



Received	Reviewed	Published	Doi Number
02.07.2018	08.09.2018	30.09.2018	10.18298/ijlet.3098

Description of the Fourth-Grade Students' Reading Skills and Reading Comprehension Process

Derya ARSLAN ÖZER¹ & Cemal YILDIRIM²

ABSTRACT

The aim of this study is to describe the fourth grade students' reading process and to determine the strategies that the students use within this process. Among qualitative research approaches, instrumental case study has been used in this research. 31 students studying at the primary school fourth grade in Altınyayla, Burdur in 2014-2015 academic year were studied on. While trying to find out the strategies used by the students, think-aloud strategy was used. Narrative text, questions about the text and teacher interview form were used as a data collection tool in the research. Descriptive analysis method was used to analyse the data. Teachers specified that families of the 20 students were keen on reading, 19 students were in the habit of reading, 18 students talked fluently and fast. Furthermore, they stated that 9 students could read 120 words and more in a minute, 22 students could read less than 120 words in a minute. It was observed that students made reading failures such as eliding, adding a syllable, repetitive reading, using the finger to follow the words, changing the sounds etc. while reading. The questions that the students make mistakes were knowledge, comprehension and evaluation questions. Besides that it was seen that the students did not use any strategies before, during and after reading process.

Key Words: Reading skills, comprehension, strategies, think-aloud.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin ve Okuduğunu Anlama Sürecinin Betimlenmesi³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sürecini betimlemek ve öğrencilerin bu süreçte kullandıkları stratejileri belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Burdur Altınyayla İlçesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 31 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılırken, sesli düşünme stratejisinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öyküleyici metin, metin ile ilgili sorular ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin 20'sinin ailesinin okumaya karşı ilgili olduğunu, 19 öğrencinin kitap okuma alışkanlığının olduğunu, 18 öğrencinin akıcı ve hızlı okuduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında 9 öğrencinin dakikada 120 kelime ve üzerinde, 22 öğrencinin ise 120 kelimenin altında okuduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sesli okuma sırasında hece atlama, hece ekleme, tekrarlı okuma, parmakla izleme, seslerin yerini değiştirme vb. okuma hataları yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin hata yaptıkları sorular; bilgi, kavrama ve değerlendirme basamağındaki sorulardır. Bunun yanında öğrencilerin okuma öncesinde, sürecinde ve sonrasında strateji kullanmadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, anlama, strateji, sesli düşünme stratejisi.

¹ Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, deryaarslan@mehmetakif.edu.tr.

² Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cemalyildirim07@hotmail.com.

³ Bu çalışmanın bir bölümü XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime ve alışverişe dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci ve bireyin görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007, Akyol, 2015). Okuma etkinliği, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Bu yüzden okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak gerekmektedir. Başka bir deyişle her okuma belli bir amaca yöneliktir. Okumanın amacı da iletinin alınmasıdır, yani anlamadır (Temizkan, 2009). Bu nedenle okuma ve anlama kavramları ayrı düşünülmemelidir.

Pardo'ya (2004) göre okuma ve anlamlandırma, okuyucunun artalan bilgisini, yaşantılarını ve metinde yer alan bilgisini bütünleştirerek metinle etkileşip anlam oluşturduğu bir süreçtir. Akyol (2015) da okuduğunu anlamayı okuyucunun önbilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşması, olarak açıklarken, Güneş (2009) ise okuduğunu anlamayı okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulanların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması, biçiminde açıklamaktadır. Bütün öğrenenlerden metnin ana fikrini bulabilme yeteneği, paragraftaki önemli mesajı keşfetmesi ve öykünün farklı bölümlerindeki fikirleri birleştirmesi beklenmesine rağmen, birçok öğrenen etkili anlama becerisi geliştiremez (Huang, Yang, 2015). Applegate, Applegate, Modla'ya (2009) göre çok sayıda öğretmen öğrencilerinin okumasını hız, doğru okuma ve prozodiye göre anlamadan ayırarak değerlendirir.

Okuduğunu anlamayı kolaylaştıran iki stratejiden biri öğrenme stratejisi diğeri de okuma stratejisidir. Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı yaklaşımlardan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmeyle ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenmeye ilişkin olarak materyalin sunulmasının öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerinde durulurken, bilişsel yaklaşımda gelen bilginin bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı anlaşılmasına çalışılır (Demirel, 2003). Bilişsel becerilerin birleşimi olarak nitelendirilen öğrenme stratejisi, öğrenenlerin öğrenme sırasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışları ve düşünceleridir (Weinstein ve Mayer, 1986'dan akt: Belet, 2005). Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri; öğrencilerin nasıl öğreneceğini bilmesi, kendi öğrenme sürecini geliştirmesi ve kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlar (Beckman, 2002). Okuma stratejilerini öğrenme stratejisi kavramının tanımı içinde düşünmek gerekir. Çünkü okuma stratejileri anlamayı, bir anlamda öğrenmeyi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Buna göre okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir. Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder (Kıroğlu, 2002). Etkili bir okuyucu anlayarak okumayı başarmak için, metinle kendi yaşantısını ilişkilendirebilme, bilgiyi özetleyebilme, sonuç çıkarma, metne yönelik sorular oluşturma gibi uygulamaları etkin bir şekilde yapabilmelidir" (Keer, 2005).

Öğrenme ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri ancak doğru seçilmiş yöntem ve tekniklerin kullanımıyla mümkün olabilir. Bu süreçte okuma ve okuduğunu anlamının önemli yeri bulunmaktadır. Ancak mevcut durumda okul çağındaki birçok çocuğun okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili birçok problem yaşadığı bilinen bir gerçektir. Birçok öğrenci bir okuma parçasını okurken çok sayıda sesli okuma hatası yapmaktadır. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince

yorumlayan öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır (Göçer, 2000). Razon'a (1982) göre çocuk bir basamakta başarıya ulaşmadan, bir sonrakine geçilmemelidir. Yıldız (2013), Altun, Ekiz, Odabaşı (2011), Sidekli (2010), Yılmaz (2006) ve Acat'ın (1996) yapmış olduğu araştırmalarda ilkokullardaki azımsanmayacak sayıda öğrencilerin sesli okuma hataları yaptıkları, okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bilge ve Sağır 'a göre (2017) ortaokul öğrencileri arasında tekrar, atlama, ekleme ve yanlış okuma sıklıkla görülen okuma hatalarıdır. Okuma güçlükleri yaşayan çocukların okuma stratejileri kullanması da beklenemez.

Okuma becerisini mekanik açıdan kazanan, okuduğunu anlayan bireylerin bir sonraki aşaması okuma stratejilerini kullanmalarıdır. PISA 2013 Bülteninde sonuçların istikrarlı olarak ortalama okuma başarısı sergileyen ülkelerin, bilgileri nasıl özetleyeceğini bilen öğrencilerin ülkeleri olduğunu göstermektedir (s.2). Ayrıca 31 ülke ve ekonominin büyük bir kısmında dezavantajlı öğrencilerin çoğu, özet çıkarma stratejileri konusunda avantajlı öğrencilerin çoğuyla aynı bilinç düzeyine sahip olsalardı okuma başarı puanları en az 15 puan daha yüksek olabilirdi. Ayrıca Nielen, Mol, Sikkema-de Jong ve Bus'a (2016) göre okul kariyerlerindeki olumsuz deneyimlerin birikimi, birçok öğrenci için okumayı zevk için yapılan bir aktiviteden tehdit edici bir aktiviteye dönüştürmektedir. Bu durumların engellenmesi için öğrencilerin öncelikle okuma ve anlama süreci betimlenirse etkili okuma programları hazırlanabilir.

Okuma (Acat, 1996; Altun, Ekiz, Odabaşı, 2011; Sidekli, 2010; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2006;), hafif yetersizlik yaşayan öğrenciler için okuma stratejileri (Boyle, 2008), okuma stratejilerinin kullanımı (Doğan, 2006; Epçaçan, 2009; İnce, 2012; Liu, Wu, & Ko, 2014; Paris, Myers 1981) ile ilgili alanda yapılan çalışmalar bulunmaktadır. İnce (2012), çalışmada okuma sırasında en az kullanılan stratejilerin altını çizme ve metnin kenarlarına not alma stratejilerinin olduğunu saptamıştır. Bu öğrencilerin sesli okumadaki yapmış olduğu hataların okuduğunu anlamamada da etkili olduğu belirlenmiştir. (Liu, Wu, & Ko, 2014). PISA Bülteni (2013) daha avantajlı geçmişi olan öğrencilerin kullandığı gibi dezavantajlı öğrenciler de öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullandığını da iki grup arasındaki farkın azalacağını belirtmektedir.

Öğrencilerin okuma hatalarını ve okuma sırasında kullandıkları stratejileri belirlemek için bu çalışmada sesli düşünme stratejisinden faydalanılmıştır. Sesli düşünme, öğrencilerin okuma stratejileri hakkında bilgi edinmek için sıklıkla önerilen bir stratejidir (Fisher, Frey, Lapp, 2011). Bu yöntemde öğrenci çalıştığı metinle ilgili olarak her ne düşünüyorsa sesli olarak düşünür. Böylece, öğrencilerin çalıştıkları metni anlamlandırmalarında kullandıkları bilişsel süreçleri hakkında bilgi edinilir (Karahasanovic, Hinkel, Sjøberg, Thomas, 2009). Sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencileri olan sınıf öğretmenlerine bu öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bu çalışmanın rehber olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini betimlemek ve öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde kullandıkları okuma stratejilerini belirlemektir. Bu amaç için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okumayı etkileyen çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin durumu nedir?
2. Öğrencilerin metni okuma sırasındaki okuma becerileri nasıldır?
3. Öğrencilerin okuma metnine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar (doğruluk düzeyleri ve süreleri) nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması, durum çalışması türlerinden ise araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar, raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışması türlerinden biri olan araçsal durum çalışması, sınırları belli bir durum içerisindeki bir konu ya da bir sorun hakkında fikir sağlamak, konu ya da sorunun iç yüzünü anlamak için yapılan çalışmadır (Creswell, 2013, Glesne, 2014, Merriam, 2013). Bu çalışmada da dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuduğunu anlama sürecine odaklanılmış ve bu süreç betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin mantığı ve gücü derinlemesine anlama için bilgi açısından zengin durumlar seçilmesini sağlar. Bu açıdan araştırmacı amacı için önem taşıyan konular hakkında büyük miktarda bilgi edinebilir (Patton, 2014). Bu çalışmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Burdur Altınyayla İlçesindeki iki ilkokulda toplam 31 dördüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öyküleyici metin, metin ile ilgili sorular ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilere sesli okutulmak üzere belirlenen öyküleyici metin, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının okullarda okutulmasını uygun bulduğu dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Metin 279 kelimedenden oluşmaktadır. Metin ile ilgili soru havuzu, dördüncü sınıf Türkçe Programında yer verilen kazanımlar temel alınarak oluşturulmuştur. Bilgi basamağında 11, kavrama basamağında 7, uygulama basamağında 3, analiz basamağında 3, sentez basamağında 6 ve değerlendirme basamağında 4 soru olmak üzere, metin ile ilgili 32 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim ile Türkçe Eğitimi alanlarında çalışan iki uzmanın görüşü alınarak metin ile ilgili soru sayısı, bilgi basamağında 3, kavrama basamağında 2, uygulama basamağında 1, analiz basamağında 1, sentez basamağında 1 ve değerlendirme basamağında 2 olmak üzere toplam 10 soru olacak şekilde düzenlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden farklı olarak, iki dördüncü sınıf öğrencisi ile metin sorularının ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sorularla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda, öğrenci ailelerinin kitap okumaya olan ilgileri, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve öğrencilerin okuma becerileri (akıcı ve hızlı okuma, okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı) sorulmuştur. Görüşme formu üç sorudan oluşmaktadır.

Öğrencinin (okurun), nasıl ve neye dayanarak anlam oluşturduğu ve metinle ilgili soruların cevabına nasıl ulaştığını belirlemek amacıyla sesli düşünme stratejisi kullanılmıştır. Sesli düşünme stratejisinde, katılımcılardan verilen metni çalışırken düşüncelerini ve davranışlarını dile getirmeleri istenir.

Öğretmen ve öğrenci görüşme formlarına son şekli, çalışma grubu dışında ön uygulama yapıldıktan sonra verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Uygulamadan önce çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile görüşülerek öğrencilerin, birinci sınıftan dördüncü sınıfa, okuma geçmişleri ile ilgili bilgi toplanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından sınıfta örnek bir uygulama yapıldıktan sonra öğrencilerle birebir çalışılmıştır. Öğrencilere, okuma çalışmasını nasıl yapacaklarına ve soruları nasıl yanıtlayacaklarına ilişkin yönerge verilmiştir. Öğrencilere metni bir defa sesli okuyabilecekleri, anlamadıkları takdirde tekrar okumaya da izin verileceği söylenmiştir. Sonra öğrencilere metin ile ilgili sorular verilmiştir ve öğrencilerden soruları yanıtlama işlemini sesli olarak yapmaları istenmiştir. Bu esnada araştırmacı tarafından notlar alınmış bunun yanında veri kaybını önlemek ve güvenilirliği artırmak için de ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okuma becerileri üzerinde hangi etkenlerin etkili olduğu sorulmuş ve görüşmelerden elde edilen veriler, hem araştırmacı hem de alanında deneyimli bir başka sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek kodlanmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Değerlendiriciler arasındaki uyum yüzdesi, Miles ve Huberman (2015)'ın önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı))*100 kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının % 70'in üzerinde çıkması, değerlendiriciler arasındaki uyum için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Buna göre değerlendiriciler beş tema üzerinde görüş birliğine varmış, iki tema üzerinde ise görüş ayrılığı yaşamışlardır. Yapılan hesaplama sonucunda uyum yüzdesi % 71,4 olarak bulunmuş ve değerlendirme güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Metin sorularının cevaplanmasında doğru olan sorular '1' yanlış olan sorular ise '0' olarak puanlanmış sonrasında öğrencilerin toplam puanları hesaplanmıştır. Puanlama her öğrenci için iki ayrı değerlendirici tarafından yapılmış ve güvenilirlik için uyuma yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuma yüzdesi, değerlendiricilerin uyuştukları madde sayısının toplam değerlendirme veya gözlem sayısına olan oranı olarak tanımlanmaktadır. Puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılabilmesi için uyuma yüzdesinin % 75'in üzerinde olması gerekmektedir. (Can, 2014). Farklı değerlendiriciler tarafından verilen toplam 31 puan çiftinden 26'sı birbiri ile uyumlu çıkmıştır. Buna göre hesaplanan uyum yüzdesi ise % 83,8 olarak hesaplanmış ve puanlama güvenilir olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen görüşlerine göre okumayı etkileyen çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin durumu nedir?" e ilişkin bulgulara ulaşmak için, çalışma grubundaki öğrencilerin okuma düzeylerine, ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından okuma becerileri

Öğrenci	Ailenin okumaya ilgisi	Kitap okuma alışkanlığı	Akıcı ve hızlı okuma	Okuduğunu anlama	Dakikada okunan kelime sayısı
1	-	-	-	-	65
2	-	-	-	-	70
3	-	+	+	-	90
4	+	-	-	-	70
5	+	+	+	+	95
6	-	-	-	-	57
7	-	+	-	+	80
8	+	-	-	+	80
9	+	+	+	+	110
10	-	-	-	+	60
11	+	+	+	+	90
12	+	+	+	+	95
13	+	+	+	+	110
14	+	+	+	+	115
15	+	-	-	+	100
16	+	+	+	+	120
17	+	-	+	-	110
18	+	+	+	+	130
19	+	-	-	-	75
20	+	+	+	+	160
21	+	+	+	+	115
22	+	+	+	+	120
23	+	+	+	+	125
24	+	+	+	+	160
25	-	-	-	-	60
26	-	-	-	-	70
27	-	-	-	+	86
28	+	+	+	+	138
29	+	+	+	+	127
30	-	+	-	+	90
31	-	+	+	+	120

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre 31 öğrenciden 20 öğrencinin ailesinin okumaya karşı ilgili olduğu ve çocuklarıyla ilgilendiği, 19 öğrencinin kitap okuma alışkanlığının olduğu, 18 öğrencinin akıcı ve hızlı okuduğu, 22 öğrencinin de okuduğunu anlayabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca 31 öğrenciden 9 öğrencinin dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 120 kelime ve üzeri iken, 11 öğrencinin dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 115-90 kelime arasında, 11 öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı ise 86-57 kelime arasındadır. Altıncı öğrenci dakikada 57 kelime okuyarak en yavaş okuyan öğrenci olmuştur. Yirminci ve yirmidördüncü öğrenci dakikada 160 kelime ile en hızlı okuyan öğrencilerdir. Öğretmenlerin, öğrencileri tanımladığı maddeler incelendiğinde iyi okurların ailesinin ilgilendiği, kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları, akıcı ve hızlı okudukları ve okuduklarını anladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ifadelerinden birinci (dk. 65 kelime), ikinci (dk. 75 kelime), altıncı (dk. 57 kelime), yirmibeşinci (dk. 60 kelime) ve yirmi altıncı (dk. 70 kelime) öğrencilerin ailelerinin okumaya ilgisinin olmadığı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmadığı, akıcı ve hızlı olmadığı, okuduklarını anlamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden

onaltıncı (dk. 120 kelime), onsekizinci (dk. 130 kelime), yirminci (dk. 160 kelime), yirmiikinci (dk. 120 kelime), yirmiüçüncü (dk. 125 kelime), yirmidördüncü (dk. 160 kelime), yirmisekizinci (dk. 130 kelime) ve yirmidokuzuncu (dk. 127 kelime) öğrenci ailelerinin okumaya ilgisinin olduğu, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olduğu, akıcı ve hızlı okudukları, okuduklarını anladıkları görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin metni okuma sırasındaki okuma becerileri nasıldır?” e ilişkin bulgulara ulaşmak için, öğrencilerin metni okumaları sırasındaki okuma becerileri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin metni okuma sırasındaki okuma becerileri

Öğrenci	Sesli Okuma Süresi (sn)	Okunan doğru kelime sayısı	Sessiz Okuma Süresi (sn)	Hece atlama/ekleme (f)	Ses/Hece/Kelime tekrar okuma (f)	Parmakla izleme	Mırlıdanarak /yutkunarak okuma	Sesi değiştirerek okuma (f)	İşaretleme /not alma
1.	392	261	-	18	-	Evet	-	-	-
2.	261	225	-	29	Evet	-	Evet	25	-
3.	264	257	-	10	10	-	-	2	-
4.	223	269	147	10	-	-	Evet	-	-
5.	234	264	195	10	-	-	-	5	-
6.	450	261	378	10	8	-	-	-	-
7.	298	261	130	13	-	-	-	5	-
8.	188	268	-	11	-	-	-	-	-
9.	255	276	-	3	-	-	-	-	-
10.	460	264	-	15	-	-	-	-	-
11.	273	263	95	11	5	-	-	-	-
12.	229	263	127	10	6	-	-	-	-
13.	222	276	-	3	-	-	-	-	-
14.	232	276	240	3	-	-	Evet	-	-
15.	224	266	230	9	-	-	-	4	-
16.	205	276	172	3	-	-	-	-	-
17.	160	272	202	7	-	Evet	Evet	-	-
18.	195	273	203	6	-	-	-	-	-
19.	231	250	222	18	-	-	-	11	-
20.	144	272	175	7	-	-	-	-	-
21.	203	266	290	13	-	-	Evet	-	-
22.	197	265	250	14	-	-	-	-	-
23.	185	264	-	15	-	Evet	-	-	-
24.	157	270	-	9	-	-	-	-	-
25.	346	247	-	15	10	-	-	7	-
26.	300	258	-	21	-	-	-	-	-
27.	221	238	-	19	-	11	-	11	-
28.	180	263	-	16	-	-	-	-	-
29.	171	276	144	3	-	-	-	-	-
30.	207	272	105	7	-	Evet	Evet	-	-
31.	187	260	-	12	-	Evet	-	7	-

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubundaki 31 öğrencinin sesli okuma sürelerinin ortalaması 270 saniye olduğu görülmektedir. Yirminci öğrenci 144 saniye ile en hızlı okuyan öğrenci, onuncu öğrenci ise 460 saniye ile en yavaş okuyan öğrencidir. Öğrencilerden 17 tanesi ilk sesli okumalarının ardından tekrar ve sessiz olarak okumayı istemişlerdir. Bu öğrencilerin 7 tanesinin sessiz okuma süresi, sesli okuma süresinden daha fazladır. Öğrencilerin sesli okumaları sonrasında yapılan okuma hatası sayısının ortalaması 15'tir. 9., 13., 14., 16. ve 29. öğrenci 279 kelimelik metinde her biri 3 okuma hatası ile en az okuma hatası yapan öğrenciler olurken; 19, 29, 25, 32, 27, 41 ve 2. öğrenciler 54 okuma hatası ile en fazla okuma hatası yapan öğrenciler olmuşlardır.

Okuma esnasında yapılan okuma hataları analiz edildiğinde, tüm öğrencilerin hece atlama ve hece ekleme hatası yaptıkları, altı öğrencinin ses/hece/kelime tekrarı yaptıkları, altı öğrencinin parmakla takip yaptığı, altı öğrencinin mırıldanarak/yutkunarak okuduğu ve dokuz öğrencinin de okurken seslerin yerlerini değiştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğrencilerin okuma metnine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar (doğruluk düzeyleri ve süreleri) nelerdir? e ilişkin bulgulara ulaşmak için, öğrencilerin metne ilişkin verdikleri doğru ve yanlış cevaplar incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 3 ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin okuma metni sorularına verdikleri cevaplar ve süreler

Soru	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
	Kavrama		Uygulama		Analiz	Sentez	Değ	Kavrama	Değ.		
Öğr.	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)	Yanıt\Süre (sn)
1.	+3	+25	+5	-27	+5	+16	+9	+6	-7	-20	7/123
2.	-86	-60	-4	-12	+6	+17	-7	+7	-15	-16	3/230
3.	+16	-42	-37	+13	+17	+21	+17	+8	-10	-8	6/199
4.	+17	+3	+23	+13	+14	+8	+8	+8	+14	+10	10/118
5.	+28	-50	-4	-5	-6	+10	+20	+6	-15	-16	4/160
6.	-28	-8	+8	+14	+14	+20	-30	+11	-4	-15	5/152
7.	+15	+30	+27	+13	-13	+27	-36	+10	-13	-55	6/239
8.	+20	-14	-5	+20	+18	+10	+30	+8	-20	-38	6/183
9.	+25	+36	-50	-27	+12	+20	+22	+13	-20	-4	6/229
10.	+20	+40	-40	+24	+37	+30	+60	+23	-65	-10	7/349
11.	+23	-60	+7	+17	+16	+27	+15	+15	-6	-35	5/221
12.	-13	+5	+40	+22	+14	+11	-18	+16	-20	-10	6/111
13.	+8	+11	+30	-22	+23	+20	+18	+8	-20	-12	7/172
14.	+16	+40	+17	+27	+28	+30	-18	+8	-20	-16	7/220
15.	+70	-150	-150	-85	+20	+25	+39	+10	-15	-10	5/574
16.	+25	-35	+16	-25	+30	+15	+34	+7	-34	-10	6/231
17.	-70	-120	-150	+15	+15	+24	+30	+10	+4	-10	6/448
18.	+10	+17	+14	+11	+17	+19	+13	+10	+10	-10	9/131
19.	+6	-15	-31	-27	+19	-19	-13	+16	-15	-16	3/177

20.	+3	+40	-150	+12	+12	+20	+16	+24	+2	+35	9/314
21.	+30	+60	+20	+7	+15	+20	+34	+12	+10	+5	10/213
22.	-10	+20	+20	+15	+7	+12	+18	+11	+5	+16	9/134
23.	+16	+16	+25	-27	-20	-30	+20	+15	-12	-4	5/185
24.	+26	+17	+27	+52	+16	+12	+43	+7	+10	-25	9/235
25.	/120	-54	-55	-36	+21	+30	-27	+10	-5	-25	3/488
26.	+16	+37	+38	+52	+22	+28	+20	+14	-14	-6	8/247
27.	+10	+20	-58	+17	+22	+11	+17	+10	-16	-15	7/196
28.	+39	+37	+38	+52	+25	+39	-25	+27	+7	+24	9/313
29.	+50	-22	-45	+7	+22	-45	+20	+4	-4	-7	5/226
30.	-10	+37	-55	-36	+12	+30	+20	+13	+3	-10	6/226
31.	-14	-4	-13	-24	+12	+25	+14	-11	+4	-3	4/124

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların ortalama süresi 234 saniyedir. Dokuz öğrenci soruları cevaplarırken ortalama süreyi aşarken, 22 öğrenci ise ortalama süresinin altında cevap verdiler.

Sekiz öğrenci, sekiz ve üzeri soruya doğru cevap vererek en çok soruya doğru cevap veren öğrenci olmuşlardır. En fazla yanlış soru cevaplayan 5 öğrenci altı ve üzeri soruda hata yapmıştır. On beşinci ve on yedinci öğrenciler 2. ve 3. soruları, yirmi beşinci öğrenci ise 1. soruyu, iki dakikanın üzerinde metne bakarak en uzun sürede yanlış cevaplayan öğrenciler olmuşlardır. Birinci, dördüncü, on ikinci, on sekizinci, yirmi ikinci ve otuz birinci öğrenciler iki dakika ve daha altı sürede soruları cevaplarırken bu sorulardaki doğru cevap sayıları sırasıyla 7, 10, 6, 8, 9 ve 4'tür. On beşinci, on yedinci, yirminci, yirmi beşinci ve yirmi sekizinci öğrenciler dört dakika ve daha üzeri sürede soruları cevaplarırken bu sorulardaki doğru cevap sayıları sırasıyla 5, 6, 9, 3 ve 9'dur.

Tablo 4. Öğrencilerin metin sorularına verdikleri toplam doğru ve yanlış cevap sayıları

Sorular	Doğru cevap veren öğrenci sayısı (f)	Doğru cevap veren öğrenci yüzdesi (%)	Yanlış cevap veren öğrenci sayısı (f)	Yanlış cevap veren öğrenci yüzdesi (%)	Ortalama cevap süresi (sn)
1. Soru (Bilgi)	23	74	8	26	27
2. Soru (Bilgi)	18	58	13	42	37
3. Soru (Bilgi)	16	52	15	48	38
4. Soru (Kavrama)	19	61	12	39	24
5. Soru Uygulama)	28	90	3	10	17
6. Soru (Analiz)	28	90	3	10	21
7. Soru (Sentez)	23	74	8	26	23
8. Soru (Değer.)	30	97	1	3	30
9. Soru (Kavrama)	10	32	21	68	13
10. Soru (Değ.)	5	16	26	84	16

Tablo 4 incelendiğinde, bilgi basamağındaki birinci soru 23 öğrenci tarafından (%74), doğru cevaplanırken, 8 öğrenci tarafından (%26) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 27 saniyedir. Bilgi basamağındaki ikinci soru 18 öğrenci tarafından (%58),

doğru cevaplanırken, 13 öğrenci tarafından (%42) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 37 saniyedir. Bilgi basamağındaki üçüncü soru 16 öğrenci tarafından (%52), doğru cevaplanırken, 15 öğrenci tarafından (%48) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 38 saniyedir. Kavrama basamağındaki dördüncü soru 19 öğrenci tarafından (%61), doğru cevaplanırken, 12 öğrenci tarafından (%39) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 24 saniyedir. Uygulama basamağındaki beşinci soru 28 öğrenci tarafından (%90), doğru cevaplanırken, 3 öğrenci tarafından (%10) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 17 saniyedir. Analiz basamağındaki altıncı soru 28 öğrenci tarafından (%90), doğru cevaplanırken, 3 öğrenci tarafından (%10) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 21 saniyedir. Sentez basamağındaki yedinci soru 23 öğrenci tarafından (%74), doğru cevaplanırken, 8 öğrenci tarafından (%26) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 23 saniyedir. Değerlendirme basamağındaki sekizinci soru 30 öğrenci tarafından (%97), doğru cevaplanırken, 1 öğrenci tarafından (%3) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 30 saniyedir. Kavrama basamağındaki dokuzuncu soru 10 öğrenci tarafından (%32), doğru cevaplanırken, 21 öğrenci tarafından (%68) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 13 saniyedir. Değerlendirme basamağındaki onuncu soru 5 öğrenci tarafından (%16), doğru cevaplanırken, 26 öğrenci tarafından (%84) yanlış cevaplanmıştır. Bu soruya öğrencilerin cevap verme süresi ortalama olarak 16 saniyedir. Doğru cevaplanan soruların büyük çoğunluğu sırasıyla bilgi basamağındaki birinci soru, uygulama basamağındaki beşinci soru, analiz basamağındaki altıncı soru, sentez basamağındaki yedinci soru ve değerlendirme basamağındaki sekizinci sorudur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, birinci, altıncı ve sekizinci sorulara cevap verirken çoğunlukla metindeki olayla bağlantı kurdukları ve metinde geçen cümlelere benzer cümleler kurdukları görülmüştür.

Örneğin; 4. Öğrenci birinci sırada yer alan, “Yangını başlatan olay nedir?” sorusuna, “Elif teyze bulaşık yıkamak için evin önündeki ocağı yakmış, oradan başlamış” şeklinde cevap vermiştir. 19. Öğrenci altıncı sırada yer alan, “Bir evde hangi nedenlerden yangın çıkabilir?” sorusuna, “Mesela, yemek pişirmek için ocaklığı yanık bırakırsak, yani unutursak oradan alevler sıçrar, oradan yanabilir” şeklinde cevap vermiştir. 28. Öğrenci sekizinci sırada yer alan, “Yangına erken müdahale edilmeseydi ne olabilirdi?” sorusuna “Samanlıklara, ahırlara sıçrayabilirdi. Hatta köy bile yanabilirdi, diyor metinde, her yer kül olabilirdi” şeklinde cevap vermiştir.

Diğer yandan öğrenciler beşinci ve yedinci sorulara cevap verirken çoğunlukla metindeki cümlelerden ziyade kendi cümlelerini kullanmışlardır.

Örneğin; 18. Öğrenci beşinci sırada yer alan, “Evi yanan birisine siz nasıl davranırdınız, açıklar mısınız?” sorusuna, “Evi yanan arkadaşşıma bir süre yanımda kalmasını söyledim. Ona bakardım, sonra ona yatacak yer hazırlardım. Kendi evi yapılıncaya kadar para verirdim” şeklinde cevap vermiştir. 23. Öğrenci yedinci sırada yer alan, “Bu tür büyük felaketlerin yaşanmaması için ne tür önlemler alınmalıdır? ” sorusuna, “Piknikte ateşi söndürmeliyiz. Çimenlere sigara atmamalıyız. Çakmakla kibritle oynamamalıyız” şeklinde cevap vermiştir.

Yanlış cevaplanan sorular değerlendirildiğinde beş öğrenci hariç diğer tüm öğrencilerin kavrama basamağındaki dokuzuncu soru ile değerlendirme basamağındaki onuncu soruya cevap veremedikleri saptanmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin okuma metnine ilişkin soruları cevaplarken okuma ve anlama sürecinde yaptıkları davranışlar nelerdir?” e ilişkin bulgulara ulaşmak için, öğrencilerin metne ilişkin soruları cevaplarken yaptıkları davranışlar incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin metne ilişkin soruları cevaplarken yaptıkları davranışlar

Öğrenci	Metne bakarak doğru cevaplanan sorular	Metne bakmadan doğru cevaplanan sorular	Metne bakarak yanlış cevaplanan sorular	Metne bakmadan yanlış cevaplanan sorular
1.	2	1,3,5,6,7,8		4,9,10
2.		5,6,8	1,2	3,4,7,9,10
3.	1	4,5,6,7,8	2,3	9,10
4.		2,3,4,5,6,8,9,10		1,7
5.	1	6,7,8	2	3,4,5,9,10
6.		3,4,5,6,8		1,2,7,9,10
7.	2	1,3,4,5,6,8		7,9,10
8.	1	4,5,6,7,8		2,3,9,10
9.	1,2	5,6,7,8	3	4,9,10
10.	2	1,4,5,6,7,8		3,9,10
11.	1	3,4,5,6,7,8	2	9,10
12.	3	2,4,5,6,7,8	1	9,10
13.	1,2,3	5,6,7,8	4	9,10
14.	1,2	3,4,5,6,8		7,9,10
15.	1	5,6,7,8	2,3	4,9,10
16.	1	3,5,6,7,8	2	4,9,10
17.		4,5,6,7,8,9	1,2,3	10
18.	2	1,3,4,5,6,7,8,9		10
19.		1,5,6,8		2,3,4,7,9,10
20.	2	1,4,5,6,7,8,9,10	3	
21.	1,2,3	4,5,6,7,8,9,10		
22.	2,3	4,5,6,7,8,9,10		1
23.	1,2	3,7,8		4,5,6,9,10
24.	1,2,3	4,5,6,7,8,9		10
25.		5,6,8	3	1,2,4,7,9,10
26.	1,2,3	4,5,6,7,8		9,10
27.	2	1,4,5,6,7,8	3	9,10
28.	1,2,3	4,5,6,8,9,10		7
29.	2	4,5,7,8		1,3,6,9,10
30.	2	5,6,7,8,9	1,3	4,10
31.		5,6,7,9		1,2,3,4,8,10

Tablo 5 incelendiğinde, metne bakarak doğru cevaplanan soruların bilgi basamağındaki birinci, ikinci ve üçüncü sorular olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından metne bakarak doğru cevaplanan soru sayısı 38 (%12,2)’ dir. Metne bakmadan doğru cevaplanan soruların büyük çoğunluğu sırasıyla kavrama basamağındaki dördüncü soru, uygulama basamağındaki beşinci soru, analiz basamağındaki altıncı soru, sentez basamağındaki yedinci soru ve değerlendirme basamağındaki sekizinci sorudur. Öğrenciler tarafından metne bakmadan doğru cevaplanan soru sayısı 163 (%52,3)’

dür. Metne bakarak yanlış cevaplanan soruların yine bilgi basamağındaki birinci, ikinci ve üçüncü sorular olduğı görülmektedir. Öğrenciler tarafından metne bakarak yanlış cevaplanan soru sayısı ise 20 (%6,5)' dir. Metne bakmadan yanlış cevaplanan soruların büyük çoğunluğu ise dokuzuncu ve onuncu sorulardır. Öğrenciler tarafından metne bakmadan yanlış cevaplanan soru sayısı 89 (%29)' dur.

Okuma sırasında hiçbir öğrenci not alma ve önemli yerlerin altını çizme davranışında bulunmamıştır. Öğrencilerin anlayamadıkları zaman metni tekrar okudukları görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı metne bakarak sorulara cevap vermişlerdir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma, eğitim hayatının temel becerilerinden biridir. Öğrencinin nasıl okuduğı, anladığı ve okuduğunu anlamak için yaptıklarının betimlenmesi önemlidir. Okuma ile ilgili yapılan değerlendirmelerde özellikle okumanın sesli ve sessiz okuma aşamaları beceri sürecinde değerlendirilmektedir. Ancak anlama sürecinin değerlendirilmesi daha zordur, değerlendirme hep sonuca yöneliktir. Bu çalışmada öğrencinin okuduğunu anlama sürecinin sadece sonuca yönelik değerlendirme yerine sesli düşünme stratejisi ile sürece yönelik değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca alanda nicel yapılan strateji çalışmalarının yanında nitel çalışma yapılarak süreç daha derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini betimlemek ve öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma sürecinde kullandıkları stratejileri sesli düşünme stratejisi ile belirlemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre en yavaş okuyan öğrenci dakikada 57, en hızlı okuyan öğrenci dakikada 160 kelime okumuştur. Güneş (2007) ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime okuduğunu belirtmektedir. Buna göre öğrencilerin bir kısmının düzeyin altında okuduğı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri tanımladığı maddeler incelendiğinde iyi okurların ailesinin ilgilendiğı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları, öğrencilerin akıcı ve hızlı okudukları ve okuduklarını anladıkları görülmüştür. Zayıf okurların ailelerinin okumaya ilgisinin olmadığı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmadığı, akıcı ve hızlı okumadıkları, okuduklarını anlamadıkları belirlenmiştir. Yıldırım, Özdemir (2013), öğretmen adaylarına göre iyi okurların okuduklarını anladıklarını belirtmektedir. Bunun yanında Paris, Myers (1981) iyi ve zayıf okurlarla yaptıkları çalışmada zayıf okurların sesli ve sessiz öykü okumalarında iyi okurlardan düşük anlama sergiledikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçların ortaya konulduğu görülmektedir.

Sesli okuma esnasında, 31 öğrencinin tamamı hece ekleme ve hece atlama hatası yapmıştır. Bu yanlış okuma oldukça yorucu bir okumadır. Heceleyerek okuma, okuma hızı açısından engelleyicidir. Bunun yerine bütünü görme yoluna gidilebilir (Sever, 2004). Bunun yanında, 6 öğrenci ses, hece ve kelimeleri okurken başa dönerek tekrar okuma eğilimi göstermişlerdir. Okumadaki bu yanlış alışkanlık, çocuk kelimeyi anladığı hâlde kendine güvensizlik, tereddüt ve bir daha okursam, daha iyi anlarım gibi birtakım engellerden kaynaklanmaktadır. Bu durum çocuğun okuma hızını yavaşlattığı gibi algılama durumunu da azaltır. Tekrar geri dönüşlerle yapılan okuma, konuya karşı dikkatin ve ilginin bir süre sonra azalması ve okumanın zevk alınmayan faaliyet hâline gelmesine yol açabilir (Gülerer, Batur, 2004). Altı öğrenci de parmakla takip etme davranışını göstermiştir. İlk okuma döneminden kalan bir yanlış alışkanlıktır. Okuyucu satırları kaybetmemek için bu yola başvurmaktadır. Okuma hızını ve anlamayı olumsuz etkiler (Sever, 2004).

Dokuz öğrenci sesli okuma esnasında seslerin yerlerini değiştirerek okumuştur. Okumayı yeni öğrenmiş çocukların karşılaştıkları öğrenme sorunlarının başında alfabedeki bazı benzer harfleri karıştırmaları gelmektedir. İlk olarak birbirinin simetriği olan b-d, m-n, u-n gibi harfleri öğrenmede zorlanan çocuklar genellikle bu harfleri ters olarak algırlar. Ayrıca birbirinin simetriği dışında olan f-t, c-e, a-o, c-ç, s-s gibi birtakım harflerin yazılışları birbirine karıştırılmaktadır. Birbirine benzer harflerin karıştırılması çocuğun dikkatsizliğinden bazen de ilgisizliğinden ileri gelmektedir. Öğrenme sorunları çocuğun bazı kelimeleri yanlış okuması sonucunu çıkaracağı için okunan metinde cümlelerin anlamı bozulmakta ve okuma amaca ulaşmamaktadır (Gülerer, Batur, 2004).

Sessiz okuma esnasında 6 öğrencinin mırıldanarak okuduğu tespit edilmiştir. Dudak kıpırdatarak yapılan okumalar, okuma hızını düşürerek anlamayı olumsuz etkilemektedir (Güneş, 1997). Sesli okuma döneminde, sessiz okumaya yeterince yer verilmediğinden bu problem ortaya çıkmaktadır. Sesli okuma, özellikle temel eğitimin birinci kademesinde üzerinde önemle durulması ve öğrencilere mutlaka kazandırılması gereken temel dil becerilerindedir (Çifçi, 2000). Bu dönem sağlıklı bir şekilde geçirildikten sonra sesli okumaya daha fazla yer verilmemelidir. Sesli okumada gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük veya sözcük kümeleri dil yardımıyla seslendirilir. Bu alışkanlık sürekli devam ederse sessiz okuma düzeninde de bu yanlış okuma ortaya çıkar (Demirel, 2003).

Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde (Bilge, Sağır, 2017; Sidekli, 2010; Akyol ve Temur, 2008; Yılmaz, 2006) çalışmalarda, okuma hatası olarak, heceleme en genel okuma hatası olarak görülmektedir. Heceleme dışında öğrenciler ses ekleme, ses ve heceyi eksik okuma, düzeltme ve tekrarlı okuma hataları yapmaktadırlar, sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre; on sorudan; sekiz ve üzeri sayıda soruya doğru cevap veren öğrenci sayısı 8, dört ve aşağı sayıda soruya doğru cevap veren öğrenci sayısı 5, 18 öğrencinin doğru cevap sayısı ise, beş ile yedi soru arasında değişmektedir. Öğrencilerin dördüncü, altıncı ve sekizinci sorulara cevap verirken çoğunlukla metindeki olayla bağlantı kurdukları ve metinde geçen cümlelere benzer cümleler kurdukları görülmüştür. Diğer yandan öğrenciler beşinci ve yedinci sorulara cevap verirken çoğunlukla metindeki cümlelerin yerine kendi cümlelerini kullanmışlardır.

Elde edilen başka bir sonuç ise, öğrencilerin metne bakarak yanlış cevapladıkları soru sayısının toplam 20, metne bakmadan yanlış cevapladıkları soru sayısı ise toplam 89 olduğudur. Burada en çok yanlış cevap verilen sorular bilgi, kavrama ve değerlendirme basamağındaki sorulardır. Bu sonuç, öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarında güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin soruları metne bakarak veya bakmadan yanlış cevap vermeleri, okuma sırasında herhangi bir okuma stratejisi kullanmamalarına, okuma alışkanlıklarının olmamasına, kelime hazinelerinin yetersiz olmasına, noktalama işaretlerine önem vermemelerine, hızlı okumaya öncelik vermelerine, dikkat eksikliğine, bağlı olabilir. Bunun yanında araştırmacı da öğrencilerin soruları cevaplarken kendilerini rahat hissetmemelerine neden olabilir.

Kocaarslan (2013), çalışmasında, okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan okuyucu özelliklerini; okuma alışkanlığının olmaması, kelime hazinesinin yetersiz olması, noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermeme, konuşma dilini doğru ve etkin kullanmama, hızlı okumaya öncelik verme, dikkat eksikliği, okumadan zevk almama, motivasyon eksikliği, okuma sırasında hayal gücünü kullanamama, yerel ağız (şive) kullanımı, ön bilgi yetersizliği ve zihin tembelliği olarak sıralamıştır. Baydık (2011) yaptığı bir çalışmada, öğretmenler öğrencilerinin çoğunun ana fikir bulmada, neden

sonuç ilişkisi kurmada, metindeki bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğunu ifade etmiştir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulguların alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden hiçbiri okuma sırasında önemli yerlerin altını çizme, not alma gibi davranışlarda bulunmamıştır. Bu sonucu destekler nitelikte, İnce (2012), çalışmasında okuma sırasında en az kullanılan stratejilerin altını çizme ve metnin kenarlarına not alma stratejilerinin olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bazıları da metni tekrar okumuşlardır.

Alanyazında okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiğine dönük, dördüncü sınıflarla yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Demirel ve Epçaçan 2012; Gürbüz, 2014; Yılmaz ve Top, 2015). Buradan hareketle öğrencilerin okuma becerileri geliştirildiğinde, strateji kullanımı öğretiltiğinde okuma başarıları da artabilir. Paris, Myers'e (1981) göre zayıf okurların genel karakteristiği strateji, farkındalık ve organize hafıza yoksunluğudur. Ancak Liu, Wu, & Ko'ya göre (2014) sınıfta stratejilerin kullanımı öğretmenler tarafından gösterilirken kalıcı problemler olmaktadır. Bunun yanında çok az çalışmada öğretmenlerle, genç çocuklara anlama stratejilerini öğretimi sırasında, engelleri aşma çalışmalarına odaklanılmaktadır (Liu, Wu, & Ko, 2014). PISA Bülteni (2013) daha avantajlı geçmişi olan öğrencilerin kullandığı gibi dezavantajlı öğrenciler de öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullandığını da iki grup arasındaki farkın azalacağını belirtmektedir. Liu, Wu, & Ko (2014) tek strateji öğretiminin öğrenme performansını arttırdığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin okumanın doğasına ve okuma eğitimi ile ilgili yeterlilik algılarına, okuma öğretim sürecinde gösterdikleri öğretmenlik rollerine, strateji kullanım ve öğretim davranışları ile öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları için yaptıkları sınıf içi uygulamalara ilişkin daha fazla çalışma yapılabilir. Öğretmenlerin üniversitede ve hizmet içi eğitim kurslarında okuma eğitimine ilişkin aldıkları eğitimin yeterliliğine, bu eğitimin okumanın hangi boyutlarını içerdiğine ilişkin çalışılabilir. Dakikada okunan kelime sayısı ve sesli okuma sürelerine göre belirlenen iyi ve zayıf okurların okuma stratejilerini belirleyen bir çalışma yapılabilir. Bu anlamda okuma eğitimi açısından ne durumda olduğumuz belirlenerek eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların önü açılmalıdır.

Kaynakça

- Acat, M.B. (1996). Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2015). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H., Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5(9), 80-95.
- Altun, T., Ekiz, D., Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin Nitel bir araştırma. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,80-101.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J. & Modla, V. B. (2009). She's my best reader: She just comprehend: Studying the relationship between fluency and comprehension. The Reading Teacher, 62 (6), 512-521.

- 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), s.227-244.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretimin uygulamalarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 36,(162),301-319.
- Beckman, P. (2002). *Strategy Instruction*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA, 58, 1-7.
- Bilge, H., Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Boyle, J. R. (2008). Reading strategies for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 3-9.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çifçi, M. (2000). *Sesli Okuma*, Bilge Dergisi, AKMY, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Epçaçan, C. (2012), Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Dündar, H. Ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 82-93.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2033-2057.
- Fisher, D., Frey, N., Lap, D. (2011). Coaching Middle-Level Teachers to Think Aloud Improves Comprehension Instruction And Student Reading Achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231-243.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, (Ekim-Kasım-Aralık 2000).
- Gökçe Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği, *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2005). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. *A.K.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 89-102.
- Güneş, F. (1997). *Okuma – Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gürbüz, M. (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Huang, C. T., Yang, S. C. (2015). Effects of online reciprocal teaching on reading strategies, comprehension, self-efficacy, and motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 52 (3), 381-407.
- İnce, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları Okuduğunu anlama stratejileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karahasanovic, A., Hinkel, U., Sjøber, D., Thomas, R. (2009). Comparing of feedback-collection and think-aloud methods in program comprehension studies. *Behaviour & Information Technology*, 28(2), 139-164.
- Keer, H. V. ve Verhaeghe J. P. (2005) Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perception. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Kıroğlu, M. Kasım (2002). Anamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Güçlüklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6(8), 373-393.
- Liu, I. F., Wu, S. Y., & Ko, H. W. (2014). Learning reading strategies with online discussion. *Journal of Educational Computing Research*, 50 (2), 231-247.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). Türkçe dersi (1-5 Sınıflar.) Öğretim Programı.
- Nas, R. (2002). Çocuk Edebiyatı. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nielen, T.M.J., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T. & Bus, A. G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 263-271.
- Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272.
- Paris, S. G., Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13 (1), 5-22.
- Pisa Bülteni (2013), OECD.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi(TÜBAR)*, 27.
- Şengül, M. ve S. K. Yalçın (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Özdemir, A. M. (2013). How Turkish pre-service teachers perceive good reader. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 4421-4424.

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

Yılmaz, M., Top, M. B. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 78-97.

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