

PAPER DETAILS

TITLE: KELIME TEKRAR TEKNIGININ AKICI OKUMA BECERILERINI GELISTIRMEYE ETKISI

AUTHORS: Muamber YILMAZ

PAGES: 323-350

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256321>

KELİME TEKRAR TEKNİĞİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Muamber YILMAZ*

Öz

Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıftan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırma, Ankara (Mamak ilçesi) Gülveren İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencisi üzerinde 2004-2005 bahar yarı yılı öğretim döneminde yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen öğrenciye, Türkçe ders kitabından düzeyine uygun olarak seçilen metinler okutulmuş, öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve okutulan metin ile ilgili 6 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeyi hata analizi envanterine göre belirlenmiştir. Uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin okuma seviyesinin 5. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kelime tekrar tekniği ile sunulan 2.5 aylık bir öğretimin sonunda öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6 ve 7. sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı, okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğu ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kelime tekrar tekniği, akıcı okuma, sesli okuma hataları, okuduğunu anlama.

Abstract

In this study, effect of word drill technique to correction of oral reading errors develop reading comprehension of skills and supply of fluently reading of a student who has been chosen the aim of the research from the 8th class of primary school. The research was applied the 8th class student at Gülveren Primary school (in Mamak) in Ankara in the second term of years 2004-2005. The student who was chosen for the aim was made to read texts which were suitable to his level and was recorded, then he was asked six questions of reading comprehension. His oral reading errors and comprehension level of reading was determined according to informal reading inventory. The result of evaluation which was done before application, the student's reading degree was at 5th class frustration level was determined. After 2.5 month education period with word drill technique, the reading level of the student increased to 5th class independent level and to 6th, 7th classes instructional level, a significant decline at his reading errors, a progress at his fluently reading of skills which he read were determined.

Keywords: Word drill technique, fluently reading, oral reading errors, reading comprehension.

Yazışma adresi: * Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, muammeryilmaz2000@yahoo.com

İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca sürekli okuma eylemi ile karşı karşıyadır. Çünkü yaşanan çağ bunu gerektirmektedir. Okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuma olmadan anlama olmayacağı gibi anlamadan okumak da metni seslendirmekten başka bir şey değildir. Okuma sırasında yapılan okuma hataları, akıcı okumayı engellemekte ve okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir. İlköğretim düzeyinde birçok öğrencinin kendi seviyesine uygun bir metni okurken çok sayıda sesli okuma hatası yaptığı bilinen bir gerçektir. İlköğretimin ilk yıllarında öğrencinin zayıf bir okumaya sahip olması, onun Türkçe dersi dışındaki derslerde de başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumdaki öğrencilere uygun yöntem veya tekniklerle bireysel olarak okuma öğretimi sunulmalıdır. Öğrencinin okumasını düzeltmek için sunulacak olan öğretime erken başlanması, okumayı düzeltmede etkili olur. Okuma güçlüğüne sahip öğrencinin okumasını düzeltmek için herhangi bir müdahale yapılmazsa, yaşam boyu okumayla ilgili sıkıntı çekecektir.

Okuma, yazılı-yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucunda oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Anlam ne kitabın içerisinde ne okuyucunun kafasında ne de içinde bulunulan ortamdır. Anlam okuyucunun rehberliğine ve diğer unsurların yardımına dayanan bir etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır (Anderson ve diğerleri, 1985; akt.: Akyol, 2003).

Smith ve Dechant'a göre okuma, yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir. Söz konusu yorumlamada iki şeye ihtiyaç vardır: Tanıma ve algılama. Tanıma; harflerin, kelimelerin tanınması olup, duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994).

Sesli okuma ise gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük veya sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Sesli okumada amaç, yazının doğru olarak ve konuşma dilinin özelliklerini yansıttak şekilde söylenmesidir (Demirel, 2000).

Göğüş'e (1978) göre bir sözcüğün zihnimizde görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır; böylece anlam algılanmış olur. Sözcüğün bir de zihinde devinimsel imgesi vardır. Zihin ve ögeler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Eğer sözcüğü sesli okumak istersek zihin, seslendirme ögelerini işletir.

Sesli okuma, ilköğretimin ilk üç sınıfında büyük bir önem taşır. Çünkü çocuğun okuma becerisi kazanmasında sesli okumanın önemi büyüktür. Sesli okuma öğrencinin okuma düzeyini anlamaya yardım eden bir teşhis aracıdır. İyi okunan parçalar, çocuğu ve dinleyenleri düşünsel etkinliğe yönelttiği gibi onlar üzerinde de hoş etkiler bırakır. Sesli okuma ancak bu sayılan amaçlara yöneldiği oranda değer taşır (Binbaşoğlu, 1987).

İlköğretim birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğretimi, ana dili öğretiminin temelini oluşturur. Birey, bu dönemde kazandığı okuma yazma becerilerini yaşam boyu kullanır. Okuma yazma öğretiminde yapılacak hatalar ise, bireyin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkiler (Köksal, 2003).

Öğretmen, ilk okuma sürecinde öğrencilerin okuma düzeylerini sesli okumalarına bakarak belirleyebilir. Öğrencilerin bazı yanlış okuma davranışları sesli okuma yoluyla kontrol edilebilir (Çiftçi, 2001). Bu bakımdan sesli okumaya ilköğretimin ilk sınıflarında (1, 2 ve 3. sınıf) daha fazla önem verilmelidir.

Okuma anlamayı gerektirir. Çünkü anlama okumanın temel prensiplerinden birisidir. Güneş'e göre (2000) anlama, bir metnin anlamını bulma, onun üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır.

İyi okuyucular aktiftirler, okuduklarından nasıl anlam çıkarılacağını bilirler, metindeki düşünceleri genişletirler. Onlar kelime bilgisini ve metin yapısını kullanırlar. Böylece anlamalarına yardım ederler. İyi anlama becerisine sahip olanlar, birçok kelimeyi seri bir şekilde tanıyabilirler. Bunun yanında zayıf okuma becerisine sahip okuyucuların birçoğunun anlama problemi vardır. Çünkü onlar metindeki kelimeleri doğru bir şekilde tanıyamazlar. Eğer onlar kelimenin büyük bir bölümünü okumak için durmak zorunda kalırlarsa, enerji ve dikkatlerini kelimenin anlamından başka bir yöne, yani kelimeyi seslendirmeye çevirirler. Onlar, zor da olsa kelimeyi doğru okusalar bile anlayamazlar. Çünkü dikkatlerini kelimeyi okumaya yoğunlaştırmışlardır (Salinger, 2003). Oysa anlama okumadaki başarının temelini oluşturmaktadır.

