

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meyrem BEŞGÜL

**Lefkoşa
Mayıs, 2015**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meyrem BEŞGÜL

Danışman: Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Lefkoşa

Mayıs, 2015

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS
TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Doç. Dr. Berrin Baydık, Ankara Üniversitesi



Üye:

Doç. Dr. Ahmet Güneylü, Yakın Doğu Üniversitesi



Üye:

Dr. Mukaddes Sakallı Demirok, Yakın Doğu Üniversitesi



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...01.../...06.../2015



ÖNSÖZ

Bu araştırma ile okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi sonucunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin farklı sonuçlarına dikkat çekilmiştir. Bir eğitim sisteminin kalitesi, okuma basamağından geçer ve bu nokta da anlama boyutunun önemi göz ardı edilemez boyuttadır. Okuma ve okuduğunu anlama kavramı tüm derslerdeki başarıyı etkilemektedir. Bu konuda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerinin önemli olduğu ve başarı konusunda her iki tarafında tutumlarının eş değer nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren yalnızca bilimsel anlamda değil her konuda desteğini hissettiren ve güç veren aynı zamanda tez sürecinin tamamlanmasına kadar bilgi ve fikirlerini benimle paylaşan saygı değer danışmanım Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK hocama çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde değerli öneri ve katkıları ile her türlü bilimsel yardımını yapan, değerli hocalarım Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a, Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ'ye, Doç. Dr. Fezile ÖZDAMLİ'ya, Yrd. Doç. Dr. Serap ÖZBAŞ'a, Dr. Deniz ÖZCAN'a, Dr. Mustafa Yeniasır'a, Uz. Ayşegül AKÇAM'a, Uz. Meltem HAKSIZ'a, Uz. Selma BARDAKÇIOĞLU'na, Uz. Cahit NURİ'ye ve ilköğretim öğretmenim aynı zamanda eniştem olan Yılmaz KALKANLI'ya teşekkür ederim.

Verilerin toplanması sürecinde KKTC'nin Lefkoşa bölgesindeki 5. sınıf ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenleri ile iletişime geçmemi sağlayan, her zaman desteğini ve anlayışını benden esirgemeyen nişanlım Emrah DORUNAY'a teşekkür ederim.

Bugüne kadar sabırla her problemimi dinleyen, hiçbir kaynağını benden esirgemeyen her zaman her koşulda yanımda olan, bilgisi ve motivasyonu ile beni destekleyen Uz. Tahir TAVUKCU ve Uz. Başak BAĞLAMA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca bugünlere gelebilmemde maddi ve manevi boyutta çok büyük katkısı olan annem Tuncel BEŞGÜL'e ve babam Ramadan BEŞGÜL'e teşekkür ederim.

Saygılarımla
Meyrem BEŞGÜL

ÖZET

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Meyrem BEŞGÜL

Yakın Doğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Mayıs, 2015

Danışman: Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

Bu araştırmada, ilköğretim 5. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin okuduğunu anlama sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel karşılaştırmalı modelde düzenlenerek karma (nicel ve nitel) yaklaşıma uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı KKTC'nin Lefkoşa, ilçesindeki resmi ilköğretim okullarından 5. sınıfa devam eden öğrencileri ile öğretmenleri oluşturmuştur. Bu ilçeden de 6 ilköğretim okulu seçkisiz örneklem yolu ile belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan tüm şubelerin öğretmenleri (20 öğretmen) ve şubelerdeki toplam (485 öğrenci) öğrenciler araştırmanın örneklemine oluşturulmuştur. Belirlenen şubelerin öğretmenleri ile seçilen ölçütlere göre okuduğunu anlamada başarılı ve başarısız öğrenciler araştırmanın örneklemine oluşturulmuştur.

Araştırmanın ilk 4 sorusu için örnekleme belirlemek amacıyla ilçedeki 6 ilköğretim okulundan belirlenen 5. sınıf şubelerindeki 485 öğrencinin okuduğunu anlama toplam puanlarına göre en yüksek puanı alandan en düşük puanı alana doğru sıralanmıştır. Listeden daha önceden öğretmen tarafından devamsızlığı olduğu, ana dilinin Türkçe olmadığı, duyuşal, duygusal ve zihinsel yetersizliği olduğu belirtilen öğrenciler çıkartılmıştır. Daha sonra ölçme ve değerlendirme alanında bir öğretim üyesinin görüşü de alınarak listenin üst % 27'lik (n=116) dilimi okuma güçlüğü olmayanlar, alt % 27'lik (n=116) dilimi ise okuma güçlüğü olanlar olarak gruplandırılmıştır. Listenin orta kısmında kalan öğrenciler araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırmada toplam 232 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın 5. sorusundan 9. sorusuna kadar olan kısım için ise örnekleme 485 öğrenci ve 20 öğretmen ile çalışılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kurgusal bilgilendirici metin (anlatım biçimi olarak öyküleyici anlatım biçiminden de yararlanılan bilgilendirici metin), bu metne ilişkin sorular ile öğretmen ve öğrencilerin okuma sorunlarına yönelik görüşlerinin almak amacıyla öğrenci ve öğretmen görüş formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, SPSS 20 programında metin için her sorunun puanlarının 1 (doğru) 0 (yanlış) olarak ayrı ayrı, bilgi, çıkarım ve uygulama sorularının puanları gruplandırılarak ve soruların toplam puanlarının girilmesiyle devam etmiştir. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi için .05 benimsenmiştir. Grupların bilgi, çıkarım, uygulama sorularına ve metne ilişkin toplam anlama puanlarına ilişkin puanların farklılıkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise Normallik Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda normal dağılım göstermediği görülmüştür. Öğrenci görüş formunun değerlendirilmesinde F (frekans) ve % (yüzde) alınmıştır. Öğretmen görüş formunun değerlendirilmesinde ise sadece F (frekans) alınmıştır. Açık uçlu sorular için ise temalar belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin okumanın anlama boyutunda daha başarılı olduklarını göstermiştir ve anlama boyutundan alınan puanlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenler, öğrencilere okuduklarını anlamalarını kolaylaştırmak için Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin dışında metin alternatifleri sunmalı, anlamalarını kolaylaştıracak farklı stratejiler öğretilmeli, daha çok kitap okumaya teşvik edecek çözümler üretmelidir. Bu amaç için öğretmenler önce kendilerini yeterli hale gelmelidir sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Güçlüğü, Kurgusal Bilgilendirici Metin.

ABSTRACT

EXAMINATION OF READING COMPREHENSION SKILLS AMONG STUDENTS WITH OR WITHOUT READING DISABILITY

Meyrem BEŞGÜL

Near East University
Atatürk Education Faculty
Department of Special Education

Master Thesis

May, 2015

Thesis Supervisor: Mukaddes Sakallı Demirok, Phd.

The aim of this research was to make a comparative evaluation of the reading comprehension skills of students with or without reading disability from 5th grade in primary school and determine the opinions of students and teachers about reading comprehension problems. This research was organized according to descriptive comparative model and conducted based on mixed (qualitative and quantitative) approach. The sample group of this research was consisted of teachers and students who continue to 5th grade in formal primary schools at Nicosia in TRNC during the academic year of 2014-2015. 6 primary schools were determined from Nicosia with random selection method.

Teachers of the classes (20 teachers) and students from these classes (485 students) constituted the sample of this research. Teachers of the determined classes and students who are successfull or unsuccessful in reading comprehension based on the selected criteria constituted the sample of this research.

In order to determine the sample group for the first 4 questions of the research, 485 students in 5th grade from the six primary schools were arranged from the highest score to the lowest score based on their total reading comprehension scores. Students whose native language is not Turkish, students in which teacher indicated that the student has absenteeism and students who have sensory, emotional and mental disability were excluded from the list. Then, 27 % (n=116) which is the senior part of the list was grouped as students without reading disability; 27 % (n=116) which is the bottom part of the list was grouped as students with reading disability. The students in the middle of the list were excluded from the research. A total number of 232 students participated in this research. For the part from the 5th question to 9th question, 485 students and 20 teachers from the sample were included.

The data of this research were collected with fictive informative text for reading comprehension skills of the students (informative text in which benefitted from narrative expression form as a form of expression), questions related with this text and student and teacher opinion form aimed to get opinions of them about reading problems.

The data of this research were entered to the SPSS 20 program by grouping information, inference and application scores separately and each answer for the questions of the text was entered as 1 (true) and 0 (wrong). In the interpretation of the results, .05 was indicated for significance level. Mann Whitney U Test was used in order to determine if the differences related with total comprehension scores about the text and information, inference and application questions of the groups are significant. Normality test was used to determine if the scores show a normal distribution. Based on the normality test, it was determined that the scores do not show a normal distribution. In the evaluation of student opinion form, F (frequency) and % (percentage) were used. In the evaluation of teacher opinion form, only F (frequency) was used. For the open-ended questions, themes were determined.

Results of the research showed that students without reading disability are more successful in the dimension of reading comprehension and there was a significant relationship between the scores from the dimension of reading comprehension.

Teachers should provide alternatives for text besides the texts from Turkish instruction books in order to facilitate the reading comprehension of the students; teach different strategies to facilitate their comprehension; and produce solutions for motivating the students to read more books. It was concluded that teachers should become competent for this aim.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, Reading Disability, Fictive Informative Text.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar	xv
ŞEKİLLER	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar	9
BÖLÜM II	
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1.1. Okuma Güçlüğü	11

2.1.2. Okuma Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı	13
2.1.2.1. KKTC' deki Durum	13
2.1.2.2. Türkiye'deki Durum	13
2.1.2.3. Dış Ülkelerdeki Durum	13
2.1.3. Okuma Güçlüğü Konusunda Öğretmenlere Düşen Görevler	13
2.1.4. Okuma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılan Yöntemler	14
2.1.5. Okuduğunu Anlama Güçlükleri	15
2.1.6. Okuduğunu Anlamanın Önemi	16
2.1.7. PISA 2009 Projesinde Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi	17
2.1.8. Okuduğunu Anlama Stratejileri	18
2.1.9. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi	20
2.1.10. Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi (Ölçülmesi)	20
2.1.10.1. Klasik Okuduğunu Anlama Becerisini Değerlendirme Yaklaşımları	21
2.1.10.2. Okuduğunu Anlama Becerisini Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar	21
2.1.11. Kavrama Süreçleri	23
2.1.12. Bloom'un alt Düzey Basamakları	24
2.1.13. Metin	25
2.1.13.1. Metin Türleri	25
2.1.13.1.1. Bilgilendirici Metin	26

2.1.13.1.2. Öyküleyici Metin	27
------------------------------	----

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1.Yurt İçi	29
2.2.1.1. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğu Anlama Becerilerini İncelemeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	29
2.2.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Doğrudan İncelemeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	30
2.2.1.3. Öğrencilerin Farklı Türdeki Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerini İncelemeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	33
2.2.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelendiği Çalışmalar	36
2.2.2.Yurt Dışı	36
2.2.2.1. Öğrencilerin Okuma Başarılarını İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	36
2.2.2.2. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	37
2.2.2.3. Öğrencilerin Okuma Hızlarını ve Doğruluklarını İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	38
2.2.2.4. Öğrencilerin Okuma Metinlerine Karşı İlgi ve Anlamasını İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	38
2.2.2.5. Öğrencilerin Okuma Güçlüğüne Yol Açan Nedenlerini İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	39
2.2.2.6. Öğrencilerin Okumada Akıcılık ve Okuduğunu Anlamayı İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar	39

BÖLÜM III

3.YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Okuduğunu Anlama Metni ve Soruları	43
3.3.2. Öğrenci Görüş Formu	44
3.3.3. Öğretmen Görüş Formu	45
3.4. Verilerin Toplanması	45
3.5. Verilerin Analizi	46

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR	49
4.1. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Bilgi Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması	49
4.2. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Çıkarım Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması	50
4.3. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Metnin Öğelerini, İçeriğini, Dilini İncelemeyi ve Değerlendirmeye Gerekli Kılan (Uygulama) Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması	50
4.4. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Metne İlişkin Toplam Anlama Puanları	51
4.5. Öğrencilerin Okuduklarını Anlamalarını Zorlaştıran Etkenlere İlişkin Görüşleri	52
4.6. Öğrencilerin Okuduklarını Daha İyi Anlamalarını İçin İhtiyaçlarını İlişkin Görüşleri	53

4.7. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısızlığına Yol Açan Etmenlere İlişkin Görüşleri	54
4.8. Öğretmenleri Okuma Öğretiminde Zorlayan Etmenlere İlişkin Görüşleri	54
4.9. Öğretmenlerin Okuma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle Başa Çıkmadaki Gereksinimlere ve Önerilere İlişkin Görüşleri	55

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA	57
-------------	----

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	61
----------------------	----

6.1. Sonuç	61
------------	----

6.2 Öneriler	62
--------------	----

6.2.1. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler	62
---	----

6.2.2. İlerideki çalışmalara yönelik öneriler	63
---	----

KAYNAKÇA	64
----------	----

EKLER

EK 1. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi, İzin Yazısı	77
--	----

EK 2. Büyüyünce Ne Olacaksın?	78
-------------------------------	----

EK 3. Öğrenci Soruları	79
------------------------	----

EK 4. Öğrenci Görüş Formu	80
---------------------------	----

EK 5. Öğretmen Görüş Formu	81
----------------------------	----

TABLOLAR

	Sayfa No
Tablo: 1 Toplamdaki Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul ve Cinsiyete İlişkin Bilgilerine Ait Bulgular	41
Tablo: 2 Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	42
Tablo: 3 Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Bilgi Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analiz Sonuçları	49
Tablo: 4 Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Çıkarım Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analiz Sonuçları	50
Tablo: 5 Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Uygulama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analiz Sonuçları	51
Tablo: 6 Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Metne İlişkin Toplam Anlama Puanları Mann Whitney U Analiz Sonuçları	52
Tablo: 7 Öğrencilerin Okuduklarını Anlamalarını Zorlaştıran Etkenlere İlişkin Görüşleri	52
Tablo: 8 Öğrencilerin Okuduklarını Daha İyi Anlamalarını İçin İhtiyaçlarını İlişkin Görüşleri	53
Tablo: 9 Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısızlığına Yol Açan Etmenlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	54
Tablo: 10 Öğretmenleri Okuma Öğretiminde Zorlayan Etmenlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	55
Tablo: 11 Öğretmenlerin Okuma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle Başa Çıkmadaki Gereksinimlere ve Önerilere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	56

ŞEKİLLER

Sayfa No

Şekil 1:	Kırmızı'ya (2008) göre okuduğunu anlama stratejileri	19
----------	--	----

KISALTMALAR

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

IEA: Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

3P: Pause, Prompt, Praise (Duraksama, Yönelme, Övme) Yöntemi

NIM: Nörolojik Etkileme Yöntemi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve bu çalışma kapsamında var olan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitimsiz bir hayat geleceğimizin kalitesini etkilemektedir. Kalitemizi üst seviye de tutabilmek ve yaşamımızı kolaylaştırabilmek için eğitim şarttır. Eğitime yön veren, gelişmemize katkı sağlayan sihirli anahtarlardan biri de okumadır. Bu nedenledir ki erken yaşta okuma öğretilmeye başlanmakta ve okuryazarlık becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Güneş, 2013).

Gün geçtikçe gelişen ve değişen bilgi topluluğu arasından bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, kendisi için gerekli olan bilgiyi kolayca ve kısa sürede ayırt edip bulması ve bu bilgilerini günlük yaşama uyarlayabilmesi yeterli okuryazarlık becerisinin gelişmesiyle mümkündür. Bu nedenle toplumlar, bireylerinin okuryazar olmasını sosyoekonomik ve kültürel gelişimleri için gerekli bulmaktadırlar (Yıldırım, 2012). Bu nedenle okumaya büyük önem verilmektedir. Çünkü okuma kişilerin öğrenebilmesini tetikleyen önemli becerilerden biridir.

Okuma becerisi, okul başarısında olduğu kadar günlük yaşam içinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Okuma, bilgi kaynağımızı geliştirmemizin yanında insanın kişiliğine yön veren, hayal dünyasını genişletip geliştiren, farklı deneyimleri kazanmasına katkı sağlayan bir beceridir. Eğitim sistemimizin temel amacı bireyi hayata hazırlamak olduğundan bu noktada okuma becerisine ayrılan kısım oldukça geniştir. Sadece Türkçe derslerinde değil diğer dersler için de bilgi edinmenin başında okuma gelmektedir; çünkü okul döneminde kullanılan öğrenme materyallerinin birçoğu okuduğunu anlamayı gerektirir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde şekillenmektedir. Türkçe öğretim programlarına göre ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde öğrencilerin anlayan, düşünen, eleştiren,

tartışan ve ön bilgileriyle okudukları ilişkilendirerek yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Okuma; duyu organları aracılığı ile yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma, yorumlama ve kavrama sürecidir (Özdemir, 2002). Çok boyutlu bir etkinlik olup karmaşık olarak bilinen bu süreçte duyguların ve düşüncelerin kavranıp, çözümlenip yine aynı zamanda değerlendirilebilmesi gibi ruhsal, zihinsel ve fizyolojik yönleri kapsamaktadır (Sever, 2004).

Okuma, temel olarak, belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlar. Okuma hangi durum, biçim ve yapıda olursa olsun metindeki sözcükleri veya cümleleri kendi içinde ilişkilendirerek okunanı anlamlandırma etkinliğidir. Bu etkinliği gerçekleştirmede, okuyan kişi, yazınbilimin ve metin çözümleme kuramlarının ortaya koyduğu metni anlamlandırma biçim ve yöntemlerini de ortaya çıkarmış olur. Ancak okuma, yalnızca kuramlarla belirtilecek bir durum değil, bunun aksine bütün kuramları bağlayan bireysel bir etkinliktir. Kısaca, bir metnin okuyucu tarafından okunması ve algılanması katı kurallarla açıklanabilecek bir olgu değil, aksine aktif bir iletişim sürecidir (Akbayır, 2003).

Okuma, motor yönüne göre algısal yönü çok yüksek bir psikomotor beceridir. Göz ve beyin okuma sırasında ortak hareket ile çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu tetiklemektedir. Dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşüncelerin üretilmesi ve var olan problemlere çözümler bulunması gibi etkinlikler göz ve beyinin ortaklaşa gerçekleştirdikleri faaliyetler olarak gerçekleşmektedir. Okuma aynı zamanda bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Yangın, 1999; Tosunoğlu, 2002).

Öğrenciler, okuma aracılığıyla dil becerilerini, kelime haznelerini ve genel bilgi seviyelerini zenginleştirebilirler. Öğrencilerin düzenli olarak okuması akademik bilgi kazanmalarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlar (Yıldız, 2013).

Epçayan'a (2009) göre; okuma süreçleri sonunda okurun kazanması gereken beceriler şunlardır:

- Okuduğu metni anlamlandırabilme,
- Okuduğu metni değerlendirebilme,
- Sözcük hazinesini geliştirebilme,
- Eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme,
- Okuma etkinliğini yaşamın bir parçası hâline getirebilme,
- Sözcükleri tanıma, anlama,
- Okuma yoluyla düşünce ufkunu geliştirme,
- Metinler gibi çevresindeki varlık ve olaylara da eleştirel gözle bakma,
- Bilgiye dayalı entelektüel yapısıyla, toplumsal sorunları görebilme ve onlara çözüm üretebilme becerisi kazanmadır.

Okuma esnasında okurun kazanması gereken becerilerin yanı sıra okuma, öğretmenin anlatmak istediğini daha iyi anlamak ve okuldaki derslerde yazılı metinler ile karşı karşıya kalan öğrencilerin okuduklarını anlamak, birbirlerine göre daha iyi düzeyde olabilmede başarı unsurlarına katkıda bulunur (Yılmaz, 2012). Ancak bazı durumlarda okumayı etkileyen faktörler vardır.

Okumayı etkileyen en önemli faktörlerden biri anlamadır. Okuma esnasında konu ne olursa olsun hedef okuduğundan anlam çıkarma olmalıdır. Okumanın amacına ulaşılabilmesi için, tüm boyutuyla anlamın sağlanması gerekir. Bireylerin okuduğundan anlam çıkarabilme potansiyeli iyi ise, öğrenmemesi imkansızdır (Erginer, 1999).

Çevremizdeki her türlü olay, hareket, durum ve davranış zihnimizde bir kavramı ifade eder. Bu kavramlar zihnimizde değerlendirilerek ‘anlam’ durumuna gelmektedir. Bu her türlü olayların, hareketlerin ve hayallerin zihindeki değerlendiriliş biçimine ‘anlam’ denir. Bu nedenle ‘anlamı’ kısaca, kavramların zihnimizde değerlendirilme biçimi olarak da ifade edebiliriz (Hengirmen, 2006).

Anlam, önceki deneyimlerimiz ile okuduklarımızın bağlantısını kurarak belleğimize dayandırmaktadır. Ancak anlamı oluşturan okuduklarımız veya sözcükler değil onu algılayan kişidir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Akyol’ a (2005) göre ise anlam; ne yalnızca kitabın kendisinde, ne tamamıyla okuyucunun kafasında, ne de içinde bulunduğu ortamdadır. Okuyucular okuduğundan anlam çıkarabilmek için anlama aşamasında belli bir sırayı izlemek durumundadır.

Okuyucular ilk olarak okuduğunu anlama aşamasında kelime bilgisini kullanmaktadır. Ön bilgileriyle ve bilişsel şemalarıyla okuduğu kelimeleri örtüştüren okuyucu okurken çıkarımlar yapmaya başlar. Okuyucunun okudukları ile kendi yaşamı arasında ilişki kurması çıkarım yapma olarak anlamlandırılabilir. Bu süreci okunanların görselleştirilmesi ve zihinsel çerçeve oluşturma takip ederken tüm bunların sonucunda okuyucu paragrafın ana fikrine ulaşır. Okuyucu paragrafın ana fikrini kavramışsa diğer paragraflar konusunda da tahmin yürütebilir (Temple, Ogle, Crawford ve Freppo, 2005). Okuduğunu anlamanın öğretilmemesi ya da iyi öğrenilmemesi durumunda ise sıkıntılar ortaya çıkmaktadır.

Okuduğunu anlama araştırmaları konusunda ve okuduğunu anlamanın öğretilmesinde yaşanan en önemli güçlüklerin başında okuduğunu anlama ile ilgili tanımlarda ortak bir karara varılamaması gelmektedir. Bu konuda birçok tanım olmasına rağmen bu tanımların hangisinin daha iyi olduğu konusunda tartışmalar vardır. Araştırmacıları okuma eğitimcileri arasında okuduğunu anlamanın çok boyutlu bir süreç olduğu konusunda hem fikir olduğu söylenebilir (Klein, 1988). Bunun yanında okuduğunu anlamanın ilişkili olduğu bazı beceriler de vardır.

Okuduğunu anlama ile akıcı okuma birbiri ile ilişkilidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinin okuma sürecinde aynı anda sergilenmesinden akıcı okuma meydana gelir (Zarain, 2007). Anlamada okuma hızı gereklidir; ancak diğer becerilere göre daha az ilişkilidir. Okumanın tam olarak gerçekleşmesi için metni anlama ile birlikte metin dışı anlam kurmanın gerekliliği olduğu bilinmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012: 238). Anlamada esas olan; doğru okuma ve prozodidir. Okuduğunu anlama ile okuma arasında neden sonuç ilişkisi vardır.

Geçmiş yıllardaki araştırmalara bakıldığında zaman okuduğunu anlama ve okuma konusundaki öğrencilerin okuma ve anlama durumlarının metin türlerine göre belirlenmesi üzerinde çok durulmamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin anlama durumları genel olarak öyküleyici metinlerde belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde öğrencilerin anlama durumlarını ele alan araştırma yok denecek kadar azdır. Bu durum son yıllarda yapılan araştırmalarda sık sık gündeme getirilmekte, okumada bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri dikkate alınmakta ve metin türlerine göre öğrencilerin anlama durumlarının saptanmasına ağırlık verilmektedir (Sidekli, 2010).

Okuyucuların okudukları öyküleri anlamaları, öyküyü meydana getiren bilgi birimlerini ve bu birimler arasında kurulan ilişkileri anlamaları ile mümkündür (Çoşkun, Gür ve Aykutlu, 2014).

Okuduğunu anlama; bireyin öğrenme becerisinin ve akademik başarısının en önemli unsurlarından birisidir. Bu nedenle okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Okuyucu sadece metindeki sözcükleri okumaz, okuduğundan anlam çıkarır (Özbay ve Özdemir, 2012). Stanovich' a (1986) göre, hatalı ve yavaş sözcük okuma da okuduğunu anlamayı çok fazla etkileyebilmektedir.

Bireyin zeka düzeyi normal olmasının yanında uygun eğitim-öğretim olanaklarına sahip ve sosyo-ekonomik açıdan elverişli fırsatlara rağmen bireyin öğrenmede yaşadığı güçlükler okuma güçlüğü olarak ele alınmaktadır (Bruck, 1988). Bunun yanı sıra okuduğu metinleri anlayamama, sesleri etkin bir şekilde kullanmada ve sıralamadaki aksaklıklar, okumada yavaş ve yanlış okuma, okurken sözcükleri atlama ve doğru telaffuz edememe, tahtada yazan cümleleri defterine geçirmede sürekli hatalar yapma, yaş seviyesine uygun kelime haznesinin zayıf olması ve temel okuma kurallarını çözümleyememe gibi belirtiler okuma güçlüğü'nün işareti olabilir. Okuma güçlüğü'nün farkına varılmasında sınıf öğretmenlerinin rolü çok etkilidir. Bu yüzden 1. ve 2. sınıftaki öğrencileri sesli okuma yaptırması bu güçlüğü'nün göstergelerine rastlamayı sağlayabilmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yaş ve seviyelerine göre stratejiler planlanmalı ve uygun eğitim materyalleri hazırlayarak öğrencilerin okuma düzeylerine sık sık bakılmalıdır. Ancak sınıfların kalabalık olmasından dolayı ve özel eğitim ile okuma güçlüğü hakkında detaylı bilgiye sahip olamamaları hem öğrencileri hem de güçlük yaşayan öğrencilerin velilerini olumsuz olarak etkilemektedir (Yurdakal, 2014). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin başarıları bazı durumlarda akranlarından farklı olmazken bazı durumlar da ise farklılık gösterebilmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin literal soruları yanıtlama başarıları okuma güçlüğü olmayan akranlarından farklı değildir. Ancak yorumlama becerisinin kazanımı olan çıkarım sorularını yanıtlamalarına bakıldığı zaman okuma güçlüğü olmayan akranlara göre daha başarısız oldukları görülmüştür (Cain ve Oakhill, 2006). Bu başarısızlık durumu bilgilendirici metinlerde daha çok ortaya çıkmaktadır

(McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004; Temizyürek, 2008). Okuduğunu anlama sorunlarına bakıldığı zaman okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okumanın sözcüklerini çözümleme boyutundan daha çok anlama boyutunda güçlük yaşadıklarına dikkat çekilmektedir (Pintirich, Anderman ve Klobucar, 1994).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yetersizlik yaşadığı farklı anlama becerilerine bakıldığı zaman ise ana fikir bulma (Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Pesa ve Somers, 2007; Baydık ve Şeçkin, 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 diğerleri, 2008; Baydık ve Şeçkin, 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 ve okuduğunu anlama boyutunun akademik başarıyla ilişkili faktörlerle ilgili yapılan araştırmalar, öğretmen donanımı, öğrenci donanımı, ev ortamı ve aile alt yapısının ve okul çevresinin öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiğini göstermektedir (Kaplan, Liu ve Kaplan, 2001).

Eğitimin temel görevinin hayata uyum sağlayan ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, anlam kurma sürecinin ve yorum yapmanın sadece belirli sistemler açısından değil, eğitim için de büyük öneme sahip olduğu görülmektedir (Köksal ve Ünal, 2008). Özellikle ifade ve beceri dersleri arasında sayılan Türkçe ve Matematik dersleri öğrencilerin kavramları anlama, problemi okuma, problemi anlatma ya da problemin sonucuna ulaşabilmesi açısından birbirlerini tamamlayacak özellikleri mevcuttur (Albayrak ve Erkal, 2003).

Okuma düzeyi, ülkelerin kalkınma ve gelişmişlik durumları ile bağlantılı olduğundan, okuma eyleminin çok önemli olduğunu göstermektedir. Bir metin okunduğu zaman, zihinde metinle ilgili bir anlamının oluşması gerekir. Bununla birlikte anlamının kalıcı olması şarttır. Ancak tek başına anlama da yeterli olmamaktadır. Kalıcılığın gerçekleşmesi, bireylerin okuduğunu yorumlayarak,

bilgiyi yeniden anladıkları ile ilişkilendirip yapılandırabilmesi ile ilişkilidir (Özbay ve Özdemir, 2012).

Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik birçok önemli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların çoğunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ele alınmıştır. Ancak alandaki tüm sorunların çözümü için bunlar da yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin okuma becerileri düzeylerine göre değerlendirilmelidir. Türkçe derslerinin içeriği, bu öğrenciler için hazırlanacak müdahale programlarının düzenlenmesi açısından önemlidir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen az sayıda çalışma vardır. Sözü edilen bu çalışmalarda okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra okuduğunu anlama konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmamıştır. Tüm bu nedenlerle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini akranları ile karşılaştırarak inceleyen bir çalışmaya duyulan gereksinim sebebiyle, bu araştırmanın problemi okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek ve okuduğunu anlama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini ele almaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı ilköğretim 5. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin okuduğunu anlama sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
2. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metinde açıkça anlatılmamış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren sorulara (çıkarım soruları) verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

3. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metnin öğelerini, içeriğini, dilini incelemeyi ve değerlendirmeyi gerekli kılan (uygulama) sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
4. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metne ilişkin toplam anlama puanları farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını zorlaştıran etkenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin, öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısızlığına yol açan etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenleri okuma öğretiminde zorlayan etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin okuma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmadaki gereksinimlerine ve önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

İlköğretim yıllarında okuduğunu anlama becerilerinde yeterli düzeyde başarıyı yakalayamayan öğrenciler ileriki yıllarda, akademik alanda diğer derslerde de zorlanmaktadır. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan bireylerin, akranlarına oranla bu alanda daha fazla güçlük çekmesi kaçınılmazdır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler ve öyküleyici metinler karşılaştırıldığında, bilgilendirmeye yönelik olan metinlerin daha zor kavrandığı görülmektedir. Öyküleyici metinlerin daha kolay anlaşılmasında metnin yapısı ve kullanılan dilin özellikleri daha basit olduğundan daha kolay anlaşıldığı görülmektedir (Çelik, 2010). Bu bağlamda çalışmada öğrencilerinde okurken sıkılmaması adına metin türlerinden kurgusal bilgilendirici metin tercih edilmiştir.

Ülkemizde ilköğretim düzeyinde okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kurgusal bilgilendirici metin ile karşılaştırmaları olarak incelenmesi ilgili çalışmaların çok fazla olmaması ve yine bu konuda ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmaların yok denecek kadar az olması nedeni ile bu araştırma önem taşımaktadır. Öğrencilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde akranlarına oranla yaşadıkları güçlüklerinin ortaya çıkarılması okuduğunu anlama çalışmalarında öğretmenlere yol göstermeye katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda okuma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden elde edilen görüşler diğer öğretmenlere de ışık tutarak öğrencilere öğretim programı hazırlarken daha kolay uygulamalarına ışık tutacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, Lefkoşa merkezde bulunan rastgele seçilmiş 1.kademe olan 6 ilköğretim okulu ve ilköğretim 5. sınıfa devam eden öğrenciler ve öğretmenleri ile,
- 2014-2015 eğitim öğretim yılının 2. dönemi ile,
- Araştırma, kurgusal bilgilendirici metin türü ve,
- Okuma güçlüklerinden okuduğunu anlama becerileri ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Okuma: Bireylerin akademik alanda geliştirmelerinin beklendiği en temel beceridir. Bu beceri okuyucunun ön bilgilerini kullandığı, yazar ve okuyucunun etkileşim içinde olduğu, uygun yöntemlerin kullanıldığı ve bir amaç kapsamında gerçekleştirilen bir anlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2011).

Okuduğunu Anlama: Okuma yoluyla alınan bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden olan inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi basamaklarından geçmesi ile oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileri ile birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009).

Okuma Güçlüğü Olan Öğrenciler: Okuma güçlüğü olan öğrenciler konuşmadaki seslerin farkına varma, ses tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, sesletim ve çözümleme becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, okumaya güdülenmede güçlükler yaşayan öğrencilerdir (Baydık, 2002; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Özsoy, 1984).

Bilgilendirici Metin: Bireyin az bildiği ya da bilmediği bir konuda okuyucuyu bilgilendirme amacı taşıyan metinlerdir (Cokun ve Seda 2008). Bu tür metinlerde dile getirilen düşüncelerin ve verilen bilgilerin mantıklı bir yapı içinde sunulması gerekmektedir.

Kurgusal Bilgilendirici Metin: Bireylerin bilgilendirici metinleri okurken düz bilgiden sıkılmamak adına okuyucular için tamamen veya kısmen gerçek olmayan yazarın hayal gücüne bağlı olarak oluşturulan kişi, yer ve olayları içeren metin türüdür.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma güçlüğü'nün tanımına, görülme sıklığına, okuma güçlüğü konusunda öğretmenlere düşen görevlere, okuma güçlüğü'nün giderilmesinde kullanılan yöntemlere, okuduğunu anlama güçlüklerine, okuduğunu anlamının önemine, okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejilerin öğretime değinilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi üzerinde durularak kavrama süreçlerine ve metin türlerine ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü “özel öğrenme güçlüğü” içerisinde tanımlanan bir terimdir. Ülkemizde ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir. Ancak okuma güçlüğü'nün sebebi tam olarak belirlenemese de beyindeki sinirlerle alakalı olup bilgi kodlamasıyla alakalı olduğunu söylenmektedir. Okuma güçlüğü bir zeka geriliği değildir. Aksine normal ve normal üstü zeka düzeyine sahip bireylerde görülebilmektedir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011).

Okuma güçlüğü her ırkta, kültürde ve sosyo-ekonomik düzeyde rastlanan bir öğrenme sorunudur. En geniş anlamıyla okuma güçlüğü, okuduğunu anlama ve akıcı okuma sorunuyla kendisini belli eden nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür. Okuma güçlüğü'nün temelinde sesleri çözümleme, harfe dönüştürme, fark etme, işitsel kısa süreli bellek ve hızlı isimlendirme sorunları vardır (Saraç, 2014).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde dikkat bozukluğu da görülebilmektedir. Bu güçlüğü olan öğrencilere bir uzman tarafından dikkat eğitimi verilmelidir. Sözel, işitsel, görsel eğitim metodları seçilerek, sözlü sınav yapılması daha uygun olur. Çünkü güçlük çeken öğrenciler sınav sorularını çabuk okuyamadıklarını için cevapları da yazamazlar. Bu nedenle test (çoktan seçmeli) sınavlarda daha başarılı olurlar (Küçükcaymaz, 2011).

Samuel T. Orton okuma güçlüğü üzerine çalışan ilk nörologlardan olup, okuma güçlüğü'nün genel özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- “b ve d” gibi harfleri “6 ve 9” gibi sayıları ters algılama,
- Kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk çekme,
- Kelimelerdeki harfleri veya sayıları karışık algılama (ne’yi en; 3’ü E; 12’yi 21 olarak algılamak gibi),
- Okurken kelime atlama,
- Noktalı harflerle noktasız harfleri karıştırma (u-ü, o-ö, s-ş),
- Hecelerin seslerini karıştırmak veya sessiz harflerin yerini değiştirme,
- Gecikmiş veya yetersiz konuşma,
- Yazı yazmada zorluk yaşama ve yazıda imla hataları yapma,
- Konuşurken anlama uygun kelimeyi seçmede zorluk yaşama (www.rehberlik.hizmetleri.com).

Yılmaz’a (2008a) göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma problemleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Kısa süreli hafızaya sahiptirler.
2. Dikkatlerini yoğunlaştıramazlar.
3. Okurken harfleri ya da kelimeleri geriye çevirirler.
4. Göz-motor koordinasyon yetersizliği vardır.
5. Duygusal yönden zayıftırlar.
6. Aşamalandırma güçlüğü çekerler
7. Düşünmeden okurlar.

İlköğretim düzeyinde birçok öğrencinin kendi seviyesine uygun bir metni okurken çok sayıda sesli okuma hatası yaptığı bilinen bir gerçektir. Okuma sırasında yapılan bu tür okuma hataları, akıcı okumayı engellemekte ve okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir. İlkokula yeni başlayan ve özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okumayı öğrenmenin güçlüğü, bazen okula başlama heyecanının bile unutturup, çocuğun okuldan nefret etmesine, kendine olan güvenini kaybetmesine ve sosyal hayatında birçok olumsuzluğun gelişmesine neden olabilmektedir (İkinci, 2011).

2.1.2. Okuma Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı

2.1.2.1. KKTC' deki Durum

Okuma güçlüğü hakkında adamızda halkımız detaylı bilgiye sahip değildir. Bu konuya vurgu yapmak amacıyla “Disleksi Derneğinin” yetkilileri, Bakan Çavuşoğlu’yla görüşmeleri öncesinde gazetecilerle sohbetlerinde verdikleri bilgiye göre, okuma güçlüğü'nün KKTC’de görülme sıklığının ise % 8 oranında bir öğrenme bozukluğu olarak tanılandığına vurgu yapılmıştır. Disleksi Derneği yetkilileri, KKTC’de de, genel bir tarama yapılmamış olmasına rağmen, okuma güçlüğü sorunu yaşadığını söylüyor. 2010 yılında KKTC’de 130-140 çocuğa okuma güçlüğü tanısı konulduğuna vurgu yapmıştır (Tak, 2011).

2.1.2.2. Türkiye’deki Durum

Türkiye’de okula giden çocukların % 10’u ile % 20’si öğrenme güçlüğü tanısı almıştır (Erden ve Kurdoğlu ve Gündoğdu, 1998). Öğrenme güçlüğü'nün bir alt basamağı olan okuma güçlüğü de farklı toplumlarda farklı oranlarda görülmektedir. Türkiye’deki oranına bakılarak her 50 çocuktan 5 ile 10’unun okuma güçlüğüne sahip olduğu düşünüldüğünde okuma güçlüğü'nün ne kadar yaygın olduğunu gözler önüne sermektedir. Okuma güçlüğü oranlarına ilişkin geniş kapsamlı epidemiolojik çalışmaya çok fazla rastlanmamaktadır (Altundaş, 2010).

2.1.2.3. Dış Ülkelerdeki Durum

Avrupa ülkelerinde okuma güçlüğü'nün % 10 olan bu oranının üç katı daha çok erkeklerde görüldüğü vurgulanmaktadır (Rutter ve diğerleri, 2004). Amerika ve İngiltere’de yapılan araştırmalarda daha çok elde edilen bu oranlar her ülkenin kendine özgü kullandığı alfabe yazı sistemleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. % 10 İskandinav ülkelerinde, % 21 İngiltere’de, Çekoslovakya ve Almanya’da % 2, Arjantin ve Fransa’da % 1’dir (Sarıpınar, 2006).

2.1.3. Okuma Güçlüğü Konusunda Öğretmenlere Düşen Görevler

Öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusunda uzman olması gerekmektedir çünkü ilk etapta okuma güçlüğü ile baş etmekle yüz yüze kalacak olan öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Okuma

güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik özellikle ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, 1. ve 2. sınıflara sıklıkla kullanılacak olan eğitsel uygulamaları ve yöntem-teknikleri etkin bir biçimde uygulayabilecek düzeyde bilmesi gerekmektedir. Bu noktada rehber öğretmenler, sınıf öğretmenlerine bu konuda en büyük yardımı yapacak olan bireylerdir. Okul rehber öğretmenin sınıf öğretmenlerine okuma güçlüğü ile ilgili gerek uygulama gerekse de teorik boyutta boyutunda yardımcı olması gerekmektedir. Birçok ülkelerde bulunan okuma güçlüğü için yol gösteren okuma uzmanlarının mevcut oldukları değerlendirme, çocuklar için ek destek öğretmen ve ailelere uygun yöntem ve materyaller tavsiye etme gibi faaliyetlerle yardımcı olurlar (Eurydice, 2011). Bunlara ek olarak öğrencinin özel okuma kurslarına katılmasını önerirler (Morgan, 1993).

Sınıf öğretmenlerinin bire bir ilgilenmesi gereken bir durum olan okuma güçlüğü çeken öğrencilerin kalabalık sınıflarda bulunması öğretmenin işini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden ülkemizde okuma uzmanlarının bulunması gerekmektedir (Erkuş, 2013).

2.1.4. Okuma Güçlüklerinin Giderilmesinde Kullanılan Yöntemler

1. Pause, Prompt, Praise (Duraksama, Yönelme, Övme) (3P) yöntemleridir.

Okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan ve birebir öğrenme programlarından olan yöntemlerden biri 3P metodudur. Ebeveyn, öğretmen veya akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılan işlemsel bir süreci kapsar. Bu yöntemin iki temel unsuru vardır: Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; ikincisi ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yönelme ve övme” şeklinde verdiği dönütlerdir. Duraksama (pause) evresinde, bağlama (context) uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmeyi kapsamaktadır. Beş saniyelik bir duraklama sonrasında öğrenci, hatasını düzeltemezse veya hata yaparsa bir sonraki aşamaya geçilir. Yani yönelme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine (decode) yardım etmeyi sunan bir aşamadır. Övme aşaması olan son aşama ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006).

Heckelman tarafından 1966'da bulunan ve okuma da güçlük çeken öğrencileri geliştirmek için oluşturulan yöntemlerden biri de Nörolojik Etkileme Yöntemi (NIM)'dir. Bu yöntem öğrenci ve öğretmenin yan yana oturduğu ve uyum içinde hızlı okuduğu çok duygusal bir yaklaşım olarak anlatılmaktadır. Öğretmen, öğrencinin biraz arkasında oturur ve kitabı öğrenci ile birlikte tutmaktadır. Öğretmen, parmağını yön gösterici nitelikte ve düz hareket ettirerek, konuşulan sözcüğün altında devam eden biçimde kullanmaktadır. Ayrıca öğretmen sesini öğrencinin kulağına yöneltmektedir. Bu sayede parmak hareketleri ve ses aynı anda ilerlemektedir. NIM yöntemiyle birlikte öğrenciye dokunma ve onu teşvik edici sözler de kullanıldığında, duyuşsal yaklaşımın çerçevesi oluşmaktadır. Öğretmen, öğrenciyi öğretim sırasında “aferin, oluyor” sözleriyle teşvik etmektedir. Seviyesine uygun materyal ile öğrencinin ilgisini çekebilecek aynı zamanda güvenli bir ortam, okumasına destek olabilecek bir birey zamanla öğrencinin okuma becerilerini geliştirerek ve okuma tutumlarını değiştirebilecektir (Arslan ve Dirik, 2008).

2.1.5. Okuduğunu Anlama Güçlükleri

Öğrencilerin sözcük okumada, okuma akıcılığında yaşadıkları sorunların yanında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada da yetersizlikleri bulunmaktadır. Sözcükleri doğru ve otomatik okuyamayan okuma güçlüğü bu öğrencilerin akıcı bir şekilde okumalarını engellediği gibi okuduklarını anlamalarını da zorlaştırır (Verhoeven ve Van 2008).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcüklerin doğru ve otomatik okunamaması, okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların nedenlerinden yalnızca biridir. Bununla birlikte akıcı okuyabildiği halde, okuduğunu anlayamayan öğrenme güçlükleri olan öğrenciler de vardır. Yaklaşık % 10' u akıcı okuyabildiği halde okuduğunu anlayamayan öğrenme güçlüğü olan öğrenci vardır (Meisinger, Bradley, Schwanenflugel, Kuhn ve Morris, 2009).

Sözcük okuma ve okuma akıcılığındaki sorunlarının dışında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısızlıklarına yol açan nedenler arasında bellek sorunları ve sınırlı sözcük okuma bilgileri sayılabilmektedir (Borella, Carretti ve Pelgrina, 2010). Ayrıca okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre, daha az okuduğunu anlama stratejisi kullanmaları okuduğunu anlamadaki başarısızlık,

okuduğunu anlamaya ilişkin üst bilişsel farkındalıkların yetersiz oluşu, metni anlayıp anlamadıklarını izlemedeki başarısızlıkları da nedenler arasında gösterilmektedir (Antoniou ve Souvignier, 2007).

Bloom’a (1979) göre, ilköğretim yıllarında kazanılan anlama gücünün daha ileriki yıllarda oluşan okul öğrenmelerini etkilemesi kaçınılmazdır. Öğrenme araçlarının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olması nedeniyle okullarda sürekli kullanılması tercih ediliyor. Bunun yanında iyi bir okuma alışkanlığı edinilmemesi nedeni ile okullarımızda bocalayıp kargaşa yaşayan öğrenci sayısı da çok fazladır.

Rand (2002) yaptığı araştırmada bilgi, uygulama ve metne dahil olma becerileri okuduğunu anlamanın üç tür çıktısı olduğu üzerinde durmaktadır. Bunlardan bilgi düzeyi, okurun metni başarılı bir şekilde anlamasını, kendi bilgileri ile metindeki bilgileri ilişkilendirmesini ve içeriği eleştirel gözle değerlendirmesini sağlarken; metne dahil olma metni özümsemeyi, uygulama ise yeni bir durumda veya görevde okunarak anlaşılan bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini içermektedir.

Bloom’a (1995) göre, bilişsel giriş davranışlarından olan okuduğunu anlama, okul öğrenmelerinde daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri de etkilemektedir. Bir metni anlamak, yorum yapabilmeyi de beraberinde getirmektedir. Bloom “yorum”u da aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır:

1. Doğruluk, geçerlik, değer yönlerinden okuduğunu ölçebilmek,
2. Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,
3. Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek,
4. Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek.

2.1.6. Okuduğunu Anlamanın Önemi

Türkçe öğretiminin genel amaçları çerçevesinde, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak amacıyla çeşitli metinler okutularak çeşitli etkinlikler yaptırılır. Bu metinlerin okutulması ve bu etkinliklerin

gerçekleştirilmesi için uzun dönemde gerçekleştirilmesi düşünülen hedefler, kısa dönemde gerçekleştirilmesi düşünülen hedefler ve öğretimsel hedeflerin yazılması ve bu hedefler doğrultusunda öğretim planlarının oluşturulması gerekir. Öğretim planlarının oluşturulmasında öğrencilerin düzeyleri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, yapılacak öğretim planları düzenlenirken, öğrenciye, metinde bulunan bilgiyi anlamaya yönelik becerileri kazandıracak hedeflerle sınırlı kalınmamalıdır. Okuma öğretim programlarında; performansa göre öğrencinin metinden sonuç çıkarması, metindeki düşünceler hakkında yorumlar yapması, metindeki bilgilerle kendi yaşantısını birleştirerek yorumlarda bulunabilmesine yönelik hedefler de yer almalıdır. Yani bilgi ve kavrama dışında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde olan hedeflere ve buna yönelik uygulamalara da yer verilmelidir (Özmen, 2001: 26-27). Bu tür uygulamalara yer verilmediği zaman okuma oranı beklenenin altına düşmektedir.

Okuma oranının düşük olduğu bir toplumda düşünme gücü gelişmemiş bireyler hüküm sürer. Düşünemeyen beyinler üretemeyen beyinlerden farksızdır. Bu gerçekten yola çıkarak okumaya ve bunun beraberinde olması beklenen okuduğunu anlama becerisine önem verilmelidir (Kaldan, 2007).

2.1.7. PISA 2009 Projesinde Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PISA) öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeylerini ve bu becerilerle ilişkili faktörleri ortaya koymak için geliştirilen uluslararası bir projedir. PISA'yı diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayıran özelliğine baktığımız zaman ise; öğrencilerin yalnızca öğrendiklerinin ne kadarını hatırlayabildikleri değil, aynı zamanda okuduğunu anlamanın temel göstergeleri olan, öğrencinin öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve yargılamak (akıl yürütmek) için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlandıklarının belirlenmesi hedeflenmesi olmasıyla diğer projelerden ayrılmaktadır.

PISA (2009), çalışmasında okuma becerilerini; belirli bir konuda sahip olunan bilgiyi ve potansiyeli artırmak, kişisel hedefleri yakalamak toplumda katılımcı bir birey olabilmek için yazılı metinleri özümseyerek anlama, kullanma ve yansıtma olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010).

Okuduğunu anlamanın öğretilmesinin zorluğu, şuan ki eğitim çağında öğrencilerden karmaşık ve fazla metinler okumaları beklendiğinden dolayı daha da artmıştır. Günümüz eğitim sisteminin getirdiği inanış biçimi olarak tüm öğrencilerin, büyük sınavları geçmek ve bir iş bulabilmek için üst düzey metinleri okuyup anlamaları gerekmektedir yargısını dikkate alarak bu yolda çalışmalara sürüklenmektedirler (Aslanoğlu, 2007).

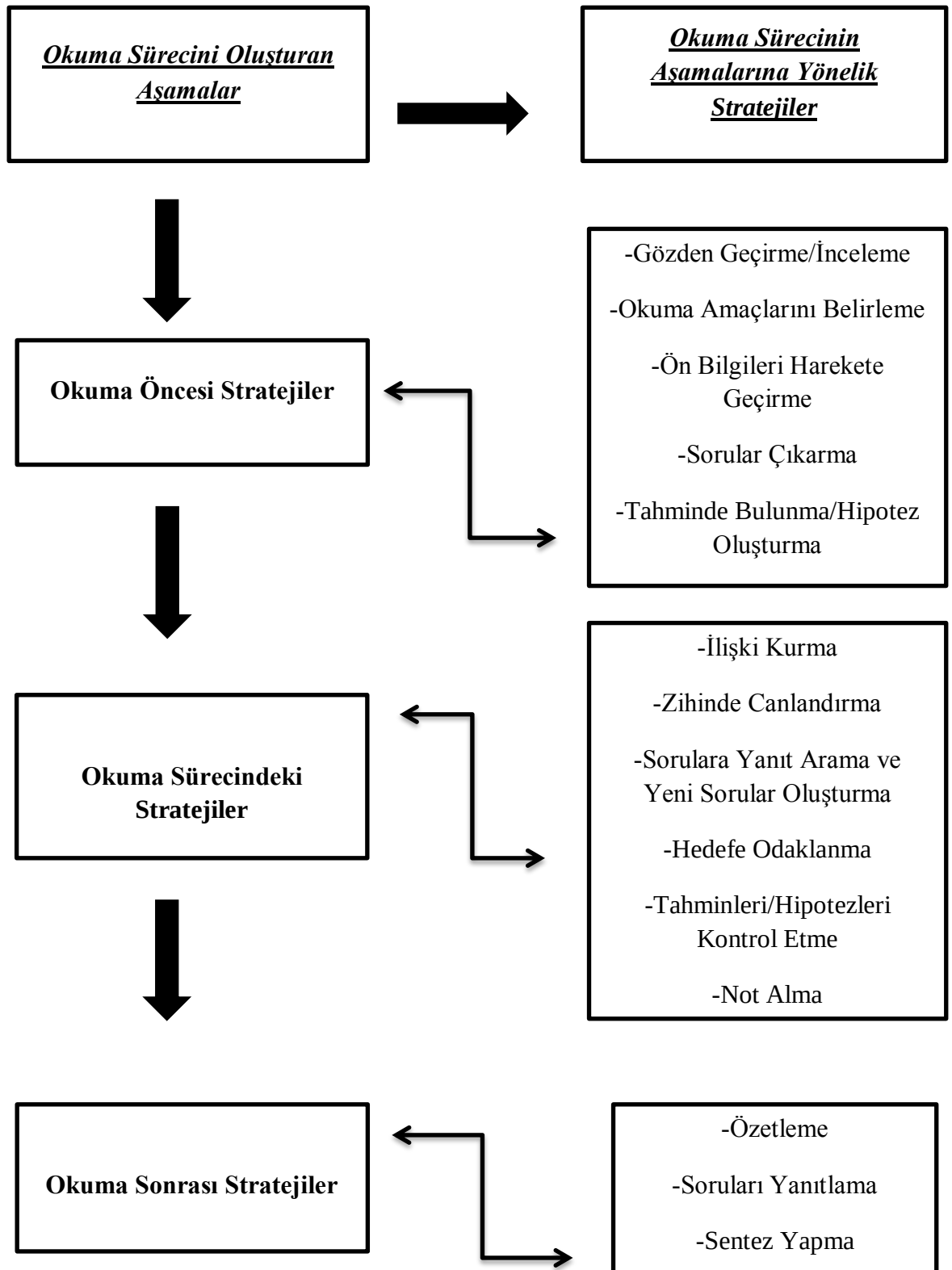
2.1.8. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Anlamayı ve bununla birlikte öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla okuma stratejileri geliştirilmiştir. Bu stratejiler metinlerden anlam çıkarmaya yardımcı olmanın yanı sıra okuma faaliyeti esnasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel eylemlerdir (Palavuzlar, 2009).

Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, bilinçli okumaya, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir (Pressley, 2001).

Öğrencilerin okuduğunu anlama kabiliyetlerinin gelişmesinde büyük bir faydasının olduğunun bilincinde olan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri için uzun yıllardır birçok strateji, yöntem ya da teknik önermiş, araştırmış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu daha iyi bir şekilde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilerin etkin olması açısından birçok strateji ve tekniği kullanabilmesinin, okuduğunu anlayabilmenin önemi vurgulanmışlardır (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Kırmızı' ya (2008) göre, okuduğunu anlama stratejileri aşağıda verilmiştir:



2.1.9. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Öğrencilerin okurken performanslarının değerlendirilmesi, anlayıp anlamadıklarının izlenmesi, anlamalarındaki sorunların saptanması ve bu sorunlara yönelik stratejilerin kullanılması okuduğunu anlama başarısı açısından çok önemlidir. Okumada başarılı öğrenciler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bir ya da birden fazla okuduğunu anlama stratejisi kullanırlar. Bununla birlikte, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin farkındalıklarının akranlarına göre daha az olduğu, metni anlamalarını izlemede daha başarısız oldukları ve okurken daha az anlama stratejisi kullandıkları belirtilmektedir (Antoniou ve diğerleri, 2007).

Gösteri, model olma veya rehberlik etme okuduğunu anlama stratejileri kullanılırken metin okuma sırasında kullanılabilir. Öğretmen veya öğrenci okuyucu kim olursa olsun bir metni okuyan birey, bu yöntemleri öğrendiği ve uyguladığı zaman ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir biçimde metinle (yazarla) etkileşim kurabilir (Pressley ve Gaskins, 2006).

2.1.10. Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi (Ölçülmesi)

Öğrencilerin eğitimsel hedefleri kazanıp kazanmadıklarını ölçmede testler kullanıldığında düşünülmesi gereken ilk konu, değerlendirme araçlarının programı ne kadar doğru ifade ettiğidir. Öğretim programına ilişkin çalışmalar yapıldıkça, eğitim hedefleriyle uyumlu olmak için öğrencilerin kazanımlarını değerlendirme yolları da değişmelidir. Okuma eğitimi alanında böyle bir noktaya varılmış ve varılan bu nokta, son yıllarda değerlendirmede yenilikler konusunda köprü olmuştur (Guthrie ve Wigfield, 1997).

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde klasik ve yeni yaklaşım olmak üzere iki tür yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlarda öğrenci genel olarak metinler verilmektedir. Verilen metni sessiz okuduktan sonra (en az iki kez), öğrencinin metin önünden alınır ve metne ilişkin sorular öğretmen tarafından sorulur ya da yazılı olarak verilir. Yanıtlama şekli açık uçlu ya da çoktan seçmeli olabilir. Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde yeni yaklaşımların ne olduğunu bilmek açısından klasik yaklaşımlara da değinilmesinde yarar görülmektedir (Aslanoğlu, 2007).

2.1.10.1. Klasik Okuduğunu Anlama Becerisini Değerlendirme Yaklaşımları

Klasik okuduğunu anlama başarı testleri, sözcük tanıma, ses harmanlama, imla ve telaffuz gibi belirli yazılı dil davranışlarını ölçmeyi hedeflediğinden anlama becerisini değerlendirme yaklaşımlarının daha çok öğrencilerin alt düzey zihinsel becerilerini temel aldığı görülmektedir. Klasik yaklaşımda okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi belirgin olarak test için yazılmış metinlere dayanır ve edebi kavrama becerilerini vurgulamaya yöneliktir. Ayrıca en sık kullanılan format çoktan seçmeli sorudur; öğrencilerden metinden anladıklarını belirten bir yanıt seçerek kavrayışlarını göstermeleri istenir (Levande, 1993).

2.1.10.2. Okuduğunu Anlama Becerisini Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar

Okuduğunu anlama becerisi değerlendirmede yeni yaklaşımlara baktığımız zaman, çoktan seçmeli testlerden farklı olarak yeni bir anlayış geliştirmeye yönelik çabalarındaki ısrarcı düşünce, öğrencilere, okuduğunu anlama becerilerini gösterebilecekleri gerçek yaşam durumlarına dayalı okuma durumlarının sunulması bulunmaktadır. Gerçek yaşam durumlarına dayalı durum belirleme kavramı eğitimciler tarafından “gerçek dünya” materyalleri ve görevlerini yansıtan durum belirleme yollarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Gerçek yaşamla ilgili okumalara ait durum belirleme öğrencileri “gerçek dünyadan” metinler okumaya, test bağlamı dışında okumanın bir parçası olarak ortaya çıktığı bilinen süreçlere sürüklemektedir (Valencia ve Perason, 1998).

Gerçek yaşam durumlarına dayalı durum belirleme kavramı ile ilişkili, eğitimde yeni yaklaşımların altında var olan ek bir tema da öğrencilerin kazanımlarını değerlendirmede süreçlerin olduğu kadar ürünlerin de anlaşılması isteğidir. Öğrencilerin becerilerinin doğrudan ölçütü alındığı zaman performansa dayalı değerlendirme olmakla; değerlendirilen beceri öğrenciler tarafından gerçekleştirilir, böylece sadece çabalarının ürünü değil, öğrencilerin geçirdikleri süreçlerin de gözlenmesi mümkün olur. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde ise değerlendirme, sadece öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtları puanlama değil, okunandan anlam çıkarma süreçlerinin gözlenmesi ve tanımlanmasını gerektirmektedir (Roeber, 1997).

Son yıllarda çoktan seçmeli testler yerine okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde yazılı anlatım gerektiren açık uçlu sorular daha çok tercih edilmektedir. Bu tür soru formatı ile öğrencilerden kendi yanıtlarını, yazılı, şekilsel ya da sözel olarak kurgulamaları istenmektedir. Çoktan seçmeli soruların sınırlı yanıt seçeneklerine karşılık bu formatla öğrenciler, kendi önbilgilerine dayanan çeşitli yorumlarda bulunarak verdikleri yanıtları destekleyebilmektedir. Böylelikle, durum belirleme görevinin okuyucuların normalde metne tepki verme şekillerine daha da yaklaştığı kabul edilir (Winograd, Paris ve Bridge, 1991).

Gelişen ve değişen ülkeler okumanın ve okuduğunu anlamının bireyin hayatındaki önemini ve buna yönelik olarak toplumların daha hızlı nasıl gelişim göstereceğinin bilincinde olduğundan, ulusal düzeyde eğitim politikalarında belli başlı değişikliklere gitmektedirler. Okuma başarıları bakımından özellikle bu değişimleri eğitim politikalarını değerlendiren ve diğer ülkelerle karşılaştıran uluslararası öğrenci başarısını belirleme çalışmalarını dikkate alarak hazırlanmaktadır. Uluslararası düzeyde öğrencinin okuma başarısı üzerine gerçekleştirilen çalışmalardan biri de Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından uygulanan, Pirls'dır. Pirls ilk olarak 2001 yılında uygulanmıştır. Pirls, belirli aralıklarla düzenlenen ve katılımcı ülkelerin okuma performanslarını ortaya koyan uluslararası bir uygulamadır. Türkiye'nin en son katıldığı Pirls 2001 sonuçları, okuma becerileri açısından Türk öğrencilerin uluslararası performansları bakımından düşük düzeyde olduklarını göstermektedir. Ancak bu durum yalnızca Türk öğrenciler için değil, birçok ülke için benzer sorunun olduğunu ortaya koymaktadır (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011).

Okuduğunu anlama becerisi kazanımındaki eğilimleri ölçmek için geliştirilen gelecek uygulamaların ise 2006 ve 2009 yılında yapılması planlanmıştır ve planlandığı gibi de yapılmıştır. IEA'nın 1991 yılında yapmış olduğu okuma becerisi çalışması Pirls için temel oluşturmuştur. Pirls'ün okuma becerisi tanımını geliştirmesinde, çerçevenin kurulmasında ve değerlendirme aracının geliştirilmesinde bu çalışma Pirls'e temel sağlamıştır. Pirls 2001'e katılan pek çok ülke, 1991'deki çalışmaya da katılmıştır. Bu ülkeler, her iki uygulamada aynı örneklem gruplarını kullanarak, 1991'den 2001'e kadar olan okuduğunu anlama becerisindeki gelişimleri ölçme olanağı bulmuştur (Aslanoğlu, 2007).

2.1.11. Kavrama Süreçleri

Okuyucular kavrama sürecinde özel fikirlere odaklanırlar, bilgi ve fikirleri yorumlarlar, referanslarda bulunurlar ve metinlerin özelliklerini inceleyen ve değerlendiren okuyucular anlamı farklı yollarla yapılandırır. Bu süreç, öğrencilerin kendi anlayışlarını seçmesine olanak veren ve yaklaşımlarını uygulamasını sağlayan, bilişsel ve stratejik bir süreçtir. Ayrıca okuyucuların dil, metin ve dünya anlayışı ile kendilerini ifade etmesini sağlayan bilgi ve becerileri gerektirir (Mullis, Martin, Kenndey, Trong, ve Sainsbury, 2011).

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED), Pirls 2001 Ulusal Nihai Rapor'a, (2003) dört başlık altında ele alınan ve Pirls değerlendirmesinde de kullanılan kavrama sürecinin aşamaları aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

1. Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve doğrudan çıkarımlar yapma:

Bu süreçte istenilen bilgi yorumlama gerektirmez ve cevap öğrenciden beklenir. Bunun için de öğrenci, metindeki belirli bir bilgiyi ya da fikrin yerini bulur. Bilginin anlamını anlamada çok az sonuca ihtiyaç duyulur ya da hiç duyulmaz. Bu düzeyde geliş güzel ve yalın olarak metnin anlaşılması gerçekleşir. Elde edilen bilgi, metindeki belirli bir cümlede veya ifadenin içerisinde de bulunabilir. Yetenekli öğrenci yetenekli ise bu bilgiyi elde etmeleri daha çabuk ve otomatik bir şekilde olur.

2. Açıkça ifade edilmemiş fikirlerden çıkarım yapma, yorumlama:

Açıkça ifade edilmemiş bilgi veya fikirlerden çıkarımlar yapması öğrenciden beklenir. Bununla birlikte iki ya da daha fazla bilgiyi birleştirebilmesi ve metinde oluşan anlam boşluklarını da doldurması beklenmektedir. Öğrenciye metin bu tarz çıkarımlar yapabilmesi için ipuçları sunar. Öğrenci yetenekli ise bu ipuçlarını kullanarak, bu düzeyde çıkarımlarını otomatik olarak yapacaktır ve metnin belirli bir parçasından anlam çıkarmada kullanacaktır.

3. Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanma:

Öğrencinin bu süreçte bilgi ve fikirleri yorumlayabilmesi için metnin tam ve zengin bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilmeli ve bunlar arasında bağlantılar

kurabilmelidir. Bunun için de öğrencinin bilgiyi sentezlemesi gerekir. Sentezleme sürecinde metinsel fikirler arasında bağlantılar kurabilmek için öğrencinin, metin seviyesindeki cümle ya da ifadelerin gerisine hareket ettirebilmelidir. Öğrenciler, bu tarz yorumlar geliştirebilmek için eski bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanırlar. Bu yorumlar öğrencinin kendi bakış açısına bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

4. Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme:

Bu süreçte öğrenciden metnin içeriğini, dilini ve yazının öğelerini inceleyip değerlendirirken, metinden anlam çıkarmadan, metinde yazılanları eleştirel bir şekilde ele alması beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerden aynı zamanda yazarın bilgiyi aktarım yolları, bilginin doğruluğu konusunda yargılarda bulunması ve yazarın amacını, bakış açısını ya da becerisini sorgulaması istenmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere kavrama süreçlerinden birincisinin yapılması daha kolay bir beceri gerektirirken, dördüncü kavrama süreci çok daha zor bir beceriyi gerektirmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin kuramsal temelleri, Pirls 2001, değerlendirilmesinde kullanılan kavrama süreçleri Bloom'un alt düzey taksonomisine dayanmaktadır.

2.1.12. Bloom'un Alt Düzey Basamakları

Arı'ya (2011) göre, Bloom'un alt düzey basamakları aşağıda verilmiştir;

1. Bilgi

- Kavram bilgisi,
- Olgu bilgisi,
- Araç-gereç bilgisi,
- Sıralama bilgisi,
- Sınıflama bilgisi,
- Yöntem bilgisi.

Bilgi basamağı bireyin herhangi bir nesne veya olgu ile ilgili özellikleri görünce tanıması, sorunca söylemesi ya da ezberden aynen tekrar etmesi

davranışlarını kapsamaktadır. Öğrenci bu düzeyde kendinden bir şey katmaz. Bilgiyi olduğu gibi tekrar eder.

2. Kavrama

- **Çevirme:** Şekil, kroki, resim ve sembollerle anlamı ifade etmesidir.
- **Yorumlama:** Bireyin kendi kelime ve cümleleri ile durumu aktarması anlamı ifade etmesidir.
- **Öteleme:** Anlamı genişletme, özetleme ve anlamdan sonuç çıkarma vb. çalışmalardır.

Kavrama düzeyinde, bir önceki düzeyden yani bilgi düzeyinde elde edilen bilginin birey tarafından özüm senerek, anlamının yakalanması ve kendine mal etmesi söz konudur. Birey öğrendiği bilgiyi yeni bir anlatım biçimine çevirerek, grafiğini çizer, bir olayın nedenini, nasıl olduğunu kendi cümleleri ile gerekçeler ile birlikte açıklar, yeni örnekler verir, bir olgunun geçmişini ve geleceğini tahmin edebilir.

3. Uygulama

Uygulama basamağında birey bilgi ve kavrama basamağında kazandığı davranışlara dayanarak kendisi için yeni olan bir sorunu çözmeye odaklanır. Sorun nicelik ve nitelik açısından yeni olmalıdır. Bu aşamada birey sorunu çözerken yöntemleri, ilkeleri ve teknikleri kullanır.

2.1.13. Metin

Okuma eğitimi ve anlama sürecinde tamamlanması gereken önemli kavramlardan biri de metindir. İleri'ye (2010) göre, metin türleri hakkındaki bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.1.13.1. Metin Türleri

Metin türleri bireylere okudukları yazıların biçimleri ve özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanmaktadır. Metin türlerini biz bireylerin bilme ve okuduğunu anlamasını kolaylaştırır (Peregoy ve Boyle, 2000). Okunan metnin türünü bilen birey okurken bilinçli davranır, okuduğunu anlamaya daha çok konsantre olur.

Metinlerde yer alan çeşitlilik öğrencileri farklı şekillerde ve nedenlerle okumaya teşvik eder. Day ve Bamford (1998), öğretmenlerin her öğrencinin yaşamının değerli bir parçası olan okuma için doğru koşulları yaratmak zorunda olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun metinler belirlemede metin türleri göz önünde bulundurularak bu durum önemsenmelidir.

Blaha ve Benett'e (1993) göre, okuma yapılırken metin türlerini dikkate alınırsa, metinlerden elde etmek istenilen mesaj daha iyi anlaşılır. Metnin vermek isteği mesajın doğru anlaşılması da okuduğunu anlamayı etkiler. Öğrencilere sunulan farklı metin türlerine yönelik değerlendirmeler de farklı yapılmalıdır. İlköğretim düzeyinde metin türleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üçe ayrılmasına rağmen; literatürü incelediğimiz zaman; metin türleri karşımıza iki başlık altında çıkmaktadır (Demirel, 1992). Bu iki başlık arasında, bilgilendirici ve öyküleyici metin görülmektedir.

2.1.13.1.1. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metinler gerçek hayatta karşılaşılan olayları anlamlandırma, geçmişte yaşanmış tarihi olaylar hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Bilgilendirici metinde anlatılmak istenen düşünce nettir. Bilgilendirici bir metni anlamak için 5N1K'yı oluşturan kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin sorularına cevap aranması, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması gibi aşamalar gerekir (Alperen, 1999).

Bilgi verici metinler, biz okuyucuların bilgi düzeyini artırmak amacıyla, var olan düşünceyi sorgulama, tartışma yoluyla okuyucuya gerçek yaşamda hayata geçirebileceği bilgiler kazandırmayı amaçlayan metin türüdür (Kuzu, 2004). Bilgilendirici metinler, okuyucu düşünmeye teşvik ettiğinden, bilgi verici metinlerin öğretiminin ve anlaşılmasının yapılarından dolayı hikâye edici metinlere göre daha zor olduğu söylenmektedir (Akyol, 1999).

Bilgilendirici metinler üzerinde yapılacak çalışmalarda, kavramlar arası ilişkilerin grafiksel bir yolla ifade edilmesine dayanan 'kavram haritalarından' yararlanmak yararlı olacaktır (Cokun, 2009).

Kavram haritalarının tercih edilmesinin nedenleri arasında; öğrencilerin kavramları anlamlı bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirilmesi, daha önceki öğrendikleri kavramlarla yenileri arasında bağlantı kurmalarını katkı koyması ve yanlış anlamaları önleyerek, kavram kargaşasını azaltması söylenebilir. Bilgilendirici metin türleri arasında; anı yazıları, eleştiri, makale, deneme, gezi yazıları, mektup, günlük, biyografi, otobiyografi, röportaj ve fıkra yer alır (Çelik, 2010). Her türün kendine özgü özellikleri olmasının yanında bilgilendirici metinlerin genel özellikleri aşağıda sunulmuştur:

Kolaç'a (2009) göre, bilgilendirici metinlerin genel özellikleri;

- Bilgi verme amaçlıdır.
- Nesnel bilgilere yer verilir.
- Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
- Anlatıcı nesnel bir tutum izler.
- Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.
- Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
- Sunulan somut, sayısal bilgiler grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
- Anlatım sade, cümleler kısadır.
- Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir.
- Terimler ve teknik sözcükler yoğun olarak kullanılır.
- Okur bilgi almaya odaklanır.
- Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

2.1.13.1.2. Öyküleyici Metin

Öyküleyici metinler bireylerin farklı düşüncelerine olanak veren ve onların hayal gücüne hitap eden metinlerdir. Öyküleyici metinler yaşanmış veya yaşanması mümkün olaylar üzerine kuruludur. Öyküleyici metinlerde yer, zaman, karakter ve olay gibi unsurlar bulunmaktadır. Öyküleyici metinlerde yazar, genellikle kendi gördüğü bir olayı veya başından geçen olayı anlatır. Bu anlatımlarda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması izlenir. Özdemir (1999), bazı hikayelerin yaşamdan bir kesit sunduğunu ve belirgin bir olay ya da durum içermediğini belirtmiştir.

Öyküleyici metinlerde anlatılmak istenen düşünce bilgilendirici metinlerdeki gibi net değil, gizlidir. Öyküleyici metinlerin anlaşılması için okunan parçaya uygun başlık bulmak, ana ve yardımcı karakterlerin özelliklerini ifade etmek, olayın başlangıcını, yer ve zamanlarını anlayıp belirlemek gibi aşamalar içermelidir.

Akbayır'a (2010) göre, öyküler, 10-12 yaş düzeyindeki öğrencilere farklı bakış açısı kazandırma ve estetik yönde yaşantılar sunma imkanı vermektedir.

Kolaç'a (2009) göre, öyküleyici metinlerin genel özellikleri;

- Olaya dayalıdır.
- Olay ya da olay örgüsünü içerir.
- Bir ana düşünceye sahiptir.
- Kişi, zaman ve mekan öğelerine yer verilir.
- Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı olarak anlatılır.
- Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.
- Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlarda kullanılırlar.
- Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar gizlidir.
- Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
- Anlatımda öznellik vardır.
- Anlatıcı bellidir.
- Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalara baktığımız zaman okuma etkinliğinin en önemli amacının anlama olduğunu görmekteyiz. Okuma etkinliğinde anlama olmadığı sürece öğrenme gerçekleşmez. Öğrenme gerçekleşmemesi halinde de bu etkinlik amacına ulaşamamış olacaktır. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmış sayılmaktadır. Buna göre diyebiliriz ki okuma temel niteliği ile bir anlama sürecidir. Bu bağlamda yapılan bazı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir:

Bu başlık altında okuma güçlüğü olan ve olmayan ile okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Bunlar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

2.2.1. Yurt İçi

2.2.1.1. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğu Anlama Becerilerini İncelemeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Acat (1996), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma yapmıştır. İlk olarak öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ve bunun yanında paralel kullanılacak okuma metinleri hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlamaya yönelik üç temel faktör olan “cümlelerdeki yargıyı belirleyebilme, sözcüklerin anlamını bilme ve paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme” yi ayrı ayrı ölçmek üzere 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Bu çalışma sonucunda okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “cümlelerdeki yargıları, sözcüklerin anlamını bilme ve paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin en fazla sessiz okumada “konuşma organlarını hareket ettirme”, sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma” güçlüğü ile karşılaşmıştır. En az karşılaşılan güçlük ise “kalemle veya parmakla takip ederek okuma” güçlüğü olmuştur. Okuma güçlüklerinin her biri ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı

ilişkiler bulunmuştur. İyi bir okuma stratejisine sahip olma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2006), çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme ve sesli okuma hatalarını düzeltme ile tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaya okuma güçlüğü bulunan öğrenciler seçilerek öğrencilere 2. sınıf metni ile 3. sınıf metni okutturulmuştur. Öğrencilerin okumaları “Hata Analizi Envanterine” göre değerlendirilmiş. Okuma seviyesi tespit edilen her öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi uygulanarak öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilere 2. sınıf metni ile 3. sınıf metni okutturulmuştur. Araştırma sonucunda her öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Baydık, Sakallı Demirok, Seçkin ve Nuri (2014), KKTC’de ve Türkiye’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini inceledikleri çalışmalarında her iki ülkedeki okuma güçlüğü olan öğrencilerin tüm soru türlerini yanıtlamada güçlüğü olmayan akranlarına göre daha başarısız oldukları belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan grup detay sorularını ve çıkarım sorularını yanıtlamada güçlüğü olmayan gruba göre daha başarısız olmakla birlikte ana düşünceyi bulan öğrenci sayısı güçlüğü olan grupta anlamlı şekilde daha az çıkmıştır.

2.2.1.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Doğrudan İncelemeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Gülyüz (1999), 1998-1999 öğretim yılında, Bursa merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. 180 öğrenciyi araştırma örneklemine almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 53, sözcük bilgisi düzeyleri, 56, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri bulunmuştur. Araştırma örneklemine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuştur. Öğrencilerin sözcük

dağarcıkları geliştirilerek, okuduğunu anlama düzeylerinin ve diğer derslerdeki başarılarının da artırılabilceği ileri sürülmüştür.

Koçyiğit (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda olumsuz okuma davranışları ve öğrencilerin yaptıkları okuma hataları, verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olduğu bulunmuştur. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ise ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok “kelime yutma”, “okurken dik, düzgün ve rahat oturmama” “noktalamaya uymama”, ve “kelime ekleme” güçlükleriyle karşılaştığı saptanmıştır. Metni bir kez okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait kitaplıklarının ve çalışma odalarının bulunduğu, dersleri dışında da her gün kitap okudukları tespit edilmiş, bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu etkilerde bulunduğu ve okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Çakıroğlu (2007), okuduğunu anlamada problemleri olan okuduğunu anlama becerileri açısından başarı düzeyleri düşük olan öğrencilere öğretilen üst bilişsel okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde öğrenim gören deney grubunda 10 kız, 7 erkek olmak üzere 17 öğrenci, kontrol grubunda 7 kız, 9 erkek olmak üzere 16 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, üst biliş stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında ve deney grubunda uygulanan üst bilişsel strateji öğretimi; öğrencilerin üst bilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullanmalarında ve üst bilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Saraç (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin üst biliş düzeyleri (üst bilişsel bilgi, üst bilişsel izleme ve üst bilişsel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntüleri araştırılmıştır. Araştırmaya 91 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi alınmıştır. Araştırmanın sonucunda üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken üst bilişsel izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından bakıldığında elde

edilen bulgular; üst bilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığına, üst bilişsel izleme ve üst bilişsel becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Baydık (2011), 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan 3. sınıf öğrencisi ve 39 öğretmenin katıldığı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlamada kullandıkları öğretim uygulamalarının ve öğrencilerin kullandıkları üstbiliş okuma stratejilerinin incelendiği araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının ise önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu belirtilmiştir.

Uyanık (2011), ilköğretim 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin boşluk tamamlama testleriyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 6 ilköğretim okulundaki toplam 365, 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları, her altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, her yedinci ve her sekizinci kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda görüldüğü gibi okuma ve okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki tespit edilmiştir. Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların gerekliliği vurgulanmakta ve önemi artmaktadır.

Tahiroğlu'nun (2014), değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmasına öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri açısından endişe düzeyinde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak bunun yanında öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik tutum ve davranışlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Daha sonra, bu sorunların çözümü için araştırmacı

tarafından geliştirilen değerler eğitimi destekli akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliği uygulanmıştır. Uygulama sonunda yapılan görüşme, ölçüm, gözlem ve doküman analizleri sonuçlarına göre öğrencinin serbest okuma ve okuduğunu anlama düzeyine ulaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrencinin başarılı olmak için çaba gösterdiği, okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirdiği belirtilmiştir. Bu sonuçlar; araştırmacı tarafından geliştirilen değerler eğitimi destekli akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik becerilerini, değer duygusunu ve motivasyonunu artırmaya katkı sağladığını göstermektedir.

2.2.1.3. Öğrencilerin Farklı Türdeki Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerini İncelemeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Güneyli (2003), KKTC’de ve Türkiye’de yüksek öğretimde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak, öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri ve metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla 160 kişiye, 40 çoktan seçmeli sorudan oluşan iki tane okuduğunu anlama testi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyleri, KKTC’deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Sidekli (2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerini sınamaya yönelik yapmış olduğu çalışmada farklı sosyo-kültürel, yerleşim yerlerine, sosyo-ekonomik ve cinsiyetlerine göre farklılık oluşma durumlarına bakmıştır. Araştırma örneğine 411 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin belirlenen bağımsız değişkenlere göre her iki metin türünde anlamalarında farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında kızların erkeklere göre her iki metin türünde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin yerleşim yerlerine bakıldığında ilçe ve köyde yaşayan öğrencilerin öyküleyici metinleri daha iyi anladıkları, il merkezinde yaşayan öğrencilerin ise bilgilendirici metinleri daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Aynı sonuç sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumlarında da gözlemlenmiştir.

Aslan (2006), çalışmasında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri özetleme, anlama ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını inceleyip değerlendirmiştir. Çalışmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri, örneklemini ise seviyeleri birbirine yakın olan 80 öğrenci (20 kız, 20 erkek deney; 20 Kız, 20 erkek kontrol grubu) temsil etmektedir. Araştırma sonucunda, deney grubunda uygulanan zihin haritaları tekniği geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.

Pilten (2007), yaptığı çalışmasında ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretim ile deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmada deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Bunlar: Metnin ana fikrini bulma, okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Pearman (2008), okuduğunu anlama becerisini arttırmaya yönelik öğrenciler de elektronik öykü kitaplarının işe yararlığını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmasında Pearman, 54 ikinci sınıf öğrencisi ile geleneksel baskılı metinlerde okunan öykülerin sözlü olarak yeniden anlatılmasını elektronik metinlerin kullanımı ile kıyaslamıştır. Öğrencilere elektronik bir metin mi yoksa geleneksel bir metin mi okutulacakları gelişigüzel kararlaştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, grupta yer alan zayıf okuyucular için elektronik metinleri okumak, geleneksel metinleri okumaya göre daha yüksek anlama düzeyleriyle sonuçlandığını ortaya çıkarmıştır.

Temizyürek (2008), farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi adlı araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamada metin türlerinin etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara merkez ilçede bulunan üç ayrı ilköğretim okulunda öğrenim gören 140 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ön uygulama 80 kişilik öğrenci grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlamada metin türlerinin etkili olduğu saptanmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinde okuduğunu anlama becerileri puan ortalaması, bilgilendirici metin puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Palavuzlar'ın (2009), ilköğretim 5. sınıf düzeyinde öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı yaptığı çalışmada incelenmiştir. 50, 5. sınıf öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Veriler, hikâye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama yeteneğini ölçmeyi amaçlayan iki başarı testi ile toplanmıştır. Herhangi bir öyküleyici metni okuduğunda anlayabilen bir öğrencinin, buna yakın düzeyde bilgilendirici metni okuduğunda da aynı başarıyı sağladığı vurgulanmıştır. Hikaye ve deneme türünde okuduğunu anlama başarıları karşılaştırıldığında kızların erkeklerden daha yüksek başarıya sahip olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda; öyküleyici metinlerin farklı sunum şekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir etkiye sebep olmazken; bilgilendirici metinler üzerinde yapılan araştırmalar bu bulguların aksini oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklı ortam ve stratejilerden etkilendiği, metin türünün de bazı araştırmalar da farklılaştığına rastlanmaktadır.

Yıldırım, Yıldız, Ateş, Rasinski'nin (2010), yaptığı çalışmada; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ele alınmıştır. Çalışma 180, 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup, veriler anlama testi ile elde toplanmıştır. Metin türlerinin anlamayı etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre, öyküleyici metinlerde öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin okuduğu anlamalarından yüksek olduğu; bilgi verici metinlerde ise öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri arasında herhangi bir fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca hem

okuduğunu anlama hem dinlediğini anlama da öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı saptanmıştır.

2.2.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelendiği Çalışmalar

Kocaarslan'ın (2013), sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri, araştırması sonucunda sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamada; ön bilgileri okuma ortamına getirememesi, bütün anlama ulaşamama, çıkarım yapamama (bağlamdaki ipuçlarını kullanamama), neden sonuç ilişkisi kuramama ve detaylara takılıp anlama odaklanmama gibi anlama güçlükleriyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. En sık karşılaşılan okuduğunu anlama güçlüğü ise ön bilgilerin okuma ortamına getirilmemesi olduğu görülmüştür.

2.2.2.Yurt Dışı

2.2.2.1. Öğrencilerin Okuma Başarılarını İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

EARGED (2001), Türkiye başta olmak üzere 35 ülke uluslararası olarak yapılan pirls sınavına katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları ve öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazandırmada ailelerinin desteği gibi konular uluslararası anket ve standart testlerle belirlenmiş ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ailelerden çocuklarına okuma için zaman ayıranların çocuklarında okuma alışkanlığının ve okuma başarılarının yüksek olduğu, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının okuma başarılarını etkilediği, okumaya karşı kızların erkeklerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri ve bu nedenle kızların okumadaki başarısının erkeklerden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Kanada, Fransa, Hong Kong, İzlanda, İran, İsrail, Kuveyt, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur ve Amerika Birleşik Devletlerinde 4. sınıf öğrencilerinin en az yarısının ailesinin okulla iletişim içinde olduğu, Türkiye'nin okuma başarı sıralamasında ise 35 ülke arasından 28. olduğu, İsveç'in okumada en başarılı ülke olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2.2. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Padeliadu, George ve George (2002), çalışmasında normal okuyan ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma stratejilerini, okuma güçlüğü olan öğrencilerin başlıca üst bilişsel yetersizliği ortaya çıkarılmak istenmiştir. İlkokul 3. ve 6. sınıflarda okuyan 250 öğrenci (125 normal okuyan ve 125 okuma güçlüğü olan öğrenciler) araştırmaya katılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin normal okuyan öğrencilerden çok daha düşük üst bilişsel okuma farkındalığı bulunduğu, bu öğrencilerin çoğunlukla etkisiz okuma stratejileri kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğu sınıflarla ilişkili birkaç farklılığın olmasının yanı sıra cinsiyet bakımından farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Schellings, Cor ve Jan (2006), araştırmalarında 3. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel strateji kullanımı, okumaya ilişkin üst bilişsel bilgi düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma becerisi düşük ve yüksek olan öğrencilerin üst bilişsel strateji bilgisi ve kullanımı arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Okuma becerisi yüksek olanların hem üst bilişsel strateji bilgisinin hem de strateji kullanım düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

York (2006), 8. sınıf olan 132 öğrencisine üst bilişsel strateji indeksi uygulamıştır. Bu indekste öğrencilerden altı kategoride toplanan, kendilerine yardımcı olan stratejileri belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilimsel ve kurgusal metinler arasında üst bilişsel farkındalık açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özetleme stratejisi ile stratejileri karışık kullanma okuduğunu anlama performansının güçlü bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel kısmında, okuduğunu anlama testlerinden yüksek ve düşük alan üçer olmak üzere toplam altı öğrencinin performanslarına bakılmıştır. Kayıt cihazı ile gerçekleştirilen görüşmeler ve sesli düşün oturumları yüksek puana sahip öğrencilerin konuşmalarının üst bilişsel farkındalıklarını sergiledikleri; amaca, kendilerine ve kurguya yönelik olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler her iki metin türünde de birçok strateji kullanmışlardır. Bunun aksine düşük puana sahip öğrenciler, daha genelleyici, bağlamdan uzak diyaloglar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca metinleri

okurken strateji kullanımlarının sınırlı, hedefi şaşırması ve robot gibi olduğu gözlenmiştir.

Anastasiou ve Griva (2009), okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucular arasında okuma stratejileri kullanımı ve okuduğunu anlama farkındalığını incelemiştir. 11-12 yaş arası altıncı sınıf öğrencilerinden seçilen 18 okuma güçlüğü olan ve 18 okuma güçlüğü olmayan okuyucu çalışmaya alınmıştır. Her iki grubun da çeşitli bilişsel stratejiler kullandığını ancak okuma güçlüğü olan okuyucuların bilişsel yapıların daha az farkında olduğu, sınırlı sayıda üst bilişsel strateji kullandıkları hem bilişsel hem de üst bilişsel strateji farkındalığının okuduğunu anlamaya, doğru ve hızlı okumaya etki ettiği tespit edilmiştir.

Riany (2010), üst bilişsel stratejilerin okuma stratejilerinin içinde nasıl uygulanabileceğini ve üst bilişsel stratejilerin öğrencilerin öz yeterliliğini, ilgisi ve katkısını içeren öğrenci motivasyonunu nasıl değiştirebileceğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üst bilişsel stratejilerin uygulama öncesinde ve uygulandıktan sonra okuduğunu anlama performansında hiçbir değişiklik olmadığı, motivasyon değişikliklerinin okuduğunu anlama performansı ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.2.2.3. Öğrencilerin Okuma Hızlarını ve Doğruluklarını İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno (2003), bu çalışmada 85 okuma güçlüğü olmayan ve 24 okuma güçlüğü olan toplamda 109 öğrencinin okuma hızlarını ve doğruluklarını karşılaştırmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu ve hızı okuma güçlüğü olmayan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2.4. Öğrencilerin Okuma Metinlerine Karşı İlgi ve Anlamasını İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Bray ve Baron (2004), okuma metinlerine karşı öğrencilerin göstermiş olduğu ilgisi ile metinlere ilişkin okuduğunu anlama test maddelerine karşı gösterdikleri performans arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla Hiyerarşik Linear Modeller kullanılmışlardır. Araştırmaya 4. sınıftan, 8. sınıfa kadar eğitim-öğretim gören

19,735 öğrenci katılmış ve 98 farklı okuma metni kullanılmıştır. Kız öğrenciler açısından ilgi ve test arasında küçük ancak anlamlı ilişki bulunmuştur ve daha yüksek beceri düzeylerine sahip öğrenciler açısından da daha güçlü bulunmuştur.

2.2.2.5. Öğrencilerin Okuma Güçlüğüne Yol Açan Nedenlerini İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon (2004), araştırmalarında okuma güçlüğüne yol açan nedenleri incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda okuma problemleri yaşayan öğrencilerin yetersiz eğitim almaları ve yetersiz deneyimlere sahip olmasının okuma problemlerine yol açtığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada okuma problemlerinin yalnızca eğitimsel uygulamalara ilgili olmadığı genetik faktörlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

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

2.2.2.6. Öğrencilerin Okumada Akıcılık ve Okuduğunu Anlamayı İncelenmeye Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar

Fuchs ve Fuchs (2005), araştırmasında öğrencilerin akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime tanıma üzerindeki akran öğretim stratejilerinin etkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler üzerinde akran öğretim stratejilerinin etkili olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel karşılaştırmalı modelde düzenlenerek karma (nicel ve nitel) yaklaşıma uygun olarak yapılmıştır. İlkokul 5. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kurgusal bilgilendirici metinde karşılaştırmalı olarak incelenmiş ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin okuduğunu anlama sorunlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı KKTC'nin Lefkoşa, ilçesindeki resmi ilköğretim okullarından 5. sınıfa devam eden öğrencileri ile öğretmenleri oluşturmuştur. Bu ilçeden de 6 ilköğretim okulu seçkisiz örneklem yolu ile belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan tüm şubelerin öğretmenleri (20 öğretmen) ve şubelerdeki toplam (485 öğrenci) öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Belirlenen şubelerin öğretmenleri ile seçilen ölçütlere göre okuduğunu anlamada başarılı ve başarısız öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın ilk 4 sorusu için örnekleme belirlemek amacıyla ilçedeki 6 ilköğretim okulundan belirlenen 5. sınıf şubelerindeki 485 öğrencinin okuduğunu anlama toplam puanlarına göre en yüksek puanı alandan en düşük puanı alana doğru sıralanmıştır. Listedeki daha önceden öğretmen tarafından devamsızlığı olduğu, ana dilinin Türkçe olmadığı, duyuşal, duygusal ve zihinsel yetersizliği olduğu belirtilen öğrenciler çıkartılmıştır. Daha sonra ölçme ve değerlendirme alanında bir öğretim üyesinin görüşü de alınarak listenin üst % 27'lik (n=116) dilimi okuma güçlüğü olmayanlar, alt % 27'lik (n=116) dilimi ise okuma güçlüğü olanlar olarak gruplandırılmıştır.

Listenin orta kısmında kalan öğrenciler araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırmada toplam 232 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın 5. sorusundan 9. sorusuna kadar olan kısım için ise örnekleme 485 öğrenci ve 20 öğretmen ile çalışılmıştır.

Toplamdaki Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul ve Cinsiyet Bilgilerine Ait Bulgular

Örnekleme oluşturan öğrencilerin okul ve cinsiyete ilişkin dağılımları tablo 1’de incelenmiştir.

Tablo 1: Toplamdaki Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okul ve Cinsiyete İlişkin Bilgilerine Ait Bulgular

Okul	F	%
Gönyeli İlkokulu	117	24,1
Şehit Ertuğrul İlkokulu	112	23,1
9 Eylül İlkokulu	101	20,8
Şehit Tuncer İlkokulu	90	18,6
Necati Taşkın İlkokulu	49	10,1
Gelibolu İlkokulu	16	3,3
Cinsiyet		
Kız	267	51,1
Erkek	218	44,9
Toplam	485	100

Araştırmaya katılan 485 öğrenciden 117’si (% 24,1) Gönyeli İlkokulu’ndan, 112 öğrenci (% 23,1) Şehit Ertuğrul İlkokulu, 101 öğrenci 9 Eylül İlkokulu (% 20,8), 90 öğrenci (% 18,6) Şehit Tuncer İlkokulu, 49 öğrenci (% 10,1) Necati Taşkın İlkokulu ve 16 öğrenci (% 3,3) Gelibolu İlkokulu’ndan katılmıştır.

Araştırmaya katılan 485 öğrenciden 267’si (% 51,1) kız, 218’i (% 44,9) ise erkektir.

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi kişisel bulgularının yanında sınıf mevcutları tablo 2’de incelenmiştir.

Tablo 2: Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

	F
Yaş	
41-50	13
51 ve üzeri	7
Cinsiyet	
Erkek	15
Kadın	5
Mesleki Kıdem	
1-10 yıl	16
11 yıl ve üzeri	4
Sınıf Mevcudu	
27-32	9
21-26	6
15-20	5

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 13’ü 41-50 yaş aralığında iken, 7 öğretmen ise 51 ve üzeri yaş ortalamasında olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 15’i erkek, 5’i kadındır.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 16’sının mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında iken, 4 öğretmenin mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 9’unun sınıf mevcudunun 27-32 arası, 6 öğretmen 21-26 arası ve 5 öğretmenin 15-20 arasında öğrenciye sahip sınıf mevcudunun olduğu belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kurgusal bilgilendirici metin (anlatım biçimi olarak öyküleyici anlatım biçiminden de yararlanılan bilgilendirici metin), bu metne ilişkin sorular ile öğretmen ve öğrencilerin okuma sorunlarına yönelik görüşlerinin almak amacıyla öğrenci ve öğretmen görüş formu kullanılmıştır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Metni ve Soruları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi için Melek Özlem Sezer'in "Büyüklerle Dalga Geçme Dersleri" adlı kitabının 25. bölümünden kısaltılarak alınan ve aynı zamanda Baydık, Sakallı Demirok, Seçkin ve Nuri 2014 tarafından Malta'da sunulan "Reading comprehension skills of students with reading difficulties who were thought beginning reading and writing by using different teaching methods" bildirisinde de öykü ve soruları kullanılan bir kurgusal bilgilendirici metin (anlatım biçimi olarak öyküleyici anlatım biçiminden de yararlanılan metin) seçilmiştir. Metin Türkçe öğretimi alanında çalışan altı uzman tarafından KKTC öğrencilerinin kullandığı Türkçe de dikkate alınarak gerekli küçük değişiklikler yapılarak gerekli uyarlamalarla, 5. sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir. Metin 327 sözcük ve 27 cümleden oluşmaktadır. Metnin ortalama cümle uzunluğu 12.11 sözcüktür. Metin yazı karakteri büyüklüğü 10 punto Times New Roman ve 1,15 satır aralığında olacak şekilde tek bir sayfaya yazılmıştır. Metnin yazılı olduğu kâğıtta metne ilişkin resimlere yer verilmemiştir.

Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla sözü edilen metne ilişkin çoktan seçmeli 10 soru hazırlanmıştır. Metne ilişkin sorular farklı bilişsel düzeylere dönük olarak oluşturulmuştur. Soruların oluşturulması aşamasında, 2001 tarihli Pirls'de Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (EARGED, Pirls 2001 Ulusal Nihai Rapor, 2003) kullanılan dört farklı düzeyde tanımlanan 4 aşamalı sınıflamadan yararlanılmıştır. Bu sınıflama Bloom'un taksonomisi doğrultusundadır. Bu düzeyler aşağıda yer almaktadır:

1. Metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulma,
2. Metinde açıkça anlatılmamış düşünceleri bulma,
3. Kişisel bilgi ve deneyimleri kullanma,
4. Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme.

Bununla birlikte, “kişisel bilgi ve deneyimleri kullanma” düzeyine yönelik en uygun soru biçimi, yanıtını öğrencinin oluşturabileceği açık uçlu soru biçimi olduğundan, bu düzey soruların niteliğinin çoktan seçmeli olmasından ve zaman kısıtlılığından dolayı göz ardı edilmiştir. Diğer üç düzeye ilişkin oluşturulan sorularla okuduğunu anlama becerisini sınamada yeterli yapıya ulaşılacak bir test oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama becerisini sınamaya dönük hazırlanan sorular; böylece üç tür öğrenme düzeyi göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur: “Metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulma”, “metinde açıkça anlatılmamış düşünceleri bulma” ve “metnin öğelerini, içeriğini, dilini inceleme ve değerlendirme”. Bu beceriler de temelde üç ana bilişsel düzeyin çıktıları durumundadır. Bu bilişsel düzeyler: “bilgi”, “çıkarım” ve “uygulama”dır. Birinci, 2., 3., 4., 5. ve 8. sorular “metinde açıkça anlatılmış/sunulmuş bilgi ve düşünceleri bulma”ya dönük oluşturulmuş olan bir başka deyişle “bilgi” düzeyinde sınama gerçekleştiren sorulardır. Altıncı, 7., 9. ve 10. sorular ise “metinde açıkça anlatılmamış düşünceleri bulma”ya dönük oluşturulan “çıkarım” düzeyinde sorulardır. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapmasını gerektiren; “metnin öğelerini, içeriğini, dilini incelemeyi ve değerlendirmeyi gerekli kılan “uygulama” düzeyine ilişkin olarak da 7. ve 8. sorular düzenlenmiştir.

Yedinci soru hem “uygulama” hem de “çıkarım” düzeyinde bir soru iken; 8. soru da hem “uygulama” hem de “bilgi” düzeyinde bir sorudur. Her doğru yanıtlanan soru için 1 puan alınmaktadır. Soruların yanıtlanmasından elde edilecek en yüksek toplam puan 10’dur.

3.3.2. Öğrenci Görüş Formu

Araştırmada öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlüklerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla Baydık, Sakallı Demirok, Seçkin ve Nuri 2014 tarafından Malta’da sunulan “Reading comprehension skills of students with reading difficulties who

were thought beginning reading and writing by using different teaching methods” bildirisinde de kullanılan sorular araştırmamıza uyarlanarak bir görüş formu hazırlanmıştır. Görüş formunda öğrencilerin okuduklarını anlamalarını zorlaştıran etkenlere ve okuduklarını daha iyi anlamaları için gereksinimlerine ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla işaretlenmesi istenen ifadeler ve açık uçlu bir soru yer almaktadır. Soruların yanıtları niteliksel olarak değerlendirilmiş, bulguların verilmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

3.3.3. Öğretmen Görüş Formu

Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerinin okuduğunu anlama konusundaki başarısızlıklarının sebepleri, okuma ya da okuduğunu anlama sorunlarıyla başa çıkmada yaşadıkları güçlüklerle, Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin uygunluğuna, okuma öğretiminde onları zorlayan faktörlere, zorluklara yönelik gereksinimlerine ve önerilerine ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla işaretlemeleri gereken ifadelerin ve bir açık uçlu sorunun bulunduğu öğretmen görüş formu kullanılmıştır. Bu forum Baydık, Sakallı Demirok, Seçkin ve Nuri 2014 tarafından Malta’da sunulan “Reading comprehension skills of students with reading difficulties who were thought beginning reading and writing by using different teaching methods” bildirisinde de kullanılan sorular göz önünde bulundurularak araştırmamıza uyarlanarak hazırlanmıştır. Soruların yanıtları niteliksel olarak değerlendirilmiş, bulguların verilmesinde sadece frekans kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 3 haftalık zaman diliminde öğrencilerin okullarında toplanmıştır. Okullardaki çalışmalar aynı zamanda başlatılıp ve sonlandırılmıştır. Okuduğunu anlama metni ve soruları öğrencilere sınıflarında grup halinde verilmiştir. Öğrencilere ilişkin verilerin toplanmasında şu yol izlenmiştir:

1. Sınıflarında öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmıştır.
2. Okuduğunu anlama metni dağıtılarak, metni sessiz olarak en az iki kez okumaları istenmiştir. Metni okumayı tamamladıktan sonra ise kağıdı ters çevirerek beklmeleri söylenmiştir.

3. Tüm sınıf okumayı tamamladıktan sonra öğrencilerin önünden metnin kopyası toplanmış ve metne ilişkin soruların bulunduğu kağıtlar dağıtılmıştır. Soruların çoktan seçmeli olduğu belirtilmiş ve seçeneklerden yalnızca birini işaretlemeleri istenmiştir. Bu görevler için öğrencilere bir zaman sınırlaması konulmamakla birlikte tüm bu görevlerin bir ders saati içinde tamamlanmasının beklendiği söylenmiştir.

4. Öğrenciler soruları yanıtlamayı tamamladıktan sonra yanıt kağıtları toplanmıştır.

Öğretmenlere ilişkin veriler ise öğrenciler sözü edilen görevleri yerine getirirken toplanmıştır. Aynı ders saati içinde öğretmenler de öğretmen görüş formu soruları yanıtlamıştır.

Veriler hafta içinde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

SPSS 20 programında her sorunun puanlarının 1 (doğru), 0 (yanlış) olarak ayrı ayrı, bilgi, çıkarım ve uygulama sorularının puanları gruplandırılarak ve soruların toplam puanlarının girilmesiyle devam etmiştir. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi için .05 benimsenmiştir. Grupların bilgi, çıkarım, uygulama sorularına ve metne ilişkin toplam anlama puanlarına ilişkin puanların farklılıkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise Normallik Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Mann Whitney U Testi en az aralık ölçeği düzeyinde elde edilen verilere ait puanlarda, iki bağımsız grubun ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme imkanı veren parametrik olmayan bir testtir (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2010). Öğrenci ve öğretmen anketlerdeki işaretleme seçeneği olan ifadeler için ise verilen yanıtlara ilişkin bulgular frekans ile ifade edilerek, açık uçlu sorular için içerik analizi kullanılmıştır ve elde edilen temalara ilişkin bulgular frekans ve yüzde kullanılarak verilmiştir.

Statistics

		Toplam		Bilgi	Çıkarım
Grup		Puan	Uygulama	Toplam	Toplam
Okuma Güçlüğü Olmayan	N	116	116	116	116
		0	0	0	0
	Mean	7,9483	1,4741	3,5948	2,8793
	Median	8,0000	1,0000	4,0000	3,0000
	Std. Deviation	,93106	,51855	,75732	,32718
	Skewness	,564	-,086	,100	-2,359
	Std. Error of Skewness	,225	,225	,225	,225
	Kurtosis	-,726	-1,561	-,383	3,629
	Std. Error of Kurtosis	,446	,446	,446	,446
	Minimum	7,00	,00	2,00	2,00
	Maximum	10,00	2,00	5,00	3,00
Okuma Güçlüğü Olan	N	116	116	116	116
		0	0	0	0
	Mean	2,3276	,3362	1,3707	,6207
	Median	2,0000	,0000	1,0000	,0000
	Std. Deviation	,83172	,50980	,80790	,75360
	Skewness	-,773	1,098	,027	1,006
	Std. Error of Skewness	,225	,225	,225	,225
	Kurtosis	,544	,057	-,488	,358
	Std. Error of Kurtosis	,446	,446	,446	,446
	Minimum	,00	,00	,00	,00
	Maximum	4,00	2,00	3,00	3,00

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Grup	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam puan	Okuma Güçlüğü Olmayan	,242	116	,000	,829	116	,000
	Okuma Güçlüğü Olan	,265	116	,000	,832	116	,000
Uygulama	Okuma Güçlüğü Olmayan	,337	116	,000	,670	116	,000
	Okuma Güçlüğü Olan	,426	116	,000	,622	116	,000
Bilgi toplam	Okuma Güçlüğü Olmayan	,249	116	,000	,847	116	,000
	Okuma Güçlüğü Olan	,237	116	,000	,863	116	,000
Çıkarım toplam	Okuma Güçlüğü Olmayan	,523	116	,000	,380	116	,000
	Okuma Güçlüğü Olan	,321	116	,000	,755	116	,000

a.Lilliefors Significance Correction

Anlamlılık düzeyi (asyp. Sig.) $p < .05$ düzeyinde anlamlı ise hipotezi reddedilir ve dağılımın normal olmadığı kararı verilir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve buna bağlı olarak yapılan tablo yorumları yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar araştırmanın alt amaçlar doğrultusunda sırasıyla verilmiştir:

4.1. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Bilgi Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci sorusu olan “okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını” belirlemek için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Tablo 3’te öğrencilerin bilgi sorularına verdikleri yanıtlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3: Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Bilgi Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analiz Sonuçları

	Durum	N	Sıra	Sıra	U	p	Açıklama
			Ortalaması	Toplamı			
Bilgi Soruları	Okuma güçlüğü olan	116	60.26	6990.00	204.000	.000	p<0.05 Fark anlamlı
	Okuma güçlüğü olmayan	116	172.74	20038.00			

Tablo 3’te görüldüğü gibi okuma güçlüğü olan öğrencilerin metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların (Sıra ortalaması=60.26) ile okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin (Sıra ortalaması=172.74) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($U=204.000$, $p<0.05$).

4.2. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Çıkarım Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci sorusu olan “okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metinde açıkça anlatılmamış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren sorulara (çıkarım sorularına) verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını” belirlemek için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Tablo 4’te öğrencilerin çıkarım sorularına verdikleri yanıtlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4: Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Çıkarım Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analiz Sonuçları

	Grup	Sıra		Sıra Toplamı	U	p	Açıklama
		N	Ortalaması				
Çıkarım Soruları	Okuma güçlüğü olan	116	59.50	6901.50	115.500	.000	p<0.05 Fark anlamlı
	Okuma güçlüğü olmayan	116	173.50	20126.50			

Tablo 4’te görüldüğü gibi okuma güçlüğü olan öğrencilerin metinde açıkça anlatılmamış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren çıkarım sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların (Sıra ortalaması=59.50) ile okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin (Sıra ortalaması=173.50) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($U=115.500$, $p<0.05$).

4.3. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Metnin Öğelerini, İçeriğini, Dilini İncelemeyi ve Değerlendirmeye Gerekli Kılan (Uygulama) Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metnin öğelerini, içeriğini, dilini incelemeyi ve değerlendirmeye gerekli

kılan (uygulama) sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını” belirlemek için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Tablo 5’te öğrencilerin uygulama sorularına verdikleri yanıtlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5: Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Uygulama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analiz Sonuçları

	Gurup	N	Sıra	Sıra	U	p	Açıklama
			Ortalaması	Toplamı			
Uygulama Soruları	Okuma güçlüğü olan	116	69.56	18959.00	1283.000	.000	p<0.05 Fark anlamlı
	Okuma güçlüğü olmayan	116	163.44	8069.00			

Tablo 5’te görüldüğü gibi okuma güçlüğü olan öğrencilerin metnin öğelerini, içeriğini, dilini incelemeyi ve değerlendirmeye gerekli kılan (uygulama) sorulara verdikleri sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların (Sıra ortalaması=69.56) ile okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin (Sıra ortalaması=163.44) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($U=1283.000$, $p<0.05$).

4.4. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Metne İlişkin Toplam Anlama Puanları

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metne ilişkin toplam anlama puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını” belirlemek için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Tablo 6’da okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin metne ilişkin toplam anlama puanları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6: Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Metne İlişkin Toplam Anlama Puanları Mann Whitney U Analiz Sonuçları

	Gurup	N	Sıra	Sıra	U	p	Açıklama
			Ortalaması	Toplamı			
Anlama Puanları	Okuma güçlüğü olan	116	58.50	6786.00	.000	.000	P<0.05 Fark anlamlı
	Okuma güçlüğü olmayan	116	174.50	20242.00			

Tablo 6’da görüldüğü gibi okuma güçlüğü olan öğrencilerin metne ilişkin toplam anlama puanlarının (Sıra ortalaması=58.50) ile okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin ise (Sıra ortalaması=174.50) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($U=.000$, $p<0.05$).

4.5. Öğrencilerin Okuduklarını Anlamalarını Zorlaştıran Etkenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın beşinci sorusu olan “öğrencilerin okuduklarını anlamalarını zorlaştıran etkenlere ilişkin görüşlerinin” F (frekans) ve % (yüzde) analizi yapılmıştır. Tablo 7’de okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduklarını anlamalarını zorlaştıran etkenlere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Okuduklarını Anlamalarını Zorlaştıran Etkenlere İlişkin Görüşleri

Etkenler	F	%
Akıcı okuyamamam	122	25,2
Daha kolay anlamamı sağlayacak çözümleri bilmemem	98	20,2
Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin anlamını zorlaştırması	96	19,8
Az okumam	88	18,1
Az sözcük bilmem	81	16,7
Toplam	485	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduklarını anlamalarını zorlaştıran etkenlere ilişkin görüşlerine baktığımız zaman çoğunlukta olan 122 öğrenci (% 25,2) akıcı okuyamadığını, azınlıkta olan 81 öğrenci ise (% 16,7) az sözcük bildiğinden metinlerin anlamını zorlaştırması görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

4.6. Öğrencilerin Okuduklarını Daha İyi Anlamalarını İçin İhtiyaçlarını İlişkin Görüşleri

Araştırmanın altıncı sorusu olan “öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin” F (frekans) ve % (yüzde) analizi yapılmıştır. Tablo 8’de okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Okuduklarını Daha İyi Anlamalarını İçin İhtiyaçlarını İlişkin Görüşleri

İhtiyaçlar	F	%
Daha çok kitap okuma	259	53,4
Ortam özellikleri (sessiz ortam)	112	23,1
Metni tekrar tekrar ve dikkatli okuma gereksinimi	40	8,2
Önemli bilgilerin altını çizmek ve özet yapma	15	3,1
Daha fazla sözcük bilme ihtiyacı	15	3,1
Yavaş okuma	12	2,5
Metin yazıları daha büyük olmalı	7	1,4
Okuduğunu özetleme	6	1,2
Okuduğu kitap hakkında sorular çözme	5	1,0
Anne babadan yardım alma	4	0,8
Kısa metin veya kitap okuma	4	0,8
Okurken parmakla takip etme	3	0,6
Canlandırma yapma	2	0,4
Zamana ihtiyaç duyma	1	0,2
Toplam	485	100

Araştırmaya katılan 485 öğrenciden 259'u (% 53,4) daha iyi anlamaları için daha çok kitap okumaya ve 112 öğrenci (% 23,1) ortam özelliklerine (sessiz ortama) ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

4.7. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısızlığına Yol Açan Etmenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yedinci sorusu olan “öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısızlığına yol açan etmenlerine ilişkin görüşlerinin” F (frekans) analizi yapılmıştır. Tablo 9’da öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısızlığına yol açan etmenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısızlığına Yol Açan Etmenlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Etmenler	F
Akıcı okuyamamaları	10
Daha iyi anlamasını sağlayacak stratejileri bilmemeleri	6
Sözcük dağarcıklarının sınırlı olması	3
Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin uygun olmaması sorunlu olması	1

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 10 kişi öğrencilerin okuduğunu anlama başarısızlığına yol açan etmenlerden akıcı okuyamamalarını belirtirken, 1 kişi Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin uygun olmaması, sorunlu olmasını vurgulamıştır.

4.8. Öğretmenleri Okuma Öğretiminde Zorlayan Etmenlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın sekizinci sorusu olan “öğretmenleri okuma öğretiminde zorlayan etmenlere ilişkin görüşlerinin” F (frekans) analizi yapılmıştır. Tablo 10’da öğretmenleri okuma öğretiminde zorlayan etmenlere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenleri Okuma Öğretiminde Zorlayan Etmenlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Etmenler	F
Kitaplardaki metinlerin uygun olmaması ve öğretimde kullanabileceğim metin bulma sıkıntısı	8
Okuma öğretimi yöntemleri ve uygulamaları konusunda bilgiye gereksinim duymam	7
Öğrencilerimin okumada yaşadıkları güçlüklerle baş etme konusunda sınırlı bilgi sahibi olmam	4
Öğrencilerimin okuma becerilerini değerlendirme konusunda yeterli olmamam	1

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 8'i okuma öğretiminde kendilerini zorlayan etmenlerden kitaplardaki metinlerin uygun olmaması ve öğretimde kullanabileceği metin bulma sıkıntısına dikkat çekerken, 1 öğretmen de öğrencilerimin okuma becerilerini değerlendirme konusunda yeterli olmayışı görüşünde olduğunu belirtmiştir.

4.9. Öğretmenlerin Okuma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle Başa Çıkmadaki Gereksinimlere ve Önerilere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dokuzuncu sorusu olan “öğretmenlerin okuma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmadaki gereksinimlere ve önerilere ilişkin görüşlerinin” F (frekans) analizi yapılmıştır. Tablo 11’de öğretmenlerin okuma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmadaki gereksinimlere ve önerilere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Okuma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle Başa Çıkmadaki Gereksinimlere ve Önerilere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Gereksinim ve Öneriler	F
Aile iş birliği	4
Müfredatın çok fazla olması ve kolej sınavlarından dolayı okuma çalışmalarına yeterince zaman ayrılmaması	4
Evde ve okulda belirli saatlerde kitap okuma	3
Güçlük çeken öğrenciler için okul idaresi daha fazla imkan sunmalı	2
Okunan kitaplar canlandırma yapılarak anlatılmalı	2
Türkçe dersi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz oluşu	2
İlköğretim 1.sınıfta farklı teknik kullanmama	1
Kitap okumalarını zorunlu hale getirecek program olmalı	1
1.ve 2. sınıftan itibaren okuduklarını yorumlama anlatma ile ilgili soruları çözümleme çalışmaları yeterince yapılmıyor	1

Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 4'ü aile işbirliği ve müfredatın çok fazla olması ve kolej sınavlarından dolayı okuma çalışmalarına yeterince zaman ayrılmaması, 1 öğretmen de ilköğretim 1.sınıfta farklı teknik kullanmama, kitap okumalarını zorunlu hale getirecek program olmalı ile 1.ve 2. sınıftan itibaren okuduklarını yorumlama anlatma ile ilgili soruları çözümleme çalışmaları yeterince yapılmıyor görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri okuma güçlüğü olmayan akranlarının okuduğunu anlama becerileri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulguları incelendiğinde, okuma güçlüğü olan grubun okuduğunu anlama becerilerinin akranlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Mokhtari ve Thompson (2006) yapmış olduğu araştırmalarında 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamayla ilgili cümle dizilişinin farkına varma ve okuma akıcılığı seviyesini değerlendirerek incelemişlerdir. Araştırmada çocukların cümle dizimini farkına varma düzeyinin, onların okuduğunu anlama performansı ile ($r=816$) ve okuma akıcılığı ile ($r=625$) ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler, zayıf düzeydeki cümle dizimi farkındalığının okurlar arasındaki okuduğunu anlama ve okuma akıcılığının zayıf olmasına neden olduğunu belirtilmiştir. Bu bulgular, genel dil yeteneğinin sürekli okurların okuduğunu anlamalarına ve okuma akıcılıklarına etki ettiği görülmüştür.

Araştırma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların ortalaması daha düşük çıkmıştır. Araştırmamızdan edilen bu bulgularla Cain ve Oakhill (2006)'ın yapmış olduğu araştırmalarının bulguları farklılık göstermektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin literal soruları yanıtlama başarıları okuma güçlüğü olmayan akranlarından farklı değildir. Ancak yorumlama becerisinin kazanımı olan çıkarım sorularını yanıtlamalarına bakıldığı zaman okuma güçlüğü olmayan akranlara göre daha başarısız olduklarını bulmuşlardır. Bizim çalışmamızda literal soruları yanıtlamada da fark çıkmıştır.

Araştırma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre metinde açıkça anlatılmamış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren (çıkartım sorularına) sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların ortalaması daha düşük çıkmıştır. Araştırmamızdan elde edilen bulgular ile Oakhill ve Cain (2000), yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okuma güçlüğü olan öğrenciler metinden çıkartım yapmada zorluk çekmektedirler.

Bu başarısızlık durumu bilgilendirici metinlerde daha çok ortaya çıkmaktadır (McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004; Temizyürek, 2008).

Araştırma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre metnin öğelerini, içeriğini, dilini incelemeyi ve değerlendirmeye gerekli kılan (uygulama) sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların ortalaması daha düşük çıkmıştır. Baydık, Sakallı Demirok, Seçkin ve Nuri (2014), KKTC’de ve Türkiye’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini inceledikleri çalışmalarında her iki ülkedeki okuma güçlüğü olan öğrencilerin tüm soru türlerini yanıtlamada güçlüğü olmayan akranlarına göre daha başarısız oldukları belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan grup detay sorularını ve çıkarım sorularını yanıtlamada güçlüğü olmayan gruba göre daha başarısız olmakla birlikte ana düşünceyi bulan öğrenci sayısı güçlüğü olan grupta anlamlı şekilde daha az çıkmıştır sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızdan elde edilen bulgulara göre okuma güçlüğü olan öğrenciler akranlarına göre uygulama sorularını yanıtlamada da zorlanmışlardır.

Araştırmada aynı sınıf düzeyinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin metne ilişkin toplam anlama puanlarının akranlarına göre daha düşük çıkmıştır. Elde edilen bulgular ile Sarıpınar (2006)’ın yapmış olduğu araştırmasında paralel bulgulara ulaşılarak, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının farklı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını zorlaştıran etkenlere ilişkin görüşlerine ait bulgulardan Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin anlamını zorlaştırması görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Temizyürek (2008) yaptığı çalışmada özellikle bilgilendirici metinlerin anlamını zorlaştırdığını ortaya çıkarmıştır. Yine araştırmamız da öğrenciler akıcı okuyamadıklarını ve az okumanın okuduklarını anlamalarını zorlaştırdıkları görüşünde oldukları belirtmişlerdir. Yalınkılıç (2007) yaptığı çalışmada özellikle erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla akıcı okuyamadıklarından dolayı daha az kitap okuduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızda öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine baktığımız zaman daha çok kitap okumaya ve özet yapmaya gereksinim duydukları belirtmişlerdir. Öğrencinin evinde var olan kitap sayısı ve kendine ait kitap sayısının artışına bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Araştırmamızın bulgularına

paralel olarak Elley (1992) araştırmasında, öğrencilerin evlerindeki kitaplara ulaşabilmesinin başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Öğrencinin başarısında, sahip olduğu kitap sayısının etkili olduğu diğer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir (Aslanoğlu, 2007; Schagen 2004) tarafından elde edilen araştırma bulgularıyla araştırmamızın bulguları paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, okuduğunu anlama becerileriyle yüksek ilişki gösteren değişkenin evdeki kitap sayısı olduğunu belirlemişlerdir ve öğretmenlerin öğrencilere özet yazdırdıkları zaman okuduklarını daha iyi anladıklarını belirtmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısızlığına yol açan etmenlere ilişkin görüşlerinde Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin uygun olmaması, sorunlu olmasını vurgulamıştır. Elde ettiğimiz bulgulara benzer olarak Çakır (2013), yaptığı çalışmada ise Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin ‘çocuğa görelikler’ ilkesine göre incelenirken konu ile tema birbirinin devamı niteliğinde olmasını ve temanın; açık, anlaşılır olmalı, insana özgü duygu durumlarını çocuğa göre ifade edebilmeli ve çocuğun dünyasını yeniden kuracak özellikte olması gerektiğini savunarak metinlerin uygun hazırlanmadığını belirtmiştir. Yine araştırmamızda öğretmenlerin öğrencilerin anlamasını sağlayacak stratejileri bilmemesi görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu ile Yılmaz (2008b) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yönelik uygulamalar yapması gerektiğini, bunun için de öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren stratejilerin neler olduğu konusunda bilgi sahibi olması gerektiğine dikkat çekmesi ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf içerisinde öğretmen okuma çalışmalarıyla öğrenciye okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında hangi stratejileri ne şekilde kullanacağını öğretmelidir. Ayrıca öğrenciye tek başına kitap okurken de bu stratejileri kullanmasını tavsiye etmelidir sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okuma öğretiminde zorlayan etmenlere ilişkin görüşlerinde okuma öğretimi yöntemlerini uygulama konusunda bilgiye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularımıza paralel olarak Topuzkanamış ve Maltepe (2010), çalışmada öğretmen adaylarının okuma öğretimi yöntemlerini orta düzeyde uygulayabildiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin okuma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmadaki gereksinimlere ve önerilere ilişkin görüşlere ait bulgulardan birkaç öğretmen aile iş birliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmamızdan elde edilen bulgulardan aile iş birliğinin önemini Belet’de (2009), yaptığı çalışmasında ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Okuma güçlüğü olan ve olmayan 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha düşüktür.
- Araştırma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların ortalaması daha düşük çıkmıştır.
- Araştırma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre metinde açıkça anlatılmamış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren (çıkarım sorularına) sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların ortalaması daha düşük çıkmıştır.
- Araştırma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre metnin öğelerini, içeriğini, dilini incelemeyi ve değerlendirmeye gerekli kılan (uygulama) sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların ortalaması daha düşük çıkmıştır.
- Araştırmada aynı sınıf düzeyinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin metne ilişkin toplam anlama puanlarının akranlarına göre daha düşük çıkmıştır.
- Öğrenciler okuduklarını anlamalarını zorlaştıran etkenlere ilişkin görüşlerinde en çok öğrencilerin akıcı okuyamadıklarını, en az olarak da sözcük bilgilerinin sınırlı olduklarını belirtmişlerdir.
- Araştırmamızda öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine baktığımız zaman daha çok kitap okumaya ve ortam özelliklerinden (sessiz ortam faktörüne) ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmamızda öğretmenler daha fazla öğrencilerin akıcı okuyamamalarını, az bir etken olarak da öğrencilerin Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin uygun olmamasını, okuduğunu anlama başarısızlığına yol açan etmenler olarak belirtmiştir.

- Araştırmamızda öğretmenlerden birçoğu okuma öğretiminde kendilerini zorlayan etmenlerden kitaplardaki metinlerin uygun olmamasını ve öğretimde kullanabileceği metin bulma sıkıntısına dikkat çekerken bir öğretmenin de öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirme konusunda yeterli olmadığı görüşlerine ulaşmıştır.
- Araştırmamızda öğretmenlerin okuma öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile başa çıkmadaki gereksinim ve önerilere ilişkin görüşlerinde genel olarak aile iş birliğinin önemi ile müfredatın çok fazla olmasını ve kolej sınavlarından dolayı okuma çalışmalarına yeterince zaman ayrılmamasına dikkat çekerken bir öğretime ilköğretim birinci sınıfta farklı teknik kullanmama, kitap okumalarını zorunlu hale getirecek program olmamasını ve birinci ile ikinci sınıftan itibaren okuduklarını yorumlama anlatma ile ilgili soruları çözümleme çalışmalarına çok fazla yer verilmemesinden dolayı bu tarz güçlüklerin yaşandığını sonuçlarına ulaşmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler:

- Öğretmenler, okuma güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek çalışmalara daha çok yer verilmelidir.
- Öğretmenler, okuma güçlüğü olan öğrencilere metinde açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulmayı içeren soruları, çıkarım sorularını ve uygulama sorularına akranlarına göre daha çok çözümleme fırsat ve imkanı verilmelidir.
- Öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için daha çok kitap okumalı, ortam özelliklerine (sessiz ortama) dikkat etmeli, metni tekrar tekrar ve dikkatli okuma gereksinimi hissettiği zaman metni hızlı okumamalı, yavaş okumalı, anne babadan yardım almalı ve kısa metin ya da kitap okuma yapmalı, önemli bilgilerin altını çizmeli ve özet yapmalı, canlandırma yapmalı, okuduğu kitap hakkında sorular çözmeli, anlaması için daha çok zaman ayırmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilere okuduklarını anlamalarını kolaylaştırmak için Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin dışında metin alternatifleri sunmalı, anlamalarını kolaylaştıracak farklı stratejiler öğretilmeli, daha çok kitap okumaya teşvik edecek çözümler üretmelidir. Bu amaç için öğretmenler önce kendileri yeterli düzeye ulaşmalıdır.

- Evde ve okulda belirli saatlerde kitap okutmaya özen gösterilmeli, bu konuda aile iş birliği içinde hareket edilmeli, müfredatın yoğunluğuna alternatif imkanlar sunularak okuma çalışmalarına yeterince zaman ayrılmalı, güçlük çeken öğrenciler için okul idaresi daha fazla imkan sunmalı ve birinci ile ikinci sınıftan itibaren okuduklarını yorumlama anlatma ile ilgili soruları çözümleme çalışmalarına yer verilmelidir.

6.2.2. İlerideki çalışmalara yönelik öneriler:

Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesine ilişkin ilerideki çalışmalara yönelik olarak geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Bu çalışma farklı sınıf düzeyinde öyküleyici metin kullanılarak da yapılabilir.
- Yapılacak olan diğer araştırmalarda okuma hızı ve okuduğunu anlama ilişkisi de incelenebilir.
- Öğretmenlerin okuma çalışmalarında kullandığı stratejiler ile okuduğunu anlama becerileri de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Akbayır, S. (2010). *Çocuğum neyi okumalı?* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253, 7-13.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, M., ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi Online*, 158.
- Alperen, N. (1999). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimi açısından kitap yazma ve ders işleme modelleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Anastasiou, D., ve Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers, *İlköğretim Online*, Sayı 8, s.283-297.
- Antonio, F., and Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 5(1), 41-47.

- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Osmangazi Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Arslan, D., ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1): s.1-18.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanoğlu, A., E. (2007). *Pirls 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme Psikometri Programı, Ankara.
- Atkinson, R. T., Atkinson, R. C., ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş*. (K. Atakay, M. Atakay, M. ve A.Yavuz, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.

- Baydık, B., and Seçkin, Ş. (2012). An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts. Paper presented in the International *Journal of Arts & Sciences (IJAS)* Conference for Academic Disciplines. Florence, Italy.
- Baydık, B., Sakallı Demirok, M., Seçkin, Ş., and Nuri, C. (2014). Reading comprehension skills of students with reading difficulties who were thought beginning reading and writing by using different teaching methods. Paper presented in the *6th World Conference on Educational Sciences (WCES)*, Malta.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Blaha, B., ve Benett M. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (A., D. Özçelik, Çev.). Ankara: MEB Yayınları. (1998).
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (D., A. Özçelik, Çev.). İstanbul: MEB.
- Borella, E., Carretti, B., and Pelegrina, S. (2010). The Specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 541-552.
- Bray, G. B., and Baron, S. (2004). Sheila; Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability, *Educational Assessment*, 9(3&4), p:107-128.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise—peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cain, K., and Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Education Psychology*, 76, 683-696.
- Cokun, E. (2009). Yazma eğitimi, Türkçe eğitiminde metin bilgisi. İlköğretimde. H. Akyol ve A. Kırkılıç, (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cokun, E., ve Seda, T. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Coşkun, İ., Gür, T., ve Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt/Vol: 5, Sayı/Issue:14.
- Crowe, L. K. (2005). Comparison of Two Oral Reading Feedback Strategies in Improving Reading Comprehension of School-age Children with Low Reading Ability. *Remedial and Special Education*, 26(1), 32-42.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1171-1180, Ankara.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Day, R. R., and Bamford, J. (1998). Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 325-334.

- Demirel, Ö., ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı*. ISSN: 2146-5606.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., and Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- Doğanay-Bilgi, A. ve Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. (s.362-397). Ankara: Pegem Akademi.
- EARGED. (2003). PIRLS 2001 Ulusal Nihai Rapor. Ankara: MEB.
- Elley, W. B. (1992). "How in the world do student read?: IEA study of reading literacy. Retrieved on 5 May 2015, from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED360613>
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 201-223.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Gündoğdu, B. (1998). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda kendilik algısı ve duygusal sorunlarının araştırılması. 8. *Ulusal Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresi*. 26-29 Nisan 1998, Sapanca.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. PAÜ: *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:6.
- Erkuş, B. (2013). *Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.
- Eurydice, (2011). Avrupa'da okuma öğretimi: bağlam, politika ve uygulamalar. [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada Okuma Ogretimi/Avrupada Okuma Ogretimi.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada%20Okuma%20Ogretimi/Avrupada%20Okuma%20Ogretimi.pdf) adresinden 25 Nisan 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Fuchs, D., and Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39, 34-44.

- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (1997). Reading engagement: A rationale for theory and teaching. Newark, DE: International Reading Association.
- Güteryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 280-298 ISSN: 1304-9496. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi* (5. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Jenkins, J. R., Fuchs, Lynn S., Broek, P., Espin, C., and Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: Absolute And Relative Performance Levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 237-245.
- İkinci, Ö. (2011). Sıradan bir zeki değilim: disleksiğim. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 519, 36-40.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı.
- Kaldan, S., E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörle*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaplan, D. S., Liu, X., and Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' selffeelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.

- Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama ve yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 95-109.
- Klein, M. L. (1988). Teaching reading comprehension and vocabulary. A guide for teachers. New Jersey: Prentice – Hall.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1956>. Volume 6 Issue 8, p. 373-393.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Köksal, K., ve Ünal, E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(26), 154-169.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Kuzu, T., S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Küçükcaymaz, S. (2011). *Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

- Levande, D. (1993). Standardized reading tests: Concerns, limitations, and alternatives. *Reading Improvement*, 30(2), 125-127.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., and Morris, R. D. (2009). Myt and reality of the word caller: the relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 24, 147-159.
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., and Louwerse, M. (2004). World knowlege driving young readers' comprehension difficulties. In Y. B. Kafai, W.A.
- Mokhtari, K., and Thompson, H. B. (2006). How problem of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46(1), 73.
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş, Çev.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları: Ankara.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Kenndey, A. M., Trong, K. L., and Sainsbury, M. (2011). PIRLS 2011 Assesment Framework. Boston: TIMSS and PIRLS International Study Center .
- Oakhill, J. ve Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. *Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). Paris. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> adresinden 11 Ocak 2015'de tarihinde ulaşılmıştır.
- Özbay, M., ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 17-28.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma* (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özmen, R., G. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 17-20.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Edirne.
- Padeliadu, S., George B., ve George S. (2002). Metacognitive awareness and reading strategies: average and readingdisabled students, in m. makri-tsiliapakou (Ed.), *14th International Symposium selected papers on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 307–318). Thessaloniki: School of English—Aristotle University of Thessaloniki (in Greek).
- Peregoy, S. F., and Boyle, O. F. (2000). English Learners Reading English: What We Know, What We Need to Know. *Theory into Practice*, 39(4), 237-247.
- Pearman C. J. (2008). Independent reading of cd-rom Storybooks: Measuring comprehension with oral retellings. *The Reading Teacher*, 61(8), 594-602.
- Pesa, N., and Somers, S. (2007) Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies (A Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintirich, P. R., Anderman, E. M., and Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.
- Pressley, M. (2001). Effective Beginning Reading Instruction. Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference. Chicago, IL: *National Reading Conference*.

- Pressley, M., and Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Rand, Reading Study Group (RRSG). (2002). Reading for understanding: Toward R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Riany, Y. E. (2010). The impact of metacognitive strategies on students' motivation in reading comprehension, *Jur. Ilm. Kel. & Kons.*, 2, 140 –153.
- Roeber, E. D. (1997). The technical and practical challenges in developing innovative assessment approaches for use in statewide assessment programs. *Contemporary Education*, 69(1), 6-10.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., and Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability. New findings from 4 epidemiological studies. *Jama*, 291, 2007-2012.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üst biliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1) 71-77. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iupcd/>
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schagen, I. (2004). Multilevel analysis of PIRLS data for England.' In: Papanastasiou, C. (Ed.) *Proceedings of the IRC-2004: PIRLS*. Cyprus: Cyprus University Press.
- Schellings, G., Cor, A., and Jan, V. L. (2006). Third-Grader's Thinkaloud Protocols: Types Of Reading Activities İn Reading An Expository Text, *Learning and Instruction*, 16, 549-568.

- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. Edebiyat ve Türkçenin Tarihi. *Diller için Türk Çalışmaları Dergisi*, 9(8), 793-811, Ankara.
- TAK, (2011, 6 Şubat). Disleksik çocuklar için farklı eğitim metotları gerekir. http://www.kibrispostasi.com/index.php/cat/1/news/46845/PageName/KIBRIS_POSTASI adresinden 25 Nisan 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian Journal of Education Research*, 30, 141- 152.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. and Freppo, P. (2005). All children read. Teaching for literacy in today's diverse classrooms (Second Edition). *Pearson Education*.
- Topuzkanamış, E., ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/view/5000073058/5000067282> adresinden 04 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, 609, 547-56.
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniği ile belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Valencia, S., and Pearson, P. D. (1988). Principles for Classroom Comprehension Assessment. *Remedial and Special Education*, 9(1), 26-35.
- Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J., and Scanlon D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Verhoeven, L. and Van L. J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Winograd, P., Paris, S., and Bridge, C. (1991). Improving the assessment of literacy. *The Reading Teacher*, 45(2), 108-116.
- (www.rehberlik hizmetleri.com) adresinden 25 Nisan 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1).
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeye belirlenmesi* (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması). (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478, Ankara.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, M. (2008a). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2008b). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt:5, sayı:9.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak, N. Özel (Ed.). *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (s. 210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- York, K. C. (2006). *An exploration of the relationship between metacomprehension strategy awareness and reading comprehension performance with narrative and science texts*. (Doctoral thesis). University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Zarain, X. U. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Delaware, Newark, USA.



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2014/1B

Lefkoşa, 26 Aralık 2014

Sayın Meyrem BEŞGÜL,
Yakın Doğu Üniversitesi,
Lefkoşa.

Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan 5. sınıf öğretmenlerine ve öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine uygulamak istediğiniz, “**Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Değerlendirilmesi**” konulu çalışmanız ve ekinde sunulan anket soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir.

Bu nedenle;

- Okul idaresi, öğrenci ve veliler, **çalışmanın amacı ve uygulama süreçleri hakkında detaylı bir biçimde bilgilendirilmeli**, uygulama için gerekli etik ilkeler, yazılı olarak okul yöneticileri ve ailelere iletmeli ve yazılı izinleri alınmalıdır.
- Tüm bireyi tanıma teknikleri; gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak yapılmalı ve tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına ilişkin geri bildirimler; ailelerin ve öğrencilerin, etkilenmesine karşılık gelmeyecek şekilde iletilmelidir.

Çalışmanın yapılması, **yukarıda belirtilen hususların yerine getirilmesi**, uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve çalışma tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne** iletilmesi koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve 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

EK 2

BÜYÜYÜNCE NE OLACAKSIN?

Çocuk olmakla ünlü olmak birçok açıdan benzerlik gösteriyor. Her ikisi de yeni tanıştığı insanların olur olmaz sorularını yanıtlamak ve hemen gelecekle ilgili planlarını açıklama istediği duyarlar. Çocuklar için “Adın ne? / Kaç yaşındasın?” sorularının ardından, üçüncü soru olarak akla şu gelebilir:

“Büyüyünce ne olacaksın?”

Çocuk daha dört yaşında, okuma yazma bile bilmiyor. Ama şimdiden, “Acaba hangi mesleği seçmeli?” diye düşünüp bunalması bekleniyor. Acaba karşılık verseniz bu konuşma nasıl devam edecektir?

- Büyüyünce ne olacaksın?
- Siz büyüdünüz, ne oldunuz?

Ya da:

- Yaşlanınca ne olacaksınız?

Hmm, karşınızdakinin espri anlayışı gelişmemişse bu laflar kavgaya neden olabilir. Bu nedenle belki şöyle demek daha iyidir:

- Henüz mesleğimi seçmedim çünkü meslekleri yeterince tanımlıyorum. Bana kendi mesleğinizi tanıtırmanız sevinirim.

İşte böylece eğlence başlar. Karşınızdaki yetişkinlere bir gazeteci gibi istediğiniz kadar soru sorabilirsiniz. İnsanlar kendileri hakkında konuşmaktan müthiş hoşlanırlar. Siz de konuşmayı yöneten kişi olmanın zevkini yaşar, sıkıcı laflardan kurtulursunuz. Üstelik böyle bir tavır birçok açıdan faydalıdır:

- Soru sorma yeteneğiniz gelişir.
- Farklı meslekler hakkında ilginç bilgiler edinirsiniz.
- Boş ve hep aynı şekilde gelişen konuşmalar yerine, konuşmayı siz yönlendirirsiniz. Böylece gerçekten merak ettiğiniz konularda konuşabilirsiniz.

- Karşınızdaki kişilerle daha hoş bir ilişki kurmuş olursunuz. İnsanlar kendileri hakkında konuşmaya bayılır çünkü gururları okşanır. Bu sırada kim bilir, belki siz de onları düşündüğünüzden çok daha ilginç bulursunuz.

Ama canınız illa da dalga geçmek istiyorsa başa saralım.

- Büyüyünce ne olacaksın?

(...)

- (Bu arada, şu tarz cümleleri ne kadar uzun ve düzgün tutarsanız karşınızdaki daha çok afallar). Otobüsçülük yapmak istiyorum ama bütün yapacak olanlar önceden belirlendi. Ben de bu yüzden uzay otobüsçülüğü yapıp Mars ve Satürn arasında çalışmayı düşündüm. Ancak benzin fiyatları böyle yükselmeye devam ederse çok zor. Onun için öncelikle homurtuyla çalışan bir otobüs icat etmeye karar verdim. Dikkat ettim, otobüs şoförleri hep homur homur homurdanıyor.

- Çok saçma.

- İnanır mısınız, şimdi bana da öyle geldi. Acaba çocukların büyümesini engelleyen bir ilaç mı icat etsem? Böylece büyükler ‘Ah, bu çocuk ne kadar da büyümüş, demek ki ben yaşlandım.’ diye düşünüp üzülmeğe çocuklar da ‘Büyüyünce ne olacaksın?’ sorusundan kurtulur...

Melek Özlem SEZER

**“Büyüklerle Dalga Geçme Dersleri”
adlı kitaptan kısaltılarak alınmış ve
küçük değişiklikler yapılmıştır.
 (“25. Bölüm”den)**

* **Kitabın Künyesi:** Sezer, Melek Özlem (2012) **Büyüklerle Dalga Geçme Dersleri.** İstanbul: Can Çocuk (Can Sanat) Yayınları, ss.71-73.

EK 3

***Açıklama:** Her sorunun tek bir cevabı vardır. Lütfen size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.

1. Bu metinde üzerinde durulan konu nedir?

- A) Çocukların ve büyüklerin meslekleri
- B) Çocukların ve büyüklerin yaşamlarından kesitler
- C) Büyüklerin yersiz ve gereksiz sorular sorması
- D) Büyüklerin çocuklarda hoşlanmadığı özellikler

2. Metne göre, aşağıdakilerden hangisi çocuklara sık sorulan sorulardan biri değildir?

- A) Adın ne?
- B) Büyüyünce ne olacaksın?
- C) Kaç yaşındasın?
- D) Yaşlanınca ne olacaksınız?

3. Yazar metinde “çocuk olmayı” neye benzetmiştir?

- A) Yaşlı olmaya
- B) Uzay otobüsçülüğüne
- C) Meraklı bir kişiye
- D) Ünlü olmaya

4. “Her iki kesim de daha yeni tanıştığı insanların olur olmaz sorularını yanıtlamak ve hemen gelecekle ilgili planlarını açıklama istediği duyarlar.”

Yukarıdaki cümlede altı çizili ikilemenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gerekli gereksiz her şey
- B) Gerçekleşmesi gerekli olan
- C) Geçekleşir gerçekleşmez
- D) Göze hoş görünen

5. Metinde geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kötü bir durumu atlatmak” anlamı vardır?

- A) Hmm, karşınızdakinin espri anlayışı gelişmemişse bu laflar kavgaya neden olabilir
- B) Siz de konuşmayı yöneten kişi olmanın zevkini yaşar, sıkıcı laflardan kurtulursunuz
- C) Ona bir gazeteci gibi istediğiniz kadar soru sorabilirsiniz
- D) Onun için öncelikle homurtuyla çalışan bir otobüs icat etmeye karar verdim

6. Aşağıdakilerden hangisi, metinde çocuklar için olumlu olarak sunulan bir durumdur?

- A) Çocukların, büyüklerin olur olmaz sorularını yanıtlama isteği duymaları
- B) Çocukların bir gazeteci gibi istedikleri kadar soru sorabilmeleri
- C) Çocukların, boş ve hep aynı şekilde gelişen konuşmalara ortak edilmeleri
- D) Çocukların, büyüklerle gelecekle ilgili planlarını açıklamak zorunda olmaları

7. Metinde çocuklara, yetişkinlerle olan konuşmalarını daha eğlenceli bir hale getirebilmeleri için aşağıdaki seçeneklerden hangisi önerilmemiştir?

- A) Soru soran büyüğe karşı sert ve olumsuz cevap vermeleri
- B) Bir gazeteci gibi “soruları yöneltten kişi” rolünü üstlenmeleri
- C) Espirili bir biçimde uzun ve düzgün cümlelerle büyükleri şaşırtmaları
- D) İnsanları kendileri hakkında konuşmaları için yönlendirmeleri

8. “Onun için öncelikle homurtuyla çalışan bir otobüs icat etmeye karar verdim.”

Metne göre yukarıdaki cümlede geçen otobüs”ün homurtuyla çalışma nedeni aşağıdakilerden hangisi değildir?

- A) Benzin fiyatlarının sürekli yükselmesi
- B) Otobüs şoförlerinin homurdanması
- C) Uzay otobüsçülüğünün gerçek olmaması
- D) Homurtunun benzin gibi parayla alınmaması

9. Metne göre, aşağıdakilerden hangisi “konuşmayı yöneten kişi”nin kazanımları arasında yer almaz?

- A) Değişik mesleklerle ilgili bilgi edinir
- B) Konuşmada etkisiz taraf olur
- C) Karşısındaki ile hoş bir ilişki kurar
- D) Soru sorma becerisi gelişir

10. Metne göre aşağıdakilerden hangisi, yazarın “çocukların büyümesini engelleyen bir ilaç icat etmeyi” istemesinin nedenidir?

- A) Büyükleri cezalandırmak
- B) Büyüklere soru sormak
- C) Hastalanan çocukları iyileştirmek
- D) Çocukları sorulardan kurtarmak

EK 4**KİŞİSEL BİLGİLER**

Açıklama: Lütfen soruları dikkatli okuyunuz. Her sorunun tek bir cevabı vardır. Boşlukları yazarak doldurmanız ve parantezli sorular da ise parantez içerisine (X) koymanız yeterli olacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Danışman: Mukaddes SAKALLI DEMİROK
YDÜ Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Meyrem BEŞGÜL

1. Yaşın
2. Cinsiyetin () Kız () Erkek
3. Annenin Mesleği
4. Babanın Mesleği

ÖĞRENCİ GÖRÜŞ FORMU

1. **Kitap okumayı seviyor musun?** () Evet () Hayır () Biraz
2. **Okuduğunu anlar mısın?** () Evet () Hayır () Biraz
3. **Ödevlerinin dışında kitap okumaya günde yaklaşık ne kadar zaman ayırıyorsun?**
 - () Hiç ayırmam
 - () 15 dakika
 - () 30 dakika
 - () 45 dakika
 - () 1 saat
 - () 1 saatten fazla
4. **Okuduğunu anlamada zorlandığımı düşünüyorsan, sence aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri okuduğunu anlamamı zorlaştırıyor?**
 - () Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin anlamamı zorlaştırması
 - () Akıcı okuyamamam (doğru, otomatik, uygun vurgu ve tonda noktalama işaretlerine dikkat ederek)
 - () Daha kolay anlamamı sağlayacak yolları/çözümleri bilmemem, bilsem de nasıl ve ne zaman kullanacağım hakkında bilgi sahibi olmamam. (Örneğin; tekrar okumak, altını çizmek, sözlük kullanmak, özet yapmak, soru oluşturmak, vb.)
 - () Az okumam
 - () Az sözcük bilmem
5. **Sence daha iyi anlamamı ya da daha iyi okumamı neler sağlar? Daha iyi anlamam için nelere ihtiyaç duyuyorsun?**

.....

.....

.....

EK 5

ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

Değerli öğretmenler, görüş formunda yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Tüm soruları eksiksiz ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, katkılarınız için teşekkür ederiz.

Danışman: Mukaddes SAKALLI DEMİROK
YDÜ Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Meyrem BEŞGÜL
İletişim: 0548 871 81 30

1.Yaşınız:

2.Cinsiyetiniz:

3.Mesleki Kıdeminiz:

4.Sınıf mevcudunuz:

5.Sınıfınızda bulunan öğrencilerden kaçının okuduğunu anlamada sınıf düzeyinin gerisinde olduğunu düşünüyorsunuz?

Yaklaşık olarak kişinin

6.Sizce öğrencilerinizin okuduklarını anlama konusundaki başarısızlıklarının sebepleri nelerdir?

() Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin uygun olmaması, sorunlu olması

() Akıcı okuyamamaları (doğru, otomatik, uygun vurgu ve tonda noktalama işaretlerine dikkat ederek)

() Daha iyi anlamasını sağlayacak stratejileri (Örneğin; tekrar okumak, altını çizmek, sözlük kullanmak, özet yapmak, soru oluşturmak vb.) bilmemeleri/kullanmamaları

() Sözcük dağarcıklarının sınırlı olması

() Okuma-yazma değerlendirmesi ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgimin sınırlı olması

7.Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin uygun olmadığını ya da okuma öğretiminde sorunlar yarattığını düşünüyorsanız, metinlerle ilgili düşüncelerinizi aşağıdaki seçenekler üzerinde işaretleme yaparak belirtiniz.

() Metinlerin uzun olması

() Metinlerdeki cümlelerin uzun ve karmaşık olması

() Metinlerde öğrencilerin anlamını bilmediği sözcüklerin çok olması

() Metinlerde açık ve anlaşılır örneklerin yeterince verilmemiş olması

() Metinlerdeki bilgilerin karmaşık bir biçimde sunulması

() Metinlerde konu ile ilgili görsellerin (tablo, resim, fotoğraf, harita, şekil vb.) olmaması

() Konu ile ilgili görsellerin (tablo, resim, fotoğraf, harita, şekil vb.) metnin konusu ile ilişkili olmaması

() Metinlerde önemli bilgi ile önemsizi ayırmayı kolaylaştırıcı ipuçlarının (koyu renk, eğik yazı, alt çizgi vb.) olmaması

() Sayfa tasarımlarının eğlenceli ve ilgi çekici olmaması

() Metnin konusunun ya da metindeki olayların öğrencilerin ilgisini çekmemesi

8.Okuma öğretiminde sizi zorlayan neler var? Bunları belirtiniz?

() Öğrencilerimin okuma becerilerini değerlendirme konusunda yeterli olmamam

() Öğrencilerimin okumada yaşadıkları güçlüklerle baş etme konusunda sınırlı bilgi sahibi olmam

() Okuma öğretimi yöntemleri ve uygulamaları konusunda bilgiye gereksinim duymam

() Kitaplardaki metinlerin uygun olmaması ve öğretimde kullanabileceğim metin bulma sıkıntısı

9.Okuma öğretiminde yaşadığınız güçlüklerle başa çıkmak için nelere gereksinim duyuyorsunuz? Bu konuda önerileriniz var mı?

.....