



## Beyin Etkileme Metodu Destekli Öğretim İle Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

Alper Kaşkaya<sup>1</sup>

### Öz

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama iyi bir okuyucunun en belirgin özelliğidir. Çalışmada zihinsel veya fiziksel herhangi bir engeli bulunmadığı halde okuma yetersizliği yaşayan öğrencilerin okuma problemlerinin üstesinden gelebilmeleri hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda okuma öğretimi sürecinde Beyin Etkileme Metodu (BEM), öğrencilerin “sık kullanılan kelime” kapasitelerini artırmayı amaçlayan çeşitli etkinliklerle desteklenerek uygulanmıştır. Gerçekleştirilen okuma öğretimi sürecinin okumada kalıcılığa ve anlama üzerine etkisini belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada zihinsel veya fiziksel herhangi bir engeli bulunmadığı halde okuma yetersizliği yaşadığı tespit edilen iki öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada eylem araştırması yöntemi benimsenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan yöntemin (BEM) etkililiğini artırmak üzere süreç içerisinde bir takım uyarlamalar yapılmıştır. Böylelikle BEM sürecinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma düzeyleri “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak belirlenmiştir. Süreçte kullanılan metinlerin düzeyi ise “Fog Testi” ile tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerle öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmeler yoluyla veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; metindeki kelimelerin sık kullanılan kelimeler haline getirilmesi ile gerçekleştirilen “beyin etkileme metodu” nun öğrencilerin akıcı okuma becerileri kazanmalarını sağladığı ve anlama becerilerinin gelişimini ilerlettiği görülmüştür. Bunun yanında araştırmada uygulanan BEM destekli okuma sürecinin öğrencilerin okuma özgüvenleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Akıcı okuma  
Okuduğunu anlama  
Beyin etkileme metodu  
Sık kullanılan kelimeler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.07.2015  
Kabul Tarihi: 27.04.2016  
Elektronik Yayın Tarihi: 09.06.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.4949

### Giriş

Okumayı öğrenmek, okul yıllarının başlarında, başarılması gereken temel gelişimsel görevlerden biridir. Eğitim süreci devam ederken öğrencinin bilgi edinebilme ve özgürce öğrenme yetisini kazanabilmesi için okuma becerisi gittikçe daha da önem kazanmaktadır. Bu noktada eğitimcilerin yapması gereken, çocukların gelişim özelliklerini ve gelecekteki başarılarını dikkate alarak okuma-yazma mekanizmalarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999).

<sup>1</sup> Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye, alperkaskaya@gmail.com

Harris ve Sipay (1990) okumayı “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması”, Anderson, Hiebert, Wilkinson ve Scott (1985) yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme), Perfetti (1985) yazılı unsurların ışığında düşünce süreci, Türkçe eğitim ve öğretimi kılavuzu “yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” veya “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu, kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme”, Kavcar, Cahit, Oğuzkan ve Sever (1995) “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci”, Demirel (1999) “yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” şeklinde tanımlamışlardır. Okumadan maksat anlam inşa etmektir. Ancak verilen tanımların hepsi de anlamın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır (Akyol, 2001).

Özellikle akıcı okumanın gerçekleşmesiyle birlikte öğrenci daha etkili bir anlam kurma süreci gerçekleştirecek, okuma işleminde zevk alacak, amaca yönelik okumalar gerçekleştirerek okuma becerisini hayatın her alanında işlevsel bir şekilde kullanabilecektir. Akıcılık, yazılı bir metin üzerinden okunan kelimenin vurgusunu, hızını doğal bir seviyede yansıtabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Richards, 2000). Ulusal Okuma Paneli [NRP] (2000), akıcılığı “ bir metni hızlı ve doğru ifadeyle okuma” olarak tanımlar.

Kelimelerin manasını çözmek amacıyla üzerinde fazla çaba harcanması ve kelimelerin daha akıcı okunması, okuduğunu anlamaya hizmet edebilecek önemli bir koşuldur (Pressley, 2000; Bell, 2001). Burada dikkat edilmesi gereken nokta; kelimenin manasını çözmek için ne kadar çok çaba harcanırsa, okuduğunu anlama kapasitesi de o oranda azalmaktadır (La Berge ve Samuels, 1974).

Bir metni okurken kelimeleri otomatik olarak fark etme becerisi akıcı okumanın gerçekleşmesinde önemli bir ön koşuldur. Çünkü bu otomatikliği kazanmak öğrencinin parçayı eşzamanlı olarak çözmesini ve anlamasını sağlayacaktır. Böylece okuma için gerekli olan çaba ve hafıza yüklemesi azalacaktır. Yapılan araştırmalara göre otomatikliği kazanan öğrenciler iyi hatırlamakta ve doğru bir şekilde okumaktadırlar. Bu arada akıcılık için doğru okuma şarttır ve akıcı okuma otomatik bir şekilde gerçekleştiğinde, okuyucu daha iyi anlayabilmektedir (Samuels, 1999). Bu bağlamda öğrencilerin sık kullanılan kelimelere (sight word) sahip olmasının akıcılığın geliştirilmesinde ele alınabilecek temel önlemlerden biri olarak düşünülmektedir.

Sık kullanılan kelimeler yazılı durumda olan ancak analiz edilmeden kolayca fark edilebilen kelimelerdir. İyi okuyucular sık kullanılan veya çok tekrarlanan kelimelere sahiptirler. Bazı kelimeleri okumadan önce şekil olarak algılayarak anlamlandırabilmektedirler. (Black, Bogusz ve Porter, 1999). Sık kullanılan kelimelerle okuma, bir okuma metodu değil ancak kelimelerin hafızadan getirilerek okunması sürecidir (Ehri, 1995). Çocuklar okula başlarken yazılı dil ile ilgili olarak çok kısıtlı deneyimlere sahip olmaktadır (Bouquett ve Lindsey, 2008). Simmons (1992) ve Tan ve Nicholson’a (1997) göre okumaya yeni başlayanların “sık kullanılan kelimeler”e sahip olmaması okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu olumsuz şekilde etkilemektedir.

O zaman kelimeler nasıl sık kullanılan kelimelere dönüşebilir? Genellikle okuyucu “dog” kelimesini görür ve bunu doğru bir şekilde teşhis edebilir daha sonra “dog” kelimesinin tanınması çok daha kolay ve hızlı olur. Örgü örmek ya da araba sürmek gibi yapmayı öğrendiğiniz bir şeyi gerçekleştirmek ilk zamanlarda zordur, fazla zaman alıcıdır ve genellikle sinir bozucudur. Uygulama yaparak gittikçe kolaylaşır ve bir müddet sonra otomatik olarak gerçekleştirebilir. Buna benzer olarak her defasında bir kelimenin doğru bir şekilde tanınması gittikçe kelimenin tanınmasını kolaylaştıracaktır ve o artık sık tekrar edilen kelimeler haline dönüşecektir. Akıcı okumayı gerçekleştirebilmek için çok fazla okuma çalışması yapılmalıdır. (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002).

Bu bağlamda okuyucuyu akıcılığa götüren üç şey vardır. Birincisi, akıcılığın beklenen hızda olması, ikincisi, düzgün okuma, kelimelerin otomatik tanınmasıyla başarılı son olarak üçüncüsü, okuduğunu kendi kelimeleriyle ifade edebilmekle gerçekleştirebilmektir. (Richards, 2000). Akıcılığı artıran bir takım stratejiler de mevcuttur. Bu stratejiler tekrarlı okumalar, akran öğretimi, ön izlemeler, ve fonolojik bir takım yöntemleri içermektedir. Böylece akıcılığı artırma yoluyla anlamının da artacağı düşünülmektedir.

Bütün durumlarda kullanılacak en etkili bir strateji söz konusu değildir. Ancak öğrencilerin, seslerin harf ve kelimeleri nasıl oluşturduğunu kavraması için sahip olması gereken bazı ilkeler olabilir. Sık kullanılan kelimelerin kazanımında, akıcı okumanın geliştirilmesinde ve anlamının ilettilmesinde; tekrarlı okuma, sesli okuma, bağımsız okuma, eş zamanlı yardımcı okuma, eko okuma, koro okuma, eşli okuma, okuyucuyu tiyatroları oluşturmak, öğrenme merkezleri kurma, okuma yazma çevresi oluşturma, eş zamanlı dinleme ve okumayı iyileştirilmesi programı gibi bir takım uygulamalara yer verildiği görülmektedir (Akyol, 2006; Black vd., 1999; Bouquett ve Lindsey, 2008; Clay, 1993; Seago-Tufaro, 2002; Denton, 1997; Faires, Nichols ve Rickelman, 2000; Güneş, 2000; Hasbrouck, Ihnot ve Rogers, 1999; Kavcar vd., 1995; Mastropieri, Leinart ve Scruggs, 1999; Richards, 2000; Richek vd., 2002).