Ülkemizde ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir.

Okuma güçlüğü, zekâ düzeyi bakımından normal, öğretim koşulları ve sosyo-ekonomik düzey bakımından uygun fırsatlara rağmen okumayı öğrenmede yaşanan güçlüktür (Bruck, 1988).

Okuma becerisi gelişmemiş birey okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Çünkü birey okuma sırasında dikkatini anlamadan ziyade seslendirmeye yoğunlaştırmaktadır. Bu durum okuma becerisi gelişmemiş bireylerin ortak özelliğidir. Çünkü okuma güçlüğüne sahip bireyler kelime tanıma problemi yaşamaktadırlar.

Öğrencinin kelimeyi tanıma becerisi, ses bilgisiyle ilişkilidir. Sesli okuma becerisinin kazanılması, ses bilgisinin (konuşma kelimelerindeki ses bilinci), ses grafiği bilgisinin (harf ve ses arasındaki ilişki bilgisi) gelişmesine ve her ikisinin de birlikte öğrenilmesine bağlıdır. Kelimelerin bağımsız bir şekilde telaffuz edilmesinde, sesli okuma yeteneği önemlidir (Share ve Stanovich, 1995; akt.: Jenkins, 2000). Ses bilgisinin farkında olmak, okumanın gelişmesine büyük fayda sağlamaktadır (Danielsson, 2001).

Kelimeleri yeterince tanıyamayan çocuğun okumasında kötü ve yanlış telaffuz, duraklama, geri dönme, tekrarlama, kelimeyi başka bir kelime olarak okuma, atlama gibi okuma hataları görülür. (Öz, 2001).

Genellikle öğrencinin kelimeyi tanıyamamasının nedeni, önceden kelimeyi iyice teşhis edememesi ve okuma sırasında cümlelerin gelişinden faydalanamamasıdır. Bu durumdaki öğrenciler kelimeleri yanlış okurlar, yazılış ve şekil bakımından birbirine benzeyen kelimeleri karıştırırlar, kelimeleri tersine çevirirler, çok ağır ve sıkılarak okurlar. Kelimeleri çabucak tanıyamayan öğrenciye yardım etmek için öğretmenin ilk önce çocuğun hangi kelimeleri tanımadığını bilmesi gerekir. Bunun için öğrenci okumaya başladığı zaman, öğrenciyle birebir ilgilenilmelidir. Sonra güçlük çekilen kelimeler üzerine öğrencinin dikkati çekilmelidir (Kee, 1958).

İlköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20'si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Okuma güçlüklerine birtakım faktörler neden olmaktadır. Bunlar; öğrencilerin ailevi sorunları, evde okumayla ilgili materyallerinin yetersizliği, öğrencilerin motivasyon eksikliği, zekâ geriliği gibi faktörlerdir (Lyon, Gray, Kavanagh ve Krasnegor, 1993; akt.: Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002).

Carroll, okuma-yazma becerilerini kazanmada başarısız olan çocukların başarısızlığının nedenini sınıfta yapılan öğretimin yetersizliğine bağlamaktadır. Calfee ise çocukların çoğunun okuma güçlüğü yaşamasına, fiziksel bozukluktan çok öğretimin neden olduğunu ileri sürmüştür (Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002). İlköğretimin ilk kademelerinde yapılan yetersiz öğretim, çocukların okuma

performanslarını doğrudan etkiler. Yapılan bir araştırmada; birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler gözlenmiş, birinci sınıfın sonunda okuma becerileri yetersiz öğrencilerin, dördüncü sınıfın sonunda da okuma becerisi yetersiz okuyucular olarak kaldığı görülmüştür. İlköğretimin ilk kademesindeki çocuklar yoğun yapılandırılmış okuma programına tâbi tutulduklarında ise çocukların okuma yeteneklerinde anlamlı bir gelişme olduğu gözlenmiştir (Joel, 1988; akt.: Joshi, Dahlgren ve Gooden, 2002).

Okuma güçlüğü oldukça sık görülmektedir. Okuma güçlüğü, çocuğun kelimeleri tanımada yetersiz oluşu, yavaş ve yanlış okuma ve okuduğunu iyi anlayamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumalarında şu problemlere rastlanmaktadır:

- ✓ Okurken harfleri ya da kelimeleri geriye çevirirler.
- ✓ Kısa süreli hafızaya sahiptirler.
- ✓ Dikkatlerini yoğunlaştıramazlar.
- ✓ Duygusal yönden zayıftırlar.
- ✓ Düşünmeden okurlar.
- ✓ Göz-motor koordinasyon yetersizliği vardır.
- ✓ Aşamalandırma güçlüğü çekerler (Akyol, 1997).

Okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin ortak özelliği kelime tanımada güçlük yaşamalarıdır.

Okumaya yeni başlayan öğrenciler hatasız okuma ve hızlı kelime tanıma becerilerini geliştirdikleri zaman okuma ve okuduğunu anlamada başarılı olurlar (Dufva, Niemi ve Voeten, 2001).

Okuma hayat boyu devam eden bir süreç olduğu için sesli okuma hatalarının düzeltilmesi hem okuma, hem de anlama açısından önemlidir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde kelime tekrar tekniğinden yararlanılabilir.

Kelime Tekrar Tekniği

Kelime tekrar tekniği okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okumalarını düzeltmede yararlanılan tekniklerden biridir. Kelime tekrar tekniği literatürde “Word

drill technique” olarak geçmektedir. Öğrencinin metni okurken yanlış okuduğu kelimelerin tekrar edilerek okunması şeklinde yapılan alıştırmaları kapsar.

Bu teknikte öğretmen, öğrenciye bir metni okutur, okuma sonrasında öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri bir karta yazar. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tek tek kartlara yazılmış olarak öğrenciye sunar. Öğretmen kelimeyi okur, öğrenci ise kelimeyi tekrar eder. Doğru olarak okunan her bir kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelimeler ise tekrar okutulmak üzere sıranın altına konur. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder. (Rosenberg, 1986). Daha sonra başka bir metnin okunmasına geçilir.

