DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42792>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 08.04.2020
Kabul Tarihi: 08.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 08.04.2020
Accepted: 08.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.

KELİME TEKRAR TEKNİĞİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ ¹

Abdulkadir SAĞLAM², Özlem BAŞ³ & Hayati AKYOL⁴

Öz

Çalışmanın amacı üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerinin incelenmesi ve kelime tekrar tekniğinin bu öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisinin ortaya konulmasıdır. Çalışmada deneysel yöntem ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin okumada yaptığı hataların ve okuduğu metni anlama düzeylerinin ortaya konulması adına Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği, Akyol'un (2010) Türkçeye uyarladığı Yanlış Analizi Envanteri ve uygulama süresince tutulan yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Özel yetenekli iki öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veri birimini oluşturan öğrencilerin gerçek isimleri saklı tutularak kod isimler kullanılmıştır. Bu öğrencilere her hafta 4 saat üzerinden 6 hafta sonunda toplam 24 saat olmak kaydıyla kelime tekrar tekniği ile öğretim yapılmıştır. Uygulama sürecindeki akıcı okuma çalışmaları neticesinde ulaşılan bulgular, uygulamadan sonra öğrencilerin okuma esnasındaki yanlışlarının azaldığını ve sözcükleri tanıma seviyelerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. İkinci sınıfta tanılması yapılan öğrencinin okuma düzeyi, öğretim düzeyinden bağımsız düzeye; üçüncü sınıfta tanılması yapılan öğrencinin okuma seviyesi ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Her iki öğrencide de yanlış yapılan sözcük sayısı da epeyce azalmıştır.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 60, 2. yazar: %20, 3. yazar: % 20

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Van Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi, saglam6888@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0003-3023-5751

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, dr.ozlembas@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0002-0716-103x

⁴ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hayatiakyol@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0002-4450-2374

Yansıtıcı günlüklere dayanılarak da öğrencilerin süreç içerisinde vurgu ve tonlamaya dikkat etme, duraksama oranlarında artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma, üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin, okuma esnasında ortaya çıkan sesli okuma yanlışlarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin faydalı olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Akıcı okuma, Okuma.

The Effect of Word Drill Technique on 3rd Class Gifted Students’ Fluent Reading Levels

Abstract

The purpose of the study is to examine fluent reading levels of gifted third-grade students and is to reveal the effects of word drill technique on fluent reading levels of these students. In this study, experimental method and case study pattern, which is a qualitative research pattern, were used together. The data collection process of this study was carried out in 2019. In the research, in order to reveal the levels of reading comprehension and reading errors of the students, reflective diaries which were kept during application and Error Analysis Inventory which Akyol (2010) adapted it into Turkish, which were originally developed by Ekwall and Shanker, were used as a data collection tool. In the study carried out on two gifted students, code names were used by hiding the real names of the students who form the data unit. These students were trained with word drill technique 4 hours a week, 6 weeks and 24 hours in total. During the application, findings that were acquired as a result of fluent reading studies demonstrated that reading errors of the students decreased and word recognition levels of the students increased after this application. Students’ reading levels that were diagnosed in second grade student increased from instruction level to independent level, students’ reading levels which were diagnosed in third grade student test scores increased from anxiety level to instruction level. Word errors in both students dramatically decreased. Based on reflective diaries, an increase was shown in the students’ rate of paying attention to hesitancy, emphasis, and intonation. In conclusion, the results of the study put forward that word drill technique is effective in improving reading comprehension, fluent reading and fixing oral reading errors of the gifted third-grade students.

Keywords: Gifted students, Fluent reading, Reading.

GİRİŞ

Günümüzde çok yönlü düşünen, sorgulayan, eleştiren, araştıran, sorunlara çözüm üretebilen, olaylar arasında bağ kuran ve öğrendiği bilgileri beceriye dönüştüren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumlar da eğitim programlarını bu yönde şekillendirmektedirler. Çağımızın bilgi iletişim çağı olduğu, bilgiye

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

hızla ulaşıldığı ve bilgilerin hızla değişime uğradığı düşünüldüğünde; bu bilgileri anlamlandırmanın da hızlı olması gerektiği aşîkârdır. Kırkkılıç ve Maden (2009) de bu konuda kişinin bilgiyi elde etme ve elde ettiği bilgiye anlam yükleme şekillerinin etkili ve hızlı olması gerektiğini ifade etmiş; kişinin bilgiye giden yolda merakının getirmiş olduğu soruların cevaplarını bulmadaki en önemli aracın okuma olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu merakını gidermek için belli bir gelişim seviyesine ulaşmaları gerekmektedir. Yapılan kimi araştırmalarda çocuğun zihinsel, duygusal ve bedensel gelişiminin 6 yaşını doldurduktan sonra okumaya hazır hâle geldiği belirtilmektedir (Güneş, 2013). Ancak bazı çocuklar okumayı akranlarına göre daha erken ya da geç öğrenebilmektedir.

Özel yetenekli çocuklar okuma becerilerini daha küçük yaşlarda kazanabilmektedirler. Özel yetenekli öğrenci; “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrencidir” (MEB, 2015). Türkiye’de özel yetenekli çocukları tanılamak için iki aşamalı sınav yapılmaktadır. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından özel yetenekli tanısı konulan çocuklar e-okul üzerinden kendi sınıf öğretmenleri tarafından ilk aşamada uygulanan tablet sınavı için aday gösterilir. Müzik ve resim alanından aday gösterilen öğrenciler ilk aşamayı geçmesi hâlinde illerde kurulan resim ve müzik komisyonunda ilgili alandaki yeteneklerini sergileyen ikinci aşama bireysel değerlendirme sınavına girerler. Bu aşamayı da geçmeleri hâlinde sınavı kazanmış olurlar. Genel yetenek alanından tablet aşamasını geçen öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezlerinde zekâ testine alınırlar. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim öğretime devam etmek üzere sınava giren öğrencilerden; birinci sınıf seviyesindeki öğrenciler için Wechsler Nonverbal Yetenek Testi (WNV), ikinci ve üçüncü sınıf seviyesindeki öğrenciler için Türkiye’nin ilk millî zekâ testi olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (Anadolu-Sak Intelligence Scale-ASİS) kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılından itibaren özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında bu testleri kullanmaktadır.