Okumada akıcılığı kazandırmada dolayısıyla okuduğunu anlama kapasitesini arttırmada kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise araştırmacının temelini oluşturan Beyin Etkileme Metodu'dur (BEM). BEM akıcı okuma modeliyle aynı zamanda, çocuğun sözcükleri doğru okuduğunu kontrol etmeye yardımcı olan bir yoldur. BEM, çocuğun her an düzeltilme baskısı olmadan okumasına olanak tanır. BEM tehdit etmeden ve destekleyici bir okumayı geliştirme yoludur. Çocukla okuma etkinliklerini geliştirmek için çok eğlenceli bir yoldur. Amaç; okuma üslubu ve akıcılığı geliştirmektir (Townsend, 1996).

Beyin etkileme metodunun (BEM) etkililiği 1960-1980 yılları boyunca tartışılmış, aradan geçen yılların ardından bu metod yeniden dikkate alınmaya başlanmıştır. BEM Heckelman'ın (1966, aktaran Flood, Lap ve Fischer, 2005) çalışmasına kadar uzanan tanınmış bir yöntemdir. Heckelman BEM yöntemini keşfeden biri olmadığını yalnızca okuma güçlüğü olan bir öğrenciye telaffuz ve dili kullanma becerisini geliştirmeye yönelik olarak "doğal dil dönüt" metodunu kullandığını belirtmiştir. Heckelman'ın kullandığı metod kekeleme problemi olan öğrencilere yönelik kullanılan metotlara dayanıyordu. Bu metotların kullanıldığı çalışmaların bulgularına göre kulağın içine yeniden yönlendirilen ses kekelemeyi engellemekteydi. Durma ve tekrarlama gibi okuma güçlüğü olan bir kız öğrenci ile BEM olarak ifade ettiği çalışmasının ardından Heckelman (1969) kız öğrencinin 12 saatlik sürecin sonunda 3 düzey ilerlediğini belirtmiştir (aktaran Flood vd., 2005).

Beyin etkileme metodu olarak ifade edilen bu birlikte okuma stratejisi, bir öğretmen ve bir öğrencinin birlikte okumalarını içeren bir stratejidir. Heckelman'a göre öğrenciler bir modeli taklit ederek okumaktadırlar. Bu strateji okuma güçlüğü yaşayan yetişkinler üzerinde de etkilidir. BEM'de öğrenci ve öğretmen sesli bir şekilde birlikte okurlar. Çalışma öğrencinin bağımsız okuma düzeyinde olduğu bir metinle veya daha önce okumuş olduğu bir metinle başlar. Öğretmen öğrenciye doğru bir şekilde okumaktan ziyade akıcı bir şekilde okuması gerektiğini hatırlatır ve okuma esnasında geri dönüşlere yer verilmez.

Bu metod özellikle ev etkinlikleri için uygundur çünkü özel bir hazırlık gerektirmez ve ihtiyaç duyulan sadece öğrencinin düzeyine uygun bir okuma materyalidir. Okuma etkinliklerine BEM ile başlanırken öğrencinin bulunduğu sınıfın 2-3 düzey aşağısından başlanmasının uygun olacağını vurgulanmaktadır (Myers, 2009).

Heckelman öğretmenlerin BEM süresince öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmalarını önermektedir. Çünkü öğretmen ve öğrenci arasındaki birebir etkileşim psikolojik bir etki oluşturacaktır. Buna göre BEM süreci (Flood vd., 2005; Townsend, 1996; Lerner, 2000);

- Öğretmen öğrencinin düzeyine uygun bir metin seçer
- Öğrencinin daha iyi duyabilmesi için öğretmen öğrencinin yanına oturur.
- Okurken öğretmen ve öğrencinin parmağı eş zamanlı hareket etmelidir.
- Öğretmen parmağını kelimeyi söyledikçe, o kelimenin altında hareket ettirmelidir.
- Öğretmen öğrenciden biraz daha sesli ve hızlı okumalı ve okurken iyi bir model olabilmelidir.
- Öğrencinin metni okurken rahat olması sağlanmalıdır.

Bu basamaklar Heckelman'ın çalışmasında kullandığı basamaklardır ve anlamadan ziyade okuma sürecinde akıcı okumayı kapsar.

Uygulama sürecinde öğretmen biraz daha sesli ve hızlı bir şekilde okumayı sürdürürken öğrenci akıcılığı kazandığında ve rahat bir şekilde okumaya başladığında öğretmen daha yavaşça okumaya başlar ve hatta öğrenciden biraz daha geride kalabilir. Bununla birlikte eğer öğrenci okumada güçlük yaşarsa öğretmen öğrenciyi bu durumdan kurtarmalıdır.

Bu metodu kullanmak sesli okumayı ilerletebilir eğer 6 uygulamanın ardından bir gelişme kaydedilmişse uygulamaya son verilmelidir. Bu metot bazı öğrenciler için uygundur ancak hepsi için uygun olduğu söylenemez (Richek vd., 2002). Kolay metinlerin öğretilmesinden zaman ilerledikçe daha üst seviyede metinlere yer verilmesi daha önemlidir. 15 dakikalık bir BEM süreci için maksimum 2000 kelimelik metin kullanılabilir.

BEM'in en önemli yanlarından biri, çocuğun doğru okuma sürecini geliştirebilmek adına duyduğumuz ve düşündüğümüz sıradan okuma yaklaşımlarını unutturmasıdır. Çocukların okuma hızları kayda değer şekilde hızlanmasına rağmen kelime kazanımı biraz daha yavaş gerçekleşmektedir. Öncelikle çocuk evde gazete ve dergileri kendi isteğiyle okuyabilir hale gelmeli böylece okuma sürecinde rahatlık, kelime kazanımında da hızlı bir ilerleme kazanacaktır (Myers, 2009).

BEM çalışmaları araştırmacılar tarafından günlük sınıf uygulamalarının dışında gerçekleştirilmiş ve akıcılığa etkisi belirtilmiştir. Araştırmacılar BEM'in sınıf ortamında uygulandığında sınıf düzeni ve yönetimi konusunda problemlerin yaşanacağı konusunda hemfikirdirler (Hollingsworth, 1970; Mikkelsen, 1981). Buna göre yöntem sınıfın tamamına uygulandığında zaman yetersizliği problemi yaşanacaktır. Ayrıca yöntemin eksikliklerinden biri olan öğretmenin sesini ayarlama problemini de Hollingsworth (1970) çalışmasında aşmaya çalışmıştır. Buna göre altı tane 4.sınıf öğrencisi ile çalışılmış ve öğrencilerden 3 tanesi 71.5 saat boyunca öğretmenin okuduğu teybe kaydedilmiş metinleri dinlemiştir. Ancak dinleyen ve dinlemeyen öğrenciler arasında bir farklılığa ulaşılamamıştır. Bunun sebebi olarak da öğrenci öğretmen ilişkisinin eksikliği gösterilmiştir. Bununla birlikte bir çok araştırmacı gönüllü yetişkinler veya yetiştirilmiş akranlar aracılığıyla bu yöntemi uygulamanın zaman kazandıracağını düşünmektedir (McAllister, 1989; Strong ve Traynelis-Yurek, 1983).

BEM ile ilgili araştırmalar bu stratejinin etkililiğini kanıtlamış olmasına rağmen sınıf uygulaması ile ilgili olarak araştırılması gereken bazı durumlar bulunmaktadır. Bunlar; öğretmene zaman kazandırmak veya yardımcı olmak amacıyla yetiştirilmesi tavsiye edilen uzmanların uygunluğu, Heckelman'ın stratejiyi öğrenme güçlüğü yaşayan daha büyük çocuklarla çalışmış olmasından dolayı küçük çocuklar için BEM'in ne kadar etkili olduğunun cevaplanması ihtiyacı, etkili bir sonuç elde etmek BEM'in ne kadar süreyle uygulanmasına gerek duyulduğu soruladır (Flood vd., 2005).