Kelime tekrar tekniği, kelime bilgisinin inşasında etkili bir yoldur. Dört basamaktan oluşur:

1. Okuma bittikten sonra, okuma sırasında yanlış okunan bütün kelimeler 5 x 7 cm. boyutundaki indeks kartı üzerine yazılır.
2. Öğrenci ile indeks kartı incelenir ve öğrenciye okutulur. Öğrenci kelimeyi doğru bir şekilde okuduğu zaman kart masadan kaldırılıp bir kenara konur. Eğer bir kelime 5 saniye içinde doğru bir şekilde okumuşsa o kelimenin okunuşu doğru kabul edilir. 5 saniye içinde kendi kendine düzeltilmiş kelimeler yine doğru kabul edilir. 5 saniyeden sonra doğru okunan kelimeler ise yanlış okunmuş olarak kabul edilir.
3. Öğrenci bir kelimeyi yanlış okuduğu zaman öğretmen, öğrenci için o kelimeyi doğru telaffuz eder, sonra öğrenciye o kelimeyi tekrar ettirir. Daha sonra öğretmen kelimeyi gösterip, “Bu kelime nedir?” diye sorar. Öğrenci kelimeyi okur ve birden fazla tekrar eder. Düzeltilen her bir kelime tekrar sunulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan kelime kartı ise sıranın altına konur.
4. Okuma düzeltilinceye kadar sıranın altındaki yanlış kelime kartları öğrenciye sunulur. Kartlarda yazılı bütün kelimeler toplanır ve öğrenciye tekrar sunulur. Öğrenci ard arda gelen iki kart üzerinde hata yapmayıncaya kadar kelime tekrar işlemlerine devam edilir. Kelime tekrar tekniği, atlama, yanlış okuma, telaffuz, tekrar ve duraklama hatalarının düzeltilmesinde etkili bir tekniktir (Jenkins ve Larson, 1979).

Yapılan araştırmalar okuma hatalarını düzeltmede ve akıcı okumayı sağlamada kullanılan kelime tekrar tekniğinin, kelime tanımada çok önemli fayda sağladığını göstermiştir (Fleisher, Jenkins, 1983; akt.: Perkins, 1988). Temel stratejiler içinde kelime tekrar tekniği, önde gelen öğretim modeli olarak kullanılır

(Chafouleas, 2004). Bu teknik sesli okuma hatalarını düzeltmede diğer tekniklere oranla daha başarılıdır.

Jenkins ve Larson (1979) sesli okuma hatalarını düzeltmede kullanılan beş tekniği (kelime sağlama tekniği, cümle tekrarı tekniği, metin sonunda inceleme tekniği, kelimeyi anlama tekniği ve kelime tekrar tekniği) karşılaştırmışlardır. Araştırma 13, 14 yaşlarında öğrenme güçlüğü yaşayan 5 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin sesli okuma hataları; atlama, bir başkasını yerine koyma (kelimenin yerine başka bir kelime koyma), yanlış telaffuz etme, kendi kendini düzeltmede başarısız olma ve duraklamalar yapma olarak belirlenmiştir. Her bir düzeltme tekniği 7 günlük süre içinde uygulanmıştır. Sesli okuma hatalarını düzeltme tekniklerinin karşılaştırılması sonucunda, kelime tekrar tekniğinin diğer tekniklerden daha üstün olduğu görülmüştür.

Rosenberg (1986) 12, 14 yaşlarında öğrenme güçlüğü çeken 4 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada sesli okuma hatalarını düzeltmede kullanılan kelime sağlama, kelime tekrar ve fonetik tekrar tekniklerini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin sesli okuma hataları; atlama hatası, başkasını yerine koyma (kelimenin yerine bir başka kelime koyma), yanlış telaffuz ve duraklama olarak belirlenmiştir. Araştırmada, öğrenme yetersizliği olan 4 öğrencinin teşhisinde şu kriterler aranmıştır:

1. Yapılan zekâ testi (Stanford Binet veya WISC-R) sonucuna göre öğrencilerin IQ'sunun 80 veya üzeri olması,
2. Görsel ve işitsel problemleri olmaması,
3. Öğrencilerin duygusal herhangi bir problemlerinin olmaması,
4. Bond ve Tinker (1967) okuma ölçeğine göre öğrencilerin okuma başarısının iki yıl aşağıda olması.

Araştırmada her bir öğrenciye günlük 150 ila 200 kelimeden oluşan metinler okutulmuştur. Öğretim 45 dakikalık dersler hâlinde sunulmuş, öğretim her bir öğrenci için 40 gün devam etmiştir. Çalışma iki aşamada yapılmış, her bir aşama 20 gün sürmüştür. İlk aşamada kelime sağlama tekniği ve kelime tekrar tekniği birlikte sunulmuş, ikinci aşamada ise kelime tekrar tekniği ile fonetik tekrar tekniği birlikte sunulmuştur. Araştırmanın sonunda sesli okuma hatalarını düzeltmede kelime tekrar tekniğinin, kelime sağlama ve fonetik tekrar tekniğinden daha üstün olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, sesli okuma hatalarını düzeltmede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin etkililik derecesini belirlemeye çalışmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları nelerdir?
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nasıl sınıflandırılabilir?
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını (Atlama, ekleme ve yanlış okuma hatası) düzeltmede kelime tekrar tekniği ne derecede etkilidir?
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniği ne derecede etkilidir?

Yöntem

Bu araştırma deneysel bir araştırmadır.

Denekler ve Seçimi

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2004–2005 öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi Gülveren İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden istenilen niteliklere uygun olarak seçilen 1 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun nitelikteki öğrencinin özellikleri:

- a) Okuma güçlüğüne sahip olan (okuma seviyesi endişe düzeyinde olan).
- b) Zekâ düzeyi normal olan.
- c) Herhangi bir işitsel ve görsel sorunu olmayan.
- d) Dil ve konuşma bozukluğu olmayan.

Öğrencinin sınıf öğretmeni ve ailesiyle görüşülmüş; zihinsel, işitsel ve görsel yönden herhangi bir sorunu olmadığı belirlenmiştir. Dil ve konuşma bozukluğunun olmadığı ise araştırmacı tarafından öğrenciyle yapılan sohbet esnasında gözlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak verilere ulaşmak için, herhangi bir fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel engeli olmayan fakat sesli okuma ve okuduğunu anlama problemi olan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 1 öğrencinin sesli okuma kayıtları kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen öğrencinin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit için, öğrenciye Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler okutulmuştur.

İlk önce ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Aranılan İnsan Olmak” isimli (325 kelimeden oluşan) bir metin öğrenciye okutulmuştur. Öğrenci verilen okuma metnini okumada zorlandığı için bir alt sınıf düzeyinden (7. sınıf) “Canım Kitap” isimli (300 kelimeden oluşan) bir metin okutulmuş, öğrencinin bu metni okurken de zorlandığı görülmüştür. İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabından “Güvercinle Fare” (347 kelimeden oluşan) ve 5. sınıf Türkçe ders kitabından “Yukarıköylü Hamza” (386 kelimeden oluşan) isimli okuma metinleri okutulmuştur. Okutulan her bir metinle ilgili 3 tane basit anlama, 3 tane de derinlemesine anlama olmak üzere toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Basit anlama soruları, cevabı metin içerisinde olan alt bilişsel süreçleri, derinlemesine anlama soruları ise üst bilişsel süreçleri içermektedir. Öğrencinin okuma kayıtları, hata analizi envanterinde kullanılarak okuma düzeyi belirlenmiştir. Hata analizi envanterindeki ortam ve seslendirme ölçeği ile öğrencinin sesli okuma hataları, soru ölçeği ile de öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyinin 8, 7, 6 ve 5. sınıf seviyelerinde endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin okuma seviyesinin 5. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiş ve tedavi edici öğretime bu seviyeden başlanmıştır. Öğretim, ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 10 metin ile yapılmıştır.

Kelime tekrar tekniği kullanılarak sunulan öğretimin sonunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde bir ilerleme olup olmadığını belirlemek için ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından “Bizim Köyde Orman Yangını” (357 kelimeden oluşan), 6. sınıf Türkçe ders kitabından “Tanıklar Kayası” (445 kelimeden oluşan), 7. sınıf Türkçe ders kitabından “Atla Kurdun Savaşı” (428 kelimeden oluşan) ve 8. sınıf Türkçe ders kitabından ise “Sohbet ve Kitap” (398 kelimeden oluşan) isimli metinler okutulmuştur. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası okutulan tüm metinler öğrencinin daha önce okumadığı metinlerden seçilmiştir. Öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyini değerlendirmede

kullanılmak üzere seçilen metinlerin, kelime sayısı bakımından birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyi hata analizi envanterine göre tespit edilmiştir.

Hata analizi envanteri öğretmenlere, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede fayda sağlamaktadır. Metnin sesli olarak okunması sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi, sessiz olarak okunduktan sonra da sorulan sorularla okuyucunun anlama düzeyi belirlenmeye çalışmaktadır. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir. Hata analizi envanteri standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

1) Endişe Düzeyi: Bireyin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığı gösterir.

2) Öğretim Düzeyi: Bireyin istenilen şekilde okuması ve anlaması için bir öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade eder.

3) Bağımsız Düzey: Bireyin öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder (Akyol, 2003).

Hata analizi envanteri, ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğinden oluşmaktadır.

Öğrenci, soru ölçeğinden 50 puanın altında almış ise, ortam ve seslendirme ölçeğinden de 40 puanın altında almışsa ve ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 180 puanın altında ise öğrencinin seviyesinin endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci, soru ölçeğinden en az 50 puan, ortam ve seslendirme ölçeğinden en az 40 puan almış, üç ölçekten (ortam, seslendirme ve soru ölçeği) aldığı puanların toplamı en az 180 ise öğrencinin seviyesinin öğretim düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrenci soru ölçeğinden en az 80 puan almış, ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı en az 240 ise öğrencinin seviyesinin bağımsız düzey (serbest düzey) olduğu söylenebilir (May, 1986).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencinin okuma kayıtlarından elde edilmiştir. Öğrencinin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek için bir hafta uygulama öncesi, bir hafta da uygulama sonrası değerlendirme çalışmasına ayrılmıştır.

Öğrenciye her hafta 3 saat olmak üzere toplam 30 saat kelime tekrar tekniği ile öğretim sunulmuştur. Öğretim okul içerisinde, okul idaresinin belirlediği bir odada bireysel olarak verilmiştir. Uygulama Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının onayladığı ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 10 metin ile yapılmıştır.

Uygulamada okutulan metinler:

1. Kitaplarımıla Baş Başa.
2. Küskün Ayıcık.
3. Kelaynak Anlatıyor.
4. Çocuklar Güney Kutbunda.
5. Sinema.
6. Düdük.
7. Issız Ada.
8. Koca Seyit.
9. Bin Elli Yaşındaki Ağaç.
10. Öğretmenin Sevinci.

Öğretime kısa metinlerle başlanmış, daha sonra uzun metinler kullanılmıştır. Öğretim sürecinde, okumaya başlamadan önce metin ile ilgili resimlerin öğrenci tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Metin öğrenciye okutulmuş, yanlış okuduğu kelimeler kartlara yazılmıştır. Katlara yazılan bu kelimeler öğrenciye okutulmuştur. Öğrencinin doğru okuduğu kelimeler daha sonra okutulmak üzere bir kenara konulmuştur. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler araştırmacı tarafından düzeltilmiş, öğrenciye birkaç kere tekrarlatılarak okutulmuş, daha sonra araştırmacı öğrenciye aynı kelimeyi gösterip okumasını istemiştir. Anlamı bilinmeyen kelimeler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Son olarak kelimelerin yazılı olduğu bütün kartlar öğrenciye okutulmuştur. Öğrenci ard arda iki kelimeyi yanlış olarak okuduğu zaman işlemler tekrarlanmıştır.

Öğrenciye evde okuması için hikâye kitapları verilmiştir. Öğretim süresince öğrenciye toplam 10 kitap okutulmuştur. Bunlar:

- Sihirli Fasulyeler.
- Altın Kuş.
- Fareli Köyün Kavalcısı.
- 1001 Gece Masalları “Sinsad Elmaslar Vadisinde”.

- Pinokyo.
- Gülliver Cüceler Ülkesinde.
- Ejderhayı Öldüren Çocuk.
- Deli Dumrul.
- Kaşığı.
- Diyet.

Öğrencinin yaptığı okuma hatalarının sıklık düzeyini belirlemek için istatistik işlemlerden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamadaki ilerleme düzeyi sütun grafikleri şeklinde gösterilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur.

Yapılan ilk ölçümden elde edilen verilere göre teşhis sonuçları Tablo 1’de ve Grafik 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Öğrencinin Uygulama Öncesi Bir Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	8. Sınıf		7. Sınıf		6. Sınıf		5. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	47	46,53	38	46,91	78	78,00	23	45,10
Ekleme	18	17,82	15	18,52	2	2,00	12	23,53
Yanlış okuma	36	35,64	28	34,57	20	20,00	16	31,37
Toplam	101	100,00	81	100,00	100	100,00	51	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencinin yaptığı okuma hataları 3 grupta toplanmaktadır. Dört sınıf düzeyinde de öğrencinin en fazla yaptığı okuma hatası atlamadır. Öğrencinin ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 325 kelimeden oluşan “Aranılan İnsan Olmak” isimli okuma parçasını okuması neticesinde toplam 101 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %46.53 ile atlama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %35.64 yanlış okuma ve %17.82 ekleme hatası izlemektedir.

Öğrencinin ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 300 kelimedenden oluşan “Canım Kitap” isimli okuma parçasını okuması neticesinde toplam 81 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %46.91 ile atlama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %34.57 yanlış okuma ve %18.52 ekleme hatası izlemektedir.

