ile çarpılmasıyla elde edilir (Mercer ve Mercer 2005).

2.1.8. Akıcı Konuşmayı Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler

Akıcı konuşmayı sağlamak için kullanılan yöntemler vardır. Bunlar; tekrarlayıcı okuma, eşli okuma, yankılı okuma, fernald yöntemi. Bu yöntemleri kısa kısa şöyle açıklayabiliriz:

2.1.8.1. Tekrarlayıcı Okuma

Tekrar ederek okuma öğrencilerin; bir metni daha akıcı okuyan bir kişiyle birlikte okumaları ve ardından; kendilerinden daha akıcı okuyan kişi kadar hızlı okuyabilene kadar metni kendi başlarına okumaya devam etmeleri suretiyle grupça ya da bireysel olarak yapılan etkinliktir.

Öğrencilerin bir okuma parçasını hızlı okuyabilene kadar tekrar tekrar okuması öğrencilerin:

- Kendilerine olan güvenlerinin artmasına,
- Okuma hızlarının artmasına ve kelimeleri tahmin edebilme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur (Support to Basic Education Project, 2004).

Tekrarlı okumalar sayesinde çocuklar daha önce hiç karşılaşmadıkları parçalarla genel bir yetenek kazanarak okuma yeteneklerini arttırırlar. Tekrarlı okumalar çocukların çok zor parçaları ya da seviyelerinin bir üstündeki kitapları okumalarında yardımcı olur (Samuels, 2003).

Sınıf ortamında örnek eşler bulunarak hedef öğrencilere sesli okuma yaptırılır. Usta okuyucular uygun okuma hızları ile örnek okuma modelleri oluştururlar. Eşler aynı zamanda diğer öğrencilere bağımsız okuma öncesi etkili bir ön izleme yapma fırsatı sağlarlar (Gut ve diğ., 2004).

2.1.8.2. Eşli Okuma

Eşli okuma yöntemi öğretmen ya da başka bir usta okuyucu ile öğrenci beraber okuyunca şekillenir.

Eşli okuma öğrencinin ve öğretmenin bir metni beraberce okudukları bir okuma etkinliğidir. Öğrencinin kendine güven kazandığında bölümleri okumaya başlamasına imkân sağlamak için öğretmen ve öğrenci, hazırlanmış bir düzeni takip ederler (Support to Basic Education Project, 2004). Eşli okuma yöntemi ile öğrenci, aktif okuma yaparak diğer klasik yöntemlere nazaran daha çok vakit harcayacaktır.

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 olacak okuyucu birlikte sesli olarak okurlar. Okuma sürecinde eğer çocuk bazı noktalarda kendi başına okumak isterse müsaade edilmelidir (Akyol, 2006).

2.1.8.3. Yankılı Okuma

Kelime tanıma çalışmalarıyla birlikte yankılı okuma çalışmaları da yapılabilir. Yankılı okuma, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesine denilmektedir (Güneş, 2007).

Yankılı okuma yöntemini uygulamada, öğrenciye öğretmenin okumasını taklit etme, canlandırma imkanı veren yankılı okuma, metnin içeriğini duygusal olarak yansıtmada, öğrencinin taklit etme ve rol yapma yeteneğini geliştirmekte, okuma istek ve hevesini arttırmaktadır (Cunningham ve diğ., 2000).

Bir öğretmenin yankılı okuma yöntemini kullanırken takip etmesi gereken adımlar şöyledir:

- Öğrenciye bir cümleyi ya da yan cümleyi okuyun.
- Metnin içindeki ifadeleri vurgulayarak ve akıcı bir şekilde okuyun.

- Okurken bir yandan da takip edin.
- Okumayı bitirdikten sonra aynı bölümü öğrenciye de okutun (Support to Basic Education Project, 2004).

2.1.8.4. Fernald Yöntemi

Fernald yöntemi, kelimelerin bütün olarak öğretilmesini savunmaktadır. Bu yöntemin uygulanması için ele alınan çocukların işitsel olarak duydukları kelimenin anlamını bilmeleri, yazıya aktarırken zorlanmaları ve kelimenin biçimini bilememeleri gerektiği söylenebilir. Kelimenin biçimi, işitsel olarak sözü geçen kelimenin yazıya aktarılırken ayırt edilmesi ve tanınması ile gerçekleşir (Miccinati, 1979).

Fernald yöntemi, kelimeyi izlerken ve yazarken mümkün olduğu kadar seslendirmeyi de gerektirir. Bazı çocuklar harfi duyulacak biçimde söylemekten ziyade fısıldama şeklinde kendi kendine okur. Bazı çocuklar ise kelimenin tamamını söylemeden ya kelimeyi eksik okurlar ya da ilave yaparak okurlar (Miccinati, 1979).

2.1.9. Okuma Süreci

Okuma süreci anlık olmayıp görme, algılama, kavrama ve hatırlama gibi süreçleri içeren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte bilişsel ve algısal öğeler eşgüdüm içinde çalışır. Okuma gelişimsel ve hiyerarşik bir süreçtir (Coşkun, 2002). Okuma bir görüş alışverişi olup bu süreç okuyucu ve yazar arasındadır. Okuma sürecinde algılama, kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama süreçleri gereklilik arz eder (Kırkkılıç ve Akyol, 2009). Okuma sürecinde birey var olan bilgilerini kullanarak okudukları metinleri zihinde şekillendirir ve anlamlandırır.

Binbaşıoğlu (1993) okumanın oluşumunu şu şekilde belirtmektedir.

- a. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
- b. Sinir akımlarının bu izleri -zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
- c. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması

- d. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi
- e. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi
- f. Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi (Coşkun, 2002).

Kırkılıç ve Akyol (2009)'a göre ise okuma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır.

A. Hazırlık Ve Taklit Aşaması: Okul öncesi dönemi kapsayan bu aşamada öğrenciler okuma ve kitaplar hakkında meraklı olduğunu gösteren davranışlar sergilerler, taklit şeklinde okuma ve yazmaya çalışırlar, yazının farkına varmaya çalışan çocuklar bazı harf adlarını öğrenerek ses harf ilişkisinin farkına varırlar.

B. Başlangıç Aşaması: Çocuklar bu dönemde küçük boyutta kitapları okurlar, harfleri tanırlar ve harfleri seslendirebilirler, çok sık kullandıkları kelimelerin anlamlarını bilirler ve okudukları kitaplar hakkında görüş geliştirebilirler.

C. Gelişim Aşaması: Bu dönemde çocuklar anlama, ses bilgisine ve cümle yapılarına önem vermeye başlarlar. Okuma sürecinde görsellerden ziyade yazılar üzerinde yoğunlaşma başlar. Temel noktalama işaretlerini kullanabilirler. Hikayelerde yer alan olayları, kahramanları ve durumları anlar ve bunların üzerinde konuşabilir.

D. İlerleme Aşaması: Sessiz okuma becerisi gelişmiştir, okudukları kitaplarda yer alan problemlerin çözümü için etkin bir şekilde görüş geliştirebilirler, bilgi verme amacı taşıyan kitapları anlamlandırarak okuyabilirler.

E. İlişkilendirme Aşaması: Çocuklar bu dönemde uzun metinleri ve kitapları rahatlıkla okuyabilirler, okudukları hikayelerde yer alan karakterleri ve durumları derinlemesine yorumlayıp karakter ve durumlar arasında karşılaştırma yapabilirler.

F. Akıcı Okuma Aşaması: Üst düzey metinleri okuyabilirler, öğretmenlerin önderliğinde grup tartışmaları yapabilirler, metinlerde yer alan olayları analiz edebilip sonuç çıkarabilirler.

G. Ustalık Aşaması: Öğrenci istediği konuda bir kitabı bağımsız olarak okuyabilir, okuduğu karmaşık metinlerdeki karmaşık konuları analiz edebilir ve okuma ile bilgi toplama sürecinde farklı strateji ve yöntemleri kullanabilir.

H. Bağımsız Okuma Aşaması: Öğrenciler bu aşamada üst düzey edebi metinleri seçip okuyabilirler, okudukları eserleri analiz edip değerlendirebilirler.

Akyol (2013) ise okuma sürecini 3 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar okuma öncesi çalışmalar, okuma sırasında yapılacak çalışmalar ve okuma sonrasında yapılacak çalışmalardan oluşmaktadır.

Lachapelle (2009)'e göre ise okuma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

A. Okuma Öncesi:

- **Okumayı Planlama Teknikleri:** Ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, okuma amacını belirleme, metni tanıma ve yöntem belirleme, metni hızlıca gözden geçirme.

B. Okuma süreci:

- **Kelimeleri Tanıma Teknikleri:** Sık tekrarlanan kelimeleri belirleme, ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme, kelime gruplarını okuma.
- **Çok Az Geçen Kelimeleri Tanıma Teknikleri:** Ses-şekil ve ipuçlarını inceleme, söz dizimsel ipuçlarını inceleme, yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma, bir sözlüğe başvurma.
- **Cümlede Bağ Kurma Teknikleri:** Noktalama işaretlerinden yararlanma, dil bilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamını yorumlama, bir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma, kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki dili yorumlama.

- **Cümleler Arası Bağ Kurma Teknikleri:** Bağlaçları izleme, bağlaçların anlamını yorumlama, iki cümle arasındaki bağları yorumlama,
- **Paragraflar Arası Bağ Kurma Teknikleri:** Paragrafın konusunu açma, ana fikrini bulma, yardımcı fikirleri bulma.
- **Metni Okuma Teknikleri:** Okumayı sürdürme, anlamayı sürdürme, görselleri inceleme, satırların üstünden geçme ve altını çizme, anlaşılmayan yerleri belirleme, anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma, okunan bilgilerle ön bilgiler arasında bağlar kurma, kendi kelimeleri ile metni tekrarlamak, not alma.
- **Metni Anlama Teknikleri:** Metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini bulma, yardımcı fikirleri bulma, anlatım yapısını belirleme, metnin yapısını belirleme, öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme, çıkarım yapma.
- **Bilgiyi Yapılandırma Teknikleri:** Metnin önemli noktalarını belirleme, okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama, kendi bilgileriyle okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma, benzetmelerden yararlanma, sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb., sorgulama ve çıkarım yapma.
- **Bilgiyi Düzenleme Teknikleri:** Metni özetleme, bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafik ile düzenleme, metnin şemasını çıkarma, tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma.

C. Okuma Sonrası:

- **Metni Değerlendirme Teknikleri:** metindeki bilgileri sorgulama, metindeki bilgileri eleştirme ve yorumlama, okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme, anlamasını değerlendirme (Güneş, 2013).

2.1.10. Okuma Sürecinde Yapılan Hatalar

Okuma becerisi gelişmemiş kişi okuma esnasında pek çok okuma hatası yapabilir, akıcı okuyamayabilir ve okuduğunu da anlayamayabilir. Çünkü kişi okuma esnasında dikkatini anlamadan daha çok seslendirmeye yoğunlaştırır. Bu durum okuma becerisi gelişmemiş kişilerin temel ve ortak özelliğidir. Okuma güçlüğüne sahip kişiler kelime tanıma problemi yaşarlar (Yılmaz, 2008). Okunan metin üzerinden çıkarım yapabilmek için doğru ve hızlı bir biçimde kelimelerin tanınması önemlidir (Denton ve Al Otaiba, 2011).

Kelimelerin tanınabilmesi, okuyucuların zihinsel sözlüğünü kullanmasıyla anlam kazanabilmesine olanak sağlar. Eğer kelime tanıma yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin anlaşılmamaktadır (Akyol, 2011). Bunun yanında kelimeleri yeterince tanımayan çocuğun okumasında kötü ve yanlış telaffuz, duraklama, geri dönme, tekrarlama, kelimeyi başka ir kelime olarak okuma ve atlama gibi okuma hataları görülür (Öz, 2001). Akyol (2011) okuma sürecinde yaşanan hataları, yanlışları ve nedenlerini şöyle açıklamaktadır:

- **Atlayıp geçmeler ve eklemeler:** Genellikle eklemeler daha az yapılmaktadır ve anlamı pek bozmaz. Eğer eklemelerin sayısı çok değil ise ve anlamda bozukluk yaratmıyorsa önemli bir sorun ya da endişelenecek durum söz konusu değildir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda karşılaşılr. Bu yanlışlar hızlı okuma, dikkatsizlik, har ve kelime tanımlarının yetersizliğinden kaynaklanır.
- **Ters çevirmeler:** Çocuklar içerisinde (özellikle 1.sınıf) en sık karşılaşılan sorunlardandır. Harfler çevrilebilir (“d” harfi yerine “b”, “r” yerine “v” gibi). Bu hatalar okuma ve yazma becerisinin kazanılmasının ardından kısa zamanda giderilebilir. Sorun olarak karşılaşıldığı dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir.
- **Tekrarlar:** Tekrarların yaşanmasının en büyük nedeni yetersiz kelime kapasitesidir. Fakat bu durum kötü bir alışkanlık olarak da karşımıza çıkabilir. Çocuk ya da öğrenci kendi sınıfının seviyesinde bir materyali çok tekrar ederek okumaktaysa, sorun kelime tanımayla alakalıdır. Tekrarlar azalmamışsa karmaşık bir problem vardır. Bu alışkanlığı giderebilmek için okuma yaparken kelimeleri işaret ettirilerek okutturulabilir. Bunun yanı sıra, koro şeklinde, teyp yardımıyla, tekrarlayıcı ve eko tarzı okumalar yaptırılabilir.

2.1.11. Sesli Okuma

Sesli okuma; akıcılığın sürdürülmesi, genellenmesi, okuma hız ve hatalarının belirlenmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Begeny ve Martens, 2006). Sesli okuma,

öğretim sürecinde çeşitli amaçlarla kullanılmakla birlikte, bu tür okumanın belki de en önemli işlevlerinden biri öğretmenlere öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında geri bildirim sağlamasıdır.

Harris ve Sipay (1990), sesli okuma esnasında pek çok hatalı okuma davranışı gözlenebileceğini belirtmekle birlikte, en sık rastlanılanların “kelime kelime okuma, atlama, ekleme, tersine çevirme, tekrarlar, noktalama hataları ve telaffuz hataları” olduğunu belirtmişlerdir. Akyol (2006) okuma hatalarını “atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, kendi kendini düzeltme, yanlış okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirmeler, parmakla takip, kafa hareketleri ve öğretmen tarafından kelimenin verilmesi” olarak ifade etmiş ancak; değerlendirmede kendi kendini düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip ve kafa hareketlerinin dikkate alınmaması gerektiğini belirtmiştir.

Çoğu eğitimci okuma hızını ya bireyin her bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ya da verilen bir parçayı tamamlama süresi ile ölçmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974). Özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerde ve zayıf okuyucularda bu sıkıntıları belirlemek ve gidermek için yapılan çalışmalar sesli okumaya odaklanmaktadır. Bu yüzden sesli okuma hızı, okuma yeterliliği ve öğrencinin ilerleme sürecini ölçme için önemli bir araç olarak düşünülmektedir (Fuchs ve Fuchs, 1992; Fuchs ve ark., 2001; Shinn ve diğ., 1992).

Okumadaki prozodik özelliklerin ölçülmesi de ancak, yapılan sesli okuma çalışmalarının gözlemlenmesi ile mümkündür. Metnin sesli okunması sürecinde öğrencinin sesindeki alçalmalar, yükselmeler, kelimeleri ifade etme biçimi ve duraklamalar öğretmen tarafından gözlemlenebilir. Bu amaçla farklı kontrol listeleri veya ölçeklerden faydalanılabilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Tarihsel süreç içerisinde birden çok yöntemle bireylere okuma yazma becerisi kazandırılmıştır. Her yöntem uzun bir uygulama sonunda değişmiş ve yeni biçimler kazanarak, aynı amaca yönelik kısa sürede ve daha verimli

okuma yazma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir (Güleryüz, 2000). Literatür taramasında elde edilen bilgilere göre okuma hangi yöntemle kazandırılmış olursa olsun okumada temel olan akıcılık ve okumanın nihaî hedefi olan anlamadır. Ayrıca bu süreçte akıcılığın anlama becerisinin gelişimine hizmet ettiği de ifade edilmektedir. Türkiye’de 2005–2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma yazma öğretimi yapılırken yöntem tartışmaları hâlâ sürmekte, konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılmaktadır. Son dönemlerde yapılan bu araştırmaların öğretmen görüşleri (Durukan ve Alver, 2008; Karadağ ve Gültekin, 2007; Tok, Tok ve Mazı, 2008), öğrencilerin anlama düzeyleri ile okuma hız ve hataları (Şahin ve diğ., 2005; Temur ve Akyol, 2007) dikkate alınarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Şahin ve arkadaşlarının (2005) araştırmasında, farklı yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine de yer verildiği ve prozodik okumanın tüm özelliklerini içermese de nefes kontrolü, kelimeler arasındaki duraklamalar ve ses tonu gibi özelliklerin araştırma kapsamına dâhil edildiği görülmektedir. Ancak yine de, yöntem tartışmaları açısından sesli okuma akıcılığını bütünüyle ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda farklı yöntemlerle okuma-yazmayı öğrenmiş ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının değerlendirildiği bu araştırmada doğru okuma, okuma hızı ve okumadaki prozodik özellikler üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları, sesli okuma çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

2.1.12. Sesli Okuma Akıcılığı

Okumadaki akıcılık, okuduğunu anlamanın önemli yordayıcılarından biri olarak görülürken, okuma akıcılığında görülen farklılıklar da başarılı ve zayıf okuyucuların niteliklerinin bir göstergesi olabilmektedir (Stanovich, 1991). Akıcı okuyamama, zayıf okuyucular için büyük bir problemdir. Böyle okuyucular, metnin ayrıntılarıyla uğraştıklarından, metnin vermek istediği gerçek anlamı elde edememektedirler. Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı bir hayli yavaştır. Okuma sürelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye harcadıklarından, genel anlama

yeteneklerini geliştirememektedirler. Okuyucular, kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk yaptıklarında, dikkatlerini tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltebilmektedirler (Rasinski, 2004; Perfetti ve Hogaboam, 1975; Torgesen, 2000; Vaughn ve Thompson, 2004).