## Araştırmanın Amacı

Akıcılık ve anlama üzerine odaklanmış birçok çalışma söz konusudur. İlgili araştırmalar göstermiştir ki okuduğu metni anlamakta zorluk çeken çocuklar, akranlarına göre metni daha yavaş okumakta ve daha az kelimeyi fark etmektedirler (Allinder, Dunse, Brunken ve Obermiller-Krolikowski, 2001; Perfetti, 1985). Her şeye rağmen akıcılık iyi anlamamanın bir sonucu mudur? Ya da akıcılık anlamaya mı götürür? Bu sorular henüz net bir şekilde cevaplanmamıştır. Ama bir çok çalışmaya göre; okuduğunu anlama ve akıcılık arasında pozitif bir bağlantı vardır. Okumanın bu iki yüzü arasındaki ilişki öğretim şeklimizi ve metotlarımızı etkilemelidir.

Etkili bir öğretim sürecinde, yalnızca bir yöntem veya yaklaşımın gerçekleştirilmesi çözüme götürmez. Öğretmenlerin sadece bir metot kullanarak akıcılık öğretimini gerçekleştirmeleri de uzak bir ihtimaldir. Bu birçok başarılı stratejinin birleşimini gerektirir ki böylece anlamamanın artmasıyla okuyucunun okuma hızı ve doğruluğu da artar. Çocukların karşılaştıkları bir metni bağımsız olarak akıcı okuyabilmelerini ve anlamalarını amaçlayan veliler ya da öğretmenler bunu nasıl yapacakları konusunda yönlendirilmelidirler (Bouquett ve Lindsey, 2008).

Bu noktada, zihinsel veya fiziksel herhangi bir engeli bulunmadığı halde okuma yetersizliği yaşayan bir öğrencinin okuma problemlerinin üstesinden gelmek üzere "beyin etkileme metodu" (BEM), öğrencilerin "sık kullanılan kelime" kapasitelerini artırmayı amaçlayan çeşitli uygulamalarla desteklenerek geliştirilmiştir. Bu şekilde uygulama öncesi ve sonrası süreçlerle desteklenen "beyin etkileme metodu" nun (BEM) okumada akıcılığa ve anlama üzerine etkisini belirlemek bu çalışmanın amacı olarak ele alınmıştır.

## Yöntem

Araştırma sürecinde eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, okumada akıcılığı ve anlamayı ilerletmek üzere beyin etkileme metodu diğer bir takım yöntemlerle desteklenerek geliştirilmeye çalışılmıştır. Eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir. Araştırmacının doğrudan katılımı, ilk elden veri elde edilmesini sağlamaktadır. Araştırma gerçek ortam içinde yürütüldüğünden, doğrudan var olan sorunları çözmeyi amaç edinmektedir. Doğrudan katılım beraberinde, bireylerin güçlenmesini, işbirliğini ve sosyal değişmeyi getirirken, çözümlerin uygulamaya aktarılma sürecinde ortaya çıkabilecek direnci de ortadan kaldırmaktadır (Aksoy, 2003). Eylem araştırmacıları elde ettikleri verileri, yanlış uygulamaları ve çevresel tehlikeleri göstermek için düzenlerler ve değişim için öneriler getirirler. Eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel metotlar kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırma sürecinde eylem araştırması yaklaşımının benimsendiği ifade edilebilir.

Nitel bir araştırma deseni olarak eylem araştırmasının geçerlik ve güvenilirliğinin nicel araştırmalardan farklı olduğu belirtilmektedir. Bu amaçla nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırmacıların inandırıcılık, transfer edilebilirlik güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kriterlerini sağlamaları önerilmiştir. Buna göre; öncelikle bir araştırmacı çalışmada ortaya çıkan kolayca açıklanamayan tüm karışıklıkları göz önünde bulundurmalıdır (inandırıcılık). Araştırmacı diğerlerinin araştırma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip olabilmeleri için bağlama dayalı yeterli açıklamalar yapmalıdır (transfer edilebilirlik). Nitel araştırmacının araştırma sonuçlarını daha büyük gruplara genelleme gibi bir kaygısı yoktur. Bu yüzden nitel araştırmada araştırma sürecine yönelik olabildiğince detaylı bilgilere yer verilmelidir. Araştırmacı verilerin sürekliliği konusuna (güvenilebilirlik), nesnelliliği ve tarafsızlığı (onaylanabilirlik) konusunu da göz önünde bulundurmalıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2011).



Bu bağlamda eylem araştırmalarına araştırmacı yanlılığının karışması olasılığının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırmak üzere araştırmanın planlanması, yürütülmesi, verilerin toplanması, çalışma grubunun belirlenmesi, deneysel işlemlerin yürütülmesi, verilerin çözümlenmesi aşamalarında uzman görüşüne başvurmak araştırmanın tutarlı ve amacına uygun olarak yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu bağlamda araştırma sürecinde çalışma grubunun belirlenmesi, gerçekleştirilecek eylemin seçilmesi, eylemin gerçekleştirilmesi ve eylem üzerinde değişikliklerin gerçekleştirilmesi süreçlerinin her aşamasında alanında uzman üç araştırmacı ile gerçekleştirilen eylem üzerinde yapılan görüşmeler doğrultusunda kararlar alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada metinlerin düzeylerini belirlemede Wellington (2002) tarafından uyarlanan "Fog Testi" kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek üzere Akyol (2011) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerde Richek ve diğerleri (2002) tarafından oluşturulan "Öğrenci Bilgi Formu" Türkçeye uyarlaması yapılarak kullanılmıştır.

Bir materyalin okunabilirliğini belirlemede kullanılan uluslar arası formüllerden biri olan "Fog Testi" şu süreçleri içermektedir (Wellington, 2002): *Yaklaşık 100 kelimelik örnek bir paragraf seçilecektir. Her cümledeki ortalama kelime sayısı hesaplanarak, ortalama cümle uzunluğu hesaplanır (S). Örnek paragraftaki 3 veya daha fazla heceli kelimelerin yüzdesi hesaplanır ve ortalaması bulunur (N). Buradan sınıf düzeyi = 0.4 x (S+N) formülü ile hesaplanır. Sonuç üzerine 5 eklenerek okuma materyali için gerekli olan okuma yaşına ulaşılabilir.* Araştırmada "Fog Testi" aracılığıyla deneklerin okudukları metinler için standart bir düzeyi yakalamak amaçlanmıştır. Öğrencilerin okudukları metinlerin bazen zor bazen kolay olma ihtimali araştırmacıyı metinlerde bir standart yakalama yoluna itmiştir. Bu noktada okunabilirlik formülüne başvurulmuştur.

Bu araştırmada okuma ve anlama hatalarının tespiti ve değerlendirilmesinde "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri; Akyol'un (2001) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu ile May (1994) dan uyarlanan Seslendirme ve Ortam ölçeklerinden oluşmaktadır. Envanter, dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar; hata türleri ve sembolleri, kelime tanıma düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu, soru ölçeği ve anlama düzeyleri hesap tablosudur.

Yanlış analiz envanterinde öğrencilerin anlama düzeyini belirlemek üzere basit ve derin anlama şeklinde oluşturulan sorular puanlanmaktadır. Buna göre; *Basit anlama soruları için:* 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 olarak 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" puanlama yapılır. Daha sonra hata türleri sesli okuma esnasında belirlenir ve sayısal ifadelerle dönüştürülerek, kelime tanıma düzey ve yüzdeliği belirlenir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan anlama düzeyleri tespit edilerek öğrencinin okuma düzeyleri tespit edilir. Envanter üç tür okuma düzeyi (serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi) tespit eder. Bu düzeylerin belirlenmesi aşamasında Akyol'un (2001) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı okuma düzeyi ve yüzdelikleri ölçütleri kullanılmaktadır.

**Tablo 1.** Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

<b>Okuma Düzeyleri</b>	<b>Kelime Tanıma</b>	<b>Anlama</b>
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Serbest düzey; çocuğun öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir. Öğretim düzeyi; çocuğun öğretmen ya da bir yetişkin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir. Endişe düzeyi; çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir (Akyol, 2006).

### *Okuma Metinleri*

Çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının tavsiye ettiği 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan ve Uzuner'in (2007) çalışmasında kullanmış olduğu okuma parçaları kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeyinin öğrencinin yaşına göre belirlenebilmesi için "FOG Testi" uygulanmış ve bulgular Tablo2'de ifade edilmiştir.

