

T.C.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İYİ VE ZAYIF OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE SAHİP OLAN
ÖĞRENCİLERİN OKUMA PERFORMANSLARI ÜZERİNDE ETKİLİ OLAN
DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

İlhan ÜŞÜMEZ

Gaziantep, 2021

T.C.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İYİ VE ZAYIF OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE SAHİP OLAN
ÖĞRENCİLERİN OKUMA PERFORMANSLARI ÜZERİNDE ETKİLİ OLAN
DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

İlhan ÜŞÜMEZ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Gaziantep, 2021

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Prof. Dr. Tevhide KARGIN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerilerine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Performansları Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi” isimli bu çalışmada görsel, işitsel ve yazılı biçimde ortaya konulan bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde bizzat benim tarafımdan elde edildiğini, araştırmada bana ait olmayan tüm veri, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralları gereği uygun bir şekilde atıf yaptığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İlhan ÜŞÜMEZ

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve araştırmam boyunca öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiren, beni yönlendiren ve çalışmalarım sırasında her türlü desteğini esirgemeyen tez danışmanım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Tevhide KARGIN' a, çok değerli görüşleri ile araştırmamın şekillenmesine yardımcı olan Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU' na, onların nezdinde eğitim öğretim hayatımın her anında yanımda olan ve bugünlere gelmemde emeği olan tüm kıymetli öğretmenlerime teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında görüşlerine başvurduğum hocalarıma, araştırma öncesinde alınacak izinlerde yardımcı olan Pazarlık Milli Eğitim Müdürü Sayın Mehmet ÇİLO' ya, uygulama yaptığım okullarda ki idareci, öğretmen, öğrenci ve velilere teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni bugünlere getiren sevgili anne ve babama, çalışmalarım sırasında her zaman bana güvenen ve desteğini asla esirgemeyen sevgili kardeşim Hayrunnisa, Kübra ve Furkan ÜŞÜMEZ' e ayrıca eşim Yeter ÜŞÜMEZ' e şükran borçluyum.

Gaziantep, 2021

İlhan ÜŞÜMEZ

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerin okuma performansları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesidir. Araştırmada Kahramanmaraş ilinin Pazarcık ilçesinde öğrenim gören düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip 165 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmada ikisi bilgi verici, ikisi öyküleyici olmak üzere dört metin veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Çalışmalar öğrencilerin kendi okullarında önceden belirlenen ortamlarda bireysel olarak yapılmıştır. Çalışmanın verileri korelasyon katsayısı ve Mann Whitney U testi kullanılarak SPSS istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinde iyi ve zayıf okuyucu olmaya göre; dinlediğini anlama becerilerinde, çözümleme hata yüzdesinde, çözümleme sürelerinde ve metin okuma akıcılığında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama, Metin Okuma Akıcılığı, Çözümleme Hata Yüzdesi, Çözümleme Süresi.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the variables that affect the reading performance of second-year students with good and poor reading comprehension skills. In the search, 165 students with low and high socio-economic status studying in Pazarcık district of Kahramanmaraş province were studied. This research is a descriptive study in scanning model. In the study, four texts, two of which are informative and two of which are narrative, were used as data collection tools. The studies were carried out individually in the predetermined environments of the students' own schools. The data of then study were analyzed with the SPSS statistical program using the correlation coefficient and Mann Whitney U test. When the findings obtained in the study are examined, according to the sessecond year students being good and poor readers; It was found that there was a significant difference in listening comprehension skills, decoding error percentage, decoding times and text reading fluency.

KEY WORDS: Reading Comprehension, Listening Comprehension, Text Reading Fluency, Analysis Error Percentage, Analysis Time.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖNSÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. İlgili Araştırmalar	9
1.1.1. Ulusal Alanyazında Yer Alan Çalışmalar	10
1.1.2. Uluslararası Alanyazında Yer Alan Çalışmalar	14
1.2. Problem Durumu	16
1.3. Araştırmanın Amacı	18
1.4. Araştırmanın Önemi	19
1.5. Sınırlılıklar	20
1.6. Tanımlar.....	20
1.6.1. Dinleme.....	21
1.6.2. Okuma.....	21
1.6.3. Metin Okuma Akıcılığı	21
1.6.4. Çözümleme Hatası (Yüzdelik).....	21
1.6.5. Çözümleme Hızı (Çözümleme Süresi)	21
İKİNCİ BÖLÜM	22
YÖNTEM	22
2.1. Araştırmanın Modeli.....	22
2.2. Çalışma Grubu	22
2.3. Verilerin Toplanması	24
2.4. Veri Toplama Araçları.....	25
2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	27
BULGULAR	27

3.1. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Performanslarına Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	27
3.2. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Çözümleme Hata Yüzdelerine Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	27
3.3. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Çözümleme Hızlarına Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	28
3.4. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Metin Okuma Akıcılığı Performanslarına Göre Anlamli Biçimde Farklılaşmakta mıdır?	29
3.5. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları ile Dinlediğini Anlama, Çözümleme Hata Yüzdesi, Çözümleme Hızı ve Metin Okuma Akıcılığı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	33
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	33
4.1. Tartışma ve Sonuç	33
4.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Metin Okuma Akıcılığı Becerisi.....	33
4.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Çözümleme Becerisi	34
4.1.3. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Sözel Dili Anlama Becerisi.....	38
4.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	40
4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	41
KAYNAKÇA	43
EKLER.....	60
Ek-1: Resmi İzin Yazıları	61
Ek-2: Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Metinleri (1. Metin)	64
Ek-3: Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Testleri (1.Metnin testi)	67
Ek-4: Kayıt Çizelgesi	72
Ek-5: Veli Onam Formu	73

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. İyİ ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisine Sahip Öğrencilerin Frekans Tablosu ve Yüzdelerİ Dilime Göre Dağılımı ile Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı	25
Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Metinlerle İlgili Bilgiler	27
Tablo 3. İyİ Ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi İle Dinlediğini Anlama Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması	28
Tablo 4.İyİ Ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi İle Çözümleme Hata Yüzdesi Puanlarının Karşılaştırılması	29
Tablo 5. İyİ Ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi İle Çözümleme Süresi Puanlarının Karşılaştırılması	29
Tablo 6.İyİ ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi İle Metin Okuma Akıcılığı Puanlarının Karşılaştırılması	30
Tablo 7. Okuduğunu Anlama Becerisiyle; Dinlediğini Anlama, Çözümleme Hata Yüzdesi, Çözümleme Hızı (Saniye Bazında) ve Metin Okuma Akıcılığı Becerileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	32

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1 Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	17
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

- OA** : Okuduğunu Anlama
OO : Ortalama Okuma
ZO : Zayıf Okuma
İO : İyi Okuma
TÖP : Türkçe Öğretim Programı



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim ve sosyal hayatımızı etkileyen en önemli becerilerden birisi okuma-yazma becerisidir. Bir öğrencinin ilkokula başlamasından itibaren hayatının odak noktasına okuma ve yazma becerisi girer. Okuma becerisi, akademik hayatımızda tüm öğrenmelerimize temel teşkil edecek olmazsa olmaz bir yere sahiptir. Bundan dolayıdır ki akademik hayatında başarısızlık yaşayan bir öğrencinin yaşadığı bu problemin en büyük nedenlerinden birinin okumada karşılaştığı güçlüklerdir (Ünalın, 2001). Alanyazında okumaya ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlara bakacak olursak en genel tanımı ile okuma, bireyin yazılı sembolleri kullanarak bu sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlamak mümkündür (Gough ve Tunmer, 1986). Diğer bir tanımda ise okuma, yazılan kelime cümle veya bir metni tüm öğeleriyle (noktalama işaretleri, kelime yapısı, dil bilgisi kuralları) görüp gördükten sonra algılayarak anlama sürecine verilen isimdir (Özbay ve Özdemir, 2012). Diğer taraftan Akyol (2003) okumayı şu şekilde tanımlamaktadır: Okuyan birey ile metni yazan kişi arasında etkileşime dayalı yapılan bu eylem sırasında önbilgilerden de yararlanarak bir amaç doğrultusunda uygun yöntemler kullanılarak, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlama ulaşma çabası olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda okuma, cümlelerdeki kelimelerin uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve beceriler kullanılarak çözümlenmesi, çözümlenen kelimelerin var olan kelime hazinesi, geçmiş bilgi ve tecrübeler ile bağdaştırılarak anlam kazandırılması, anlam kazandırılan kelimelerden oluşan cümlelerin sözdizimsel özelliklerinin analiz edilerek verilmeye çalışılan mesaja ulaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2014). Okuma, okul çağı ile başlayıp hayatımız boyunca kullandığımız çok önemli bir beceridir. Daha önceleri yazılan sembollerin konuşma organları aracılığı ile seslerinin çıkarılması olarak görülen okuma, yapılan çalışmalar ve geçen zamanla beraber sesletimin de ötesinde anlama ulaşmak için yapılan bir eylem olarak görülmeye başlanmıştır. Çözümleme ve okuduğunu anlama okumanın iki önemli basamağıdır ve okumanın temel amacı anlamadır. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda anlama olmadan bir okuma eyleminden söz edilemeyeceği dile getirilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan bireylerin sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde başarı göstereceği vurgulanmaktadır (Ateş, 2008; Yılmaz, 2011; Yıldız, 2013; Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015). Okuma eyleminin net bir şekilde gerçekleştiğini söyleyebilmek için okuyucunun şu iki yolu doğru bir şekilde geçmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi kelimelerin doğru bir şekilde

çözümlemesidir. İkincisi ise çözümlenen kelimelere anlamlar yüklenerek hem cümle hem de paragraf düzeyinde anlatılmaya çalışılan mesajların doğru olarak algılanmasıdır. Bu açıdan bakıldığında kelime çözümleme becerisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamayı sağlayan bir ön koşul beceri olduğu ileri sürülmektedir (Makhoul, 2016). Bundan dolayı zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu düşünülen bireylerin öncelikle kelime çözümleme becerilerine dikkat edilerek değerlendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Kelime çözümleme becerisi okuma eyleminin başarıya ulaşması için gerekli olan birinci basamak olarak görülür. Kelime çözümlemeyi tanımlamak gerekirse şu şekilde tanımlanabilir: Çözümleme ve alfabe kuralları dikkate alınarak yazıbirimlerin sesbirim olan karşılıklarına dönüştürülme sürecidir (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015). Ses bilgisel bilgi ve becerilerin düzeyi bu sürecin ne kadar sağlıklı bir şekilde sürdüğünü belirleyen başlıca değişkendir (Cardoso-Martin, Mesquiata ve Ehri, 2011). Bireyin iyi bir çözümleme performansı ortaya koyabilmesi için sesbilgisel bilgi ve becerilerinin de iyi olması gerektiği vurgulanmaktadır (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid 2015; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Makhoul, 2016; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Diğer bir taraftan zayıf okuma becerisine sahip bireylerin belirlenmesinde bu becerilerin sınırlılıkları önemli bir gösterge olarak görülmektedir (Reid, 2009; Vellutino ve ark, 2004). Erken yaşlarda yapılacak olan sesbilgisel bilgi ve becerileri iyileştirici çalışmaların ileri yaşlarda meydana gelebilecek okuma ve anlama problemlerini giderme noktasında etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Goodman, Libenson ve Wade-Woolley, 2010; Torgesen ve Hudson, 2006). Sesbilgisel bilgi ve beceriler iki şekilde ele alınabilir. Bunlardan birincisi sesbilgisel farkındalık becerileriyken, ikincisi ise sesbilgisel çözümleme becerileridir. Sesbilgisel farkındalık, kelimeleri oluşturan sesleri fark etme olarak tanımlanabilir (Goswami ve Bryant, 1990). Kelimedeki seslerin tanınması bireyin ileriki yıllarda harf ve ses arasındaki ilişkiyi kolay bir şekilde anlamasını sağlar (Anthony ve Francis, 2005; Erdoğan, 2011). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilerleyen sınıf düzeylerinde okuma ve anlama becerisi için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu becerinin okul öncesi dönemde gelişmeye başladığı ve okuma süreci ile beraber de gelişiminin devam ederek okuma ve okuduğunu anlamaya katkısının çok büyük olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenoğlu, Kargin ve Ergül, 2016; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Pullen ve Justice, 2003; Süel, 2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık olarak incelenen birinci

başlığımız bireyin ilkököl birinci sınıfa başlaması ile birlikte sesbilgisel çözümlemeye dönüşmektedir. Bu açıdan bakıldığında sesbilgisel farkındalık becerileri sonraki sesbilgisel çözümleme becerisini de etkileyen bir unsurdur. Sesbilgisel çözümleme becerisi ilkököl birinci sınıfla başlayan yazıbirimlerin sesbirimlere dönüştürülerek ifade edilmesi şeklinde tanımlanan bir beceridir (Kirby ve ark., 2008). Türkçe saydam ortografiye sahip bir dildir. Bu tür dillerde uygun düzeyde sesbilgisel çözümleme becerisinin yapılacak kelime çözümleme sürecine çok önemli katkılarının olacağı vurgulanmaktadır (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Caravolas, Volin ve Hulme, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999). Türkçe gibi dillerde her harf bir sese karşılık gelmektedir. Bundan dolayı bireyin iyi bir harf-ses dönüştürme becerisine sahip olması metinlerde karşılaşılan kelimeleri hızlı ve kolay bir şekilde çözümleyebileceklerini, bunun sonucu olarak okuduğunu anlamaya daha fazla zaman ayırabilecekleri vurgulanmaktadır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Raman, Baluch ve Besner, 2004; Raman ve Weekes, 2005; Raman, 2006). Sesbilgisel çözümleme becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı düşünülse de okuduğunu anlamının en önemli bileşenlerinden birisi olan kelime çözümleme becerisi ile sesbilgisel çözümleme becerisinin ilişkili olması okuduğunu anlama becerisi üzerinde sesbilgisel çözümleme becerisinin de etkili olduğu sonucunu doğurmaktadır. Alanyazın incelendiğinde iki temel kelime okuma kuramı yer almaktadır. Bunlardan ilki tek yönlü kelime okuma kuramı, ikincisi ise çift yönlü kelime okuma kuramıdır. Sesbilgisel çözümleme becerisi bu iki kuramda da ortak nokta olarak yer almaktadır (Coltheart ve ark., 2001; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003). Aralarında ki fark ise tek yönlü okuma kuramında sesbilgisel çözümleme becerileri merkezde ve aktif bir şekilde yer alır. Çift yönlü okuma kuramında ise sesbilgisel çözümleme becerileri alternatif bir yol olarak yer almaktadır (Coltheart ve ark., 2001).

Tek yönlü kelime okuma kuramında kelime okuma aşaması sesbilgisel çözümleme yapıları gerçekleştirilir. Okuma sürecinde bireyler kelimeleri ortaya çıkaran sesbilgisel yapıları çözümleyerek çözümlenen bu yapıları uygun bir şekilde birleştirip kelimeleri okurlar. Bu durum şekil 1’de gösterilmektedir (Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003). Bireylerin okuma performanslarının temelinde sahip oldukları sesbilgisel beceriler bulunmaktadır. Aynı zamanda okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri ile okul öncesi dönemde kazanılmış sesbilgisel beceriler arasında da güçlü bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015; Frost, 1998; Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2012; Makhoul, 2016; Samuels ve Farstrup,

2006).Alanyazında yapılan çalışmalarda belirtildiği üzere bazı bireylerin hiçbir yetersizliğe sahip olmasalar dahi sesbilgisel becerilerde zorluk yaşadıklarını, bunların zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip bireyler olarak nitelendirildiği vurgulanmaktadır. Zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip okuyucular genel olarak kelime çözümlene sürecinde harf-ses ilişkisi kurma eyleminde yetersizlik yaşarlar ve bundan dolayı da okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde yetersiz performans gösterirler (Baydık ve Bahap-Kudret, 2012; Furnes ve Samuelsson, 2010; Orsolini ve Fanari, Cerracchio ve Famiglietti, 2009). Diğer bir okuma kuramı ise çift yönlü okuma kuramıdır. Bu kuramda iki yol kullanılmaktadır. Bunlardan ilki kelime çözümlene esnasında kelime dağarcığına dayanan ve ikincisi ise kelime dağarcığına dayanmayan yoldur (Coltheart ve ark. 2001). İlk olarak kelime dağarcığına dayalı olan yola bakacak olursak metni okuyan birey metinde karşılaştığı kelimeleri çözümlene sırasında hiçbir şekilde harf-ses dönüşümü yapmadan kelimeleri görüp görülen kelimelerin karşılıklarını zihinlerindeki karşılıklarla eşleştirerek çözümlene yaptıkları okuma yoludur. Bu yolun kullanılabilmesi için bireyin deneyim sahibi bir okuyucu olması gerekmektedir. Yani okuyucunun karşılaştığı kelimeyle daha önceden de karşılaşarak uygun düzeyde giridiye sahip olması gerekmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001). İkinci yol ise kelime dağarcığına dayanmayan yoldur. Bu yolda ise birey tıpkı tek yönlü okuma kuramında olduğu gibi kelimeyi oluşturan yazıbirimleri sesbirimlere çevirerek çözümleneyi gerçekleştirmektedir. Çift yönlü okuma kuramında göre birey okuma sırasında uygun olan iki yolu da aktif olarak kullanır ve çözümlenede daha başarılı olur. Bunun da bireylerin okuma akıcılıklarını ve okuduğunu anlama becerilerini arttıracakları yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Paap ve Noel, 1991; Therrien, 2004). Bu iki okuma kuramında göz önünde bulundurulduğunda bireyin kelime çözümlene becerilerinde başarıya ulaşabilmesi için belli bir düzeyde sesbilgisel beceri ve bilgiye sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle yeni okuyucular veya zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip öğrenciler düşünülürse sesbilgisel beceri ve bilgilerin kelime çözümlene hızı ve doğruluğu yani metin okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin daha da belirleyici olacağı söylenebilir.

