



Tez Özeti

Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması¹

An Action Research on Secondary School Students Having Reading Hardship

Thesis Summary

Kadir Şahin*²

Deniz Melanlıoğlu³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021
Cilt 3, Özel Sayı 1
Sayfalar: 78-89
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

DOI 10.47770/ukmead.984535

Özet

Bu çalışmada okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerini farklı metin türlerini içeren etkinliklerle karşılaştırarak yaşadıkları okuma güçlüklerini gidermek amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada farklı metin türleriyle oluşturulmuş etkinliklerin okuma güçlüğünü yaşayan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarına ve okuma tutumlarına olan etkisinin sınanması da amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde eylem araştırması deseninde gerçekleştirilen çalışmanın çalışma kümesini Kayseri’de okuyan ve okuma güçlüğü bulunan 5 öğrenci oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “eşli okuma, koro okuma ve eko okuma” kullanılarak bir eylem planı oluşturulmuştur. Uygulanan eylem planı sonunda iki öğrenci geçiş gösteren öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye, bir öğrenci zorlanma düzeyinden kesin öğretimsel düzeye, bir öğrenci ise geçiş gösteren öğretimsel düzeyden kesin öğretimsel düzeye yükselmiştir. Sesli okuma hataları yapma oranlarında ise toplamda düşüş yaşanmasına rağmen kelime uydurma, hece yutma, okuma hatalarında beklenen düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarında ve okuma tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma becerisi, okuma güçlüğü, Türkçe eğitimi

Abstract

In this study, it is aimed to eliminate the reading difficulties experienced by secondary school students who have reading difficulties by comparing them with activities containing different text types. In addition, it is also aimed to test the effects of activities created with different text types on the reading motivation and reading attitudes of students who have reading difficulties. The study set of the study, which was carried out in the action research design within the framework of the qualitative research approach, consists of 5 students with reading difficulties who study in Kayseri. At the end of the implemented action plan, two students rose from the transitional instructional level to the independent level, one from the challenging level to the definitive instructional level, and one student from the transitional instructional level to the definitive instructional level. Although there was a decrease in the overall rate of making mistakes in reading aloud, it was concluded that it was not effective at the expected level in word fitting, syllable swallowing, and reading errors. In addition, it was concluded that there was no significant change in students' reading motivations and reading attitudes.

Fluent reading comprehension, reading difficulties, reading skills, Turkish education **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

September, 2021
Volume 3, Special Issue 1
Pages: 78-89
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

DOI 10.47770/ukmead.984535

¹ Bu makale, Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu danışmanlığında Kadir Şahin tarafından hazırlanan aynı başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

² Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sahinmmkadir@hotmail.com

³ Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, denizmelanlıoglu@hotmail.com

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyalliğinin gereği olarak var olduğu günden beri de iletişim becerisini kullanmıştır. İletişimini kimi zaman bedensel ifadelerle, kimi zaman sözlü, kimi zaman ise gelişen medeniyet tarihi ile birlikte yazılı olarak gerçekleştirmiştir. Resimsel iletişimden harflerle ifade şekline yani okumaya geçilmiş, bunun sonucunda ise okuma bilgi paylaşımında, öğrenmede ve anlaşmada çok önemli bir iletişim becerisi hâline gelmiştir.

İletişimin sağlayıcılarından olan okuma becerisi; insan hayatının idame edilmesi gibi en temel seviyeden akademik ve kişisel başarıya kadar üst seviyede kullanılan, öğrenmenin anahtarı diyebileceğimiz bir dil becerisidir. Melanlıoğlu (2014) okuma becerisini kişisel gelişimde de en çok kullanılan beceri olduğunu ifade etmektedir. Okuma, *"bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel ve Şahinel, 2006: 81)."* *"Bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif süreçtir (Güneş 2017: 132)."* *"Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Sidekli, 2010: 20)."*

Okuma eyleminin tanımları dikkate alındığında okumanın farklı bileşenler içeren bir anlama etkinliği olduğu görülmektedir. İyi bir okuma sürecinden beklenen okunanların zihinde anlamlandırılmasıdır. Bu anlama etkinliğinde öğrencinin yazılanları görmesinin dışında kavrama, analiz ve sentez gibi bilişsel becerileri de gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bilişsel işlemler gerçekleştirilirken algılanan yazının doğru parçalara ayrıştırılması veya gerekli bağlam bütünlüğünde ele alınması gerekmektedir. Bu ayrıştırmanın doğru yapılması ve anlamın bölünmemesi için de akıcı okumanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Akıcı okuma

Akıcı okuma, kelimelerin otomatik şekilde tanınarak gereken hızda ve doğru okunmasıdır (Lynn ve diğ., 2001; Nunez 2009). Akıcı okumanın bileşenlerini oluşturan doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma; okuma güçlüğü bulunmayan öğrencilerden beklenen kriterler arasındadır.