**Tablo 2.** Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi "FOG Testi" Sonuçları

<b>Metnin Adı</b>	<b>Kelime Sayısı</b>	<b>Okunabilirlik Yaş Düzeyi</b>	<b>Sınıf</b>
İmece (Ön Uygulama)	225	8	2
Hasta Ziyareti	297	8	2
Kiraz Ağacının Ölümü	545	8,8	2
Sihirli Pasta	310	8,4	2
Hatırlı Misafir	206	7,8	1
Kuş Cıvıltısını ve Fırın kokusunu Görebilmek	291	9,6	3
Ayı Avı	119	8,4	2
Ülkemizde Maden Kömürünün Bulunuşu	397	9,1	3
Üç Kelebek	238	8,3	2
Sel Sular	174	7,3	1
Aynadan Utanan Kız	241	7,5	1
Okuma Alışkanlığı	194	8,1	2
Yıldızlar ve Gökyüzündeki Resim	174	8,4	2
Çatlak Kova	176	8,3	2
Yaşlı Meşe Ağacı (Son Uygulama)	217	8	2

### *Eylem Süreci ve İşlemler*

Eylem süreci ve işlemler durum belirleme çalışmaları, eylem planının hazırlanması, eylem planının uygulanması ve akıcı okumanın ve okuduğunu anlama gelişiminin değerlendirilmesi bölümlerinden oluşmaktadır. Bu süreçte yapılan işlemler aşağıda açıklanmaktadır.

### *Durum Belirleme Çalışmaları*

Çalışmanın gerçekleştirileceği öğrencilerle ilgili olarak öncelikle okul rehberlik birimi ile görüşülmüş ardından çalışılması düşünülen öğrencilerin öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlışı Analizi Envanteri" ile öğrencilerin akıcı okuma becerileri açısından hangi sınıf düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin belirlenmesinin ardından öğrencilerin velileriyle görüşülmüş gerekli izinler alındıktan sonra gerçekleştirilecek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışma süresince velilerden öğrenciye evde yeterli desteği sağlamaları talep edilmiştir. Araştırmaya farklı bir bakış açısı kazandırmak ve elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla öğrenci velileri ve sınıf öğretmeni ile yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### Denek 1

Denek 1 ilkokul 4. sınıfa devam eden bir kız çocuğudur. Denek 1 ile yapılan görüşmelerde oynamayı çok sevdiği belirgin bir oyundan bahsetmemiştir özellikle sınıfla birlikte kalabalık şekilde oynanan oyunlardan hoşlandığını ifade etmiştir. Denek 1 okulda derslerde arkadaşları ile kitap okuduğunu ancak özellikle sınıfta sessiz okuma çalışmalarını sevdiğini söylemiştir. Genellikle sınıfta yapılan okuma çalışmalarında öğretmenin, öğrencilerden birisi parçayı okurken, onun kaldığı yerden diğer öğrencinin devam etmesi şeklinde bir yöntemi uyguladığını belirtmiştir. Denek 1 bu uygulamayı sevemediğini çünkü çoğu zaman arkadaşlarının kaldığı yerden devam etmesi gerektiğinde, devam edeceği bölümü bulamadığını ve sıkıldığını ifade etmektedir. Bunun yanında okuma derslerinde drama uygulamalarına yer verilmesi de Denek 1'i rahatsız eden durumlardan bir diğeridir. Denek 1'e göre sınıfta öğretmen, özellikle İngilizce dersi öğretmeni sürekli olarak iki öğrenciye söz hakkı vermektedir. Denek 1 okuma yaparken bazen okuduğunu anlayamadığını bu noktada arkadaşlarının müdahale etmesinden de rahatsız olduğunu söylemektedir.

Denek 1'in Türkçe kitaplarında en sevmediği şey; uzun olan okuma parçalarıdır. Öğretmenlerinin okuma parçaları ile ilgili görsel okuma uygulaması gerçekleştirdiğini ödevlerinin ise genelde işlenen konularla ilgili soruları cevaplama şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfın en arka sırasında tahtayı görmekte biraz problem yaşadığını ancak şu an sınıfın en önden üçüncü sırasında oturduğunu belirtmiştir. Denek 1 kitap okurken bazen kelimeleri karıştırdığını hecelediğini söylüyor, buna neyin neden olduğu sorusuna belki de savunma mekanizmasını kullanarak, öğretmenin kendisine söz hakkı vermediği gerekçesini ileri sürmüştür.

Denek 1'e insanların neden okudukları sorusu sorulduğunda, okumalarını daha hızlı hale getirmek için okuduklarını söylemiştir. Okurken bilmediği bir şeyle karşılaştığında önce sözlüğe baktığını olmazsa bir büyüğe danıştığını belirtmiştir. En çok sevdiği metinler şiirler daha sonra hikayeler ve son olarak da bilgilendirici metinler olduğunu söylemiştir. En çok matematik dersinde başarılı olduğunu, İngilizce dersinde ise başarısız olduğunu düşünen Denek 1 özellikle Türkçe dersinde 5-10 sayfalık okuma parçalarını okurken sıkıldığını belirtmiştir. Ayrıca okuduğu parçalarla ilgili, parçayı okumadan önce resim yapmayı sevdiğini belirtmiştir.

Denek 1'in öğretmeni ile yapılan görüşmelerde ise okula başlamasında herhangi bir gecikme olmadığı ayrıca ilk zamanlarda devamsızlık yapmadığı ancak okumaya sınıfta en son geçen öğrencilerden biri olduğu ifade edilmiştir. Bu yıl ise sürekli devamsızlık yaptığını, sürekli hasta olduğunu ve haftada bir gün okula gelmediğini belirtmiştir<sup>1</sup>. Öğretmene göre Denek 1 çok sessiz bir çocuk ve okula karşı da bir isteksizliği söz konusu. Öğretmen bu sorunu aşmak üzere çalışmalar yaptığını ifade etmektedir.

Öğretmene göre Denek 1, ek almış uzun sözcükleri, uzun cümleleri okumada problem yaşamakta ve halen heceleri birleştirerek okumaya çalışmaktadır<sup>2</sup>. Öğretmen Denek 1'in okurken akıcı okumaya odaklandığı için anlamı kaçırdığını bunun yanında yazmada, dinlemede ve görsel okumada bir sıkıntı yaşamadığını dile getirmiştir. Ancak görsel okuma sürecinde yorumlama yapmadığını sadece gördüklerini dile getirdiğini ifade etmiştir.

<sup>1</sup> Araştırma süreci içerisinde araştırmacı bu problem nedeniyle çalışma saatlerini defalarca değiştirmek ve çalışmalarını ertelemek durumunda kalmıştır.

<sup>2</sup> Araştırmacıya göre Denek 1'in bu problemi okuma eksikliğinden ziyade telaffuz problemleri nedeniyle oluşmaktadır. Çünkü Denek 1'e özellikle -r, -ğ gibi harflerden oluşan uzun sözcükler bir metinde okutulmadan defalarca söylenmiş ve tekrarlaması istenilmiş. Ancak öğrencinin bu kelimelerin telaffuzunda sıkıntılar yaşadığı tespit edilerek araştırma sürecinde ev ödevi niteliğinde bazı tekerlemelere çalışması istenmiştir.



Öğretmenin benimsediği okuma öğretimi yaklaşımı öğrencilerin birbirlerini sırayla takip ederek okudukları, sesli okumaya dayalı bir yaklaşımdır. Bunun yanında kaynak olarak ders kitabının yanında çeşitli hikaye roman vb. kaynaklara da yer vermektedir. Öğretmeni Denek 1'in diğer derslerinin de kötü olduğu belirtmiştir. Öğretmenine göre matematikte dört işlemi becerilerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiren Denek 1, konu iki veya üç cümlelik problemlere gelince sorun yaşamaya başlamaktadır. Bunun yanında Denek 1'in ödevlerini geciktirdiği ve etütlere katılmadığı, okuma konusunda da isteksiz davrandığı ifade edilmektedir. Öğretmene göre bunun nedeni öğrencinin içerisinde bulunduğu ailevi durumdur<sup>3</sup>.

Öğretmenine göre Denek 1'in ifade becerisi ise çok eksik. Düşüncelerini ifade etmekte sıkıntı çekiyor. Az cümle kurmayı tercih ediyor. Öğretmenine göre Denek 1 içine kapanık bir çocuk. Derste parmak kaldırmaz, söz istemez. Bununla birlikte arkadaşları ile ilişkileri iyi sosyal uyumsuzluğu yok. Bir, iki arkadaşı var. Resim yapmayı seviyor. Ders haricinde verilen sorumlulukları da yerine getirmede problemler var. Sürekli erteleme durumları söz konusu. Kısaca Denek 1 öğretmenine göre; zor öğrenen, çok dikkatli olmayan bir öğrenci. İçine kapalı, duygusal, görev ve sorumluluk almaktan kaçınır. Öğretmene göre mutlu bir çocuk da değil. Öğretmen; "Denek 1 belki ondan beklentilerimizin farkında ve bu ona yük haline geliyor" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ancak Denek 1'in bu okulda okuyan ablalarında da benzer durumların yaşandığını diğer öğretmenlerde belirtmişlerdir.

### Denek 2

Dördüncü sınıf öğrencisi olan Denek 2, bir kız öğrencidir. Denek 2 ile yapılan görüşmelerde okuma etkinliklerini çok sevdiğini ancak bazı arkadaşları konuştuğu zaman okuduğunu anlayamadığını ifade etmiştir. Okuma etkinliklerinde, başkasının okumasından sonra kaldığı yerden devam etme uygulamasını ve drama uygulamaları eşliğinde gerçekleştirilen okuma sürecini sevmediğini ifade etmiştir.

Denek 2 en çok sevdiği şeylerden birinin tahtada problem çözmek olduğunu belirtmiştir. Ama Dene2'ye göre tahtaya en çok sınıftaki iki öğrenci çıkıyor. İnsanlar ne için okur diye sorulduğunda Denek 1'den farklı olarak insanlar bilgili olmak için okur demiştir. Okurken bilmediği bir durumla karşılaştığında daha çok bir büyüğe danışacağını belirtmiştir. Denek 2'ye derslerinde evde yardım eden kimse yok ancak Denek 2 okulda etüt desteği alıyor. En çok şiir, daha sonra hikaye ve komik okuma parçalarını okumayı seviyor. Uzun parçaları okurken sıkılmadığını ama nefesini ayarlayamadığını ve yorulduğunu söylüyor Denek 2. Ayrıca en çok sosyal ve fen bilgisi dersi ödevlerini yaparken sıkıldığını belirtmiştir. Sınavlarda ise Denek<sup>1</sup>'ye en basit gelen ders matematik dersi.

Öğretmenin göre ise Denek 2; normal zamanda okula başlamıştır. Ancak 1. sınıfın 2. döneminin başında kolu kırılmıştır. Yaklaşık 1.5 ay okula devam edememiş. Öğretmenine göre Denek 2 oldukça hareketli bir çocuktur. Denek 2'nin sırasına hiçbir zaman doğru dürüst oturmadığını, sırada dizleri üzerine oturduğunu ve hareket etmeden duramadığını fark etmiştir öğretmen. Dolayısıyla Denek 2 ve Denek 1'in tam zıt iki öğrenci olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen şöyle bir örnek veriyor: "Örneğin; Türkçe ile ilgili bir çalışma var diyelim bu etkinlikten ne anladınız diye bir soru var ve ben öğrencilerden cevaplarını yazmalarını istedim. Denek 2 gördüğü bir cümleyi örneğin "bu etkinlikte" gibi bir cümleyi ardı ardına tekrar, tekrar yazıyor. Bu beni kandırmaya yönelik bir davranış. Denek 2 de özellikle düşünme ve yorumlama hiç yok. Bunun yanında görsel okuma ve dinlemede ise herhangi bir problemi yok. Denek 2 çok kısa metinler verildiğinde bilgileri kavrayabiliyor ancak bunlar 4. sınıf düzeyinde olmuyor. Anlama problemi ile haliyle 2. sınıfta karşılaştık. Çünkü 1. sınıfta sadece okuma yazma üzerine odaklandığım için anlama problemini fark etmedim" diyor öğretmen.

"Denek 2 de Denek 1 gibi önüne 4 işlem koyarsanız yapabiliyor. Ancak problem olan sorularda Denek 2 soruda var olan rakamları toplar getirir" diyor öğretmen. "Hayır Denek 2, yanlış, dersem bu sefer çıkarır getirir" diyor. Öğretmene göre bu durum Denek 2'nin problemi anlamadığından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında Denek 2'nin ifade becerisi ve yorum becerisi de kısıtlı. Denek 2 okuma konusunda hevesli ayrıca derslerde parmağı havadan hiç inmez. İlgisiz de olsa bir şeyler söyler.

<sup>3</sup> Öğretmen ile konuya ilişkin olarak detaylı şekilde görüşülmüş ve araştırma sürecinde bunlar göz önünde bulundurulmuştur.

### **Denek 1 ve Denek 2 Uygulama Öncesi Durumu**

Öğrencilerden Denek 2'nin okuma yazma becerilerini etkileyen en önemli faktörlerden biri araştırmacıya göre öğrencinin 1. sınıftayken kolunu kırmış olmasıdır. Çünkü Denek 2'nin kolunu kırarak dönemi kapattığı zamanlarda öğretmen hece dönemi okuma çalışmalarını yaptığını belirtmiştir. 2. sınıfta aslında Denek 2'nin geçecek durumda olmadığını ancak öğretmen biraz da destekle bu öğrenciyi geçirdiğini belirtmiştir. Bunun yanında Denek 2'nin çok hareketli olması ve dikkatinin çok dağınık olması da onun okuma yazma becerilerini özellikle anlama becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Denek 2 çalışma sırasında belirli bir süre sandalyesine oturmak istememekte odanın içerisinde sürekli dolaşmaktadır. Dolayısıyla okuma çalışmalarında dikkatini okuma metni üzerine toplayamamaktadır. Buna karşılık okuma becerisi Denek 1'e göre daha ileri düzeydedir. Öğretmeni ve annesi Denek 2'nin çok hayal kurduğunu söylemişlerdir. Öğretmeni;

*"...bazen bakarsınız Denek 2 kendi kendine bir şeyler anlatıyor, şarkı söylüyor dışarıyı izliyor. Sınıftan bir sorunun cevabını defterlerine yazmalarını istediğimde Denek 2 de yazıyor hem de sayfalarca, ama çoğu kez istenilen şeylerle tamamıyla alakasız şekilde. Örneğin kitaptaki bir paragrafın ilk cümlesini alıyor ve ardı ardına onu yazıyor"*

Bu durum araştırmacı tarafından Denek 2'nin bazı davranışlarının nedeni olarak görülmektedir. Çalışma sonrası Denek 2'ye okuma metni ile ilgili sorular sorulduğunda Denek 2 öncelikle okuma metne bakıyor ve gördüğü ilk kelimeyi cevap olarak söyleyerek ardından alakasız cümleler kuruyor. Yine metinde geçen bazı şeyleri kendisi de sahipmiş gibi veya yaşamış gibi anlatıyor.

Denek 1 ise daha çok akıcı okuma problemi yaşayan bir öğrencidir. Denek 1'in okul dışı zamanlarda ailesinden yardım almak konusunda sıkıntıları olduğu öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Öğretmenin bu düşüncesi araştırmacı tarafından da uygulama süreci boyunca fark edilen bir durum olmuştur. Bununla birlikte Denek 1'in yazma problemi de yaşadığı fark edilmiştir. Denek 1'den yazdıklarını okuması istendiğinde yazdıklarını okumak yerine, olması gerekeni ya da düşündüğünü okuduğu anlaşılmıştır. Denek 1 bazı kelimeleri okuyabilmesine karşın telaffuz etmede sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durumunda onun okuma becerisine olumsuz etki ettiği düşünülmektedir. Uzun ve ekli bir kelime ile karşılaştığında, özellikle -r ve -ğ gibi harflerin ağırlıkta olduğu, okuma da yada telaffuz etmede sıkıntılar yaşadığı fark edilmiştir.

Bu öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere 4. sınıf metni okutulmuş öğrencilerin endişe düzeyinde oldukları görüldükten sonra değerlendirme ikinci sınıf düzeyindeki metne göre yapılmış ve elde edilen bulgular tablo3'te ifade edilmiştir.