Metin okuma akıcılığı, bireyin metni anlam ve içerik yönünden uygun bir hızla ve doğru bir biçimde anlamını kavrayarak çözümlenesisidir (Tosun,2018). Akyol (2006) ise metin okuma akıcılığını, noktalama işaretleri, vurgu ve ses uyumunu önemseyerek, sözcükleri tekrarlamaktan kaçınarak, gerekli olmadığı sürece duruş yapılmayan, anlama odaklanıp konuşma edasıyla yapılan çözümlene olarak tanımlamaktadır. Bu tanımında bahsedilen prozodi, çözümlene

doğruluğu ve çözümleme hızı gibi bileşenler okumaya ilişkin diğer birçok tanıtımda da ifade edilmektedir (National Reading Panel [NRP], 2000; Kuhn ve Stahl, 2003; Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Tanımların vurguladığı noktalara bakarsak kelime çözümleme hızı ve doğruluğu akıcılık becerisinin en önemli göstergesidir. Metin okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve çözümleme arasında bağlantıyı sağlayan bir köprü görevindedir (Silverman, Speece, Haring ve Ritchey, 2013; Pikulski ve Chard, 2005). Yapılan çalışmalar incelendiğinde metin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyonların bulunduğu belirtilmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Biancarosa ve Cummings, 2015; Calet, Defior ve Palma, 2015; Ouellete ve Beers, 2010; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013). Aslına bakacak olursak akıcılık okumanın yanında en net anlama ulaşmak amacıyla metinde yer alan sözcüklerin en doğru ve otomatik şekilde çözümlenmesi demektir. Aynı zamanda akıcılığın önemi okuma yapan bireyin ne düzeyde anlama ulaştığını etkilediğinden dolayı önemlidir (Rasinski, 2004). Okuduğunu anlama ve akıcılık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Quirk ve Beem, 2012; Padeliaou ve Antoniou, 2013; Akyol ve Kodan, 2016; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Aktaş ve Çankal, 2019; Uysal, 2021). Öğrencilerin yeterli akıcı çözümleme becerisine ulaşamamış olmaları onları okuduğunu anlama problemleri ile karşı karşıya bırakmakta ve bunun yanında diğer derslerinde de zorluk çekmelerine neden olabilmektedir. Kuhn, Schwanenflugel ve Mesinger (2010) metin okuma akıcılığını, öğrencinin okumasının değerlendirilmesinde teşvik edici bir kuvvet ve öğretmen, araştırmacı için ise bir rehber olarak kabul etmektedir. Araştırmacılar, akıcılığın tam manası ile değerlendirilebilmesi için en başta prozodi, otomatiklik ve doğruluğun anlaşılmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Diğer bir taraftan metin okuma akıcılığı öğrencinin okuduğunu hangi oranda anladığını etkilemesi bakımından büyük öneme sahiptir. Metin okuma akıcılığının temelini bakıldığında sözcüklerin doğru bir şekilde çözümlenmesi ile birlikte anlamının gerçekleşmesi bulunmaktadır (Rasinski, 2004). Metin okuma akıcılığı zayıf olan öğrencilerin okumayı öğrenmede zorluk yaşadığı, akıcı çözümlemenin okumayı öğrenmede etkisinin büyük olduğu belirtilmektedir (Çayır ve Ulusoy, 2014). Ülkemizde de ortaya konulan birçok çalışmada öğrencilerin metin okuma akıcılığı becerilerinde zorluklar yaşadığı belirtilmektedir (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012). Yaşanan bu zorlukların en büyük nedeni olarak metin okuma akıcılığı becerisinin önemsenmemesidir (Çayır ve Ulusoy, 2014). Bir spor dalıyla uğraştığımızı ya da bir müzik aleti çaldığımızı düşünelim. Bir kişinin yaptığı spor dalında başarılı olması için onda akıcılığı yakalaması

gerekmektedir. Aynı şekilde gitar çaldığımızı düşünelim bir şarkıyı güzel ve ritmine uygun bir şekilde çalmak istiyorsak akıcılığı yakalamamız gerekmektedir. Akıcılığı yakalamamız için de o alanda alıştırmaya yapmamız gerekmektedir. Okuma ve anlama becerisi de buna benzetilmektedir. İyi bir okuma ve anlama becerisi için akıcılığımızın gelişmiş olması, bunun için de sürekli alıştırmaya yapmamız gerektiği belirtilmektedir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009 akt. Çayır ve Ulusoy, 2014). Bu çalışmalara ek olarak okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı ortaya konulan çeşitli çalışmalarda incelenmiştir. Türkiye de akıcı okuma ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bir tanesinin iyi okuma becerisine sahip öğrencilerle yapıldığı (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002), bir kısmının sadece zayıf okuyucularla yapıldığı (ör.,Akyol ve Yıldız, 2010;Çaycı ve Demir, 2006; Ergül, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008), bir diğerinin karşılaştırmaya dayalı olduğu (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010), bir diğer araştırmanın ise öğretmenlerin görüşlerine dayalı olduğu (Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012) görülmektedir. Kaya ve Yıldırım (2016) dördüncü sınıfa giden öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalar neticesinde; akıcılık becerisinin okuduğunu anlama ve okuma becerilerini etkileyen baş faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Yıldız (2013b) çalışması neticesinde okuduğunu anlama becerisi ile akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Keskin (2012) ortaya koydukları çalışma neticesinde; çıkarımsal ve basit anlama ile akıcılık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Özata ve Haznedar (2018) yaptıkları çalışma neticesinde; okuduğunu anlama becerisinin en önemli yordayıcılarından birinin akıcı sözcük çözümleme becerisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aktaş ve Çankal (2019) “Akıcı Okuma Stratejilerinin Dördüncü Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi” isimli çalışma neticesinde akıcı okuma stratejileri kullanılarak okuma akıcılığı becerileri geliştirilen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma isteklenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çözümleme becerisinin boyutları arasında bulunan doğru çözümleme, sözcüklerin yazılan semboller vasıtasıyla doğru bir şekilde çözümlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Metin içerisinde kelimelerin harf ses uygunluğuna dikkat edilerek doğru bir şekilde çözümlenmemesi okuma hatası olarak nitelendirilir. Doğru çözümleme becerisinde otomatik işleme kavramına da değinmek yerinde olacaktır. Bireyin olabilecek en düşük gayret ile doğru ve hızlı bir şekilde kelimeleri çözümlemesine otomatik işleme denir. Otomatikliğin gelişmesi okuyucunun anlama odaklanmasını sağlayacaktır. La Berge ve Samuel (1974) geliştirdikleri çözümlemede

otomatikleşme teorisinde, bireylerin dikkat düzeylerinin sınırlılığın, bir bireyin gerçekleştirmesi gereken iki karmaşık yapıda görevi varsa bu görevlerden birinde otomatikliği yakalaması gerektiğine ve doğru, hızlı bir şekilde çözümleme yapan bireylerin dikkatlerini çözümledikleri metnin anlamına daha fazla verebildikleri için çözümlediklerini da daha kolay bir şekilde anlayabildiklerine dikkat çekmektedir. Diğer yandan doğru ve hızlı bir şekilde çözümleme yapamayan bireylerin ise dikkatlerini anlamdan çok çözümlemeye verdiklerini bundan dolayı okuduğunu anlamının zayıf kaldığını belirtmektedirler (akt. Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017).İkinci çocukluk dönemi ile başlayan ve yaşamın tamamında sürdüreceği eğitim öğretim için gerekli olan okuma becerisi; doğru bir şekilde ve okuma hızı yüksek, okuduğu metinleri kavrayarak yorumda bulunan öğrencilerin okul hayatlarında ve normal yaşamlarında başarıyı yakalamasını sağlayan temel unsurdur (Dedebali, 2008). Bunun yanında zayıf okuma becerisine sahip olan öğrenciler incelendiğinde çözümleme hızlarının (dakikada çözümledikleri doğru kelime sayıları) iyi okuma becerisine sahip öğrencilerden daha düşük olduğu belirtilmektedir (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Bu çalışmalara ek olarak çocukların yaptıkları çözümleme hatalarını belirlemeye yönelik çalışmalarda yapılmıştır. Akyol ve Temur (2006) üçüncü sınıf öğrencilerini kapsayan bir araştırmada öğrencilerin çözümleme hatalarını en az yapılandan başlayarak şu şekilde sıralamaktadır: Harf veya kelime atlama, kelimeyi parçalayarak okuma, harf veya hece ekleme, tekrar etme ve okuma sırasında geri dönüş yaparak düzeltme yapma. Ergül (2012) ortaya koyduğu araştırmasında, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin en çok hatalı okuma ve ses tekrarı yaptıklarını belirtmektedir. Bunların yanında kelime tekrarı, kendi kendini düzeltme ve kelime sonunda değişiklik yapma hatalarını da yaptıklarını belirtmektedir. Bu çalışmalardan çıkan sonuçlara göre Türkiye’de zayıf okuma becerisine sahip olan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar; okuma sırasında kelimeyi hatalı bir şekilde okuma, okuma yaptığı sırada kendi kendini düzeltme, kelimenin sonunda değişiklik yapma, tersine çevirme hatası yapma ve kelimeyi parçalayarak okuma yapma şeklinde belirtilmektedir. Sözcükleri doğru bir şekilde çözümlemek okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama için en önemli becerilerden biridir.

Çözümleme hızı, metnin içindeki sözcükleri tanıyarak okuduğu süre şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla beraber sözcüğün görüldüğü andan itibaren o sözcüğün ayırt edilip sessiz veya sesli bir şekilde okunana kadar geçen süreyi ifade ettiği belirtilmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Çözümleme hızını yani bir metni okurken geçen zamanı etkileyen başlıca unsur

okumada otomatikleşmedir. Okumada otomatikleşme, sözcüklerin yerinde ve seri bir şekilde harcanabilecek en az enerji ile okunması demektir (Başaran, 2013). Burada üç önemli unsur vurgulanmaktadır. Birincisi, sözcük çözümlemenin yerinde yani uygun bir şekilde yapılması gerektiği belirtilmiştir. İkincisi sözcükleri çözümlemenin seri yani uygun bir hızda yapılması gerektiği belirtilmiştir. Üçüncüsü ise tüm bunların en az enerji ve dikkat harcanarak yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Belirtilen faktörlerin hepsi kaliteli bir okuma ve okuduğunu anlama için önem arz etmektedir. Çözümleme hızı arttıkça okuduğunu anlama düzeyi de artmaktadır (Durukan, 2014).

Okumanın alt boyutlarından olan çözümleme ve akıcılığın okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ayrıntılı bir şekilde incelenerek ortaya konulmuştur. Şimdi ise başka bir alt boyutumuz olan sözel dili anlama boyutuna bakacak olursak dilin sözel dili anlama boyutunda dinlediğini anlama becerisi göze çarpmaktadır. Dinleme nedir sorusuna Umagan konuşanı pasif bir şekilde izleme değil, iletişimi doğru ve tam bir şekilde gerçekleştirmek için mesajı eksiksiz bir şekilde alma ve özümseme çabasıdır şeklinde cevap vermiştir (Umagan, 2007:149). Dinleme; görüntü ve seslerin farkına varıp, ses ve görüntülere dikkati yoğunlaştırmayla başlayan, belirli işitsel işaretleri tanımayla devam eden ve en son bunları anlamlandırılmayla biten psikolojik bir süreçtir (Ergin ve Birol, 2000: 15). Yani dinleme istek ve çaba harcanması gereken bilinçli bir süreçtir. Dinleme dinleyiciye gönderilen mesajı alma ve bu mesajı yorumlama çabasıdır (Adalı, 2003). Özbay (2010: 48) dinleme sürecini; iletiyi gönderme/iletme, iletiyi işitme/duyma ve iletiyi anlamlandırma olarak sıralamıştır. Dinleme işitmeden farklı bir süreç olup ruhsal bir olaydır. Dinleme, gelen iletiyi anlamlandırmak amacıyla dikkati ona yöneltmek ve iletiden bir sonuç çıkartmak için iletişim sürecini izlemektir Göğüş (1978: 228). Devito (1995. akt. Cihangir-Çankaya, 2011: 26-27) dinlemeyi beş basamak halin de ele almıştır. Bu basamaklar sırasıyla algılama aşaması, anlama aşaması, anımsama aşaması, değerlendirme aşaması ve tepki verme aşaması olarak sıralanmaktadır. Dinleme kaynaktan gelen iletileri algılamakla başlar. Algılama aşamasında hem sözel ve hem de sözel olmayan iletiler kullanılır. Öğrenilmek istenilenlerin belirlenip neler öğrenildiğinin ortaya çıktığı aşama anlama aşamasıdır. Bu aşamada karşı tarafın düşüncelerini ve hislerini anlamak gerekir. İletilerin belirli bir süre hafızada tutulduğu aşama ise anımsama aşamasıdır. Değerlendirme aşamasında mesajlar önyargısız olarak yorumlanır. Son olarak konuşan kişiye geribildirim verildiği aşama ise tepki verme aşaması olarak isimlendirilmektedir. Özetle iyi bir dinleme için öncelikle dinleme amacı belirlenir. Daha sonra

kaynağa dikkat yoğunlaştırılıp dinleme stratejileri kullanılarak mesajlar anlamlandırılır. Son olarak değerlendirme yapılır, alınan mesajlar kendi değer ve düşünceleriyle bir yargıya ulaştırılır. Dinlemeyle ilgili tanımlar incelendiğinde ortak olan unsurlar şu şekilde sıralanabilir: İletileri doğru anlama ve iyi bir şekilde yorumlama çabasıdır. Dilin dört temel işlevinden biridir ve insanlar arası iletişim aracıdır. Belirli bir amacı vardır aynı zamanda insanın seçme özgürlüğünün bir yansımasıdır. İşitmeyi de kapsayan bir etkinlik olmasının yanında öğrenilmesi gereken önemli bir beceridir. Çeşitli bilişsel süreçler gerektirir. Farklı boyutlara sahiptir son olarak aktif ve son derece karmaşık bir süreçtir. Dinlemeye ilişkin tanımların ortak özellikleri incelendiğinde dinleme ve duyma arasında fark olduğu göze çarpmaktadır. Uzun yıllar dinleme ve duyma aynı beceri olarak kabul edilmiştir. Dinleme eğitimi ilk defa 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Öğretim Programı'nda ayrı bir bölüm olarak yer almıştır. Bu program da dinleme hakkında; dinleme-ışıtme farkı, dinleyen kişinin dinleme süresince dikkatini sürekli canlı tutması, istekli-isteksiz dinleme, amaçlı-amaçsız dinleme, disiplinli-disiplinsiz dinleme, anlayarak dinleme, dinleme esnasında not tutma, dinleme sırasında ana fikir ve yardımcı fikirler bulma gibi konular ele alınmıştır. 2005 yılında uygulamaya konulan Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı'nda ise öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeleri konusunda hiçbir konuya değinilmemiş, daha çok okunan materyallerin pasif bir şekilde dinlenmesine yer verilmiştir. Bu program da dinleme eğitimi yeterince önemsenmemiştir (Gücüyeter, 2009). Sonuç olarak yukarıda verilen bütün bilgileri birlikte ele alacak olursak okuma bireyin tüm hayatı için kazanması gereken en önemli beceriler arasındadır. Yapılan çalışmalarla okumaya etki eden birçok alt faktör incelenmiştir. Bu alt faktörleri sıralamak gerekirse çözümlleme, akıcılık ve sözel dili anlamadır. Ayrıca yukarıda metin okuma akıcılığı içinde çözümlleme doğruluğu ve çözümlleme hızı gibi kavramlarda ele alınmış ve okumaya etkileri belirtilmiştir. Bu çalışmada okuduğunu anlamaya etkililiği diğer çalışmalarda da vurgulanan akıcılık, çözümlleme doğruluğu ve çözümlleme hızı, aynı zamanda sözel dili anlama becerisi içerisinde değerlendirilen dinlediğini anlama becerisine odaklanılmıştır bu faktörlerin iyi zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip bireylerin okumaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonraki bölümde bu konuyla alakalı alanyazında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilişkili ulusal alanyazında ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek değerlendirilmiştir.

1.1.1. Ulusal Alanyazında Yer Alan Çalışmalar

Akçamete (1989) üniversite öğrencilerinin okumalarını değerlendirmeyi amaçlayan çalışmasında 250 öğrenci ile araştırmayı sürdürmüş ve araştırma sonucunda okuduğunu anlama ile okuma hızı arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Uluğ (1993) “Okulda başarı” isimli kitabında okuma sırasında yapılan ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen davranışları beş madde olarak sıralamaktadır. Okuma eylemi sırasında dudağını oynatmak, okuma yaparken yazıları göz ile değil de kafa hareketi ile takip etmek, okuma yaparken düşüncelere dalmak, parmak ile takip yapmak ve çok aydınlık ortamda okuma yapmak (Akt: Dedeşali, 2008). Yapılan bu okuma hataları ve olumsuz okuma davranışlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı performanslarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Dökmen (1994) lise ve üniversite öğrencilerini kapsayan araştırmasında okuduğunu anlama becerisi ile okuma hızı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeye göre okuduğunu anlama becerisi ve okuma hızı arasında anlamlı farklılıkların görüldüğü belirtilerek yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tazebay (1995) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini kapsayan “ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi” isimli araştırma kapsamında 192 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma neticesinde öğrencilerin çeşitli olumsuz okuma davranışları ve hataları yaptıklarını belirtmiştir. Yapılan bu hataları doğru okuma pozisyonunda oturmadan okuma, okuma yaparken yerini kaybetme, okuma yaparken göz ile değil de parmak ile takip etme, okuma yaparken kelimeyi yanlış okuma ve bunun yanında okuduğu kelimeyi yeniden okuma olarak belirlemiştir.

Çalışkan (2000) ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sosyo-ekonomik düzey ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Çelenk ve Çalışkan (2004) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerini kapsayan çalışmalarında yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından daha iyi olduğunu ortaya koyan sonuçlara ulaşmışlardır.

Aras (2004) sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren üç ilköğretim okulunun altı, yedi ve sekizinci sınıflarına devam eden öğrencileri ile yaptığı çalışmalar sonucunda sınıf seviyelerinin artmasına paralel olarak öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca köy merkezlerinden il merkezlerine gidildikçe okuma ve dinleme becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Vural (2007) gerçekleştirdiği araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip birinci sınıfa devam eden yetmiş öğrenci ile çalışma yapmış ve elde ettiği bulguları şöyle sıralamıştır. İlk olarak Sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin okuma, yazma ve dolayısıyla okul başarılarına etki ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma başarıları ile sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okuma ve yazma başarılarının düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okuma ve yazma başarılarından daha iyi olduğunu belirlemiştir.

Kurt (2008) altıncı sınıfa devam eden 408 öğrenci ile yapmış olduğu bir çalışmada çocuk edebiyatı yönünden uygun görülen ve uygun görülmeyen iki metin türünün dinleme becerisine etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle metinler belirlenerek Türkçe derslerinde uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde öğrenciler için en iyi öğrenme yolu olarak dinleme bulunmuştur. Bunun yanında uygun materyallerle verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme başarılarını arttırdığı vurgulanmıştır.

Arslan (2009) yaptığı araştırmada dinleme ve okuma becerisi üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışma neticesinde dinleme ve okuma becerisinin okul öncesi eğitimi alıp almamaya göre farklılaştığını, okul öncesi alan öğrencilerin dinleme ve okumada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı arasında ki ilişkiyi incelemek amacıyla beşinci sınıf öğrencilerini kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışma neticesinde okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı becerisinin pozitif yönlü ve orta düzey bir

ilişki içerisinde olduğu bulunurken, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamada iyi seviyede olduklarını da ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulut (2013) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilere dinleme eğitimi vererek verilen bu dinleme eğitiminin dinlediğini, okuduğunu anlama ve sözcük hazinesi üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilere uygulamalar öncesinde dinlediğini, okuduğunu anlama ve sözcük hazinelerini ölçen testler uygulanmıştır. Çalışma neticesinde verilen dinleme eğitiminin dinlediğini, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerinde pozitif etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız (2013b) okuduğunu anlama becerisinin, okuma motivasyonunun ve okuma akıcılığı becerisinin akademik başarıyı etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla 135 beşinci sınıf öğrencisi ile bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma neticesinde okuduğunu anlama becerisi ile okuma akıcılığı becerisinin birbiriyle ilişki içinde olduğu okuma akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının da iyi olduğu bulunmuştur.

Çayır ve Ulusoy (2014) ilkokul ikinci sınıfa devam eden 36 öğrenciyi kapsayan araştırmalarında Akıcılığı Geliştirme Programının okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma iki basamakta gerçekleştirilmiştir. Öncelikle pilot uygulamalar yapılarak hazırlanan programa son şekli verilmiştir ve asıl uygulamalara geçilmiştir. Çalışmada dört adet test uygulanmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin okuma hataları azalmıştır. Hazırlanan program öğrencilerin okuma hızlarında artış sağlamıştır. Hazırlanan program okuma ve okuduğunu anlama becerisini ilerletmiştir.

Başar, Batur ve Karasu (2014) ortaya koydukları çalışmalarında öğrencilerin süre tutularak yaptıkları okuma çalışmalarıyla süre tutulmadan yaptıkları okuma çalışmalarında okuduğunu anlamının değişimini incelemişlerdir. Çalışma neticesinde süre tutulan ve süre tutulmayan okuma çalışmalarındaki okuduğunu anlama arasında anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmaların diğer bulgularına bakacak olursak öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının azalması ile birlikte okuduğunu anlama becerilerinin arttığı, aynı şekilde okuma süresinin azalması ile birlikte yine okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttığı belirtilmektedir.

Çetinkaya, Ülper ve Yağmur (2015) 1. ve 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada akıcı okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışma sonucunda okuduğunu anlama ile akıcı okuma ve doğru okuma arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Kargın, Güldenöglü ve Ergül (2016) “Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi” isimli makalelerinde 52 öğrenci ile çalışma yaparak çocukların okul öncesindeki dinleme becerilerinin ilköğretim birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediklerini incelemişlerdir. Çalışmada Dinlediğini Anlama Alt Testi ve Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerileri Değerlendirme Aracı olmak üzere iki adet araç kullanılmıştır. Araştırma neticesinde okul öncesi dinlediğini anlama becerisinin ilkokul birinci sınıfta öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini olumlu etkilediği bulunmuştur.

Kaya ve Yıldırım (2016) bilgi verici ve öyküleyici olmak üzere iki tür metin kullanarak akıcı okumanın okuduğunu anlamaya etkisini incelemek amacıyla dördüncü sınıf öğrencilerini kapsayan bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın neticesinde akıcı okumanın hem öyküleyici hem de bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Sanır (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan eşit sayıdaki öğrenci ile yaptığı çalışmada okuma hızı, okuma motivasyonu, öğrencilerin ön bilgi seviyeleri ve okuma yaparken strateji kullanma değişkenlerinin kendi arasında ilişkisini incelemenin yanında bu değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi ile de ilişkisini incelemiştir. Çalışma neticesinde strateji kullanımı, öğrencilerin ön bilgi seviyeleri ve okuma hızlarının okuduğunu anlama başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulut ve Karasakaloğlu (2018) orta sosyo-ekonomik düzeyde iki devlet okuluna devam eden 125 dördüncü sınıf öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin aldıkları dinleme eğitimlerinin, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında öğrencilere haftada iki saat olmak üzere sekiz hafta dinleme eğitimi sunulmuştur. Araştırma neticesinde öğrencilere verilen dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tez konusu ile ilgili ulusal alanyazında yer alan çalışmalar incelenmiştir.Yapılan çalışmaların genel olarak okuduğunu anlama ile okuma hızı, okuma akıcılığı becerisi ve doğru okuma becerisi arasındaki ilişkiye odaklandığı aynı zamanda okuma sırasında yapılan hataların neler olduğunun yanında yapılan bu hataların okuduğunu anlama ve okuma hızı performansına

etkisi incelenmiştir. Bunlara ek olarak soysa-ekonomik düzeyin okuduğunu anlama becerisine etkisi, okuma motivasyonunun, öğrencilerin ön bilgilerinin ve kullanılan okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Dinlediği anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi ile verilen dinleme eğitiminin hem dinlediğini anlama becerisi hem de okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi az sayıda olsa da ulusal alanyazında incelenmiştir. Bir çalışmada ise metin türlerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Aynı şekilde bir çalışmada da öğrencinin okul öncesi eğitimi almasının dinlediğini anlama becerisindeki etkileri ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde metin okuma akıcılığı, çözümlene doğruluğu, çözümlene hızı ve sözel dili anlama becerilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin tek bir araştırma kapsamında incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunu yanında küçük yaş grubundaki çocuklarla yapılan çalışmaların eksikliği net bir şekilde görülmektedir.

1.1.2. Uluslararası Alanyazında Yer Alan Çalışmalar

Aanoutse vd. (1998) doksan beş öğrenci ile okuduğunu ve dinlediğini alama becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışma özel eğitim hizmeti verilen bir okuldaki okuduğunu anlama problemi yaşayan öğrencileri kapsamaktadır. Çalışma neticesinde dinleme eğitimi verilen öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama performanslarında artış meydana geldiği bulunmuştur.

Dickinson ve Tabors (2001) tarafından yapılan bir çalışma da okul öncesi çocukların kelime dağarcığı, alıcı-sözel dil ve erken okuryazarlık gibi dil becerileri değerlendirilmiş; bu dönemdeki performansların 4 ve 7. sınıflarda ki okuma, okuduğunu anlama ve alıcı dil sözcük dağarcığını yordadığı belirtilmiştir.

Reavis (2004) üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerini kapsayan araştırmasında okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisi arasında ki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırmanın neticesinde okuduğunu anlama ile okuma akıcılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu vurgulanmıştır.

Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou (2005) iki, dört, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 612 öğrenciyi kapsayan bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öyküleyici ve bilgi verici metin olmak üzere iki tür metin kullanılmıştır. Çalışmada bu metin türlerinin sınıf

seviyelerine göre dinlediğini ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma neticesinde öyküleyici metin türünde okuduğunu ve dinlediğini anlama arasındaki ilişkinin bilgi verici metin türüne göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Senechal vd. (2006) yaptıkları boylamsal bir çalışma neticesinde okul öncesindeki alıcı dil sözcük dağarcığının ilkökul birinci sınıftaki dinlediğini anlama becerisindeki değişikliğin yaklaşık %8'ini açıkladığı belirtilmiştir (akt. Akoğlu, 2014).

Wise vd. (2007) iki ve üçüncü sınıfa devam eden 279 öğrenci ile yaptıkları araştırmada okuma güçlüğü olan bir grup öğrencide dilsel alt sistemler ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışma neticesinde alıcı ve ifade edici kelime bilgisinin okuma öncesi becerilerle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında ifade edici kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin kelime tanıma becerisi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan diğer bir sonuca göre sözlü dil becerilerinin okuma başarısı ile ilişkili olduğu ve dinlediğini anlama becerisinin kelime okuma becerisinin gelişimini etkilediği vurgulanmaktadır.

Reese vd. (2009) iki aşamadan oluşan çalışmalarında okuma öğretiminin ilk üç yılında sözlü anlatım ve okuma becerileri arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Çalışmanın birinci aşamasında ortalama bir yıl okuma eğitimi almış 61 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmada çocuklar kendilerine sunulan öyküleri yeniden anlatma, hafızada tutma ve anlatma kalitesi olmak üzere çeşitli alanlarda puanlamaya tabii tutuldular. Çalışma sonucunda çocukların anlatma başarısı ile bu yaştaki okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak anlatı becerileri bir yıl sonraki okuma becerilerini tahmin etmede yetersiz kaldı. Çalışmanın ikinci aşamasında ise iki yıl okuma eğitimi almış 39 çocukla araştırma sürdürüldü. Çalışmanın sonucunda çocukların anlatı başarılarının bir yıl sonraki okuma becerilerini benzersiz bir şekilde tahmin ettiği vurgulanmıştır.

Catts vd. (2015) 366 öğrenci ile yaptıkları boylamsal bir çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin erken tahminini incelemek için basit okuma modelini kullanmışlardır. Çalışmada anaokulunun başındaki harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme düzeyleri ölçülerek bunların üçüncü sınıfın sonundaki okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediğini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda kelime okuma öncüllerinin (harf bilgisi, fonolojik

farkındalık ve hızlı isimlendirme) okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir.

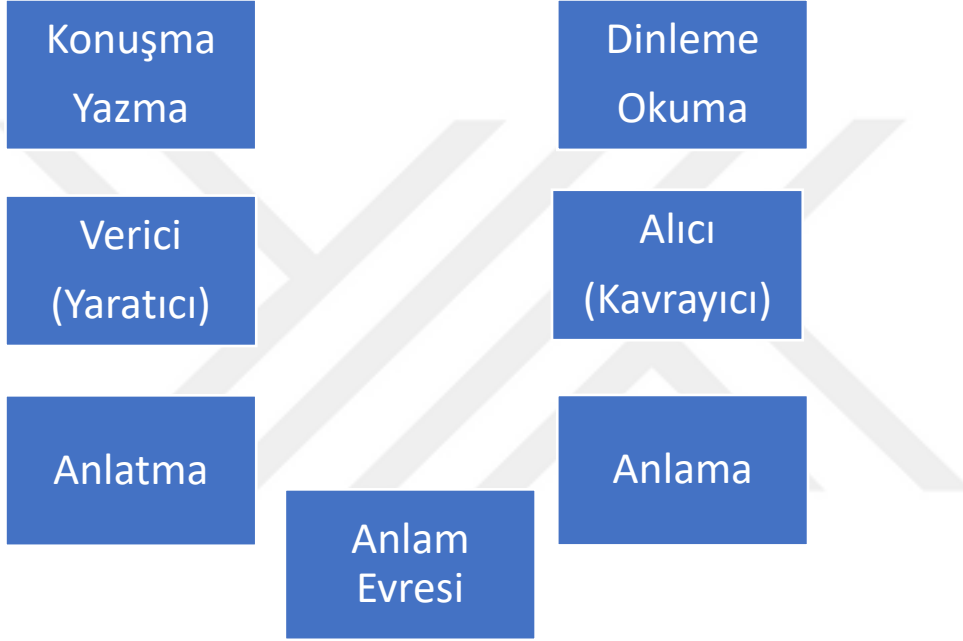
T. Einarsdottirvd. (2015) beş yaşındaki 267 okul öncesi öğrenci ile boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öncelikle çocuklara HLJOM-2 (İzlanda da bir fonolojik farkındalık testi) uygulanarak fonolojik farkındalık düzeyleri ölçülmüştür. Daha sonra öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile dört, yedi ve onuncu sınıflardaki ulusal sınav performansları ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin beş yaşındaki fonolojik farkındalık düzeyleri ile dört, yedi ve onuncu sınıftaki akademik başarı düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca sözel dil ve fonolojik farkındalık ile akademik başarı puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Tez konusu ile ilgili araştırmalar incelenmiş, yapılan araştırmaların genel olarak okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama ilişkisi, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama ilişkisi, okuma hızı ve okuduğunu anlama ilişkisi, okuma doğruluğu ile okuduğunu anlama ilişkisi, kelime bilgi seviyesi ve okuduğunu anlama ilişkisi ve okuma motivasyonu ile okuduğu anlama ilişkisi etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmalar içerisinde farklı metin türlerinin kullanılarak okuduğunu anlamamanın ölçüldüğü çalışmalarda mevcuttur. Akıcılık ve sözel dili anlama becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisinin tek bir araştırma kapsamında inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı zamanda küçük yaş grubundaki çocuklarla yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada alan yazında fazla yer bulamayan sözel dili anlama becerisi kapsamında ele alınan dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi başta olmak üzere metin okuma akıcılığı, çözümlene doğruluğu ve çözümlene süresinin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir.

1.2. Problem Durumu

Dil insanların yaşadıkları olayları anlama ve anlatma aracıdır. Dil kültürü aktarmada, duygu ve düşünceleri öğretmede vazgeçilmez bir iletişim aracı olarak görülmektedir (Calp, 2010:70 akt. Bulut, 2013). Dil insanların içinde buldukları toplumla uyumlu bir şekilde yaşamalarını sağlamanın yanı sıra bireyin zihinsel becerilerini geliştirmek, öğrenme ve öğretme işlevini yerine getirmek amacıyla da kullanılan bir araçtır. Eğitim öğretim etkinlikleri dile bağlı olarak sürdürülmektedir. Yapılan araştırmalar dili kullanmadaki başarının okul başarısını da etkilediğini belirtmektedir (Calp, 2010: 35 akt. Bulut, 2013). Toplumun içinde yaşadığı bireylere

kendi dilini öğretmesinin; o toplumda yaşayan insanların toplumun bir parçası olmasını ve zihinsel becerilerini geliştirmesini sağlayan en etkili yollardan biri olduğu belirtilmektedir (Sever, 2011). Bilindiği gibi, dil öğretiminin temel amacı insanlara anlama ve anlatma ile ilgili dil becerilerinin kazandırılmasını sağlamaktır. Anlama ve anlatma ile ilgili dil becerileri yani okuma, yazma, dinleme ve konuşma birbirini karşılıklı olarak etkilediği için dil öğretiminde denge içerisinde öğretilmesi gerekmektedir. Sever (2011: 27) bu etkileri şu şekilde göstermektedir:



Şekil 1 Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Şekil 1’de görüldüğü gibi insanın anlam evreninin okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin sonucunda oluştuğu söylenebilir. Konuşma ve yazma anlatma boyutunu oluştururken, okuma ve dinleme ise anlama boyutunu oluşturmaktadır. Birey doğum ile başladığı çevresini anlama çabasını hayatı boyunca sürdürür. Birey bu anlama çabasına doğmadan önce anne karnında dinleme ile başlamaktadır. Buradan hareketle dinlemenin ilk kazanılan dil becerisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İnsan dinleme becerisiyle anlamlandırdığı dünyaya bu kez de konuşma becerisi sayesinde kendisini anlatmaya çalışacaktır. Yani insan okul çağına gelene kadar anlatma aracı olarak sadece konuşmayı, anlama aracı olarak ise sadece dinlemeyi kullanabilmektedir. İnsanın büyüyüp gelişmesi ve okul çağına gelmesi ile birlikte anlatma boyutunda yazmayı, anlama boyutunda ise okuma becerilerini kullanmaya başlar. Dinleme gibi okuma ve okuduğunu anlamaya etki ettiği düşünülen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar:

Akıcılığı, çözümlenebilirlik hataları, öğrencinin hızlı veya yavaş okumasıdır. Alanyazında okuduğunu anlamaya etki eden bu faktörlerle ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur (Quirk ve Beem, 2012; Padeliadu ve Antoniou, 2013; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Başaran, Batur ve Karasu, 2014). Yapılan bu çalışmalarda okuma akıcılığının okuma ve okuduğunu anlamaya, hızlı okumanın okuduğunu anlamaya olumlu etkileri olduğu ve okuma hatalarının azaltılmasının da okuduğunu anlamayı desteklediği vurgulanmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama tek boyutlu bir yapı değil içinde kendisini etkileyen ve kendinin etkilendiği birçok yapı bulunan karmaşık bir yapıdır. Okuma yazılan işaretlerin çözümlenerek anlamlarının kavranması olarak tanımlanmaktadır (Ross, 1976). Yapılan tanımdan da anlaşılacağı üzere okuma sadece bir çözümlenebilirlik işi değil aynı zamanda bir anlam kazandırma işidir. Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili ulusal alanyazında yapılan son çalışmalara bakıldığında iyi bir okuma ve anlama becerisi için sesbilgisel beceri ve bilgilerin uygun düzeyde kazanılmış olmasının gerekliliği ortaya konulmaktadır (Akoğlu ve Turan, 2012; Erdoğan, 2011, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Süel, 2011; Turan ve Gül, 2008; Turan ve Akoğlu, 2011). Sesbilgisel bilgi ve beceriler okuma becerisi üzerinde etkili olduğu kadar okuma akıcılığı becerileri üzerinde de etkili olmaktadır (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015; Makhoul, 2016; Ehri, 2002; Samuels ve Farstrup, 2006; Frost, 1998; Kjeldsen, ve ark., 2014). Okuma akıcılığı ve sözel dili anlama becerileri okuma ve okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilediği ve bu becerilerin okuma ve okuduğunu anlamayı ileri taşıyan beceriler arasında bulunduğu belirtilmektedir. Özellikle zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde etkisi olan becerileri araştırılan çalışma sayısının az olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okuma ve okuduğunu anlama performansına bu denli etkisi olan çözümlenebilirlik, akıcılık ve sözel dil becerilerinin ulusal alanyazında gerekli değeri görmeyerek araştırmacılar tarafından önemsenmemesi ve bu faktörlerin birlikte incelenmemesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerinin sözel dil becerileri kapsamında ele alınan dinlediğini anlama becerileri, metin okuma akıcılığı ve çözümlenebilirlik hata oranı ile çözümlenebilirlik hızı (süresi) performanslarının okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada çözümlenebilirlik

doğrulu okunan kelimelerin hata yüzdeleri hesaplanarak elde edilmiştir. Çözümleme hızı ise okuma süresinin saniye olarak hesaplanması ile elde edilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular test edilmiştir:

İyi ve zayıf okuduğunu anlama performanslarına sahip öğrencilerin okuduğunu anlama performansları;

1. Öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin okuma hata yüzdelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okuma sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, okuma hata yüzdesi, okuma süresi ve okuma akıcılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazında dil becerileri ile ilgili çalışmalara bakıldığında dört temel dil becerisinin birbiriyle etkileşim içinde olduğu yani birbirlerini çeşitli yönlerden etkiledikleri belirtilmektedir. Bunun yanında bu etkileşimin ve etkilenmenin ne yönde ve nasıl olduğunu açıklayan net bir bilgi bulunmamaktadır. Dört dil becerisinden biri olan okuma ve okuduğunu anlama becerisi bireyin sosyal hayatı ve eğitim hayatı için çok önemlidir. Okuduğunu anlayamayan birey okul derslerinde başarılı olamayacağı için sosyal hayatında da özgüven eksikliği olacak, başarılı ve kendini gerçekleştirmiş bir kişilik kazanamayacaktır. Hayatımızda bu kadar önemli olan bir beceriye etki eden değişkenlerin ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi birçok değişkeni içinde barındıran bir süreçtir. Bu değişkenlerin neler olduğu ile ilgili ulusal alanyazında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Rasınskı, Ateş, Yıldız, Yıldırım, 2010; Karasakaloğlu, Bulut, 2018; Kocaarslan, 2019). Uluslararası alanyazına baktığımızda da bu konuyla ilgili çalışmaların bulunduğunu görülmektedir (Wood, Wade-Woolley, Holliman, 2009; Catts vd., 2005). Diğer bir yandan okuduğunu anlama becerisini etkilediği düşünülen metin okuma akıcılığı, çözümleme doğruluğu, çözümleme süresi ve sözel dil becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde ki etkisini inceleyen çalışmalarda mevcuttur (Aktaş, Çankal, 2019; Kargin, Güldenoğlu ve Ergül, 2016; Dedebali, 2008; Kurnaz, 2018; Saraçlı Çelik,

2019). Fakat yurt dışında okuduğunu anlama becerisi üzerinde sözel dili anlama becerisinin etkisini inceleyen çalışmaların ilgi görek birçok araştırmacı tarafından araştırıldığı bunun yanında metin okuma akıcılığı, çözümlene doğruluğu ve çözümlene süresinin de okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemenin ilgi gördüğü görülmektedir. Ülkemizde ise sözel dili anlama becerisi başta olmak üzere metin okuma akıcılığı, çözümlene süresi ve çözümlene doğruluğunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Bu beş unsurun bir arada incelendiği bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Yapılan açıklamalar sonucunda ulusal alanyazında bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların az olması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın ulusal alanyazındaki bu eksikliği giderme ve sonuçlarının da uygulamacılara yol göstermesi boyutunda önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören 165 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin sözel dili anlama, okuduğunu anlama, metin okuma akıcılığı, çözümlene hızı ve çözümlene hatalarına ilişkin performansları araştırmada kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.
3. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları okuma metinlerinden sonra sorulan 6 adet çoktan seçmeli sorudan alınan puan ile sınırlıdır.
4. Çalışmaya katılan öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanları okuma metinlerinden alınan puanlar ile sınırlıdır.
5. Çalışmaya katılan öğrencilerin çözümlene hızı puanları okuma metinlerinden alınan puanlar ile sınırlıdır.
6. Çalışmaya katılan öğrencilerin çözümlene hatası puanları okuma metinlerinden alınan puanlar ile sınırlıdır.
7. Küresel çapta yaşanan pandemiden dolayı 63 öğrenci ile yüz yüze çalışmalar yapılırken 102 öğrenci ile zoom programı ile çevrimiçi olarak çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmanın belirlenen süre içinde tamamlanabilmesi için bir zorunluluk olarak yapılan bu düzenleme bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Dinleme

Dinleme; görüntü ve seslerin farkına varıp, ses ve görüntülere dikkati yoğunlaştırmayla başlayan, belirli işitsel işaretleri tanımayla devam eden ve en son bunları anlamlandırmayla biten psikolojik bir süreçtir (Ergin ve Birol, 2000: 15). Yani dinlemenin gerçekleşmesi için bireyin istekli olması ve çaba harcanması gerekmektedir.

1.6.2. Okuma

Cümlelerdeki kelimelerin uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve beceriler kullanılarak çözümlenmesi, çözümlenen kelimelerin var olan kelime hazinesi, geçmiş bilgi ve tecrübeler ile bağdaştırarak anlam kazandırılması, anlam kazandırılan kelimelerden oluşan cümlelerin sözdizimsel özelliklerinin analiz edilerek verilmeye çalışılan mesaja ulaşılması sürecine okuma denir (Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2014).

1.6.3. Metin Okuma Akıcılığı

Metni okuyacak bireyin metni anlam ve içerik yönünden uygun bir hızla ve doğru bir biçimde anlamını kavrayarak okumasıdır (Tosun,2018).

1.6.4. Çözümleme Hatası (Yüzdellik)

Hatalı çözümleme; bireyin kelimelerdeki bir ses birimini temsil eden harfleri/simgeleri ses uyumuna uygun olarak çözümleyememesidir (Katzir ve diğ. , 2006). Bu çalışmada katılımcıların okuma hataları yüzdellik olarak hesaplanmıştır.

1.6.5. Çözümleme Hızı (Çözümleme Süresi)

Belirli bir dakikada okunabilecek en fazla kelimeyi okuma ve okunan bu kelimeleri anlama faaliyetidir (Dedebali,2008).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplam araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli

İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerin okuma performansları üzerinde etkili olan değişkenleri incelemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, evrendeki bireylerin tutum, davranış, ilgi, beceri veya yeteneklerini açıklamak üzere bir örneklem grubuna veya evrenin tamamına tarama uygulaması yaparak bilgi toplanan nicel araştırma desenleridir. Tarama araştırması yapan araştırmacılar görüşme veya anket yoluyla nicel veriler toplarlar. Araştırmacılar toplanan bu verilerin, araştırma sorularını test etme amacı ile istatistiksel olarak analizini yaparlar. Tarama araştırması yapan araştırmacılar şartları deneysel olarak yönlendiremediği için neden sonuç ilişkisi açıklayamazlar. Bunun yerine verilerin yönelimleri tanımlanır. Tarama araştırmalarında değişkenler sıklıkla ilişkilendirilir fakat bu araştırmalarda evren hakkında bilgi edinme değişkenleri ilişkilendirme ve çıkan sonuçları tahmin etmekten daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Tarama araştırmaları genellikle belirli konularda ki yönelimleri tanımlamak için kullanılır. Aynı zamanda toplum, kurum veya olayların özelliklerini tanımlamak içinde kullanılır (Creswell, 2019, s.481). Kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki tür tarama uygulaması bulunmaktadır. Kesitsel tarama güncel bir görüş, ilgi, yetenek veya beceri hakkında veri toplamak için kullanılır. Kesitsel tarama da uygulama ve veri analizi kısa bir zamanda gerçekleştirilebilir. Boylamsal tarama ise kişilerin düşünce ve görüşlerini zaman içine yayarak inceler. Daha uzun bir zaman aralığında verilerin toplandığı ve analizlerinin yapıldığı tarama türüdür (Creswell, 2019, s.483-486).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde ilköğretim ikinci sınıfa devam eden 165 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken öğrencilerin herhangi bir ek tanısının (zihinsel yetersizlik, otizm, öğrenme güçlüğü vb.) olmamasına dikkat edilmiştir. Pandemi sürecinden dolayı okulların seçiminde ulaşılabilir olmaları dikkate alınmıştır. Çalışma grubunda çeşitlilik sağlamak amacıyla okul

idarecileri ve öğretmenleriyle konuşularak öğrencilerin genel sosyo-ekonomik düzeyleri hakkında bilgi alınmış ve bu doğrultuda farklı sosyo-ekonomik düzeyden okullarda uygulama yapılmasına dikkat edilmiştir. Uygulama yapılan okullardan Ç. ilkokulunda ikinci sınıfa devam eden 103 öğrenci bulunmaktadır ve bu öğrenciler A, B, C, D olmak üzere dört şubeye ayrılmıştır. Bu okuldan çalışmaya kırk öğrenci katılmıştır. Pandemi şartlarında öğrenciler ile yüz yüze çalışma imkânı bulunmadığı için çalışmalar çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Ç. ilkokulundaki öğrencilerin çevrimiçi imkansızlıklarından dolayı kırk öğrenci ile bu okuldaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir. F. ilkokulunda ikinci sınıfa devam eden 174 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler ortalama otuz kişilik altı şubeye ayrılmıştır. F. ilkokulundaki öğrenciler sosyo-ekonomik olarak orta ve yüksek olarak nitelendirilmektedir. Çalışmaya F. ilkokulundan 135 öğrenci katılmıştır. İki okul arasında katılım olarak bu kadar fark olmasının nedeni öğrencilerin internet, tablet bilgisayar gibi imkânlarının farklılaşmasından kaynaklanmıştır. Çalışmalara başlamadan önce öncelikle Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, daha sonra iki okulun idare ve öğretmenleri ile görüşülerek gerekli izinler aynı şekilde alınmıştır. Çalışmalarda öğrencilerin ders saatleri ve velilerinin izinleri dikkate alınmıştır. Bu aşamalardan sonra sınıf öğretmenleri ile gerekli planlamalar yapılmış ve en uygun saatler belirlenip çalışmalar tamamlanmıştır. Katılımcıların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplandığında min. değeri .50, max. Değeri 6 ortalamaları 3.58, ve standart sapmaları ise .94 olarak bulunmuştur. Araştırmada iki adet okuma ve iki adet dinleme bataryası 165 öğrenciye uygulanmıştır. Sonrasında ortalama ve standart sapmalar temelinde incelenerek iki grup oluşturulmuştur. Okuyucu grupları grubun okuduğunu anlama puanları temel alınarak ortalamanın 1 standart sapma üzerinde puan alanlar iyi, 1 standart sapma ve altında puan alanlar ise zayıf okuyucu olarak belirlenmiştir. Buna göre 165 katılımcının 93'ü ortalama okuyucu, 28 zayıf okuyucu ve 44 iyi okuyucu olarak belirlenmiş ve çalışmanın araştırma grubu 72 öğrenciden oluşturulmuştur. Aşağıda Tablo 2'de okuduğunu anlama becerisine göre zayıf, ortalama ve iyi okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin frekans tablosu ve yüzdelerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Zayıf, Ortalama ve İyi Okuduğunu Anlama Becerisine Sahip Öğrencilerin Frekans Tablosu ve Yüzdelerine Göre Dağılımı