Doğru okuma, okuyucunun metin içerisinde yer alan kelimeleri tanıyarak, harf ve heceleri doğru birleştirerek okumasıdır. Çaycı ve Demir'e (2006) göre okur kelimeyi ayırt edebilmek için önce kelimeyi doğru tanımalı ve seslendirmeli daha sonra anlamlandırmalıdır. Okuduğunu anlayabilmenin gerçekleşebilmesi için doğru okuma ile beraber anlamı bozmayacak uygun hızda okuma yapılmalıdır. Baştuğ ve Akyol'a (2012) göre okuma hızı anlamı parçalamadan konuşma hızına yakın seviyede olmalıdır. Okuma hızı ve okuma doğruluğunun birleşimi literatürde otomatik işleme olarak tanımlanmaktadır (Seçkin, 2012). Otomatik işlememenin gerçekleşmesi ise akıcı okumaya, beraberinde okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır. Son olarak akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için prozodik okumanın işe koşulması gerekmektedir. Prozodik okuma, Deeney (2010) göre *"Okunanların pürüzsüz bir şekilde, uygun cümleciklerle ve ifadelerle okunabilmesi yeteneğidir."* Dowhower'a (1991) göre ise prozodik okuma *"Etkileyici bir ritim ve melodi kalıpları ile okuyabilme yeteneğidir."* 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan *"Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur."* kazanımı prozodik okumayı gerçekleştirmeye yöneliktir. Akıcı okumanın temel şartlarından olan prozodik okuma, akıcı okumada istenilen konuşma hızına yakın ve anlamı sağlayan vurgu ve tonlamalar uygulamayı gerektirmektedir (National Reading Panel, 2000). Prozodik okuma hem dinleyicinin hem de okuyucunun daha kolay anlamasını sağlamaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2011; Hudson ve diğ., 2005).

Öğrencinin akıcı okumayı ne düzeyde gerçekleştirdiği ve okuma güçlüğüne ne düzeyde olduğunu gözlemlenebilmesi için ise sesli okuma yapması gerekmektedir. Sesli okuma, öğrencinin akıcı okuma durumu ve okuma düzeyi hakkında geri dönüt sunmaktadır (Ateş ve Yıldız, 2011). Bu geri dönüt sayesinde akıcı okuma durumu ve okuduğunu anlamayı bozacak okuma hataları tespit edilerek doğru yöntem ve teknikler seçilebilir (Bulut ve Kuşdemir, 2017). Alanyazında sesli okuma hatası, anlamı bozacak her türlü yanlış seslendirme ve anlamı kazanmaya engel olacak davranışların genel adı olarak tanımlanmaktadır (Sidekli, 2010; Şen, 2016; Demirtaş, 2016; Kuruyer, 2014; Türkmenoğlu, 2016). Bu hataları; kelimeyi yanlış okuma, kelime tekrarlama, aynı kelimeye takılma, hece uydurma, anlamı bozacak heceleme yapma, harf karıştırma, harf atlama, okuma esnasında gereksiz ses çıkarma, okumayı bırakma isteği, son uydurma, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme, okuma sırasında parmakla veya kalemle satır takip edebilme oluşturmaktadır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde büyük öneme sahip materyaller metinlerdir (Karasakaloğlu, ve Bulut; 2012; Sidekli, 2010; Güneş, 2007). Okumayı öğrenen öğrencinin okuma becerisini geliştirmek, etkin bir okuma becerisi kazandırmak ve okuma esnasında yaptığı okuma hatalarını görebilmek için okuma metinleri sıkça kullanılmak durumundadır. Bu sebeple kullanılacak olan metinlerin türleri ve özellikleri büyük önem arz etmektedir.

Metin ve özellikleri

Metinler dil öğretiminde kullanılan büyük öneme sahip yapılarıdır. *"Türkçe öğretiminde metinler bir araçtır. Amaç daha çok metin işlemek değil, yeteri kadar metni iyi işleyerek Türkçe öğretimi programında belirtilen kazanımları öğrenciye kazandırmaktır (Ünalın, 2006: 63)."* Metinler ilk adımda çocuğun gerçek hayata açılmasını sağlayan pencere görevi görür. *"Metinler günlük hayattan kesitler sunarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklemektedir (Melanlıoğlu, 2017: 114)."* Akyol (2013) metni *"Metin bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek başına bir konu, makale veya birkaç paragraftan oluşan ana fikre sahip olan yazı; bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapıdır."* olarak tanımlamaktadır.

Metnin türü, dili ve üslubu metindeki anlama, düşünce zenginliğine, verilmek istenen zevke ulaşılmasını kolaylaştıran veya zorlaştıran etmenlerdir. “Öğrencilerin okudukları bir yazıda, dinledikleri bir konuşmada işlenen düşünce ya da duyguları kavrayabilmeleri için değişik metinler üzerinde çalışılmalıdır (Ünalın, 2006: 63).” Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde farklı metin türleriyle birlikte uygulanan uygun yöntem, strateji ve tekniklerin okuma güçlüğünü giderdiği ve okuma hatalarını azalttığı görülmektedir (Sidekli, 2010; Şen, 2016; Demirtaş, 2016; Kuruyer, 2014; Türkmenoğlu, 2016).