**Tablo 3.** Denek 1 ve Denek 2'nin Ön Ölçüm Değerleri

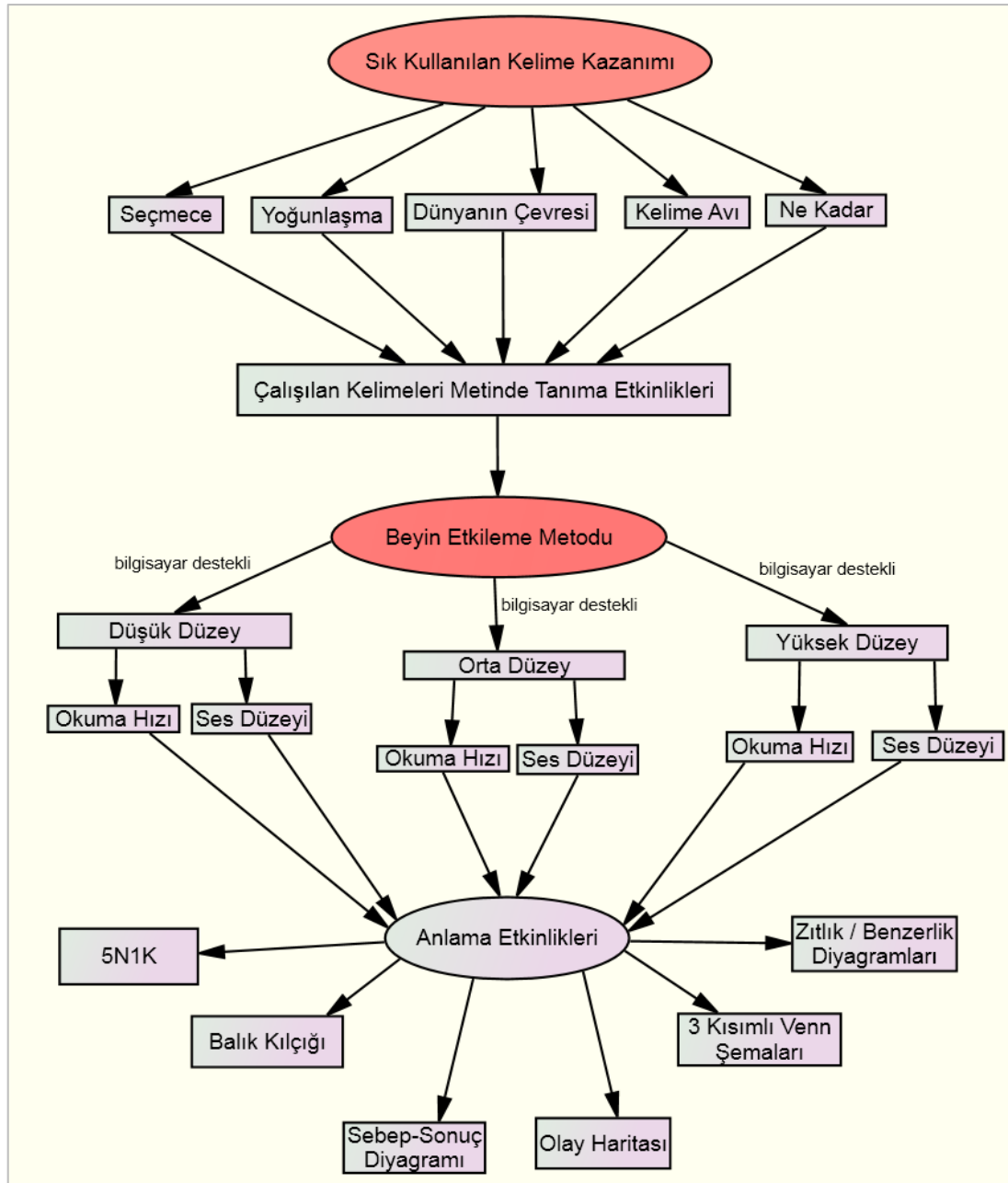
<b>Okuma Parçaları</b>	<b>Okuma süresi</b>	<b>Hata sayısı</b>	<b>Kelime tanıma yüzdeleri</b>	<b>Anlama düzeyleri</b>	<b>Metnin kelime sayısı</b>	<b>Metnin FOG düzeyi</b>
İmece*	5dk. 31sn.	63	73%	58%	225	8 yaş
Hasta Ziyareti*	4dk. 29sn.	36	87%	41%	297	8 yaş

\*Denek 1 \*\*Denek 2

Tablo3 incelendiğinde Denek 1'in 225 kelimelik bir metni 5dk.31 sn.de okuduğu, 63 okuma hatası yaptığı ve anlama düzeyinin %58 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Denek 2'nin ise 297 kelimelik bir metni 4dk.29 sn.de okuduğu 36 hata yaptığı ve anlama düzeyinin %41 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Denek 2'nin okuma performansının Denek 1'e göre daha yüksek olmasına karşın uygulama öncesinde her ikisinin de "endişe" düzeyinde olduğu görülmektedir.

### Eylem Planının Uygulanması

Uygulama öğretim yılının ikinci döneminin başında başlamış dönem sonuna kadar sürmüştür. Çalışma yaklaşık olarak 44 saat sürmüş bunun 36 saati okuma güçlüğüne aşmak üzere belirlenen stratejinin uygulanması sürecine ayrılmıştır. Çalışmada genel olarak 3 aşamalı bir süreç izlenmiştir.



Şekil 1. Beyin Etkileme Metodu Uygulama Süreci

İlk aşamada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmek amacıyla okutulacak olan metnin kelimeleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Böylece BEM sürecinin etkililiğini artırmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin metinde geçen kelimeleri kazanılmış kelimeler haline getirebilmeleri ve hecelemeden ilk bakışta kelimeyi okuyabilmelerinin sağlayabilmek amacıyla kelime kazandırma çalışmaları yapılmıştır. Böylece metindeki kelimelerle çalışan öğrenciler metni okurken daha rahat okuyacak ve bu okumada akıcılığı artırırken diğer bir yandan da öğrencinin okumaya yönelik motivasyonunu da olumlu etkileyecektir. Öğrenilecek kelimelerin kazanılmış kelimeler haline getirilmesinde seçmece, yoğunlaşma, dünyanın çevresi, kelime avı, ne kadar gibi teknikler kullanılmıştır (Black vd., 1999; Richek vd., 2002). Bu stratejilerin uygulanmasının ardından okuma

metni öğrencilere verilip üzerinde çalıştıkları kelimeleri metinden bularak fosforlu kalemle işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca metinde sık kullanılan kelimeler haline getirilmesi hedeflenen kelime listesinden bir “powerpoint” sunumu oluşturulmuştur. Bu sunumda kelimeler ekranda öğrencinin düzeyine uygun olarak çeşitli hızlarda görünüp kaybolmaktadır. Bu uygulamayla öğrenciden kelimeyi heceleme yolunu tercih etmeden tek seferde tanıyabilmesi amaçlanmıştır. Böylece BEM sürecinde o kelimelere daha fazla dikkat etmeleri ve kelimelerin okunuşunu daha kolay hatırlayabilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca bu uygulama öğrencilere kelimeleri tanıma konusunda rahatlık kazandırmak ve kendilerine güven duymalarını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Özellikle Denek 2’nin metne odaklanma problemi yaşaması nedeniyle kelime kartlarıyla yapılan çalışmalar ve diğer kelime kazandırma etkinlikleri aracılığıyla Denek 2’nin metinde geçen bazı kilit kelimelere ve anlamlarına odaklanması sağlanarak metinle ilgili anlam kurmasına yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Benzer şekilde uygulamanın gerçekleştirdiği öğrencilerden Denek 1 okumada özellikle akıcı okuyamama sıkıntısı yaşamaktadır. Araştırmacı çalışma esnasında Denek 1’in bazen kelimenin okunuşu bilse bile telaffuz edemediğini fark etmiştir. Denek 1 -r, -l, -ğ -s, -ş gibi harflerin fazlaca yer aldığı ve nispeten daha uzun kelimelerin telaffuzunda güçlük yaşamaktadır. Çoğu kere kelimelere takılıp tekrar, tekrar okumaktadır. Araştırmacı BEM’in yukarıda bahsedilen özelliği ve hatta çıkış noktasından hareketle Denek 1’in bu probleminin aşılacağı noktasında hareket etmiştir. Ancak öğretmen ve öğrencinin birebir gerçekleştirdiği, öğretmenin okuduğu ve eş zamanlı şekilde öğrencinin takip ettiği BEM uygulamasında araştırmacı bazı aksaklıklar fark etmiştir.