Okuduğunu Anlama	F	%
Ortalama OA	93	56,4
Zayıf OA	28	17,0
İyi OA	44	26,7
Toplam	165	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerden 93'ünün ortalama okuduğunu anlama, 28'inin zayıf okuduğunu anlama ve 44'ünün ise iyi okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu görölmektedir. Bu tablo yüzdelik dilim olarak incelendiğinde ortalama okuduğunu anlamaya sahip öğrencilerin %56,4, zayıf okuduğunu anlamaya sahip öğrencilerin %17 ve iyi okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerinde %26'lık dilimi oluşturduğu görölmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde toplanmıştır. Belirlenen iki okulda haftada beş gün uygun ders saatlerinde çalışmada kullanılan veri toplama araçları öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışmada metin okuma akıcılığı, çözümleme hataları, çözümleme süresi ve dinlediğini anlama becerilerine ilişkin veriler her öğrenci için önceden ayarlanan kayıt çizelgesi (Ek 4) ile tek bir oturumda toplanmıştır. Öğrencilerle yapılacak çalışmaların saatleri sınıf öğretmenlerinin uygun bulduğu ders saatlerine göre ayarlanmıştır. Öğrenciler ile çalışmaya başlamadan önce öncelikle öğrenci ile tanışılmış, kısa süreli bir sohbet edilmiş ve bu sohbet sırasında nasıl bir çalışma yapılacağı öğrenciye anlatılmıştır. Araştırmacı öğrenciye “Şimdi seninle okuma ve dinleme çalışması yapacağız. Bunun için yanımda dört adet kısa hikâye getirdim. Bu hikâyelerden iki tanesini okuyacaksın ve her bir hikâyeyi okuduktan sonra altı adet sorumuz olacak bu soruları cevaplayacaksın. Daha sonra diğer iki hikâyemizi ise dinledikten sonra her bir hikâye ile ilgili altı adet sorumuz olacak bu soruları cevaplayacaksın. Biz bu çalışmayı yaparken ben daha sonra dinlemek için ses kaydı alacağım. Çalışma sırasında kesinlikle acele etmene ve heyecan yapmana gerek yok tıpkı evde veya sınıfta kitap okuduğun gibi burada da aynısını yapacaksın. Hazırsan başlayalım mı?” dedikten sonra öğrencinin hazırım

cevabını vermesi ile çalışmaya başlanmıştır. Çalışma sonunda öğrenciye bu çalışmaya katıldığı için teşekkür edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmaya başlamadan önce öğrenci velilerinden izin almak amacıyla veli onam formu (EK 5) öğrenci velilerine imzalatıldıktan sonra çalışmaya başlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri Kargın, T. ve Güldenoğlu, B. (2018). Normal Gelişim gösteren ve okuma güçlüğü olan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik bir okuma değerlendirme bataryası geliştirme çalışmasında (TUBİTAK tarafından desteklenen 117K976 numaralı proje, devam ediyor) geliştirilen dört adet okuma metni ile ölçülmüştür. Bu metinlerin iki tanesi öyküleyici iki tanesi ise bilgi verici metindir. Öyküleyici metinlerimizden “Bobo’nun Yardımı” metni 142 kelimedenden oluşmaktadır ve okunabilirlik değeri kolay olarak belirlenmiştir. Diğer bir öyküleyici metnimiz olan “Çalışkan Arı” metni ise 118 kelimedenden oluşmakta ve okunabilirlik değeri orta güçlüktedir. Bilgi verici metinlerimizden ilki olan “Ben Kimim” adlı metin 138 kelimedenden oluşmakta ve okunabilirlik değeri kolaydır. Diğer bir bilgi verici metnimiz ise “Telefon” adlı metnimizdir ve bu da 118 kelimedenden oluşmakta ve okunabilirlik değeri orta güçlüktedir. Metinlerle ilgili bilgiler aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Metinlerle İlgili Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Metin Adı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Değeri
2.sınıf	Bobo’ nun Yardımı	142	84 (Kolay)
	Çalışkan Arı	118	57 (Orta Güçlük)
	Ben Kimim	138	75.29 (Kolay)
	Telefon	118	61.43Orta Güçlük)

2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında 165 öğrenciye veri toplama araçları uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda katılımcıların 93 tanesi ortalamada bulunduğu için analizlere dâhil edilmemiştir. Kalan 72 veri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dinlediğini anlama performanslarına, çözümleme hata

yüzdesine, çözümlene sürelerine ve metin okuma akıcılığı performanslarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Dinlediğini anlama performanslarının, çözümlene hata yüzdesinin, çözümlene sürelerinin ve metin okuma akıcılığı performanslarının iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olup olmama ile arasındaki ilişkiyi görmek için korelasyon tekniği kullanılmıştır. İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dinlediğini anlama performanslarına, çözümlene hata yüzdesine, çözümlene sürelerine ve metin okuma akıcılığı performanslarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ortalamalarını karşılaştıracağımız iki grubun veri sayısının düşük olması ya da veri sayısı düşük olmasa bile verilerin dağılımlarının normal olmaması yani test şartlarının sağlanamaması nedeniyle ilişkisiz örneklem için t testi yapmak mümkün olmayabilir. Böyle bir durum söz konusu ise parametrik bir test olan t testinin yerine kullanılacak parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Mann Whitney U testi ile iki grup arasında fark bulunup bulunmadığına bakılabileceği ifade edilmektedir (Acar, 2017, s. 126).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışma yapılan grup ve uygulanan ölçeklerin verilerinin istatistiksel analizi hakkında bilgiler verilerek örneklerle ilgili ulaşılan bilgiler tablolar halinde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları araştırma soruları dikkate alınarak aynı sırada verilmiştir.

3.1. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Performanslarına Göre Anamlı Biçimde Farklaşmakta mıdır?

İyi ve zayıf okuyucu olmaya göre dinlediğini anlama becerisinde fark olup olmadığını bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4' te gösterilmektedir.

Tablo 3. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Dinlediğini Anlama Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İyi Okuyucu	44	45.48	2001	221	.00
Zayıf Okuyucu	28	22.39	627		

p<.05

Tablo 4' te görüldüğü gibi iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının aritmetik ortalaması 45.48 olarak, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının aritmetik ortalaması 22.39 olarak bulunmuştur. Kırk dört iyi okuma becerisine sahip ve yirmi sekiz zayıf okuma becerisine sahip yetmiş iki kişilik bir grupta, iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerisi ile dinlediğini anlama becerileri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, iyi ve zayıf okuyucu olmaya göre dinlediğini anlamada anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (U=221, p<.05). Bu değerler iyi okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de iyi olduğunu, zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin de zayıf olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

3.2. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Çözümleme Hata Yüzdelerine Göre Anamlı Biçimde Farklaşmakta mıdır?

İyi ve zayıf okuyucu olmaya göre çözümlene hata yüzdesinde fark olup olmadığını bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’ te gösterilmektedir.

Tablo 4. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çözümlene Hata Yüzdesi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	29.17	1283.50	293.500	.00
Zayıf Okuyucu	28	48.02	1344.50		

p<.05

Tablo 5’te görüldüğü gibi iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin çözümlene hata yüzdesi puanlarının aritmetik ortalaması 29.17olarak, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma hata yüzdesi puanlarının aritmetik ortalaması 48.02 olarak bulunmuştur. Kırk dört iyi okuma becerisine sahip ve yirmi sekiz zayıf okuma becerisine sahip yetmiş iki kişilik bir grupta, iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerisi ile çözümlene hata yüzdesi arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, iyi ve zayıf okuyucu olmaya göre çözümlene hata yüzdesinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (U=221, p<.05). Bu değerler çözümlene hata yüzdesi yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin zayıf olduğu, çözümlene hata yüzdesi düşük olan bireylerin ise okuduğunu anlama becerisinin iyi olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

3.3. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Çözümlene Hızlarına Göre Anlamlı Biçimde Farklaşmakta mıdır?

İyi ve zayıf okuyucu olmaya göre çözümlene hızlarında fark olup olmadığını bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 5. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Çözümlene Hızı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İyi Okuyucu	44	30.97	1362.50	372.500	.005
Zayıf Okuyucu	28	45.20	1265.50		

p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin çözümleme hızı puanlarının aritmetik ortalaması 30.97 olarak, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin çözümleme hızı puanlarının aritmetik ortalaması 45.20 olarak bulunmuştur. Kırk dört iyi okuma becerisine sahip ve yirmi sekiz zayıf okuma becerisine sahip yetmiş iki kişilik bir grupta, iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerisi ile çözümleme hızları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, iyi ve zayıf okuyucu olmaya göre çözümleme hızlarında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (U=372.500, p<.05). Bu değerler çözümleme hızı az olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin zayıf olduğu, çözümleme hızı fazla olan öğrencilerin ise okuduğunu anlama becerisinin iyi olduğu ortaya çıkarmaktadır.

3.4. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları Öğrencilerin Metin Okuma Akıcılığı Performanslarına Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

İyi ve zayıf okuyucu olmaya göre metin okuma akıcılığında fark olup olmadığını bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 6. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerisi ile Metin Okuma Akıcılığı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İyi Okuyucu	44	42.03	1849.50	372.500	.005
Zayıf Okuyucu	28	27.80	778.50		

p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması 42.03 olarak, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin metin okuma akıcılığı puanlarının aritmetik ortalaması 27.80 olarak bulunmuştur. Kırk dört iyi okuma becerisine sahip ve yirmi sekiz zayıf okuma becerisine sahip yetmiş iki kişilik bir grupta, iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerisi ile metin okuma akıcılığı arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre, iyi ve zayıf okuyucu olmaya göre metin okuma akıcılığında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (U=372.500, p<.05). Bu değerler metin okuma akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de iyi olduğu, metin okuma akıcılığı zayıf olan öğrencilerin ise okuduğunu anlama becerisinin de zayıf olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen dinlediğini anlama becerisi, çözümleme hızı, çözümleme hata yüzdesi ve metin okuma akıcılığı becerileri yukarıdaki tablolarda tek tek ele alınarak incelenmiştir. Şimdi ise okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan bu beceriler aynı anda inceleyerek aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı bulgulardan faydalanılarak ortaya konulacaktır. Bulgular incelendiğinde dinlediğini anlama becerisi puanlarının, çözümleme hata yüzdesi puanlarının, çözümleme hızı puanlarının ve metin okuma akıcılığı puanlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Bütün tablolardaki ilişkiler incelendiğinde iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ile dinlediğini anlama, çözümleme hızı, çözümleme hata yüzdesi ve metin okuma akıcılığı becerilerinin arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu anlamlı ilişkiler metin okuma akıcılığı ve hızı puanlarında daha yüksek oranda bulunmuşken (U: 372.500) çözümleme hata yüzdesi puanında daha az (U: 293.500) bulunmuştur. Dinlediğini anlama becerisi puanlarında ise en az (U: 221) bulunmuştur. Bu anlamlı ilişkiler okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, çözümleme hızı, çözümleme hata yüzdesi ve metin okuma akıcılığı becerilerinin birbirini etkilediğini ve birbirinden etkilendiğini göstermektedir. Tabloda sıra ortalamaları incelendiğinde, iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin metin okuma akıcılığı ve hızı becerilerinin zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerden daha iyi olduğu yani iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin metinleri daha akıcı ve hızlı bir şekilde okudukları zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin ise metinleri daha yavaş bir şekilde okudukları söylenebilir. Okuma hata oranlarına bakıldığında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin daha az hata ile metinleri okudukları zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin ise daha fazla hata yaparak okudukları görülmektedir. Dinlediğini anlama puanları karşılaştırıldığında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerden daha iyi olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguların okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri de incelendiğinde dinlediğini anlama, akıcılık, çözümleme doğruluğu ve çözümleme hızı becerilerinin okumaya ve okuduğunu anlama becerisine etkilerinin olduğu görülmüş. Bu etkiler özetlenecek olursa dinlediğini anlama becerisi iyi olan bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerisi de iyi düzeydedir. Akıcı okuma becerisine sahip bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerisinin de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çözümleme becerisi içerisinde yer alan çözümleme

doğruluğu ve çözümleme hızı becerileri iyi olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisinin de iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

3.5. İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Performansına Sahip Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performansları ile Dinlediğini Anlama, Çözümleme Hata Yüzdesi, Çözümleme Hızı ve Metin Okuma Akıcılığı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Becerisiyle; Dinlediğini Anlama, Çözümleme Hata Yüzdesi, Çözümleme Hızı (Saniye Bazında) ve Metin okuma akıcılığı Becerileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	N	R	P
Okuduğunu Anlama	72		
Dinlediğini Anlama	72	.525	.00
Okuduğunu Anlama	72		
Çözümleme Hata Yüzdesi	72	-.409	.00
Okuduğunu Anlama	72		
Çözümleme Süre Ortalamaları	72	-.289	.007
Okuduğunu Anlama	72		
Metin Okuma Akıcılığı	72	.328	.002

Okuduğunu anlama becerisi ile dinlediğini anlama becerisi, çözümleme hata yüzdesi, çözümleme süre ortalamaları ve metin okuma akıcılığı becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyonları araştırılmış ve yukarıda tek bir tablo üzerinden korelasyon sonuçları gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. ($r=.525$, $p<.01$). Buradan hareketle dinlediğini anlama becerisi iyi olan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin de iyi olduğu, dinlediğini anlama becerisi zayıf olan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin de zayıf olduğu ifade edilebilir. Çözümleme hata yüzdesi ile okuduğunu anlama becerisi arasında ise negatif

yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. ($r = -.409$, $p < .01$). Buradan hareketle çözümleme hata yüzdesi yüksek olan öğrencilerin diğer bir deyişle daha çok hata ile okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin zayıf olduğu, çözümleme hata yüzdesi düşük olan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin iyi olduğu ifade edilebilir. Çözümleme süre ortalamaları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki korelasyon sonuçlarına bakıldığında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. ($r = -.289$, $p < .01$). Buradan hareketle çözümleme süre ortalaması fazla olan diğer bir deyişle daha uzun sürede okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin zayıf olduğu, çözümleme süre ortalaması az olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin ise iyi olduğu ifade edilebilir. Son olarak metin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. ($r = .328$, $p < .01$). Buradan hareketle metin okuma akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de iyi olduğu, metin okuma akıcılığı zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de zayıf olduğu ifade edilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

4.1.1. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Metin Okuma Akıcılığı Becerisi

Akıcı okuma, metnin uygun bir hızla ve yapılacak en az hata ile metnin anlamının kavranarak okunmasıdır (Tosun, 2018). Bireyin okunan bir kelime veya metni anlayabilmesi o metni akıcı bir şekilde okuması gerekmektedir. İyi ve zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde olduğu gibi akıcılık becerilerinde de farklılıklar vardır. İyi okuma becerisine sahip öğrenciler kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde yani akıcı olarak okur ve okuduklarını iyi bir şekilde anlarlar. Zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler ise okuma yaparken hızlı ve doğru bir şekilde okuma yapamaz yani akıcı okuyamazlar bu nedenle anlama performansları da sınırlı olur. Akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Quirk ve Beem, 2012; Padeliaou ve Antoniou, 2013; Akyol ve Kodan, 2016; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Aktaş ve Çankal, 2019; Uysal, 2021). Yeterli düzeyde akıcı okuyamayan bireylerin okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı yaşanan bu sorunların sadece okuma becerisiyle kalmayarak diğer derslerineve bireyin sosyal hayatına da etki etmektedir. Akıcılık becerisinin yeterince önemsenmeyip geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılmamasından dolayı öğrencilerin bu beceride zorluklar yaşadığı ulusal alanyazında yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. Akıcılık becerisinin öğrencinin sadece bol kitap okuyarak kendi kendine geliştirebileceği bir beceri olarak görülmesi de bu beceriyle ilgili çalışmaların yapılmamasına neden olmaktadır. Oysaki sadece bol kitap okuma ile bu becerinin gelişmesi mümkün değildir. Akıcılık becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi için ikinci sınıf öğrencileri ile okuma ve dinleme metinlerinden oluşan dört adet veri toplama aracının kullanıldığı bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile akıcılık becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyonları araştırılmıştır. Daha sonra iyi ve zayıf okuyucu olmaya göre akıcılık becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinde fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından da anlaşıldığı üzere akıcılık becerisi okuma ve okuduğunu anlama becerisine doğrudan etki etmekte bu etkilenme ise öğrenciler ile yapılan çalışmalar sonucunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olarak doğrulanmıştır. Akıcılığı iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Rasinski

(2004) çalışmasında akıcılığın temeline sözcüklerin doğru bir şekilde çözümlenerek anlama ulaşılmasını oturtmuştur. Ayrıca bu çalışmada akıcılığın okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini de vurgulamıştır. Çayır ve Ulusoy (2014) hazırlanan bir akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerde metin okuma akıcılığına ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin okumalarının hızlandığını ve okuduğunu anlama becerilerinin arttığını bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki akıcılık içinde hızlı okumayı, hatasız okumayı da barındıran çok yönlü bir beceridir. Okuma becerisi de içinde birçok faktörün etkili olduğu bir eylemdir. Bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan da anlaşılacağı üzere akıcılık çözümlene ve okuduğunu anlama becerisini yordayan en önemli etkenlerdendir. Bu çalışmada öğrenciler çalışmaya tek tek katıldığı için öğrencilerde iyi okuyamamadan çekinme ve zayıf okumadan kaynaklı kötü bir hissin oluşması engellenmiş ve öğrencilerin en yüksek seviyede akıcılıkla metinleri okumalarına olanak sağlamıştır. Bu yönden de eldeki çalışma önem arz etmektedir. Sonuç olarak bu çalışma metin okuma akıcılığının önemini vurgulayarak belirtilen çalışmalarla benzer şekilde okuduğunu anlama becerisi ile metin okuma akıcılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Çözümleme Becerisi

Çözümleme becerisi içerisinde çözümleme hızı ve çözümleme doğruluğunu barındıran bir beceridir. Akıcılık becerisinin okuduğunu anlama becerisine etkisini inceledikten sonra şimdide çözümleme hızının okuduğunu anlama üzerindeki etkisine bakmak yerinde olacaktır. Aslında çözümleme hızı akıcı okuma becerisi kapsamında yer alan bir niteliktir. Çözümleme hızı akıcılığı olumlu yönde etkileyerek okuma ve okuduğunu anlamayı da olumlu etkilemektedir. Bu iki beceri birbirini etkileyen bir unsur olmasından dolayı akıcılığın okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenip çözümleme hızının okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmemesi düşünülemez. Çözümleme hızı okumanın niteliğini etkileyen başlıca unsurlardandır. Nitelikli bir okuma ve anlama süreci için çözümleme hızının uygun olan sınırlar çerçevesinde olması gerekmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen bir okuma, okuma sürecinde anlama ulaşmaya daha yakın bir okuma eylemidir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Çözümleme becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiye başka bir yönden bakacak olursa, alanyazında bu iki beceri arasında karşılıklı etkileşim sonucu ortaya çıkan doğru orantılı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Raman ve Weekes, 2005; Zaretsky ve ark, 2009; Miller ve ark, 2014; Güldenoğlu, Kargın ve

