



## VİDEO ÖZ DEĞERLENDİRME TEKNİĞİNİN AKICI OKUMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

**Mustafa ULU**

Yard. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. E-mail: mulu1907@hotmail.com

**Mustafa BAŞARAN**

Yard. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü. E-mail: mbasaran66@yahoo.com

**ÖZET:** Bu çalışmada, Video Öz Değerlendirme Tekniği (Video Self Modeling) uygulamalarının fiziksel ve zihinsel bir engel olmamasına rağmen okuduğunu anlamada ve akıcı okumada problemler yaşayan ilköğretim öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada denek olarak Kütahya ili Fatih İlköğretim Okulu dördüncü sınıfa devam eden bir ilköğretim öğrencisi denek olarak seçilmiştir. Uygulamalar üç ay sürmüştür. Bu uygulamalarda “Video Öz Değerlendirme Tekniği” kullanılmıştır. Uygulamalar öncesinde denegin okuma seviyesinin “endişe düzeyinde” olduğu tespit edilmiştir. Uygulamalar sonrasında ise denegin okuma düzeyinin ve okumaya yönelik olumlu tutumların arttığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Anlama, Okuma Güçlükleri, Video Öz Değerlendirme,

### EFFECTS OF VIDEO SELF MODELING ON DEVELOPMENT OF FLUENT READING SKILLS

**ABSTRACT:** In this research, it is aimed to determine effects of applications of Video Self Modeling on development of fluent reading and comprehension skills of primary school students who have fluent reading and comprehension difficulties although they have not a handicap of mental or physical. In this research, test subject was a 4<sup>th</sup> grade student and he was Attending Kütahya Fatih İlköğretim School. Applications took three months. In these applications, Video Self Modeling was used. Before applications, it is determined that reading grade of test subject was worry level. After applications, it was determined, positive attitude and reading grade of test subject developed.

**Key Words:** Reading, Comprehension, Reading Difficulties, Video Self Modeling

### GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve düşüncelerin aktarılmasında kullanılan en etkili iletişim araçlarından biri de hiç şüphesiz yazılı materyallerdir. Kişinin, kendi dışındaki insanların ve her çeşit organizasyonun görüş, düşünce ve yaydığı bilgileri öğrenmesinin; doğruları, yanlışları ve gerçekleri anlamasının ve bu sayede en akılcı şekilde hareket etmesinin yolu da okuma becerisini tam anlamıyla kazanmak ve kullanmaktan geçmektedir.

Her bireyin okuma becerisine sahip olma derecesi aynı seviyede değildir. Bazı öğrenciler okuma güçlükleri yaşayabilir. Ancak okuma becerilerine sahip olmanın önemi ortadaki iken okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için okuma becerilerini geliştirici tekniklerin kullanılmasının önemi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde okumanın ne olduğu, okuma güçlükleri ve bu güçlüklerin üstesinden gelmek için kullanılabilecek tekniklerden olan ve bu çalışmada etkililiği araştırılan Video Öz Değerlendirme Tekniği tanıtılmaktadır.

### *Okuma ve Okuduğunu Anlama*

İlgili literatürde okumanın ne olduğuna ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Geleneksel tanımlara göre okuma, yazılı sembollerle seslendirmektir (Oguzkan, 1987; Demirel, 1999). Ancak günümüzde okuma, “motivasyonel faktörlerden etkilenen; karmaşık bir hiyerarşik yapı oluşturan bir takım zihinsel, psikolojik, fizyolojik faktörler ve özellikler tarafından desteklenen; simgesel anlamlandırmaya ve görsel-işitsel-dilsel işlemlere dayalı anlam kurma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005; Dökmen, 1994; Aytaş, 2005; Gürses, 1996; Akyol ve Temur, 2008). Bu tanımdan hareketle okuma, sadece yazının anlaşılması ya da seslendirilmesi değil, okuyan ile yazan arasında kurulan iletişim köprüsü ve bir anlam inşa etme işi olarak anlaşılmalıdır.



Öğrencilerin okudukları metinleri, sorgulayabilmeleri, eleştirebilmeleri, metinler üzerinde yaratıcı fikirler üretmeleri, karşılaştırmalar yapmaları, yorumda bulunmaları, yargıya varmaları ancak metni anlamaları ile mümkündür. İlgili literatürde okuduğunu anlamamanın, okuyanın okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri ve düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması olarak tanımlandığı görülmektedir (Karadağ, 2003). Bu tanımdan hareketle okuduğunu anlamamanın, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözme ve bunlara anlam yüklemek işi olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu önce kelimeyi seslendirmekte, yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008). Ancak okuduğunu anlamada, okunan kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, zihinsel bağlar kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000).

### **Okuma Güçlükleri**

Okumak en nihayetinde anlam kurma işidir. Anlam kurmayı engelleyen sebepleri fizyolojik engel durumları, nörolojik bozukluklar, güdüsel faktörler ve akıcılık olarak sıralamak mümkündür (Akyol, 2008; Allington, 2006). Okuma güçlüğünün sebebi ne olursa olsun iyileştirme sürecinde planlı hareket edilmelidir: İlk olarak öğrencide görülen yetersizliklerin nedenleri belirlenmelidir, sonra çocuğun en az gelişmiş olan yeteneklerini saptamak gerekmektedir. Daha sonra kullanılacak yöntem seçilmeli; aile ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. İzlenecek program, yetersizliğin derecesi ve çocuğun gelişim düzeyine göre hazırlanmalıdır (Lyytinen, Eklund ve Lyytinen, 2005; Razon 1982). Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde özellikle anne-baba desteğinin çok önemli olduğu; bu süreci ailenin desteklemesinin başarıyı artırdığı da unutulmamalıdır (Wearmouth, 2004).

### **Akıcı Okuma**

2

Okumada başarılı olmak için doğru ve hızlı okuyabilme olarak tanımlanabilecek “akıcı okuma” çok önemlidir. Akıcı okuma için ses-harf ilişkisinin ve okumanın mekanik yapısının tam olarak öğrenilmiş olması gerekmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Zira akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler kelimelere tek tek anlam vermek yerine, metindeki düşüncelerin tamamını zihinsel olarak işleyerek bir anlama ulaşabilmektedirler (Dowrick, Weol ve Power, 2006). Oysa akıcı olarak okuyamayan öğrenciler, kelimeyi okumak için durmak zorunda kalırlar; kelimeyi anlamaktan çok seslendirmeye yönelirler, bu yüzden kelimeyi doğru okusalar bile anlayamazlar. Çünkü dikkatlerini, kelimeyi okumaya yoğunlaştırmışlardır. Bu sebepten akıcı okuyamamanın en önemli sebeplerinden birinin kelimeleri doğru tanıyamamak olduğu söylenebilir.

Öğrencilerde görülen akıcılık problemleri ile ilgili çalışmalarda şu hususlara dikkat edilmelidir (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002) :

1. Kullanılan iyileştirme yöntemi ne olursa olsun akıcı okumayı geliştirmek için yeterli düzeyde alıştırma yapılmalıdır.
2. Çocuğun, dilin ses özelliklerini doğru ve yeterli bir şekilde öğrenmesi sağlanmalıdır.
3. Doğru kelime tanıma becerisi kazandırılmalıdır.

### **Video Öz Değerlendirme**

Okuma güçlüklerinin giderilmesine ve okumada akıcılığı sağlamaya yönelik pek çok yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden en çok bilinenleri şu şekilde sıralanabilir (O'Shea ve diğer. 1985): Tekrarlı okuma, grupla okuma, okuma öncesi metnin bölümlerini gözden geçirme, kelime ve kelime gruplarını okuma alıştırmaları, eşli okuma, eko okuma ve okumada dönüt verme. Bu yöntemlerden biri de video öz değerlendirmedir.

Vygotsky'e göre bilişsel açıdan dil gelişiminin temelinde, sosyal ilişkiler ve kültür yatmaktadır. Buna göre çocuklar öğrenirken, kendi yaşantılarına dayalı olarak yetişkinlerde gözledikleri davranışları veya sözlü yönergeleri “sözlü tekrarlar” halinde yinelerler ve zamanla sesli tekrarlar içsel konuşmalar haline gelir. Böylece çocuk yetişkinin davranışını taklit etmiş olur. Bu sebepten bireyin bir eğitici denetiminde özel olarak çalışmasının, bireyin anlamlandırma ve metni anlama düzeyini geliştireceği düşünülmektedir.

Bandura'ya göre de birey bir modele odaklanarak, modeli gözleyerek dolaylı yaşantılarla da öğrenebilir. Ancak çocuğa bir yetişkinin model olması ve hatalarını göstermesi her zaman olumlu şekilde sonuçlanmaz. Zira böyle bir durumda çocuğun öz yeterliliği zedelenebilir. Bandura'ya göre öz yeterlilik bireyin “başarabileceğine” dair inancıdır.



Bir yetişkinin çocuğa hatalarını göstermesi, çocuğun öz yeterliliğinin zedeleyebilir. Ancak Vygotsky'nin de belirttiği gibi, özellikle dil becerilerinin kazanılmasında sosyal etkileşim çok önemli bir rol oynamaktadır. İşte burada Video Öz Değerlendirme tekniğinin üstünlüğü ortaya çıkmaktadır. Zira okuma güçlüğü yaşayan bireye sözlü ya da sözsüz geribildirimler verilmesi, bu bireyin öz güvenlerini zedeleyebilir. Oysa öğrencinin kendi hatalarını kendinin bulması esasına dayalı Video Öz Değerlendirme tekniği, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin, hem öz yeterliliklerini zedelememekte hem de hatalarını görmeleri hususunda en başkaları tarafından verilen geribildirimler kadar etkili olmaktadır (Dowrick, Weol ve Power, 2006; Hitchcock, Prater ve Dowrick, 2004)

Bu teknik uygulanırken bireye öncelikle metin okutulur ve kaydedilir; daha sonra bu kayıt öğrenciye dinletilir ve okuma yanlışlarının öğrenci tarafından bulunması sağlanır. Öğrenci tarafından belirlenemeyen yanlışlar, kayıtlar yeniden dinletilerek eğitmenin yardımıyla buldurulur. Metin tekrar öğrenciye okutulur. Okuma hataları düzeltildikten sonra öğrenciden parçayı anlatması istenir. Eğer metnin yeteri kadar anlaşılmadığı görülürse, öğrenciye okuduğu metin tekrar dinletirilir ve öğrenciden parçayı tekrar anlatması istenir. Bu aşama geçildikten sonra metinle ilgili hazırlanan basit ve derinlemesine anlam kurmayla ilgili sorular sorularak uygulama bitirilir. Daha sonraki aşamalarda öğrenciye daha önce okuduğu metinlerle, yeni okuduğu metin dinletilerek öğrencinin gelişimi hakkında bilgi sahibi olması ve kendi öz değerlendirmesini yapması sağlanabilir.

Bu teknikle öğrenciye parça parça okutulan metnin tamamının dinletilmesi de mümkündür. Bu sayede uzun metinleri okumaktan sıkılan öğrenciler, metnin tamamıyla ilgili etkinlikleri de yapabileceklerdir. Ayrıca bu teknik dil öğretiminde, akıcılığının sağlanmasında, kelime telaffuzlarının düzeltilmesinde ve anlamının artırılmasında oldukça etkili olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri dil becerilerinin devamını ve tutarlılığını sağlamak için bu teknik kullanılabilir (Bray, Kehle ve diğer. 1998; Hitcock, Dowrick ve Prater, 2003).

Yapılan araştırmalar sonucunda Video Öz Değerlendirme Tekniğinin sadece dil becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde değil, birçok becerinin kazandırılmasında ve istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında da etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Örneğin, bu tekniği kullanarak öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesi (Dowrick, Weol ve Power, 2006; Hitchcock, Prater ve Dowrick, 2004); iletişim becerilerinin artırılması (Buggey, 2005); uyum davranışlarının kazandırılması (Walker, Clement, 1992; Pospel, Kehle, ve diğer., 1999) ve matematiksel becerilerin geliştirilmesi de (Schunk ve Hanson, 1989) sağlanabilir.

#### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırmanın amacı, Video Öz Değerlendirme Tekniğinin, fiziksel ve zihinsel bir engel olmamasına rağmen akıcı okumada ve okuduğunu anlamada problemler yaşayan ilköğretim öğrencilerinin, akıcı okuma, okumaya karşı geliştirilen tutum ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ne derece etkili olduğunu belirlemektir.

#### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, denek, çalışmada kullanılan ölçme araçları ve verilerin toplanma süreci anlatılmaktadır.

#### ***Araştırmanın Yöntemi***

Araştırmada Durum Çalışması (Case Study) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, sınırlı sayıda değişkenleri incelemek veya belirli kuralları takip etmek yerine tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelenmesi söz konusudur. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Davey, 1991).

#### ***Denek***

Denek Kütahya Fatih İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisidir. Deneğin seçiminde okul müdürü, sınıf öğretmeni ve okul rehberlik servisi görevlilerinin önerileri dikkate alınmıştır. Denek seçilirken şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Öğrencinin 4. sınıfa devam ediyor olması.
- Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması.
- Akıcı okuma sorunlarının olması.



Bu kriterler dikkate alınarak gözleme dayalı ölçümler yapılmış, okul personeli ile görüşülerek bir öğrenci ile uygulamaların yapılmasına karar verilmiştir.

Denek, 10 yaşında bir erkek öğrencidir. Denek, anne-baba ve dört erkek kardeşten oluşan bir ailenin en küçük üyesidir. Ailenin orta düzeyde sosyo-ekonomik imkânlarla sahip olduğu söylenebilir. Babanın düzenli bir işi vardır, anne ise ev hanımıdır. Ailenin kendine ait orta büyüklükte bir evi vardır. Denek odasını üç ağabeyi ile paylaşmaktadır. Baba üniversite mezunudur ve çalışma saatlerinin uygun olmaması sebebiyle çocukları ile yeteri kadar ilgilenemediğini belirtmiştir. Bu nedenle, denekle daha çok ilkokul mezunu olan anne ilgilenmektedir. Ancak anne “eğitim durumunun yetersiz olması nedeniyle çocuğunun akademik gelişimine fazla katkı sağlayamadığını” belirtmiştir. Denek, ciddi bir hastalık geçirmemiş; kaza veya travmatik bir olay yaşamamıştır.

Ailesine göre denek ders çalışma konusunda isteksiz davranmaktadır ve dikkatini uzun süre bir konuya yoğunlaştıramamaktadır. Denek, öğretmeni tarafından ise “davranış sorunları olan, arkadaşlarıyla sık sık kavga eden” bir öğrenci olarak nitelendirilmektedir. Öğretmen, öğrencinin anlama ve kavrama sorunları olduğunu ve okumayı arkadaşlarına göre geç öğrendiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen denek Türkçe derslerinde başarısız ve etkinliklere katılmada isteksiz, buna karşın matematik ve müzik derslerinde daha istekli ve başarılı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacılar tarafından sınıfta yapılan gözlem sonuçlarına göre, okuma çalışmaları söz konusu olduğunda denek özgüveninin düşük olduğu söylenebilir. Zira dördüncü sınıf seviyesinde bir metni okuması istendiğinde “ben bunu okuyamam, çok karışık, ben iyi okuyamıyorum, sıkılıyorum vb.” cümleler dediği gözlenmiştir. Ayrıca denek okuma çalışmaları esnasında genellikle parmakla satır takibi yapmakta; akıcı okuyamamakta; anlam ünitelerine dikkat etmemekte ve nefesini doğru kullanamamaktadır. Bu gözlemler denek sınıf düzeyi dikkate alındığında okuma becerilerine yeteri kadar sahip olmadığı; okumayla ilgili olumsuz tutum geliştirdiği ve okuma konusunda düşük motivasyona sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrencinin zekâ düzeyi hakkında bilgi elde edebilmek amacıyla 04.02.2009 tarihinde Kütahya İli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne başvurulmuştur. Buradaki uzmanlar tarafından uygulanan test sonuçlarına göre denek normal düzeyde öğrenme kapasitesi ve zekâyâ sahip olduğu tespit edilmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada Akyol (2005) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’den uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” ve Başaran (2007) tarafından öğrencilerin okudukları metne karşı geliştirdikleri tutumu belirlemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği, kullanılmıştır.

**Yanlış Analizi Envanteri:** Envanter okuyucunun okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için kullanılmaktadır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisi; sessiz okumadan sonra kullanılan farklı düzeylerdeki (derinlemesine ve basit düzeyde anlam kurma olmak üzere) sorularla da anlama becerisi ölçülmektedir. Bu envantere göre üç okuma düzeyi vardır:

- **Serbest Düzey:** Öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir.
- **Öğretim Düzeyi:** Öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir.
- **Endişe Düzeyi:** Öğrencinin okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir.

Bu envanter kullanılırken, öncelikle metin sesli olarak okutulur ve denek yaptığı yanlışlar (eklemeler, atlayıp geçmeler, yanlış seslendirmeler, tekrarlar vb.) metin üzerinde ayrıntılı bir şekilde gösterilir. Sonra denek yaptığı kelime tanıma yanlışlarının ve metinde geçen kelimelerin sayısı tespit edilir. İlgili tabloda (ek.1) metindeki kelime sayılarının gösterildiği satır ile öğrencinin yaptığı yanlışların gösterildiği sütun karşılaştırılarak denek kelime tanıma düzey ve yüzdesi belirlenmiş olur.

Metinle ilgili anlama düzeyini ölçmek için de öğrencilere basit ve derinlemesine anlam kurma soruları sorulur. Basit anlama düzeyindeki sorular 2; derinlemesine anlam kurma soruları ise 3 puan üzerinden değerlendirilir. Denek anlama yüzdeliğini bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünür. Örneğin 5



soruluk bir anlama testinde basit anlamayı ölçen iki sorudan elde edilecek maksimum puan  $2 \times 2 = 4$ , derinlemesine anlamayı ölçen üç sorudan elde edilecek maksimum puan ise  $3 \times 3 = 9$ 'dur. Şu halde alınması gereken toplam puan 13'tür. Öğrenci basit anlama sorularının ikisine de doğru cevap vermiş ise 4 puan alır. Derinlemesine anlamayı ölçen üç sorudan da sırasıyla 3, 2, 1 puan alındığı düşünülürdüğünde; toplam 10 puan almış olur. Bu durumda öğrencinin başarı durumu  $10/13 = 0.769$ 'dur. Yani öğrencinin anlama düzeyi %77'dir.

Okuyucuların okuma düzeylerini belirlemek için son adımda okuma düzeyleri hesap tablosu (ek. 2) kullanılır. Tabloda sol baştaki sütun kelime tanıma yüzdesini, satırlar ise anlama düzeylerini göstermektedir. Okuyucuların kelime tanıma yüzdelерinin olduğu satır ile anlama yüzdelерinin olduğu sütun karşılaştırıldığında deneğin okuma düzeyi tespit edilmiş olur.

**Okunan Metne İlişkin Tutumu Belirleme Ölçeği:** Başaran (2007) tarafından geliştirilen bu ölçekte deneklerin okudukları metne karşı geliştirdikleri tutumu belirlemek için likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, "katılmıyorum", "kararsızım" ve "katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %39.97'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır ve 13 maddenin tamamının faktör yükleri .30'dan fazladır. Ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı .65 olarak bulunmuştur.

Bu ölçek kullanılırken önce deneğe bir metin okutulmaktadır. Sonra deneğe bu ölçek verilmekte ve ölçeği az önce okuduğu metne göre doldurması istenmektedir. Bu sayede deneğin okuduğu metne karşı geliştirdiği tutum tespit edilebilmektedir. Bu ölçekte herhangi bir metin için elde edilen puanlar 13 ile 39 arasında değişebilmektedir. Puanlar 13'e yaklaştıkça olumlu tutumun düştüğünü; 39'a yaklaştıkça olumlu tutumun yükseldiğini göstermektedir.

#### ***Araştırmada Kullanılan Okuma Metinleri***

Çalışmada, Harf Yayıncılığı'na ait 2. Sınıf ve Milli Eğitim Bakanlığı yayını 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma metinleri kullanılmıştır. Ayrıca TTKB'nin ilgili web sayfasındaki (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>) etkinlik havuzunda yer alan, TTKB uzmanları tarafından incelenen ve hangi sınıf seviyesinde olduğu tespit edilen okuma metinleri kullanılmıştır.

#### ***Verilerin Toplanması***

Çalışmaların gerçekleştirileceği deneğin velisi, okul rehberlik birimi ve sınıf öğretmeni aracılığı ile okula davet edilmiştir. Veliye yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiş; deneğin çalışmaya katılımı konusunda yazılı izni alınmıştır. Bu görüşmelerden sonra deneğin okuma düzeyini ve okuma problemini belirlemek için gözlemler yapılmıştır. Yapılan tüm gözlem ve uygulamalar videoya kaydedilmiştir.

İlgili gözlemlerin dökümleri ve video kayıtları, alan uzmanları (Türkçenin öğretimi alanında doktora eğitimini tamamlamış üç uzman) tarafından incelenmiş; deneğin okumayla ilgili olumsuz tutum geliştirdiğine ve akıcı okuma konusunda güçlükler yaşadığına karar verilmiştir.

Denekle yapılacak uygulamalarda hangi sınıf seviyesinde okuma metinlerinin kullanılacağına karar vermek için "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, yapılacak uygulamalara birinci sınıf seviyesinde metinlerle başlanmasına karar verilmiştir. Zira denek kendi sınıf düzeyindeki metni zor bulmuş ve "ben bunu okuyamam" demiştir. Sonrasında deneğe "Çatlak Kova" isimli üçüncü sınıf seviyesinde bir metin okutulmuştur. Öğrencinin bu sınıf seviyesinde "endişe düzeyinde" olduğu görülmüştür (denek 178 kelimelik metinde 25 okuma hatası yapmıştır. Deneğin metni anlama düzeyi ise %46'dır). Deneğe son olarak "Büyük Bir Buluş" isimli 2. sınıf metni okutulmuş fakat bu sınıf seviyesinde de endişe düzeyinde olduğu görülmüştür (Denek 184 kelimelik metinde 20 okuma hatası yapmıştır. Metni anlama düzeyi ise %54'dür).

Sonraki aşamada, haftada üç gün olmak üzere 12 hafta süren uygulamalara başlanmıştır. Uygulamalarda çalışma odası ortamında, giriş bölümünde tanıtılan Video Öz Değerlendirme Tekniği kullanılmıştır. Uygulamalarda sırası ile 2. ve 3. sınıf seviyesinde toplam 23 okuma metni işlenmiştir. Uygulamalar bittikten sonra, başlangıçta okutulan "Büyük Bir Buluş" isimli metin tekrar okutulmuş; deneğin kelime tanımada yaptığı hatalar ve anlama yüzdesi bir kez daha tespit edilmiştir. Deneğin kelime tanımada yaptığı hataları tespit edebilmek için, deneğe metin okutulmuş, bu etkinlik videoya kaydedilmiştir. Bu kayıtlar araştırmacılar tarafından izlenmiş ve deneğin yaptığı yanlışlar metin



üzerinde işaretlenerek tespit edilmiştir. Deneğin anlama yüzdesini tespit etmek için araştırmacılar iki tane basit ve dört tane de derinlemesine anlam kurmayı gerektiren altı soru sorulmuş; deneğin verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından puanlanmıştır.

#### **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde araştırmacının temel amacı doğrultusunda ele alınan problem için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### ***Deneğe Okutulan Metin ve Deneğin Yanlış Okuduğu Kelimeler***

**Not:** (+), tekrar okunan kelimeleri; (-), Atlayıp geçmeleri; (x), Yanlış okumaları ve (\*), kelimeye Ekleme yapıldığını göstermektedir.

**Bolt** yazılmış kelimeler deneğin uygulamalar yapılmadan önce; altı çizili kelimeler ise uygulamalardan sonra yanlış okuduğu kelimelerdir.

#### **BÜYÜK BİR BULUŞ**

**Uygarlık(+)** yolu, **tekerlekli(-)** ulaşım ile açılmıştır. Daha **doğrusu(-)**, tekerleğin bulunuşu, insan **hayatını(x)** kolaylaştırmış ve başka buluşlara imkân sağlamıştır.

Beş bin **yıl (-)** önce bulunmuş **tekerlek(\*)**. O **zamandan(-) (-)** bu zamana kadar çok uzun yol almış. Tekerlek, taş tekerlekten, günümüzde kullandığımız içi hava dolu lastik **tekerleğe(+)** **gelinceye(-)** kadar **değişik(\*)** aşamalardan geçmiştir.

Yapılan ilk **tekerlek(\*)** çok basitti. **Hem(x)** çok ağırdı hem de hiç dönmüyordu. Daha sonra insanlar, daha hafif ve daha hızlı dönen tekerleği buldu. **Aşınmaması(-)** için de tekerleğin yüzünü kapladılar ve çember geçirdiler.

İlk önce tekerlekler, **atların(-)** ve diğer **hayvanların(-)** **çektiği(-)** **arabalarda(\*)** kullanılmaya başlandı. Tekerleğin daha rahat **kullanılabilmesi(\*)** için yeni ve kullanışlı yollar yapıldı. Böylece **tekerlekli(\*)** arabaların kullanımı daha da yaygınlaştı.