Alanla ilgili literatür kısmında uygulanma sürecinden bahsedilen BEM, araştırmacı tarafından bazı eksiklikler fark edilerek değiştirilerek uygulanmıştır. Özellikle bir yetişkinin öğrenciden biraz daha hızlı ve sesli bir şekilde gerçekleştirdiği okuma süreci öğrencilerin ilgisizliği ya da dikkatlerinin dağınıklığı gibi nedenlerle sık, sık kesintiye uğrayabilmektedir. Bu durum ise BEM’de dikkat edilmesi gereken bir durumdur çünkü BEM sürecinin her ne olursa olsun kesintiye uğratılmaması gerekmektedir (Flood vd., 2005; Myers, 2009). Bu problemi aşmak üzere araştırmacı her uygulama öncesinde parçayı kendisi çeşitli hızlarda okuyarak kaydetmiştir. Ardından öğrenci metni okurken BEM süreci bilgisayardan kulaklık eşliğinde dinletilerek gerçekleştirmiş araştırmacı bu aşamada öğrencinin takip edip etmediğini veya yeterli bir şekilde duyup duymadığını kontrol etmiştir. Kulaklık ile bilgisayardan dinleyen öğrenciler metin üzerine daha fazla yoğunlaşabilmiş ve böylece BEM’in ortaya çıkardığı sorunlar çözümlenmeye çalışılmıştır.

Metni anlama çalışmalarında daha önceden öğretmen tarafından hazırlanmış bazı “okuduğunu anlama” araçları kullanılmıştır. Bunlar; balık kılçığı, sebep sonuç diyagramı, 5N1K, olay haritası, 3 kısımlı Venn şemaları, zıtlık ve benzerlik diyagramları gibi araçlardır. Öğrencilerin bu şekilde metni çeşitli şekillerde anlamlı parçalara, durumlara bölerek algulamaları ve anlamlandırmaları amaçlanmıştır. Uygulama süresince öğrencilere derin ya da basit anlam içeren sorular direk sorulmamış, bunlar çeşitli çalışma yapıları içerisinde bazen de ev ödevi olarak verilmiş ancak son uygulama sırasında çalışma yapıları kullanılmamış, çalışma yapılarında yer alan sorular doğrudan soru olarak yönlendirilmiştir. Böylece kullanılan çalışma yapılarının da anlamaya etkisinin olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

### *Okumada Akıcılığın ve Anlamanın Değerlendirilmesi*

Eylem planının uygulanmasının ardından Denek 1 ve Denek 2'nin okumada akıcılık ve okuduğunu anlama performansları değerlendirilerek düzeyleri tespit edilmiş ve benimsenen uygulama sürecinin etkililiği değerlendirilmiştir. Buna göre Denek 1 ve Denek 2'nin uygulama sonrasındaki okumada akıcılık ve anlama düzeyleri aşağıda Tablo4'de yer almaktadır.

**Tablo 4.** Denek 1 ve Denek 2'nin Son Ölçüm Değerleri

<b>Okuma Parçaları</b>	<b>Okuma süresi</b>	<b>Hata sayısı</b>	<b>Kelime tanıma yüzdeleri</b>	<b>Anlama düzeyleri</b>	<b>Metnin kelime sayısı</b>	<b>Metnin FOG düzeyi</b>
Yaşlı Meşe Ağacı*	3dk. 57sn.	7	97%	71%	217	8 yaş
Yaşlı Meşe Ağacı**	2 dk. 41 sn.	6	97%	75%	217	8 yaş

\*Denek 1 \*\*Denek 2

Denek 1 ön uygulamada 225 kelimelik bir metni 5 dk. 31 sn.de (Tablo3) okurken son uygulamada ise 3 dk. 57 sn.de okumuştur. Ön uygulamada toplamda 63 hata yaparak kelime tanıma yüzdesi %73 olarak gerçekleşen Denek 1'in son uygulamada kelime tanıma yüzdesi %97'ye ulaşmış, okuma yanlışı 7'de kalmıştır. Basit ve derin anlama gerektiren sorulara ön uygulama ve son uygulama farklılığı açısından bakıldığında anlama düzeyinde bir artış görülmektedir. Uygulama ön çalışmasında %58 oranında anlama düzeyine sahip olan Denek 1'in anlama düzeyi son çalışmada %71 düzeyine ilerlemiştir. Öğrencilerin kelime tanıma düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzundan almış oldukları değerlerle, anlama sorularına verdikleri cevaplardan almış oldukları puanlara okuma düzeyleri hesap tablosunda bakılarak, Denek 1'in son uygulama ile birlikte okuma ve anlama becerilerinin ilerlediği ve Denek 1'in öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür.

Denek 2 ön uygulamada 297 kelimelik bir metni 4 dk. 29 sn.de (Tablo3) okurken son uygulamada ise 217 kelimelik bir metni 3 dk. 57 sn.de okumuştur. Ön uygulamada toplamda 36 hata yaparak kelime tanıma yüzdesi %87 olarak gerçekleşen Denek 2'nin son uygulamada kelime tanıma yüzdesi %97 ve 6 okuma yanlışı yaptığı görülmektedir. Basit ve derin anlama gerektiren sorulara ön uygulama ve son uygulama farklılığı açısından bakıldığında yine bir artış görülmektedir. Uygulama ön çalışmasında %41 oranında anlama düzeyine sahip olan Denek 2'nin anlama düzeyi son çalışmada %75 düzeyine ilerlemiştir. Denek 2'nin son uygulama ile birlikte okuma ve anlama becerilerinin ilerlediği ve Denek 2'nin öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ardından öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çalışmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin okuma faaliyetlerine yönelik de olumlu tutum içerisinde olduğu görülmüştür. Çalışmanın başlangıcında daha sıkılarak okuduklarını ancak şimdi ise daha rahat ve kendilerine güvenerek okuduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler özellikle araştırmacının bilgisayar yardımıyla gerçekleştirdiği BEM sürecinin faydalarından bahsetmişlerdir. Çalışmanın kendileri için en güzel yanının okumalarının daha hızlı hale gelmesi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler; önceden öğretmenlerinin okuma çalışması sırasında kendilerini metni okumaları için seçtiğinde bir iki satır okuttuğunu sonra hemen başkasına geçtiğini ancak şimdi hep kendilerini seçtiğini ifade etmişlerdir. Onlara göre bu çalışmanın en güzel yanı okumalarını daha hızlı hale getirmesi ve kelimeleri daha kolay tanıyor olmalarıdır. Öğrencilerin okuma konusunda kendilerine güvenmeye başlamaları süreçte gözlenen bir durum olmuştur.



## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada temel okuma becerileri açısından öğrenme güçlüğü bulunan iki öğrencinin akıcı okumalarını sağlamak ve metni anlamalarını geliştirmek için öncelikle metindeki kelimeler, sık kullanılan kelimeler (sight word) haline getirilmeye çalışılmış ve bunun için çeşitli stratejilerden faydalanılmıştır. Daha sonra BEM süreci uygulanmış ve ardından çeşitli çalışma yapraklarıyla okuma anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Böylece akıcı okuma ve anlama becerilerinde herhangi bir değişimin olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular okuma metninde ki kelimelerin “sık kullanılan kelimeler” haline getirilmesinin ve “Beyin Etkileme Metodu”nun birlikte kullanılmasının akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde endişe düzeyinde olan öğrenciler, 36 saatlik sık kullanılan kelime kazanımı etkinlikleriyle desteklenmiş BEM uygulaması sonucunda öğretim düzeyine ilerledikleri görülmüştür.

Bu sonuçlar metnin kelimelerinin sık kullanılan kelimeler haline getirilmesi ve “beyin etkileme metodu”nun kullanılmasının öğrencilerin akıcı okuma becerileri kazanmalarında ve anlama becerilerinin gelişmesinde artırıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde (Monroe ve Staunton, 2000; Richek vd., 2002) akıcı okumanın gerçekleştirilmesi sürecinde öğrencilerin sahip oldukları “kazanılmış kelimeler” onların metni daha akıcı okumalarına sebep olmaktadır.

Bununla birlikte BEM Denek 1’in akıcı okuma becerilerini daha yoğun bir şekilde artırmışken, Denek 2’nin anlama becerilerini daha yüksek seviyeye çektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili olarak özellikle Denek 1’in kelimelerin telaffuzunda, bazı harflerde yaşadığı sıkıntılar düşünüldüğünde, Denek 2’nin ise dikkatini yoğunlaştırma konusunda yaşadığı sorunlar ele alındığında gelinen noktanın uygulamanın bir kazanımı olarak değerlendirilmektedir. BEM sürecinin tek başına uygulanmasının özellikle akıcı okumaya etki edeceği düşünülmektedir.

Akıcı okumayı gerçekleştirebilmek için çok fazla okuma çalışması yapılmalıdır. Ne yazık ki birçok okuma problemi yaşayan öğrenci ise okumaktan zevk almamakta ve hatta mümkün olduğu kadar kaçmaktadır. Çünkü kapsamlı bir şekilde okumamakta ve sık kullanılan kelimelere sahip olamamaktadırlar. Dolayısıyla sık kullanılan kelimelere yeterli düzeyde sahip olamama okumayı daha zor hale getirecektir. Böylece bir kısır döngü meydana gelecektir (Richek vd., 2002).

Ancak uygulama öncesinde sık kullanılan kelimeler oluşturmaya yönelik etkinlikler ve uygulama ardından çeşitli çalışma yapraklarıyla desteklenen BEM’in hem akıcı okumaya hem anlam oluşturmaya hem de kelime kazanımına daha fazla katkı sağlayacağı görülmüştür. Böylece daha rahat okuyabilen öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir. Seago-Tufaro’nun (2002) da çalışmasında belirttiği üzere sıkılmadan rahat okuyan öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri de ilgili literatürde karşılaşılan bir durum olmuştur.

Okuma iyileştirmede öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilip giderilmediğini görmek üzere gerçekleştirilen başka bir çalışmada programın, öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirme ve gelişme oranlarını hızlandırma gibi bir takım amaçlarına ulaştığı tespit edilmiştir. Okuma iyileştirme programındaki öğrencilerin dakika başına okudukları doğru kelimeler değerlendirilmiş, doğru okuma oranları Ocak ayında %57 iken Mayıs ayında %84’e çıkmıştır. Sözü edilmeye değer başka bir sonuç da; iyileştirme süreci ile öğrencilerin anlama sorularının yüzde 88’ini doğru cevaplamalarıdır ki buda yüzde 22’lik bir artışı gösterir. Bu da öğrencilerin zorlandıkları (kendilerini aşan) düzeye kıyasla kendi eğitim düzeylerinde daha doğru okuyabildiklerini ve anlayabildiklerini göstermektedir (Denton, 1997). Yine BEM uygulamasının olumlu sonuçları Flood ve diğerlerinin (2005) çalışmalarında da ifade edilmiştir.

Bununla birlikte BEM'in sınıf yönetimi ve öğretmenin ses seviyesini ayarlaması açılarından bazı sınırlılıklara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ğrencilere her ne kadar uygulama öncesinde okuma sürecinin kesilmemesi gerektiği hatırlatılsa da ğrenci çoğu kez bir Şekilde okumaya kısa aralar vermektedir. Bu engellerin aşılması amacıyla BEM uygulaması öncesinde öğretmenin metni kendisinin birkaç kez çeşitli hızlarda okuyarak sesini kaydetmesi ve öğrencinin bir kulaklık ile ğretmeni dinleyerek metni bir taraftan okurken diğer taraftan da takip etmesinin fayda sağladığı görülmektedir. Heckelman (1969 aktaran Flood vd., 2005); kekeleme problemi olan öğrencilere yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında BEM sürecinde kulağa yeniden yönlendirilen seslerin kekelemeyi engellediği bulgusuna ulaşmıştır. Durma ve tekrarlama gibi okuma güçlüğü olan bir kız ğrenci ile BEM sürecini kullandığı çalışmasının ardından Heckelman, kız öğrencinin 12 saatlik sürecin sonunda 3 düzey ilerlediğini belirtmiştir (Flood vd., 2005). Araştırmacı tarafından BEM sürecinde metnin ses kaydının bir kulaklık aracılığıyla kullanılmasının özellikle Denek 1'in okuma esnasında ki kekeleme sorununu azalttığı ve okuma hızını arttırdığı görülmüştür.

Akıcı okuma ve anlama güçlüğü yaşayan iki ğrenci ile gerçekleştirilen BEM destekli okuma ğretimi sürecinde metni takip eden ğrenci sesi taklit ederek ilgisini metin dışında herhangi bir Şeye ynlendirememektedir. BEM'in önemli bir sınırlılığı olan sınıfın tamamıyla uygulanamaması problemi de böylece ortadan kaldırılmış olacaktır. Özellikle bir laboratuvar ortamında öğretmenin önceden okuyarak kaydettiği metni öğrencilerin dinlemesinin bu problemi aşmada yeterli olacağı düşünülmektedir. Özellikle bu noktada metni çeşitli düzeylerde okumuş olan ğretmenin BEM sürecinde öğrenciyi çeşitli hızlarda okunmuş olan metinlerden istediği birini seçme özgürlüğünü vermesi de öğretimin bireyselleştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Aynı zamanda bilgisayarlar eşliğinde bu yöntemi kullanmak ğrenci açısından motive edici durum ve ğretmen açısından farklı uygulamaları imkan tanıyacak bir etkinlik haline gelecektir. Bununla birlikte BEM öncesinde öğretmenin metinde geçen kelimeleri sık kullanılan kelimeler haline getirebilmek üzere çeşitli uygulamalara yer vermesi de uygulamanın amacına ulaşması açısından önemli görülmektedir.

### Kaynakça

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (2. bs.)*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D. ve Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 48-54.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Wilkinson, I. A. G. ve Scott, J. (1985). *Becoming a nation of readers*. Champaign, IL: National Academy of Education and Center for the Study of Reading.
- Bell, T. (2001). Extensive reading speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1).
- Black, T. C., Bogusz, G. T. ve Porter, A. M. (1999). *Improving reading fluency through the use of multiple reading strategies* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Saint Xavier Üniversitesi.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Ally and Bacon.
- Bouquett, E. K. ve Lindsey, S. (2008). *Systematic sight word instruction for reading success; a 35 week program*. China: Scholastic Teaching Resources.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Denton, C. A. (1997). *An evaluation of an implementation of the reading recovery program*. Southwest Educational Research Association yıllık toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. Austin, TX.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader (3. bs.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Faires, J., Nichols, W. D. ve Rickelman, R. J. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, 21, 195-215.
- Flood, J., Lapp, D. ve Fisher, D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 26(2), 147-160.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Boston: Pearson Higher Ed.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. (1990). *How to increase reading ability (10. bs.)*. White Plains, NY: Longman.
- Hasbrouck, J., Ihnot, C. ve Rogers, H. (1999). Read naturally; a strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 39, 27-37.
- Hollingsworth, P. M. (1970). An experiment with the impress method of teaching reading. *The Reading Teacher*, 24, 112-114.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- La Berge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies*. New York: Huoghton Mifflin Comp.

- Mastropieri, M. A., Leinart, A. ve Scruggs, T. E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in School & Clinic*, 34, 278-285.
- May, F. B. (1994). *Reading as communication*. Simon & Schuster Books for Young Readers.
- McAllister, E. A. (1989). *A study of peer tutors using the neurological impress method*. ERIC veritabanından erişildi (ED302837).
- Mikkelsen, V. P. (1981). *The effects of a modified neurological impress method on developing decoding skills*. ERIC veritabanından erişildi (ED209638).
- Monroe, J., Staunton, J. (2000). *Improving student reading skills through sight word instruction* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Saint Xavier Üniversitesi.
- Myers, B. (2009). *Helping your child at home with the neurological impress method*. <http://www.healthypace.com/adhd/articles/helping-your-child-at-home-with-the-neurological-impress-method-of-reading/> adresinden erişildi.
- National Reading Panel [Ulusal Okuma Paneli]. (2000). *Report of the National Reading Panel teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Academy Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative methods and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of?. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.). *Handbook of reading research içinde* (Cilt 3, ss. 545-562). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534-539.
- Richek, M. A., Caldwell, S. J., Jennings, J. H. ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems; assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Samuels, S. J. (1999). Developing reading fluency in learning-disabled students. R. J. Sternberg ve L. Spear Swerling (Ed.). *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual içinde* (ss. 176-189). Boulder, CO: Westview Press.
- Seago-Tufaro, C. (2002). *The effects of independent reading on oral reading fluency and comprehension* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kean College of New Jersey, NJ.
- Simmons, D. C. (1992). Perspectives on dyslexia: Commentary on educational concerns. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 66-70.
- Strong, M. W. ve Traynelis-Yurek, E. (1983). *Behavioral reinforcement within a perceptual conditioning program of oral reading*. ERIC veritabanından erişildi (ED233328).
- Tan, A. ve Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 276-288.
- Townsend, R. (1996). *Reading wealth: Discover how to improve your reading and comprehension in six easy steps* (T. Keskin, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Uzuner, S. (2007). *Yenilenen program çerçevesinde birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan "öyküleyici metinler" in sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ünüvar, P. ve Çelik, K. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı ilköğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Wellington, J. (2002). *Teaching and learning secondary science: Contemporary issues and practical approaches*. London: Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.