Okuma güçlüğünü gidermede kullanılan tür ve yöntemler

- Eko okuma (Yankılı okuma):** Yankılı okuma olarak da adlandırılan eko okuma; öğretmen ya da bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması diğer öğrencilerin de bunları tekrar etmesi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Eko okumada dikkat edilmesi gereken nokta rehber okuyucunun (anne, baba, akran, öğretmen) okuma beceresinin üst seviyede olması gerekmektedir. Okuma esnasında rehber okuyucu akıcı okuma yapmalı, metindeki noktalama işaretlerine, vurgu, ton ve tonlamalara dikkat ederek okuma yapmalıdır. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri hemen tekrar etmelidir (Duran ve Sezgin, 2012: 150). Bu okuma sürecinde zayıf okuyucu metni takip ederken kelimeleri tanımakta bu sayede de akıcı okuma seviyesini geliştirmektedir.
- Koro okuma (Söz korosu):** “Söz korosu; belli bir gruba ait üyelerin bir sözü, metni topluca sesli okuması, seslendirmesidir (Karatay, 2014: 63).” Bir metnin parçaları gruplara dağıtılıp parça parça okutulacağı gibi aynı anda bir metinde grupça okunabilir. Koro okumada okuma güçlüğü çeken öğrenci, grup arkadaşlarını yakalamak için daha fazla çaba sarf ederek zamanla grup arkadaşlarının seviyelerine ulaşmaktadır.
- 3p metodu: (Pause-prompt-praise/ Duraksama/yönelme/övme):** 3p yöntemi, okuma esnasında hatalara verilen geri dönütler ile hataların azaltılmasına dayanan bir okuma yöntemidir. Karşılıklı, birebir öğretimin uygulandığı 3P yöntemi 3 aşamadan oluşmaktadır: Duraksama, yönelme ve övme. Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yönelme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür (Demirtaş, 2016: 16).
- Eşli okuma:** Tekrarlı okuma yöntemi; metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kere tekrar yapılarak okunmasıdır (Samuels, 1997, 377; akt: Yüksel, 2010:3). Bireysel bir okuma yöntemidir. Bu okuma sürecinde dikkat edilecek en önemli nokta okuma güçlüğü giderilmek istenen öğrencinin eşinin seçimidir. Eş olacak kişi öğrenciden daha iyi okur durumda olmak zorundadır. Bu kişi anne-baba, akran, öğretmen olabilir. Daha sonraki basamakta kitap seçimine geçilir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır (Demirtaş, 2016: 18). Kitap seçiminden sonra hazırbulunuşluğu arttırmak için kitap görselleri tartışılır. Daha sonra eşler aynı anda okuma sürecine başlarlar. Yardımcı okuyucu hızını çocuğa göre ayarlamalı ve olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2006: 86). Rehber okuyucu öğrencinin 3-4 saniyelik takılmasının ardından devreye girerek okuma işlemini devam ettir. Bu süreç sonunda hatalarının neler olduğunun farkına varan öğrenci okuma hatalarını düzelterek okuma güçlüğünü gidermiş olur.

Okuma Düzeyleri

Okuma düzeyi bireyin okuduğunu anlama, okunan metinle ilgili soruları cevaplama oranlarına göre belirlenmektedir. Okuma düzeyleri “bağımsız düzey, öğretimsel düzey, zorlanma düzeyi ve dinleme düzeyi” olarak ele alınmaktadır (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; McKenna ve Stahl, 2003; Woods ve Moe, 2007; akt. Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41). Okuma düzeyleri öğrencilerin okuduğunu anlama (açık uçlu) sorularından elde ettikleri puanların metinden alabilecekleri tam puana oranlaması ile belirlenmiştir.

- Bağımsız okuma düzeyi (independent reading level):** Öğrencinin öğretmen veya okuma durumu iyi olan akrandan yardım almaksızın okuyabildiği ve anlayabildiği düzeydir. Bu düzeyde öğrenci metnin her 100 sözcüğünde 1 okuma hatası yapıyorsa ve öğrenci soruların %90'ına veya daha fazlasına doğru cevap verebiliyorsa okuma hatasının 1 sözcükten fazla olması bağımsız okuma düzeyini etkilemez (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; 2006; Woods ve Moe, 1989; 2007; akt. Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).
- Öğretimsel okuma düzeyi (instruction reading level):** Bu düzeyde öğrenci başka bir yetkin okuyucunun yardımı ile okuyabilir ve metni anlayabilir. Bağımsız okuma düzeyine göre daha yavaş okuma yaparlar. Öğretimsel okuma düzeyinin iki aşamadan oluştuğu üzerinde durmuşlar ve sorulara verilen cevaplarda %75-89 doğruluğun kesin öğretimsel düzey (definite instructional level), %51-74 doğruluğun geçiş gösteren öğretimsel düzey (transitional instructional level) olduğunu belirtmişlerdir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; 2006; Woods ve Moe, 1989; 2007; Akt: Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).
- Zorlanma düzeyi (frustration level):** Okunamayan sözcük sayısının fazla olduğu ve buna bağlı olarak metni anlamının zor olduğu düzeydir.
- Dinleme düzeyi (listening level):** Bu düzey, öğrencinin dinleyerek anlama düzeyini ifade eder. Dinleme düzeyinde öğrencinin öğretmen tarafından okunan metnin %75'ini anlaması ve elde edilen puanın öğretimsel okuma düzeyinde alınan puanla eşit olması gerekir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; Temple, Crawford, ve Gillet, 2009; Woods ve Moe, 1989; 2007; Akt: Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).

Tablo 1.*Sorulara Cevap Verme Düzeyi*

Bağımsız düzey		90 ve üzeri
Öğretimsel düzey	Kesin öğretimsel düzey	75-89
	Geçiş gösteren öğretimsel düzey	51-74
Zorlanma düzeyi		50

Araştırmanın Amacı

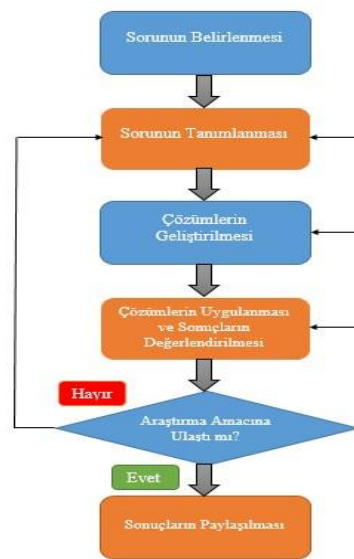
Bilginin yazı ile kayıt altına alınması ve bu bilginin öğreniminde okuma becerisine ihtiyaç duyulması okuma becerisinin önemini her geçen gün daha da arttırmaktadır. Yapılan çalışmalar önemli sayıda okuma güçlüğü bulunan öğrencinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların sayısı her geçen gün artmakta, yapılan çalışmalarda verimli bir okuma becerisinin uygun çalışmalarla geliştirilebileceği vurgulanmaktadır.

Alanyazındaki okuma güçlüğü üzerine yapılan çalışmalar incelendiğine farklı metin türleri kullanılarak yapılmış güncel ve yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu sebeple söz konusu çalışmada farklı metin türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, farklı metin türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve çözümlenmesine yönelik olarak bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi kişilerin kendi başlarına ya da bir araştırmacıyla birlikte uygulama sürecini yürüttükleri bir araştırma türüdür. Eylem araştırmasında araştırmacı, süreci yakından takip etmekte elde edilen sonuçları kolaylıkla uygulamaya aktarabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 307). Eylem araştırması çoğunlukla nitel bir araştırma deseni olarak kabul edilse de nicel veri toplama ve çözümlenmesini de içerebilmektedir. Nitel bir araştırma deseni olarak kabul edilmesinin nedeni, bir okulda veya sınıfta bulunan küçük gruplarla çalışılmasıdır (O'Brien, 2001; Akt. Bozkuş, 2018, s.21).

Johnson'a (2014) göre eylem araştırmasının amacı, gerçek bir okul problemi veya durumunun belirlenerek önceden planlanmış sistematik uygulamalar yoluyla bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmek veya okulun işlevini artırmaktır. Problemlerin çoğu tek bir araştırma ile çözülemediği için eylem araştırması hiç bitmeyen bir süreçtir. Eylem araştırması ile temel ve uygulamalı araştırma arasındaki en önemli fark, eylem araştırmasının daha yerel uygulamalara ve çözümlere odaklanmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.11). Eylem araştırması, uygulamayı geliştirmenin ya da iyileştirmenin bir yolu olarak ifade edilebilir (Glesne, 2012, s. 32). Bir eylem araştırmasının aşamaları bulunulan duruma ve çalışılan katılımcılara göre değişse de genel bir eylem araştırmasının aşamaları Büyüköztürk vd., (2010) tarafından aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Eylem Araştırmasının Aşamaları

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kayseri/Özvatan Duran Yangın İmam Hatip Ortaokulu'nda eğitim gören ve okuma güçlüğü bulunan 2 beşinci sınıf, 2 altıncı sınıf ve 1 yedinci sınıf öğrencisi olarak seçilmiştir. Katılımcılar, okuma düzeylerini belirlemek üzere uygulanan seviye tespit metinleri ve öğretmenlerin ortak görüşü sonucu seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminden benzeşik örnekleme türü kullanılarak seçilen katılımcıların tamamını tesadüfi olarak erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Benzeşik örneklemede "amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir grubun seçilmesi söz konusudur

(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: s.91).” Katılımcıların seçilmesinde hem ailelerin hem öğrencilerin gönüllüğü esas alınmış, okumaya engel bir sağlık sorununun olup olmadığını tespit üzere Kayseri/Özvatın 1 Nolu Merkez ASM 1 Nolu AHB hastanesinden “Okumaya herhangi bir engeli yoktur.” raporu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin eylem planı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra kitap okumaya yönelik motivasyonlarını belirlemek için Katrancı (2015) tarafından geliştirilen *Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ)*, okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Sallabaş'ın (2008) geliştirdiği '*Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*' alan yazındaki okuma hataları tespit ölçek maddeleri, Türkçe Öğretim Programının (1-5,6-8) okuma kazanımları ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (2013) kitabında yer alan hata türleri ve derslerdeki gözlemler dikkate alınarak oluşturulmuş '*Sesli Okuma Hataları Ölçeği*' ve metinlerin de seçildiği Formel Olmayan Okuma Envanteri (2013) kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek üzere “Beslenme” adlı bilgilendirici metin ve “Yangın” adlı öyküleyici metin kullanılmıştır. 4 öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilen bu süreçte kamera kaydı kullanılmıştır. Sesli okuma eyleminde okuma hatası tespit envanteri ile klasik soru ve boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama formu kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızları tespit edilmiştir. Bu elde edilen verilerin analizi sonucu katılımcılar belirlenmiştir. Hata türleri, okuma hızları, akıcı okuma ve anlama düzeyleri tespit edilerek belirlenmiş katılımcılar için uygun olduğu düşünülen okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı geliştiren “eko okuma, eşli okuma ve koro okuma” yöntemleri seçilmiştir. Uygun yöntemin seçilmesi adına 4 öğretmenden görüş alınmıştır. Uygun gün ve saatler belirlenerek araştırmayı gerçekleştiren iş başındaki öğretmen tarafından eylem planı uygulamaya konulmuştur.

Metinler hikâye edici ve bilgilendirici (fen ve sosyal konulu) olmak üzere iki türdedir. İki farklı metin türü seçimindeki amaç öğrencileri dil ve anlatım yönünden birbirinden farklı metin türüyle karşılaştırabilmektir. Metin içerisindeki bilgi yoğunluğuna göre bazı metinler hem klasik soru hem boşluk doldurma soruları içerirken bazı metinler sadece anlamaya dayalı klasik soru içermektedir. Her iki soru türünü içeren metinlerde yoğunluk fazla olacağı için seçilen yöntemlerden ikisi uygulama yapıldıktan sonra klasik sorular yönlendirilmiş, boşluk doldurma soruları ise diğer okuma etkinliğinden sonra yönlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında eylem planı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra *KOMÖ*, *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ve okuduğunu anlama testlerinden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eylem süreci öncesinde ve sonrasında belirtilen ölçeklerden aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan istatistik testlerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	63,3	100	58
Halil	40	85	113
Oğuz	63,3	95	50
Selçuk	65,8	68,3	4
Yavuz	63,3	85	34

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi puanlarında artış olduğu görülmektedir. En yüksek artış Halil rumuzlu öğrencide, en az artış ise Selçuk rumuzlu öğrencide gerçekleşmiştir. Hatta Selçuk rumuzlu öğrencinin okuduğunu anlama becerisi puanındaki artışın göz ardı edilebilecek kadar düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu testine yönelik ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	- 2,023	,043*
Pozitif Sıra	5	3	15		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'te yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama ön test-son test puanları, son test lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($Z = -2,023$; $p < ,05$). Öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	70	75	7
Halil	62,5	86,25	38
Oğuz	57,5	90	57
Selçuk	71,25	90	26
Yavuz	72,5	91,25	26

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testi puanları, son testte yükselmiştir. En yüksek artış Oğuz rumuzlu öğrencinin en az artış ise Ali rumuzlu öğrencinin puanında gerçekleşmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik ilk test ve son test arasındaki değişim yüzdesi yüksektir. Öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0	- 2,032	,042*
Pozitif Sıra	5	3	15		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z = -2,032$; $p < ,05$). Açık uçlu sorular ve boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testlerinin, ön test-son test puanları arasındaki fark birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamında hazırlanan eylem planının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 6.*Okuma Yüzdeleri ve Düzeyleri*

Rumuzlar	İlk Yüzdesi	Düzeyi	Son test Puan Yüzdesi	Okuma düzeyi
Halil	%40	Zorlanma Düzeyi	%85	Kesin Öğretimsel Düzey
Oğuz	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%95	Bağımsız Düzey
Ali	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%100	Bağımsız Düzey
Selçuk	%65,8	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%68,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey
Yavuz	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%85	Kesin Öğretimsel Düzey

Tablo 6 incelendiğinde tüm öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinde artış olduğu görülmektedir. Düzey olarak ele alındığında ise Selçuk isimli öğrenci hariç diğer tüm öğrencilerin düzey atladığı görülmektedir. Süreç içerisinde %45'lik artış ile en büyük gelişimi Halil en az gelişimi ise %3,5 artış ile Samet göstermiştir. Bu iki öğrencinin ilk test durumları ele alındığında Halil'in %40 okuduğunu anlama yüzdesi ile zorlanma düzeyinde, Selçuk'un ise %65,8 ile geçiş gösteren öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte okuma düzeyi olarak en altta bulunan öğrencinin diğerlerine oranla daha fazla gelişim göstermesi dikkat çekici bir noktadır. Diğer öğrencilere ait veriler incelendiğinde ise Oğuz ve Ali'nin geçiş gösteren öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye, Yavuz'un de geçiş gösteren öğretimsel düzeyden kesin öğretimsel düzeye geçiş yaptığı görülmektedir.

Bu süreç içerisinde en az gelişim gösteren Selçuk dâhil olmakla beraber tüm öğrencilerin okuma hatalarında önemli ölçüde azalış olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğrencilerin ders öğretmenlerinin bu öğrencilerin iyi bir dinleyici olduğunu ve okunanların en az %40'ını ezber derecesinde akılda tuttuklarını ifade etmişleridir. Bu durum ilk test lehine olumlu etki yapabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7.*Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte yapmış oldukları Okuma Hatası Sayılarına Göre Yapılmış Wilcoxon İşaretli Test Sonuçlarının Özetlenmiş Formu*

Hata Türü	Ön test	Son test	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu Yorumları
Yanlış kelime telaffuzu	128	55	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Kelime tekrarı	77	29	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Kelime uydurma	42	15	Beklenen düzeyde etkili değildir.
Aynı kelimeye takılma	54	14	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Hece yutma	91	33	Beklenen düzeyde etkili değildir.
Hece uydurma	54	22	Beklenen düzeyde etkili değildir.
Anlamı bozacak okumalar yapma	103	41	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Harf karıştırma	16	0	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Harf atlama	46	16	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Gereksiz harf çıkarma	2	1	Yorum yapılmaya uygun farklılık oluşmamıştır.
Okumayı bırakma isteği	10	0	Beklenen düzeyde etkili değildir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin uygulanan eylem planı sonunda yanlış kelime telaffuzu, kelime tekrarı, aynı kelimeye takılma, anlamı bozacak okumalar yapma, harf karıştırma ve harf atlama okuma hataları türlerinde istenilen düzeyde gelişim gösterdiği görülmektedir. Ancak katılımcı öğrencilerin kelime uydurma, hece yutma, hece uydurma, okumayı bırakma hata türlerinde beklenen düzeyde gelişim göstermediği görülmektedir. Gereksiz harf çıkarma hata türünde ise yorum yapmaya uygun bir değişim olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmada uygulanan eylem planının, hata türlerinin büyük bölümü giderme etkili olduğu ancak bazı hata türlerini gidermede ise etkisiz olduğu söylenebilir. Bu hataları giderecek yeni bir eylem planı öğrencilere ulaşmanın zorlaşması sebebi ile oluşturulamamıştır.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları ve puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Düzye	Son Test	Düzye	Değişim (%)
Ali	78	Yüksek	83	Yüksek	6
Halil	76	Yüksek	76	Yüksek	0
Oğuz	59	Orta	82	Yüksek	39
Selçuk	49	Orta	84	Yüksek	71
Yavuz	42	Düşük	79	Yüksek	88

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan dört öğrencinin okumaya yönelik tutum puanında artış olduğu bir öğrencinin puanının ise değişmediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden okumaya yönelik tutumu en fazla artan Yavuz rumuzlu öğrenci, okumaya yönelik tutumunda değişiklik olmayan öğrenci ise Halil rumuzlu öğrencidir. Ayrıca eylem planı uygulanmadan önce okumaya yönelik tutumu orta düzeyde olan Oğuz ve Selçuk rumuzlu öğrenciler ile okumaya yönelik tutumu düşük düzeyde olan Yavuz rumuzlu öğrencinin eylem süreci sonrasındaki okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	4	2,50	10	-1,826	,068
Eşit	1				

Tablo 9’da yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan anlamlı değildir ($Z = -1,826$; $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırma kapsamında uygulanan eylem planının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Düzye	Son Test	Düzye	Değişim (%)
Ali	23	Düşük	27	Orta	17,3
Halil	24	Orta	30	Orta	25,0
Oğuz	26	Orta	32	Orta	23,1
Selçuk	27	Orta	26	Orta	-0,4

Tablo 10’a göre araştırmaya katılan beş öğrenciden dördünün kitap okuma motivasyonu son testte artış göstermiştir. Selçuk rumuzlu öğrencinin kitap okuma motivasyonunda bir puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Ancak bu düşüş sınırlı düzeyde olduğundan Selçuk rumuzlu öğrencinin kitap okuma motivasyonunda değişim olmadığı kabul edilebilir. Öğrencilerin KOMÖ’den aldıkları puanların düzeyi incelendiğinde Ali ve Yavuz rumuzlu öğrencilerin eylem süreci öncesinde buldukları düzeyi bir basamak artırdıkları diğer öğrencilerinse buldukları düzeyde herhangi bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonundaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	1	1	1	-1,761	,078

Pozitif Sıra	4	3,50	14
Eşit	0		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11'e göre öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ön test-son test puanları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan anlamlı değildir ($Z = -1,761$; $p > .05$). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin kitap motivasyonları üzerinde yeterince etkili olmadığı belirtilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların okumaya yönelik tutumları ele alındığında okuma tutumlarının ön testte düşük seviyede olduğu, uygulanan program sonucunda son test lehine olumlu yönde değişim yaşandığı ancak istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazında okuduğunu anlama düzeyi ile tutum arasında ilişki bulunan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermekle beraber anlamlı bir ilişki bulunmaması yönünden ise uyuşmamaktadır. Kanmaz'ın (2012) beşinci sınıflar ile yapmış olduğu, okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisini incelediği araştırmasında okumaya olan tutumu artırdığı görülmektedir. Ancak araştırma sonunda bu artışın kalıcılığını koruyamadığını belirtmiştir. Bu sonuç tutumu etkileyen sosyal çevre, aile, ekonomik durum gibi faktörlerin okuma tutumu üzerindeki etkisini düşünmeye sevk etmektedir. Sallabaş (2008) sekizinci sınıflarla yürüttüğü çalışmada okuduğunu anlama ile okuma tutumu arasında düşük bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz ve Güngör (2006) ise işbirlikli öğrenme yönteminin okuma tutumuna olan etkisini inceledikleri araştırmalarında "Okumanın Gelişmeye Etkileri" alt boyutunda tutuma yönelik anlamlı farklılık olmadığı ancak "Duyuşsal Etkileri ve Okumayla İlgili Genel Görüşler" boyutunda deney grubunda kontrol grubuna göre olumlu değişim yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Kovacıoğlu (2006) 146 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütmüş olduğu çalışmada aile çevresinin ve okumaya olan tutumun okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Kovacıoğlu'nun (2006) çalışmada yer almayan çevre ve aile faktörleri işe koşulmuş, araştırmada anne görüşlerine ve bilgisine başvurulmuştur. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul öncesi dönemde aile içinde okuma faaliyeti yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum okuma becerisinde ailenin etkisini göstermektedir. Bununla beraber okuma düzeyi ile okumaya karşı olan tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Aydoğan ve Demirtaş (2008) araştırmalarında bu araştırmadan farklı olarak okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamaya etkisi incelenmişlerdir. Bu bağlamda okumaya karşı olumlu tutum içerisindeki öğrenciler ile okumaya karşı olumsuz tutum içerisindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejileri kullanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma grubundaki 177 altıncı sınıf öğrencisinin okumaya karşı olan tutum düzeylerini düşük, orta ve olumlu şeklinde üç gruba ayırılmıştır. Okumaya karşı olumlu tutum içerisindeki öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre okuduğunu anlamak için okuduğunu anlama stratejilerini daha sık ve etkili kullandığı görülmüştür. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları ve söz konusu bu araştırma dikkate alındığında okumaya karşı olan tutumun okuduğunu anlama becerisinin dışında cinsiyet, yaş, aile, öğretmen, akran gibi faktörlerden de etkilendiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına Yönelik Sonuçlar

Kitap okuma motivasyonuna yönelik sonuçlar incelendiğinde beş öğrenciden dördünde son test lehine artış görülmekle beraber istatistiki olarak incelendiğinde anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür. Tosun (2018) tarafından yürütülen çalışmada "okuma çemberi" yönteminin okuduğunu anlamaya, akıcı okumaya ve kitap okuma motivasyonuna etkisi sınırlıdır. Söz konusu bu araştırmanın sonucunu destekler şekilde akıcı okumanın geliştiği ancak okuma motivasyonunda anlamlı değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun aksine içsel motivasyonun ve dış motivasyonun okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koyan Yıldız ve Akyol (2011) içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğunu, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duygusal becerileri geliştirdiğini belirtmektedir. Çankal (2018) tarafından yürütülen araştırmada bu araştırma ile benzer şekilde akıcı okumayı geliştirici tekrarlı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları, koro okuma ve yankılayıcı okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarında anlamlı şekilde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı ve öğrencinin eğitim hayatını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları okuma motivasyonunun başka faktörlerden etkilendiğini de göstermektedir. Kuruyer'in (2014) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile okumaya karşı olan motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen okuma motivasyonunda anlamlı bir artış olmaması okuma motivasyonu etkileyen başka faktörlerin olduğunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar motivasyonun anne-babanın eğitim durumu, cinsiyet, yaş, akran ve çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Katrancı, 2015; Şen, 2016; Yıldız ve Akyol, 2011).

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik ön test ve son test arasındaki sonuç incelendiğinde olumlu yönde gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verilen cevapların doğruluk derecesi hafta hafta gelişmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerinin uygulanan öğretim planlarıyla giderileceğini ortaya koyan diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Okuduğunu anlama, okuma eğitiminde en temel hedeftir. Bu hedef kazandırılırken bilgi yoğunluğu ve anlama derecesi farklılık gösteren çeşitli metin türleri kullanılmalıdır. Sidekli (2010) söz konusu bu çalışma ile benzer şekilde hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri ile

çalışmıştır. Okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüğü gidermek üzere yapılandırıcı yaklaşım yöntemlerini kullanmış; çalışma sonunda katılımcı tüm öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Tuna (2016) da benzer şekilde çalışmasında bilgilendirici ve öyküleyici metin türleriyle çalışmıştır. Altıncı sınıf öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmada okuduğunu anlama beceresini geliştirmek için okuma stratejilerini kullanmıştır. Çalışma sonunda bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde her iki metinde türünde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı şekilde arttığı belirtilmiştir. Şen (2016) tekrarlı okuma ve özel eğitim yöntemlerini kullandığı araştırmasında beşinci sınıftan 279 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonunda tekrarlı okuma ve özel eğitim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine anlamlı katkı yaptığı, öğrencilerin seviyelerinde ilerleme yaşandığı belirtilmiştir. Kuruyer, (2014) zenginleştirilmiş okuma yöntemini kullandığı çalışmada sürekli tekrara dayanan teknik ve stratejileri kullanmıştır. Çalışma sonunda okuduğunu anlama güçlüklerinin giderildiği ve öğrencilerin bu süreç sonunda okuma eylemine odaklandıkları tespit edilmiştir. Tekrara dayanan teknikler kullanılması çalışmada uygulanan eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yönteminin uygulanış biçimiyle paralellik göstermektedir. Bu sonuç benzerliği dikkate alınarak tekrara dayalı okuma yöntemlerinin okuma güçlüğü gidermede ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir. Türkmenoğlu (2016) okuma güçlüğü giderilmesine yönelik yürütmüş olduğu çalışmada akran öğretimi yönteminin okuma güçlüğü gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran öğretimi yöntemi de eşli okuma, koro okuma, eko okuma yöntemi gibi tekrara dayalı bir yöntemdir. Ayrıca eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yöntemleri de akran öğretimi içeren yöntemlerdir. Araştırma ile aynı yönde sonuç elde eden Türkmenoğlu'nun çalışması da dikkate alınarak tekrarlı ve pratiğe dayalı okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar okuduğunu anlayamamanın ve okuma güçlüğü öğrencinin sosyal, akademik ve duygusal hayatını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Demirtaş, 2016; Yılmaz, 2011; Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Ergül, 2012). Bu durum yapılan bu çalışmanın değerini öne çıkarmaktadır.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Öneriler

- Okuma güçlüğü giderilmesinde aile ve akran iş birliği yapılmalıdır.
- İlkokul ve ortaokul seviyesinde çocukların dikkatini çekecek çocuk gazeteleri, dergileri okullarda kullanılarak okuma becerisinin pratiği artırılmalıdır.
- Okuma eylemlerinde doğru okumanın yanında okuduğunu anlama etkinlikleri de yapılmalıdır.
- Okuma becerisinin kazandırılmasında farklı metin türleri kullanılmalıdır.

Eğitim Politikaları İçin Öneriler

- Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını ve okuma tutumlarını geliştirici etkinlikler ders kitaplarında yer almalıdır.
- Okuma becerisinin kazandırılmasında aile desteği olmadığı tespit edilen çocuklar için kritik dönemi sağlıklı geçirebilmesi için okuma becerisinde uygulama fırsatı sunacak özel okuma sınıfları oluşturulmalıdır.

İleri Araştırmalara Öneriler

- Alanda yapılacak okuma çalışmalarında ilk olarak okuma becerisini etkileyecek tüm faktörler belirlenmelidir. Sonrasında okuma becerisini geliştirici çalışmalar bu faktörler çerçevesinde yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48 (48), s.481-502.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, T. & Ekiz, D. & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 80-101.
- Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı Kış 9(1), s.101-124.
- Aydoğan, R., & Demirtaş, V. Y. (2008). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 22-41.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4).

- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çankal A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin dördüncü sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Rize.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 4(4), s.437-456,
- Deeney, T. A. (2010). One minute fluency measures, Mixed Messages in Assessment and Instruction. *The Reading Teacher*, 63, s.440-4407
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, Sayı 30(3) s.165-175.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31(2), s.145-164.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3).
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*, (A, Ersoy ve P, Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımları ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hudson, R.F. & Lane, H.B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y, Uzuner ve M, Ö, Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev., Ed., SB Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-106.
- Karasu, H.P & Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanterleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katranç, M. (2015). Book reading motivation scale: reliability and validity study. *Educational research and reviews*, Sayı 10(3), s. 300-307.
- Keskin, H. K. & Baştuğ, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi," *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Sivas.
- Kovacıoğlu N. Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim Programları ve Öğretimi Dalı, İstanbul.
- Kuruyer, G.H. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

- Lynn, S.F. & Douglas, F. & Michelle, K.H. & Joseph R.J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies Of Reading*, Sayı 5(3), s. 239-256
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt (39) Sayı 176, s.107-109.
- Melanlıoğlu, D. (2017). "Dil öğretiminde metin ve metin seçimi. *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı II. Cilt*, Ed. Hayati Develi vd. İstanbul: Kesit Yayınları.
- National Reading Panel, (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunez, L.D. (2009). *An analysis of the relationship of reading, fluency, comprehension and word recognition to student achievement*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), s. 141-155.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Pamukkale.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Türkmenoğlu, M. (2016). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş Onuncu Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), s. 793-815.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler 8/9ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 29.
- Yüksel, Aslı, Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 2010, s. 124-134.