Sak (2016) ve ekibinin Anadolu Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı ortaklığında geliştirdiği Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği, genel zekâyı ve bu zekâyı oluşturan ana etmenleri tarafsız bir şekilde ölçen kişisel bir zekâ testidir. ASİS, 4 ila 12 yaş arasındaki çocuklara 25-45 dakika arasında değişen sürelerde uygulanan, puanlaması ise yaklaşık 3 dk. süren bir ölçektir. ASİS, yedi alt testten oluşmakta ve farklı alanlarda sekiz adet performans değerlendirmesi yapmaktadır: sözel potansiyel endeksi, genel zekâ endeksi, bellek kapasitesi endeksi, sözel IQ, görsel IQ, tanıma belleği endeksi görsel potansiyel endeksi ve tarama endeksi (www.projeiq.com, 2019). ASİS’i daha fazla geliştirmek ve

dünyada nadir olan dijital örnekler arasında yer almasını sağlamak için tablet uygulaması da geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur (www.meb.gov.tr, 2019).

WNV testi ise; sözel olmayan verilerden oluşan, 4 ile 21 yaş 11 ay arasındaki bireylere uygulanan ve bu bireylerin genel bilişsel yeteneklerini ortaya çıkarmak için tasarlanmış kişisel zekâ testidir. Test en son 2006 yılında güncellenmiştir. Güvenirlik ve geçerlilik değerleri oldukça yüksek olan testte parça birleştirme, şifreleme, resim düzenleme, mantık yürütme kareleri, uzamsal dizi ve tanıma olmak üzere altı alt test bulunmaktadır (Karaman, 2017). Bu zekâ testlerinde bakanlıkça belirlenen barajı geçen öğrenciler ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Bilsemelerde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim öğretim görmeye hak kazanır. Ayrıca bu sınavları kazanan öğrenciler okullarında açılan destek eğitim odalarından da faydalanabilirler.

Özel yetenekli çocukların çoğu okumayı öğrenmiş olarak okula gelir, sınıflarının düzeyinden daha ileri durumdadırlar ve sınıf düzeyinin üstündeki kitapları okumaktan hoşlanırlar (Ataman, vd., 2014). Reis ve arkadaşları (2004), özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin bir şeyler okumaktan zevk aldıklarını, yaşlıtlarına göre daha erken yaşlarda okuma becerilerinin geliştiğini, yaşlıtlarına göre 2 yıldan daha fazla bir gelişim evresi olarak ileri düzeyde okuma becerilerine sahip olduklarını, okuduklarını ileri seviyede anlamlandırma ve yine ileri seviyede dil becerileri ortaya koyduklarını bulmuşlardır. İleri düzey anlama ve dil becerileri ise özel yetenekli çocukların sahip olduğu karmaşık örüntüleri çözebilme yeteneğinin bir getirisidir.

Akıcı Okuma

Bilgi edinmenin ve öğrenmenin en etkili yolu olan okuma; Orta Çağ'dan günümüz Bilgi Çağı'na kadar, çok yönlülüğü ile pek çok etkeni içinde barındıran karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2000: 6). Bu süreçte, iyi bir okuyucuda olması gereken ana özellikler; “kelime tanıma”, “stratejiler kullanma”, “akıcı okuma” ve “anlam kurma için bilgi sahibi olma” şeklinde ele alınmaktadır (Burns, Griffin ve Snow, 1999). Akyol (2006) ise “üretkenliğe yönelik bir okumanın gerçekleşmesi için en önemli ilkelerden birisinin akıcı okuma olduğunu” ifade etmektedir.

Akıcı okuma, “genellikle metnin konuşurcasına belli bir hızda ve okuma stratejilerine dikkat ederek etkili bir prozodi ile okunması” şeklinde tanımlanmakta (Hudson, Lane, ve Pullen, 2005; akt. Yıldız, 2013) iken; “kelimelerin otomatik bir şekilde tanınarak, gereken hızda ve doğru okunması” olarak da ifade edilmektedir (Nunez, 2009; L. S. Fuchs, D.Fuchs, Hosp ve

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

Jenkins, 2001). Okuma becerileri özellikle kelime tanıma becerileri gelişip otomatikleştikçe akıcı okuma düzeyi yükselir bu durumda da okuyucu okuma zamanının çoğunu seslendirmeye değil anlama ve anlam kurmaya harcar. Samuels (2006) de bu ifadeyi destekler nitelikte akıcı okumayı “çözümleme ve anlamanın birlikte gerçekleşmesidir” şeklinde ifade etmiştir. Akıcı okumanın özünde sözcükleri tanıma ve sözcükleri birbirinden ayırma işlemleri bulunmaktadır. Kelime tanımada ortaya çıkan problemler etkili bir anlamayı da olumsuz şekilde etkileyecektir (Samuels, 1979).

Kelime tanımada ortaya çıkan problemler; “tanınmayan kelimelerin okunmaması”, “sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama”, “kelime veya harf karıştırma”, “heceleme güçlüğü”, “kelimedeki harflerin değiştirilmesi”, “tahmin ederek okuma”, “yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme”, “ekleme ve bırakmalar”, “tersine çevirmeler” ve “tekrarlamalar” şeklinde ortaya çıkmaktadır. Akyol (2006) okuma yaparken kelime tanımadan kaynaklanan yanlışları ve bu yanlışların sebeplerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

a) Ters Çevirmeler: Kelime tanımada en çok rastlanan yanlışlardandır. Sesler (“d” sesi yerine “b” sesi çıkarmak gibi) veya sözcükler (“ev” yerine “ve” okumak gibi) ters çevrilmekte ve o şekilde okuma yapılmaktadır.

b) Eklemeler ve Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar): Bu tür hatalar seslerde, hecelerde veya kelimelerde görülebilir. Ekleme ve atlayıp geçme hatalarının, sözcükleri ve sesleri yeterince tanıyamama veya okumanın çok hızlı gerçekleştirilmesi durumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

c) Tekrarlar: Okuma esnasında bireyin sözcükleri tanıma kabiliyetinin düşük olması tekrar hatasına sebep olmaktadır. Bu tür hatalar eko (yankılı) okuma, koro okuma, rehberli okuma teknikleriyle giderilebilir.

