

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA GÜÇLÜKLERİNE UYGUN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMALARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Dr. Öğr. Üyesi Hülya SÖNMEZ¹

ÖZET

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine uygun olarak okuma stratejilerini kullanma değerlendirme düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda okuma güçlüğü çeken yirmi bir ortaokul öğrencisinin okuma süreci, okuma stratejileriyle değerlendirilmiştir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma sorunlarını gidermek ve değerlendirmek amacıyla öğretmen adaylarına okuma güçlükleri ve okuma stratejileriyle ilgili eğitim verilmiştir. Bu kapsamda araştırma süreci, yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma sorularına göre veri toplama süreci iki aşamada gerçekteştirilmiştir. Birinci aşamada okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlenerek onlara uygun okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. İkinci aşamada hazırlanan etkinlikler okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda katılımcılar, kullandıkları okuma stratejilerinin okuma güçlükleri üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonuçları betimsel olarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda okuma stratejilerinin genel olarak başarılı bir şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle stratejik not alma, iş birlikli stratejik okuma, kavram haritaları ve grafik örgütleme okuma stratejileri daha fazla kullanılmıştır. Aynı zamanda okuma stratejilerinin okuma güçlüklerini azaltmada etkili ve işlevsel olduğu görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma Güçlüğü, Okuma Stratejileri, ÖĞretmen Adayı

AN EXAMINATION ON THE PROSPECTIVE TEACHERS' USING READING STRATEGIES ACCORDING TO THE READING DISABILITIES

ABSTRACT

In the research, the levels of the prospective teachers' using and evaluation reading strategies in accordance with the reading difficulties were examined. In this context, the reading process of twenty-one middle school students who suffer with reading difficulties was evaluated through reading strategies. In order to solve and evaluate the reading problems of students with reading difficulties, prospective teachers were trained for reading difficulties and reading strategies. In this context, the research process was designed in accordance with the semi-experimental design. In accordance with the research questions, the data collection process was carried out in two steps. In the first step, students who have reading difficulties were identified and appropriate reading activities were prepared for them. The activities prepared in the second step were applied to students who have reading difficulties. As a result of the application, the participants evaluated the effect of their reading strategies on reading difficulties. The results of these evaluations were analyzed descriptively. As a result of the findings, it was determined that reading strategies were generally used successfully. In particular, strategic note-taking, collaborative strategic reading, concept maps and graphic organizing reading strategies were used more. At the same time, reading strategies were found to be effective and functional in the process of reducing reading difficulties.

Keywords: Reading Difficulty, Reading Strategies, Prospective Teacher

¹ Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Türkçe Eğitimi ABD, hulya.sonmez@alparslan.edu.tr

GİRİŞ

Okuma, yazılı kodları çözerek hayata dair bilgi ve becerileri öğrenme yollarından birisidir. Bu genel özellik itibariyle işlevlerine göre okuma kavramı, farkı şekilde açıklanmıştır. Tunmer'e (2008) göre okuma, dilsel ve bilişsel becerilere bağlı olarak sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Her ne kadar okuma süreci simgeleri seslendirme kapsamında tanımlansa da kimi araştırmada bunun yetersiz bir tanım olduğu vurgulanmaktadır. Zira sadece simgeleri seslendirme, akademik ve iş ortamında başarılı olunması için yeterli değildir. Dolayısıyla simgeleri seslendirme becerisinin önemsiz olduğu düşüncesi kabullenmeyeceği gibi bu faktörün okuduğunu anlama becerisi yönünde etkili ve önemli araç olduğu hususu da göz ardı edilemez (Başaran, 2013). Okuma becerisini anlama becerisinden bağımsız bir şekilde tanımlamak eksik kalır. Bu ilişki itibariyle okuma, muhtelif bir dildeki yazılı sembolleri seslere dönüştürebilme becerisi olarak tanımlanırken anlama becerisi ise kodlanan ilgili sembollere ve kelimelere anlam yükleme becerisi olarak açıklanmıştır. Böylece okuma sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi; iyi bir kodlamanın yapılması, sembol ve kelimeleri doğru şekilde anlamlandırılmasına bağlıdır (Güzel,1998). Buna ek olarak okuma sürecinde beyin ve göz bir arada çalışarak şifrelerin çözümlemesinde etkin rol oynarlar. Bu yönü ile okuma aynı zamanda motor becerilerinin de belli düzeyde etkili olduğu psikomotor bir beceridir. Çünkü okuma sürecinde beyin okuduklarını anlamlandırırken bilişsel, dilsel ve dil dışı süreçleri bir arada kullanır (Ünal, 2007). Bu süreçte öğrenci yeterliliği önemli bir husustur. Dolayısıyla okumanın diğer önemli bir yönü ise yeterliliklerdir. PISA, okuma yeterliliğinden hareketle okuma sürecini yazma becerisi ile ilişkilendirmektedir. Okuma sürecine okuryazarlık ekseninde odaklanmaktadır. Okuma kavramını okuryazarlık ile ilişkili olarak tanımlayan PISA'ya göre okuma; farklı durumlardaki problemlere çözümler üretmek amacıyla analiz, sentez ve etkili iletişime dayalı bilgi ve becerileri kullanabilme kapasitesidir (Brozo, Shiel ve Topping, 2007, s.305, Akt. Yıldız, 2010).

Düşük düzey ve üst düzey okuduğunu anlama süreçleri, okuma eğitiminde önemli bir role sahiptir. Yapılan incelemede üst düzey okuduğunu anlama süreçlerinin daha yavaş otomatikleştiği ve erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar önemli gelişimsel değişikliklerle gerçekleştiği açıklanmıştır. Gelişim düzeylerindeki bu farklılıklar nedeniyle alt düzey okuma süreçlerinin üst düzey okuduğunu anlama süreçlerine gerekli zihinsel kaynağı sağladığı belirlenmiştir (Perfetti ve Hart, 2002, Akt. van den Broek Broek, Helder ve Karlsson, 2014).

Okuma güçlüklerinin olmadığı, okuma ve okuduğunu anlamamanın etkili olduğu bir ortamda bilişsel süreçlerin farklı işlevleri söz konusudur. Özellikle amaca uygun bir okuma süreci için bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir. Bu koşullar; *akıcılık, kelime bilgisi ve anlam bilimsel işleme, gözünde canlandırma, çalışan bellek, akıl yürütme ve çıkarımda bulunma* olarak sıralanmaktadır (Moore, 2014). Bunlardan *akıcılık*, okuma sürecinin sonunda anlamlandırmanın oluşabilmesi için oldukça önemli bir faktördür. Bu özelliği itibariyle anlama sürecinin ön koşulu sayılmaktadır. Akıcılıkta öncelikle kelime bilgisi gelmektedir.