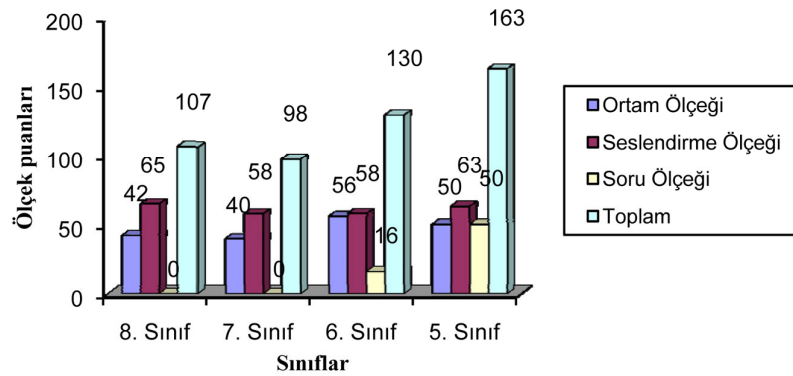
Öğrencinin ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 347 kelimedenden oluşan “Güvercinle Fare” isimli okuma parçasını okuması neticesinde ise toplam 100 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında yine atlama hatası gelmektedir (%78). Bu hatayı sırasıyla %20 yanlış okuma ve %2 ekleme hatası izlemektedir.

Öğrencinin ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 386 kelimedenden oluşan “Yukarıköylü Hamza” isimli okuma parçasını okuması neticesinde ise toplam 51 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında yine atlama hatası gelmektedir (%45.10). Bu hatayı sırasıyla %31,37 yanlış okuma ve %23,53 ekleme hatası izlemektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemine (İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları nelerdir?) ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencinin 3 çeşit sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bunlar: Atlama, ekleme ve yanlış okumadır.

Grafik 1: Uygulama Öncesi Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 1’de görüldüğü gibi öğrencinin uygulama öncesi ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Aranılan İnsan Olmak” isimli okuma parçasını okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 107’dir. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 42, seslendirme ölçeğinden 65 ve soru ölçeğinden 0 puan almıştır. Ortam ve seslendirme ölçeğinden alınan puanlar, okuma parçasını seslendirme düzeyini göstermekte, soru ölçeğinden alınan puan ise okuduğunu anlama düzeyini göstermektedir. Öğrencinin ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı puanların toplamı 180 puanın altında ise okuma seviyesinin endişe düzeyinde, en az 180 puan ise öğretim düzeyinde, en az 240 puan ise bağımsız düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğrencinin 8. sınıf seviyesindeki bir metni okuması ve okuduğunu anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan (107), 180’in altındadır. Endişe düzeyi öğrencinin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığını ifade etmektedir.

Öğrenci okumada zorlandığı ve çok sayıda okuma hatası yaptığı için bir alt düzeyden (7. sınıf düzeyinden) bir okuma parçası okutulmuştur. Öğrencinin, 7. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Canım Kitap” isimli okuma parçasını okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı ise 98’dir. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 40, seslendirme ölçeğinden 58 ve soru ölçeğinden 0 puan almıştır. Öğrencinin bu durumda da okuma ve okuduğunu anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan hata analizi envanterine göre 180 puanın altındadır.

Öğrencinin 6. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Güvercinle Fare” isimli okuma parçasını okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 130’dur. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 56, seslendirme ölçeğinden 58 ve soru ölçeğinden 16 puan almıştır. Öğrencinin bu durumda da okuma ve okuduğunu anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan hata analizi envanterine göre 180 puanın altındadır.

Öğrencinin 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Yukarıköylü Hamza” isimli okuma parçasını okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı ise 163’tür. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 50, seslendirme ölçeğinden 63 ve soru ölçeğinden 50 puan almıştır. Öğrencinin bu durumda da okuma ve okuduğunu anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puan hata analizi envanterine göre 180 puanın altındadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemine (İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nasıl sınıflandırılabilir?) ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencinin 8. sınıf düzeyindeki bir metni (Aranılan İnsan Olmak) okuduğunu anlama düzeyinin %0, 7. sınıf düzeyindeki bir metni (Canım Kitap) okuduğunu anlama düzeyinin %0, 6. sınıf düzeyindeki bir metni (Güvercinle Fare) okuduğunu anlama düzeyinin %16, 5. sınıf düzeyindeki bir metni (Yukarıköylü Hamza) okuduğunu anlama düzeyinin ise %50 olduğu tespit edilmiştir.

Kelime tekrar tekniğiyle 2.5 ay devam eden öğretim sürecinin sonucunda öğrencinin uygulama sonrasına ilişkin verileri Tablo 2 ve Grafik 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencinin Uygulama Sonrası Bir Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	8. Sınıf		7. Sınıf		6. Sınıf		5. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	27	32,14	21	33,87	20	35,71	10	27,78
Ekleme	22	26,19	18	29,03	19	33,93	8	22,22
Yanlış okuma	35	41,67	23	37,10	17	30,36	18	50,00
Toplam	84	100,00	62	100,00	56	100,00	36	100,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi uygulama sonunda öğrenci ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 398 kelimeden oluşan “Sohbet ve Kitap” isimli okuma parçasını okuması neticesinde toplam 84 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %41,67 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %32,14 atlama ve %26,19 ekleme hatası izlemektedir.

Öğrencinin ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 428 kelimeden oluşan “Atla Kurdun Savaşı” isimli okuma parçasını okuması neticesinde toplam 62 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının

başında %37.10 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %33.87 atlama ve %29.03 ekleme hatası izlemektedir.

İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 445 kelimedenden oluşan “Tanıklar Kayası” isimli okuma parçasını okuması neticesinde ise toplam 56 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında atlama hatası gelmektedir (%35.71). Bu hatayı sırasıyla %33.93 ekleme ve %30.36 yanlış okuma hatası izlemektedir.

İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 357 kelimedenden oluşan “Bizim Köyde Orman Yangını” isimli okuma parçasını okuması neticesinde ise toplam 36 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında yanlış okuma hatası gelmektedir (%50). Bu hatayı sırasıyla %27.78 atlama ve %22.22 ekleme hatası izlemektedir.

Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt problemine (İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını “Atlama, ekleme ve yanlış okuma” düzeltmede kelime tekrar tekniği ne derecede etkilidir?) ilişkin olarak kelime tekrar tekniğinin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu görülmüştür.