Okuma, bireyin, sade bir çözümlemeden uzak, bütüncül bir şekilde öğrenme çabası içine girdiği, seslerin karşılığı olarak çeşitli sembollerin kullanılarak oluşturulduğu yazılı metinlerin içerdiği düşünce, duygu ve fikirleri kavrama sürecidir. Okuma esnasında bireyin zihinsel becerileri, görme fonksiyonları ve işitme duyusu harekete geçmektedir (Razon, 1982). Okuyucuların dinlediklerini ve kendi okuduklarını doğru ve etkili bir şekilde anlayabilmesi; anladığı bu duygu, düşünce ve fikirleri sözel ve yazılı olarak karşısındakine anlatması yüksek oranda kelime hazinesinin zengin olmasına, kelime hazinesinin zengin olması da bolca ve etkili bir şekilde yapılan okuma etkinliğine bağlanabilir (Sever, 2004). Kelime tanımada karşılaşılan bu sorunların giderilmesine yönelik olarak çok sayıda okuma etkinliği yapılması önem arz etmektedir.

Akıcı okumanın gelişmesine katkı sunmakta yararlanılan bazı stratejiler şunlardır (Uzunkol, 2013):

- a) Rehberli (Eşli) okuma
- b) Tekrarlı okuma
- c) Okuyucu tiyatroları
- d) Paylaşarak okuma
- e) Eko (Yankılı) okuma
- f) Kelime tekrar tekniği.

Rehberli (eşli) okumada öğrenciler ikişer kişilik ekiplere ayrılır. Ekipteki iki öğrenciden birisi okuma konusunda başarılı iken diğer öğrenci başarısızdır. Eşli okumada okuma düzeyi iyi olan aile fertlerinden biri, yine sınıf ortamında okuması iyi olan bir öğrenci ya da öğretmenin kendisi okuma konusunda güçlük yaşayan kişiye eş olabilmektedir. Çalışmada ilk yapılması gereken uygun kitabın seçilmesidir ki seçilecek olan bu kitap okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin seviyesinin biraz üstünde olmalıdır. Seçilen kitabın kapağındaki görseller ve başlıklar tartışıldıktan sonra bireye yardımcı olacak olan okuyucu da bireyle birlikte sesli olarak metni okur. Okuma güçlüğü yaşayan birey okuma esnasında bazı bölümlerde kendi kendine okumak isterse izin verilmelidir (Akyol, 2008).

Tekrarlı okuma yöntemi bireyin akıcı okuma düzeyine varıncaya kadar seçilen kısa bir metnin tekrar tekrar okutulmasına dayanan bir yöntemidir. Sistemli biçimde yapılan tekrarlar sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuduklarını anlama becerilerinde gelişmeler, okuma yanlışlarında azalmalar ve okuma motivasyonlarında artış olmakta ve dolayısıyla da çocuğun akıcı okuma becerilerinde olumlu gelişmeler sağlanmaktadır (Yılmaz, 2006).

Okuyucu tiyatroları, seçilen bir parçanın okuma düzeyi daha üst seviyede olan başka bir okuyucunun yönlendirmesi ve tekrar ettirmesiyle ortamda bulunan diğer kişilere (seyircilere) okunması şeklinde gerçekleştirilen bir okuma stratejisidir (Young ve Rasinski, 2009).

Paylaşarak okuma, seçilen metnin bazı kısımlarının öğrenci ve bazı kısımlarının da okuma düzeyi daha iyi durumda olan başka bir öğrenci veya öğretmen arasında paylaşılarak okunması şeklinde gerçekleştirilir (Güneş, 2007). Bu paylaşım satır satır yapılabileceği gibi çok uzun olmamak kaydıyla çocuk hikâyelerinde sayfa sayfa da yapılabilir.

Yankılı okuma olarak da bilinen eko okumada öğretmen ya da akıcı okuma düzeyi yüksek olan bir öğrenci başlangıçta örnek okumalar yapar ve okuma

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

güçlüğü çeken öğrenci bu okumaları dikkatlice takip eder ve sonrasında kendisi bu okumaları taklit ederek özgün akıcı okuma seviyesine ulaşmaya çalışır (Richek ve diğ., 2009).

Çalışmada ele aldığımız kelime tekrar tekniği, metinde hatalı okunan kelimelerin tekrar tekrar okunarak akıcı okumaya ulaştırılmasına dayanan çalışmaları ele alır (Yılmaz, 2008). Yapılan yanlışın anında düzeltilmesine olanak tanınması ve okumanın daha doğru gerçekleştirilmesi en büyük avantajıdır (Glazer, 2007). Bu teknikte, öncelikle okuma güçlüğü yaşayan birey metni sesli okur, okuma düzeyi daha yüksek olan birey veya öğretmen ise okumayı takip eder. Okuma esnasında hatalı okunan kelimeler daha önceden hazırlanmış olan kartlara yazılır ve bu kelimelerin öğrenci tarafından tekrar okunması sağlanır. Okuması doğru yapılan kelimelerin olduğu kartlar ayrılırken, hatalı okunan kelimelerin bulunduğu kartlar öğrenciye tekrar tekrar okutulmak üzere saklanır ve işleme devam edilir. Okuma güçlüğü çeken birey hatalı okuduğu kartlardaki kelimelerin doğrusunu okuyana kadar öğretmen ile çalışmaya devam eder (Rosenberg, 1986; akt. Yılmaz, 2008).

Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime tekrar tekniğinin kullanımına yönelik ülkemizde çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Yılmaz (2008), araştırmasında herhangi bir zihinsel ve fiziksel problemi olmayan ve okuma güçlüğü yaşayan bir sekizinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde kelime tekrar tekniğinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel yöntemle tasarladığı çalışmada, kelime tekrar tekniğini kullanarak iki buçuk aylık öğretim sonucunda, kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirdiği, okuduğunu anlama ve okurken yapılan hataların aza indirgenmesi konularında etkili olduğunu bulgulamıştır. Uzunkol (2013) çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma esnasında yaptığı yanlışların belirlenmesinde ve bu yanlışların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapmayı amaçlamıştır. Bütüncül tek durum çalışmasına göre yürüttüğü çalışmada uygulama esnasında eko (yankılı) okuma, tekrarlı okuma, eşli (rehberli) okuma, paylaşarak okuma, kelime tekrar teknikleri kullanmıştır. Uygulama sonunda bu stratejilerin akıcı okumayı geliştirdiğini ve akıcı okumayı olumsuz etkileyen faktörlerin başında kelimelerin yanlış okunması olduğunu ortaya koymuştur. Buna benzer bir başka çalışmada Dağ (2010) okuma yanlışlarının ekleme, atlayıp geçme ve yanlış okuma olduğu bulgularına ulaşmıştır. Sidekli ve Yangın (2005) ise beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında en önemli problemin öğrencinin kelime tanıma becerisinin istenilen seviyede olmadığını ifade etmişlerdir. Çaycı ve Demir de (2006) okuma güçlüğü çeken üçüncü sınıf seviyesinde iki öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında

öğrencilerin yarım bırakma ve ekleme gibi kelime tanımadan kaynaklı hatalar yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Yüksel (2010) de ilkokul beşinci sınıf seviyesinde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile okuma güçlüğünün ortadan kaldırılmasına yönelik gerçekleştirdiği çalışmada “kelime kutusu” ve “paragrafın önceden dinlenmesi” tekniklerini kullanmış ve öğrencinin okuma hızının arttığı neticesine ulaşmıştır. Tüm bu çalışmalar da ortak payda akıcı okuma esnasında ortaya çıkan problemlerin çoğunlukla kelime tanımayla ilgili olmasıdır.

Özel yeteneklilerin okuma alışkanlıklarına, ilgilerine, tutumlarına, okuma-yazmada yaptıkları hatalara ilişkin çeşitli akademik çalışmalar mevcuttur. Ertürk ve Küçüktepe (2019) çalışmalarında nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanmış, 30 birinci sınıf öğrencisinden “Sesli Okuma Hataları Ölçeği” ve “Yazma Hataları Ölçeği” ile toplanan veriler doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda özel yetenekli 1.sınıf öğrencilerinin en fazla “okurken atlama” ve “vurguya dikkat etmeme” hatalarını yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okur ve Özsoy (2017) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları; özel yetenekli öğrencilerin %52’si haftalık 1-50, %34’ü 51-100 sayfa arası kitap okuduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler kitap türü bakımından en çok roman (%64) ve bilimsel içerikli kitapları (%26) tercih ettiklerini belirtmiştir. Ogurlu (2014) “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri” isimli araştırmasında bilim ve sanat merkezine devam eden 50 öğrenci ile çalışmış; bu öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okuma tutumları arasında yüksek bir ilişki olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın okuma becerisinde kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilere uygulandığında nasıl sonuçlar verdiğine dair örnekler sunması bakımından önem arz ettiği ve ilgili alanlara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Verilen bu bilgilerden hareketle çalışmanın amacı da üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda;

- Üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki mevcut durum nasıldır?

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

-Özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencileri sesli okumada hangi tür hataları yapmaktadır?

-Kelime tekrar stratejisine dayalı okuma çalışmaları üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okumalarını nasıl etkilemektedir?

- Üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma hataları arasında nasıl bir farklılık vardır? Sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerinin incelenmesi üzerine yapılan bu çalışmada deneysel desen ve nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni bir arada kullanılmıştır.

Durum çalışması; “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, ampirik bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289). Durum çalışması desenleri içerisinde yer alan bütüncül çoklu durum deseni ise, birden fazla durumun bir okul, program ve birey gibi değişkenler üzerinde ya da tek bir durumun birden fazla birey, program, kurum üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve karşılaştırma yapmaya yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 302). Bu araştırma, üçüncü sınıf seviyesindeki iki özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirildiğinden durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül çoklu durum deseni ile tasarlanmıştır.

Deneysel çalışmalar ise, “sistematik bir yöntem kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek” için gerçekleştirilir. Deneysel çalışmalarda araştırmayı yapan kişi, çalışmalarını kontrol edilebilir (yapay) ortamlarda gerçekleştirir ve üzerinde çalıştığı değişkenin etkisini ortaya koymaya çalışır (Karasar, 2005).

İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören, özel yetenekli iki öğrencinin akıcı okuma durumlarının incelenmesine yönelik bu çalışmada, ilk olarak öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlamadaki yanlışları tespit edilmiş ve tanımlayıcı olarak ortaya konulmuştur. Sonrasında, belirlenen okuma yanlışları, kelime tekrar tekniği ile ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bulgular ve sonuç bölümünde ise; öğrencilerin sesli okumada yaptıkları yanlışlar ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama seviyelerine ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçları ortaya

konulmuş ve yorumlanmıştır. Yansıtıcı günlükler ile elde edilen verilerle de bu sonuçlar desteklenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Seçilmesi ve Özellikleri

Çalışmada yer alacak olan öğrencilerin belirlenmesi adına ilk önce Van ilindeki özel yetenekli çocuklara eğitim veren kurum olan Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki genel zihinsel yetenek alanından tanılanmış olup 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 3.sınıf seviyesinde toplam 61 öğrenci tespit edilmiştir. Daha sonra okul idaresine bilgi verilerek üçüncü sınıfların dersine giren sınıf öğretmenleri ile de bir görüşme gerçekleştirilmiş; çalışmanın amacı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Bilim ve Sanat Merkezindeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda iki öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin örgün eğitimde de aynı okulda olan öğrencilerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Sonrasında ise iki öğrencinin örgün eğitimde devam ettikleri okullarındaki sınıf öğretmenleri ile de görüşme gerçekleştirilmiş ve bu öğretmenlerin de Bilim ve Sanat Merkezindeki sınıf öğretmenleriyle benzer görüşler taşıdığı tespit edilerek çalışmanın bu iki öğrenciyle gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bildirilen görüşlerde öğrencilerin okuduklarını anlayıp kavrayabildikleri, okudukları metinlerle ilgili sorulan sorulara genellikle doğru cevaplar verdikleri, metinden çıkarımlarda bulunabildikleri, metnin görselleri ile yazınsal kısmı arasında bağlantı kurabildikleri gibi olumlu özelliklerin yanında hızlı okuma isteklerinden dolayı okuma esnasında okuma hataları yapmaları (kelimeyi doğru telaffuz edememe, atlayarak okuma, yanlış okuma) gibi durumların da yaşandığı belirtilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri saklı tutularak kod isimler kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerden Emre, 2017-2018 eğitim öğretim yılı tanılama döneminde ikinci sınıftayken tanılması yapılmış; Aykut ise 2018-2019 Bilsen tanılama döneminde üçüncü sınıftayken tanılması yapılmış genel zihinsel yetenek alanı öğrencisidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmede, öğrencilerin her ikisinin de benzer özellikler taşıdığı, derslerinde gayet başarılı ve uyumlu bir öğrenci olduğu, akranları ve arkadaşlarıyla iletişim yönünden bir sorun yaşamadığı, ara sıra hareketli davranışlar sergilediği öğrenilmiştir. Her iki öğrencinin de hem sınıftaki hem de gerçekleştirilen etkinliklerdeki davranışları da öğretmenin ifade ettiği nitelikleri destekler durumdadır. Uygulama sürecine dâhil edilecek olan öğrencilerin bilinen fiziksel ve zihinsel bir rahatsızlığının olmadığı da belirlenmiştir. İlgili öğrenciler belirlendikten sonra, çalışmanın şekli, yöntemi, zamanı gibi konularda öğrencilere ve ailelerine detaylı açıklamalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler öğrencinin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin ortaya konulması adına Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği, Akyol'un (2010) Türkçeye uyarladığı “Yanlış Analizi Envanteri”nden yararlanılarak toplanmıştır.

Ayrıca uygulama süresince çekilen video kayıtları ve araştırmacının yine araştırma süresince gözlemlerini ele aldığı yansıtıcı günlükler kullanılan diğer veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Yanlış Analizi Envanteri

Öğrencilerin sahip olduğu okuma seviyelerinin ortaya konulması adına kullanılan bu envanter araştırmacılara, katılımcıların kelime tanıma ve okuduğu metinleri anlamada hangi yanlışları yaptıkları hususunda bilgiler vermektedir. Envanterin uygulama aşamasında okuma güçlüğü çeken bireyin sesli okuma esnasında yapılan yanlışlarla öğrencinin ses bilgisini ve kelime tanıma düzeyini, metnin okuması bittikten sonra metinden sorulan sorularla da öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Akyol (2010) Yanlış Analizi Envanteri ile bireyin üç türlü okuma seviyesinin tespit edilmekte olduğunu belirtmiştir:

1. Endişe Düzeyi: Bireyin metni okuduktan sonra metni anlama düzeyinin çok düşük olduğu ve metni okurken çok fazla okuma hatası yaptığı seviyeyi ifade eder.

2. Öğretim Düzeyi: Bireyinkendi seviyesinden daha iyi okuyan birisi ya da öğretmenin yardımıyla istenilen biçimde sesli okuma ve okuduğunu anlamasını ifade eder.

3. Serbest Düzey: Bireyin kendi seviyesinden daha iyi okuyan birisi ya da öğretmenin yardım almadan metni uygun prozodi ile okuması ve okuduğunu anlamasını ifade eder.

Anlama Düzeyi Ölçeği

Araştırmacının gerekli uzman görüşü alınarak seçtiği metinler, öğrencinin okuduğunu anlama seviyesini ortaya koymak adına oluşturulan, metinle alakalı, basit düzey anlama ve derinlemesine analiz sorularını kapsamaktadır. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplardan aldığı puan, öğrencinin soruların doğru cevaplarından alması gereken toplam puana bölünerek yüzdelik hesaplama

yapılır. Akyol (2010), öğrencinin anlama seviyesini ölçmek adına hazırlanacak olan soruların cevaplarının puan karşılığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Tam olarak cevaplanan sorular için “2” puan

Yarı cevaplanan sorular için “1” puan.

Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan”

Derinlemesine anlama soruları için:

“Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için “3” puan

Biraz eksikleri olsa da beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan

Yarı cevaplanan sorular için “1” puan.

Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan”.

Seslendirme ve Ortam Ölçeği

Seslendirme ve ortam ölçeği, öğrencini metni sesli okurken yapmış olduğu hatalar ile öğrencinin ses bilgisini ve kelime tanıma düzeyini ortaya koymaya çalışan bir ölçektir.

Seslendirme ve ortam ölçeğinde öğrencinin okuma esnasında yapmış olduğu kelime hatalarından yola çıkılarak oluşturulan puanlamalar aşağıdaki belirtilmiştir.

Ortam ölçeği puanları:

“Hiç okumadı için “0”

Kelimeyi öğretmen verdi için “1”

Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi için “2”

Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi için “3”

Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede seçeneği için “4”

Kendini düzeltti seçeneği için “5” şeklindedir” (Akyol, 2010).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Özel yetenekli öğrencilerde kelime tekrar tekniğinin öğrencilerin akıcı becerilerinin geliştirilmesi ve okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymak için 2019-2020 eğitim öğretim yılının ekim-kasım aylarında öğrencilere haftada 4 saat, 6 haftada toplam 24 saat kelime tekrar stratejisiyle öğretim

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

gerçekleştirilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezi binası içerisinde gerçekleştirilen çalışma, her öğrenci için ayrı zaman dilimlerinde uygulanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumadaki mevcut durumlarının belirlenmesi adına süreç başında ve kelime tekrar tekniğinin özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini ortaya koymak adına da süreç sonunda 4.sınıf düzeyinde olan “Küçük Fare ile Aslan” (Yurdakul, 2017) isimli metin okutulmuş ve analizleri yapılmıştır.

Süreç boyunca ise Karasu, Girgin ve Uzuner’in (2013) kaleme aldığı ve içerisinde yer alan metinlerin kullanılması için gerekli izinlerin alındığı Formel Olmayan Okuma Envanteri kitabında yer alan aşağıdaki metinlerle çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Metin seçiminde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin bir arada kullanılmasına özen gösterilmiştir.

19 Mayıs

Arda Tatilde

Ömer ve Güvercin

Beslenme

İpek Ormanda

Sel

Çalışmada belirlenen amaçlar bağlamında toplanan veriler; gerek nicel analizlerle gerekse de nitel analizlerle değerlendirilmiş, elde edilen bulgular raporlanarak ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları yanlışlar tespit edilmiş ve uygulama sürecince sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Çalışma boyunca araştırmacı tarafından oluşturulan yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler de çalışmanın analizi ve değerlendirmesinde kullanılmıştır.

Çalışmanın geçerlik güvenirlik faaliyetlerinin arttırılması adına elde edilen veriler dış bir uzman tarafından puanlanmış, araştırmacının puanları ile dış uzmanın puanlarının ortalaması çalışmaya yansıtılmıştır. Çalışma deneysel çalışmalarda tek bir öğrenci için uzun sayılabilecek bir süreçte (24 saat) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulamada Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından gerekli yeterlikleri test edilmiş olan metinlerin kullanılması da geçerlik ve güvenirliği güçlendirici unsurlardandır.

Uygulama Süreci

Bilim ve Sanat Merkezinde uygun bir odada öğrenci ile karşılıklı oturulmuş ve okunacak olan metnin bir nüshası araştırmacıda, bir nüshası da öğrencide olacak şekilde planlama yapılmıştır. Uygulama sırasında, metin okunmadan önce metnin kapak görselleri ve ana başlıklarının öğrencilerce incelenmesi sağlanmış metnin başlığı ile içeriği arasında tahmini bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Metinler öğrencilere okutulmuş, öğrencilerin hatalı okuduğu kelimeler araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan kartlara yazılmıştır. Kartlara yazılan bu sözcükler daha sonra tekrar öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin doğru okuduğu kelimeler bir kenara konulmuştur. Öğrencilerin hatalı okuduğu kelimelerin doğrusu araştırmacı tarafından okunmuş, öğrenciler de kelimenin doğrusunu birkaç kere tekrarlayarak okumuş, sonrasında araştırmacı öğrencilere aynı kelimeleri gösterip kendilerinin herhangi bir almadan okumalarını istemiştir. Son olarak, metnin başından itibaren kelimelerin yazılı olduğu tüm kartlar öğrencilere okutulmuş ve o günkü uygulama sona erdirilmiştir. Bir kelimenin doğru okundu kabul edilebilmesi için en fazla 5 saniye beklenilmiştir. Bu süreçte okunmayan kelimeler tekrar tekrar okutulmuştur.

Bu araştırma için Van ilinde özel yetenekli öğrencilere hizmet verenbr kamu kuruluşu olanbilim ve sanat merkezinden gerekli izinler alınmış, ilgili öğrenci velileri bilgilendirilip veli izinleri alınmış, öğrenciler detaylı bir şekilde bilgilendirilerek sürece başlanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deneyisel Çalışmayı İçeren Bulgular

Uygulamanın başında öğrencilerin okuma hataları ve okuma düzeyini belirleyebilmek için 463 kelimededen oluşan “Küçük Fare ile Aslan” metni öğrencilere ses kaydı yapılacağının bilgisi verilerek sesli okutulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

Tablo 1

Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları ve Okuma Düzeylerine İlişkin Ön Test Sonuçları

Öğrenci	Okuma Hataları	Hata Sayısı	Yanlış Analizi Envanteri Toplam Puanı	Okuma Düzeyi
Emre	Yanlış okuma	2	208	Öğretim Düzeyi
	Tekrarlar	2		
	TOPLAM	4		
Aykut	Atlayıp geçme	2	174	Endişe Düzeyi
	Tekrarlar	2		
	Yanlış okuma	3		
	Ekleme	3		
	TOPLAM	10		

Tablo 1'e bakıldığında Emre'nin "Küçük Fare ile Aslan" metnini okurken toplamda 4 hata yaptığı; bu hataların dağılımının ise yanlış okuma 2 ve tekrarlar 2 şeklinde olduğu görülmektedir. Emre'nin yanlış analizi envanteri toplam puanının 208 olduğu ve öğretim düzeyinde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Aykut ise ön test aşamasındaki metni okurken toplamda 10 hata yapmıştır. Bu hataların 2'si atlayıp geçme, 2'si tekrarlar, 3'ü yanlış okuma ve 3'ü de ekleme olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Aykut'un yanlış analizi envanteri toplam puanının 174 olduğu ve endişe düzeyinde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Uygulamanın sonunda kelime tekrar tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini belirlemek için yine 463 kelimeden oluşan "Küçük Fare ile Aslan" metni öğrencilere sesli okutulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2**Öğrencilerin Okuma Hataları Ve Okuma Düzeylerine İlişkin Son Test Sonuçları**

Öğrenci	Okuma Hataları	Hata Sayısı	Yanlış Analizi Envanteri Toplam Puanı	Okuma Düzeyi
Emre	Yanlış okuma	1	241	Bağımsız Düzey
	Ekleme	1		
	TOPLAM	2		
Aykut	Tekrarlar	1	232	Öğretim Düzeyi
	Yanlış okuma	2		
	Ekleme	2		
	TOPLAM	5		

Tablo 2’ye bakıldığında Emre’nin uygulama sonunda “Küçük Fare ile Aslan” metnini okurken toplamda 2 hata yaptığı; bu hataların birinin yanlış okuma diğerinin ise ekleme olduğu görülmektedir. Emre’nin yanlış analizi envanteri toplam puanının 241 olduğu ve bağımsız düzeyde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Aykut ise “Küçük Fare ile Aslan” metnini okurken toplamda 5 hata yapmıştır. Bu hataların 1’i tekrarlar, 2’si yanlış okuma ve 2’si de ekleme olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Aykut’un yanlış analizi envanteri toplam puanının 232 olduğu ve öğretim düzeyinde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları genel bilgiler karşılaştırmalı olarak Tablo 3’te verilmiştir.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

Tablo 3

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okumalarına İlişkin Genel Bilgiler

Öğrenci	Uygulama	Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Ölçek	Ölçek puanları	Yanlış Analizi Envanteri Toplam Puanı	Okuma Düzeyi
Emre	Öncesi	463	4	Anlama Ö.	92	208	Öğretim Düzeyi
				Seslendirme Ö.	66		
				Ortam Ö.	50		
	Sonrası	463	2	Anlama Ö.	96	241	Bağımsız Düzey
				Seslendirme Ö.	85		
				Ortam Ö.	60		
Aykut	Öncesi	463	10	Anlama Ö.	56	174	Endişe Düzeyi
				Seslendirme Ö.	65		
				Ortam Ö.	53		
	Sonrası	463	5	Anlama Ö.	84	232	Öğretim Düzeyi
				Seslendirme Ö.	88		
				Ortam Ö.	60		

Tablo 3'e bakıldığında Emre'nin ön testte 4 olan hata sayısının ile son testte 2 olduğu; öntestte anlama ölçeğinden 92 puan, seslendirme ölçeğinden 66 ve ortam ölçeğinden 50 olmak üzere toplamda 208 olan yanlış analizi envanteri toplam puanının son testte anlama ölçeğinden 96, seslendirme ölçeğinden 85 ve ortam ölçeğinden 60 olarak 241 olduğu görülmektedir. Emre'nin okuma düzeyi ise öntestte öğretim düzeyinde iken son testte bağımsız düzeydedir.

Aykut'un ise ön testteki hata sayısının 10, son testte hata sayısının 5; öntestte anlama ölçeğinden 56 puan, seslendirme ölçeğinden 65 puan ve ortam ölçeğinden 53 puan olmak üzere toplamda 174 olan yanlış analizi envanteri toplam puanının son testte anlama ölçeğinden 84, seslendirme ölçeğinden 88 ve ortam ölçeğinden 60 olarak 232 olduğu görülmektedir. Öntestte endişe düzeyinde olan okuma düzeyinin ise son testte öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir.

Yansıtıcı Günlükten Elde Edilen Bulgular

Çalışmada süreç boyunca öğrencilerle yapılan çalışmalarda karşılaşılan durumlar, öğrencilerin yaptığı okuma hatalarıyla ilgili noktalar ve yapılan gözlemler araştırmacı tarafından yansıtıcı günlüklere not edilmiştir.

“Çalışma süresince öğrencinin sıkıldığını ve yorulduğunu anladığım anlarda ara verdim. Okuma çalışmalarını yaklaşık 20-25 dakikalık aralıklarla gerçekleştirdim. Bu sürelerden sonra bir miktar mola verdim ve uygulamaya devam ettim. Öğrencinin okuma şevkini artırmak için sıklıkla “aferin, çok güzel” gibi pekiştirme ifadelerini kullandım, öğrenciye ara sıra küçük armağanlar aldım” (Yansıtıcı günlük, 21.11.2019).

“Çalışma öncesinde öğrencilere metnin başlığını okutup içerik hakkında tahminde bulunmalarını istedim. Her iki öğrencinin de özellikle bilgilendirici metinlerde çok doğru tahminlerde bulunduklarını söyleyebilirim. Ayrıca öğrencilerin okuma konusunda oldukça istekli oldukları, beni her gördüklerinde –öğretmenim bu hafta hangi gün çalışacağız-, -daha fazla çalışsak olmaz mı- gibi söylemlerinin özellikle dikkatimi çektiğini belirtmek istiyorum” (Yansıtıcı günlük, 24.12.2019).

“Öğrencilerin her ikisi de süreç başında hızlı okumayı istedikleri için zaman zaman okumada hata yaptıklarını belirttiler. Hatalarının sebebinin bilincinde olmaları sevindirici bir durumdu. Ayrıca aynı sebepten hızlı okudukları için noktalama işaretlerine, vurgulamalara pek dikkat ettiklerini söylemek pek mümkün değildi. Bu konuda ayrı zamanlarda hem Emre’ye hem de Aykut’a hızlı okuma isteklerinin onların doğru ve akıcı okuma durumlarının önüne geçmemesi gerektiği, tane tane ve anlaşılır okuma yapmaları gerektiği konusunda uyarılarda bulundum. Bu uyarılarımın sürecin sonuna doğru Aykut’ta işe yaradığını görmek mutluluk vericiydi. Lakin Emre için bu konuda aynı şeyleri söyleyebilmek pek mümkün değildi. Emre son hızla okumaya devam ediyordu ve bu galiba O’nun özel yetenekli oluşunun bir etkisiydi” (Yansıtıcı günlük, 26.12.2019).

Genel olarak öğrencilerin okuma hataları incelendiğinde okurken duraksadıkları, kendilerini düzelttikleri, yanlış okudukları, tekrar ettikleri, okudukları kelimeye harf ve hece ekledikleri söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okudukları, duraksadıkları, nefes kontrolünü sağlayamadıkları, sallanarak okudukları da ifade edilebilir.

Öğrencilerin okuma esnasında belirlenen sesli okuma hataları aşağıda ifade edilmiştir:

a) Atlayıp Geçmeler (Atlama): Öğrenciler metni sesli okurken kimi harfleri, sözcükleri hatta satırları atlayıp geçmektedir. Yine öğrenci kimi kelimeleri de hiç okumadan geçmektedir. Aykut’un süreç başında yaptığı okumalarında sıklıkla görülmüştür. Örneğin, “.... fare ağzında peynirle bir büyük

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

tepenin üzerine çıktı ki...” cümlesini Aykut“....fare ağzında peynirle büyük tepenin üzerine çıktı ki...” şeklinde okumuştur.

b) Ekleme: Öğrenciler sesli okuma esnasında bazı sözcüklerin sonuna veya başına eklemeler yapmaktadır. Örneğin Emre “göz” kelimesini “gözü”; Aykut ise “sesin” kelimesini “sesinin” şeklinde okumuştur.

c) Tekrarlar: Öğrenciler bazı kelimeleri tekrar ederek okumakta ve genellikle kendilerini düzeltmektedirler.

d) Yanlış Okuma: Öğrencilerin en çok yaptığı okuma hata türlerindendir. Örneğin Emre de Aykut da “gitmiş” yerine “girmiş” şeklinde okuma yapmışlardır. Yine Emre “bir gün” kelimesini “büyük”; Aykut ise “ağına” yerine “ağzına” şeklinde okumuştur.

Resim 1’de Aykut ve Emre’nin süreç boyunca sesli okumada yanlış okudukları kelimeler için oluşturulan kartlardan örnekler verilmiştir.

Emre’nin kelime tekrar kartları

Aykut’un kelime tekrar kartları

Resim 1. Uygulama sürecinde kullanılan kelime tekrar kartlarından örnekler

Resim 1’de örnekleri verilen kelime tekrar kartlarına bakıldığında her iki öğrencinin sesli okuma yaparken uzun kelimelerde, “n” ve “m” sesi gibi tınısı birbirine yakın kelimelerin bir arada kullanıldığı kelimelerde zorlandıkları görülmektedir. Yine Aykut’un bitişik kelimeleri okurken de hata sayısının fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Emre'nin süreçte uygulanan okuma metinlerinde “hızla” kelimesini “hızlıca”, “oradan” kelimesini “ordan”, “bugün” kelimesini “bir gün”, “anma” kelimesini “ama” şeklinde okuduğu gözlemlenmiştir. Yine Aykut'un da “kıpırdamaya” kelimesini “kıpırdanmaya”, “mikroplarla” kelimesini “mikropla”, “ömründe” kelimesini “ömürde” şeklinde okuduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmış; bu öğrencilerin okuma hataları belirlenmiş ve kelime tekrar tekniği kullanılarak bu hataların giderilmesine ve akıcı okuma becerilerini geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi, uygulamalarda ve uygulama sonrası atlayıp geçme, tekrar, ekleme ve yanlış okuma türlerinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Çaycı ve Demir (2006), Yılmaz (2008), Dağ (2010) ve Uzunkol (2013) da yaptıkları çalışmalarda bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşarak en fazla yapılan hata türlerinin yanlış okuma, ekleme, tekrar ve atlayıp geçme olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Üstün zekâlı ilkokul birinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin sesli okumada ve yazmada yaptıkları hataların incelenmesi konusunda çalışma yürüten Ertürk ve Küçüktepe de (2019) çalışmalarında bu öğrencilerin en fazla hece atlama ve tekrarlayarak okuma hata türlerini yaptıklarını bulgulamışlardır. İncelenen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

İkinci sınıfta özel yetenekli tanısı konulan Emre, uygulama öncesinde yanlış okuma ve tekrarlama hata türlerinin her ikisinde de ikişer olmak üzere toplamda 4 hata yapmakta iken uygulama sonrasında yine yanlış okuma ve tekrar hata türlerinden sadece birer defa okuma hatası yapmıştır. İlgili öğrencinin mevcut durumda okuma hatasının az olduğundan uygulama sonunda sayısal olarak küçük, ama oransal olarak büyük bir olumlu etkinin olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü sınıfta özel yetenekli tanısı konulan Aykut ise uygulama öncesinde yanlış okuma, atlayıp geçme, tekrar ve ekleme hata türlerinden toplamda 10 adet okuma hatası yapmışken uygulama sonrasında tekrar (2), yanlış okuma ve ekleme olmak üzere toplamda 4 okuma hatası yapmıştır. Kelime tekrar tekniğinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisine etkisinin ilgili öğrencide daha fazla olumlu değişime sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma esnasında gerçekleştirilen akıcı okuma çalışmalarıyla ulaşılan bulgular, araştırma sonrası öğrencilerin okumadaki yanlışlarının azaldığını ve

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

kelimeleri tanıma seviyelerini arttırdığını göstermiştir. Emre'nin okuma düzeyi, öğretim düzeyinden bağımsız düzeye; Aykut'un okuma düzeyi ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Her iki öğrencinin yanlış yapılan sözcük sayısında da yüksek düzeyde azalma görülmüştür. Okuma düzeylerinde Aykut kod adlı öğrencinin Emre kod adlı öğrenciye oranla çok daha fazla artış sağladığı görülmüştür. Yansıtıcı günlüklere dayanılarak da öğrencilerin süreç içerisinde vurgu ve tonlamaya dikkat etme, duraksama oranlarında artış olduğu görülmüştür.

Türkiye'de kelime tekrar stratejisinin kullanılması üzerine yapılan pek fazla bilimsel çalışmaya rastlanılamamıştır. Rastlanılan çalışmalardan olan Yılmaz (2008), ele aldığı çalışmasında kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı neticesine ulaşmıştır. Uluslararası literatürde bu stratejinin kullanılmasına yönelik daha fazla bilimsel çalışmaya rastlamak mümkündür. Glazer (2007) de çalışmasında, kelime tekrar tekniği ile tekrarlı okuma tekniğinin sesli okumadaki yanlışları azalttığını vurgulamış; benzer şekilde Rosenberg (1986) ile Singh ve Singh (1988) gerçekleştirdikleri araştırmalarda kelime tekrar stratejisinin okuduğunu anlamada ve sesli okuma yanlışlarını düzeltmede etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sonuç olarak araştırma, özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma esnasında ortaya çıkan sesli okuma yanlışlarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğu metni anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin faydalı olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Akıcı okuma ve okunan metni anlama konusunda yapılan bilimsel araştırmalar çeşitli stratejiler kullanarak öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir. Çalışma sonunda okuma yanlışlarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olan teknikler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu stratejilerin aktif olarak kullanılmasına olanak sağlanması, özel yetenekli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi adına farklı stratejiler kullanılarak yeni bilimsel çalışmalar yapılabilmesi, benzer çalışmaların özel yetenekli daha geniş çalışma grubuyla gerçekleştirilebileceği önerilerinde bulunulabilir.

Sonuçta, özel yetenekli öğrenciler hangi test yöntemiyle (WNV veya ASİS) belirlenirse belirlensin farklı teknikler kullanılarak yapılan kelime öğretimi, bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Gündüz Eğitim.
- Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 129-141.
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E. & Şahin, F. (2014). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*, Ataman, A. (Ed.). Vize Yayıncılık.
- Burns, M. S., Griffin, P. & Snow, C. E. (1999). *Starting Out Right: A Guide To Promoting Children's Reading Success*. National Academies Press.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 437-458.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1): 63-74.
- Ertürk, E. & Küçüktepe, C. (2019). Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (Özel Sayı): 393-411.
- Ezop Masalları, (2009). *Tilki ile Oduncu*. Birleşik Tomurcuk Yayınları.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3): 239-256.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of A Skill Based İntervention Pack Age İncluding Repeated Reading and Error Correction on the Oral Reading Fluency of at Risk Readers*. Master Thesis, University of Connecticut.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın-Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(4): 280-298.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8): 702-714.
- Jeon, E. H. (2009). *Effecets of Repeated Reading on L2 Reading Fluency and Comprehension*. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University.
- Karaman, Ö. (2017). Üstün zekâlı öğrencilerin seçimi ve velileri ile ilgili betimsel değerlendirme. *Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi*, 9(5): 21-24.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Nobel Yayınları.
- Kırkılıç, A. & Maden, S. (2009). Hızlı okuma için yapılandırıcı bir model önerisi: hızlı okuma ve anlamı yapılandırma (Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ). *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3): 1423-1436.
- Meyer, M.S. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49: 283-306.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi, *Tebliğler Dergisi*: Kasım 2015/ 2698. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/bilimsanat/bilimsanat0.html>.
- Nunez, L. D. (2009). *An Analysis of the Relationship of Reading Fluency, Comprehension and Word Recognition to Student Achievement*. Doctoral dissertation, Tarlet on State University.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 15(2): 29-41.
- Okur, A. & Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3): 73-89.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*. 40: 1-24.
- Reis, S., vd. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4): 315-338.

- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparisin of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9: 182–192.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *What Research has to Say about Fluency Instruction*. International reading association.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 393-413.
- Singh, N. N. & Singh, J. (1988). Increasing oral reading proficiency through over correction and phonic analysis. *American Journal On Mental Retardation*, 93: 312–319.
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8): 793-811.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 70-83.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4): 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): 323-350.
- Young, C. & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1): 4–13.
- Yurdakul, R.S. (2017). *Azerbaycan'dan Masallar- Azerbaycan Folklorundan Masal Örnekleri*. MEB Yayınları.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1):124-134.

<https://www.meb.gov.tr/ilk-yerli-zekâ-olcegi-asis-ile-en-kapsamli-yetenek-taramasi/haber/19081/tr>, Erişim tarihi: 05/11/2019.

<https://www.projeiq.com/>, Erişim tarihi: 05/11/2019.