Sesli okuma akıcılığı genel olarak uygun bir prozodi ile hızlı ve doğru olarak konuşurcasına okuma olarak tanımlanmaktadır (Vaughn ve Thompson, 2004). Sesli okumadaki akıcılık üç temel unsurdan oluşmaktadır: doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma (Samuels, 1997).

2.2. Özgül Öğrenme Bozukluğu

Öğrenme güçlüğü ve bozukluğu sıklıkla birbirleri yerine kullanılan terimlerdir (Ebert, Loosen ve Nurcombe, 2003). DSM tanı ölçütlerinde daha önceden “okul becerileri bozuklukları” olarak isimlendirilen söz konusu bozukluğun, alanyazında günümüze kadar farklı isimlerle incelendiğini görmekteyiz. Yazında geçen bu isimler arasında; “afazi”, öğrenme yetersizliği”, “algısal özür” “minimal beyin hasarı”, “özgül öğrenme güçlüğü” sayılabilir (Korkmazlar, 1992; Şenel 1995).

Özgül öğrenme güçlüğü, Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM-IV); “bireysel olarak uygulanan standart testlerde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ seviyesi ve aldığı eğitimi göz önüne alındığında; okuma, matematik ve yazılı anlatımların, beklenenin çok altında olması” olarak tanımlamaktadır (APA, 1994). Bu tanımdan, zekâ düzeyinin ölçülmesi, tanımın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bir diğer deyişle, bireyin gerçek başarısı ile testlerle ölçülen potansiyeli arasındaki farkın saptanması gerekmektedir (Siegel, 2003).

Bunun yanı sıra tanıda ise; çocuğun var olan öğrenme problemlerinin, okul başarısındaki sapmalardan, fırsat ve uyaran eksikliğinden, kültürel engellerden, yaygın gelişim bozukluklarından, öğrenim koşullarının yetersizliğinden, duygusal bozukluk, çevresel yoksunluk, motor alandaki

engeller, zihinsel gelişim geriliği, iletişim bozukluklarının ayırt edilmesi gerekir (APA, 1994; Silver, 1993).

2.2.1. Görülme Sıklıkları

Özgül öğrenme bozukluklarında görülme sıklığı ile alakalı literatürde farklı rakamlar ile karşılaşılsa da genellikle okula giden çocukların %2-10'unda (APA, 1994; Silver, 1989), toplumun genelinde ise %5-10'unda görüldüğü (Sundheim ve Voeller, 2004) tespit edilmiştir. Bozukluğun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, oranlar değişmektedir ve sıklığın erkekler aleyhine olduğu belirtilmektedir (Stein ve Walsh, 1997).

2.2.2. Öğrenme Bozukluklarının Sınıflandırılması

Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM-IV) çıktısına göre öğrenme bozuklukları;

- a. Okuma bozukluğu (dyslexia),
- b. Matematik bozukluğu (dyscalculia),
- c. Yazılı anlatım bozukluğu (dysgraphia) ve
- d. Başka türlü isimlendirilemeyen öğrenme bozukluğu olmak üzere 4 grup altında sınıflandırılırlar (APA, 1994).

2.3. Okuma Güçlüğü İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki

2.3.1. Fonolojik Farkındalık

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin konuşma seslerini fark etmelerindeki sorunlardan okuma problemleri yaşadıkları varsayılmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocuklar yaptıkları hatalarda daha çok fonolojik bilginin algılanmasındaki güçlüklerin göstergesidir. Dislektik çocukların başı veya sonu benzeyen sözcükleri normal çocuklara göre fark etmeleri daha güç olmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar genel analitik yeteneklerinin, yetersiz olmadığı ancak sesleri ayırt etmeye ilişkin becerilerde yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Konuya ilişkin yapılan bazı araştırmalarda fonolojik yetersizliği bulunan çocuklar konuşulan sözcüklerin parçalardan oluştuğunu anlayamıyor ve bu parçaların yazılı dildeki karşılıklarını da keşfedemiyorlar (Günayer, 1998).

2.3.2. Konuşma

Fonolojik işlemlerdeki sıkıntılar yalnızca okumayı değil, konuşmayı da etkilediğinden dil ve konuşma problemi olanların, olmayanlara oranla 6 kat daha fazla okuma güçlüğüne sahip oldukları belirtilmiştir. Okuma güçlüğü olan çocukların telaffuzlarında, özellikle de çok heceli kelimeleri söylemelerinde sıkıntılar vardır. Okuma güçlüğü olan çocukların uyaklı kelimeleri belirlemede ve kısa süreli bellekte sözel bilgileri saklayabilmede yetersizlikleri vardır. Konuşma problemi olan ve geç konuşan çocukların ileride öğrenme yetersizliği ve okuma güçlüğüne sahip olma olasılıkları daha fazladır. Bunun yanında okuma güçlüğü olan kişilerde dil sürçmeleri görülebilir. Okunmak istenen kelimenin yerine başka bir kelime konulur. Buna “paralexia” denir (Günayer,1998).

2.3.3. Sosyo-Ekonomik Düzey:

Her ne kadar okuma güçlüğü'nün DSM-IV de kabul edilen tanımına ters düşse de disleksinin sosyal nedenlerle açıklanabileceği de öne sürülmüştür. Hewison(1983) okuma güçlüğü'nü sosyal nedenlerden ötürü yaşanan bir problem olarak tanımlamıştır. Okuma güçlüğü'nün daha çok ev ortamıyla ve bu ortamda bulunan veya bulunmayan bazı özelliklerle ilgili olduğunu belirtmiştir. Scarborough (1989) ise yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik düzeyle okuma arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir (Günayer,1998).

2.3.4. Cinsiyet

Değişik ülkelerde farklı tanı ölçütleriyle yapılmış araştırma sonuçlarına göre okuma güçlüğü'nün %1-20 arasında değişen oranlarda ve daha fazla erkeklerde görüldüğü gözlenmiştir. Konuya ilişkin gerçekleştirilen bazı araştırmalarda kız ve erkek öğrenciler arasında okuma, kelime dağarcığı, dinleme ve anlama açısından fark bulunmamıştır. Scarborough (1989) da yaptığı çalışmada okuma ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır.

2.3.5. Kısa Süreli Bellek

Okuması kötü olanların, hem yazılı hem de sözel materyallerdeki cümleleri hatırlamada, birleştirmede, sayıları, kelimeleri sıralamada ya da sesleri kodlamada sıkıntıları olduğu belirtilmiştir. Dislektiklerin; harf, kelime, sayı ve cümle listelerini kısa süreli hatırlamada normallere göre daha az başarılı oldukları bulunmuştur (Günayer,1998).

2.3.6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEAHB)

Okuma güçlükleri dil yeteneğindeki ve özellikle fonolojik farkındalık yetersizliği ile açıklanmakta fakat bu yetersizlik durumu diğer dil veya bilişsel yetersizliklerle olduğu kadar DEAHB ile de bir arada görülebilmektedir. Bu durum okuma güçlüğüne olumsuz olarak etkilemektedir (Günayer,1998).

2.4. Öğrenme Güçlüklerini Yenebilmenin Yolları

Literatürde okuma alanında yaşanan öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu stratejiler arasında en önemlileri, tekrarlayıcı okuma, eko okuma, ahenkli okuma ve eşli okumadır.

a) Tekrarlı Okuma: Bu tür okuma bir metni akıcılık kazanılncaya 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 (Akyol, 2006). Yine Samuels (1979) tarafından tekrarlı okuma, metnin öğrenci tarafından akıcı okuma düzeyine ulaşıncaya kadar okunması ve bu sürecin yeni bir okumayı geliştirmede önemli olan hususlardan birisi de uygun bir metin bulmaktır. Zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi okumaya karşı ilgiyi de azaltır (Akyol, 2006).

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 (Akyol, 2006).

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

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 (Hudson ve ark., 2005).

“Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)”, bir dikdörtgenin söylenen bir kelimeye duyulan her ses için bir kutu olacak şekilde bölünmesidir (Joseph, 2002). Örneğin beş sestten oluşan bir kelimeyi öğrenci dikdörtgeni beş bölüme ayırarak gösterir. Word Box’ın tamamlanması sesin parçalara ayrılması, harfleri seslerle eşleştirme ve harfleri yazma olmak üzere üç aşamadan oluşur (Joseph, 2002). “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)”, uzman okuyucunun metnin bir bölümünü sesli okuması sırasında öğrencinin sessiz bir şekilde dinlemesi ve ardından aynı bölümü sesli olarak okuması, gerektiğinde düzeltici geribildirim alması şeklindeki bu yaklaşım beş aşamada uygulanabilir (Wright, 1991):

- a. Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir odada öğrenci ile birlikte oturularak, seçilen okuma metnini birlikte rahatça okuyabilecek şekilde pozisyon alınır.
- b. Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün önce sesli olarak kendisine okunacağı, sonra aynı kısmı kendisinin sesli olarak okuyacağı anlatılır.

- c. Metnin bir bölümü (yaklaşık 2 dakika boyunca) sesli olarak okunurken öğrenci sessiz bir şekilde takip eder. Eğer küçük yaşta bir öğrenciyle çalışılıyorsa öğretici parmağıyla öğrencinin takip etmesine yardım eder.
- d. Okuma durdurulur ve öğrenciye okumaya başlaması, takıldığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenir. Eğer 3-5 sn boyunca herhangi bir kelimeyi okuyamazsa kelimenin doğru okunuşu söylenir ve okumaya devam etmesi sağlanır.
- e. Seçilen metin bitinceye kadar 3. ve 4. adımlar tekrarlanır

2.5. Yurtiçinde İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin okuma akıcılıklarını değerlendirmeye ilişkin yapılan çalışmaların birinde Ergül (2012) okuma becerilerini sınıf düzeyinde kazanamamış üçüncü sınıf öğrencilerinin alt sosyoekonomik düzeyde (alt SED) yer alan okullardaki sıklığı incelemiş ve okuma performanslarını öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirmiştir. Tarama modelini kullandığı çalışmasında 38 sınıfta öğretmenleri tarafından okuma problemleri olduğu bildirilen 112 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin doğru okuma oranları, okuma hızları ve hataları sınıf düzeyinde bir metin okutularak incelenmiştir. Veriler betimsel istatistik yöntemleri, tek faktörlü varyans analizi ve Tukey post-hoc analizleri ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, sınıflardaki öğrencilerin ortalama %13'ünün okumada güçlük yaşadığını göstermiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler, metinde doğru okuyabildikleri sözcük sayısı temelinde üç düzeye (endişe, öğretim ve bağımsız) ayrılmış ve öğrencilerin okuma performansları bu düzeyler temelinde incelenmiştir. Analizler sonucunda endişe düzeyindeki öğrencilerin, beklentilere uygun olarak, hem doğru okumada hem de hızlı okumada düşük bir performans sergiledikleri görülmüştür. Buna karşın, öğretim ve bağımsız düzeydeki öğrencilerin doğru okumada sınıf düzeyine uygun veya yakın bir performans göstermelerine rağmen hızlı okumada sınıf düzeyinin oldukça gerisinde kaldıkları dikkati çekmiştir. Her üç düzeydeki öğrencilerin okuma performansları da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin alan yazında tanımlanmış okuma performanslarıyla uyumluluk göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin

yaşadıkları okuma problemlerinin öğrenme güçlüğünden kaynaklanma olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Baydık ve arkadaşları (2012) ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmaya 39 üçüncü sınıf öğretmeni ve 105 okuma güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin çoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden ve hatalı olarak okudukları bulunmuştur.

Uzunkol (2013) yaptığı çalışmada akıcı okuma sırasında karşılaşılan sorunların tespitine ve sorunların giderilmesine değinmiştir. Çalışmasını ilkokul üçüncü sınıfa giden okuma güçlüğü çeken bir öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Araştırma, durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum deseni”nde yürütmüştür. Verilerin toplanması aşamasında, “Yanlış Analiz Envanteri”nden ve video kayıtlarından yararlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan düzey belirleme çalışmasında öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Yürütülen uygulamalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyi (%94) ile okuduğunu anlama düzeyi (%83) “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği bulgulanmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim birinci kademe (2-5. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Konya ili, Kulu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki birinci kademe öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan, her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, video kamera

kayıtları kullanılarak formlarla puanlandırılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, korelasyon, çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama arasındaki korelasyona bakılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli derecede ilişkili çıkmıştır.

Seçkin (2012) ise çalışmasında Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, doğruluklarını, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmasına Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının üçüncü sınıfına devam eden 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan öğrenci katılmıştır. Grupların okuma hızları, doğrulukları, hata sıklıkları ve okumalarının prozodik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanmıştır. Bulgular okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Yıldız (2013) çalışmasında okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini incelemiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmada yapısal bir model geliştirilip test edilmiştir. Araştırmaya Ankara ili Etimesgut ilçesinde kamuya ait bir ilköğretim okulunda beşinci sınıfa devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenebilmesi için Okuma Motivasyonu Ölçeği - Türkçe Formu kullanılmıştır. Araştırmada akıcı okuma düzeylerinin belirlenebilmesi için öğrencilere sınıf düzeyine uygun bir metin sesli olarak okutulmuştur. Okuma sürecinde yapılan hatalar belirlenerek öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma düzeyleri hesaplanmıştır. Akıcı okumanın diğer göstergesi olan prozodik okuma becerisi ise Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için gerekli olan veriler hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi testlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde ise Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin karne notları kullanılmıştır. Araştırma problemine cevap verebilmek için

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS ve AMOS istatistik programları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir.

Yüksel (2010) çalışmasında, bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da 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. Eylem araştırması deseni kullanılan bu çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar yarısında Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okuluna devam eden 5. sınıf öğrencisi İ.A. (etik nedenlerden dolayı öğrencinin adı gizlenmiştir) ile yürütülmüştür. 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 belirlenmiştir. İ.A. ile yapılan ilk çalışmalarda, öğrencinin akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. İ.A. ile yapılan tüm çalışmalar video kaydına alınmıştır. Çalışmanın sonunda İ.A.’nın okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Sarıpınar ve Erden 2010'da yaptıkları çalışmasında okuma becerilerinin ele alındığı öncelikle okuma güçlüğü olmayan ilköğretim 1.-5. sınıf arasındaki öğrencilerinin okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hataları değerlendirilmiştir. İkinci olarak okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin okuma becerilerinin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma becerileri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya

farklı sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetteki 909 ilköğretim öğrencisi ile okuma güçlüğü tanısı konulan 64 ve hiçbir psikiyatrik tanı almamış 64 çocuk alınmıştır. Çocuklara metinler okutularak, okuma düzeyleri belirlenmiş, okuma sırasında yaptıkları hatalar değerlendirilmiş ve metinlerle ilgili sorular sorularak okuduğunu anlama becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin bulundukları sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetleri açısından farklı okuma becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların ise, herhangi bir okuma güçlüğü olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, okuma becerileri açısından anlamlı derecede düşük puanlar aldıkları, daha çok okuma hataları yaptıkları, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Geniş kapsamlı verilerden elde edilen bu bulguların, normal örneklemdaki çocukların bulundukları sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre okuma becerilerinin nasıl olduğunun bilinmesine ışık tutacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda çalışmanın, okuma güçlüğü olan çocukların okuma sorunlarının niteliği ve derecesinin belirlenmesi, tanılarının objektif ve güvenilir olarak konulabilmesi ve zorluk alanlarına özgü tedavi programlarının geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Başaran (2013) çalışmasında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama desenini kullanmıştır. Araştırmada Kütahya il merkezindeki bir devlet okulunda öğrenimlerine devam eden 90 dördüncü sınıf öğrenciyi örneklem olarak almıştır. Bu öğrencilere önce, bir süreç olarak okumanın ölçülmesi amacıyla hazırlanan boşluk doldurmalı, hatırlamayı ölçen kısa cevaplı, hem yüzeysel hem de derinlemesine anlam kurma becerilerini gerektiren çoktan seçmeli ve derinlemesine anlam kurma becerisini ölçen açık uçlu soruların bulunduğu dört ayrı test uygulamıştır. İkinci aşamada öğrencilere 409 kelimelik bir hikâye edici metin sesli olarak okutmuş; öğrencilerin seslerini kaydetmiş ve bu kayıtları kullanarak öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayısını, okurken yaptıkları yanlışları ve prozodilerini belirlemiştir. Elde edilen veriler bilgisayara yüklenmiş, akıcı okuma becerileri ile okuduğu

anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon; akıcı okuma becerilerinin anlamayı yordama gücünü belirlemek için regresyon analizlerini yapmıştır. Araştırma sonucunda, akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğunun, prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığının; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığının ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğunun sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel (2010) çalışmasında, bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda da 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. Çalışmadan elde edilen bulgular, “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)”, ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Kullanılan stratejiler okuma güçlüğü çeken öğrencinin hem okuma hatalarını azaltmıştır hem de okuma düzeyini yükseltmiştir. Sonuç olarak “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” İ.A.’nın metinleri doğru, hızlı ve anlayarak okumasına katkı sağlamış ve İ.A.’nın akıcı okuma becerisini geliştirmiştir. Elde edilen bu başarıyı sadece uygulanan yöntemlere bağlamak doğru değildir. Eğitim desteğinden mahrum kalan öğrenciyle bire bir ilgilenilmesi de yapılan 33 saatlik çalışmanın başarıya ulaşmasında etkili olan diğer bir faktördür.

Ateş ve Yıldız (2011) yaptıkları çalışmada okuma – yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okuma akıcılıkları, akıcı okumanın boyutları olan okuma hızı, okumadaki prozodik özellikler ve doğru okuma yönünden karşılaştırılmışlardır. Sonuç olarak, değişik yöntemlerle okuma-yazmayı

öğrenen ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuma hızları, hataları ve prozodik okuma becerileri istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Küçükçaymaz (2011) okuma güçlüğü olan ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılmasının amaçladığı çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin ev-aile-öz saygı puan ortalamalarının 2.sınıf öğrencilerine oranla anlamlı olarak yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Toplam Öz Saygı ve Okul – Akademik Öz Saygı puanları da 1.sınıfta okuyan öğrencilerde, 2.sınıfta okuyan öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Okul – Akademik Öz Saygı puanı anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, annesi lise ve üzeri eğitilmiş olan öğrencilerin puan ortalamaları ilköğretim mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır.

Yurdakal (2014) ilkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelemeyi amaçladığı araştırmasında sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının yüksek olduğu bu algıların cinsiyete, kıdeme ve okutulan sınıfa göre farklılaştığı ancak yaşa ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalardan memnun olmadıkları görülmüştür.

Güneyli (2007) “etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi” konulu çalışmada, Türkçe öğretiminde, etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun öğrenmede ulaştığı erişim (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) ve tutum (okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve Türkçe dersi yönünden) düzeyleri ile etkin öğrenme yaklaşımının uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı erişim ve tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı konusunda araştırmalar yapmıştır. Bu probleme cevap aranırken denencelerle ilgili veriler “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi”, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Tutum

Ölçeği”, “Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Aşağıda, denencelerle ilgili ulaşılan sonuçlar özetlenmiştir. Deney grubunun okuma becerisi bilgi düzeyi erişimi ortalaması 1, kontrol grubunun okuma becerisi bilgi düzeyi erişimi ortalaması ise (.37) dir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun okuma becerisi bilgi üstü düzeyi erişimi ortalaması 1.5, kontrol grubunun okuma becerisi bilgi üstü düzeyi erişimi ortalaması ise (.16) dir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun okuma becerisi toplam erişimi ortalaması 2.45, kontrol grubunun okuma becerisi toplam erişimi ortalaması ise (.53) tür. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun yazma becerisi bilgi düzeyi erişimi ortalaması (.95), kontrol grubunun okuma becerisi bilgi düzeyi erişimi ortalaması ise (.37) dir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun yazma becerisi bilgi üstü düzeyi erişimi ortalaması 2.7, kontrol grubunun yazma becerisi bilgi üstü düzeyi erişimi ortalaması ise (.11) dir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun yazma becerisi toplam erişimi ortalaması 3.65, kontrol grubunun okuma becerisi toplam erişimi ortalaması ise (.47) dir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun okuma becerisi tutum puanlarının erişimi ortalaması 9.15, yazma grubunun okuma becerisi tutum puanlarının erişimi ortalaması 1.95’tir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun yazma becerisi tutum puanlarının erişimi ortalaması 1.45, kontrol grubunun yazma becerisi tutum puanlarının erişimi ortalaması (.26) dir. Deney grubunun ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ancak fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Deney grubunun Türkçe dersi tutum puanlarının erişimi ortalaması 9.5, kontrol grubunun Türkçe dersi tutum puanlarının erişimi ortalaması 1.21’dir. Deney grubunun 148 ortalaması kontrol grubundan büyük çıkmış ve fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010), okuma güçlüğü olan 64 ve olmayan 64 öğrencinin okuma becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha yavaş okudukları ve daha fazla okuma hatası yaptıkları bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptıkları hataların sözcüğü yanlış okuma, harf karıştırma, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve pozisyon değiştirme olduğu belirtilmiştir.

Ekiz ve ark. (2012) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okumadaki eksikliklerinin tespit edilip düzeltilmesine ve geliştirilmesine yönelik yaptıkları çalışmada, literatürde var olan “Kelime Tekrar Tekniği” ve “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” yöntemleri kullanılarak bunların okuma güçlüğüne olan etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kullanılan bu iki yöntemin öğrencinin okuma güçlüğünü yenebilmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bu sonuç neticesinde öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilere ne yapmaları gerektiği konusunda yardımcı olabilmeyi de yan amaç olarak belirlemiştir.

Bay (2010), 116 birinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerini 8 ay süre ile gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının sınıf düzeyine göre beklenen sayının (dakikada 0-60 doğru sözcük) üzerinde okuma hızında okudukları bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha hızlı okudukları belirtilmiştir.

Sidekli (2010), okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin en sık yaptığı hataların sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme olduğunu ifade etmiştir.

Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009), ilköğretim 4. sınıfa devam eden 70 öğrencinin sesli okuma akıcılıklarının prozodik özelliklerini sınıf düzeyine uygun bir metinde değerlendirmişlerdir. Araştırmada “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin dakikada ortalama 87.18 sözcüğü doğru okuduklarını, prozodili okuma puanlarının 16

puan üzerinden ortalama 8.97 olduğunu, prozodili okuma ve dakikada okunan doğru sözcük arasında olumlu yönde bir ilişki (74) olduğunu bulmuşlardır.

Akyol ve Temur (2006), ilköğretim üçüncü sınıfa devam eden 30 öğrencinin okuma hızlarını ve okuma hatalarını öyküleyici ve bilgi veren metinlerde karşılaştırmışlardır. Öğrencilerden 15'i kurgusal metni, 15 de bilgi veren metni okumuştur. Bilgi veren metni okuyan öğrencilerin bir dakikada ortalama 74.13, kurgusal metni okuyan öğrencilerin ise bir dakikada ortalama 77.2 sözcüğü doğru okudukları; öğrencilerin en çok kendini düzeltme, hece/sözcük tekrarı, harf ekleme, harf atlama ve heceleyerek okuma hatalarını yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çaycı ve Demir (2006), okuma güçlüğü olan iki tane üçüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sözcüğü yanlış okuma, sözcük atlama, sözcük ekleme, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve 2 saniyeden uzun takılma hataları olduğunu belirlemişlerdir.

Yılmaz (2006), 150 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeylerini incelemiştir. Araştırmada okuma doğruluğu puanlı için ortalama 50 puan; okuma hızı için ise dakikada 60 doğru sözcük okunması ortalama düzey olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin okuma hızlarının ve okuma doğruluklarının orta düzeyin altında olduğunu bulmuştur.

Güzel-Özmen (2005), okuma güçlüğü olan iki öğrencinin okuma hızlarını farklı metinlerde değerlendirmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin içeriklerini daha önceden bildikleri metinleri daha hızlı okudukları bulunmuş, bu öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmaya yönelik olarak yapılacak öğretimlerde içeriklerini bildikleri metinlerin kullanımının önemini belirtilmiştir.

Baydık (2002), okuma güçlüğü olan 21 ve okuma güçlüğü olmayan 21 1. sınıf öğrencisinin sözcük okuma becerilerini incelediği çalışmasında

okuma güçlüğü olan öğrencilerin daha yavaş ve hatalı okuduklarını bulmuştur.

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), ilköğretim birinci kademeye devam eden, Türkçe konuşan 2481 öğrencinin okuma hızlarını bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısını hesaplayarak değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonunda ilköğretim 1. sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada ortalama 45.30, ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin 73.13, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin 91.46, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin 97.07 ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin 120.76 sözcüğü doğru okuduklarını bulmuşlardır.

2.6. Yurtdışında İlgili Araştırmalar

Kochnowe ve arkadaşları (1983) yaş ortalaması 10,3 olan okuma güçlüğü olan öğrencilerle, yaş ortalaması 8 olan okuma güçlüğü olmayan 20'şer öğrenciyi okuma düzeylerine göre eşleştirerek sözcük okumalarını incelemişlerdir. Okuma güçlüğü olmayan öğrenciler anlamlı ve anlamsız sözcükleri okumada daha başarılı olmuşlardır. Yazarlar okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcük okumada başarısız olmalarını ses bilgisel okumadaki yetersizlikleri ile açıklamışlardır.

Lovet (1987) okuma güçlüğü olan öğrencileri okumalarının hız ve doğruluklarına göre 2 gruba ayırmıştır. Gruplardan birini hızlı okumada diğerini ise doğru okumada sorun yaşayan öğrenciler oluşturmuştur. Doğru okumada sorun yaşayan öğrencilerin sözel dil becerilerinde yetersiz oldukları, hızlı okumada sorun yaşayan öğrencilerin ise yaş düzeyine uygun doğrulukta okuyabildikleri ancak akıcılık kazanamadıkları belirtilmiştir.

Rodrigo ve Jimenez (1999), 87 okuma güçlüğü olan ve 45 okuma güçlüğü olmayan 9-10 yaşlarındaki 132 öğrencinin sözcük okuma becerilerini incelemiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin daha çok okuma hatası yaptığı belirlenmiş ve bu durum okuma güçlüğü olan öğrencilerin ses bilgisel işlemlerdeki becerilerinin zayıf olmasıyla açıklanmıştır.

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004), 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sözcük çözümleme ve prozodik okuma becerilerini incelemiştir. Araştırma sonunda yazarlar hızlı çözümlemede başarılı olan öğrencilerin prozodik okumada da başarılı olduğunu; prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Miller ve Schwanenflugel (2006) üçüncü sınıfa devam eden 80 öğrencinin okuma akıcılıklarını, okuduğunu anlamalarını ve prozodik okumalarını değerlendirmişlerdir. Hızlı ve doğru okuyan öğrencilerin prozodik okumalarının da daha iyi olduğunu; prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Miller ve Schwanenflugel (2008) boylamsal çalışmalarında 92 öğrencinin 1., 2. ve 3. sınıf sonunda okuma akıcılıklarını değerlendirmişlerdir. Yazarlar, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sözcük çözümleme güçlükleri azaldığı için okuma sırasında daha az duraksadıklarını, okurken ses perdelerinde daha iyi değişim yaptıklarını belirtmişlerdir. Prozodinin sınıf düzeyi arttıkça gelişmesini öğrencilerin daha akıcı ve anlayarak okumaya başlamalarıyla açıklamışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları, okuma doğrulukları ve okumanın prozodik özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma KKTC'nin Gazimağusa ilçesinde bulunan 2014-2015 eğitim-öğretim yılında eğitim gören rastgele seçilmiş 5 farklı ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Okulların seçiminde merkezde olunmasına ve ulaşılabilir olunmasına dikkat edilmiştir.

İlköğretim okulları incelenmiş ve 12 farklı 4. sınıf şubesi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu şubelerde eğitim gören 34 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Çalışmada öğrencilerin seçimi belirli ölçütler dâhilinde sınıf öğretmenleri tarafından seçilmiştir. Seçilmiş bu öğrencilerde belirtilen ölçütler herhangi bir zihinsel engeli olmayan, işitme ve görme sorunu olmayan, anadili Türkçe olan, okuma yazma bilen fakat okuma akıcılığında sorunu olan öğrencilerden oluşmasına karar verilmiştir.

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesinden gerekli izin alındıktan sonra öncelikle okul idarecileri ile görüşme yapıp randevu alınmıştır. Müdürler ile gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra müdür dâhilinde 4.sınıf şubelerinin sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle birlikte görüşme yapılmıştır. Bu şubelerde öğrenim gören okuma güçlüğü çeken öğrenciler belirlenip listelenmiştir. 5 okulda yer alan 12 şubeden öğretmenleri tarafından belirlenen ölçütlere göre 34 öğrenci belirlenmiştir. Bu 34 öğrencinin 22'si erkek 12'si kızdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumanın prozodisine ilişkin veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında yardımcı olan araçlar şunlardır:

- Bilgilendirici metin
- Metin okuma becerileri kayıt formu
- Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı
- Prozodik okuma kontrol listesi

Bu araçlar aşağıda açıklanmıştır.

- Bilgilendirici Metin

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumanın prozodik özelliklerine ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla 2006 yılında yayımlanan “Neden ve Nasıl-Doğa” kitabından “Doğanın İzinde” adlı bölümden kısaltılarak alınmış bilgilendirici bir metin kullanılmıştır. Metnin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Seçilen metnin dilbilgisi kuralları, anlatım özellikleri, sözcük ve cümle sayısı, yazı boyutu ve metnin konusu uzmanlarca incelenmiş ve 4.sınıfa uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Seçilen metnin sözcük sayısı 316’dır. Metinde 28 cümle vardır. Metin 27 satırdan oluşmuştur. Metin 12 punto ve 1.5 satır aralığı ile yazılmıştır. Metin tek bir sayfada yer almıştır. Metnin herhangi bir yerinde konu ile ilgili ya da ilgili olmayan bir resim yer almamıştır. Metnin kullanımıyla ilgili Milli Eğitim

Bakanlığı Talim Terbiye kurulundan izin alınmıştır.

- **Metin Okuma Becerileri Kayıt Formu**

Araştırmada öğrencilerin okuma hızının, okuma doğruluğunun ve hatalarının kaydedilmesi amacıyla Baydık ve diğ., (2012) tarafından hazırlanan “Metin Okuma Becerileri Kayıt Formu” kullanılmıştır. Bu formda öğrenci bilgileri, okuma performansının ölçülmesi için okuduğu süre, okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma düzeyi olan bölümler yer almaktadır. Ayrıca formda okuma akıcılığını ölçmek için genel hata grupları ve sözcüğü yanlış okurken yaptığı hatalar listesi yer almaktadır. Bu formda yer alan diğer bölüm ise gözlenen diğer okuma davranışlarıdır. Formun sonunda uygulamacının öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin genel bir yorum yapması adına boş alan bırakılmıştır.

Formda yer alan Genel Hata Grupları şu şekilde sıralanmıştır.

- Sözcüğü yanlış okuma: var olan sözcüğü başka bir sözcük olarak telaffuz etmesidir. Bu da 3 şekilde görülür.
 - a. Sözcüğü anlamsız bir sözcük olarak okuma: sözcüğü tamamen anlamsız bir sözcük olarak okur.
 - b. Sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma: öğrenci sözcüğü hem görsel olarak hem de aynı anlama gelen bir sözcük olarak okur.
 - c. Sözcüğü görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma: öğrenci sözcüğü görselde benzemeyen fakat aynı anlama gelen sözcük olarak okur.
- Yerine sözcük koyma: var olan sözcüğün yerine aynı anlama gelen farklı bir sözcük koyar
- Sözcük ekleme: cümleye olmayan bir sözcük ekler.
- Sözcük atlama: var olan sözcüğü okumadan atlar.
- Sözcüğün bir kısmını tekrarlama: sözcüğün bir kısmını okuyamadığı için tekrar yapar.
- Sözcüğü tekrarlama: sözcüğün tümünü tekrarlar.
- Sözcük grubunu tekrarlama: sözcük grubunun içerisindeki tüm sözcükleri tekrarlar.

- Sözcüklerin yerini değiştirme: cümle içerisindeki sözcüklerin yerlerini değiştirir.
- Kendini düzeltme: sözcüğü yanlış okuduktan sonra farkına varıp kendini düzelterek sözcüğün doğrusunu okur.
- Okurken sözcüğün hecelerini yanlış ayırma: öğrenci okuma yaparken sözcüğün hecelerini yanlış ayırarak okur.

Formda yer alan Sözcüğü Yanlış Okurken Yaptığı Hatlar ise şunlardır:

- Hecelerini yanlış ayırma: öğrenci sözcüğü okurken hecelerini yanlış ayırarak okur.
Örn: kur-ta-rma, a-lış-ver-iş
- Harf atlama: öğrenci sözcüğü okurken sözcük içerisindeki harf atlar.
Örn: soru(n)lardır.
- Hece atlama: öğrenci sözcüğü okurken hece atlar.
Örn: ya-p(ıl)maz-sa
- Harf ekleme: öğrenci okuma sırasında sözcüğe olmayan bir harf ekler.
Örn: yerleşim(i)
- Hece ekleme: öğrenci okuma sırasında sözcüğe olmayan bir hece ekler.
Örn: insanlar(da)
- Harf değiştirme: öğrenci sözcük içerisindeki harfi değiştirir.
Örn: izinde-i(ç)inde
- Noktasını/çizgisini atarak harf değiştirme: öğrenci sözcüğün nokta veya çizgisini değiştirerek okur.
- Nokta/çizgi ekleyerek harf değiştirme: sözcüğe nokta veya çizgi ekleyerek harfi değiştirir.
- Pozisyon değiştirme: sözcüğün bir bölümü ya da tüm harflerin diziliş sırasını değiştirerek okur.
- Harfi ters çevirerek okuma: öğrenci b,p,d gibi harfleri birbiri yerine okur.
- Son uydurma: sözcüğe var olmayan bir son ekler.

Gözlenen diğer okuma davranışları ise şunlardır:

- Satırı parmakla izleme
- Satırı başıyla izleme

- Satır atlama
- Okuduğu yeri kaybetme
- Sallanarak okuma
- Kitabı çok yakın tutma
- Kitabı çok uzak tutma

- Çok Boyutlu Okuma Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin okumalarının prozodisini değerlendirmek için Rasinski (2004) tarafından hazırlanan ve türkçe çevirisi tercüman tarafından yapılan “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Puanlama anahtarının uygunluğu alanında uzman kişi tarafından onaylanmıştır. Form 4 boyuttan oluşur. “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı”nın boyutları ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hızdır. Öğrencinin her boyuttan alabileceği puanlar 1-4 arasında değişmektedir. Alabilecek toplam puanlar 4 ile 16 arasında değişmektedir. 10'un altındaki puanlar okuyucunun prozodik okumada ek öğretime gereksinim duyduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını gösterir. Bu ölçek ile alt problemlerimizden öğrencilerin okuma doğrulukları ve hızlarını test edilecektir. Okuma akıcılığı tek yönden artması amaçlanmamaktadır. İfade, ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hızın aynı anda artıp artmadığı test edilecektir.

- Prozodik Okuma Kontrol Listesi

Seçkin (2012) tarafından hazırlanan “Prozodik Okuma Kontrol Listesi” öğrencilerdeki prozodik okumada yaşanan sorunları ve bu sorunları yaşayan öğrenci sayısını görebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Kontrol listesinde “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı”nda yer almayan diğer davranışlarda (örn: konuşma hızından daha hızlı okuma) yer alır. Alanında uzman kişilerle görüşülmüş ve “Prozodik Okuma Kontrol Listesi”nin uygunluğuna onay verilmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin prozodi okuma durumlarının ne durumda oldukları tespit edilecektir.

3.4. Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırma verileri 2014-2015 öğretim yılının nisan ayında öğrencilerin kendi okullarında birebir görüşmelerle toplanmıştır.

K.K.T.C Mili Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi tarafından gerekli izinler alındıktan sonra okul idarecileriyle görüşmeler sağlanmıştır. Okul idarecilerinin belirlediği saatlerde ilkokul 4. sınıfların sınıf öğretmenleri ve okulun rehber öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Belirlenen ölçütlerle birlikte sınıf öğretmenleri kendi şubelerindeki öğrencileri belirlemiştir. Ve çalışmalara başlanmıştır.

Yapılan çalışma görevli öğretmenlerin belirlediği sınıf ve odalarda gerçekleşmiştir. 2 okulda boş bir sınıfta çalışma yapılmıştır. 1 okulda rehberlik servisinde, 1 okulda kütüphanede ve 1 okulda ise muavin odasında görüşmeler yapılmıştır. Değerlendirmenin yapılacağı sınıflar önceden kontrol edilmiş öğrenciyi rahatsız edecek her türlü etken ortadan kaldırılmıştır. Çalışmanın yapılacağı yerlerin sessiz olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hatası ve sıklığı ile prozodik özelliklere ilişkin verilerin tümü herbir öğrenci için tek bir oturumda toplanmıştır.

Değerlendirmeye başlanmadan önce veri toplama araçları masada hazır halde bulundurulmuştur. Her şey hazır olduktan sonra öğrenciler sınıfa tek tek alınmıştır. Her öğrenciye veri toplama araçları tanıtılmış ve “sana bir metin vereceğim ve seninle okuma çalışması yapacağız sen okuma yaparken daha sonra çalışma yapabilmek için ben senin sesini kaydedeceğim hazır olduğunda başlayalım.” diyerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmacı öğrenciden “hazırım” komutunu aldıktan sonra kronometreyi çalıştırmış ve ses kayıt cihazını çalıştırmıştır. Öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmacı okuma hızını ölçebilmek için öğrencinin 1 dk sonunda okuduğu sözcüğü işaretleyerek

metnin tamamının bitmesini beklemiştir. Öğrenci metni okurken okuyamadığı bir sözcük içi 5 saniye süre verilmiş öğrenci bu sürede o sözcüğü okuyamazsa bir sonraki sözcük işaret edilmiştir. Öğrenci okuma sırasında metnin içerisindeki herhangi bir satırı atladığında ise doğru satır öğrenciye gösterilmiştir. Öğrencide gözlenen diğer okuma davranışları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Öğrenciyle yapılan çalışma son bulduğunda öğrenciye çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiştir.

Araştırmacı bundan sonraki süreci ses kayıtlarını kullanarak yapmıştır. Araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek önce öğrencilerin metinde okurken yaptığı hataları tespit etmiştir. Okuma hızı, okuma doğruluğu ve hata sıklıkları “Metin Okuma Becerileri Kayıt Formu”na işlenmiştir.

Analizlerin yapılmasında SPSS & 20 programından yararlanılmıştır. Betimsel analiz yöntemleri olan frekans analizi, yüzde analizi, maksimum, standart sapma analizleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

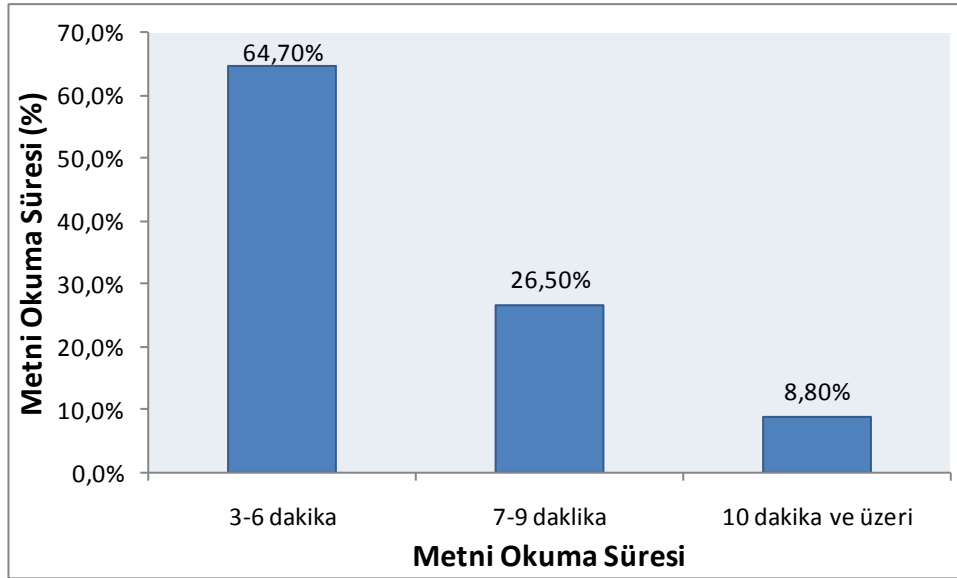
4.1. Okuma Performansına İlişkin Bulgular

Katılımcıların okuma performansına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Okuma Sürelerine Göre Dağılımları

Okuma Süreleri	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
3-6 dakika	22	64,7	5,74	2,10	3,11	10,31
7-9 dakika	9	26,5				
10 dakika ve üzeri	3	8,8				
Toplam	34	100,0				

Tablo 1'deki bulgulara göre öğrencilerin okuma süreleri dağılımları incelendiğinde, %64,7'si 3-6 dakika, %26,5'i 7-9 dakika, %8,8'i 10 dakika ve üzeri sürede okumuştur. Okuma süreleri ortalaması 5,74 dakikayken en hızlı okuma süresi 3,11 dakika, en geç okuma süresi ise 10,31 dakikadır.



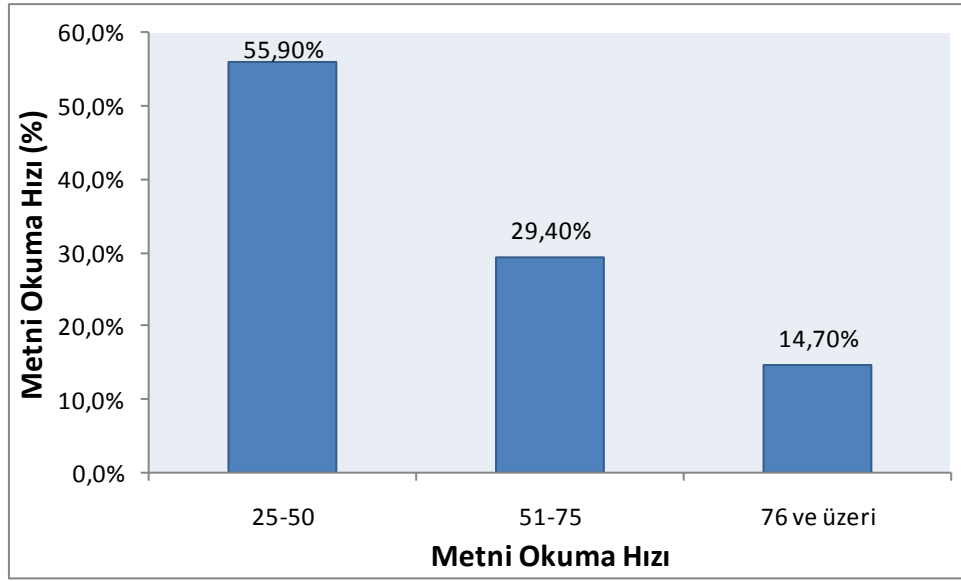
Şekil 4: Katılımcıların Okuma Sürelerine Göre Dağılımları

Tablo 2: Katılımcıların Metni Okuma Hızlarına Göre Dağılımları

Metni Okuma Hızı	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
25-50	19	55,9	54,71	16,52	32,0	93,0
51-75	10	29,4				
76 ve üzeri	5	14,7				
Toplam	34	100,0				

Not: Metin okuma hızları öğrencilerin 1 dakika içerisinde doğru okudukları kelime sayıları ile ölçülmektedir.

Tablo 2' deki bulgulara göre öğrencilerin bir dakika içerisindeki metni okuma hızları dağılımları incelendiğinde, %55,9'u 25-50 kelime, %29,4'ü 51-75 kelime, %14,7'si ise 1 dakika içerisinde 76 ve üzeri doğru kelime okumuşlardır. Metni okuma hızları ortalaması 54,71 iken 1 dakika içerisinde en az doğru kelime okunma sayısı 32, en çok doğru kelime okunma sayısı 93'tür.

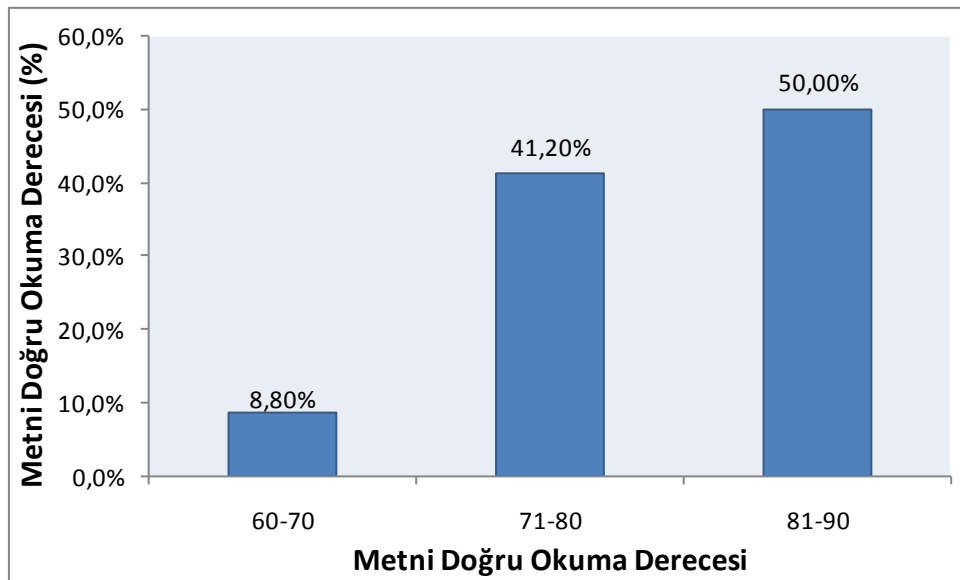


Şekil 5:Katılımcıların Metni Okuma Hızlarına Göre Dağılımları

Tablo 3: Katılımcıların Metni Doğru Okuma Derecelerine Göre Dağılımları

Metni Okuma Hızı	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
60-70	3	8,8	81,10	7,54	67,08	94,3
71-80	14	41,2				
81-90	17	50,0				
Toplam	34	100,0				

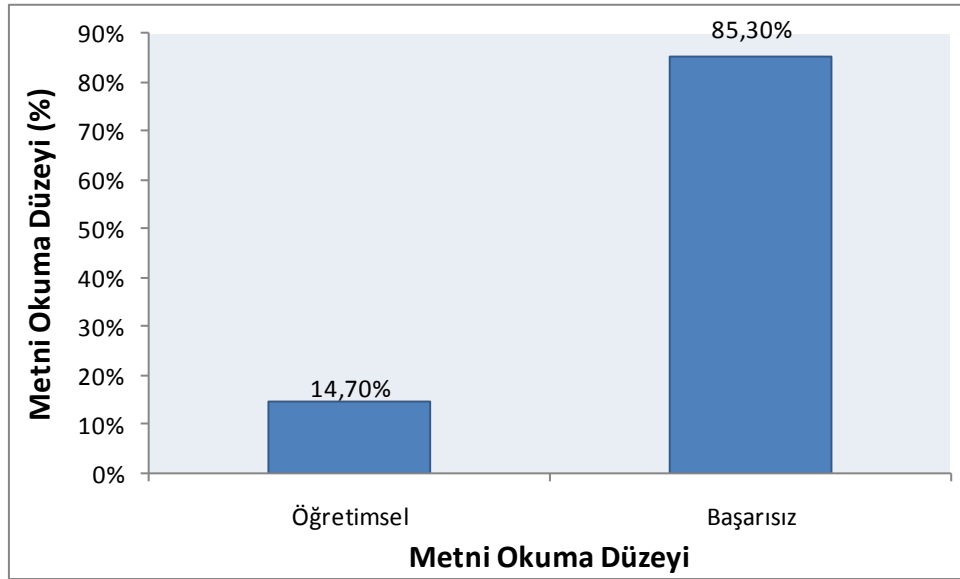
Tablo 3' deki bulgulara göre öğrencilerin metni doğru okuma dereceleri incelendiğinde, %8,8'i 60-70, %41,2'si 71-80, %50,0'ı ise 81-90'luk bir yüzde ile metni doğru okumuşlardır. Metni doğru okuma yüzde ortalaması 81,10 iken en düşük doğru okuma yüzdeki 67,08 en yüksek doğru okuma yüzdesi 94,3'tür.

**Şekil 6:** Katılımcıların Metni Doğru Okuma Derecelerine Göre Dağılımları**Tablo 4:** Katılımcıların Metni Okuma Düzeylerine Göre Dağılımları

Metni Okuma Hızı	n	%
Öğretimsel	5	14,7
Başarısız	29	85,3
Toplam	34	100,0

Tablo 4' deki bulgulara göre öğrencilerin metni okuma düzeyleri

incelendiğinde, %14,7'si öğretimsel düzeyde, %85,3'ü başarısız düzeyde metni okumuşlardır.



Şeki7:Katılımcıların Metni Okuma Düzeylerine Göre Dağılımları

4.2. Okuma Akıcılığı

Katılımcıların okuma akıcılıklarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Doğruluk Boyutu

Tablo 5: Katılımcıların Sözcüğü Anlamsız Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Anlamsız Bir Sözcük Olarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	15	46,9	6,22	5,874	1	21
4-6 hata	5	15,6				
7-9 hata	5	15,6				
10 ve daha üzeri hata	7	21,9				
Toplam	32	100,0				

Tablo 5' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcükleri anlamsız bir sözcük olarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %46,9'u 1-3 hata,

%15,6'sı 4-6 hata, %15,6'sı 7-9 hata, %21,9'u 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. Hata sayısı ortalamaları incelendiğinde ortalama 6 hata yapılmaktadır. En düşük yapılan hata sayısı 1, en yüksek yapılan hata sayısı ise 21'dir.

Tablo 6: Katılımcıların Sözcüğü Görsel Olarak Benzeyen Anlamlı Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Görsel Olarak Benzeyen Anlamlı Bir Sözcük Olarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	5	15,2	11,39	8,20	2	38
4-6 hata	5	15,2				
7-9 hata	6	18,2				
10 ve daha üzeri hata	17	51,5				
Toplam	33	100,0				

Tablo 6'daki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %15,2'si 1-3 hata, %15,2'si 4-6 hata, %18,2'si 7-9 hata, %51,5'i 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. Hata sayısı ortalamaları incelendiğinde ortalamamın 11 olduğu görülmektedir. En düşük yapılan hata sayısı 2 en yüksek yapılan hata sayısı ise 38'dir.

Tablo 7: Katılımcıların Sözcüğü Görsel Olarak Benzemeyen Anlamlı Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Görsel Olarak Benzemeyen Anlamlı Bir Sözcük Olarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	12	63,2	4,05	3,26	1	10
4-6 hata	2	10,5				
7-9 hata	3	15,8				
10 ve daha üzeri hata	2	10,5				
Toplam	19	100,0				

Tablo 7' deki bulgulara göre öğrencilerin görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük olarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %63,2'si 1-3 hata, %10,5'i 4-6 hata, %15,8'i 7-9 hata, % 10,5'i 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 10'dur.

Tablo 8: Katılımcıların Sözcüğü Aynı Anlama Gelen Bir Sözcük Olarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcüğü Aynı Anlama Gelen Bir Sözcük Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	3	75,0	2,00	2,00	1	5
4-6 hata	1	25,0				
Toplam	4	100,0				

Tablo 8' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğü aynı anlama gelen bir sözcük olarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %75,0'ı 1-3 hata, %25,0'ı 4-6 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 5'dir.

Tablo 9: Katılımcıların Sözcük Ekleyerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcük Ekleyerek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	14	100,0	1,71	0,91	1	3
Toplam	14	100,0				

Tablo 9'daki bulgulara göre öğrencilerin sözcük ekleyerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %100'ü (n=14) 1-3 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 3'dür.

Tablo 10: Katılımcıların Sözcük Atlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcük Atlayarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	20	83,3	3,17	3,37	1	13
4-6 hata	1	4,2				
7-9 hata	1	4,2				
10 ve daha üzeri hata	2	8,3				
Toplam	24	100,0				

Tablo 10'daki bulgulara göre öğrencilerin sözcük atlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %83,3'ü 1-3 hata, %4,2'si 4-6 hata, %4,2'si 7-9 hata, %8,3'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 13'dür.

Tablo 11: Katılımcıların Sözcüğün Bir Kısımını Tekrarlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcüğün Bir Kısımını Tekrarlayarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	6	18,2	11,52	8,43	1	35
4-6 hata	4	12,1				
7-9 hata	5	15,2				
10 ve daha üzeri hata	18	54,5				
Toplam	33	100,0				

Tablo 11' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğün bir kısmını tekrarlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %18,2'si 1-3 hata, %12,1'i 4-6 hata, %15,2'si 7-9 hata, %54,5'i 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 35'dir.

Tablo 12: Katılımcıların Sözcüğü Tekrarlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcüğü Tekrarlayarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	4	12,9	9,65	5,12	2	19
4-6 hata	7	22,6				
7-9 hata	5	16,1				
10 ve daha üzeri hata	15	48,4				
Toplam	31	100,0				

Tablo 12' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğü tekrarlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %12,9'u 1-3 hata, %22,6'sı 4-6 hata, %16,1'i 7-9 hata, %48,4'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 2 en yüksek yapılan hata sayısı ise 19'dur.

Tablo 13: Katılımcıların Sözcük Grubunu Tekrarlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcük Grubunu Tekrarlayarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	14	73,7	2,58	1,35	1	6
4-6 hata	5	26,3				
Toplam	19	100,0				

Tablo 13'deki bulgulara göre öğrencilerin sözcük grubunu tekrarlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %73,7'si 1-3 hata, %26,3'ü 4-6 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 6'dır.

Tablo 14: Katılımcıların Sözcüklerin Yerini Değiştirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcüklerin Yerini Değiştirerek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-2 hata	5	100,0	1,60	0,55	1	2
Toplam	5	100,0				

Tablo 14' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüklerin yerini değiştirerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %100'ü (n=5) 1-2 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 2'dir.

Tablo 15: Katılımcıların Kendini Düzelterek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Kendini Düzelterek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	11	34,4	6,38	4,66	1	17
4-6 hata	10	31,3				
7-9 hata	1	3,1				
10 ve daha üzeri hata	10	31,3				
Toplam	32	100,0				

Tablo 15' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcükleri kendini düzelterek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %34,4'ü 1-3 hata, %31,3'ü 4-6 hata, %3,1'i 7-9 hata, %31,3'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 17'dir.

Tablo 16: Katılımcıların Sözcüğün Hecelerini Yanlış Ayırarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcüğün Hecelerini Yanlış Ayırarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	8	30,8	6,69	4,34	2	18
4-6 hata	8	30,8				
7-9 hata	6	23,1				
10 ve daha üzeri hata	4	15,4				
Toplam	26	100,0				

Tablo 16'daki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğün hecelerini yanlış okuyarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %30,8'i 1-3 hata, %30,8'i 4-6 hata, %23,1'i 7-9 hata, %15,4'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları

görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 2 en yüksek yapılan hata sayısı ise 18'dir.

4.2.2. Sözcüğü Yanlış Okurken Yapılan Hatalar

Tablo 17: Katılımcıların Harf Atlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Harf Atlayarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	14	45,2	4,19	2,81	1	10
4-6 hata	12	38,7				
7-9 hata	2	6,5				
10 ve daha üzeri hata	3	9,7				
Toplam	31	100,0				

Tablo 17' deki bulgulara göre öğrencilerin harf atlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %45,2'si 1-3 hata, %38,7'si 4-6 hata, %6,5'i 7-9 hata, %9,7'si 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 10'dur.

Tablo 18: Katılımcıların Hece Ekleyerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Hece Ekleyerek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	Ss	Min.	Maks.
1-3 hata	16	64,0	1,00	0.714	1	9
4-6 hata	6	24,0				
7-9 hata	3	12,0				
Toplam	25	100,0				

Tablo 18' deki bulgulara göre öğrencilerin hece ekleyerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %64,0'ı 1-3 hata, %24,0'ı 4-6 hata, %12,0'ı 7-9 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 9'dur.

Tablo 19: Katılımcıların Harf Değiştirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Harf Değiştirerek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
1-3 hata	14	56,0	1,2	0,447	1	9
4-6 hata	7	28,0				
7-9 hata	4	16,0				
Toplam	25	100,0				

Tablo 19'daki bulgulara göre öğrencilerin harf değiştirerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %56,0'ı 1-3 hata, %28,0'ı 4-6 hata, %16,0'ı 7-9 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 9'dur.

Tablo 20: Katılımcıların Noktasını/Çizgisini Atarak Harf Değiştir Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Noktasını/Çizgisini Atarak Harf Değiştirme Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
1-3 hata	3	60,0	3,52	2,16	1	6
4-6 hata	2	40,0				
Toplam	5	100,0				

Tablo 20' deki bulgulara göre öğrencilerin noktasını/çizgisini atarak harf değiştirme ile hatalı okuma durumları incelendiğinde, %60,0'ı 1-3 hata, %40,0'ı 4-6 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 6'dır.

Tablo 21: Katılımcıların Noktasını/Çizgisini Ekleyerek Harf Değiştirir Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Noktasını/Çizgisini Ekleyerek Harf Değiştirme Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
1-3 hata	1	50,0	3,32	1,99	1	8
7-9 hata	1	50,0				
Toplam	2	100,0				

Tablo 21' deki bulgulara göre öğrencilerin noktasını/çizgisini ekleyerek harf değiştirme ile hatalı okuma durumları incelendiğinde, %50,0'ı 1-3 hata, %50,0'ı 7-9 hata, %11,8'i 7-9 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 8'dir.

Tablo 22: Katılımcıların Pozisyon Değiştirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Pozisyon Değiştirerek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
1-3 hata	3	60,0	1,40	0,55	1	6
4-6 hata	2	40,0				
Toplam	5	100,0				

Tablo 22' deki bulgulara göre öğrencilerin pozisyon değiştirme hatalı okuma durumları incelendiğinde, %60,0'ı 1-3 hata, %40,0'ı 4-6 hata, %11,8'i 7-9 hata yaptıkları görülmüştür.

Tablo 23: Katılımcıların Harfi Ters Çevirerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Harfi Ters Çevirerek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
3 hata	1	100,0	2,00	1,41	-	3
Toplam	1	100,0				

Tablo 23' deki bulgulara göre öğrencilerin harfi ters çevirerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %100,0'ı (n=1) 3 hata yaptıkları görülmüştür. En yüksek yapılan hata sayısı ise 3'dür.

Tablo 24: Katılımcıların Sözcüğün Sonunu Uydurarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcüğün Sonunu Uydurarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
1-3 hata	4	80,0	1,40	0,55	1	6
4-6 hata	1	20,0				
Toplam	5	100,0				

Tablo 24' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğün sonunu uydurarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %80,0'ı 1-3 hata, %20,0'ı 4-6 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 6'dır.

Tablo 25: Katılımcıların Harf Ekleyerek Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcüğe Harf Ekleyerek Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
1-3 hata	16	66,7	6,75	4,92	1	17
4-6 hata	7	29,2				
10 ve daha üzeri hata	1	4,2				
Toplam	24	100,0				

Tablo 25' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğe harf ekleyerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %66,7'si 1-3 hata, %29,2'si 4-6 hata, %4,2'si 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 17'dir.

Tablo 26: Katılımcıların Sözcükteki Heceyi Atlayarak Hatalı Şekilde Okuma Durumları

Sözcükteki Heceyi Atlayarak Okuma Hatası	n	%	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
1-3 hata	10	31,3	2,71	2,20	1	10
4-6 hata	8	25,0				
7-9 hata	6	18,8				
10 ve daha üzeri hata	8	25,0				
Toplam	32	100,0				

Tablo 25' deki bulgulara göre öğrencilerin sözcükteki heceyi atlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %31,3'ü 1-3 hata, %25,0'ı 4-6 hata, %18,8'i 7-9 hata, %25,0'ı 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 10'dur.

4.2.3. Gözlenen Diğer Okuma Davranışları

Tablo 27: Katılımcıların Satırı Parmakla İzleme Durumları

Satırı parmakla izleme	n	%
Evet	17	50,0
Hayır	17	50,0
Toplam	34	100,0

Tablo 27'ye göre öğrencilerin satırı parmakla izleme durumları incelendiğinde; öğrencilerin %50,0'ı satırı parmakla izlerken, %50,0'ı satırı parmakla izlemediği görülmüştür.

Tablo 28: Katılımcıların Satırı Başıyla İzleme Durumları

Satırı Başıyla İzleme	n	%
Evet	21	61,8
Hayır	13	38,2
Toplam	34	100,0

Tablo 28'e göre öğrencilerin satırı başıyla izleme durumları incelendiğinde; öğrencilerin %61,8'i satırı başıyla izlerken, %38,2'si satırı başıyla izlemediği görülmüştür.

Tablo 29: Katılımcıların Satır Atlama Durumları

Satır atlama	n	%
Evet	11	32,4
Hayır	23	67,6
Toplam	34	100,0

Tablo 29'e göre öğrencilerin satırı atlama durumları incelendiğinde; öğrencilerin %32,4'ü satırı atlarken , %67,6'sı satırı atlamamış olduğu görülmüştür.

Tablo 30: Katılımcıların Okuduğu Yeri Kaybetme Durumları

Okuduğu yeri kaybetme	n	%
Evet	25	73,5
Hayır	9	26,5
Toplam	34	100,0

Tablo 30'a göre öğrencilerin okuduğu yeri kaybetme durumları incelendiğinde; öğrencilerin %73,5'i okuduğu yeri kaybederken , %26,5'inin okuduğu yeri kaybetmediği görülmüştür.

Tablo 31: Katılımcıların Sallanarak Okuma Durumları

Sallanarak okuma	n	%
Evet	28	82,4
Hayır	6	17,6
Toplam	34	100,0

Tablo 31'e göre öğrencilerin sallanarak okuma durumları incelendiğinde; öğrencilerin %82,4'ü sallanarak okurken , %17,6'sının sallanarak okumadığı görülmüştür.

Tablo 32: Katılımcıların Kitabı Çok Yakın Tutma Durumları

Kitabı çok yakın tutma	n	%
Evet	20	58,8
Hayır	14	41,2
Toplam	34	100,0

Tablo 32' ye göre öğrencilerin kitabı çok yakın tutma durumları incelendiğinde; öğrencilerin %58,8'i kitabı çok yakın tutarken , %41,2'sinin kitabı çok yakın tutmadığı görülmüştür.

Tablo 33: Katılımcıların Kitabı Çok Uzak Tutma Durumları

Kitabı çok uzak tutma	n	%
Evet	13	38,2
Hayır	21	61,8
Toplam	34	100,0

Tablo 33'e göre öğrencilerin kitabı çok uzak tutma durumları incelendiğinde; öğrencilerin %38,2'si kitabı çok uzak tutarken , %61,8'inin kitabı çok uzak tutmadığı görülmüştür.

4.2.4. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Durumları

Tablo 34: Katılımcıların İfade ve Ses Yüksekliği Boyutu Durumlarına Göre Dağılımı

İfade ve Ses Yüksekliği Boyutu	n	%
Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur. Okuma, bir arkadaşla konuşur gibi doğal değildir.	6	17,6
Alçak bir sesle okur. Okuma, metne uygun doğallıkta bir tondadır, ancak okuyucu her zaman bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz.	14	41,2
Uygun ses tonu ve ifade ile okur bununla birlikte, okuyucu zaman zaman ifadesiz okumalar yapar ve bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz.	14	41,2
Toplam	34	100,0

Tablo 34'e göre öğrencilerin ifade ve ses yüksekliği boyutları durumları dağılımlarına göre incelendiğinde; öğrencilerin %17,6'sı " Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur. Okuma, bir arkadaşla konuşur gibi doğal değildir", %41,2'si " Alçak bir sesle okur. Okuma, metne uygun doğallıkta bir tondadır, ancak okuyucu her zaman bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz" iken %41,2'si "Uygun ses tonu ve ifade ile okur bununla birlikte, okuyucu zaman zaman ifadesiz okumalar yapar ve bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz." ifadelerine uyduğu görülmüştür.

Tablo 35: Katılımcıların Vurgu Durumlarına Göre Dağılımı

Vurgu	n	%
Monoton, tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur.	10	29,4
Cümle sınırlarını vurgulamadan; gruplar halinde noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur.	14	41,2
Cümle sınırlarını vurgulayarak cümle aralarında nefes alarak okur. Uygun vurgu ve tonlama vardır	10	29,4
Toplam	34	100,0

Tablo 35'e göre öğrencilerin vurgu durumları dağılımlarına göre incelendiğinde; öğrencilerin %29,4'ü " Monoton, tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur." , %41,2'si " 2 veya 3 sözcükçük gruplar halinde noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur." iken %29,4'ü "Cümle sınırlarını vurgulayarak cümle aralarında nefes alarak okur. Uygun vurgu ve tonlama vardır " ifadelerine uyduğu görülmüştür.

Tablo 36: Katılımcıların Akıcılık Durumlarına Göre Dağılımı

Akıcılık	n	%
Okurken, sözcükleri telaffuz ederken sık sık duraksar, sözcük ve öbekleri tekrarlar. Aynı bölümü okumak için birçok girişimde bulunur.	10	29,4
Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur. Birçok yerde pürüzlü okur.	9	26,5
Okuma ritminde ara sıra bozulmalar okur okuyucu zor sözcükleri ve/veya cümle yapılarını okumada güçlük yaşar.	15	44,1
Toplam	34	100,0

Tablo 36'ya göre öğrencilerin akıcılık durumları dağılımlarına göre incelendiğinde; öğrencilerin %29,4'ü "Okurken, sözcükleri telaffuz ederken sık sık duraksar, sözcük ve öbekleri tekrarlar. Aynı bölümü okumak için birçok girişimde bulunur." , %26,5'i "Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur. Birçok yerde pürüzlü okur." iken %44,1'i "Okuma ritminde ara sıra bozulmalar okur okuyucu zor sözcükleri ve/veya cümle yapılarını okumada güçlük yaşar." ifadelerine uyduğu görülmüştür.

Tablo 37: Katılımcıların Hız Durumlarına Göre Dağılımı

Hız	n	%
Yavaş ve güç okur.	7	20,6
Kısmen yavaş okur.	20	58,8
Okuma boyunca hızlı ve yavaş okur.	6	17,6
Okuma boyunca konuşma hızında okur.	1	2,9
Toplam	34	100,0

Tablo 37'ye göre öğrencilerin hız durumları dağılımlarına göre incelendiğinde; öğrencilerin %20,6'sı "Yavaş ve güç okur." , %58,8'i "Kısmen yavaş okur." , %17,6'sı Okuma boyunca hızlı ve yavaş okur." , %2,9'u "Okuma boyunca konuşma hızında okur." ifadelerine uyduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ-TARTIŞMA-ÖNERİLER

Çalışmamızda ilkokul 4.sınıfa giden ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızları, okuma doğrulukları, okumanın prozodik özelliklerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda KKTC'nin Gazimağusa ilçesinde bulunan 5 farklı ilköğretim okulunda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında eğitim alan rastgele seçilmiş öğrenciler bulunmaktadır. İlkokullar incelenmiş ve 12 çeşit 4.sınıf bulunduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma bu sınıflarda eğitim gören 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi öğrenciler rastgele seçilirken, belli ölçütlerden yararlanılarak öğretmenlerin tercihiyle belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerde herhangi bir zihinsel engeli olmayan, işitme ve görme sorunu bulunmayan, anadili Türkçe olan, okuma ve yazmayı bilen fakat okuma akıcılığında sorun yaşayan gibi belirli ölçütlerden oluşan öğrencilerden meydana gelmesine karar verilmiştir.

Araştırma sürecinde KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesine gerekli izin alınması ve okul idarecileri ile görüşme yapılabilmesi için randevu alınmıştır. Müdürler ile ilgili görüşmelerin yapılmasının ardından, 4.sınıflarda görev yapan öğretmenler ve rehber öğretmenler ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu şubelerde okuyan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlenip listelenmiştir. 5 farklı okulda yer alan 12 farklı 4.sınıf şubeden öğretmenleri tarafından belirlenen ölçütlere göre oluşturulan 34 öğrencinin 22'si erkek, 12'si ise kızdır. Konuya benzer bir çalışma da Seçkin (2012) 26'sı okuma güçlüğü çeken, 26'sıda okuma güçlüğü çekmeyen ilköğretim 3.sınıfta okuyanlar olarak toplamda 56 kişi üzerinden çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumanın prozodisine ilişkin veriler toplanmıştır. Veriler toplanırken bilgilendirici metin, metin okuma becerileri kayıt formu, çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı ve prozodik okuma kontrol listesi gibi araçlardan yararlanılmıştır.

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumanın prozodik özelliklerine ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla 2006 yılında yayımlanan “Neden ve Nasıl-Doğa” kitabından “Doğanın İzinde” adlı bölümden kısaltılarak alınmış bilgilendirici bir metin kullanılmıştır. Metnin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Seçilen metnin dilbilgisi kuralları, anlatım özellikleri, sözcük ve cümle sayısı, yazı boyutu ve metnin konusu uzmanlarca incelenmiş ve 4. sınıfa uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Seçilen metnin sözcük sayısı 316 dır. Metinde 28 cümle vardır. Metin 27 satırdan oluşmuştur. Metin 12 punto ve 1.5 satır aralığı ile yazılmıştır. Metin tek bir sayfada yer almıştır. Metnin herhangi bir yerinde konu ile ilgili ya da ilgili olmayan bir resim yer almamıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuma hızının, okuma doğruluğunun ve hatalarının kaydedilmesi amacıyla Baydık ve diğ., (2012) tarafından hazırlanan “Metin Okuma Becerileri Kayıt Formu” kullanılmıştır. Bu formda öğrenci bilgileri, okuma performansının ölçülmesi için okuduğu süre, okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma düzeyi olan bölümler yer almaktadır. Ayrıca formda okuma akıcılığını ölçmek için genel hata grupları ve sözcüğü yanlış okurken yaptığı hatalar listesi yer almaktadır. Bu formda yer alan diğer bölüm ise gözlenen diğer okuma davranışlarıdır. Formun sonunda uygulamacının öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin genel bir yorum yapması adına boş alan bırakılmıştır.

Öğrencilerin okumalarının prozodisini değerlendirmek için Rasinski (2004) tarafından hazırlanan ve türkçe çevirisi tercüman tarafından yapılan “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Puanlama anahtarının uygunluğu alanında uzman kişi tarafından onaylanmıştır. Form 4 boyuttan oluşmaktadır. “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı”nın

boyutları ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hızdır. Öğrencinin her boyuttan alabileceği puanlar 1-4 arasında değişmektedir. Alabilecek toplam puanlar 4 ile 16 arasında değişmektedir. 10'un altındaki puanlar okuyucunun prozodik okumada ek öğretime gereksinim duyduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını gösterir.

Seçkin (2012) tarafından hazırlanan “Prozodik Okuma Kontrol Listesi” öğrencilerdeki prozodik okumada yaşanan sorunları ve by sorunları yaşayan öğrenci sayısını görebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Kontrol listesinde “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı”nda yer almayan diğer davranışlarda (örn: konuşma hızından daha hızlı okuma) yer alır. Alanında uzman kişilerle görüşülmüş ve “Prozodik Okuma Kontrol Listesi”nin uygunluğuna onay verilmiştir.

Çalışmanın analiz kısmında yanıt alınan sonuçlar neticesinde ortaya çıkan analiz bulguları ve değerlendirmesi ise şu şekilde meydana gelmiştir. İlk olarak okuma performansına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma grubumuza katılan 34 öğrencinin ortalama okuma süresi 5,74 olarak tespit edilmiştir. En hızlı okuma süresi 3,11 dakika, en geç okuma süresi ise 10,31 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma sürelerinin iyi oranda olduklarını görmekteyiz. Bazı öğrencilerin süreleri uzun olsa bile genel olarak kısa süreli okuma gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin 1 dakika içerisinde doğru okudukları kelime sayısı ile ölçülen metin okuma hızları dağılımı incelendiğinde, ortalama 54,71 kelime okuyan öğrencilerin, en fazla doğru kelime okuyan 93, en az kelime okuyan öğrencinin ise 32 kelime okuduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sadece 5'i dakika da 76 ya da daha fazla kelimeyi doğru okudukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 1 dakika içerisinde doğru kelime okuma oranı ortalama başarı göstermiştir. Bir kısmı yüksek oranlarda performans sergilerken, diğer kısım ise kelimeleri doğru okumakta geciktikleri görülmüştür.

Katılımcıların metni doğru okuma yüzde ortalaması 81,10 iken en düşük doğru okuma yüzdeki 67,08 en yüksek doğru okuma yüzdesi 94,3'tür. Tablo 4'deki bulgulara göre öğrencilerin metni okuma düzeyleri incelendiğinde, %14,7'si öğretimsel düzeyde, %85,3'ü başarısız düzeyde metni okumuşlardır. Yüzde ortalamasını dikkate aldığımızda öğrencilerin metni doğru okuma seviyelerinin yüksek olduğu ve başarılı bir sonuç elde edildiğini söyleyebiliriz. Ekiz ve ark. (2012) 1.sınıf öğrencilerine seviye ölçme amacıyla uygulanan metin çalışmasında 130 kelimelik metnin içinden 20 dakika sürede 45 yanlış kelime sayısı elde etmişlerdir. Bir dakikada 7 kelime okunabilmiştir. Anlama ve kelime tanıma düzeyleri endişe düzeyi olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada 2. değerlendirme okuma akıcılığına ilişkin olmuştur. Hata sayısı ortalamaları incelendiğinde ortalama 6 hata yapılmaktadır. En düşük yapılan hata sayısı 1, en yüksek yapılan hata sayısı ise 21'dir. Ortalama hata sayısı dikkate alındığında öğrencilerin az sayıda hata yaptıkları görülmüştür. Fakat bazı öğrencilerin çok fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu demek oluyor ki bu öğrenciler için doğru ve yeterli testler yapılmamaktadır.

Katılımcıların metni okuma düzeylerine göre dağılım tablosu incelendiğinde %85,3 oranında başarısız iken kalan %14,7'lik oranın öğretimsel düzeyde oldukları saptanmıştır. Yüksek oranda başarısız sonucu çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden yola çıkarak bir çok sebep ortaya atılabilir. Örneğin, öğrencilere seviyelerine göre doğru metinlerin okutulmadığı sonucu çıkarılabilir. Farklı metinler üzerinden testler uygulanabilir.

Çalışmanın bu bölümünde okuma akıcılıklarına ilişkin elde edilen bulgular ve neticesindeki değerlendirmeler yapılmıştır. Söz konusu değerlendirmeler doğruluk boyutu, sözcüğü yanlış okurken yapılan hatalar, okuma akıcılığı ve gözlenen diğer okuma yanlışlıklarına ilişkin olmuştur. Doğruluk boyutunda 12 hata ile ilgili analiz gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların sözcükleri anlamsız bir sözcük olarak hatalı şekilde

okuma durumları incelendiğinde, 1-3 hata yapanların oranı %46,9 ile en yüksek tespit edilmiştir. 4-6 arası hata yapanların oranı %15,6, 7-9 arası hata yapanların oranı %15,6, 10 ve daha üzeri hata yapanların oranı ise %21,9 olarak saptanmıştır. Yapılan araştırma sonucu en düşük hata sayısı 1, en yüksek hata sayısı ise 21 olarak belirlenmiştir. Hemen hemen yarısının 1-3 hata arası oran yakaladıkları görülmektedir. Bu demek ki sözcükleri bütünüyle hatalı okuma durumu az yaşanmaktadır.

Tablo 6'daki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %15,2'si 1-3 hata, %15,2'si 4-6 hata, %18,2'si 7-9 hata, %51,5'i 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. Hata sayısı ortalamaları incelendiğinde ortalamamın 11 olduğu görülmektedir. En düşük yapılan hata sayısı 2 en yüksek yapılan hata sayısı ise 38'dir. Seçkin (2012) çalışmasında okuma güçlüğü çeken 26 katılımcının görsel olarak benzeyen bir sözcük okuma hatası yaptıklarını saptamıştır.

Tablo 7'deki bulgulara göre öğrencilerin görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük olarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %63,2'si 1-3 hata, %10,5'i 4-6 hata, %15,8'i 7-9 hata, % 10,5'i 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 10'dur. Seçkin (2012) çalışmasına katılan okuma güçlüğü olan 19 öğrencinin görsel olmayan anlamlı bir sözcük kuramadıklarını tespit etmiştir.

Katılımcıların sözcüğü aynı anlama gelen bir sözcük olarak hatalı şekilde okuma durumları incelendiğinde %75,0'ı 1-3 hata, %25,0'ı 4-6 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 5'dir. Öğrenciler önceki durumlarda olduğu gibi eş anlama gelen sözcükleri hatalı okumalarında hata az oranda yaşamaktadırlar. Kısaca öğrenciler kelimeleri doğru olarak seçebilmektedirler.

Öğrencilerin sözcük ekleyerek hatalı şekilde okuma durumlarını incelediğimizde %100'ü (n=14) 1-3 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 3'dür. Ergül (2012)

okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirmesine ilişkin çalışmada sözcük ekleme hatası yapan öğrencilerin %8,05'inin endişe seviyesinde, %17,86'sının öğretim seviyesinde ve 3 kişinin ise bağımsız seviyede oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların sözcük atlayarak hatalı şekilde okuma durumları değerlendirdiğinde %83,3'ü 1-3 hata, %4,2'si 4-6 hata, %4,2'si 7-9 hata, %8,3'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 13'dür. Ekiz ve ark. (2012) "küçük resimler" metni üzerinden yaptıkları çalışmada öğrencilerin en fazla 4 kelime atlama hatası yaptıklarını saptamışlardır.

Tablo 11'deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğün bir kısmını tekrarlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %18,2'si 1-3 hata, %12,1'i 4-6 hata, %15,2'si 7-9 hata, %54,5'i 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 35'dir. Ekiz ve ark. (2012) "yıldız kayması" metin çalışmasında ise dakikada en fazla 2 kelimeyi tekrar etme hatası yaptıklarını belirlemişlerdir.

Tablo 12'deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğü tekrarlayarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %12,9'u 1-3 hata, %22,6'sı 4-6 hata, %16,1'i 7-9 hata, %48,4'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 2 en yüksek yapılan hata sayısı ise 19'dur. Seçkin (2012) araştırmasına katılan okuma güçlüğü çeken öğrencilerden 23'ünün sözcüğü tekrarlayarak hatalı okuma davranışı gösterdiklerini tespit etmiştir.

Katılımcıların sözcük grubunu tekrarlayarak hatalı şekilde okuma durumları incelendiğinde %73,7'si 1-3 hata, %26,3'ü 4-6 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 6'dır. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel kısmı sözcükleri birden fazla tekrarlama hatasını yapmamaktadırlar. Burada ortaya çıkan sonuç ise

öğrencilerin kelime tekrarı gibi hatalar az yaptıklarıdır. Yine de yüksek oranda hata yapan öğrenciler üzerinde tekrar çalışmalar yaptırılmalıdır.

Tablo 14'deki bulgulara göre öğrencilerin sözcüklerin yerini değiştirerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %100'ü (n=5) 1-2 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 2'dir. Seçkin (2012) çalışmasına katılan tüm öğrencilerin sözcüklerin yerini değiştirerek hata yapmadıklarını saptamıştır.

Öğrencilerin kendini düzelterek hatalı şekilde okuma durumları incelendiğinde, %34,4'ü 1-3 hata, %31,3'ü 4-6 hata, %3,1'i 7-9 hata, %31,3'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 17'dir. Bu aşamada öğrenciler diğer testlere oranla başarısız ve dağınık bir durum ortaya koymuşlardır.

Tablo 16'daki bulgulara göre öğrencilerin sözcüğün hecelerini yanlış okuyarak hatalı okuma durumları incelendiğinde, %30,8'i 1-3 hata, %30,8'i 4-6 hata, %23,1'i 7-9 hata, %15,4'ü 10 ve daha üzeri hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 2 en yüksek yapılan hata sayısı ise 18'dir. Öğrenciler hecelemede sorun yaşamaktadırlar. 18 hata oranı çok yüksek derecededir. Yine eğitimcilerin, öğrenciler ile ilgili çalışmalarında heceleme için daha fazla çalışma yapmaları gerekmektedir.

Doğruluk boyutuna ilişkin yapılan ikinci değerlendirme sözcükleri yanlış okurken yapılan hataların analizi olmuştur.

Katılımcıların harf atlayarak hatalı şekilde okuma durumlarını değerlendirdiğimizde, en yüksek oran 1-3 hata ile %45,2 olurken, en düşük oran 7-9 hata ile %6,5 olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında en fazla hata yapan öğrenci 10 kelime hatası yapmaktadır. Öğrencilerin yarısına yakını harf atlayarak hata yapmamaktadırlar ya da az hata yapmaktadırlar.

Öğrencilerin hece ekleyerek hatalı şekilde okuma durumları incelendiğinde, en yüksek hata oranı %64 oranıyla 1-3 kelime hata

yapanların tespit edilmiştir. En düşük oran %12 ile 7-9 kelime hatası yapanlar olarak belirlenmiştir. Öğrenciler bu teste de öncekiler gibi başarılı olmuşlardır. Kendilerinden hece ekleyerek hata yapma oranı yarısından fazlasının az çıkmıştır.

Tablo 19'daki bulgulara göre öğrencilerin harf değiştirerek hatalı okuma durumları incelendiğinde, %56,0'ı 1-3 hata, %28,0'ı 4-6 hata, %16,0'ı 7-9 hata yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 9'dur. Harf değiştirilerek yapılan bir hata kelimelerde anlam değişikliği yaratabilir. Özellikle harf değişiklikleri alışkanlık hale getiren öğrenci hayatı boyunca bu kelimeleri hatalar ile okumaya devam eder. Bu da gelişmesine engel olur.

Katılımcıların noktasını/çizgisini atarak harf değiştirir şekilde okuma durumlarını incelediğimizde, %60,0'ı 1-3 hata, %40,0'ı 4-6 hata yaptıkları görülmüştür. Burada da bir kısım öğrenci yüksek oranlarda hata yaparken, diğer kısmı ise daha az hata yapmaktadırlar. Nokta veya çizgi atılarak yapılan harf hatalarında vurgu sorunu yaşanır. Anlatılmak istenenden daha farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.

Tablo 21'de katılımcıların noktasını/çizgisini ekleyerek harf değiştirme şeklinde yapılan hatalar incelendiğinde %50,0'ı 1-3 hata, %50,0'ı 7-9 hata, yaptıkları görülmüştür. En düşük yapılan hata sayısı 1 en yüksek yapılan hata sayısı ise 8 olarak belirlenmiştir. Yine yukarıda olduğu gibi fazladan olmayan bir noktalama işaretinin ya da çizginin eklenmesi de anlamlarda değişikliklere yol açabilir.

Katılımcıların içerisinde harfleri ters çevirerek hatalı şekilde okuma durumları incelendiğinde sadece 1 kişinin bu hatayı yaptığı görülmüştür. Yine katılımcıların sözcüğün sonunu tamamen uydurması şeklindeki okuma durumlarında en düşük yapılan hata sayısı 1, en yüksek hata sayısı ise 6 olarak saptanmıştır. Testler içerisinde en olumlu sonuç bu bölümde tespit edilmiştir. Öyle ki ters çevirerek okumaya çalışılması kişilerde psikolojik sorunlar oluşmasına neden olabilmektedir.

Öğrencilerin kendilerince başka harf ekleyerek hatalı şekilde okuma durumlarına baktığımızda, 24 öğrencinin %66,7'sinin 1-3 hata yaptığı, %29,2'sinin 4-6 hata yaptığı ve %4,2'sinin de 17 hata yaptığı tespit edilmiştir. Harf kelimenin başına gelince farklı, ortasına gelince farklı, sonuna gelince farklı sonuçlar ortaya koyar. Vurgu ve anlam değişikliği yaşanır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ise başka harf ekleyerek hatalı şekilde okuma durumları incelendiğinde daha az hata yaptıkları görülmüştür.

Doğruluk boyutunun üçüncü kısmında 7 farklı durumun incelemesinde bulunulmuştur. Ve yanıtlamalar evet-hayır olarak değerlendirilmiştir. İlk inceleme de katılımcıların satırı parmakla izleme durumlarına ilişkin olmuştur. Bu soruda yarı yarıya bir sonuç elde edilmiştir. 34 öğrencinin %50 parmakla izlerken, %50 ise parmak yardımı olmadan izleme yapabildikleri tespit edilmiştir. Okumakta güçlük çekmeyen kişiler bile çoğu zaman önemli yaşlara kadar parmakla okumayı adet haline getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan 34 öğrencinin %61,8 oranındaki kısmı satır başından itibaren izleme yapabilmekteyken, %38,2'si ise izlemeyi yaparken zorluk yaşamaktadırlar. Katılımcıların satır atlama durumları incelendiğinde, %67,6'sı satır atlamadan izleme yapabilmekteyken, %32,4'ü ise okuma sırasında satır atlama durumuyla karşılaşmaktadır. Araştırma grubunun yine önemli bir bölümü okumayı gerçekleştirirken satır başından izleme yapmaktayken, yarısı izlemeyi yaparken problem yaşamaktadır.

Tablo 30'a göre öğrencilerin okuduğu yeri kaybetme durumları incelendiğinde; öğrencilerin %75,5'i okuduğu yeri kaybederken , %26,5'inin okuduğu yeri kaybetmediği görülmüştür. Tablo 31'e göre öğrencilerin sallanarak okuma durumları incelendiğinde; öğrencilerin %82,4'ü sallanarak okurken , %17,6'sının sallanarak okumadığı görülmüştür. Öğrencilerde en çok problemlerden biri olan okudukları yeri kaybetmektir. Sallanarak okumakta sorun yaşanmazken, okunan yerin tekrar tespit edilme ve kalan yerden devam edebilmede sorun bulunmaktadır.

Tablo 32'ye göre öğrencilerin kitabı çok yakın tutma durumları incelendiğinde; öğrencilerin %58,8'i kitabı çok yakın tutarken, %41,2'sinin kitabı çok yakın tutmadığı görülmüştür. Tablo 33'e göre öğrencilerin kitabı çok uzak tutma durumları incelendiğinde; öğrencilerin %38,2'si kitabı çok uzak tutarken , %61,8'inin kitabı çok uzak tutmadığı görülmüştür. Kitabın yakından okunması özellikle gözlere zararlıdır. Bu durumda hemen hemen ortak bir sonuç çıkmaktadır.

Doğruluk boyutu bulgularının sonucunda çok boyutlu okuma akıcılığı durumları değerlendirilmiştir. Burada bazı ifadeler karşılık katılımcıların durumları ölçülmüştür.

Katılımcıların ifade ve ses yüksekliği boyutu durumlarına ilişkin üç ifade yer almıştır. “Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur. Okuma, bir arkadaşla konuşur gibi doğal değildir.” bulgusunun oranı %17,6 ile en düşük çıkmıştır. “Alçak bir sesle okur. Okuma, metne uygun doğallıkta bir tondadır, ancak okuyucu her zaman bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz” ifadesinin oranı %41,2 ve “Uygun ses tonu ve ifade ile okur bununla birlikte, okuyucu zaman zaman ifadesiz okumalar yapar ve bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz” ifadesinin oranı yine %41,2 olarak ölçülmüştür. Alçak sesle okunan metinlerin daha doğal, yaratıcı ve ileride onları daha da nitelik kazanmalarını sağlamalıdır.

Öğrencilerin vurgu durumlarına göre dağılımlarını incelediğimizde 3 ifade ile ölçülme gerçekleştirilmiştir. “Monoton, tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur” vurgusu %29,4 oranlık katılımcılarda, “2 veya 3 sözcükçük gruplar halinde noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur” vurgusunun oranı %41,2 ve “Cümle sınırlarını vurgulayarak cümle aralarında nefes alarak okur. Uygun vurgu ve tonlama vardır” ifadesine uygun olanların oranı ise %29,4 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya göre 1/3'ünden fazla sözcük okuma eylemi gerçekleştirirken düz okumaktadır, hiçbir noktalama işaretini dikkate almamaktadır.

Katılımcıların bu sefer akıcılık durumlarına göre uygunlukları incelenmiştir. “Okurken, sözcükleri telaffuz ederken sık sık duraksar, sözcük ve öbekleri tekrarlar. Aynı bölümü okumak için birçok girişimde bulunur” ifadesine uygun olanların oranı %29,4 olarak saptanmış olup, “Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur. Birçok yerde pürüzlü okur” ifadesine uygun olan katılımcıların oranı %26,5 ve “Okuma ritminde ara sıra bozulmalar okur okuyucu zor sözcükleri ve/veya cümle yapılarını okumada güçlük yaşar” ifadesine uygun olanların oranı ise %44,1 olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar sorun yaşadığı okumalarda zor cümle yapıları ya da kelimelerden dolayı sorunlar yaşadığını belirtmektedir.

Son değerlendirme katılımcıların okuma hız durumlarının analiz edilmesine yönelik olmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %20,6'sı “Yavaş ve güç okur.” , %58,8'i “Kısmen yavaş okur.”, %17,6'sı Okuma boyunca hızlı ve yavaş okur.”, %2,9'u “Okuma boyunca konuşma hızında okur.” ifadelerine uyduğu görülmüştür. Araştırma grubundaki öğrenciler görüldüğü gibi, büyük kısmı okumakta güçlük çekmektedir. Genellikle yavaş okudukları sonucu çıkan çalışmamızda, çok az sayıdaki öğrenci konuşma hızında okumayı yapabildikleri anlaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen verilere ve yazında yapılmış araştırmalara ışığında bazı öneriler verilmiştir. Bunlar şöyledir:

- Okuma güçlüğü çeken öğrencide bu sorunu giderebilmek adına 3P Metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanılması düşünülebilir. Bu metod okuma güçlüğü'nün giderilmesinde etkili olur.
- Yazın incelendiğinde “Kelime Tekrar Tekniği” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejilerinin” okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim öğrencisinin okuma becerisini kazanmasında etkili olduğu anlaşılmıştır.
- Bunun yanında eşli okuma, tekrarlayıcı okuma, yankılı okuma gibi tekniklerinde akıcı okumayı geliştirmeye yönelik stratejiler de tek başına başarılı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.
- Bu tarz çalışmalar ile benzer özellik taşıyan diğer öğrenciler üzerinde de yürütülmesi, hem bunların öğretmenler açısından etkilerinin ortaya

konmasını sağlar, hem de ülkemizi temsil edici verilerin oluşmasını sağlarlar.

- Okuma becerisinin kazanımında yöntemlerin etkililiğine ilişkin tartışmaların ve bunun paralelinde etkili yöntem arayışlarının devam edeceği aşikârdır. Ancak hangi yöntemle kazanılmış olursa olsun, okumanın bir süreç olduğu ve okuma becerisinin kazanımı ile bu sürecin tamamlanmadığı gerçeği unutulmamalıdır.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının daha kapsamlı olarak incelenmesi önerilir.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile daha çok fikir alış-verişinin sağlanması, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin mutlaka alınması önerilir.
- Hecelerde sorun yaşayan öğrenciler için sözcüklerin her bir hecesini farklı renkte yazıp okutma, sözcüğün her bir hecesini ayırıp yazmalarını sağlayacak sözcük kutusu gibi düzenlemeler yapılabilir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma çalışması yaptırırken öğretimsel düzeylerine uygun metinler kullanmak parmakla takip, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme sorunlarının azalmasına yardımcı olabilir.
- Öğretmenlere okuma-yazma öğretimi ve güçlükleri alanlarında çalışan yetkin kişilerce, gereksinimler dikkate alınarak hazırlanacak ve sunulacak eğitim programları, sınıf öğretmenliği programlarında bu konulara daha fazla yer verilmesi sınıflardaki okuma yazma çalışmalarının daha sağlıklı yürütülerek öğrencilerin okuma gelişiminin desteklenmesini sağlayacaktır.
- Öğrencilerin genel olarak testlerde başarılı oldukları görülmüştür. Hata oranları daha çok görsel olarak benzer kelimeleri ayırt edememekte, sözcüklerin bir bölümünü tekrarlamada, heceleri yanlış yerden ayırdıkları ve okuma sırasında takip ederken satır atlamada, takip ettiği yeri kaçırmada tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin bir metni okumada sorun yaşıyorsa mutlaka başka metinlerde de çalışma yaptırılmalıdır. Bir metni okuyamadığı için sorunu çözmekten vazgeçilmemelidir.

- Gelecekte benzer çalışma yapacak kişilerin, öğrencilerin ne tür metinlerde daha çok başarılı olduklarına ilişkin inceleme yapmaları gerekir.
- Okumada güçlük çeken bireylerin, bu soruna neden olan ne varsa ortaya konması ve araştırılması gerekir.
- Yine gelecekte konumuza yakın çalışma yapacaklar, okumada güçlük çeken öğrencilerin, ortalama ne kadar süre de bu sorunu yoluna koyduklarını araştırmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Teknikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anderson, Richard C., Hibert, E.H., Scot, J. A. and Wilkinson, A.G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.: The National Institute of Education. U. S. Department of Education.
- Andrea, M. (2006). Doğanın İzinde. Çev: Sevtap Emir, *Neden ve Nasıl Doğa*, İzmir: Tudem Yayınları, 4-5-47.
- Armbruster, B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks For Teaching Children To Read*. Akt. Karasu, M. (2007), Washington DC: Partnership for Reading.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 101-124.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 461-469.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitim Bilim Dalı, Ankara.

Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 303-318.

Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap, Z. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.

Bilgin, S. (2004). *Eğitim müziğinde prozodi. 1924-2004* Musiki MuallimMektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi,SDÜ, 7-10 Nisan, Isparta.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A. ve Joshi, M. (2007). Instruction Of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension And Vocabulary Achievement Of Third Grade Students. (Akt. Berrin Baydık), *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.

Börekçi, M. (2005). Türkçe’de Vurgu-Tonlama-Ölçü-Anlam İlişkisi. *Kazık KarabekirEğitim Fakultesi Dergisi*,12, 187-207.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency In Reading: Sychronization Of Processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum and Associates.

Cain, K. ve Oakhill, J. (2006). Profiles Of Children With Specific Reading Comprehension Difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.

Casey, S.ve Chamberlain, R. (2006). Bringing Reading Alive Through Readers’ Theater.*Illinois Reading Council Journal*, 34(4), 17-25.

- Clark, C.H. (1995). Teachings About Reading: A Fluency Example. *Reading Horizons*, 35, 250-266.
- Conderman, G. ve Strobel, D. (2008). Fluency Flyers Club: An Oral Reading Fluency Intervention Program. *Preventing School Failure*, 53(1), 15-20.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-244.
- Deeney, T. (2010). One-Minute Fluency Measures: Mixed Messages İn Assessment And Instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dermitzaki, I., Andreou, G. ve Parskeva, V. (2008). High ve Low Reading Comprehension Achievers' Strategic Behaviors And Their Relation To Performance İn A Reading Comprehension Situation. (Akt. Berrin Baydık), *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects Of Repeated Reading On Second-Grade Transitional Readers' Fluency And Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Eckert, T.L., Dunn, E.K., ve Ardoin, S. P. (2006). The Effects Of Alternate Forms Of Performance Feedback On Elementary-Aged Students' Oral Reding Fluency. *Journal of Behavioral Education*, 15, 149-162.
- Ebert, M.H., Loosen, P.T. ve Nurcombe, B. (2003). *Okul Çağı ve Ergenlik Döneminde Görülen Hastalıklar*. Current Psikiyatri: Tanı ve Tedavi, Ankara: Güneş Kitabevi.

- Ehri, L.C. ve McCormick, S. (1998). Phases Of Word Learning: Implications For Instruction With Delayed And Disabled Readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 135–164.
- Ergül, C. (2012). Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1-25.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Hicks, C.P. (2009). A Lesson On Reading Fluency Learned From The Tortoise And The Hare. *The Reading Teacher*, 63(4), 319–323.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. ve Pullen, P.C. (2005). Reading Fluency Assesment and Intruction: What, Why, and How?”. (Akt. Aslı Yüksel), *The Reading Teacher*, 58.
- Gut, Dianne M.F., Thomas W.B., Jennifer, H., Jacqueliné, A. ve Annie, J., Frances (2004). *The School Engagement Project: Academic Engagement Enhancement*, 48(2).
- Güneş, F. (2013). Okuma Yazma Öğrenme Yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 280-298.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi,

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitim ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.

Joseph, L.M. (2002). Helping Children Link Sound To Print: Phonics Procedures For Small-Group Or Whole-Class Settings. *Intervention In School And Clinix*, 31.

Hook., P., ve Jones, S. (2004). The Importance Of Automaticity And Fluency For Efficient Reading Comprehension. *Perspectives: International Dyslexia Association* . 24 (2),16-24.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karasu, M. (2007). *Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Keskin, H.K. ve Baştuğ, M. (2012). *Geçmişten Günümüze Akıcı Konuşma*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi tarafından düzenlenen “11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Köksal, K. (2003). *Okumanın Yazmanın Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kuhn, M. (2004). Helping Students Become Accurate, Expressive Readers: Fluency Instruction For Small Groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.

Kuhn, M.R. (2005). A Comparative Study Of Small Group Fluency Instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127–146.

Kuhn, M.R. ve Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A Review Of Developmental And Remedial Practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory And Assessment Of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, And Definitions Of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- LaBerge, D. ve Samuels, S.J. (1974). Toward A Theory Of Automatic Information Processing In Reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Lane, H.B., Hudson, R.F., Leite, W.L., Kosanovich, M. L., Strout, M.T. ve Fenty, N.S. (2009). Teacher Knowledge About Reading Fluency And Indicators Of Students' Fluency Growth In Reading First Schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 57-86.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., and Solic, K. L. (2006). Hijacking Fluency And Instructionally Informative Assessments. *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*, New York: The Guilford Press, 106–119.
- McCormack, R.L. and Pasquarelli, S.L. (2010). *Teaching Reading: Strategies & Resources For Grades K-6*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- McNamara, D.S., Floyd, R.G., Best, R. ve Louwerse, M. (2004). *World Knowledge Driving Young Readers' Comprehension Difficulties*. In Y.B. Kafai, W.A.
- Miccinati, J. (1979). The Fernald Technique: Modifications Increase the Probability of Success, *Journal of Learning Disabilities*, 12(3).
- Moats, L.C. (2001). When Older Students Can't Read. *Educational Leadership*, 58, 36–40.

- Miller, B.A. (1993). Rural Distress ve Survival: The School And The Importance Of "Community". *Journal Of Research In Rural Education*, 9, 84-103.
- Miller, J.,ve Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal Study Of The Development Of Reading Prosody As A Dimension Of Oral Reading Fluency In Early Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 43 (4), 336-354.
- National Assessment of Educational Progress, (2007). *The Nation's Report Card: Reading 2007*. Retrieved June 22, 2010 from <http://www.nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2007496.pdf>.
- Oakhill, J.,& Cain, K. (2000). Children's Difficulties In Text Comprehension: Assessing Causal Issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II.2.Baskı*. Ankara: Öncü Kitap
- Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Perfetti, C.A. ve Hogaboam, T. (1975). Relationship Between Single Word Decoding and Reading Comprehension Skill. (Akt. Seyit Ateş ve Mustafa Yıldız), *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Pikulski, J.J. ve Chard D.J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding And Reading Compherension. *The Reading Teacher*. 58(6), 510-519.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., ve Klobucar, C. (1994). Intraindividual Differences In Motivation And Cognition In Students With And Without Learning Disabilities. (Akt. Berrin Baydık), *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.

- Piper, L.E. (2010). Parent Involvement In Reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-51.
- Rashotte, C.A. ve Torgesen, J.K. (1985). Repeated Reading And Reading Fluency In Learning Disabled Children. (Akt. Aslı Yüksel), *Reading Research Quarterly*, 20, 180-188.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.
- Perfetti, C.A. ve Hogaboam, T. (1975). Relationship Between Single Word Decoding And Reading Comprehension Skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461–469.
- Sáenz, L.M. ve Fuchs, L.S. (2002). Examining The Reading Difficulty Of Secondary Students With Learning Disabilities: Expository Versus Narrative Text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Samuels, S.J. (1979). The Method of Repeated Reading. (Akt. Aslı Yüksel) *The Reading Teacher*, 32.
- Samuels, S.J. (1997). The Method Of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 50 (5), 376 -381.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri Ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Schellings, G., Aarnoutse, C., and Leeuwe, J.V. (2006). Third-Grader's Think-Aloud Protocols: Types Of Reading Activities In Reading An Expository Text. *Learning And Instruction*, 16(6), 549-568.
- Schreiber, P.A. (1991). Understanding Prosody's Role In Reading Acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158.
- Schwanenflugel P.J., Hamilton A.M., Kuhn M.R., Wisenbaker J.M. ve Stahl S.A. (2004). Becoming A Fluent Reader: Reading Skill And Prosodic Features In The Oral Reading Of Young Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119–129.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Stanford, G. ve Oakland, T. (2000). Perspectives From The United States: Cognitive Deficits Underlying Learning Disabilities. *School Psychology International*, 21, 306-321.
- Stanovich, K.E. (1991). Word Recognition: Changing Perspectives. (Akt. Seyit Ateş ve Mustafa Yıldız), *Handbook of Reading Research*, 2, 418-452.
- Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy Definitions of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray?. *Reading Research Quarterly*, 26(1).
- Stecker, P.M. ve Fuchs, L.S. ve Fuchs, D. (2005). Using Curriculum-Based Measurement To Improve Student Achievement. *Review Of Research Psychology in the Schools*, 42, 795-819.
- Support to Basic Education Project (2004). www.tedp.meb.gov.tr

Şenel, G.H. (1998). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TDK- web. (2011).www.tdk.gov.tr/

Tok, Ş. Tok, T., Mazi, A. (2008). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.

Torgesen, J. (2000). Individual Differences In Response To Early Interventions In Reading: The Lingering Problem Of Treatment Resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55–64.

Wright, T.Y. (Nisan 2009). The Savvy Teacher's Guide: Reading Interventions That Work. www.interventioncentral.org adresinden 02.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., ve Mckee, C.A. (2006). *Reading And Learning To Read*. Boston: Allyn AndBacon.

Vaughn, S. ve Thompson, S.L. (2004). *Research-Based Methods Of Reading Instruction: Association For Supervision And Curriculum Development*. Virginia USA: Alexandria.

Vilger, M.P. (2008). *Reading Fluency: A Bridge From Decoding To Comprehension Research Brief*. Ottawa: Outoskills.

Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.

Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

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

Zutell, J. ve Rasinski, T.V. (1991). Training Teachers To Attend To Their Students Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

<http://www.saglikaktuel.com/saglik-ansiklopedisi-disleksi-okuma-guclugu-nedir-284.htm>, Erişim Tarihi: 17.07.2015.

EKLER

Ek 1. Bilgilendirici Metin

DOĞANIN İZİNDE

Bizi kuşatan ve insanlar tarafından yapılmamış her şey doğadır. Sıcaklık ve soğukluk, rüzgâr ve bulutlar, dağlar ve denizler, taşlar ve kum, bitkiler ve hayvanlar vb. her şey doğanın bir parçasıdır. Hatta insan bile doğanın bir parçasıdır.

Birçok insan doğasız bir yaşamın olabileceğini düşünemiyor; çünkü insanların çoğu dışarıda olmayı çok sever. Dışarıda güneş ışınlarının sefasını süreriz ya da kendimizi rüzgâra bırakırız. Bir gölde yüzmek, bir ağaca tırmanmak veya ormanda çıkan ilk ahududuları yemek oldukça zevklidir. Dışarıda her zaman görülebilecek ve yaşanacak bir şeyler vardır. Mevsimlerin değişmesiyle birçok ilginç olay da kendini gösterir. Hatta her gün gidip geldiğimiz okul yolunda bile birçok olayla karşılaşabiliriz. Eğer dünyayı daha dikkatli bir şekilde gözlemlersek, her zaman ilginç durumlarla karşılaşırız. Ardından hemen sorular uçuşmaya başlar: Bu nasıl bir hayvan? Nasıl yaşar? Neden her zaman burada olmuyor...

Birkaç hafta önce orman veya çimen olan bir yerin yol veya yerleşim yerine dönüştüğünü görebilirsiniz. Suyun yüzeyinde kalın bir yağ tabakasının yüzdüğünü veya körfezde çöplerin dolaştığını görebilirsiniz. Oldukça açık olan şu ki insan, artık bu gezegende yaşamı yok etmeye başlamıştır. Eğer bir şeyler yapılmazsa yüz yıl sonra birçok türün nesli tükenecek. Son yıllarda doğayı koruma adı altında birçok önlem alınmış olsa da çözülmesi gereken daha birçok konu bulunmaktadır. Örneğin, bunlar zararlı gazların havaya karışması veya yağmur ormanlarının yok edilmesi gibi çok önemli sorunlardır. Bu sorunların ancak geniş kapsamlı kanunlarla veya birkaç devletin ortak kararlar almasıyla çözülmesi gerekir. Tüm bunların dışında kapımızın önündeki doğa da tehdit altındadır.

Bu kadar çok sorun varken tek başına doğayı kurtarma düşüncesi zor bir işmiş gibi gelebilir. Ancak herkes, yaptığı bir davranışın doğaya zarar verip vermeyeceğini ya da onu koruyup korumayacağını bir düşünse çok şey kazanılır. Örneğin, yaptığımız günlük alışverişlerde dikkatli olabiliriz. Geri dönüşümlü defterler, enerji tasarrufu sağlayan ampuller ve doğal yollarla üretilmiş maddeleri alıp; tek kullanımlık şişelerdeki içecekleri, ürünleri ve zehirli temizlik malzemelerini almayabiliriz. Eğer herkes bu şekilde davranırsa, üreticiler de bir gün kendilerini değiştirmek zorunda kalır. Bir kere düşünürsek doğayı korumak için birçok olanak olduğunu görürüz.

(“Neden ve Nasıl–Doğa” Kitabından “Doğanın İzinde” adlı bölümden kısaltılarak alınmıştır.

Yaz.: Andrea Mertiny, Çev.: Sevtap Emir, İzmir: Tudem Yayınları, 2006, s.4-5 ve 47)

Ek 2. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Kullanma Yönergesi: Bu formu okuma akıcılığının ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız boyutları için kullanınız. Formdan elde edilecek puan 4 ile 16 arasında değişmektedir. 10'un altındaki puanlar okuyucunun akıcılık sorunları olduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını puanların artması ise ilerlemeyi göstermektedir.

Boyutlar	1	2	3	4
İfade ve Ses Yüksekliği	Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur. Okuma, bir arkadaşla konuşur gibi doğal değildir.	Alçak bir sesle okur. Okuma, metne uygun doğallıkta bir tondadır, ancak okuyucu her zaman bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz	Uygun ses tonu ve ifade ile okur bununla birlikte, okuyucu zaman zaman ifadesiz okumalar yapar ve bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz.	Farklı ses yüksekliği ve ifadeler ile okur. Metindeki yoruma uyan şekilde bir arkadaşıyla konuşuyor gibi okur.
Vurgu	Monoton, tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur.	2 veya 3 sözcükcük gruplar halinde noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur.	Cümle sınırlarını vurgulayarak cümle aralarında nefes alarak okur. Uygun vurgu ve tonlama vardır.	Noktalamaya, vurgu ve tonlamaya bağlı kalarak okur.
Akıcılık	Okurken, sözcükleri telaffuz ederken sık sık duraksar, sözcük ve öbekleri tekrarlar. Aynı bölümü okumak için birçok girişimde bulunur.	Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur. Birçok yerde pürüzlü okur.	Okuma ritminde ara sıra bozulmalar okur okuyucu zor sözcükleri ve/veya cümle yapılarını okumada güçlük yaşar.	Birkaç duraksama ile pürüzsüz bir şekilde okur, ancak zor sözcük ve/veya cümle yapılarını okurken kendini düzeltir.
Hız	Yavaş ve güç okur.	Kısmen yavaş okur.	Okuma boyunca hızlı ve yavaş okur.	Okuma boyunca konuşma hızında okur.

Ek 3. Prozodili Okuma Listesi

Prozodi Boyutu	Prozodik Okuma Davranışları	
İfade ve Ses Yüksekliği	Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur.	
	Konuşma doğallığında olmayan bir ifade ile okur.	
	Konuşma doğallığında okur, konuşma doğallığında okuması ara sıra bozulur.	
	Metindeki yoruma uyan şekilde farklı ses yüksekliği ve ifadeler ile okur.	
Vurgu	Monoton, tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur	
	Cümle sınırlarını vurgulamadan; noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur.	
	Cümle sınırlarını vurgulayarak; noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.	
	Noktalamaya, vurgu ve tonlamaya bağlı kalarak okur.	
Akıcılık	Sık sık duraksama ve tekrarlar yaparak kesintili bir şekilde okur.	
	Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur.	
	Akıcılıkta ara sıra bozulma olur, zor sözcükleri okumada güçlük yaşar.	
	Duraksamadan, akıcı bir biçimde okur.	
Hız	Yavaş okur.	
	Kısmen yavaş okur.	
	Hızlı ve yavaş okur.	
	Konuşma hızında okur.	

Ek 4. Metin Okuma Becerilerini Okuma Formu

Genel Bilgiler

Öğrencinin adı soyadı	Sınıf/şube	Değerlendiren	Değerlendirme tarihi	Değerlendirmede kullanılan metnin sınıf düzeyi

Okuma Performansı

Süre	Hız	Doğruluk	Okuma Düzeyi

Okuma Akıcılığı

Doğruluk boyutu		Evet	Hayır	Hata sayısı	Açıklama/Gözlem
Genel Hata Grupları	Sözcüğü yanlış okur (Sözcüğü anlamsız bir sözcük olarak okur).				
	Sözcüğü yanlış okur (Sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak okur.)				
	Sözcüğü yanlış okur (Sözcüğü görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük olarak okur.)				
	Yerine sözcük koyar (sözcüğü aynı anlama gelen bir sözcük olarak okur).				
	Sözcük ekler.				
	Sözcük atlar.				
	Sözcüğün bir kısmını tekrarlar.				
	Sözcüğü tekrarlar.				
	Sözcük grubunu tekrarlar.				

Sözcüğü Yanlış Okurken Yapılan Hatalar	Sözcüklerin yerini değiştirir.				
	Kendini düzeltir.				
	Okurken sözcüğün hecelerini yanlış ayırır.				
	Harf atlar				
	Hece atlar.				
	Harf ekler.				
	Hece ekler.				
	Harf değiştirir.				
	Noktasını/çizgisini atarak harf değiştirir.				
	Nokta/çizgi ekleyerek harf değiştirir.				
	Pozisyon değiştirir.				
	Harfi ters çevirerek okur.				
	Son uydurur.				

Gözlenen diğer okuma davranışları

Davranış	Evet	Hayır	Açıklama/Gözlem
Satırı parmakla izleme			
Satırı başıyla izleme			
Satır atlama			
Okuduğu yeri kaybetme			
Sallanarak okuma			
Kitabı çok yakın tutma			
Kitabı çok uzak tutma			

Değerlendirmeye İlişkin Genel Yorum:

Ek 5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Kağıdı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2015/1B-646

Lefkoşa, 10 Nisan 2015

Sayın Songül BARUT,
Yakın Doğu Üniversitesi,
Lefkoşa.

Müdürlüğümüze bağlı Gazimağusa Bölgesi ilkokullarında öğrenim gören ve okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile yapmak istediğiniz etkinlik, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve aşağıda belirtilen koşullara uyulması koşulu ile uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

1. Seçilecek olan öğrencilerin, öğretmenlerin, okul idarelerinin gözetiminde, bu çalışmanın yapılması, çalışmanın amacı ve uygulama süreci hakkında okul idaresine bilgi verilmesi.
2. Gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı bir çalışma yapılacağına dair okul idaresine güvence vermesi gerekmektedir.
3. Çalışma için ailelerden izin alındığını belirten imzalanmış onay belgelerinin alınması, okul müdürlüğüne iletilmesi ve alınacak yazılı onaylar gerektiğinde Bakanlıkça istenilmek üzere okul idareleri tarafından muhafaza edilmelidir.
4. Uygulama süresince, seçilen öğrencilerin deşifre edilmemesi konusunda hem okul idaresi hem de ilgili yüksek lisans öğrencisinin de gerekli tüm hassasiyetleri göstermesi.
5. Eğer yapılacak çalışmada herhangi bir elektronik kayıt cihazı kullanılacaksa öğrencilerin ailelerinden / velilerinden yazılı onay alınmalıdır. Ayrıca izinlerin, başlangıç ve bitiş tarihleri belirtilerek alınmasına dikkat edilmeli ve bu kayıtları asla ikinci bir şahsın görmesi ve kullanmasına izin verilmemelidir.
6. Başvuru evraklarında ve akademik metinlerde kişisel bilgilerin gizliliği ilkesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Söz konusu bireylerin kişisel karar verme güçlüklerinin ayrıca göz önünde bulunması koşulu ile öğrencilerin kimlik bilgileri ile ilgili herhangi bir sorunun kesinlikle sorulmasına asla okul idarelerinin izin vermemesi.

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

7. Kapalı devre bir ağ üzerinde çalışılmadığı sürece; internet çevriminde yer alabilecek her türden yazılı, sesli ve görüntülü verinin kopyalanması veya deforme edilmesi yönündeki riskler göz önünde bulundurularak internet ortamına taşınmaması yönündeki teknik ve etik sorumluluğun nasıl yerine getirilebileceği gibi hususlar dikkatle ele alınmalıdır.
8. Bütün bu çalışmalar gerçekleşirken ilgili yüksek lisans öğrencisinin yanında mutlaka konusunda uzman bir psikolog bulunması gerekmektedir.
9. Bütün bu çalışmalarda seçilen öğrencilerin deşifre olmamaları adına tek tek okul idaresinin uygun göreceği bir yerde yapılması gerekmektedir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.


Hakkı BAŞARI
 Müdür Muavini
 Müdür (a)

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
 Fax (90) (392) 228 7158
 E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC