

Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması

A Case Study Regarding Definition and Solution of Reading and Comprehensive Problems

Hakan DÜNDAR¹
Kırıkkale Üniversitesi

Hayati AKYOL²
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, okuma ve anlama problemi olan bir ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik olarak yapılan uygulama ve değerlendirmeleri kapsamaktadır. Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik bir örnek olay çalışmasıdır. Çalışmada öncelikli olarak deneğin okuma hataları ve nedenleri, sonrasında ise bu hataların giderilmesine yönelik izlenecek yöntem tespit edilmiştir. Okuma ve anlama hatalarının değerlendirilmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Hataların genel olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiş, ortadan kaldırılması için 11 haftalık bir öğretim programı uygulanmıştır. Deneğin okumaya karşı motivasyonunu sağlamak amacı ile araştırmacılar tarafından deneğin kişisel özellik ve günlük yaşantılarına dayalı olarak 7 okuma parçası yazılmış ve Türkçe ders kitabında okuma parçaları içindeki ana kahramanların ismi, deneğin ismi ile değiştirilerek parçalar yeniden düzenlenmiştir. Okuma motivasyonu sağlandıktan sonra hataların ortadan kaldırılması için "Tekrarlı Okuma Yöntemi" seçilmiş ve çalışmalar tekrarlı okuma yöntemi ile sürdürülmüştür. Ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan denek son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, anlama, okuma motivasyonu, tekrarlı okuma

Abstract

This case study includes the attempts and assessments related to determination and elimination of reading and comprehension difficulties of a second grade student with reading and comprehension deficiencies. The Informal Reading Inventory was used to assess the reading and comprehension deficiencies of the subject. It was found that the reading and comprehension problems of the subject were related to lack of motivation. A training program for 11 weeks was implemented in this study to eliminate the reading and comprehension problems of the subject. With the purpose of ensuring the motivation of the subject for reading, 7 informal reading pieces based on the personal characteristics and daily experiences of the subject were written by the researchers. The reading pieces were edited by replacing the names of the main characters with the name of the subject in the Turkish textbooks. After establishing the motivation of the subject for reading, the "Repeated Reading Method" was chosen to eliminate the reading disabilities and studies were continued with the repeated reading method. The subject, who was in the Anxiety Level according to the pre-test results, reached the Instructional Level according to the final test results.

Keywords: Reading, comprehension, reading motivation, repeated reading

¹ Yrd. Doç. Dr. Hakan DÜNDAR, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, hdundar06@gmail.com

² Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, hakyol@gazi.edu.tr

Purpose

Reading, which is considered as the most important academic skill in the educational process (Roundy and Roundy, 2009), is a complex structure involving many diverse processes including seeing, perceiving, vocalizing and interpretation. Reading, which is a complex cognitive process, cannot be always achieved by all the students effectively and successfully. Some students have difficulties when achieving the reading skill related to physical and educational activities, and experience reading difficulties (Joshi, Dahlgren and Boulware-Gooden, 2002). Since the reading errors of the students will cause to lack of comprehension, this situation must be finalized immediately with a positive result. The cognitive aspects of reading like comprehension and analysis are universally considered as the very important constituents of learning how to read; however, it is also stated that motivation is a very critical factor in the process of learning how to read (Stanovich, 1986; Wang and Guthrie, 2004; Guthrie and others, 1999). Selection of reading pieces by students, or selecting interesting texts with illustrations suitable for the level of the student increases the reading motivation of the students (Bohn, Roehrig, and Pressley, 2004; Edmunds and Bauserman, 2006). Another important problem coming after ensuring the motivation for reading is the elimination of reading errors. Repeated reading is an effective method in the elimination of reading errors and supporting the weak readers (Samuels, 1997). The repeated reading method is an effective method for poor readers that cannot read fluently (Thieren, 2004; Vadasy and Sanders, 2008; Roundy and Roundy, 2009). In this study, it was aimed to find out the reading and comprehension problems of a second grade student although he had no determinable physical and cognitive problems and to eliminate these problems.

Method

“The Informal Reading Inventory” was used to determine and assess of reading and comprehension errors. This study was continued for 11 weeks. In the study, 7 informal reading pieces were written by the researchers based on the personal characteristics, school experiences and daily experiences of the subject. In addition, the reading pieces in the Turkish textbook were edited by replacing the names of the main characters with the name of the subject. The “Repeated Reading Method” was used to eliminate the reading errors.

Results

In this study, the subject, who was the Anxiety Level according to the pre-test results, reached the Instructional Level according to the results of the final test after the educational program implemented. Implemented training program was effective for establishment of reading motivation and eliminating the reading problems.

Discussion and Conclusion

Establishing the motivation for reading is extremely important for the elimination of the problems of students with reading and comprehension problems. Short and real life stories that will be interesting for the reader can be selected to establish motivation. Individualized training programs can be planned and informal texts be included in these programs. As seen in this study, texts replacing the reader with the main character can be written. Or else, the heroes in the formal texts (their names) can be replaced with the readers. One of the effective methods in the elimination of the reading problems is the repeated reading. The repeated reading studies can be used by the teachers or the families. Repeated reading is an important strategy to experience the taste of success for the students during reading process. But they may get bored during repeated reading studies. In this case, it is essential for the teachers to select short texts in a comfortable atmosphere. Selecting the texts which catch the attention of students will also increase their reading motivation. With the help of repeated reading students’ level of recalling vocabulary items will increase and their reading fluency will improve. Students’ problems related to reading will be solved in this way and reading comprehension problems will be removed as well.

Giriş

Okula yeni başlayan bir çocuğa sorulan soruların başında çoğunlukla; “okumayı öğrendin mi?” ya da “okuyabiliyor musun?” soruları yer alır. Eğitim sürecinin merkezinde yer alan ve kazanılacak tüm becerileri de etkileyecek olan okuma becerisi; bireyin sadece öğrenim hayatı değil tüm yaşamı boyunca kullanacağı temel bir beceri olduğundan bu soruların cevabının evet okumayı biliyorum ve okuduğumu da anlıyorum şeklinde verilmesi son derece önemlidir. Bilim insanları tarafından toplumların sanayileşmeye geçmesiyle beraber insan hayatındaki en kritik beceri sayılan okuma (Bjorklund, 1995; 361) zihinler arası bir rekabetin olduğu günümüz dünyasında, bilgiye ulaşma ve onu etkili kullanma, iletişim ve problem çözme gibi becerilerin temelinde önemli bir yere sahiptir.

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2003). Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve yazılı sembollerin zihinde anlaşılmasıyla oluşur. Ayrıca okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu okuyucunun anlaması istenir. Bundan da anlaşılacağı üzere okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreçtir (Demirel, 1999). Çoğu insan okumanın sözcüklerin biçimlendirdiği bir süreç olduğunu düşünür ve belli bir zamanda onların anlamlı olanını öğrenmek olarak tanımlar. Ancak okuma basit bir beceri değildir. Okuma, gerçekte okuyucunun aktif katılımını gerektiren çok karmaşık bir süreçtir. Deneyimli eğitimciler ve araştırmacılar okuma sürecinde dil kullanımının çok yönlü ve karmaşık olduğu konusunda hemfikirdirler. Çünkü okuma, eğitim materyallerinden fayda sağlamaya yönelik olarak, sıkıca dokunmuş çeşitli becerilerin oluşturduğu bir kilim gibidir (Schoenbach ve diğ., 2003).

Öğrencinin, okuduğunu anlayabilmesi için metinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavraması gereklidir. Okuma, yazılanı anlamaktır. Anlama için, öğrenciye; sorgulama, tahmin etme, çıkarım yapma ve özetleme gibi bilişsel becerilerin (Güneş, 2009) kazandırılması gerekir. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bir öğrenci, okuduğunu anlayamaz (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Bilişsel düzeydeki becerilerle ilgili olan okuma, akademik başarı ve öğrenme süreçlerini de doğrudan etkileyen bir beceri olduğundan, okuduğunu anlayamayan bireylerin öğrenme yaşantılarında başarılı olması da beklenemez (Calhoon, 2005).

Sembollerden anlam kurma süreci olarak da tanımlanan okumanın etkili olabilmesi için araştırmalara dayalı olarak beş temel prensip tespit edilmiştir (Anderson ve diğ; akt; Akyol, 2003). Bu prensipler; Okumanın anlam kurma süreci olması, akıcı olması, stratejik olması, çocuğun okumaya güdülenmesi ve okumanın hayat boyu devam eden bir süreç olması esaslarına dayanmaktadır. Aşağıda bu temel prensipler; okuma sürecinin daha da etkili sonuçlar vermesi için bir takım önerileri de kapsayacak şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Okuma anlam kurma sürecidir;

Okuma sürecinde; hiçbir yazılı kaynak kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır ve o yazılı kaynağa anlam yükler (Akyol, 2003).

Guthrie (2004) okumanın gerçekleşmesinde metinle ilgili ön bilgilerin önemine dikkati çekerek okuyucunun anlaması için önce yeni metinle ilgili önceki bilgilerle bağlantı kurulması gerektiğini ifade eder. Okuyucuya rehberlik eden öğretmene ise öğrenciyi yeni metine karşı ilgili olmasını, önceki metinlerle bağlantı kurmasını sağlamak ve izlemek gibi görevler yüklenmiştir. Okuma sürecinde metnin tanınması ya da metinle okuyucu arasında bağın kurulması aynı zamanda okumaya karşı bir güdülenmeyi de beraberinde getirecektir.

2. Okuma akıcı olmalıdır.

Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme becerisi yatmaktadır. Akıcı okuyucular metindeki kelimeleri tanımakta ve daha kolay ayırt etmekte, zayıf okuyucular ise kelimeleri tanımakta zorlanmakta, yavaş ve yanlış okumaktadırlar (Anderson ve diğ; akt; Akyol, 2003). Okumayı yeni öğrenen çocuklar, bağımsız okumaya geçtiklerinde akıcı bir okumaya sahip olamazlarsa uzun süre okuduğunu anlama ve okuldaki diğer öğretim faaliyetlerinde zorlanırlar (Worthy ve Broaddus, 2001). Zayıf okuyucuların çoğu okumaya çalıştıkları metinlerdeki kelimeleri tanıma problemi yaşayarak, okuma ve okuduğunu anlamada zorlanırlar. Öğrencilerin, akıcı okuma becerisini kazanmaları için sesli ve sessiz okuma yaparak çalışmaya ihtiyaçları vardır. Ancak zayıf okuyucular çoğunlukla bu çalışmayla ilgilenmezler. Bu nedenle öğretmenler zayıf okuyucular için gerekli materyallerle birlikte sesli ve sessiz okuma fırsatları sunmalıdır (Lerner, 1997).

3. Okuma stratejik olmalıdır.

Stratejik okumada okuyucu okuma amacını bilmeli, okuduğu metne karşı ilgi duymalı ve okuduğu metin ona anlamlı gelmelidir. Stratejik okuma okuyucuya okumayı sevdirecek, okuma süreci ona keyif verecek ve sıkımayacaktır (Anderson ve diğ; akt; Akyol, 2003).

Gates (2002) okuma yaptırılacak metnin bir takım ipuçları ile öğrencileri motive etmesi gerektiğini savunarak, metin seçiminin daha özenli olmasını vurgulamıştır. Seçilen metinlerin, öğrencilerin “iyi okuyucu olmaktan ziyade iyi tahmin edici” olmaları konusunda katkı sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle okuyucunun metne karşı ilgisi ve metinden bir anlam çıkarmaya çalışması gerekmektedir.

4. Çocuk okumaya güdülenmelidir.

Motivasyon aklın ve dilin kullanımında çok yönlü ve istemli bir etki sahibi olmakla beraber zamana dayalı değişen bir olgudur (Guthrie ve Wigfield, 2000). Motivasyon okuma süreci içerisinde çok önemli bir role sahiptir. Birçok öğretmen, öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunların kaynağı olarak motivasyon eksikliğine dikkat çekmektedir (Edmunds ve Bauserman, 2006).

Okuma motivasyonu öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarına ve okulda başarıya ulaşmalarına katkıda bulunur. Bununla birlikte okumada motivasyon düzeyleri, öğrencilerin ne kadar okuma yapacakları üzerinde de etkiye sahiptir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Tüm bu görüşler ve yargılar okuma motivasyonunun ve okuma performansının arasındaki ilişkiyi gösterir niteliktedir. Yapılan pek çok araştırmada, okuma ile motivasyon arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (Guthrie, 2004; Lau ve Chan, 2003; Gambrel ve diğ., 1996). Guthrie (2004) zayıf okuyucuları, okumaya güdüleme için öğretmenin informal metinler hazırlamasının ve bu metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek, hayvan hikayeleri, karşılıklı konuşmalar içermesinin önemli motivasyon kaynağı olacağından bahsetmektedir. Okumaya motive edilmiş okuyucular, okuma probleminin yanı sıra anlama problemini de yenmiş ve öz güven kazanmış olacaktır. Worthy ve Broaddus (2002) ilgi çekici metinlerin kullanılması ile okuma motivasyonunun sağlanacağını bu sayede akıcı okumanın da geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

5. Okuma hayat boyu devam etmelidir.

Okuma devamlı gelişen bir beceridir ve bir defa da oturulup halledilebilecek bir husus değildir. Hayat boyu devam eden bir etkinliktir. Bunun için hemen hemen her gün zamanımızın bir kısmını okumaya ayırmalıyız. Zamanın azlığı ya da çokluğundan ziyade devamlılık, okumada çok önemlidir (Akyol, 2003).

Zayıf okuyucular için özellikle okumanın sürekli olması çok önemlidir. Bu okuyucular sıkılmadan her gün mutlaka belli bir süre okuma yapmalıdır. Sürekli okumanın yapılmasını sağlamak amacıyla; ailelerle beraber günün belli saatlerinde okuma yapılması, gazetelerden bazı konuların okunması, sesli okuma çalışmaları vb. etkili stratejiler olarak önerilmektedir (Guthrie, 2004).

Yukarıda yer alan beş strateji okuma becerisinin kazanılmasında ve etkili olarak kullanılmasında önemli sonuçlar doğuracak stratejilerdir. Bilişsel bir süreç olan okuma aynı zamanda karmaşık bir süreci de içerir. Bu süreç içinde okuma becerisinin kazanılmasında çocukların belli bir yoğunluğu zorlanmakta ve okuma güçlüğü yaşamaktadır. Bu güçlük, fiziksel yetersizlikten ziyade öğretim faaliyetlerinin etkililiğine göre değişmektedir (Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002). Okuma güçlüğü çeken çocuklar, okumaya odaklanma problemi yaşadıkları gibi okuma yaparken; ters çevirmeler, atlayıp geçmeler (bırakma ve ekleme yapma) ve tekrarlar gibi okuma yanlışları da yapmaktadırlar (Akyol, 2003). Bu yanlışlar ve nedenleri aşağıda açıklanmıştır.

Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler: Okuma yaparken, genel olarak eklemeler daha az yapılmakta ve okunan metnin anlamını pek fazla bozmamaktadır. Eklemeler çok fazla olmuyor ve okunan metnin anlamını bozmuyorsa endişelenecek bir durum yoktur. Gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa öğrencinin dikkati çekilmelidir. Bunun yanı sıra bırakmalar kelimenin tamamında, hecede veya harflerde yapılabilir. Bu tür yanlışlıklar dikkatsizlikten, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir.

Ters Çevirmeler: Çocuklar arasında özellikle de okumaya yeni başlayan birinci sınıflarda en çok görülen hatalardan biridir. Öğrenci ya harfleri “d” yerine “b” gibi ya da kelimeleri “ev” yerine “ve” gibi ters çevirmektedir. Bu hatalar okuma öğrenirken meydana gelir ve zamanla ortadan kaybolur. Ancak devam eden durumlarda yön çalışmaları yaparak bu durum önlenmeye çalışılır.

Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Çocuk kendi düzeyindeki bir materyali okurken çok tekrar yapıyorsa bir alt düzeye inilmelidir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa bu durum kelime tanıma problemi ile ilişkilidir. Kolay materyal verilince tekrarlamalar değişmiyorsa ortada daha ciddi problemler vardır. Bu alışkanlığı gidermek için okuma yaptırılırken, kelimelere işaret ettirilerek okuma yaptırılabilir. Küçük bir kartla her okunan kelimenin üstü kapatılarak okuma yaptırılabilir. Ayrıca, koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2003; 176-177).

Yapılan bu çalışma okuma sorunları olan ve dolayısıyla anlama güçlüğü yaşayan bir öğrencinin bu sorunlarını gidermeye yönelik bir örnek olay çalışmasıdır. Okuma hataları, okuyucuda anlam kurma becerisini de doğrudan etkilemektedir. Okuduğunu anlamayan, okuma hataları ile anlamları ve metinler arası ilişkileri yapılandıramayan okuyucular beraberinde diğer zihinsel becerileri geliştirmede güçlük yaşamaktadır. Okuma ve anlama hataları beraberinde akademik başarı ve okula ilişkin tutum ve öğrenme süreçlerinin tümü üzerinde dolaylı ve doğrudan olumsuz etkiler yapmaktadır. Bu çalışmada ise okuma hatalarının giderilmesinde takip edilecek yollardan bir tanesi örnek olaya dayalı bir şekilde okuyucunun gelişim sürecini de bulgulara dayalı olarak özetlemesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Modeli

Okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Örnek olay, araştırmacıların olaylar üzerindeki kontrolünün yetersiz olduğu ve çıkış noktasının gerçek hayat ile ilişkili olduğu durumlarda tercih edilen, daha çok neden ve nasıl sorularının cevaplarının arandığı derinlemesine araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yin, 2003). Durum çalışması genel tarama modelleri ile yapılan araştırmalara oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler verir. Genel taramaların yetersiz görüldüğü durumlarda, durum çalışması taramaları yapılır (Karasar, 2003, s. 86). Bu yönüyle örnek olay çalışmaları bir olay, durum ya da kişiyi detaylı olarak araştırma fırsatı sunar (Merriam, 1988).

İlköğretim ikinci sınıfa devam eden, okuma ve anlama sorunları olan bir öğrencinin bu sorunlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmada, öncelikli olarak okuma ve anlama hatalarının nedenleri belirlenmiş, daha sonra belirlenen hataların giderilmesinde izlenecek yöntem ve materyaller deneğe uygun şekilde seçilmiştir.

Katılımcı

Bu araştırmada zihinsel ya da görsel bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan bir ilköğretim ikinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencinin ismi etik kurallar gereği gizlenerek bir kod verilmiştir. Kod, öğrencinin isminin de baş harfi olan "B" harfi olarak belirlenmiştir. "B", 8 yaşında ve Ankara'nın Çankaya ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda 2. Sınıf öğrencisidir. Bu çalışmada, yine etik kurallar gereği "B"nin devam ettiği ilköğretim okulunun ismi de saklı tutulmuştur. "B", iki çocuklu bir ailenin küçük çocuğudur. Annesi ev hanımı olan "B"nin babası ise bir kamu işletmesinde işçi olarak çalışmaktadır. "B"nin okuma problemleri diğer derslerindeki başarı durumunu da etkilediği öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Sınıf içindeki derslere katılımı çok az olan "B"nin okul başarısızlığının, arkadaş ilişkilerini önemli ölçüde etkilemediği görülmüştür. "B" teneffüslerde ve okul çıkışlarında arkadaşları ile olumlu bir etkileşim içindedir. "B"nin sınıf öğretmeni, rehberlik servisi ve okul yönetimi ile yapılan görüşmelerden, ailesinde bir takım problemler yaşadığı öğrenilmiştir. En çok arkadaşları ile futbol oynamayı sevdiğini söyleyen "B", diş teli kullanan ve belli aralıklarla diş doktoruna giden bir öğrencidir. Yapılan bu çalışmanın amacı gereği "B"nin okuma ve anlamasında bir sorun olup olmadığı sınıf öğretmeni, okul rehberlik servisi görüşü ve ilk gözlemlerden anlaşılmıştır. "B"nin okuma ve anlama hatalarının tespiti için kendi sınıf düzeyinden bir okuma parçası okutulmuş ilk tespitler kayıt altına alınarak yapılan değerlendirmelerden sonra "B" ile bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. "B"nin aynı okulun 8. sınıfına giden bir de ablası bulunmaktadır. "B"nin bu çalışma da yer alması hususunda annesi, okul yönetimi, okul rehberlik servisi ve sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okuma ve anlama hatalarının tespiti ve değerlendirilmesinde "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri; Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker' den (1988) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu ile May (1986) dan uyarlanan Seslendirme ve Ortam ölçeklerinden oluşmaktadır. Aşağıda okuma ve anlama hatalarının tespitine yönelik olarak kullanılan yanlış analizi envanteri açıklanmıştır.

Tablo 1.

Ortam Ölçeği

Hata	Puan
Hiç okumadı	0
Okuyamıyor, kelimeyi öğretmen verdi	1
İlgisiz bir kelime okudu	2
Aynı kelime ve yapıları içermedi	3
Kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadeleri içerdi	4
Kendi kendini düzeltti	5

Tablo 2.

Seslendirme Ölçeği

Hata	Puan
Okuduğu kelime ile hiç harf benzerliği yok	0
Okuduğu kelime ile 1 harf benzerliği var	1
Okuduğu kelime ile 2 harf benzerliği var	2
Okuduğu kelime ile n harf benzerliği var	N

Okuduğunu anlamaya yönelik soru ölçeğindeki puanlar ise;

Tablo 3.

Anlama Sorularına İlişkin Puanlama Tablosu

Soru Türü	Puan
Basit anlama soruları	0-1-2
Derinlemesine anlama soruları	0-1-2-3

Buna göre basit anlama sorusu puanlarında, “0: hiç cevaplanmayan”, “1: yarı cevaplanan”, “2: tam cevaplanan” anlamına gelirken, derinlemesine anlama soruları için, “0: hiç cevaplanmayan”, “1: yarı cevaplanan”, “2: beklenen ama eksik olan cevap”, “3: tam ve etkili olan cevap” anlamlarına gelmektedir.

Uygulama ve Öğretim Süreci

Okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik yapılan bu çalışma 11 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç içinde ilk iki hafta da araştırmacılar, katılımcı gözlemci olarak “B” ile aynı ortamı paylaşmış, Türkçe derslerinde “B” nin durumunu tespit ederek, diğer öğrencilerle birlikte bir takım etkinlikler (bulmacalar, bilgi yarışmaları ve okuma çalışmaları) yürütmüştür. Teneffüs aralarında ise “B” ve “B” nin 8. Sınıfa devam eden ablası ile görüşmeler yapılmıştır. Ablası ile “B” nin kişisel özellikleri, ders çalışma alışkanlığı ve çoğunlukla evde kitap okuma süreçlerine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. İki haftalık gözlem süreci sonrasında “B” ye ön test olarak kendi sınıf seviyesine uygun Türkçe ders kitabından (Özyürek ve Kozinoğlu, 2001) “Horoz İle Tilki”(Ek-1) isimli parça okutularak, bu okuma süreci kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan okuma süreci daha sonra analiz edilerek okuma hataları tespit edilmiştir. Analiz sonrasında “B”nin durumunun Endişe Düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma dayalı olarak araştırmacılar tarafından, yapılacak olan çalışmaların birinci sınıf seviyesinde olan okuma parçaları ile yürütüleceği görüşüne karar verilmiştir.

“B” ile birlikte geçirilen zamanlarda okuma hatalarının giderilmesine yönelik; “B”nin okumaya karşı motivasyonunun sağlanmasına ve tekrarlı okuma yöntemi ile okuma hatalarının giderilmesine karar verilmiştir. Çalışma süreci içinde okuma motivasyonunu sağlamak üzere araştırmacılar tarafından yazılan Hakan Öğretmen ve “B” konulu 7 orijinal okuma parçası (Hakan Öğretmen ve “B”, Nokta Var, “B” ve Kitap Sevgisi (Ek-2), “B” ve Hakan Öğretmen, “B” ve Ailesi, “B” ve Okulda Bayram, “B” ve Diş Doktoru) kullanılmıştır. Çalışma sürecinde kullanılan okuma parçaları okuma ve yazma alanında çalışan iki akademisyenin kontrolünden geçirilerek bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca ilköğretim 1 ve 2. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bazı okuma parçaları içinde bulunan çocuk kahramanların isimleri deneğin ismiyle (“B”) değiştirilerek metinler yeniden oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından yazılan “Hakan Öğretmen ve “B” konulu okuma parçalarından üç tanesi “B” ile birlikte okulda geçirilen zamanların hikâyeleştirilmesi ve “B” nin kişisel bilgilerine dayalı (“B” ve Diş Doktoru; “B” diş teli kullanılmaktadır.) olarak hazırlanmıştır. Diğer okuma parçaları ise araştırmacılar tarafından Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarında yer alan çocuk kahramanların isimlerinin “B” nin ismiyle değiştirilmesiyle yeniden yazılmıştır.

Araştırmacılar tarafından metin hazırlanmasında Guthrie ve Knowles (2008) ve Wang ve Guthrie’ nin (2004) informal metinlerin okumaya olan motivasyonu artırdığı ve okuma hatalarının giderilmesinde de katkı sağlayıcı olduğu görüşü etkili olmuştur. Yapılan bu çalışmada okuma hatalarının giderilmesine yönelik etkili stratejilerden biri olan Tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. Tekrarlı okuma; metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kez tekrar edilerek okunmasıdır. Sonra yeni bir metnin okunmasına geçilir (Samuels, 1997). Tekrarlı okuma yöntemi, bir okuma parçasındaki kelimeleri yavaş ve eksik okuyan öğrenciler için oldukça faydalı bir yöntemdir. Bu yöntemde 50 ila 200 kelimedenden oluşan okuma parçaları seçilir. Seçilen okuma parçaları öğrencilere üç ya da dört kez okutularak yanlış okunan ya da sorun yaşanan kelimeler hakkında öğrenciye bilgi verilir (Lerner, 1997). Tekrarlı okuma yöntemi, okuma-yazma öğretim yöntemlerinden biri değildir. Okumayı geliştirmede kullanılan bir yöntemdir. Zayıf okuyucular ve öğrenme güçlüğü içinde olan bireyler için kullanılan bir okuma geliştirme stratejisidir. Ancak normal öğrenciler için de okuma becerilerinin geliştirilmesinde uygun bir yöntemdir (Samuels, 1997). Bu yöntem, öğrenciyle bireysel olarak uygulanabildiği gibi öğretmenlerin rehberliğinde küçük gruplarla da uygulanabilir. Bu yöntem okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anne ve babalarıyla birlikte okuma yapmalarında da kullanılabilir. Tekrarlı okuma yöntemi akıcılık açısından olduğu kadar okunanı anlamada da etkili bir yöntemdir (May, 1986:71).

Araştırmacılar tarafından yazılan okuma parçaları kullanılarak, üçüncü haftadan itibaren “B” ile tekrarlı okuma çalışmalarına başlanmıştır . “B” ile yapılan çalışmalarda sesli okuma öncesinde okuma parçaları ile ilgili kullanılan görsel materyallerin (Örneğin; ““B” ve Diş Doktoru” isimli okuma parçasında yer alan, diş doktoruna giden bir çocuğun olduğu görsel materyalin “B” ile tartışılması, görsele ilişkin soruların sorulması, “B” nin de diş teli kullanmasına dayalı olarak görsel materyale ilişkin sürecin motivasyon amaçlı kullanılması vb.) dikkatlice incelemesi sağlanmış ve görsellere dayalı sorular sorulmuştur. Daha sonra okuma parçalarının başlığının öncelikli olarak “B” tarafından okunmasına (çoğu okuma parçasının başlığı “B” nin ismi ile ilişkilendirilmiştir) dikkat edilmiştir. Bir sonraki aşamada ise okuma parçalarında yer alan her bir cümle araştırmacılar tarafından okunmuş daha sonra “B” tarafından tekrar edilmiştir. Her bir parça “B” ile üç kez tekrar edilerek okunmuş ve daha sonra “B” tarafından bağımsız okuma yapması istenmiştir. Bağımsız okuma sırasında yanlış okunan kelimelerin düzeltilerek tekrar okunması sağlanmıştır. “B” nin metni okumasından sonra, metinle ilgili hazırlanan sorulara cevap vermesi istenmiştir. “B” ile yapılan tekrarlı okuma çalışmaları sırasında “B” nin sıkıldığına anlaşıldığı ya da okuma hızının aşırı derecede azaldığı durumlarda çalışmaya ara verilmiştir. “B” ile yürütülen okuma çalışmaları araştırmacılar tarafından kayıt altına alınarak, haftalık değerlendirme işlemine tabi tutulmuş ve yanlış analizleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada; yanlışların tespiti ve çalışma süresince kayıtların tutulmasında seslendirme ve ortam ölçeklerine göre öğrencinin verdiği cevaplar şu şekilde analiz edilmiştir. Örneğin; öğrenci metin içerisindeki “kalem” kelimesini “kalem” şeklinde okursa, bu öğrencinin seslendirme ölçeğinden aldığı puan, 6’da 6’dır. Çünkü metindeki kelime 6 harften oluşmakta ve öğrencinin okuduğu kelimedeki harf sayısının tamamı, metindeki kelimenin içerisinde yer almaktadır. Aynı kelime için öğrencinin ortam ölçeğinden aldığı puan 5’te 3’tür. Çünkü öğrencinin okuduğu kelime ile kelimenin metin içindeki hâli, yazarın vermek istediği kelimeleri ve yapıyı içermektedir.

Ortam ölçeği, öğrencilerin yanlış okuduğu sözcüğü düzeltmesi, tekrar okuması; kelime, hece, ses atlaması veya eklemesi, sözcüğü bölerek okuması durumlarında kullanılır. Ortam ölçeğindeki puanlama 0-5 arasındadır. Seslendirme ölçeğindeki puanlar, okunan kelimedeki harf sayısı ile orantılı olmak üzere 0-n aralığındadır. Orijinal kelime ile okunan karşılaştırıldığında örtüşen harf sayısına göre puan verilmektedir. Örneğin öğrenci "pencere" kelimesini "pencer" diye okursa o zaman orijinal kelime ile okunan karşılaştırıldığında altı harfin örtüştüğü görülür ve puan buna göre verilir. Okunanda olan ancak orijinal kelimedeki bulunmayan harfler dikkate alınmaz (Ortam ve Seslendirme Ölçeklerine İlişkin tablo ve açıklamalara Veri Toplama Aracı başlığı altında ayrıntılı yer verilmiştir).

Soru ölçeğinin değerlendirilmesinde basit ve derinlemesine anlama soruları ele alınmıştır. Öğrenciye metnin okunmasından sonra sorulan basit ve derinlemesine anlama soruları öğrencinin metni anlamasını ölçmektedir. Basit anlama soruları, öğrencinin verdiği cevaplarla ilişkili olarak maksimum “2” puan üzerinden değerlendirilmiştir. Derinlemesine anlama soruları ise, yine öğrencinin verdiği cevaplarla ilişkili olarak maksimum “3” puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda her bir ölçekten (ortam– seslendirme–soru ölçekleri) alınan puanların toplamının yüzdesi bulunur ve bu değerler toplanır. Elde edilen toplam puan, öğrencinin “endişe”, “öğretim” veya “bağımsız düzey”lerden hangisinde olduğunu gösterir. Elde edilen toplam puana göre, öğrencilerin buldukları düzeylerin belirlenmesi aşağıdaki gibi yapılmıştır (May, 1986: 357):

- 180 puan ve aşağısı “Endişe Düzeyidir”: Öğrencinin bulunması gereken düzeyden daha altta olduğunu gösterir. Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder.
- 180–240 puan aralığı: “Öğretim düzeyidir”, Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği düzeyi ifade eder.
- 240 puan ve üstü: “Bağımsız düzeydir”, öğrencinin bulunması gereken düzeyden üstte olduğunu gösterir. Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

Yanlış analizi envanterinde kullanılan okuma parçaları çocukların düzeyine uygun (1-8. Sınıflar) metinlerden seçilmesi son derece önemlidir ve bu metinlerdeki kelime sayıları aşağıdaki aralıklarda olmalıdır(Akyol, 2003):

- Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası
- Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 kelime arası
- Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 kelime arası

Yapılan bu çalışmada ise deneğin ikinci sınıfta olması dikkate alınarak, çalışma boyunca kullanılan metinlerin 100 kelimeyi geçmemesi özenle takip edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Okuma ve anlama hatalarının tespit etmek ve öntest olarak kullanmak amacıyla "B" nin kendi sınıf seviyesinden bir okuma parçası seçilerek okutulmuştur. Seçilen okuma parçası "Horoz ile Tilki" isimli ikinci sınıf seviyesinde bir okuma parçasıdır. "B" okurken araştırmacılar okuma sürecine hiçbir müdahale yapmadan okumayı kayıt altına almışlardır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4.

Öntest Sonuçları

Okuma Hataları		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	Soru Ölçeği	Toplam Puan	Düzyey
Hata Türü	Hata Sayısı					
Yanlış Okuma	53					Endişe
Atlayıp Geçme	17	% 33	% 63	% 44	140	Düzeyi
Ekleme	3					
Ters Çevirme	2					

Tablo 4 ' de görüldüğü gibi "B"nin ön test sonuçlarına bakıldığında yanlış analizi envanterine göre Endişe Düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma hatalarının daha çok yanlış okuma şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Yanlış okumanın altında yatan nedenler incelendiğinde daha çok kelime tanımama sorunuyla karşılaşmaktadır. Diğer göze çarpan hata türü ise atlayıp geçme şeklinde tespit edilmiştir. Atlayıp geçmelerde yine zayıf okuyucuların yaptıkları hata türlerindedir. "B" nin yapılan ilk okuma sonuçlarına dayalı olarak ortam ölçeği sonucu % 33 olarak tespit edilmiştir. Seslendirme ölçeği ise % 63 oranında yer alırken soru ölçeğinden % 44 oranında bir sonuç olarak toplamda 140 puanla endişe düzeyinde (180 puan ve aşağısı) yer almıştır. Bu sonuçlar "B"nin okuma ve anlamaya ilişkin ciddi problemler yaşadığının bir göstergesidir.

Altı haftalık uygulamadan sonra öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için bir ara değerlendirme yapılmıştır. Altıncı haftada kayıt edilen okuma ve anlama hatalarının tespit edildiği okuma parçası; "B" ve Kitap Sevgisi" isimli araştırmacılar tarafından yazılan bir okuma parçasıdır. Bu okuma parçasında 56 kelime bulunmaktadır. Okuma parçasında dört tanesi basit anlama sorusu olmak üzere toplam beş soru bulunmaktadır.

Tablo 5.
Okuma Hataları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	Soru Ölçeği	Toplam Puan	Düzye
Hata Türü	Hata Sayısı					
Yanlış Okuma	3	% 50	% 72	% 81	203	Öğretim Düzeyi
Atlayıp Geçme	2					
Ekleme	2					
Kendi kendini düzeltme	1					

Tablo 5 incelendiğinde “B” nin altıncı hafta onunda okuma ve anlama problemleri ile ilgili olarak öntest’ e göre oldukça ilerleme gösterdiği endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı görülmektedir. Anlamaya ilişkin olarak Soru Ölçeğinden başarı düzeyinin % 81 gibi oldukça üst düzeye çıktığı görülmektedir. Bu noktada uygulanan yöntem ve okuma çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma problemi ortadan kaldırıldığında anlama problemlerinin de giderildiği söylenebilir.

Tablo 6.
Sontest Sonuçları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	Soru Ölçeği	Toplam Puan	Düzye
Hata Türü	Hata Sayısı					
Yanlış Okuma	5	% 78	% 81	% 77	236	Öğretim Düzeyi
Atlayıp Geçme	2					
Ekleme	2					
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	3					

“B” ile 11 haftalık okuma ve anlama hatalarının giderilmesine yönelik olarak yapılan çalışmanın sonunda “B” ve Diş Doktoru” isimli okuma parçası son test olarak kullanılmıştır. Bu metin “B” nin diş teli takmasından ve belirli aralıklarla diş doktoruna gitmesinden esinlenerek olarak yazarlar tarafından Türkçe 2. Sınıf ders kitabında da var olan diş doktoru isimli okuma parçasının “B” odaklı olarak değiştirilmesiyle yeniden yazılmıştır. Bu okuma parçası 77 kelimedenden oluşan ve 3 tanesi basit 1 tanesi derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplam 4 sorudan oluşan bir okuma parçasıdır.

Tablo 6’ da yer alan sonteste ilişkin veriler incelendiğinde “B” nin toplam 236 puan ile öğretim düzeyine ulaştığı görülmektedir. Ortam, Seslendirme ve Soru ölçeklerinin tümünde % 75 başarı puanının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu noktada “B” nin okuma hatalarının giderilmesi konusunda büyük bir başarı sağladığının okuma hatalarının giderilmesi ile doğru orantılı olarak anlama hatalarının da büyük ölçüde ortadan kalktığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik yapılan bu çalışmada endişe düzeyinde olduğu tespit edilen deneğin okuma ve anlama problemlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik bir takım çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan çalışmalarda okuma ve anlama hatalarının sebebi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte deneğin okumaya karşı motivasyon eksikliği içinde olduğu bu sürece dayalı olarak okuma çalışmalarından kolayca sıkıldığı ve okuma sürecinde bir çok hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Deneğin okuma hatalarına dayalı olarak da anlama hataları yaptığı tespit edilmiştir. Bu tespitler sonucunda öncelikle deneğin okumaya karşı motivasyonu sağlanmaya

çalışılmıştır. Motivasyon sürekli okuma ve okumada başarıyı sağlama açısından önemlidir ve iki beceri arasında bir köprü durumundadır. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi durumunda okuma motivasyonlarının da artacağı görüşündedirler. Bu durumda motivasyonlarının artmasıyla beraber okuma etkinlikleri daha fazla olacak ve buna bağlı olarak da akademik başarıları ve bilgi düzeyleri artacaktır (Guthrie ve diğ., 1999). Motivasyonu artan okuyucu ise daha fazla okuma çalışması yapacak kelime tanıma düzeyi ve buna bağlı olarak okuma akıcılığı ve anlama düzeyleri de gelişebilecektir.

Okumanın anlama ve çözümleme gibi bilişsel yönleri, evrensel olarak, okumayı öğrenme sürecinde çok önemli bileşenler olarak kabul edilmesine rağmen, motivasyonun da öğrenci başarısında çok önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Marinak ve Gambrell (2008) birçok eğitimcinin; motivasyonun okuryazarlık gelişiminde merkez bir rol oynadığı konusunda hem fikir olduklarını belirtmişlerdir. Bu rol, bir öğrenci tarafından tamamlanan okuma miktarı içerisinde kendini gösterir. Motive olmuş çocuklar sık sık okuma yaparlar ve devamında da okuma becerileri ve başarı düzeyleri gelişme gösterir (Stanovich, 1986; Wang ve Guthrie, 2004). Guthrie ve diğ., (1999) 3 ve 5. sınıf düzeyinde yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin okuma durumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin okuma metinlerini anlamalarında motivasyonun önemli bir katkısı olduğu sonucuna varmışlardır. Yüksek motivasyon daha fazla okuma yapılmasını sağlamakta ve devamında da öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi kavramalarını sağlamaktadır. Purcell-Gates, Duke ve Martineau (2007), etkili bir bilgi yapılandırması için 'gerçek dünya' ile bağlantılı uygulamalarla okuma yapılmasının gerekliliğini öne sürmüşlerdir. Öğrencilerin kendi okuma seçimlerini yapmaları ve onlara bağlantılı metinlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bohn, Roehrig, ve Pressley (2004) ise buna benzer bir yaklaşım öne sürmüş ve ek olarak öğrenci seviyesine uygun, onları düşünmeye yönlendiren uygulamalar ve etkili cevaplar alınabilecek görevler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okunan metin türü veya kitapların kendisi de okuma motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Edmunds ve Bauserman' ın (2006) yaptıkları çalışmada da bunu doğrulayan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Edmunds ve Bauserman 4. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin kendi ilgilerini çeken ve aynı zamanda onları eğlendiren okumalar yapmak istediklerini, bunların onlarda okuma arzusu uyandırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca okuma motivasyonunu artırma çalışmalarında, öğrencilerin ilgisini çekecek okuma parçalarının kullanılmasının, metinleri ve kitapları seçme konusunda öğrencilere izin verilmesinin önemli olacağı, bu sayede onların dikkatini çekmenin ve anlamalarını kolaylaştırmanın öğretmenler için daha kolay olacağı ortaya konulmuştur (Hidi, 1990; Hidi, Renninger ve Krapp, 2004). McKool' un (2007) yaptığı çalışmaya göre, öğrenciler kendi okuyacakları kitapları seçme konusunda özgür olurlarsa, okumaya karşı daha fazla motive olmaktadır. Yapılan bu çalışmada ise denneğin okuma motivasyonunu artırmak için informal süreçler ön plana çıkarılmıştır. Bu süreçlerde denekle araştırmacılar birlikte zaman geçirerek bu ortak zamanlardaki paylaşımlar hikâyeleştirilmiş ve informal okuma parçaları oluşturulmuştur. Bu sürecin etkililiği denek tarafından ilk informal okuma parçasında (Hakan Öğretmen ve "B") araştırmacılarca "bu parçanın başlığını oku bakalım?" şeklindeki yönlendirmeye "aaa! burada biz yazıyor" şeklinde bir cevapla kendisini hissettirmiştir. Yapılan ilk çalışmada metnin tamamını bitirmek için denek aşırı bir gayret sarf etmiştir.

Denekle yapılan bu çalışma sürecinde; denneğin kişisel özellikleri ve araştırmacı ile geçirilen ortak zamanlara ilişkin hikâyeleştirilen okuma parçaları ve Türkçe kitabındaki parçalar (Bu parçalardaki ana kahramanların isimleri denneğin ismi ile değiştirilmiştir) denekte okuma motivasyonunu sağlamakta etkili olmuştur. Okumaya karşı motivasyonu sağlanan denneğin okuma hatalarının ortadan kaldırılması için de tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır. Yıldız (2013) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; okuma teorisyenlerinin, okuma motivasyonu, okuma miktarı ve başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit ettiğini, ayrıca Baker ve Wigfield (1999), Gottfried (1990), Wigfield ve Guthrie (1997) ve Paris, Carpenter, Paris ve Hamilton (2005) gibi araştırmacıların çalışmalarında okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasında önemli ilişkiler tespit ettiğini ifade etmiştir (akt; Yıldız, 2013). Ayrıca

Yıldız (2013) yaptığı çalışmasında okuma motivasyonunun ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını % 61 düzeyinde olumlu etkilediğini ifade etmektedir (Yıldız, 2013). Stanovich (1986) de okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğunu belirtmektedir. İyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir. Çünkü okumak için daha fazla motivasyon sahibidirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Tekrarlı okuma çalışmalarına deneğin ablası da evde destek vermiştir. İlköğretim ikinci sınıflarda benzer bir çalışma yapan Weinstein (2004) de okuma problemi yaşayan dört öğrenci ile tekrarlı okuma yaparak öğrencilerdeki okuma problemlerini ortadan kaldırmıştır. Bu süreçte Weinstein, aileleri de sürece dahil etmiş ve 8 hafta süren bir program ile tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerdeki okuma problemlerini ortadan kaldırdığını tespit etmiştir.

Benzer bir şekilde Ashley (2008) yaptığı çalışmada akıcı okuma, motivasyon ve ilgi çekici okuma parçalarının okuma problemi yaşayan öğrencilerdeki etkisini araştırmıştır. 11 hafta boyunca 6 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile okuyucunun ilgisini çekecek metinleri tekrarlı okuma yöntemi ile bütünleştirmiştir. Çalışma sonunda, okuma motivasyonu oluşturulmasının ve tekrarlı okumanın, okuma hatalarının giderilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Roundy ve Roundy (2009) de öğrencilerde okuma akıcılığının geliştirilmesinde tekrarlı okumanın etkisini araştırdığı çalışmada; tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma hızını, okumaya karşı özgüven ve özsaygılarını artırdığını tespit etmiştir. Mihandoost ve diğ., (2011) "Disleksili Öğrencilerde Okuma Motivasyonu ve Okuma Akıcılığında Müdahale Programının Etkililiği" isimli çalışmada İran' da deney ve kontrol gruplu bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada deney grubu olan 60 disleksili öğrenciye Barton'un Müdahale (Barton Okuma ve Heceleme Sistemi) Programını uygulayarak, bu programın okuma motivasyonu ve okuma akıcılığına etkisini araştırmıştır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna oranla okuma motivasyonu ve okuma akıcılıklarında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz' ın (2006) yaptığı çalışmada ise ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama hatalarının giderilmesinde tekrarlı okumanın etkili bir strateji olduğu tespit edilmiştir. Çalışma öncesinde endişe düzeyinde olan öğrencilerin serbest okuma düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Taşkaya (2010) ise okuma ve anlama hatalarının giderilmesinde renkli metinlerin etkisini araştırmıştır. Çalışmasında okuma ve anlama problemi yaşayan 4. Sınıf öğrencisinin uygulanan çalışma sürecine dayalı olarak bu problemlerinin ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Akyol ve Yıldız (2010) yaptıkları çalışmada okuma ve anlama yetersizliği olan 5. Sınıf öğrencisi ile 12 haftalık bir çalışma yürütmüştür. Okuma hatalarının giderilmesinde tekrarlı okuma ve harf tanıma yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonunda öğrencinin okuma ve anlama hatalarında düzelmenin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da yukarıdaki çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma öncesinde endişe düzeyinde olan deneğin okuma motivasyonunun sağlanması, okuma ve anlama hatalarının tespit edilerek planlı bir şekilde çalışılması sonucunda deneğin öğretim düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ve yapılan çalışmalar okuma ve anlama hatalarının giderilmesine yönelik uygulanan motivasyonu artırma ve tekrarlı okuma yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışma sürecinde elde edilen gözlem ve çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak; okuma ve anlama hataları olan öğrencilerin bu hatalarının giderilmesinde okuma motivasyonlarının sağlanması son derece önemlidir. Öğrencilerin ilgisini çekecek ve gerçek yaşam öykülerine dayalı metinlerin seçimi bu konuda faydalı olacaktır. Ayrıca ileri derecede motivasyon eksikliği ve okuma problemi yaşayan öğrenciler için informal metinler oluşturulabilir. Bu metinlerdeki kahramanlar okuma problemi yaşayan öğrenciler olabilir. Ders kitabı ve serbest okuma parçalarındaki kahraman ya da kişilerden birinin ismi okuma problemi yaşayan öğrencinin ismi ile değiştirilerek okuma parçası yeniden düzenlenebilir. Bu sayede okuma problemi yaşayan öğrencinin daha fazla motive olduğu görülebilir. Okuma problemlerinin ortadan kaldırılmasında etkili stratejilerden biri tekrarlı okumadır. Tekrarlı okuma çalışmaları öğretmenler tarafından okuma problemi yaşayan öğrencilerde etkili bir strateji olarak kullanılabilir. Özellikle tekrarlı okuma çalışmalarında öğretmenlerle veliler işbirliği yapmalıdır. Bu sayede okuma ve anlama hatalarının ortadan kaldırılması daha da kolaylaşacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık,
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010) Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma Ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20 -22 Mayıs 2010, Elazığ.
- Ashley, K.D. (2008). The Effects Of Focused Fluency Practice On Reading Rate, Motivation, And Interest in Reading For Struggling Primary Students. *Paper Presented To The 4th Annual Symposium On Graduate Research And Scholarly Projects (Grasp) Held At The Hughes Metropolitan Complex, Wichita State University, April 25, 2008.*
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children' S Thinking (Developmental Function And Individual Differences)*, Brooks/Colepublishing Company.
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D. & Pressley, M. (2004). The First Days Of School İn The Classrooms Of Two More Effective And Four Less Effective Primary-Grades Teachers. *The Elementary School Journal, 104*, 269–287.
- Calhoon, M.B. (2005). Effects Of A Peer-Mediated Phonological Skill And Reading Comprehension Program On Reading Skill Acquisition For Middle School Students With Reading Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities, 38*, 424-433.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9)*, 109-129.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Edmunds, K. M. & Bauserman K. L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher, 59 (5)*, 414-424.
- Hidi, S. (1990). Interest And Its Contribution As A Mental Resource For Learning. *Review Of Educational Research, 60*, 549-571.
- Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, A Motivational Variable That Combines Affective And Cognitive Functioning. In D.Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion And Cognition, Integrative Perspectives On Intellectual Function And Development* (Pp. 89-115). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing Motivation To Read. *The Reading Teacher, 49(7)*, 518–533.
- Gates, A. (2002). What Should We Teach İn Reading, *Reading Psychology, 23*, 341-344.
- Guthrie, J. (2004), *Engagement And Motivation İn Reading Instruction*, http://www.temple.edu/lss/LivingDocuments/PDF/guthrie_summary.pdf adresinden 25 . 04. 2011 tarihinde alınmıştır.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement And Motivation İn Reading. In M. L. Kamil, P. B. Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational And Cognitive Predictors Of Text Comprehension And Reading Amount. *Scientific Studies Of Reading, 5(3)*, 231-256.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Joshi, R., Dahlgren, M. & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching Reading İn An Inner City School Through A Multisensory Approach. *Annals Of Dyslexia, 52*, 229-242.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Lau, K.& Chan, D.W. (2003). Reading Strategy Use And Motivation Among Chinese Good And Poor Readers In Hong Kong. *Journal Of Research In Reading*.26 (2), 177-190.
- Lerner, J.W. (1997). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis And Teaching Strategies*, Boston, New York : Houghton Mifflin Company.
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic Motivation And Rewards: What Sustains Young Children's Engagement With Text? *Literacy Research And Instruction*, 47, 9-26.
- May, F.B. (1986). *Reading As Communication: An Interactive Approach* . Usa: Merrill Publishing Company.
- McKool, S. S. (2007). Factors That Influence The Decision To Read: An Investigation Of Fifth Grade Students' Out-Of-School Reading Habits. *Reading Improvement*, 22, 111-131.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research In Education*. London: Jossey-Boss Publishers.
- Mihandoost, Z., Elias, H., Nor, S. & Mahmud, R. (2011). The Effectiveness Of The Intervention Program On Reading Fluence And Reading Motivation Of Students With Dyslexia, *Asian Social Science* 7,(3), 187-199.
- Özyürek, H. ve Kozinoğlu, F. N. (2001). *Türkçe 2 Ders Kitabı*, İstanbul: Meb Yayınevi.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. & Martineau, J. (2007). Learning To Read And Write Genre-Specific Text: Roles Of Authentic Experience And Explicit Teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 8-46.
- Roundy, A.R. & Roundy, P.T. (2009). The Effect Of Repeated Reading On Student Fluency: Does Practice Always Make Perfect? *International Journal Of Human And Social Sciences* 4(1):54-59.
- Samuels, S. J. (1979/1997). The Method Of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 50, 376-381.
- Schoenbach, R., Braunger, J., Greenleaf, C.& Litman, C. (2003). Apprenticing Adolescents to Reading in Subject-Area Classrooms, *Phi Delta Kappan*. 85 (2), 133-138.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects In Reading: Some Consequences Of Individual Differences In The Acquisition Of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Taşkaya, S.M. (2010). Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2010, 29 (2), 21-36
- Thieren, W (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252- 262
- Vadasy, P.F. & Sanders, E.A. (2008). Benefits of Repeated Reading Intervention for Low-Achieving Fourth and Fifth-Grade Students *Remedial and Special Education*, 29, (4), 235-249.
- Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling The Effects Of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount Of Reading, And Past Reading Achievement On Text Comprehension Between U.S. And Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Weinstein, K.S. (2004). Repeated Reading And Listening Pssage Preview With Parents As Tutors: An Investigation Of Integrity, Effectiveness And Acceptability. *University Of Connecticut Unpublished PhD. Thesis*.
- Worthy, J. & Broaddus, K. (2002). Fluency Beyond The Primary Grades: From Group Performance to Silent, Independent Reading. *The Reading Teacher*, 55, 334-343.

- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods. *Applied Social Research Methods Serial*, 5 (3rd ed.).

Ek-1

HOROZ İLE TILKI

Akıllı bir horoz ağacın dalına tünemiş bekliyordu. Kurnaz tilki iyice
~~Tilkinin~~ ağaç ~~varlıklı~~ ~~tülemiş~~ ~~bakınıyordu.~~ ~~(Kurnaz)~~ ~~yiyecek~~
acıkmıştı. Gözü sağda solda, bir av arıyordu. Ağacın dalında horozu görünse:
~~azıymıştı.~~ ~~ev~~ ~~ağaç~~

~~Ben şimdi bu aptal horozu kandırırım. Aşağıya indirir, bir güzel de yerim,~~

~~sesdi~~ ~~ata~~ ~~horozun~~ ~~kaldırım.~~ ~~Başarıya~~ ~~bildirdi~~ ~~yeni~~
diye düşündü. Her zamanki kurnazlığı ile:
~~biri~~ ~~düzeni.~~ ~~kurnazlığı~~

~~Horoz~~ kardeş, müdemi isterim. Duydun mu, hayvanlar arasında barış
~~Koro~~ kadar müdemi istedi. Burnu du havalarda asında baş
imzalandı. Artık hiçbir hayvan diğerine ~~düşman~~ olmayacak. Barış içinde
~~bizeledi.~~ ~~İçti~~ hava ~~diğimiz~~ bir ne ~~olmacanız.~~ ~~Bekdiği~~
yaşayacaklar. Gel aşağıya in, bu haberi kutlayalım. Sarılıp öpüselim. Ama
~~yaşamayacaklar~~ ~~birini~~ ~~kulayanı~~ ~~sarı~~ (öpüselim)

~~oyalanma~~ ~~çabuk~~ in. Çünkü bu haberi diğer hayvanlara da ulaştırmam
gerekliyor.

~~Olalama~~ ~~çalış~~ ~~bu~~ ~~ni~~ ~~çünnü~~ ~~haber~~ ~~diye~~ ~~havalarda~~ ~~olatırma~~
~~gereniyor~~

Akıllı horoz buna inanır mı? Aşağı eğilerek tilkiye şöyle seslendi:

~~Tilki~~ hor uyan yiye mi aşanı ellere tilki

~~Bu~~ güzel haberine ne kadar sevindiğimi bilemezsin. Bunu senden

~~Bereren~~ ~~haber~~ ~~istediği~~ ~~bilmeyiniz~~ ~~sende~~

~~öğrenmek~~ sevincimi bir kat daha artırdı. Bak, bu tarafa doğru koşarak iki tazi
~~öğretmen~~ ~~isteyiniz~~ ~~kar~~ ~~artık~~ ~~bir~~ ~~tarafı~~ ~~oldu~~ ~~tanız~~
geliyor. Ben ineyim de hep birlikte kutlayalım. Sarılıp öpüselim.

~~İntanı~~ ~~bek~~ ~~kutlamadım~~ ~~ise~~ ~~öylesine~~

~~Tilki,~~ tazi sözünü duyar duymaz:

~~Atı~~ sonra bulmak.

~~Hoşça~~ (ka), benim çok işim var. Dönüşte kutlarız, deyip oradan uzaklaştı.

~~Söyle~~ ~~ise~~ ~~ve~~ ~~kötüye~~ ~~kurtarız~~ ~~deyil~~ ~~ormanda~~ ~~kuzaklatı~~

~~Böylece~~ horoz, akıllı davranarak canını kurtardı.

~~Söyleyiniz~~ ~~hoşçakalınız~~ ~~darılmayak~~ ~~canım~~ ~~çok~~ ~~tanır.~~

Ek-2

“B” VE KİTAP SEVGİSİ

“B”, kitap okumayı severdi. Ne zaman çarşıya çıksa, kitapçıya da uğrardı. Masal, öykü ve bilmece kitapları seçerdi. Onları zevkle okurdu.

“B” kitaplarını temiz kullanırdı. Önce onları kaplar, sonra etiket yapıştırırdı. Şimdiden pek çok kitabı olmuştu.

Annesi ve babası, ona bir kitap dolabı aldılar. “B”, kitaplarını dolaba yerleştirdi. Artık aradığı kitabı kolayca bulacaktı.