Miller, 2012; Kargın ve ark., 2011; Vaughn, Bos ve Schumm, 2003; Wauters, ve ark., 2006; Jackson ve Coltheart, 2001; Ramus, ve ark, 2003). Torneus (1984) bu ilişki ile ilgili çalışmalar yaparak iki beceri arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır. Çözümleme becerisindeki ustalığın artması bireyin daha akıcı şekilde okuma yapabileceğini sağlayacağını belirtmiştir. Aynı zamanda yapılan okuma çalışmalarının artması sonucu bireyin daha iyi çözümleme becerisine sahip olmasını sağlayacağını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili farklı çalışmalarda bireyin eğitim seviyesinin yükselmesiyle daha fazla okuma deneyimi yaşayacaklarını bu deneyim sonucunda da çözümleme becerilerinde ustalaşacakları belirtilmektedir (Beauchet, ve ark., 2010; Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2012; Erdoğan, 2012; Makhoul, 2016; Steensel ve ark., 2016; Kirby ve ark., 2008; Jackson ve Coltheart, 2001). Bu konun çıkış noktasına bakacak olursak 1897’de Bryan ve Harter mors kodu kullanan telgraf görevlileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yaptıkları işte ilk süreçte çok yavaş olan çalışanların tekrar tekrar bu işi yapmaları ile birlikte otomatiklik kazanarak hızlı bir şekilde mors alfabesini kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir taraftan Huey (1968), satranç oyuncularının satranç oyunundaki gelişimlerini incelemiş ve bu oyunu sürekli oynayan oyuncuların satranç oyununda hız kazanıp düşünme sürelerini kısaltarak mükemmele yakın bu işi yaptıklarını görmüştür (Baştuğ ve Keskin, 2012). Huey’ in dikkat çektiği bu husus akıcılık becerisinin ve ona bağlı olan çözümleme hızının okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi için de geçerlidir. Her ne iş yapılırsa yapılsın o işte yapılma süresinin kısaltılarak akıcılığın sağlanması işin yapılma niteliğini mükemmele yakın gerçekleştirmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi de tıpkı bu örneklerdeki gibi süreden etkilenmekte bu etkilenme ise öğrenciler ile yapılan çalışmalar sonucunda negatif yönde anlamlı bir ilişki olarak bulunmuştur. Çözümleme hızı fazla olan yani okuma süresi az öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada bulunan bu sonuç, alanyazında çalışılan çeşitli araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Başaran ve diğ. (2014) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin okuma süreleri ile okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Ehri ve McCormick, 1998; Ehri, 2005). Ortaya koydukları çalışmalarla okuma süresinin azalmasının okumada otomatikliğin yakalandığı anlamına geldiğini, okumada otomatikliğin yakalanmasının da okuma süresini etkilediği kadar okuduğunu anlamayı da etkilediğini belirtmektedirler. Araştırmadan çıkan sonuçlar ele alındığında belirtilen çalışmalarla benzer şekilde okuduğunu anlama becerisi ile okuma süresi arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç aynı zamanda çözümleme hızıyla okuma ve

okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymasının yanında çözümleme hızı ve okuma akıcılığı arasındaki ilişkiyi de ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Sonuçlar yukarıdaki birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da gösteriyor ki okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerin gelişmesi ve olumlu olması okuma ve okuduğunu anlamaya da olumlu yönde etki etmektedir.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde iyi ve zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler arasında çözümleme becerisi açısından farkların olduğu göze çarpmaktadır. İyi okuma becerisine sahip öğrencilerin zayıf okuma becerisine sahip öğrencilere göre çözümleme hızlarının ve çözümleme doğruluklarının daha iyi olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere metinlerin iyi okuma becerisine sahip öğrenciler tarafından zayıf okuma becerisine sahip öğrencilere göre daha kısa sürede ve daha az hata ile okunduğu görülmektedir. Alanyazında bireylerin sesbilgisel çözümleme becerilerinin artmasının kelimeleri daha hızlı bir şekilde okuyacaklarını bu durumda o bireyleri daha hızlı okuyan bireyler haline getireceğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Abou-Elsaad, ve ark., 2015; Frost, 1998, 2006; Jackson ve Coltheart, 2001; Ramus ve ark., 2003; Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Kjeldsen, ve ark., 2014; Peynircioğlu, ve ark., 2002; Rakhlin, ve ark., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, ve ark., 2002; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve ark., 2004). Bu açıdan bakılırsa çalışmaya katılan iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerilerini zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerden daha iyi kullanarak daha hızlı okudukları akla gelebilir. Ancak her iki grup içinde bu düşüncenin doğru olabilmesi için her iki grubunda yaptıkları okuma eylemi esnasında sesbilgisel çözümlemeyi kullanmaları gerekmektedir. Fakat iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma sırasında sadece sesbilgisel çözümlemeyi değil aynı zamanda ortografik çözümlemeyi de kullanmış olabileceklerini, bu durumda iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma hızlarını pozitif yönde etkileyeceği bir çok çalışmada belirtilmiştir (Jackson ve Coltheart, 2001; Therrien, 2004; Paap ve Noel; 1991; Kargin ve ark., 2011; Miller, 2004b, 2004c, 2005b, 2006a, 2006b, 2010a; Rakhlin, ve ark., 2014; Kjeldsen, ve ark., 2014; Young-Suk, ve ark., 2012). Bu nedenle çalışmada yalnızca bireylerin okuma hızlarının incelenmesinin çözümleme becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisinin anlaşılacağı nettir. İyi ve zayıf okuma becerisine sahip gruplarla ilgili doğru tespitlerin ortaya koyulabilmesi için yapılan okuma hata oranlarının da incelenmesi önemlidir.

Tıpkı çözümlene hızı gibi çözümlene doğruluğu becerisi de akıcılık becerisini etkileyen ve okuduğunu anlama becerisine de etkisi olan bir beceridir. Çözümlene doğruluğu, çözümlene hızı gibi akıcılığını bir alt basamağı olarak nitelendirilebilir. Her nasıl çözümlene hızı akıcılığı etkileyerek okuma ve okuduğunu anlamaya etki ediyorsa çözümlene doğruluğu da okuma akıcılığına etki ederek okuma ve okuduğunu anlamaya doğrudan etki etmektedir. Bu araştırmada çözümlene doğruluğu öğrencilerin yaptığı hataların oranı alınarak hesaplanmıştır. Bu bölümü bir örnek ile açıklamak gerekirse bir çiftçi düşünelim tarlasını ekip biçecek ve ürün elde ederek geçimini sağlayacak. Çiftçi işine başlıyor daha işin başında kendi toprağında yetişmeyecek bir ürünü toprağa ekliyor. Sulamada, gübre seçiminde ve ilaç seçiminde hatalar yapıyor. Daha sonra az çok bir ürün elde ediyor ancak bu ürünü toplama zamanında, toplama yönteminde hatalar yapıyor. Ürünü topluyor bu sefer ürünü saklamada hatalar yapıyor. Görüldüğu gibi bu şekilde çok hata yapılan bir üretim aşamasında verimin düşük olacağı herkes tarafından bilinebilecek bir gerçektir. Okuma ve okuduğunu anlamada bu şekilde bir üretim eylemidir. Bu eylem sırasında da okunan harf ve kelimelerden anlamlar üretilmektedir. Birey okuduğu harf ve kelimelerde ne kadar çok hata yaparsa okuma ve anlama verimi o oranda düşecektir. Bunu şöyle bir örnekle anlatmak daha doğru olacaktır. Okuma ve dinleme metinlerimizden olan “Çalışkan Arı” metnini üç öğrencinin üç farklı şekilde okunduğunu düşünelim bu cümleleri ele alarak inceleyelim. Örnek 1: Bir ahar ürünüydü. Ayılar, rengarenk içeceklerin konusunda tuş cıvıltılarıyla dans ediyordu. Örnek 2: Bir ahar ürünüydü. Ayılar, rengarenk çiçeklerin kokusunda kuş cıvıltılarıyla dans ediyordu. Örnek 3: Bir bahar günüydü. Arılar, rengarenk çiçeklerin kokusunda kuş cıvıltılarıyla dans ediyordu. Örnekleri incelersek. Bir bahar günüydü. Arılar, rengarenk çiçeklerin kokusunda kuş cıvıltılarıyla dans ediyordu. Cümlesini birinci örnekte olduğu gibi okuyan bir öğrenci ahar ürünü ne? Ayılar rengarenk içeceklerle ne yapıyor? Tuş cıvıltısı ile dans etmek ne demek gibi soruları düşünecek bunun yanında yanlış okunan kelimeler bir anlam ifade etmediği için okuduğunu anlayamayacaktır. Aynı şekilde ikinci örneğimizi inceleyelim. İkinci örnekte hata sayısı daha az olduğu için cümleyi okuyan öğrencinin cümleden anlam çıkarması biraz daha kolay olacaktır. Üçüncü örneği incelediğimizde öğrencinin cümleyi doğru bir şekilde okuduğunu görmekteyiz. Cümlelerin doğru bir şekilde okunması okuma ve okuduğunu anlamayı en üst sınıra taşıyacaktır. Tüm bunlar ele alındığında yapılan çalışmada sadece okuma akıcılığının okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisine bakmak yerine akıcı okumanın alt basamakları olarak nitelendirilebilecek çözümlene doğruluğu ve çözümlene hızının da okuma ve okuduğunu

anlama üzerindeki etkisi incelenerek daha geniş bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama becerisi ile çözümlene hata yüzdesi arasında negatif yönde anlamlı ilişki doğrulanmıştır. Çözümlene hata yüzdesi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin zayıf düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada bulunan bu sonuç, alanyazında çalışılan çeşitli araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki zayıf okuma becerisine sahip olan öğrenciler okuma yaparken anlamdan çok metinde yer alan sözcükleri çözümleneye dikkatlerini vermekteler (Armbruster, vd., 2001, 22 akt. Bilge ve Sağır, 2017). Bu sebeple de metni anlayamamaktadırlar. Yılmaz (2000) ortaya koyduğu çalışmasında yapılan çeşitli okuma hataları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Benzer şekilde Tazebay (1995) de okuma hataları ile okuduğu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Mavi (1995) okuma hatalarının okuduğunu anlamayı etkilemesinin yanında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını da etkilediğini belirtmektedir. Araştırmadan çıkan sonuçlar ele alındığında belirtilen çalışmalarla benzer şekilde okuduğunu anlama becerisi ile çözümlene hata yüzdesi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çözümlene hata oranıyla okuma ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymasının yanında çözümlene hata oranı ve akıcılık arasındaki ilişkiyi de ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Çözümlene hata oranı okuma ve okuduğunu anlama ile nasıl negatif yönlü bir ilişkiye sahipse akıcılık becerisi ile de negatif bir ilişkiye sahiptir. Sonuçlar yukarıdaki birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da gösteriyor ki okuma ve okuduğunu anlama becerisi çözümlene doğruluğundan etkilenmektedir.

4.1.3. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Sözel Dili Anlama Becerisi

Dinlediğini anlama becerisi, sözel dili anlama kapsamında ele alınan bir beceridir. Bu araştırmada dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi için ikinci sınıf öğrencileri ile okuma ve dinleme metinlerinden oluşan dört adet veri toplama aracının kullanıldığı bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyonları araştırılmıştır. Daha sonra iyi ve zayıf okuyucu olmaya göre dinlediğini anlamada fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Okuma ve okuduğu anlama karmaşık yapıya sahip bir beceridir. İçerisinde onu etkileyen birçok beceriyi barındırmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen en önemli becerilerden biride yakın bir zamana kadar önemi göz ardı edilen dinleme becerisidir. Bireyin okul öncesi dönemde kazandığı ve geliştirdiği dinleme becerisi ilerleyen yıllardaki okuma becerisinin gelişimini olumlu etkileyen önemli bir faktördür (Whorrol ve Q. Cobell, 2015). Dinleme becerisi o kadar önemlidir ki Whorrol ve Q.Cobell yaptıkları araştırmalarında çocukların dinleme becerilerini geliştirmek için her ortamda ve uygun olabilecek her eylemde çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle, kelime hazinesi ve sözdizimsel bilgi gibi okul öncesi sözlü dil becerileri okuduğunu anlamada önemli bir rol oynamaktadır (Dickinson ve Porche 2011; Kendeou ve diğerleri 2009). Kelime hazinesi çocuğun doğumundan itibaren dinleme ile başlar ve gelişir. Kelime hazinesi iyi olan bireyin okuma ve okuduğunu anlama becerisi de aynı oranda iyi olmaktadır. Bir çocuğun dilsel çevresi sözlü dilin gelişimini etkileyebilir (Huttenlocher ve diğerleri 2002). Düşük sosyo-ekonomik bir çevrede yaşayan çocuklar genellikle doğumdan itibaren daha düşük miktarda ve kalitesiz bir dil öğrenme ortamına maruz kalırlar, bu da bu çocukların dil becerileri açısından ekonomik açıdan daha avantajlı akran grupları arasında büyük bir boşluk yaratır (Hart ve Risley 1995). Bu boşluk, dört yaşında duyulan 32 milyon kelime bir fark olarak tahmin edilmektedir (Hart ve Risley 1995). Duyulan kelime sayısı azaldıkça kelime hazinesi zayıf kalacak, dinleme becerisi zayıf olacak ve bu da okuma ve okuduğu anlama becerisine olumsuz etki edecektir. Erken dönemdeki eğitim farklılıkları, ilerleyen okuduğunu anlama becerilerinde yüksek derecede değişkenliğe yol açabilir. Erken çocukluk dönemiyle beraber doğabilecek düşük okuduğunu anlama becerisini engelleyebilecek önemli faktörlerden biride okul öncesi öğretmenlerinin çok yönlü kelime dağarcığını kullanması ve çocukların entelektüel açıdan zorlayıcı konuşmalara katılımını sağlamalarıdır. Çocukların bu tür konuşmalar sayesinde dinleme becerilerinde meydana gelen gelişmeler dördüncü sınıfa kadar okuryazarlık becerilerini öngörmektedir (Dickinson ve McCabe 2001; Dickinson ve Porche 2011).Dinleme becerisinin bu denli önemli olması bu çalışmanın odak noktalarından birine de dinlediğini anlamının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini koymayı bir gereklilik haline getirmiştir. Üzerinde az sayıda çalışma bulunan bu faktörün bu çalışmaya dâhil edilip diğer faktörlerle beraber incelenmesi oldukça önemli görülmektedir. Öğrenciler ile yapılan çalışmalar sonucunda okuduğunu anlama becerisi ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki doğrulanmıştır. Dinlediğini anlama becerisi iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerinin de iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada bulunan bu sonuç, alanyazında çalışılan çeşitli araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Bulut (2013) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilere dinleme eğitimi vererek verilen bu dinleme eğitiminin dinlediğini, okuduğunu anlama ve sözcük hazinesi üzerinde etkisini incelemiştir. Çalışma neticesinde verilen dinleme eğitiminin dinlediğini, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerinde pozitif etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bizim çalışmamızda da belirtildiği dinlediğini anlama becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu bu çalışmada da doğrulanmaktadır. Trinkle (2008) yaptığı çalışmada dinleme becerisinin okuduğunu anlama becerisinin geleceğine etki ettiğini iyi bir okuduğunu anlama becerisi için dinleme becerisinin büyük öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Spring ve French (1990) çalışmalarında bir öğrencinin ulaşabileceği okuma seviyesi ile şuan bulunduğu seviye arasındaki farkı dinlediğini anlama becerisinin verdiğini vurgulamıştır. Yani bireyin ulaşabileceği okuduğunu anlama seviyesine onu yaklaştıran en önemli becerinin dinleme becerisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlar ele alındığında belirtilen çalışmalarla benzer şekilde okuduğunu anlama becerisi ile dinlediğini anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

4.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yapılan çalışma sonucunda dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Aynı zamanda alanyazında da dinlediğini anlama becerisinin önemini vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve dinleme becerisinin geliştirildiği takdirde okuma ve okuduğunu anlamının da gelişeceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisi eğitimciler tarafından dikkate alınmalı ve bu becerinin geliştirilmesi için çalışmalar sürdürülmelidir.
2. Yapılan çalışmanın bulgularında elde edilen sonuçlar neticesinde okuma akıcılığının, okuma ve okuduğunu anlama üzerinde pozitif etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle okuma akıcılığı becerisi eğitimciler tarafından dikkate alınmalı ve bu becerinin geliştirilmesi için çalışmalar sürdürülmelidir. Akıcı okumayı geliştirmek için kelimeleri

kutucuklara alma, yeniden okunan gözde kitap tekniği, yankılı okuma tekniği, 3p metodu gibi teknikler çocuklarla çalışılarak akıcılık becerileri geliştirilmelidir.