Bu nedenle kelimelerin anlamının bilinmesi gerekir. Bu aşamada kelimelerin anlamını çözmek amacıyla okuyucunun kelimeleri otomatik olarak tanıması için gereken bilişsel kapasiteye sahip olması gerekir (Pressley, 2000). Kelimeleri otomatik tanımadan kelimelerin anlamını çözmeye kadar uzanan akıcılık üç özelliğe sahiptir. Bunlar; zihnin sınırlı bir kapasiteye sahip olması (1), zamanla akıcı bir okumanın gerçekleşmesi için zihnin kelime tanıma ve anlama gibi zor işleri yürütme sürecinde daha fazla çaba sarf etmesi (2), okuma sürecinde yapılan pratiklerin oldukça etkili olması (3) özelliğidir. Bu işlemler zamanla otomatikleştiği için kelimeleri tanımak amacıyla harcanan zihinsel çaba azalır böylece okuyucu bu süreçte birden fazla farklı işleri yürütebilme özelliğine kavuşur (Samuels, 2006). *Kelime bilgisi ve anlamsal işlem (vocabulary and semantic processing)*: Okuma sürecinde anlamının gerçekleşmesi için okuyucunun kelimelerin ne anlama geldiğini ve bunların metnin bağlamındaki anlamlarını bilmesi gerekir. Bu özellik, okuma sürecinde anlam bilimiyle ilişkilidir. Çünkü okuma ve okuduğunu anlama sürecinde kelime bilgisi ve anlam biliminin oldukça etkili olduğu belirlenmiştir (Braze, Tabor, Shankweiler ve Mencl, 2007; de Jong, ve van der Leij, 2002). Kelime bilgisi, öğrencilerin kelime dağarcığı ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda öğrencinin zengin bir kelime dağarcığına sahip olması okuduğunu anlama sürecine büyük katkı sağlar. *Gözünde canlandırma (visualization)*: Okuyucunun okuma sürecinde metni gözünde canlandırması, anlama sürecinin önemli bir bileşenidir. Okuyucu, metinle ilgili zihinsel bir görüntü oluşturur. Yani metnin zihinsel görüntüsü ortaya çıkar. Metinle ilgili oluşan bu zihinsel imgeler, okuyucunun metni yeniden anlaması ve özümsemesine bağlı olarak sürekli değişmektedir (Woolley, 2010). Metnin görselleştirilmesi özelliği, daha kalıcı bir anlamlandırma sürecini de desteklemektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmada okuma sonucunda oluşan zihinsel imgelerin okunan metne ait bilgilerin bellekte kalma süresini arttırdığı ve okunan metni anlamaya büyük katkı sağladığı belirlenmiştir (Pressley, 2002). Dolayısıyla yapılan araştırmalarda görselleştirmeye dayalı okuma stratejisi eğitiminin, öğrencilerin okuduğu metni daha iyi anlamalarında etkili ve başarılı olduğu belirlenmiştir (Center, Freeman, Robertson, ve Outhred, 1999; Sadoski ve Wilson, 2006).

Yürütücü bellek (working memory): Bilgiyi alma, anlama, saklama ve anımsama gibi işlemlere sahip olan bellek; kendi içerisinde duyuşsal bellek, kısa süreli bellek (KSB), çalışma belleği (ÇB) ve uzun süreli bellek (USB) olarak bazı türlere ayrılmaktadır. Her ne kadar okuduğunu anlama sürecinde çalışma (yürütücü) belleğinin rolü ön plana çıkarılsa da diğer bellek türlerinin de okuma sürecinde etkili olduğu görülmektedir (Türkoğlu, Çetin, Tanır ve Karatoprak, 2019, s.52-53). Çalışma belleği, okuduğunu anlamada metinden bilgi çıkarma sürecinin yönetilmesi ve anlam oluşturmak için önceki bilgilerle bütünleştirilmesinde işlevseldir (García-Madruga, Elosúa, Gil, Gómez-Veiga, Vila, Orjales ve Duque, 2013). *Akıl yürütme ve çıkarımda bulunma (reasoning and inference)*: Akıl yürütme bilişsel süreci, metindeki gizil bilgileri belirleme sürecinde işlevseldir. Daha açık bir ifade ile okuma sürecinde çıkarımsal akıl yürütme, metindeki bilgileri kullanarak metinde ima edilen ek bilgileri belirleme yeteneğidir (Moore, 2014). Öğrencilerin okuduğu metindeki gizil bilgiyi çözerek daha doğru bir şekilde metni anlamaları için metin özetleme sürecinde akıl yürütmeleri gerekir.

Bu kapsamda yapılan araştırmada okuma sürecinde akıl yürütme ve çıkarım yapma yeteneğinin doğrudan okuduğunu anlama yeteneğiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Cain ve Oakhill 2006).

Okumanın bilişsel bileşenlerinden birisi de *ön bilgidir (prior knowledge)*. Her bilgi birimin ilişkili olduğu diğer bilgiler mevcuttur. Mevcut bilginin daha iyi anlaşılması için bireyin bu bilgi ile ilişkili olan diğer bilgileri öğrenmesi oldukça önemli bir husustur. Çünkü öğrenme süreci, mevcut bilgiler üzerinde yeni bilgilerin işlenmesiyle daha kalıcı hâle gelir. Okuyucunun metnin tutarlı bir zihinsel temsilini oluşturabilmesi ve metinde belirtilen bilgilerdeki boşlukları doldurma süreçlerinde ona yardımcı olması nedeniyle ön bilgilerin okuduğunu anlama üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır (Ozuru, Dempsey ve McNamara, 2009). Nitekim yapılan araştırmalarda ön bilginin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı ve geliştirdiği belirlenmiştir (Tarchi, 2010; Tarchi, 2015). *Çıkarım yapma becerileri (inference-making skills)*: Çıkarım, okuma sürecinin sonucundaki anlamsal çıktıları karşılamaktadır. Okuyucu, bir metni okuduktan sonra metne ait bilişsel veriler elde eder. Okuma sürecinin sonucunda topladığı bu bilişsel veriler hakkında bir sonuca ulaşması, çıkarım yapma becerisini gösterir. Dolayısıyla metnin anlamını daha doğru şekilde oluşturması için okuyucunun çıkarımlar üreterek gerçek bilginin ötesine geçmesi gerekir (Cain, Bryant ve Oakhill, 2004). Burada belirtilen bu bilişsel bileşenlere ek olarak okuma sürecinde dikkatin önemi unutulmamalıdır. Özellikle dikkat; yavaş okuma, okuma ortamı, sık sık geri dönüşler yapma, göz mesafesi, seçilen materyalin niteliği ve okuyucu özellikleri gibi okuduğunu anlamayla ilişkili olan bu faktörler üzerinde etkilidir (Sarıkaya, 2018).

Okuma stratejileri ile okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki birçok yönden incelenmiştir. Okuduğunu anlama ve okuma stratejilerinin detaylıca incelendiği meta-analiz çalışmasında okuma stratejileriyle uygulanan okuma eğitiminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir (Sidekli ve Çetin, 2018). Diğer bir çalışmada ise okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası ve bütün okuma sürecinde etkili olan bütüncül okuma stratejilerinin okuma sürecindeki etkisi incelenmiştir. Okuma stratejilerinin detaylı olarak açıklandığı bu çalışmada bu stratejilerin okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etkili ve işlevsel olduğu vurgulanmıştır (Epçaçan, 2009). Diğer bir araştırmada ise tekrarlı okuma stratejisinin okuma güçlükleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemede tekrarlı okuma stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı konmuş çocukların okuma güçlükleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir (Kahveci, 2019).

Durum incelemesine dayalı araştırmada okuma stratejilerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu öğrencilerin daha çok neden-sonuç ilişkisi kurma, ana fikir bulma, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlama ve çıkarım yapma kapsamında güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada bu öğrencilerin okumadan önce kendine soru sorma, belirginleştirme, önbilgiyi kullanma, metni zihninde canlandırma, önemli bilginin altını çizme ve okumadan sonra kendine soru sorma stratejilerini az kullandıkları tespit edilmiştir (Baydık, 2011). Deneysel olarak yapılan diğer bir araştırmada okuma stratejilerine göre öğrencilerin okuma sonrası ve okuma öncesi puanları karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre okuma stratejilerinin uygulandığı bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi son testine ait puanlarının ön test puanlarından daha fazla olduğu belirlenmiştir (Temizkan, 2008). Akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği başka bir araştırmada ise bu stratejilerin öğrencinin okuma becerisini geliştirmesi ve kelimeleri tanınmasında ona yardımcı olması yönüyle etkili olduğu görülmüştür (Akyol ve Kodan, 2016).