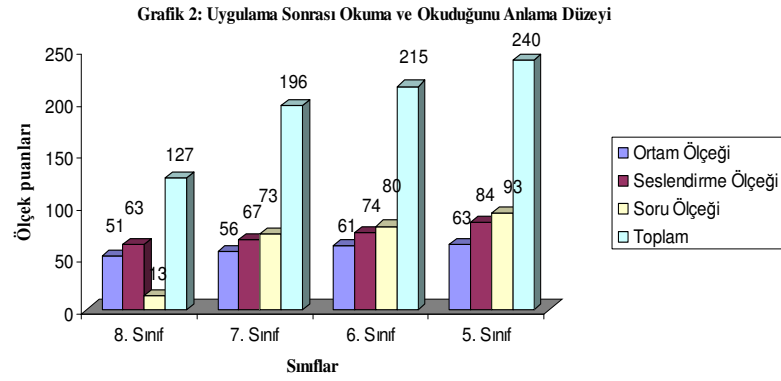
Öğrencinin uygulama öncesi 8. sınıf seviyesindeki “Aranılan İnsan Olmak” isimli okuma parçasını okurken toplam 101, uygulama sonrasında 8. sınıf seviyesindeki “Sohbet ve Kitap” isimli okuma parçasını okurken ise toplam 84 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %16 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Öğrencinin uygulama öncesi 7. sınıf seviyesindeki “Canım Kitap” isimli okuma parçasını okurken toplam 81, uygulama sonrasında yine 7. sınıf seviyesindeki “Atla Kurdun Savaşı” isimli okuma parçasını okurken toplam 62 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %23 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir.

Uygulama öncesi 6. sınıf seviyesindeki “Güvercinle Fare” isimli okuma parçasını okurken toplam 100, uygulama sonrasında 6. sınıf seviyesindeki “Tanıklar Kayası” isimli okuma parçasını okurken toplam 56 sesli okuma hatası yaptığı

görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %44 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir.

Uygulama öncesi 5. sınıf seviyesindeki “Yukarıköylü Hamza” isimli okuma parçasını okurken toplam 51, uygulama sonrasında 5. sınıf seviyesindeki “Bizim Köyde Orman Yangını” isimli okuma parçasını okurken toplam 36 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %29 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir.

Elde edilen bu veriler kelime tekrar tekniğinin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 2 incelendiğinde öğrencinin ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 398 kelimeden oluşan “Sohbet ve Kitap” isimli okuma parçasını okuması sonucunda hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 51, seslendirme ölçeğinden 63 ve soru ölçeğinden 13 puan olmak üzere toplam okuma ve okuduğunu anlama puanının 127 olduğu görülmektedir. İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 428 kelimeden oluşan “Atla Kurdun Savaşı” isimli okuma parçasını okuması sonucunda ise hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 56, seslendirme ölçeğinden 67 ve soru ölçeğinden 73 puan olmak üzere toplam okuma ve okuduğunu anlama puanının 196 olduğu görülmektedir. İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 445 kelimeden oluşan “Tanıklar Kayası” isimli okuma parçasını okuması neticesinde almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 215’tir. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 61, seslendirme ölçeğinden 74 ve soru ölçeğinden 80 puan almıştır. İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders

kitabından seçilen 357 kelimeden oluşan “Bizim Köyde Orman Yangını” isimli okuma parçasını okuması neticesinde ise almış olduğu okuma ve okuduğunu anlama puanı 240’tır. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeğinden 63, seslendirme ölçeğinden 84 ve soru ölçeğinden 93 puan almıştır.

Bu durumda öğrencinin uygulama öncesi 5. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin uygulama sonunda 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6 ve 7. sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı söylenebilir. Çünkü öğrencinin almış olduğu toplam puanın 240 ve üzeri olması bağımsız okuma düzeyini, en az 180 olması ise öğretim düzeyini ifade etmektedir. Buna göre kelime tekrar tekniğinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. alt problemine (ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniği ne derecede etkilidir?) ilişkin olarak kelime tekrar tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Öğrencinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuduğunu anlama seviyelerine bakıldığında;

Uygulama öncesi 8. sınıf seviyesindeki “Aranılan İnsan Olmak” isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %0, uygulama sonrasında 8. sınıf seviyesindeki “Sohbet ve Kitap” isimli eşdeğer bir okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %13 olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesi 7. sınıf seviyesindeki “Canım Kitap” isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %0, uygulama sonrasında 7. sınıf seviyesindeki “Atla Kurdun Savaşı” isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %73 olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesi 6. sınıf seviyesindeki “Güvercinle Fare” isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %16, uygulama sonrasında 6. sınıf seviyesindeki “Tanıklar Kayası” isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %80 olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesi 5. sınıf seviyesindeki “Yukarıköylü Hamza” isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %50, uygulama sonrasında 5. sınıf seviyesindeki “Bizim Köyde Orman Yangını” isimli okuma parçasını okuduğunu anlama düzeyinin %93 olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu veriler kelime tekrar tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencinin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerisinde artış olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencisinin 3 tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bunlar: Atlama, ekleme ve yanlış okuma hatalarıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencinin 5. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin, tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan bireysel öğretimin sonunda, 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye (akıcı okuma düzeyine), 6 ve 7. sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı ve okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğu görülmüştür.

Jenkins ve Larson (1979); Rosenberg (1986) yaptıkları çalışmalarda kelime tekrar tekniğinin okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır.

Gonzales ve Elijah, (1975); Carver ve Hoffman, (1981); O'Shea, Sinderal ve O'Shea, (1985); O'Shea, Sinderal ve O'Shea, (1987) ise yaptıkları araştırmalarda, tekrarlı okumaların, okuma hatalarının düzeltilmesinde ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Simons (1992), yaptığı çalışmada tekrarlı okumaların okuma hatalarını düzeltmedeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, ilköğretim 1. sınıftan seçilen altı öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma 30 evreden oluşan öğretimler hâlinde 6 ay devam etmiştir. Öğrenciler üçer kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bir öğrenci hikâyeyi okurken, diğer iki öğrencinin takip etmesi sağlanmıştır. Sonra üç öğrenci de hikâyeyi birlikte okumuşlar ve kısa kelimeleri tanıma faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Hikâyedeki bütün kelimeler kartlara yazılmış, üç öğrenci arasında

bölünmüş ve öğrencilerden kartlardaki kelimeleri telaffuz etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kelime tanımlarına yardım etmek için öğrencilerin tanımadıkları kelimeleri metinden bakmalarına izin verilmiştir. Sonra hikâyede geçen kelimelerden kurulmuş karışık cümleler öğrenciler tarafından düzene sokulmuştur. Hikâyeler, öğretmen ve öğrencilerle birkaç kere tekrarlanarak okunmuştur. Çalışmaların sonunda kelime bilgisi testi yapılmıştır. Öğretmen, okuma sırasında öğrencinin yaptığı yanlış okumaları düzeltmemiş, eğer kelime öğrencinin bilmediği bir kelime ise o kelimeyi okuyarak öğrenciye yardım etmiştir. Öğretmen, öğrencilerin ilk harfe dikkat etmelerini istemiş, bu sayede öğrenciler kendi kendilerini düzeltmişlerdir. Öğrencilere kelimelerin seslerini çıkarmada asla acele ettirilmemiştir. Araştırma boyunca öğrenciler ortalama 2817 kelime okumuşlardır. Araştırma sonunda, ekleme ve atlama yanlışları %1 iken, kelimenin yerine bir başkasını koyma yanlışının %1'den daha az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumalarında bir iyileşme olduğu tespit edilmiştir.