Tekerlekteki asıl büyük gelişme, tekerlekli taşıtlar yarışması ile **olmuştur. (-)** Bu yarışmalar, için, yarışa katılacak **öteki(x) taşıtlardan(\*)** daha hızlı gidebilecek **arabalara(-)** sahip olma **isteği (\*)**, lastik çemberli tekerlekleri ortaya çıkardı. İçi hava dolu bu lastik tekerlek bulunuşu, arabaların hızını çok artırdı. Daha sonrada büyük lastik **fabrikaları(x)** kuruldu ve bugün **kullandığımız(\*) (\*)** tekerlekler üretilmeye başlandı.

Tekerleğin bulunuşunda ve **gelişiminde(\*)** olduğu gibi, bütün buluşlar, insanların **ihtiyaçlarından(-)** **doğuyor(\*)**. Bir buluş başka bir **buluşa(\*)** yol açıyor. Böylece daima biri diğerinin gelişmesini sağlıyor.

**Demir DEMİRTAŞ**

Metinde görüleceği üzere denek uygulamalar yapılmadan önce 24, uygulamalardan sonra ise 8 kelimeyi yanlış okumuştur. Uygulamalardan önce deneğin 2 kelimeyi tekrar okuduğu; 11 kelimeyi okumadan atladığı; 4 kelimeyi yanlış seslendirdiği ve 7 kelimeye ise ekleme yaptığı görülmüştür. Uygulamalar bitirildikten sonra ise 2 kelimeyi atlayıp geçtiği ve 6 kelimeye ekleme yaptığı görülmüştür. Denek uygulamalardan sonra tekrar okuma ve yanlış seslendirme hataları yapmamıştır. Bu bulgular Video Öz Değerlendirme Tekniği uygulamalarının, öğrencilerin yaptığı okuma yanlışlarının düzeltilmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 3.1. Deneğe Sorulan Sorular ve Deneğin Aldığı Puanlar

Sorular	Düzeyi	Öğrencinin uygulamada n önce aldığı puan	Öğrencinin uygulamada n sonra aldığı puan
1. Yapılan ilk tekerlekle günümüzdeki tekerlekler arasındaki farklar nelerdir?	Basit	2/1	2/2
2. Tekerleğin gelişiminde en büyük etken nedir?	Basit	2/2	2/2
3. İlk icat edilen tekerlekle günümüzdeki tekerleklerin kullanılışı arasındaki farklar nelerdir?	Basit	2/1	2/1
4. İnsanları en çok etkileyen icatlar nelerdir?	Derinlemesine	3/1	3/2
5. Tekerlek olmasaydı hayatımızda ne gibi zorluklar olurdu?	Derinlemesine	3/2	3/2
6. Bu parçanın ana fikri nedir?	Derinlemesine.	3/1	3/3
Toplam		15/8	15/12
Yüzde		%53	%80

Tablo 3.1.'de deneğin uygulamalar yapılmadan önce en fazla 15 puan alınabilecek anlama testinden 8 puan aldığı ve anlama düzeyinin %53 olduğu; uygulamalar bittikten sonra ise aynı testten 12 puan aldığı ve anlama düzeyini %80'e çıkardığı görülmektedir. Bu bulgular Video Öz Değerlendirme Tekniği uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.2. Deneğin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Metni Okuma Süresi, Yaptığı Hata Sayıları, Kelime Tanıma ve Anlama Yüzdeleri ile Okuma Düzeyi

Metin	Yapılan test	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Düzeyleri	Okuma Düzeyi
Büyük Bir Buluş (184 kelime)	Uygulama öncesi	345sn	24	Endişe	% 53	Endişe
	Uygulama sonrası	195sn	8	% 96	%80	Öğretim

Tablo 3.3.'te uygulama yapılmadan ve yapıldıktan sonra deneğin aynı metni okuma süresi, yaptığı sesli okuma hatalarının sayısı kelime tanıma ve anlama yüzdeleri ile okuma düzeyleri görülmektedir. Tabloya göre uygulama yapıldıktan sonra okuma süresi 345 sn.'den 195 sn.'ye; yapılan sesli okuma yanlışlarının sayısı ise 24'ten 8'e düşmüştür. Kelime tanıma yüzdesi endişe seviyesinden %96'ya; anlam yüzdesi ise %53'ten % 80'e yükselmiştir. Bu verilere göre deneğin ikinci sınıf seviyesinde okuma düzeyi, "endişe düzeyinde", "öğretim düzeyine" çıkmıştır. Bu bulgular Video Öz Değerlendirme Tekniğinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Okumaya İlişkin Olumlu Tutumlar Üzerindeki Etkisi

Elde edilen bulgulara göre uygulamadan önce deneğin okuduğu metne (Büyük bir buluş isimli bilgi verici metin) yönelik geliştirdiği olumlu tutum puanının 18 olduğu; uygulama sonrasında ise deneğin aynı metne ilişkin geliştirdiği olumlu tutum puanının 32'ye çıktığı görülmüştür.

Yapılan veli görüşmeleri de elde edilen bu bulguyu doğrulamaktadır. Deneğin velisi araştırma sürecinde deneğin okumaya ilişkin tutumunda olumlu gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Veli, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "...önceden eve geldiğinde hiç kitap okuduğunu görmezdim, ya televizyon seyrediyor, ya da bilgisayarla oynardı, şimdi arada sırada da olsa kitap okuduğunu görüyorum.



Ulaşılan bu bulgular Video Öz Değerlendirme Tekniğinin okuduğunu anlama ve akıcı okumaya ilişkin becerileri arttırmayla beraber okumaya ilişkin geliştirilen olumlu tutumu da arttırabileceği şeklinde yorumlanabilir.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada Video Öz Değerlendirme Tekniği uygulanmadan önce deneğin 184 kelimelik ikinci sınıf seviyesinde bir okuma metnini 345 saniyede, uygulamalar sonrasında ise 195 saniyede okuduğu görülmüştür. Uygulamalardan önce deneğin okuma seviyesinin “endişe düzeyi” olduğu belirlenmiştir (denek uygulamalardan önce 24 okuma hatası yapmıştır ve anlama yüzdesi %53’tir). Yapılan Video Öz Değerlendirme Tekniği uygulamalarından sonra deneğin okuma düzeyinin “öğretim düzeyine” ulaştığı görülmüştür (denek uygulamalardan sonra 8 okuma hatası yapmıştır ve anlama yüzdesi %80’e yükselmiştir). Ayrıca uygulamalardan sonra deneğin okurken nefesini daha iyi ayarlayabildiği ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuyabildiği gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar Dowrick, Weol ve Power (2006), Hitchcock, Prater, Dowrick, (2004), Bray, Kehle ve diğer. (1998) tarafından yapılan ve Video Öz Değerlendirme Tekniğinin etkililiğinin araştırıldığı çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle, Video Öz Değerlendirme Tekniği ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği söylenebilir.

Deneğin okuduğu metni anlama yüzdesinin yükselmesinin sebebi öğrencinin hızlı okuma becerisini kazanması olabilir. Zira kuramsal çerçevede de belirtildiği gibi akıcılık ve anlama arasında pozitif yönlü yüksek bir korelasyon vardır. Akıcı okuma becerisine sahip olan okuyucular kelimelere tek tek anlam yüklemek yerine, metindeki düşünceyi kendi zihinsel süzgeçlerinden geçirerek anlamlandırmaktadırlar. Bu sayede metnin tümüne sindirilmiş anlamı daha kolay çıkarabilmektedirler. Oysa akıcı okuyamayanlar, kelimeyi okumak için durmak zorunda kalırlar; kelimeyi anlamaktan çok seslendirmeye odaklanırlar. Bu yüzden kelimeyi doğru okusalar bile anlayamazlar. Çünkü dikkatlerini kelimeyi okumaya yoğunlaştırmışlardır. Bu tür okuyucuların bir kısmı ise kelimeleri yanlış okuduğu/seslendirdiği için metni zaten anlayamamaktadır(Dowrick, Weol ve Power, 2006)..

Çalışmada deneğin okuduğu metne ilişkin olumlu tutumunun da arttığı gözlenmiştir. Deneğin uygulamalardan önce okuduğu metne ilişkin olumsuz tutumlar geliştirdiği; uygulamalardan sonra ise aynı metne ilişkin oldukça yüksek olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Deneğin ailesi ve öğretmeniyle yapılan görüşmeler de bu bulguyu doğrulamaktadır. Deneğin okuduğu metne ilişkin olumlu tutumlarındaki artışın sebebi okuduğu metni daha iyi anlaması olabilir. Zira yapılan bazı araştırmalarda (Cramer, 1980) metni akıcı bir şekilde okuyabilme ve anlama miktarı arttıkça öğrencilerin okuduğu metne ilişkin geliştirdiği olumlu tutumların da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde “akıllı ve yetenekli bireylerin eğitilmesi” yerine “herkes için eğitim” anlayışı kabul görmektedir. Birçok ülkede 1980’li yılların ortalarında başlayarak eğitim programlarının amaçları, içerikleri, öğretme-öğrenme yöntemleri açısından, gözden geçirildiği ve köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Demirel, 2002). Yapılan birçok araştırma sonucu göstermiştir ki, “gerekli okuma becerilerini kazandıracak öğretim ortamları sağlandığında herkes iyi birer okuyucu olabilir. Ancak gerekli önlemler alınmadığında iyi okuyamayanlar okulda başarısız olurlar ve bu sorun etkisini artırarak devam eder” (Juel, 1988). Bu tür bir sorunla karşılaşan öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendi hedeflerini oluşturmalarında yardımcı olmalı; onların aktif katılımını içeren, bireyselleştirilmiş, çeşitli öğretim yöntemlerini barındıran ve bireysel hız ilkesini temel alan eğitim programları hazırlamalıdır. Hazırlanan programlar, beklentileri kısa sürede karşılayamayabilir. Yine de öğrencilerdeki gelişmeleri izlenmeli, her zaman yeni yollar, yeni teknikler aranmalıdır. Özellikle akıcı okumada güçlükler yaşayan öğrenciler için hazırlanan programlarda kullanılacak yöntemlerden biri de Video Öz Değerlendirme Tekniği olabilir.

### KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). **Yeni Programa Uygun Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Akyol, H. (2008). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. 2. Baskı. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008) Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** C. 5, S. 9
- Allington R. L. (2006) Fluency: Still Waiting After All These Years (ss. 94-105). **What Research Has To Say About Fluency Instruction**. (Edt. Samuels S. J. ve Farstrup A. E.) International Reading Association: Newark.





- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 3., S. 4.
- Başaran, M. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlere İlişkin Tercihleri. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bray, M. A., & Kehle, T. J. ve diğer. (1998). Self-Modeling As an Intervention for Stuttering. **School Psychology Review**, 25(3), 358-369.
- Buggey, T. (2005). Video Self-Modeling Applications with Students with Autism Spectrum Disorder in A Small Private School Setting. **Focus On Autism And Other Developmental Disabilities**, 20(1), 52-63.
- Chard, D. J., Vaughn, S., ve Tyler, B. (2002). A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. **Journal Of Learning Disabilities**, 35, 386-407.
- Cramer, E. H. (1980). Mental Imagery, Reading Attitude and Comprehension. **Reading Improvement**, (17), 135-139.
- Davey, L. (1991) The Application of Case Study Evaluations **Practical Assessment, Research & Evaluation**. Çev: Tuba GÖKÇEK **Durum Çalışması Değerlendirmelerinin Uygulaması** ilköğretim Online, 8 (2), ç:1-3, 2009.
- Demirel, Ö. (1999). **Türkçe Öğretimi**. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Dowrick, P. W., Weol, S. K, ve Power, T. J. (2006). Video Feedforward for Reading. **The Journal Of Special Education**, 39(4), 194-207.
- Dökmen, Ü. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi Ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading Comprehension and Fluency: Examining The Effects Of Tutoring And Video Self-Modeling On First Grade Students With Reading Difficulties. **Learning Disability Quarterly**, 27(2), 89-103.
- Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video Self-Modeling Intervention In School-Based Settings: A Review. **Remedial and Special Education**, 24(1), 36-45, 56.
- Güneş, F. (2000). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ocak Yayınları. Ankara
- Gürses, R. (1996). Okuma-Anlama Üzerine. **Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni**, Eylül S: 28, Cilt: IX, ss. 98-103.
- Juel, C. (1988). Learning To Read And Write: A Longitudinal Study Of Children From First Through Fourth Grades. **Journal Of Educational Psychology**, 80, 437-447.
- Karadağ, M. (2003). **Kuram Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım**. Kanyılmaz Matbaası. İzmir.
- Lyytinen, P., Eklund, K. ve Lyytinen, H. C. (2005). Language Development and Literacy Skills in Late-Talking Toddlers with and Without Familial Risk for Dyslexia. **Analıs of Dyslexia**, 55, 166-192.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve Dinleme Öğretimi (36-48). **Türkçe Öğretimi**. B. Özer (Ed.) Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T. ve O'Shea, D. J. (1985). The Effects of Repeated Readings and Attentional Cues on Reading Fluency and Comprehension. **Journal of Reading Behavior**, 17, 129-142.
- Possell, L. E., Kehle, T. J., Mcloughlin, C. S., & Bray M. A. (1999). Self-Modeling As An Intervention To Reduce Disruptive Classroom Behavior. **Cognitive And Behavioral Practice**, 6, 99-105.
- Razon, N. (1980). Okuma Bozuklukları ve Nedenleri. **Pedagoji Dergisi**, S:1
- Schunk, D., & Hanson, A. (1989). Self-Modeling And Children's Cognitive Skill Learning. **Journal Of Educational Psychology**, 81(2), 155-163.
- Vaughn, L. S., Gestern, R., Chard, D. J. (2000). The Underlying Message in LD Intervention Research: Findings from Research Syntheses. **Exceptional Children**, 67, 99-114
- Wearmouth, J. (2004). Issues in Addressing Children's Difficulties in Literacy Development through Family-School Partnerships. **The Curriculum Journal**, 15, 5-17.
- Walker, C. J., Ve Clement, P. W. (1992). Treating Inattentive, Hyperactive Children With Self-Modeling and Stress Inoculation Training. **Child and Family Behavior Therapy**, 14(2)75-85.
- Yılmaz, M (2008) Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt 5 Sayı 9



**EK 1:** “Kelime Tanıma Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Tablosu” ile Deneğin Kelime Tanıma Düzey ve Yüzdeliği

Hata sayısı/metindeki kelime sayısı	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
151-155	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
156-160	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	E
161-165	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E	E
166-170	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
171-175	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
176-180	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
181-185	96	**96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E	*E
186-190	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E
196-200	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E

\*E= “Büyük Bir Buluş” isimli metne göre deneğin uygulamadan önceki düzeyi

\*\*96= Aynı metne göre deneğin uygulamadan sonraki düzeyi

10

**EK 2:** “ Anlama Yüzdeliğini Belirleme Tablosu” ile “Büyük Bir Buluş” İsimli Metne Göre Deneğin Okuma Düzeyi

		ANLAMA YÜZDELERİ											
		45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
KELİME TANIMA YÜZDESİ	100	E	E	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.
	99	E	E	E	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.
	98	E	E	E	E	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.
	97	E	E	E	E	E	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.
	96	E	E	E	E	E	E	Öğr.	**Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.
	95	E	E	E	E	E	E	E	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.	Öğr.
	94	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.
	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.
90	E	E	*E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	

\*E= İkinci sınıf düzeyindeki “Büyük Bir Buluş” isimli metne göre deneğin uygulamadan önceki okuma düzeyi

\*\*Öğrt.= Aynı metne göre deneğin uygulamadan sonraki okuma düzeyi