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Soruları

A. Öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine uygun okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?

B. Öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine göre okuma stratejilerinin etkililiğini değerlendirme düzeyleri nasıldır?

1.2. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanarak okuma güçlüklerine uygun öğretim sürecini hazırlama ve okuma stratejilerini değerlendirme düzeylerinin incelendiği bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci, yarı deneysel desenin *tek gruplu aralıklı zaman serisi desenine* uygun şekilde tasarlanmıştır. Bu araştırma deseninde işlem öncesi ve sonrasında tek bir gruptan belirli aralıklarla veriler toplanarak ölçümler yapılır ve çözümlenir (Creswell, 2014, s.220). Öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine uygun okuma stratejilerini kullanma ve değerlendirme yeterliliklerini belirlemek amacıyla katılımcıların uygulama öncesi hazırladığı etkinlikler ve uygulaması sonrası okuma stratejileri ile ilgili yaptığı değerlendirmeler kapsamında veriler toplanmıştır. Bu veriler çözümlenerek değerlendirilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirme düzeyleri ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

1.3. Çalışma Grubu ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın örnekleme iki gruptan oluşmaktadır. Birinci örneklem grubu, devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Bölümünün üçüncü sınıfında öğrenim gören on bir kadın ve on erkekten oluşan yirmi bir öğretmen adaydır. Öğretmen adaylarına Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersi kapsamında dört haftalık eğitim sürecinde okuma güçlükleri ve okuma stratejileri ile ilgili eğitim verilmiştir. Katılımcılar, bu eğitim sürecinde daha önce belirlenen ve okuma güçlüğü olan yirmi bir ortaokul öğrencisi için etkinlikler hazırlamışlardır. Daha sonra hazırlanan bu etkinlikler, ilgili ortaokul öğrencisine yaklaşık üç hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci örnekleme, *benzeşik örnekleme yöntemine* göre seçilmiş okuma güçlüğü olan yirmi bir ortaokul öğrencisidir. Benzeşik örnekleme yönteminde araştırma sürecine katılan az sayıda ve benzeşik olan kişilerden daha detaylı bilgilerin toplanması amaçlanır. Dolayısıyla örneklem grubu, evrendeki benzer özelliklere sahip bir alt grubu kapsar (Neuman, 2014). Bu özellikleri nedeniyle araştırmada okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan ve birbirine benzeşik olan öğrenciler seçilmiştir.

Bu örneklem grubu, on iki erkek ve dokuz kız öğrenciden oluşmaktadır. Muş merkezdeki üç farklı devlet ortaokulunun 5 ve 6. sınıflarında eğitim-öğretim gören bu öğrencilerin çeşitli okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerini yaşadıkları belirlenmiştir. İlgili kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılan bu örneklem grubuyla ile üç haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın veri toplama aşamaları aşağıda verildiği gibidir.

Birinci haftanın uygulaması: Katılımcılara okuma güçlükleri ve nedenleri, disleksi, heceleme, atlama, ekleme, ters çevirme ve harfi tanıyamama, geri dönüşler yapma ile ilgili bilgiler verildi.

İkinci haftanın uygulaması: Katılımcılara parmak veya başla takip etme, sesli takip, yanlış telaffuz, tonlama ve vurgu hatası, mırıldanarak okuma, duraklayarak okuma, tekrarlar yapma, okuma hızını ayarlayamama, vb. okuma güçlükleri ile ilgili bilgiler verildi.

Üçüncü haftanın uygulaması: Katılımcılara K-W-L, stratejik not alma, iş birlikli stratejik okuma, çoklu geçiş stratejileri ile ilgili bilgiler verildi ve bunlara uygun etkinlikler hazırlandı.

Dördüncü haftanın uygulaması: Katılımcılara TİÖD, 5N1K, 3P, GSOYBY, kavram haritası ve grafik örgütleme, özetleme ve soru-cevap stratejileri ile ilgili bilgiler verildi ve etkinlikler hazırlandı.

Beşinci haftanın uygulaması: Okuma güçlüğü çeken öğrenciyle tanışma, hazırlanan etkinliğin giriş aşamasının uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında uygulamalar yapıldı.

Altıncı haftanın uygulaması: Hazırlanan etkinliğin geliştirme aşamasının uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında uygulamalar yapıldı.

Yedinci haftanın uygulaması: Hazırlanan etkinliğin tamamlama (sonuç) aşamasının uygulanması ve sürecin değerlendirilmesi kapsamında uygulamalar yapıldı.

1.4. Verilerin Analizi

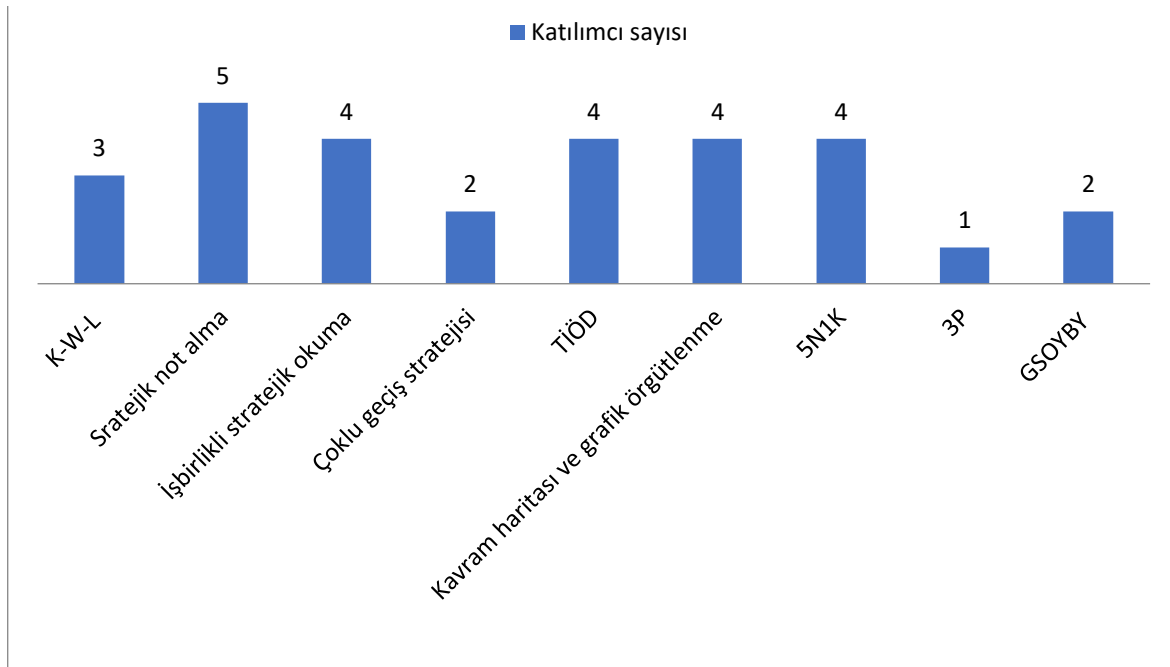
İki aşamada toplanan veriler, *frekans ve betimsel analizle* çözümlenmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarının okuma stratejilerine uygun hazırladığı etkinliklerde okuma stratejilerini nasıl kullandıkları incelenmiştir. Eğitim sürecinde verilen K-W-L, stratejik not alma, iş birlikli stratejik okuma, çoklu geçiş stratejileri, TİÖD, 5N1K, 3P, GSOYBY, kavram haritası ve grafik örgütleme, özetleme ve soru-cevap stratejilerini etkinliklerde nasıl ve ne sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. İkinci aşamada okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için kullanılan okuma stratejilerinin etkililiği betimsel olarak incelenmiştir. Bu kapsamda uygulama sürecindeki etkinlikler ve bu etkinliklerin değerlendirildiği raporlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan betimsel analizde katılımcıların okuma stratejileri ve okuma güçlükleri kapsamındaki değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu amaçla betimsel analiz, araştırma sürecinde meydana çıkan konuların (temaların) kapsamını belirlemiştir. Çünkü betimsel analiz, belirli bir konu alanıyla ilgili belgelerin incelenmesiyle yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256-258). Katılımcılardan toplanan veriler (etkinlikler ve etkinlik değerlendirmeleri) incelenerek okuma stratejileri ve okuma güçlükleriyle ilgili konular oluşturulmuştur.

2. BULGULAR

2.1. Öğretmen Adaylarının Okuma Güçlüklerine Uygun Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Araştırmanın bu aşamasında okuma stratejileri kullanılarak okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygun bir öğretim sürecinin nasıl hazırlanacağı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda ilk olarak okuma güçlüğü çeken yirmi bir ortaokul öğrencisi benzeşik örneklemeyle belirlenmiştir. Daha sonra bu öğrencilerin yaşadığı okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerini giderecek uygun okuma stratejileri seçilmiştir. Hazırlanan etkinlerde bu stratejilerin nasıl ve hangi sıklıkla kullanılacağı belirlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar, aşağıdaki Grafik 1 ve Grafik 2’de gösterilmiştir.

Grafik 1: Okuma Stratejilerinin Kullanım Sıklığı

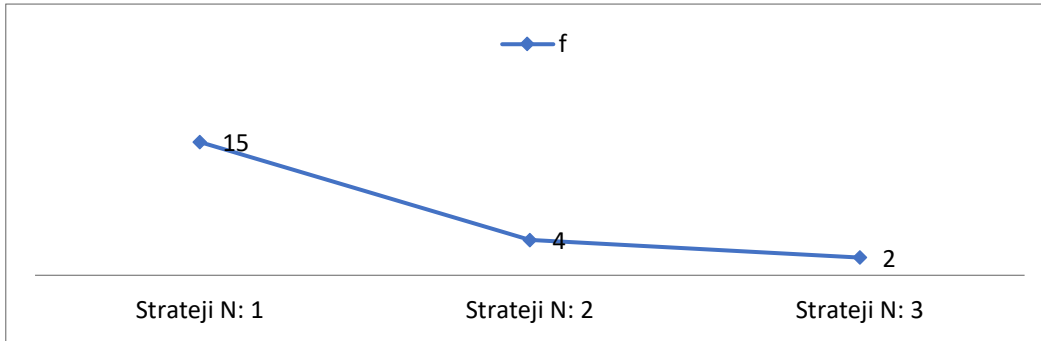


Çalışmanın bu aşamasında ilgili stratejilerin katılımcılar tarafından ne sıklıkla kullanıldığı incelenmiştir. Grafik 1’e göre katılımcılar, en çok stratejik not almayı kullanmışlardır. Bu sonuçtan hareketle katılımcıların özellikle stratejik not alma stratejisini daha kullanışlı buldukları görülmektedir. Katılımcıların sıklıkla kullandığı diğer okuma stratejileri ise işbirlikli stratejik okuma, kavram haritaları ve grafik örgütlenme stratejisidir. Katılımcılar, bu iki stratejiyi kullanışlı ve uygulanabilir bulmuşlardır. Özellikle kavram haritaları ve grafik örgütlenme stratejisinde katılımcılar, grafiklerden daha çok kavram haritalarını kullanmışlardır. Bu aşamada katılımcıların K-W-L, TİÖD ve 5NİK stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcılar, okuma güçlüklerini gidermek için bu stratejilerden de yararlanmışlardır. Buraya kadar sıralanan stratejiler kadar sık olmasa da katılımcılarından bazıları, çoklu geçiş stratejisinden yararlanmışlardır.

Bu kullanım sıklığından farklı olarak GSOYBY ve 3P stratejilerinin fazla kullanılmadığı belirlenmiştir. Bunun temel nedeni, katılımcıların GSOYBY ve 3P stratejilerini okuma sürecinde bir araç olarak etkili ve kullanışlı bulmamalarından kaynaklanabilir.

Bu bölümde dikkat çekici temel husus, özetleme ve soru-cevap stratejilerinin uygulama sürecinde çok sık kullanılmasına rağmen okuma güçlüklerinin giderilmesinde bunların birer strateji olarak belirtilmemesidir. Çünkü katılımcıların hazırladığı etkinlikler incelendiğinde bu iki stratejinin genellikle kullanıldığı görülmektedir. Fakat hem etkinlik içerisinde hem de bu etkinliklerin değerlendirme raporlarında bunların birer strateji olarak değerlendirmedeği belirlenmiştir. Örneğin, katılımcılardan birisi soru-cevap stratejisini iş birlikli strateji kapsamında şöyle kullanmıştır: “Karşılıklı okuma sayesinde bir soru-cevap şeklinde her iki öğrenci metin üzerinde tartıştıkları, metin ile ilgili sorulara doğru cevap verdikleri yani metni daha iyi anladıkları anlaşıldı.” (K8). Diğer bir katılımcı ise özetlemeyi şu şekilde kullanmıştır: “Daha sonra çocuktan okuduğu metni özetlemesini isteyerek çocuğun okuduğunu ne derece aktarabildiğini değerlendirmeye aldım. Böylece çocuk 5N1K etkinliği ile okuduğunu daha rahat özetleyebilme seviyesine ulaşmıştı.” (K11). Aynı zamanda bu ve diğer stratejilerin ilgili etkinliklerde bazı stratejileri desteklemek amacıyla kullanıldığı da görülmektedir. Örneğin, bir uygulamada katılımcı özetlemeyi nasıl kullandığını şöyle belirtmiştir: “Öğrenciye bu aşamada TİÖD okuduğunu anlama stratejisi uygulanmıştır. Öğrenci bu strateji sayesinde ne okuyacağı hakkında önceden bir fikir sahibi olmuş ve metne karşı ilgisinin oluştuğu fark edilmiştir. Öğrencinin metni okuduktan sonra özetlemesi öykü haritasını doğru bir şekilde doldurmasını sağlamıştır.” (K21). Benzer şekilde kavram haritasının da katılımcı tarafından hedef stratejiyi geliştirme kapasısında kullanıldığı görülmektedir: “5N1K kutusu getirildi. Çocuk metin içinde bir olay seçerek verilen kartlara metni kim, ne, nasıl, neden, niçin, ne zaman ve ne şeklinde olayları ayırıp bir öğrenme gerçekleştirdi. Çocuğa kavram haritası ile konu ve ana fikir ayrımı yapıldı. Önce bir örnek verildi daha sonra kendisinden bir örnek istenildi.” (K1).

Grafik 2: Katılımcıların Okuma Stratejilerini Kullanma Sıklığı



Bu aşamada merak edilen diğer bir husus ise öğretmen adaylarının farklı stratejileri ne sıklıkla kullandıklarıdır. Bu kapsamda Grafik 2 incelendiğinde kullanım sıklığının bir ile beş strateji arasında değiştiği görülmektedir. Strateji sayısı arttıkça kullanım sıklığı da düşmektedir. Bu nedenle katılımcılar, hazırladığı etkinliklerde çoğunlukla bir (N:15) stratejiyi kullanmışlardır.

Katılımcıların farklı stratejileri bir arada kullanım sıklığına bakıldığında sadece dört kişinin iki stratejiyi, iki kişinin üç stratejiyi kullandığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre her ne kadar Grafik 1’de farklı stratejilere yer verilmiş olsa da katılımcılar, genellikle aynı stratejileri kullanmışlardır.

2.2. Öğretmen Adaylarının Okuma Güçlüklerine Göre Okuma Stratejilerinin Etkililiğini Değerlendirmeleri

Çalışmanın bu aşamasında kullanılan stratejilerin etkililiği ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu kapsamda önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılardan uygulama sürecinde kullandıkları okuma stratejilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar, hazırladıkları etkinlikleri üç hafta uygulamış ve bu süreçte kullandıkları okuma stratejilerinin işlevselliğini inceleyerek değerlendirmişlerdir. Katılımcıların bu kapsamdaki değerlendirmeleri betimsel olarak incelenmiştir. İlgili okuma stratejileri birer konu olarak belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların hedef strateji ile ilgili değerlendirmeleri bir başlıkta toplanarak ele alınmıştır. Bu bölümde katılımcılar “K” olarak kodlanmıştır. Katılımcıların her bir okuma stratejisi ile ilgili değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir.

İş birlikli (karşılıklı) okuma stratejisi: Katılımcı, iş birlikli okuma stratejisinin okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bir öğrenci üzerindeki etkililiğini şöyle açıklamıştır: “Karşılıklı okuma sayesinde soru-cevap şeklinde her iki öğrenci metin üzerinde tartıştıkları metin ile ilgili sorulara doğru cevap verdikleri yani metni daha iyi anladıkları anlaşıldı.” (K8). Başka bir katılımcı, okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörleri öğrenciye göstermek amacıyla kullandığı bu stratejiyi şu şekilde değerlendirmiştir: “Bu aşamada öncelikle öğrenciye metin sesli bir şekilde okutuldu. Daha sonra aynı metni daha iyi okuyan ve dikkat eksikliği olmayan bir öğrenciye okutuldu. Ardından öğrenciye, arkadaşları metni okurken dikkat etmesi söylendi (işbirlikli stratejik okuma). Böylece öğrenci okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörleri hatırladı. Öğrencinin yaptığı bu yanlışları arkadaşının metni düzgün bir şekilde okumasıyla hatırlatılması sağlanmıştır. Böylece öğrenci yaptığı bu yanlışları fark etmiştir.” (K3). Okuma sürecinde atlama sorunu yaşayan bir öğrenci için bu stratejinin etkililiğini şöyle değerlendirilmiştir. “Okumada atlama problemi olmayan öğrenci ile atlama problemi olan öğrencime aynı anda metin okutuldu. Problemi olan öğrencinin hangi eki, harfi, sözcüğü atlıyorsa görmesi sağlandı. Belirlediği problemi öğretmeni ve arkadaşlarıyla birlikte tekrar tekrar sesli okumalar yaparak aşmaya çalışması sağlandı. Uygulama aşamasında öğrencinin okuma ve parmağıyla takip etme sorununa yönelik uygulanan stratejiler ve etkinlikler sayesinde öğrencinin okuma sorununda eskiye göre çok büyük bir oranda azalma meydana geldiği fark edildi. Öğrencinin bilmediği kelimeleri atlaması yerinde not aldığı fark edildi.” (K7). Diğer bir katılımcı ise bu stratejinin etkililiğini şöyle aktarmıştır: “Amaç bu stratejiyle öğrencinin hangi hataları yaptığını kendisinin görmesini sağlamaktır. Karşılıklı öğretim, fikir yürütme havası içinde metin okutulup öğrencinin zihnindeki tüm belirsizlikler ve sorunlar giderilmiş oldu (Karşılıklı öğretim stratejisi). Böylece yapılan hatalara hatırlatma yapıldı.” (K18).

Çoklu geçiş stratejisi: İlk defa gördüğü bir metni okurken zorlanan bir öğrencinin okuma güçlüğüne aşmak amacıyla bu strateji kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan stratejinin öğrencinin heyecana bağlı olarak yaşadığı okuma güçlüğüne azalttığı şöyle açıklanmıştır: “Böylece öğrenciye metni hemen okumak yerine inceleme fırsatı verilmiştir.

Böylece öğrenci daha öz güvenli bir şekilde metni okumuştur. Öğrencinin çoklu geçiş stratejisini kullandıktan önceki ve sonraki karşılaştırmasını yaptığında olumlu bir sonuç ortaya çıkıyor. Öğrencinin daha iyi okuduğu gözlemlenmiştir.” (K4). Diğer bir katılımcı ise bu okuma stratejisini materyal ile bir arada kullanarak değerlendirmiştir. “Çoklu Geçiş Stratejisi kullanıldı. İlk geçişte öğrenciden metnin ana fikrini ve yapısını belirlemesi amacıyla başlıkları, giriş paragraflarını, görsel öğeleri gözden geçirmesi istendi. İkinci geçişte ise önceden hazırlanmış soruları yanıtlayabilmesi için sesli bir şekilde metin okutuldu. Öğrencinin eksik olduğu noktalar kullanılan strateji, yöntem ve materyaller ile en aza indirilmiş oldu. Materyallerle konular somutlaştırıldığı için öğrenmeler daha kalıcı oldu.” (K2).

3P (Pause, Prompt, Praise) metodu: Katılımcı, okuma esnasında uzun ve sıkça duraklamalar yapan bir öğrencinin okuma güçlüğü gidermek için 3P metodunu kullanmıştır. İlgili öğrencinin okuma becerisindeki gelişimi şöyle gözlemlenmiştir: “Öğrencinin okuma sorunu için 3P (Pause, prompt, praise- duraksama, yöneltme, övme) kullanıldı. Öğrenciye *Fare ile Aslan* adlı metin okutuldu. Metni okurken öğrenci bir kelimeyi yanlış okuduysa kelimeyi düzeltmesi için zaman verildi (duraksama). Öğrenci, kısa süreli bir duraksamanın ardından hatasını düzeltmediyse veya hatayı yapmaya devam etmesi nedeniyle bir sonraki aşamaya geçildi. Öğrenciye cevabı direk vermektan ziyade ipuçları verilerek kendisini düzeltmesi sağlandı (yöneltme). Öğrenci hatasını düzelttiğinde sözlü pekiştirme verildi (övgü).3P metodu uygulanırken duraksama aşamasında beş saniyelik sürede yanlış yaptığı kelimelerin çoğunu düzelttiği görüldü. Birkaç kelimedede yöneltme aşamasına geçildi. Bu aşamada verilen ipuçları sayesinde yaptığı yanlış düzeltti.” (K5).

K-W-L (Bil-İste-Öğren) stratejisi: İlgili öğrencinin okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuması kapsamında yaşadığı okuma güçlüğü giderilmesi için bu strateji kullanılmıştır. Katılımcı, uygulama sürecinde bu stratejinin etkililiği ile ilgili değerlendirmelerini şöyle aktarmıştır: “K-W-L stratejisinde noktalama işaretleriyle ilgili ne bildiği sorulunca bilgisinin olmadığını dile getirdi. W sütunu için ne öğrenmek istediği soruldu. Öğrenci ne öğrenmek istediğini tam olarak dile getiremedi. L sütunu için de öğrenciye noktalama işaretleriyle ilgili sorular soruldu. Doğru yanıtlayınca başarı sağlandığı gözlemlendi.” (K6). Diğer bir araştırmada ise okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma gibi sorunları gidermek amacıyla kullanılan bu strateji şöyle değerlendirilmiştir: “Noktalama işaretleri ile ilgili daha önceki bilgiler ile şimdiki bilgiler arasında nasıl bir fark var, neler biliyordun ve şimdi anlattıklarımızdan sonra yeni bir şeyler öğrendin mi? (Ne Biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L Stratejisi) soruldu. Ardından metni okumadan önce kısa bir göz gezdirdi. Amaç öğrencinin aklında metin ile ilgili bir şekil oluşturmaktır. Böylece öğrenci metni okurken tam olarak metni anladı. Ayrıca noktalama işaretleri ile ilgili hazırlanan pankartlar sayesinde öğrencinin metni okurken noktalama işaretlerine daha çok dikkat ettiği görüldü.” (K2). Okuduğunu anlama kapsamında okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci için bu stratejinin etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcı, uygulama sonuçlarını şöyle değerlendirmiştir: “K-W-L stratejisi uygulanırken öğrenci başlık ve resimlerden hareketle bazı tahminleri doğru söylemiştir. Bilmek istediği şeyler hakkında sorular listelenmiştir. Metin okunduktan sonra öğrencinin öğrenmek istediği soruları oyun yoluyla cevaplaması sağlandı.

Oyun sonunda 40 puan üzerinden 30 puan alarak okuma sürecinde okuduğunu anlaması belirlendi. Böylece etkinlik puanına bakıldığında bu aşama olumlu ve verimli bir şekilde ilerlemiştir.” (K12).

Stratejik not alma: Katılımcı, bu stratejiyi bazı kelimeleri yanlış telaffuz etme, metni anlamlandırmada zorlanma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma kapsamında güçlük yaşayan öğrenci için kullanmıştır. Yapılan uygulama sürecinde okuma sürecindeki gelişim “Stratejik not alma stratejisinde de metin okutulurken öğrenci önemli gördüğü yerleri not aldı. Daha sonra not aldıklarını okuyup metin hakkında yorumda bulundu. Kullanılan bu stratejilerin öğrencinin öğreniminde fayda sağladığı görülmüştür.” (K13) şeklinde değerlendirilmiştir. Diğer bir katılımcı ise bu stratejiyi okuduğu anlama güçlüğü çeken öğrencinin anlama becerisini geliştirmek için kullanmıştır. Bu kapsamda yapılan uygulama süreci şöyle aktarılmıştır: “Okuma öncesi yapılan stratejilerden olan not alarak okuma ve anlam kontrolü stratejileri çocuğun metni daha iyi anlamasını sağladı. Metin iki defa okutuldu. İkinci okumada hızlı ve anlamaya dayalı okumalar gerçekleştirildi.” (K8). Stratejik not alma bazı yönleri ile eleştirilmiştir. Özellikle bu stratejinin zaman alıcı olması ve bilginin unutulmasına neden olması kapsamındaki olumsuz özelliği, yapılan uygulama sonucunda şöyle aktarılmıştır: “Birinci metin sırasında uygulanan stratejik not alma stratejisi öğrencinin özet çıkarması konusunda etkili bir yöntem olduğu gözlenmiştir. Ancak bu strateji için uzun bir zaman dilimi ayrılmalıdır. Ayrıca öğrencini notlara bakarak özeti çıkarması biraz zor olabilir. Çünkü not alındığı sırada konu akışı unutulabilir.” (K14). Diğer bir katılımcı ise bu stratejinin hem okuma hem de okuduğunu anlama üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu stratejiyi okuma güçlüklerini giderme kapsamında değerlendiren katılımcı, stratejik not almanın özellikle farklı metinlerin kullanılması sürecinde işlevsel olduğunu şöyle değerlendirmiştir: “Doğru okuduğu için metin hakkında nesnel yorumlar yapabildiğini fark ettim. Öğrenci ‘stratejik okuma tekniğini’ diğer metinleri okurken kullanacağını ve Türkçe dersi dışında da kullanabileceği kararına vardı.” (K20). Başka bir katılımcı ise stratejik not alma stratejisinin öğrencinin okuduklarını yorumlama becerisini geliştirdiğini “Stratejik not alma stratejisinde de metin okutulurken öğrenci önemli gördüğü yerleri not aldı. Daha sonra not aldıklarını okuyup metin hakkında yorumda bulundu. Kullanılan bu stratejilerin öğrencinin öğreniminde fayda sağladığı görülmüştür.” (K6) şeklinde değerlendirmiştir.

Kavram haritası ve grafik örgütleme: Katılımcılardan birisi, okuma sürecinde duraklama ve heceleme yapma sorunu yaşayan bir öğrencinin okuma güçlüğüne gidermek amacıyla kavram haritası stratejisinden nasıl yararlandığını şöyle açıklamıştır: “Çocuk kavram haritasını kullanarak metni örgütledi. Metni daha sonra değerlendirdi. Cümleler gruplandırıldı ve geri dönmeden okumalar yapıldı. Çocuk bu stratejiler sayesinde cümleleri duraklama ve heceleme yapmadan okumayı gerçekleştirdi. Çocukta az da olsa bir gelişme yaşandı.” (K8). Diğer bir katılımcı ise metne odaklanamamadan kaynaklı sorunu çözmek için kavram haritasını nasıl kullandığı şöyle aktarmıştır: “Öğrenci bu metinde her paragrafta geçen önemli kavramları seçmiştir ve bu kavramla ilgili kavram haritası oluşturmuştur. Bu kavramlar arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde açıklamıştır.

Kavram haritası oluşturduğu için metin zihninde canlanmıştır ve okuduğunu daha iyi bir şekilde anlamıştır.” (K3). Bu bölümde son olarak bir katılımcı, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla kavram haritasının işlevselliğini şöyle belirtmiştir: “Kavram haritası düzenlenerek öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirme noktasında fayda sağladı. Öğrenciden metni okuduktan sonra aklında kalan bilgileri, bir kavram haritası üzerinde göstermesi istendi. Daha sonra metinle ilgili sorular sorulunca öğrencinin çizdiği görselden yola çıkarak soruları yanıtlayıp yanıtlayamadığı gözlemlendi. Bu strateji ile birlikte okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflendi.” (K6). Başka bir katılımcı ise bu stratejinin metindeki bilgilerin unutulmasını engellemek amacıyla nasıl kullandığını şöyle belirtmiştir: “Bu aşamada kullanılan kavram haritaları ve grafik örgütlemeler stratejisidir. Öğrenci bu strateji ile bilgilerini bir araya getirerek bir bilgi haritası oluşturdu. Bu harita görsel zekâyâ da hitap ettiği ve öğrenci kendi hazırladığı için bilgilerin kalıcılığını sağladı.” (K20).

5N1K stratejisi: Katılımcıların farklı okuma güçlükleri için kullandığı bu stratejinin bazı etkinliklerde materyal olarak kullanıldığı görülmektedir. Katılımcı, kavram haritasıyla beraber bu stratejiyi şöyle kullanmıştır: “5N1K kutusu getirildi. Çocuk metin içinde bir olay seçerek verilen kartlara metni kim, ne, nasıl, neden, niçin, ne zaman ve ne şekilde olayları ayırıp bir öğrenme gerçekleştirdi. Çocuğa kavram haritası ile konu ve ana fikir ayrımı yapıldı. Önce bir örnek verildi daha sonra kendisinden bir örnek istenildi. Çocuk noktalama işaretlerini göstererek işlevlerinin ne olduğunu söyledi.” (K1). Diğer bir katılımcı, okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenci için kullandığı 5N1K stratejisinin işlevselliğini şöyle değerlendirmiştir: “Bu yöntemle çocuk okuduğu ile ilgili soruların hemen hemen hepsine doğru cevabı vermiştir. Daha sonra çocuktan okuduğu metni özetlemesini isteyerek çocuğun okuduğunu ne derece aktarabildiğini değerlendirmeye aldım. Böylece çocuk 5N1K etkinliği ile okuduğunu daha rahat özetleyebilme seviyesine ulaşmıştı.” (K11). Okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan diğer bir öğrenci için kullanılan bu strateji ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: “Hemen ardından 5N1K soruları soruldu cevaplardan bir kısmı doğru bir kısmı yanlıştı. Daha sonra öğrenci örnek okuma yaptı, bu sırada sıkıntı yaşadığı kısımları not etmesi istendi. 5N1K soruları kendi okuduğu metin ile ilgili de soruldu, kendi okuduğu metin ile ilgili daha net cevaplar verdi.” (K16). Diğer bir uygulamada ise bu stratejinin kullanımı şöyle değerlendirilmiştir: “5N1K'dan yararlanarak özetlemeler yapması istendi. Hazır olan 5N1K kartları öğrenciye verilerek bu kartları doldurması istendi. Çocukta konu ve ana fikir öğelerinde sorunlar tespit edildi. Konu ve ana fikir ayrımını yapabilmek için öncelikle açıklaması yapıldı. Daha sonra farklı kısa bir metinden örnek verildi. Bu metin *Akrep* metnidir. Sonra metnin ana fikir ve konusunu bulabilmek için birtakım sorular soruldu.” (K17).

TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütleme- Değerlendirme) stratejisi: Katılımcı, okuma sürecinde metni sürekli parmakla takip eden öğrencinin yaşadığı okuma güçlüğüne gidermek amacıyla bu stratejiyi kullanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda bu stratejinin etkili olduğu şöyle değerlendirilmiştir: “Öğrenciye bu aşamada TİÖD (Tahmin-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi kullanılmıştır. Ne okuyacağı hakkında fikir sahibi olan öğrencinin metne karşı ilgisinin arttığı fark edildi.

Parmakla takip eden öğrencinin parmakla takip etmemesi tembihlendikten sonra başla takip etmeye geçmesiyle kullanılan başıma kitap koyarak okuma eylemi olumlu sonuçlar verdi.” (K9). Diğer bir katılımcı ise TİÖD stratejisini okuma sürecinde motivasyonu arttırmak için kullandığını belirtmiştir. Bu kapsamda kullanılan stratejinin okuma sürecindeki etkisi şöyle açıklanmıştır: “Öğrenciye bu aşamada TİÖD okuduğunu anlama stratejisi uygulanmıştır. Öğrenci bu strateji sayesinde ne okuyacağı hakkında önceden bir fikir sahibi olmuş ve metne karşı ilgisinin oluştuğu fark edilmiştir. Öğrencinin metni okuduktan sonra özetlemesi öykü haritasını doğru bir şekilde doldurmasını sağlamıştır.” (K21). Diğer uygulamada öğrencinin okuduğunu anlamasını güçlendirmek amacıyla kullanılan bu strateji ile ilgili şu değerlendirmeler yapılmıştır: “Daha sonra metni anlamlandırmadaki sorun için TİÖD okuma stratejisi uygulandı. *Canım Kitaplığım* adlı metinle ilgili görseller verilerek tahminde bulunması istendi (tahmin etme). Metni okumaya başlayan öğrenci bu metnin içeriği, yapısı ve ipuçlarına baktı. Daha sonra içeriği anlamak amacıyla hazırlanmış sorulara cevaplar verdi. Öğrencinin metni anlamlandıramama sorunları için uygulanan okuma stratejisinin öğrencinin okumadaki sorunlarının biraz da olsa düzelttiği tespit edildi (K10)”. Diğer bir katılımcı ise bu stratejinin etkililiğini şöyle belirtmiştir. “Öğrenciye beşinci sınıf ders kitabında yer alan *Güvercin* adlı metin verildi. Bu aşamada TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi uygulandı. Öğrenciden ilk önce Güvercin metnini gözden geçirmesi istendi. Bunun sonucunda öğrenci metnin içeriği ve konusuyla ilgili ön bilgilerini de kullanarak metinle ilgili tahminlerde bulundu.” (K19).

GSOYBY (Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme) stratejisi: Katılımcı, ilgili öğrencinin metni doğru okuyamaması, anlamaması ve özetleyememesinden kaynaklı okuma güçlüklerini gidermek amacıyla bu stratejiyi kullandığını belirtmiştir. Uygulamanın sonunda bu stratejinin etkililiği şöyle değerlendirilmiştir: “Bu metinde GSOYBY stratejisi uygulanmıştır. Bu strateji daha etkili olmuştur. Öğrencinin metni gözden geçirmesi ve ona göre soru hazırlaması, anlamasını ve özet çıkarmasını kolaylaştırmıştır.” (K14). Diğer bir katılımcı ise ilgili öğrencinin heceleyerek okuma alışkanlığını giderme ve öğrencinin normal bir okuma hızına ulaşmasını sağlamak için GSOYBY stratejini kullanmıştır. Bu kapsamda stratejinin etkililiği ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: “İlk olarak metin öğrenci tarafından gözden geçirildi. Gözden geçirme esnasında bilmediği kelimeleri not aldı ve soru düzenledi. Daha sonra metni okudu, okuma esnasında önceden dikkatini çeken kelimelerle ilgili soru ve merakını gidermek amacıyla da sorularına yanıt aradı. Öğrenci metinde geçen yabancı kelimelerin doğru okunuşu ve anlamını öğrenmeyi hedefledi. Daha sonra anlamını öğrendiği kelimelerin anlamlarını ve okunuşlarını metne bakmadan cevapladı. Son olarak metni yeniden gözden geçirip ve okuyamadığı veya hatırlayamadığı kelimeleri yeniden okudu.” (K15).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada iki önemli konuya odaklanılmıştır. Birinci odak noktası, öğretmen adaylarının hazırladıkları okuma etkinliklerinde okuma stratejilerini kullanma düzeyleridir. Öğretmen adaylarına bu kapsamda verilen eğitime göre katılımcıların etkinliklerinde genellikle stratejiyi başarılı bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Katılımcılardan bazıları ise belirlenen okuma güçlüklerine göre daha fazla strateji kullanmışlardır. Bu durumdan hareketle öğretmen adaylarının okuma stratejilerini okuma güçlüklerini gidermek için etkili ve işlevsel bir öğretim stratejisi olarak buldukları ve kullandıkları görülmüştür.

Ulaşılan sonuçlar, katılımcıların okuma stratejilerini farklı şekilde kullandıklarını göstermiştir. Çünkü katılımcılar; K-W-L, stratejik not alma, iş birlikli stratejik okuma, çoklu geçiş stratejileri, TİÖD, 5N1K, 3P ve GSOYBY stratejilerini bağımsız birer strateji olarak kullanırken kavram haritası ve grafik örgütleme, özetleme ve soru-cevap stratejilerini uygulama sürecinde bağımsız birer strateji olarak belirtilmemişlerdir. Kavram haritası ve grafik örgütleme, özetleme ve soru-cevap stratejilerini bu stratejilerin içerisinde yöntem veya araç olarak ifade etmişlerdir. Her ne kadar katılımcılar, bunları ayrı bir strateji olarak belirtmeseler de bunları etkin bir şekilde kullandıkları görülmektedir.

Bu aşamada elde edilen diğer önemli bir sonuç ise katılımcıların seçtiği okuma stratejilerinin okuma güçlükleriyle başarılı bir şekilde ilişkilendirilmeleridir. Bu kapsamda verilen strateji eğitimin başarılı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu eğitim vasıtasıyla hazırlanan okuma stratejileri odaklı eğitimin, okuma güçlüğü çeken öğrencileri belli bir düzeye kadar iyileştirdiği gözlemlenmiştir. Nitekim önceki araştırmalarda okuma güçlüğü çeken öğrencilere yeterli zamanın verilmesi ve doğru stratejinin kullanılması durumunda okuma yetersizliklerinin iyileştiği belirlenmiştir (Çayır ve Balcı, 2017; Okur, Öztürk, 2018; Sidekli ve Yangın, 2005).

Araştırmanın ikinci odak noktası, öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine göre kullandıkları okuma stratejilerini değerlendirme düzeyleridir. Bu aşamada katılımcılar, kullandığı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü çeken öğrenci üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulardan hareketle katılımcıların uygulama sürecinde kullandıkları stratejilerin etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcıların en fazla üzerinde durdukları okuma güçlükleri; *ilk defa gördüğü bir metni okumada zorlanma, okuma sırasında uzun ve sıkça duraksama, okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etmeme, okuduğunu anlamama, bazı kelimeleri yanlış telaffuz etme, metni anlamlandırmada zorlanma, heceleyerek okuma, metne odaklanamama, metni sürekli parmakla takip etme, okuma motivasyonu eksikliği, okuma hızını ayarlayamama* olarak sıralanmaktadır. Üç haftalık uygulamanın sonucunda kullanılan okuma stratejilerinin belirlenen bu okuma güçlükleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç itibarıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma stratejilerine hem kazanım hem de içerik boyutuyla daha kapsamlı şekilde yer verilmelidir. Aynı zamanda programda okuma güçlükleri genel olarak değil daha odaklı bir şekilde ele alınmalıdır.

Nitekim belirli okuma güçlüğüne göre verilen eğitimin, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği önceki araştırma sonuçlarında görülmüştür (Akyol ve Sever, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Yüksel, 2010).

Araştırma sürecinde K-W-L, stratejik not alma, iş birlikli stratejik okuma, çoklu geçiş stratejileri, TİÖD, 5N1K, 3P, GSOYBY, kavram haritası ve grafik örgütleme, özetleme ve soru-cevap okuma stratejilerinin içerik hazırlama, öğretim materyali geliştirme ve bir strateji olarak kullanılması sürecinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu özellikleri itibarıyla okullarda özellikle okuma saatleri kapsamında bu stratejilere daha kapsamlı bir şekilde yer verilmelidir. Böylece okuma saatleri, sadece metin okuma ve anlama ile sınırlandırılmamış olur. Bu stratejilerden çok yönlü (strateji, materyal hazırlama, içerik oluşturma vb.) yararlanılarak okuma saatleri öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak zenginleştirilmelidir. Böylece özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma öğretimindeki motivasyonlarının da artırılması sağlanacaktır.

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma güçlüğü çeken öğrencileri farklı yönleri ile tanıdıkları ve değerlendirdikleri belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelere bağlı olarak katılımcılara göre bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için farklı okuma stratejileri kullanmanın daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç itibarıyla fakülte eğitimi sürecindeki öğretmen adaylarına ve okullardaki Türkçe dersi öğretmenlerine mesleki eğitim kapsamında okuma güçlükleri ve okuma stratejileri ile ilgili detaylı eğitimler verilmelidir. Böylece öğretmenler; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak okuma stratejilerinin belirlenmesi, kullanılması ve değerlendirilmesi süreçlerini nasıl yürütecekleri konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olacaklardır. Çünkü okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğretmenlerin geleneksel eğitim uygulamalarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir (Yurdakal, 2014). Buraya kadar vurgulanan bu sonuçlara bağlı olarak okuma becerisinin gelişimi için gelecek çalışmalarda araştırmacıların özellikle şu konulara odaklanmaları önerilmektedir:

- Okuma stratejileri ile okuma güçlükleri arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde inceleyen ve örneklem sayısının daha fazla olduğu araştırmalara odaklanılmalıdır.
- Türkçe dersi öğretmenlerinin okuma stratejilerine göre okuma dersini nasıl tasarlayacakları kapsamındaki ihtiyaçları ve yeterlilikleri incelenmelidir.
- Türkçe dersi öğretmenlerinin okuma güçlüklerini gidermek amacıyla okuma stratejilerinden nasıl yararlanacakları ile ilgili detaylı deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü ile ilgili içerik ve kazanımlar daha detaylı olarak verilmelidir.
- Okuma stratejileri, öğrencinin okuma düzeyi ve ihtiyacına göre seçilmeli ve kullanılmalıdır.
- Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre uygun farklı okuma stratejileri kullanılmalıdır.

Teşekkür

Bu araştırma sürecine gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına ve ortaokul öğrencilerine destekleri ve bilime verdikleri katkıları için teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. ve Kodan, H. (2006). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), s.301-319.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D.P., & Mencl, W.E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226–243.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Cain, K., Bryant, P. E. & Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G., & Outhred, L. (1999). The effect of visual imagery training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in Year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 241-256.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed)*. United States of America: SAGE Publications Ltd.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- De Jong, P.F., & Van Der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), s. 207-223.

- García-Madruga, J. A., Elosúa, M., Gil, L., Gómez-Veiga, I., Vila, J., Orjales, I., & ... Duque, G. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155-174.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği (Doktora tezi)*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kahveci, G. (2019). Üç farklı tekrarlı okuma stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan bir öğrenci üzerindeki etkililiği. *Folklor/edebiyat*, 25(97-1), s. 630-658.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 101-110.
- Moore, A. L. (2014). *M. A. A Research Review of Cognitive Skills, Strategies, and Interventions for "Reading Comprehension"*. Psychology. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Reading-Comprehension-%3A-Cognitive-Skills-%2C-%2C-and-Moore/1466ada4738bc5a839d765ca4f419df9bb31cf7f>.(Erişim tarihi: 12.01.2020).
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Okur, A. ve Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 14(6), 235-251.
- Ozuru, Y., Dempsey, K. & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19(3), 228- 242.
- Pressley, G. M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup, & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M. (2000). *Explicit and implicit instruction in comprehension*. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. New York: Teachers College Press.
- Samuels, S. J. (2006). *Reading fluency: Its past, present, and future*. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). London: Guilford.
- Sarıkaya, B. (2018). Okumada dikkat. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.). *Okuma Eğitimi* (s.63-77). Nobel: Ankara.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8)2, s. 285-303.

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 415-420.
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316.
- Türkoğlu, S., Çetin, F. H., Tanır, Y. ve Karatoprak, S. (2019). Çalışma belleği ve nörogelişimsel hastalıklar. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 26(2), 52-62.
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- van den Broek, P., Helder, A. & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Woolley, G. (2010). Developing reading comprehension: Combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal of Language & Literacy*, 33(2), 108-125.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.