Barbetta ve Heward (1993) yaptıkları çalışmada sesli okuma hatalarını düzeltmede kelime sağlama ile fonetik tekniğin etkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışma özel eğitim sınıflarında seçilen yaşları 8 ile 9 arasında olan 5 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilere bireysel olarak tedavi edici okuma dersleri verilmiştir. Bütün öğrenciler benzer hikâyeleri okumuşlardır. Öğrencilere günlük 30 dakika harflerin sesleri konusunda öğretim verilmiştir. Öğrencilerin bilmediği 14 kelimedenden oluşan kelime kartları oluşturulmuş, her hafta 5 oturum olmak üzere toplam 10 oturum yapılmıştır. Her oturumda 14 kelimedenden oluşan bu kelime kartları öğrencilere sunulmuştur. Tedavi işlemlerinde dönüşümlü olarak kelime sağlama ile fonetik teknik kullanılmıştır. Araştırma sonunda okuma hatalarını düzeltmede kelime sağlama tekniğinin (%54) fonetik teknikten (%38) daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Singh ve Singh (1988) "Tekrarlı düzeltme ve ses analizi vasıtasıyla sesli okuma becerilerinin artırılması" konulu araştırmalarında, orta seviyede zihinsel geriliği olan 3 çocuğun sesli okumada yaptıkları hataları gidermede tekrarlı düzeltme ve ses analiz işlemlerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın yapıldığı üç çocukta 9 yaşında olanın zekâ seviyesi 42 IQ'nun üzerinde, 10 yaşında olanın zekâ seviyesi 45 IQ'nun üzerinde ve 12 yaşında olanın zekâ seviyesi 49 IQ'nun üzerindedir. Araştırma temel seviye ve tedavi işlemleri olmak üzere iki aşamadan oluşturulmuştur. Temel seviye noktasında her bir öğrenciye 100 kelimedenden oluşan bir hikâye kitabı verilmiş ve okutulmuştur. Araştırmacı her bir öğrenciden en iyi şekilde, hata yapmadan okumasını, zor bir kelimeyle karşılaştığında o kelimeyi atlamasını ve okumaya devam etmesini istemiştir. Tedavi işlemleri 15 dakikalık periyotlarla yapılmış ve 35 gün devan etmiştir.

Tekrarlı düzeltmede, araştırmacı öğrenciye okurken hata yaptığında kendisinin ona yardım edeceğini, kelimeyi düzelterek, düzeltilmiş kelimeyi 5 kere tekrar etmesini ve sonra cümleyi tekrar okumasını söylemiştir.

Ses analizi işlemlerinde ise araştırmacı öğrenciden hata yapılan kelimenin fonetik öğelerinin seslendirilmesine katılmasını istemiştir. Araştırma sonunda her iki tekniğinde sesli okuma becerilerini artırdığı, ancak ses analiz işlemlerinin biraz daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmada ise kelime tekrar tekniğinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve bunun sonucunda akıcı okumaya ulaşmada etkili olduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilere yer verilebilir:

1. Okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada etkili olan “Kelime Tekrar Tekniği” konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenler okuma hatalarının düzeltilmesinde kelime tekrar tekniğini kullanmalıdırlar.

2. Aileler, okul-aile işbirliği içinde çocukların okuma hatalarını düzeltmek için evde çocuklarına kelime tekrar tekniğini kullanarak okuma çalışmaları yaptırmalıdırlar.

3. Okumadaki başarısızlık, öğrencinin diğer derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden öğretmenler, ilköğretimin ilk yıllarında (1, 2 ve 3. sınıflarda) gerek Türkçe derslerinde, gerekse diğer derslerde okuma konusunda daha duyarlı olmalıdırlar.

4. Öğretmen yetiştiren kurumların, fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların ders içeriklerinde gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Çünkü ülkemizde her okulda okuma güçlüğü çeken öğrencilere rastlamak mümkündür.

5. Milli Eğitim Bakanlığı, fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüklerini gidermek için kitle iletişim araçları, basın ve yayın organlarıyla okullara yönelik eğitici programlar hazırlamalı, bu konuda ilgili kurumların açılmasını sağlamalı ya da mevcut kurumların fonksiyonel yapısında gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2003). *Türkçe okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 136, 16–19.
- Barbetta, P. M., Heward, W. L., Bradley, D. M. C. (1993). Relative effects of whole and phonetic prompt error correction on the acquisition and maintenance of sight word by students with developmental disabilities. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 26, 99–110.
- Bakırcıoğlu, R. (2001). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51–69.
- Chafouleas, S. M. ve arkadaşları. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: additive effects of performance based interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal Of Behavioral Education*, 13, 67–81.
- Carver, R. P., Hoffman, J. V. (1981). The effect of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer based instructional system. *Reading Research Quarterly*, 16, 374–390.
- Çiftçi, M. (2001). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, Sayı, 24, 178–183.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dufva, M., Niemi, P., Voeten, M. J. M. (2001). The role of phonological memory word recognition and comprehension skills in reading development from preschool to grade 2. *Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal*, 14, 91–117.
- Danielsson, K. (2001). Beginning readers sesitivity to different linguistic levels: an error and correction analsis at the lexical, syntactic and semantic levels. *Reading and Writting: An Interdisciplinary Journal*, 14, 395–421.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Gonzales, P. C., Elijah, D. V. (1975). Rereading: effect on error patterns and performance levels on the 11. *Reading Teache*, 28, 647–652.
- Gül, M. ve Köktürk, M. (2001). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Jenkins, J. R. (2000). Tutoring first grade struggling readers in phonological reading skills. *Learning Disabilities Research And Practice*, 15, 75–84.
- Jenkins, J. R., Larson, K. (1979). Evaluating error correction procedures for oral reading. *The Journal Of Special Education*, 13, 145–156.
- Joshi, M., Dahlgren, M., Gooden, R. B. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals Of Dyslexia*, 52, 229–242.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kee, P. Mc. (1958). *İlkokulda okuma öğretimi II*. (Çev. M. Şükrü Koç). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Kapulu, A. (2003). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Külekçi, M. A. (1999). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- May, F. B. (1986). *Reading as communication: an interactive approach*. USA: Merril Publishing Company.
- O'shea, L. J., Sinderal, P. T., O'shea, D. J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal Of Reading Behavior*, 17, 129–142.
- O'shea, L. J., Sinderal, P. T., O'shea, D. J. (1987). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension of learning disabled readers. *Learning Disabilities Research*, 2, 103–109.
- Onat, A. (1999). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Metinler Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Perkins, V. L. (1988). Feedback effects on oral reading errors of children with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 21, 244–248.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparison of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9, 182–192.
- Salinger, T. (2003). Helping older struggling readers. *Preventing School Failure*, 47, 79–85.

- Simons, H. D. (1992). The effect of repeated reading of predictable text on word recognition and decoding: a descriptive study of six first grade students. (ERIC Document Reproductive Service No. ED 353 543).
- Singh, N. N. & Singh, J. (1988). Increasing oral reading proficiency through overcorrection and phonic analysis. *American Journal On Mental Retardation*, 93, 312–319.

*Summary***THE EFFECT OF WORD DRILL TECHNIQUE ON
IMPROVING FLUENTLY READING OF SKILLS****Muamner YILMAZ***

In this research, the efficiency degree of word drill technique to correction of oral reading errors develop reading comprehension of skills and supply of fluently reading a student who has been chosen from the 8th class of primary school who is hard of reading although he has no physical (hearing, seeing) and mental problem which affect negatively.

The research was applied the 8th class student at Gülveren Primary school (in Mamak) in Ankara in the second term of years 2004-2005. The student who was chosen for the aim was made to read texts which were suitable to his level and was recorded, then he was asked six questions of reading comprehension. His oral reading errors and comprehension level of reading was determined according to informal reading inventory. With this inventory, reader's comprehension level was tried to be determined. Analyzing informal reading inventory consists of three scales, context scale, graphophonic scale and question scale. That the total point of these scales below 180 shows that the reading degree is frustration level, that it is at least 180 shows that the reading degree is at instructional level, that it is at least 240 shows that the reading degree is at the independent level.

All the texts which the student was made to read were selected from Turkish Course Books that were ratified by Teaching and Education Committee. The student was made to read the texts which were selected from the 8th, 7th, 6th and 5th classes Turkish Course Books. All the texts which the student was made to read had been chosen from the texts which the student hadn't read before.

The student was asked to read the following passages: "Being a human to be Looked for" (from 8th grade Turkish textbook), "My Dear Book" (from 7th grade

Address for correspondence: * Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, muammeryilmaz2000@yahoo.com

Turkish textbook), The Pigeon and the Rat” (from 6th grade Turkish textbook), “Hamza Who is from Uptown” (5th grade Turkish textbook). The student was made to read passages selected from a lower level due to his difficulty to read the 8th grade passage. Three types of reading errors made by the student were identified. Those were: Omission, addition and incorrect reading. Prior to the treatment, 101 oral reading errors were identified when the student read 8th grade level passage, 81 oral reading errors when reading 7th grade level passage, 100 oral reading errors when reading 6th grade level passage and 51 oral reading errors when reading 5th grade level passage.

In order to assess the reading comprehension level of the student, he was asked 6 reading comprehension questions after reading each passage. These questions consisted of three basic and three deep understanding questions. Basic understanding questions assessed lower order cognitive processes while deep understanding questions assessed higher order cognitive processes. The reading comprehension level of the student was identified to be 0% for 8th grade, 0% for 7th grade, 16% for 6th grade and 50% for 5th grade. The assessment done prior to the treatment showed that the student was at the frustration level, he made a lot of oral reading errors and the reading comprehension level of him was 50% at the 5th grade level. The instruction started from the 5th grade level.

In order to correct the student’s reading errors and improve his reading comprehension skills, using a word drill technique an instruction that lasted for 2.5 months was provided for the student.

The student was individually instructed with word drill technique in a room in the school shown by the school principal for 3 hours each week, totally 30 hours throughout the treatment. During the instruction 10 reading passages selected from the 5th grade Turkish textbook which was approved by Teaching and Education Committee (Talim Terbiye) were used. The reading passages used during the treatment were:

- Alone With My Books
- Offended Bear
- The Hermit is Speaking
- With Children at the South Pole
- Theatre
- Whistle

- The Desolate Island
- Old Seyit
- The 1050 Year Old Tree
- The Happiness of the Teacher.

The instruction started with short stories. Long stories were used later. During the instruction, before the student started reading he was given an opportunity to look at the pictures that were related to the reading passage. As the student read the passage the words that were read incorrectly by the student were written on cards. The student was asked to read the words written on the cards. The words that were read correctly by the student were kept aside to be read later. The words that were misread by the student were corrected by the researcher and the student was asked to repeat those words for a couple of times. Later the researcher showed the same words to the student and asked him to read them. The meaning of the words that were unknown by the student was explained by the researcher. Finally, the student was asked to read all of the words written on the cards. If the student misread two consecutive words the same procedure was repeated. To read at home the student was given story books that were appropriate for his reading level. One story book was given at the end of each session. The student was given 10 story books throughout the instruction. They were:

- Magic Beans
- The Gold Bird
- The Pied Piper of Hamelin Town
- The 1001 Night Stories “Sinbad in Diamond Canyon”
- Pinocchio
- Gulliver in Dwarf Town
- The Kid Who Killed the Dragon
- Crazy Dumrul
- Currycomb
- Demanded Retaliation.

Following the instruction, the reading progress of the student was evaluated one more time to check whether or not there was improvement in his reading. Reading passages were selected that were equivalent to those used to evaluate

student's reading before the treatment. The student was asked to read the following reading passages: "conversation and Books (from 8th grade Turkish textbook), The Fight Between the Horse and the Fox" (from 7th grade Turkish textbook), The Rock of the Witnesses (from 6th grade Turkish textbook), The Forrest Fire in Our Town ((from 5th grade Turkish textbook). 84 oral reading errors were identified when the student read 8th grade level passage, 62 errors when reading 7th grade level passage, 56 when reading a 6th grade level passage and 36 when reading a 5th grade level passage.

This study showed that the reading level of the student was improved to 5th grade independent reading level and 6th and 7th grade instructional level, and there was a significant reduction in reading errors and improvement in reading comprehension skills at the end of instruction in which word drill technique was used.