3. Yapılan alışma neticesinde okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile okuma hata yüzdesi arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Okuma hata yüzdesi arttıka okuma ve okuduğunu anlama becerisi düşmektedir. Burada ğrencilerin nerelerde ne tür hatalar yaptıkları belirlenerek öğretmenler tarafından bu hataların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin ekleme hataları için eşli okuma, kelime analizi tekniği, dikkat çalışmaları yapılır. Tekrar hatası için kelime kutusu stratejisi ailelere ve öğretmenlere öğretilerek öğrencilerle çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Diğer hatalarla da ilgili çalışmalar ailelere ve sınıf öğretmenlerine uygulamalı olarak öğretilerek öğrencilerle çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır.
4. Yapılan alışma şunu net bir şekilde ortaya koymaktadır: Okuma süresi ile okuduğunu anlama arasında negatif bir korelasyon vardır. Öğrencinin bir metni okuma süresi arttıka anlamdan çok kelimeleri çözümlenmeye odaklandığı bunun sonucunda ise anlama oranının düştüğü belirtilmektedir. Bu nedenle okuma süresi eğitimciler tarafından dikkate alınmalı ve öğrencilerin okuma süresini azaltacak çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencinin sadece okulda değil ev ortamında da ailesiyle beraber kitap okuyarak ve okuma süresini azaltıcı etkinlikler yaparak bu becerilerini geliştirmeleri sağlanmalı.
5. Dinlemenin anne karnından itibaren başladığı düşünüldüğünde ailelere dinleme eğitiminin önemi ve nasıl geliştirilebileceği ile ilgili eğitici uygulamalara yer verilmelidir. Özellikle okul öncesi dönemde ailelerin dinleme eğitimi konusunda eğitici uygulamalar, kitap ve materyallerle çocuklarıyla çalışmalar yapmaları sağlanmalı.

4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik neriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgular st veya alt sınıf düzeylerindeki örnekleme gruplarıyla test edilerek çalışmanın bulgularının genellenebilirliği kontrol edilebilir.
2. Bu çalışmada öğrencilerin okuma ve dinleme performansları iki adet bilgi verici ve iki adet ykleyici metin ile llmştr. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda sadece ykleyici veya sadece bilgi verici metinler kullanılarak ğrenci düzeyleri llebilir.
3. Bu alışma 44 iyi ve 28 zayıf okuyucuyu kapsamaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalar daha fazla örnekleme grubuyla yapılarak daha geniş sonuçlara ulaşılabilir.

4. Okuduđunu anlamayı etkilediđi dűşűnűlen dinlediđini anlama becerisi, okuma akıcılıđı, okuma sűresi ve okuma hata yűzdesi gibi deđiřkenler tek tek ele alınarak űzellikle sınıf ortamında dinleme becerisini engelleyen, metin okuma akıcılıđı becerisini zayıflatan, okuma sűresini ve okuma hatalarını arttıran unsurların neler olduđu ve bu unsurların nasıl engellenebileceđi ile ilgili çalıřmalar yapılabilir.
5. Çocuđun ilk űđrenme ortamının aile olduđu dűřűnűldűđűnde ailelerin okuduđunu anlamayı etkileyen zayıf dinlediđini anlama, metin okuma akıcılıđı becerisi ve yűksek okuma sűresi, okuma hatası faktűrlerinin nedenleri ile ilgili gűrűřlerini űđrenmeye yűnelik çalıřmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aarnoutse, C. , Van Den Bos, K.P. and Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of Listening Comprehension Training on Listening and Reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126.

Aarnoutse, C. , Van Leeuwe, J. , & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11, 253-275.

Abou-Elsaad, T. , Ali R. , ve El-Hamid, H.A. (2015). Assessment of Arabic Phonological Awareness and Its Relation to Word Reading Ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, Early Online, 41(4), 1-7.

Acar, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Akçamete, G. (1990). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 22, S. 2, ss. 735- 753.

Akoğlu, G. (2014). Dört yedi yaş arası Türk çocuklarında sözdizimini anlama becerisi. *Başkent University Journal Of Education* 2014, 1(2), 31-42.

<https://www.researchgate.net/publication/291970470>

Aktaş, E. , Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *ZfWTVol* 11, No. 1 (2019) 85-114

Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 10(29), s.259-274.

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elâzığ.

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.

Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.

Aras, B. (2004). İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, A. (2009). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıklar. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(40), 1-12.

Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Babayiğit, S., ve Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.

Başar, M. , Batur, Z. , Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Sayı*: 203.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 1-14.

Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411

Baştuğ, M. ve Keskin, H., K., (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(3), 227-244.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.

Baydık, B. , Bahap Kudret, Z. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 317-346 DOI: 10.21565/ozelegitim dergisi.268558*

Beauchet, K. , Blamey, K. , ve Walpole S. (2010). *The Building Blocks Of Preschool Success*, New York. The Guilford Press.

Biancarosa, G. , and Cummings, K. , D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1–7.

Bulut, B. (2013), *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi (Yüksek lisans tezi)*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bulut, B. , Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal September 2018 Volume:26 Issue:5 kefdergi.kastamonu.edu.tr*

Bradley, L. ve Bryant, P. E. (1983). Categorizing sound and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419- 421.

Calet, N. , Defior, S. , ve Palma N.G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.

Caravolas, M. , Volín, J. , ve Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139.

Cardoso-Martins, C. , Mesquita, T. C. L., ve Ehri, L. (2011). Letter name and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25-38.

C. Wise, J. , A.Sevcik, R. , D. Morris, R. , W. Lovett, M. , Wolf, M. (2007). The Relation ship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. Journal of Speech, Language, and Hearing Research Vol. 50, 1093–1109 American Speech-Language-Hearing Association 1092-4388/07/5004-1093

Catts, H.W. , Fey, M.E. , Zhang, X. &Tomblin, J.B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidencefrom a longitudinal investigation. Scientific Studies of Reading 3, 331–361.

Catts, H.W. , Herrera, S. , Nielsen, D.C. , Brifges, M.S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simpleview frame work. Read Writ (2015) 28:1407–1425
DOI 10.1007/s11145-015-9576-x

Cemiloğlu, M. , (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretilimi*. 3. Baskı İstanbul: Alfa Basın ve Yayın Dağıtım

Center, Y. , Freeman, L. , Robertson, g. And Outhred, L. (1999). The Effect of Visual Training on the Reading and Listening Comprehension of Low ListeningComprehenders in Year 2. Journal of Research in Reading, 22(2), 241-256.

Cihangir-Çankaya, Z. (2011). *Kişiler Arası İletişimde Dinleme Becerisi (2. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Coltheart, M. , Rastle, K. , Perry, C., Langdon, R., ve Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. Psychological Review, 108(1), 204-256.

Creswel, J. W. (2019). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM yayıncılık.

Çalışkan, M., “Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu, 2000.

Çaycı, B. , & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.

Çayır, A. , Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE e-ISSN: 2147-1606 Vol 3 (2), 2014, 26 – 43*

Çelenk, S. ve Çalışkan M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, sayı. 309, ss. 24-33.*

Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 11(3). 809-820.*

Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 14(3), 993-1004.* <http://ilkogretim-online.org.tr>

Dedebali, N. C. (2008). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Dickinson, D. K. , & McCabe, A. (2001). Bringing it alltogether: The multiple originis, skills, and environmental supports of early literacy. *Language Disabilities Reasearc hand Practice, 16, 186–202.* doi:[10.1111/0938-8982.00019](https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019).

Diakidoy, I. N. , Stylianou, P. , Karefillidou, C. And Papageorgiou, P. (2005). The Relation ship Between Listening and Reading Coniprehension Of Different Types Of Text At İncreasing Grade Levels. *Reading Psychology, 26(1), 55-80.*

Dickinson, D. K. , & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool class room sand children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82, 870–886.* doi:[10.1111/j.1467-8624.2011.01576x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576x).

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma.* MEB Yayınları: Ankara.

Durgunoğlu, A, Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic Comparison of Phonological Awarenessand Word Recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,11(4), 281–299.*

Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.

Ehri, L. C. , & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135-164.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167- 188.

Erden, G. , Kurdoğlu, F. , ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1). 161-180.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergül, C. , Akoğlu, G. , Sarıca, A.D, Tufan, M. & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3),603-619.doi: 10.17860/efd.88429

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), s. 2033-2057.

Ertuğrul, H. (2015). *İlk ve ortaöğretimde öğrencinin başarı kılavuzu*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.

Fletcher, J. , Lyon, R. , Barnes, M. , Stuebing, K., Frances, D., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidenced-base devaluation. In R. Bradley & L. Danielson (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185–250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Furnes, B. , ve Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and U.S./Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119–142.

Gernsbacher, M. A. , Varner, K. R. , & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430–445.

Goodman, I. , Libenson, A. , ve Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127.

Goswami, U. , and Bryant, P. 1990. Phonological Skills and Learning to Read. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1173-1176.

Gough, P. B. , Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. C. Cornoldi ve J. Oakhill, (Ed.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.

Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009 13 (2): 161-170

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma [Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension: A longitudinal study]. *İlköğretim Online* [Elementary Education Online], 15(1), 251- 272. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.25973>

Güldenoğlu, B. , Kargın, T. , Gengeç, H. , Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil – okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special*

*Education*2019, Volume 1, Number 1, p 1–27 <https://dergipark.org.tr/trsped> DOI: 10.37233/TRSPED.2019.0101

Hammer, C. S. , Farkas, G. , & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(1), 70-83.

Hart, B. , & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.

Høien T. , Lundberg, I. , Stanovich, K. E. & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7, 171-188.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Hudson, R. F. , Lane, H. B. And Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.

Huttenlocher, J. , Vasilyeva, M. , Cymerman, E. , & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337–374. doi:[10.1016/s0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/s0010-0285(02)00500-5).

Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.

Kargın T. , Güldenoğlu, B., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların harf işleme ve kelime işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between letter processing and word processing skills in deaf and hearing readers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2213-2238. doi: 10.12738/estp.2014.6.2002

Kargın, T. , Güldenoğlu, B. , Sümer, H. M. (2019). Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: işiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa No: 339-367* DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.456557

Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430, 416.

Karaarslan, F. (2010). Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karabay, A. (2005). Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaygas, N. (2002). Üniversite son sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme sonucu anladıklarını yazılı anlatma becerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kendeou, P. , Lynch, J. , Van Den Broek, P. , Espin, C. , White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6

Kendeou, P. , Van Den Broek, P. , White, M. J. , & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778. doi:10.1037/a0015956.

Keskil, G. (1997). Listening vs. Reading: An Experiment to See How They Improve Each Other. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 135-140.

Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kirby, J. R. , Desrochers, A. , Roth, L. , ve Lai, S. S.V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110.

Kjeldsen, A. , Kärnä, A. , Niemi, P. , Olofsson A. , ve Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467

Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa No: 369-393 DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.433448*

Kuhn, M. , &Stahl, A.S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21

Kuhn, M. R. , Schwanenflugel, P. J. , & Meisinger, E. B. (2010). Aligning the oryandassessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.

Kurnaz, H. (2018). Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kurt, B. (2008). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Liach, M. P. A. , Gallego, M. T. (2009). Examining the Relation ship between Receptive Vocabulary Size and Written Skills of Primary School Learners. *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 31(1), 129–147.

Lundsteen, S. W. (1971). Listening: ItsImpact on Reading and the Other Language Arts. Washington: Office of Education.

Makhoul, B. (2017). Moving Beyond PhonologicalAwareness: The Role of Phonological Awareness Skills in Arabic Reading Development. *Journal of psycholinguistic research*, 46(2), 469-480.

Mann, V. A. , Shankweiler, D. & Smith, S.T. (1984). The association betweencomprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language* 11, 627–643.

Mavi, S. (1995). Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB, (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara.

Nation, K. (2005). Children’s reading comprehension difficulties. M. J. Snowling ve C. Hulme, (Ed.), *The science of reading: A hand book* (248-266). Oxford: Blackwell Publishing.

- Miller, P. (2004a). Processing of written word and non-word visual information by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000.
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 979-989.
- Miller, P. (2005). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development ve Physical Disabilities*, 17(4), 369-393. 41
- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homo phones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 21-38.
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121.
- Miller, P. (2010a). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549- 561.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Erişim Tarihi: 08.05.2021, <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Orsolini, M. , Fanari , R. , Cerracchio, S. , ve Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933- 954.
- Ouellete, G. , ve Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary and visual word recognition complicate the story. *Reading ve Writing*, 23(2), 189- 208.
- Owens, E.R. (1984). *Language Development. An Introduction*. Ohio: Merrill Pub.
- Özata, H. , Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt. 35(2)*
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri u: dinleme eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28

Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi klavuzu*. İstanbul: İnkılap kitabevi.

Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. (9. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Öztürk, E. Ve Aydemir, Z., (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.

Padeliadu, S. , & Antoniou, F. (2013). The relation ship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectionalstudy. *Reading & Writing Quarterly*, 30, 1–31.

Paap, K. R. , ve Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horserace. *Psychological Research*, 53(1), 13–24.

Peynircioğlu, Z. F. , Durgunoğlu, A. , ve Öney, B. (2002). Phonological awareness and musicalaptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80.

Phillips, B. M. , Menchetti, J. C. , ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.

Pikulski, J. J. , ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 87-98.

Rakhlin, N. , Cardoso-Martins, C. , ve Grigorenko, E. L. (2014). Phonemicawareness is a more important predictor of orthographic processing than rapidserialnaming: evidence from russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.

Raman, İ. , Baluch, B. , ve Besner, D. (2004). On the control of visual Word recognition: Changing routesversus changing dead lines. *Memory and Cognition*, 32 (3), 489- 500.

Raman, İ. , ve Weekes, B. S. (2005). Deepdysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2), 59-69.

- Raman, İ. (2006). On the age-of-acquisition effects in Word naming and orthographic transparency: Mapping specific to universal? *Visual Cognition*, 13 (7), 1044- 1053.
- Ramus, F. , Pidgeon, E., ve Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712–722.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of Repeated Reading and Listening-While-Reading on Reading Fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Rasinski, T. , (2004). Assessing reading fluency. Pacific Resources for Education and Learning
- Reese, E. , Suggate, S. , Long, J. , Schaughency, E. (2009). Children’s oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Read Writ* (2010) 23:627–644 DOI 10.1007/s11145-009-9175-9
- Reid, G. (2009). *Dyslexia. A Practitioner’s handbook*. Fourth Edition. Wiley-Blackwell.
- Ross, A.O. (1976). *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*. NY: MacGraw-Hill Book Company.
- Samuels, S. J. ve Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association.
- Sanır, H. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağır, M. (2015). *İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği*. YILAR, Ö. *İlkokuma yazma öğretimi (1-30) (Birinci Baskı)*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağır, M. , Bilge , H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IHEAD*, e-ISSN 2528-9632, 2017, 2(1), 77-88
- Saraçlı Çelik, S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Saracaloğlu, A. S. , Yenice, N. , Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl*

Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2009. Cilt:VI, Sayı: II, 187-206
<http://efdergi.yyu.edu.tr>

Seçkin Yılmaz, Ş. , Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma akıcılıkları. *Elementary Education Online*, 2017; 16(4): 1652-1671
İlköğretim Online, 16(4), 1652-1671, 2017. (Online): <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2017.342983

Senechal, M. , Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunders toodgiant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173–182). New York: Guilford.

Shaywitz, S. E. , ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301–1309.

Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Silverman, R. D. , Speece, D. L., Harring, J. R., ve Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133

Spring, C. and French, L. (1990). Identifying Children With Specific Reading Disabilities From Listening and Reading Discrepancy Scores. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 53-58.

Steensel, R. , Oostdam, R. , Gelderen, V.A. , ve Schooten ,V.A. (2016). The role of Word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual wachieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*. 39 (3). 312 329.

Storch, A. S. ve Whitehurst, J. G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

Süel, E. E. (2011). İlköğretim 1.sınıf Üstün ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Tazebay, A. (1995) İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Torgesen, J. K. , Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217-234.
- Torgesen, J. , ve Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* (s. 130–158). Newark, DE: International Reading Association.
- Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of educational psychology*, 76(6), 1346.
- Tosun, D.K. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Trinkle, C. (2008). Listening Comprehension Leads to Reading Success. *School Library Media Activities Monthly*, 24(6), 43-45.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007- 9108-4.
- Tunmer, W. & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229- 243. doi: 10.1177 /0022219409345009
- T. Einarsdóttir, J. , Björnsdóttir, A. ve Símonardóttir, I. (2015). The Predictive Value of Preschool Language Assessments on Academic Achievement: A 10-Year Longitudinal Study of Icelandic Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 25 67–79. DOI: 10.1044/2015_AJSLP-14-0184
- Umagan, S. (2007). *Dinleme” İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Vaughn, S. , Bos, C.S. ve Schumm, J.S. (2003). Teaching exceptional, diverse and at risk students in the general education classroom. New York: Pearson Education Inc.

Vellutino, F. R. , Fletcher, J. M. , Snowling, M. J., ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.

Vural, S. , (2007). Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarılarıyla İlişkisi. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Wauters, L.N, VanBon, W.H.J. ve Tellings, A.J.M. (2006). Reading comprehension of dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19(1), 49-76.

Whorrol, J. , Q. Cabel, S. (2015). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Educ J* (2016) 44:335–341 DOI 10.1007/s10643-015-0719-0

Wise, J. , Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.

Wood, D. E. (2009). Modelling the relationships between cognitive and reading measures in third and fourth grade children. *Journal of Psycho educational Assessment*, 27(2), 96-112.

Yalçın, S. K. ve Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 130-140.

Yaman, B. (1999). Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yangın, B. (1998). Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, K. , Yıldız, M. , Ates, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. Article in Educational Sciences: The oryand Practice June 2010. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/248400177>

Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of Turkish elementary school Children. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 134-139.

Yıldız, M. (2013) Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, Part B; 5(4), 196-199.

Yıldız, M. , (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic* 8(4), 1461-1478.

Yılmaz, M. (2000). İlköğretim okullarındaki 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yılmaz, M., (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 132.

Yılmaz, M., (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 29, 9-14.

Young-Suk, K., Richard, W., ve Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113 (1), 93-111.

EKLER

Ek-1: Resmi İzin Yazıları

Ek-2: Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Metinleri

Ek-3: Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Testleri

Ek-4: Kayıt Çizelgesi

Ek-5: Veli Onam Formu



Ek-1: Resmi İzin Yazıları





T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI

Sayı :E--804.01-2101050026
Konu :Etik Kurul Hak.

Tarih:05.01.2021

Çalışmanın Türü:	Yüksek Lisans Tezi
Konu:	Anket Uygulama
Başlık:	"İyi ve Zayıf Okuyucuların Dinleme Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Olan İlişkinin İncelenmesi"
Yürütücü / Danışman:	Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Yazar:	İlhan ÜŞÜMEZ
Karar:	Olumlu

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Levent SUTCIGIL
Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Gül Rengin KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Ekler:

- 1-İlhan ÜŞÜMEZ.pdf (Elektronik Ek)
- 2-İlhan ÜŞÜMEZ 1.pdf (Elektronik Ek)
- 3-İlhan ÜŞÜMEZ .pdf (Elektronik Ek)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:ab3ab7bb

Belge Doğrulama Adresi: <http://ebys.hku.edu.tr/Dogrulama/Index>

Adres :Havaalanı Yolu Üzeri 8.Km - Şahinbey / GAZİANTEP
Tel / Fax :+90 342 211 80 91 / +90 342 211 80 92
Kep Adresi :hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

İrtibat:Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Web:sbe.hku.edu.tr
e-Posta:sbe@hku.edu.tr





T.C.
PAZARCİK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49501203-821.99-E.16022001
Konu : Araştırma İzni Uygulaması

03.11.2020

İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi.

İlçemiz Pazarcık Çimko İlkokulu Müdürlüğünde Özel Eğitim Öğretmeni olarak görev yapmakta olan İlhan ÜŞÜMEZ'in, "İyi ve Zayıf Okuyucuların Dinleme Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri İle Olan İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi üzerine İlçemiz merkez ilkokullarındaki öğrencilerle araştırma ve çalışma yapması tarafımızca uygun görülmektedir.

Müdürlüğünüzce de uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mecit MADENKUYU
Şube Müdürü

Ek:

- 1-Dilekçe (1 Sayfa)
- 2-Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Tez Konu Öneri Formu (11 Sayfa)
- 4-Ölçme Aracı ve Ekleri (9 Sayfa)
- 5-Ön Başvuru (1 Sayfa)
- 6-Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi (1 Sayfa)
- 7-Ölçme Aracı Uygulama İzni (1 Sayfa)

OLUR
03.11.2020

Mehmet ÇİLO
İlçe Millî Eğitim Müdürü



Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: Barış Can GEÇİMLİ
Tel: 0 () _____
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b171-db78-342b-9be9-9b85 kodu ile teyit edilebilir.

2. SINIF METİNLER VE ANLAMA SORULARI

BOBO'NUN YARDIMI (ÖYKÜLEYİCİ)

Güzel bir köyün güzel ormanında yaşayan küçük bir rüzgâr varmış. Bu rüzgârın adı Bobo'ymuş. Bobo ormanda esmeyi ve ormandaki hayvanların onunla oyunlar oynamasını çok severmiş. Hafta içi bir gün yine esmiş, yaprakları uçurmuş. Ormandaki hayvanlar uçuşan yapraklarla oynarken o da keyifle izlemiş.

Dönüş yolunda bir kuşun ağacın dalında ağladığını görmüş. Kuşun yanına gidip neden ağladığını sormuş. Kuş da az önce rüzgârın estiğini ve yuvasının o rüzgârda bozulduğunu söylemiş. Bunu duyan Bobo çok üzölmüş. O rüzgârın kendisi olduğunu söylemiş ve özür dilemiş. Bobo kuşa yardım etmek için sakince tüm ormanda esmiş. Ormandaki hayvanları yardıma çağırmiş. Ormandaki hayvanlar toplanıp kuşa daha büyük ve güzel bir yuva yapmışlar. Kuş çok mutlu olmuş. Yardım eden herkese teşekkür etmiş. Bobo da çok mutlu olmuş ve bir daha eserken daha dikkatli olacağına ve başkalarına zarar vermeden eseceğine söz vermiş.

ÇALIŞKAN ARI (ÖYKÜLEYİCİ)

Bir bahar günüydü. Arılar, rengârenk çiçeklerin kokusunda kuş cıvıltılarıyla dans ediyordu. Güneş, tüm sevgisiyle ısıtıyordu yeryüzünü. Rüzgâr, çimenlerin arasında yuvarlanıyordu.

Kanatlarım yorulmak bilmiyordu. Bir çiçekten diğerine geçiyordum. Amacım, peteğime her çiçeğin kokusundan bir tat katmaktı. Papatya, sümbül, menekşe, elma çiçeği, limon çiçeği... Hepsi birbirinden farklıydı, hepsinin kendine has bir özelliği vardı; onları birbirinden ayıran ve onları özel kılan özellikleri...

Güneş birden bulutların arasına gömüldü. Bulutlar karardı ve içindeki tüm damlaları yağmur olarak üzerimize saldı. Kanatlarım ağırlaşmaya başladı. Topladığım polenleri dökmeden kovanımdaki peteğime ulaştırmalıydım. Tüm gücümle zor da olsa geldim peteğime. Sorumluluğumu yerine getirmenin rahatlığıyla mis kokulu tatları peteğime bıraktım.

Annem kulağıma fısıldadı: “Tüm farklılıklara rağmen sevimli canlılar ve görevlerini tamamlamanın rahatlığıyla uyumalı çalışkan arılar...”

BEN KİMİM? (BİLGİ VEREN)

Ben rengârenk kanatları olan ve doğada bir o yana bir bu yana uçan bir böceğim. Beni daha çok ormanlarda, bahçelerde ve ovalarda görürsünüz. Genellikle çiçeklere konsam da ağaçlara ve yapraklara konmayı da çok severim. Evet, bildiniz! Ben bir kelebeğim. Aslında ben bir böceğim ama insanlar beni hep kelebek olarak dünyaya geldim sanırlar.

Ben dünyaya ilk önce tırtıl olarak gelirim. Daha sonra sizin giydiğiniz güzel ipekleri örmeye başlarım. İpek kozamı örmeyi bitirdiğimde derin bir uykuya dalarım. Bu uykudan uyandığımda kozamı delerek dışarı çıkarım. Dışarı çıktığımda insanların bakmaya doyamadığı bir kelebeğe dönüşürüm. Minik kanatlarım ve bedenimle uzun yolculuklara çıkarım. Bu yolculuklarda beni ve kardeşlerimi sayısız macera bekler...

Farklı çiçeklerden tozlar alıp farklı çiçeklere götürürüm. Bu tozlar da birleşince çok daha farklı renklerde ve boylarda yeni çiçekler ortaya çıkar. Sizler bizi korudukça da biz doğayı güzelleştirmeye devam edeceğiz.

TELEFON (BİLGİ VEREN)

Merhaba bana telefon diyorlar. Beni ünlü mucit Aleksandır Graham Bell icat etti. Bu buluş çok ses getirdi. İlk yapıldığımda elektriğe bağlı çalışıyordum. Bir yerde sabit kalmam gerekirdi. Günümüzde ise insanlar beni yanlarında rahatça taşıyabilmektedir. Benim asıl amacım birbirlerine uzak olan insanların birbirleriyle iletişime geçmesini sağlamaktır. Yıllar geçtikçe geliştirildim. İnsanlar bana birbirleriyle konuşmanın dışında birçok özellik kazandırdılar: “Mesaj atma, fotoğraf çekme, internete girme...” Birçok araçla yapabileceklerini benim sayemde tek bir araçla yapabiliyorlar. Bu beni mutlu ediyor. İnsanlar benim sayemde birbirlerinden hızlı bir şekilde haberdar oluyorlar. Beni üzen tek şey ise insanların bana bağımlı hale gelmiş olmalarıdır. Ben sizin hayatınızı kolaylaştırmak için varım. İhtiyacınız olduğunda hep yanınızdayım. Beni gereğinden fazla kullanmanız ve sürekli benimle ilgilenmeniz, çevrenizdeki güzellikleri görmenizi engelleyebilir.

Ek-3: Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Testleri (1.Metnin testi)

BOBO'NUN YARDIMI SORULAR

1) Bobo aslında neymiş? (Bilgi)

- a. Yağmur
- b. Rüzgâr
- c. Kar

2) Bobo'nun dönüş yolunda gördüğü kuş ne yapıyormuş? (Bilgi)

- a. Yemek yiyormuş.
- b. Oyun oynuyormuş.
- c. Ağlıyormuş

3) Olayın yaşandığı an hangi günde gerçekleşmiştir? (Düzenleme)

- a. Pazar
- b. Perşembe
- c. Cumartesi

4) Aşağıdakilerden hangisi Bobo'nun yardıma çağırdığı hayvanlar arasında olamaz? (Çıkarım)

- a. Ahtapot
- b. Ayı
- c. Kirpi

5) Bobo, kuşun evini tekrar yapınca kuş Bobo'ya ne demiş olabilir? (Tahmin)

- a. Bir daha ki sefere daha dikkatli olmalısın.
- b. Evim eskiden daha güzeldi.
- c. Bana yardım etmeni istememiştim

6) Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılacak sonuçlardan biri değildir? (Değerlendirme)

- a. Yaptığımız işlerin başkalarına zarar vermemesi için dikkatli olmalıyız.
- b. Eğer hatalıysak özür dileyebilmeliyiz.
- c. Kuşlar en çabuk ağlayan hayvanlardır.

(2.Metnin Testi)

ÇALIŞKAN ARI SORULAR

1) Arı çiçeklerden ne toplamış? (Bilgi)

- a. Yaprak
- b. Koku
- c. Polen

2) Yağmur yağınca arı ne yapmış? (Bilgi)

- a. Kovanına gitmiş.
- b. Yaprığın altına saklanmış.
- c. Yağmurda ıslanmış.

3) Hikâye hangi ayda gerçekleşmiş olabilir? (Düzenleme)

- a. Şubat
- b. Mart
- c. Haziran

4) Anne arı, çalışkan arının uyumasını neden istemiş? (Çıkarım)

- a. Saat geç olduğu için.
- b. Çalışkan arı yorulduğu için
- c. Yarın sabah erken kalkacağı için

5) Hikâyeye göre bir sonraki gün aşağıdakilerden hangisinin olması beklenmez? (Tahmin)

- a. Arı bir diğer gün de heyecanla gidip çiçeklerden polen toplamıştır.
- b. Annesine artık yorulduğunu ve bir daha polen toplamak istemediğini söylemiştir.
- c. Bir sonraki gün daha farklı çiçeklerden polen toplamıştır.

6) Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılabilecek bir sonuçtur? (Değerlendirme)

- a. Çok yorulmamak için çok çalışmamalıyız
- b. Kazandıklarımızı paylaşmalıyız
- c. Sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz.

(3. Metnin Testi)

BEN KİMİM? SORULAR

1) Kelebekler dünyaya ne olarak gelirler? (Bilgi)

- a. Sinek
- b. Tırtıl
- c. Kelebek

2) Kelebek olmak için ne örmeleri gerekir? (Bilgi)

- a. Pamuk koza
- b. Yün koza
- c. İpek koza

3) Tırtıllar neden koza örerler? (Düzenleme)

- a. İnsanlar kıyafetlerinde kullansın diye.
- b. Dünyayı güzelleştirmek için
- c. Kelebeğe dönüşebilmek için

4) Hikâyede kelebeklerle ilgili aşağıdakilerin hangisinden bahsedilmemiştir? (Çıkarım)

- a. Yaşadıkları yerlerden
- b. Neler yediklerinden.
- c. Görevlerinden

5) Eğer siz bir kelebek olsaydınız aşağıdakilerden hangisini yapamazdınız? (Tahmin)

- a. Uzak yerlere uçabilirim.
- b. Yeni doğan kardeşimle uçabilirim.
- c. Her gün farklı çiçeklere konabilirim.

6) Hikâyeye yeni bir başlık koysanız aşağıdakilerden hangisi en uygun olurdu? (Değerlendirme)

- a. Kelebek ve Tırtıl
- b. İpek Kozası
- c. Kelebeklerin Hayatı

TELEFON SORULAR

1) Telefonu kim icat etmiştir? (Bilgi)

- Tomas Edison
- Nikola Tesla
- Aleksandır Graham Bell

2) Telefonun ilk amacı neydi? (Bilgi)

- Uzaktaki insanların iletişime geçmesini sağlamak
- Acil durumlarda insanları bilgilendirmek
- İnsanların internete girmesini sağlamak

3) Aşağıdakilerden hangisi doğrudur? (Düzenleme)

- Telefonlar ilk çıktığında tuşluydu.
- Telefon icat edildikten 10 yıl sonra telsiz telefonlar icat edilmiştir.
- Telefonlar gittikçe hayatımızı kolaylaştırmıştır.

4) Hikâyeye göre eski ve yeni telefonla ilgili söylenenlerden hangisi doğrudur? (Çıkarım)

- Yeni telefonları yanımızda taşımak zor olmaktadır.
- Eskiden elektrikler kesildiğinde telefonlar da kesilirdi.
- Yeni telefonlar eski telefonlardan daha pahalıdır.

5) Telefonların elektriğe bağlı çalıştığı dönemde insanlar hangi sorunla karşılaşmış olabilirler? (Tahmin)

- Şarjları çabuk bitebilir.
- Telefonları yanlarında taşıyamayabilirler.
- Telefonla görüntülü konuşurken görüntü kalitesi düşük olabilir.

6) Hikâyenin konusu aşağıdakilerden hangisi olamaz? (Değerlendirme)

- Telefonun yıllar içindeki değişimi.
- Telefonla yapabildiklerimiz.
- Telefon markalarının önemi.

Ek-4: Kayıt Çizelgesi

	Metin Adı	Okuduğu Süre	Okuma Yanlış Sayısı	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı
	Ben kimim			
	Telefon			
	Bobo'nun yardımı			
	Çalışkan Arı			
	Metin Adı	Okuduğu Süre	Okuma Yanlış Sayısı	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı
	Ben kimim			
	Telefon			
	Bobo'nun yardımı			
	Çalışkan Arı			
	Metin Adı	Okuduğu Süre	Okuma Yanlış Sayısı	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı
	Ben kimim			
	Telefon			
	Bobo'nun yardımı			
	Çalışkan Arı			
	Metin Adı	Okuduğu Süre	Okuma Yanlış Sayısı	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı
	Ben kimim			
	Telefon			
	Bobo'nun yardımı			
	Çalışkan Arı			
	Metin Adı	Okuduğu Süre	Okuma Yanlış Sayısı	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı
	Ben kimim			
	Telefon			
	Bobo'nun yardımı			
	Çalışkan Arı			
	Metin Adı	Okuduğu Süre	Okuma Yanlış Sayısı	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı
	Ben kimim			
	Telefon			
	Bobo'nun yardımı			
	Çalışkan Arı			
	Metin Adı	Okuduğu Süre	Okuma Yanlış Sayısı	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı
	Ben kimim			
	Telefon			
	Bobo'nun yardımı			
	Çalışkan Arı			

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi İlhan ÜŞÜMEZ tarafından yürütülen “İyi ve Zayıf Okuduğunu Anlama Becerilerine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Performansları Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi” konusu tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- a. Araştırmanın Amacı: İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerin okuma performansları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesidir.
- b. Araştırmanın İçeriği: İyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip ikinci sınıf öğrencilerin okuma performansları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesidir.
- c. Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma * Tez çalışması
- d. Araştırmanın Öngörülen Süresi: Ekim 2020 - Mart 2021
- e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:80 öğrenci
- f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):Kahramanmaraş/Pazarcık

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmadan istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Velisi (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası: