



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

NÖROLOJİK ETKİ YÖNTEMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARINA, OKUDUĞUNU
ANLAMA VE AKICI OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Tayfun KÖSEOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

Nevşehir
Ağustos 2023



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**NÖROLOJİK ETKİ YÖNTEMİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARINA, OKUDUĞUNU
ANLAMA VE AKICI OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tayfun KÖSEOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

Nevşehir

Ağustos 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Tayfun KÖSEOĞLU

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Nörolojik Etki Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Tayfun KÖSEOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Ali MEYDAN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL danışmanlığında Tayfun KÖSEOĞLU tarafından hazırlanan “Nörolojik Etki Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../.....

JÜRİ

Danışman: Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL

İMZA

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır. /..... /

.....

Enstitü Müdürü

TEŐEKKÖR

Öğrencisi olmaktan onur duyduğum, danışmanlığımı kabul ettiği günden bugüne engin bilgileriyle beni aydınlatan ve tez süreci boyunca desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Kübra ŐENGÖL'e teőekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini bizimle paylaşmaktan çekinmeyen ve üzerimde çok emeği olan Doç. Dr. Murat ŐENGÖL'e teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca ışık olup bütün yollarımı aydınlatan ve beni daima destekleyen annem, babam ve ağabeyime teşekkür ederim.

Tayfun KÖSEOĞLU

**NÖROLOJİK ETKİ YÖNTEMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA KAYGILARINA,
OKUDUĞUNU ANLAMA VE AKICI OKUMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Tayfun KÖSEOĞLU

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe
Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans, Ağustos 2023
Danışman: Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL**

ÖZET

Bu araştırmada, nörolojik etki yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki beşinci sınıfta öğrenim gören iki kız iki erkek toplam dört öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nicel ve nitel araştırmanın birlikte yürütüldüğü karma yöntemde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, üç öğrenci ile 15 oturumda tamamlanmıştır. 15 oturumda tamamlanan çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve akıcı okuma becerilerindeki zamana bağlı değişimlerini araştırmaya yansıtılabilmek amacıyla boylamsal tarama yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okuma kaygılarındaki değişimi belirlemek için ise tek gruplu öntest-sontest araştırma modelinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla her metin okunduktan sonra öğrencilere metinle ilgili basit anlam ve/veya derin anlam içeren anlama soruları sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışları, yanlış türlerine göre sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmek amacıyla Prozodik Okuma Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin sesli okuma performansları, gönüllülük esasına dayanarak ailelerinin izni dâhilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğrencilerin ses kayıtları metin takibiyle iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve öğrencilerin her iki puanlayıcıdan aldıkları puanların ortalaması alınarak her oturumdaki akıcı okuma puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarına ilişkin verilerin çözümlenmesinde SPSS 27 istatistik paket programında ilişkili örneklem için t testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin araştırmaya yansıtılması amacıyla da araştırmanın denenceleri kapsamında oluşturulan üç soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen deneysel verilerle nörolojik etki yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği bunun yanı sıra okuma kaygılarını azalttığı belirlenmiştir. Çalışmayı tamamlayan üç öğrencinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlar da bu sonucu desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Nörolojik Etki Yöntemi, Akıcı Okuma Becerileri, Okuduğunu Anlama Becerileri, Okuma Kaygısı.

**THE IMPACT OF THE NEUROLOGICAL IMPRESS METHOD ON THE
READING ANXIETIES, READING COMPREHENSION AND FLUENT
READING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS'**

Tayfun KÖSEOĞLU

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences, Department
of Turkish Language Education, Turkish Language Education Master's Degree,**

August 2023

Advisor: Associate Professor Kübra ŞENGÜL

ABSTRACT

In this research, the impact of the neurological impress method on secondary school students' reading comprehension skills, fluent reading skills, and reading anxieties are to be examined. The study has been conducted with a total of four students, two girls and two boys, who are in the fifth grade at a public school in the Tarsus district of Mersin province during the 2022-2023 academic year. The research has been designed prior to mixed-method approach, combining quantitative and qualitative research techniques. One student could not continue her reading studies due to health problems. The study has been completed in 15 sessions with three students. To reflect the time-dependent changes in the reading comprehension and fluent reading skills of the students participating in the study over the 15 sessions, a longitudinal scanning method has also been used. To determine the changes in the students' reading anxieties, a pre-test-post-test research model with a single group has been used. To assess the student's reading comprehension skills, simple and/or deep comprehension questions related to the texts have been asked to the students after reading each text. Additionally, the students' reading errors have been categorized according to their types. For measuring the students' fluent reading skills, the Prozodic Reading Scale has been utilized. The students' oral reading performances have been recorded with the permission of their families voluntarily using a voice recording device. The students' voice recordings have been scored by two scorers while tracking the text, and the average of the scores they received from both scorers has been used to determine their fluent reading scores for each session. For the analysis of the data related to students' reading anxieties, a paired samples t-test has been performed using the SPSS 27 statistical package program. To reflect the students' views on the research, a three-question semi-structured interviewing form has been used, which was created within the scope of the research. As a result of the study, it has been revealed that the Neurological Impress Method improved students' reading comprehension skills and fluent reading skills, while also reducing their reading anxieties. The responses of the three students who completed the study's semi-structured interview form also support this conclusion.

Keywords: Neurological Impress Method, Fluent Reading Skills, Reading Comprehension Skills, Reading Anxiety.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar	4
1.2.1. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN
ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma	7
2.2. Okuma Türleri	9
2.2.1. Sesli Okuma.....	9
2.2.2. Sessiz Okuma.....	10
2.2.3. Göz Atarak Okuma	10
2.2.4. Özetleyerek Okuma	10
2.2.5. Not Alarak Okuma.....	11
2.2.6. İşaretleyerek Okuma	11
2.2.7. Tahmin Ederek Okuma.....	11
2.2.8. Soru Sorarak Okuma.....	11
2.2.9. Söz Korosu.....	12
2.2.10. Okuma Tiyatrosu	12
2.2.11. Eleştirel Okuma	12
2.3. Bellek ve Bilgiyi İşleme Modeli.....	12
2.3.1. Duyusal Kayıt	13
2.3.2. Kısa Süreli Bellek	14
2.3.3. Uzun Süreli Bellek.....	14
2.4. Beyin ve Okuma	15
2.5. Nörolojik Etki Yöntemi.....	21
2.6.11. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma Eğitimi.....	28
2.7. Okuma Becerisinin Temel Amaç ve Kazanımları.....	29
2.7.1. Akıcı Okuma.....	29
2.7.2. Söz Varlığı	29
2.7.3. Anlama.....	30
2.8. Akıcı Okuma	31
2.8.1. Akıcı Okuma Becerileri	33
2.8.1.1. Doğru Okuma.....	33

2.8.1.2. Okuma hızı.....	34
2.8.1.3. Prozodik Okuma	35
2.9. Okuduğunu Anlama	37
2.10. Okuma Süreçleri.....	39
2.10.1. Okuma Öncesi Süreçler	39
2.10.2. Okuma Sırası Süreçler	40
2.10.3. Okuma Sonrası Süreçler	42
2.11. Kaygı	43
2.11.1. Kaygının Kaynakları.....	44
2.12. Okuma Kaygısı.....	46
2.12.1. Okuma Kaygısının Nedenleri	47
2.13. Başlıca Okuma Problemleri.....	48
2.13.1. Disleksi	48
2.13.2. Hecelemeler	48
2.13.3. Atlama ve Eklemeler	48
2.13.4. Geriye Dönüp Tekrar Okuma	49
2.13.5. Dudak Kıpırdatma (Mırıldanma).....	49
2.13.6. Sözcük Sözcük Okuma	49
2.13.7. İçten Sesli Okuma.....	50
2.13.8. Baş veya Parmakla Takip Etme	50
2.13.9. Baş ve Vücut Hareketleri.....	50
2.13.10. Yanlış Telaffuz	50
2.13.11. Seviye Üstü Metinler	51
2.13.12. Ters Çevirmeler	51
2.14. İlgili Araştırmalar	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	62
-----------------------------	----

3.2. Çalışma Grubu.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	64
3.4. Prozodik Okuma Ölçeği	64
3.5. Okuma Kaygısı Ölçeği	64
3.6. Yanlış Analizi Envanteri	65
3.7. Okuma metinleri ve Metinlere İlişkin Değerlendirme Soruları	66
3.8. Süreç Akış Bilgisi.....	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	70
4.2. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	71
4.3. A Öğrencisinin Okuma Yanlış Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	72
4.4. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	73
4.5. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.6. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	74
4.7. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	75
4.8. B Öğrencisinin Okuma Yanlış Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	76
4.9. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	77

4.10. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar.....	78
4.9. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	79
4.10. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Yanlıklarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	80
4.11. C Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	81
4.12. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	82
4.13. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar.....	83
4.14. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	83
4.15. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Yanlıklarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	84
4.16. D Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	85
4.17. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar	86
4.18. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar.....	87
4.19. Öntest-Sontest Okuma Kaygısı Puanları Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklemeler T-testi Sonuçları.....	87
4.19.1. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Okuma Sürecini Planlama Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklemeler T-testi Sonuçları.....	88

4.19.2. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Okumayı Destekleyen Unsurlar Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları.....	88
4.19.3. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Okuduğunu Anlama Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları.....	89
4.20. NEY'in Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	89
4.21. NEY'in Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	90
4.22. NEY'in Okuma Kaygısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	91

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	92
5.2. Öneriler.....	95
KAYNAKÇA	97
EKLER.....	108
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Beynin Sağ ve Sol Yarı Kürelerinin Görevleri	17
Tablo 2.2. Kaygının Belirtileri	44
Tablo 3.2. Kelime Yanlışları ve İşaretleri	65
Tablo 3.3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri	66
Tablo 3.4. Okuma Metinleri ve Sözcük Sayıları	67
Tablo 4.1. A Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimi..	72
Tablo 4.2. B Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimi...	76
Tablo 4.3. C Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimi..	81
Tablo 4.4. Okuma Kaygısına İlişkin Bağımlı Örneklemeler T-testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.5. Okuma Sürecini Planlama Boyutuna İlişkin Bağımlı Örneklemeler T-testi Sonuçları	88
Tablo 4.6. Okumayı Destekleyen Unsurlar Boyutuna İlişkin Bağımlı Örneklemeler T-testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.7. Okuduğunu Anlama Boyutuna İlişkin Bağımlı Örneklemeler T-testi Sonuçları	89
Tablo 4.8. NEY'in Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri...	90
Tablo 4.9. NEY'in Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	90
Tablo 4.10. NEY'in Okuma Kaygısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Bilgiyi İşleme Modeli	13
Şekil 2.2. Uzun Süreli Bellek	15
Şekil 2.3. Beynin Yapısı	16
Şekil 2.4. Beynin Ana Lobları	18
Şekil 2.5. Broca ve Wernicke Alanları	19
Şekil 2.6. Sözcüğün Beyinde Anlamlaştırılması	20
Şekil 2.7. Kaygı Düzeyi ile Öğrenmenin Verimliliği Arasındaki İlişki	45
Şekil 4.1. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular	70
Şekil 4.2. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	71
Şekil 4.3. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	73
Şekil 4.4. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	73
Şekil 4.4. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	74
Şekil 4.5. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	75
Şekil 4.6. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	77
Şekil 4.7. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	78
Şekil 4.8. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	79
Şekil 4.9. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	80
Şekil 4.10. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	82
Şekil 4.11. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	83

Şekil 4.12. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	83
Şekil 4.13. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Yanlılarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	84
Şekil 4.14. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	86
Şekil 4.15. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi	87



KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

akt.: Aktaran

ed.: Editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NEY: Nörolojik Etki Yöntemi

NRP: National Reading Panel

OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Dilin etkili bir biçimde kullanılması dört temel dil becerisinin bütünlük içinde geliştirilmesine bağlıdır. Bu anlamda ana dili dersleri, bilgiyi aktaran ve öğreten değil; temel dil becerilerini etkin ve kalıcı bir biçimde kazandırmayı hedefleyen dersler olarak görülmelidir.

Günümüzde dört temel dil becerisi içerisinde üzerinde en fazla durulan becerinin okuma becerisi olduğunu söyleyebiliriz. Okuma, insanın düşünce dünyasını genişleten, hafızasını ve zihinsel becerilerini güçlendiren, bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran bir beceridir. Okuyan ve bunu alışkanlığa dönüştüren bireyler kelime hazinelerini ve bilgi dağarcıklarını geliştirir, toplumsal ilişkilerini güçlendirir, öz güvenlerini artırır, eğitim ve iş yaşamlarında başarıyı yakalar. Okumayı öğrenen bireyler, öğrenen özerkliğini kazanarak yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirir.

Okuma, çocukların ilkokulda kazandığı en temel ve kritik akademik beceridir. Dört temel dil becerisi içerisinde konuşma ve dinleme becerisi okul çağından önce büyük ölçüde edinilirken okuma ve yazma becerisi okuldaki eğitimle edinilir ve geliştirilir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak okullarda okuma ve yazma ile ilgili çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Okumakta zorluk çeken, okuduğunu anlayamayan öğrencinin duygu ve düşüncelerini konuşarak veya yazarak ifade etmesi oldukça zordur. Baştuğ (2021), akademik başarıda sorun yaşayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun geçmişinde okuma becerisinde yaşanan problemlerin olduğunu ifade etmektedir. Çünkü okuma diğer derslere temel oluşturan bir anahtar rolündedir ve kötü bir okuma becerisine sahip olmak genel öğrenmede sorunlar yaratmaktadır. Okuma becerisinin öneminin

artmasıyla birlikte okuma becerisinde yaşanan sorunlara çözüm bulmaya eğilim de artmıştır. Göçer (2022a: 67) bu konuda yapılacak ilk işin okumanın boş zamanda yapılan amaçsız bir eylem olmadığı, aksine yapılması gereken önemli bir iş olduğu bilincinin aileler ve okuma-yazma öğretimini veren öğretmenler tarafından çocuklara küçük yaşlarda kavratılması olduğunu vurgulamaktadır.

Göçer (2022a: 59), öğretmenin öğrenci merkezli çağdaş eğitim verebilmesi için her şeyden evvel bilgi aktarma rolünü bırakarak çok uyaranlı öğrenme ortamları oluşturup gerçekleştirebilecek pedagojik bir alt yapıya sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak gerçekleştirilen bazı araştırmalar, öğretmenlerin okuma becerisinde yetersizliği olan öğrencilere uygulanabilecek yöntemler hakkında yeterli bilgisi olmadığını ortaya koymaktadır (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013; Baydık, Ergül ve Kudret, 2012).

Öğretmenler tarafından tekrarlı okuma, kelime tekrar modeli, eşli okuma, yankılayıcı okuma (eko okuma), koro okuma, okuyucu tiyatroları oluşturma, 3p (pause, prompt, praise- duraksama, yöneltme, övme) ve yapılandırılmış akıcı okuma gibi yöntemler öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için geçmişten günümüze dek kullanılagelen yöntemlerden bazılarıdır. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan yöntemlerden biri de nörolojik etki yöntemidir. Heckelman (1966) tarafından geliştirilen nörolojik etki yönteminde öğretmen ve öğrencinin birlikte okumasının öğrencinin beyinde etki yaratması ve bu etkiyle de öğrencinin okumasının ilerletilmesi hedeflenmektedir. Alan yazını incelendiğinde Türkiye’de nörolojik etki yöntemi ile ilgili herhangi bir tez çalışması gerçekleştirilmediği düşünüldüğünde tezde ele alınan konunun önemi artmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu

Okuma becerisi, sınıf ortamında genellikle özel bir yardıma ihtiyaç duyulmadan kazanılsa da kaçınılmaz olarak bazı öğrenciler okuma becerisini kazanmada zorlanabilir. Süreç içerisinde bu öğrenciler, akranlarından geride kalarak okumada sorunlar yaşar. Bu noktada bu öğrenciler için ana akım okuma yöntemleri yeterli olmayabilir. Akyol (2021), dil öğreniminin bireysel olduğunu vurgulayarak dil süreçlerinin kazandırılmasında birçok yöntemin denenmesi gerektiğini belirtir. Bu nedenle öğretmenler, okuma becerisini nasıl kazandıracakları ve geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerikli olmak durumundadır. Okumakta zorlanan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için aynı zamanda motive edici bir eğitime de ihtiyaç vardır. Bu öğrenciler gelişmemiş kelime tanıma becerisi, okuduğunu anlayamama ve yavaş okuma hızı sonucu, kendilerine okuyucu olarak güven duymazlar ve okumayı öğrenmenin sinir bozucu bir yolu olarak bulurlar. Bu durumun varlığı onlarda okuma kaygısının oluşmasına da neden olur. Bu sorunların ortadan kaldırılması için öğrencilerle bire bir okuma çalışmalarını içeren okuma yöntemleri tercih edilebilir.

OECD'nin (2019) yayımladığı PISA 2018 raporu incelendiğinde Türkiye, okuma becerileri alanında elde ettiği 466 puan ile 79 ülke içerisinde 40. olmuş; 37 OECD ülkesinin katıldığı araştırmada OECD ülkeleri içerisinde ise 31. olmuştur. Benzer şekilde PIRLS'e (2021) katılan 57 ülke içerisinde Türkiye, 496 puanla 39. olmuştur. Uluslar arası gerçekleştirilen bu çalışmalar, Türkiye'nin okuma becerisi alanında istendik düzeyde bir başarıyı elde edemediğini göstermektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin etkin katılımını teşvik eden, onların ilgi ve merak duygularını canlı tutarak görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Bunun için nörolojik etki yöntemi (neurological impress method), okuyucuda güven oluşturma ve akıcı bir okuyucu olma ve nihayetinde okuduklarını anlama yolunda onlara yardımcı olmanın etkili ve pratik bir yoludur. Ayrıca öğretmene öğrencisinin okuma becerisinin gelişimi hakkında ve özel öğretim ihtiyaçlarını bulma gibi konularda yardımcı olur. Bu nedenle nörolojik etki yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemek çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, nörolojik etki yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. Bu sebeple araştırmanın amaçları iki alt boyutta incelenmiştir.

1.2.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nicel boyutu, deneysel desene göre yürütülmüştür. Deneysel çalışma yürütülürken nörolojik etki yöntemi ile gerçekleştirilen okuma oturumlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, akıcı okuma becerilerinde ve okuma kaygılarında oluşabilecek değişimleri ölçmek amaçlanmıştır, bu bağlamda denenceler oluşturulmuştur. Araştırmanın denenceleri; okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve okuma kaygısı için ayrı ayrı sıralanmıştır.

1. Denence: Nörolojik etki yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi olumludur.
2. Denence: Nörolojik etki yönteminin akıcı okuma becerilerine etkisi olumludur.
3. Denence: Nörolojik etki yöntemi, okuma kaygısını azaltır.

1.2.1. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar

Araştırmanın nitel boyutunun temel amacı, nörolojik etki yöntemi ile gerçekleştirilen okuma oturumlarına katılan öğrencilerin araştırmanın denencelerine ilişkin görüşlerini

belirlemektir. Bu amaca uygun olarak araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma soruları ise şunlardır:

1. Nörolojik etki yöntemiyle gerçekleştirilen okuma oturumlarının okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Nörolojik etki yöntemiyle gerçekleştirilen okuma oturumlarının akıcı okuma becerilerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Nörolojik etki yöntemiyle gerçekleştirilen okuma oturumlarının okuma kaygısına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, hayat boyu kullanılan bir beceridir. Öyle ki bu becerinin istenilen düzeyde kazanılması, bireylerin eğitim yaşamını birinci dereceden etkilemektedir.

Okumada sorun yaşayan öğrenciler için geçmişten günümüze kadar birçok okuma yönteminin kullanıldığını görmekteyiz. Bu yöntemlerden biri de nörolojik etki yöntemidir. Bu yöntemin temelleri, Dr. R. G. Heckelman'ın 1952 yılındaki çalışmasına dayanmaktadır. Nörolojik etki yöntemi 1960 yılından 1990 yılına kadar yaygın olarak kullanılmasına rağmen 1990'dan sonra yaygınlığını yitirmiştir. Flood, Lapp ve Fisher (2005) ise yıllar sonra gerçekleştirdikleri çalışmayla, bu yöntemi alan yazınına tekrar hatırlatmıştır. Ülkemizde ise Baştuğ ve Kaman (2013), Kaşkaya (2016), Şahin ve Baştuğ (2020) bu yöntemle ilgili çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Kavramsal temellere sahip olması ve birçok araştırmaya konu edilmiş olmasına rağmen çok az sayıda öğretmen ve araştırmacı, bu yöntemi bilmektedir. Bu nedenle okuma becerisinde sorun yaşayan öğrenciler için yaygın bir yöntem olarak kullanılmadığı düşünülmektedir.

Ülkemizde, nörolojik etki yönteminin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda pek kullanılmadığı ve herhangi bir tez çalışmasının gerçekleştirilmediği düşünüldüğünde bu çalışmanın önemi artmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen ölçümlerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki 5. sınıfta öğrenim gören dört öğrenciden elde edilen verilerle ve öğrencilerle gerçekleştirilen okuma oturumlarının yapıldığı ortamla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Nörolojik Etki Yöntemi (Neurological Impress Method): Yetişkin bir öğretmen ve öğrencinin aynı metni yüksek sesle, eş zamanlı olarak okudukları sesli okuma yöntemidir (Heckelman, 1969).

Akıcı Okuma Becerileri: Okuyucunun anlam oluşturmasını kolaylaştıran doğruluk, otomatiklik ve okuma prozodisinin birleşimidir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010: 240).

Okuma Kaygısı: Okuyucunun okurken tedirginlik, heyecan ve korku hissetmesiyle kendini gösteren, okumaya ilişkin olumsuz bir tepkidir (Türkben, 2020: 659).

Okuduğunu Anlama: Yazılı metne dönüştürülmüş, anlam bütünlüğü sağlanmış sözcük, kavram, tümce, paragraf ya da metinleri canlandırma, bunları algı veya kişisel yargı süzgecinden geçirerek işlevli hâle getirme ve yeniden anlamlı duruma getirme işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004: 39).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Günümüzde okuma, hayatın her alanında oldukça önemli bir yere sahiptir çünkü okuma insanın düşünce dünyasını genişleten, hafızasını ve zihinsel becerilerini güçlendiren, bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran bir beceridir. Dört temel dil becerisi içinde bilgiye ulaşmanın temel aracı olan okumanın insan hayatında önemli bir yeri vardır. Göçer (2022b: 149), eğitimin omurgasının Türkçe; Türkçenin omurgasının ise okuma becerisi olduğunu ifade ederek okumayı eğitimin temeli olarak görmektedir.

Okuyan ve bunu alışkanlığa dönüştüren bireyler, kendilerini okumayan bireylerden farklılaştırır. Bu bakımdan okumanın birey için birçok faydası mevcuttur. Okuyarak bilgiye ulaşan ve bilgi üreten bireyler; kelime hazinelerini ve bilgi dağarcıklarını geliştirir, eğitim ve iş yaşamlarında başarıyı yakalar, toplumsal ilişkilerini güçlendirir. Bunun yanı sıra okuma becerisi bireylerin sosyal yaşamda kurdukları ilişkilerde, sahip oldukları mesleklerde tanınırlık ve saygınlık kazanmalarında da oldukça etkilidir. Ayrıca okuduğunu anlayan ve işlevsel olarak okuma becerisine sahip bireyler, içinde buldukları toplumun gelişmişliğine önemli katkıda bulunur.

Okuma becerisiyle ilgili alan yazınında yapılmış tanımlara bakıldığında çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Güneş'e göre (2016: 128) okuma; görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşan ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirilerek yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Balcı (2016: 2) da okumayı, "gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılması" olarak tanımlar.

Benzer olarak Karatay (2018: 8) okumanın “sözcük, grafik, resim ve şekillerin duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” olduğunu ifade etmektedir. Gündüz ve Şimşek (2011: 13) okumayı “sözcükleri, cümleleri veya yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” olarak açıklamaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997: 41) okumayı; “bir yazıyı, sözcükleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak tanımlamaktadır.

Tanımlar incelendiğinde okumanın fizyolojik ve zihinsel süreçler içeren karmaşık bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir. Göğüş (1978: 60) okumanın görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik; kavrama yönünden psikolojik süreçleri içerdiğine değinmektedir.

Akyol (2020: 1), okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Tanımda da belirtildiği gibi okuma, harflerin seslere dönüştürülmesinden ziyade ön bilgilerin okuma ortamına aktarıldığı bir anlam kurma sürecidir. Snow, Burns ve Griffin (1998: 15) okumanın dikkat, hafıza, dil ve motivasyon ile iç içe olan karmaşık bir gelişimsel zorluk olduğundan bahsederek okumanın hem bilişsel ve psiko-dilbilimsel bir etkinlik hem de sosyal bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Anderson, Hiebert, Scot ve Wilkinson (1985: 7) okumayı “yazılı metinden anlama ulaşma süreci” olarak tanımlamaktadır.

Tanımlara bakıldığında genel olarak okuma; yazılı sembollerden anlama ulaşma ve bu anlamı yorumlama olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra okumanın görme, seslendirme, anlama ve yorumlama gibi hem fiziksel hem de zihinsel unsurları barındırdığı söylenebilir.

Göçer (2022a: 68-69) okumanın bireye sağladığı avantajlardan bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Okumayı yaşamına hâkim kılan kişi zamanı verimli kullanmasını bilir.
- Okuyan kişinin önsezi gücü yüksektir. Bu niteliği sayesinde istenmeyen durumlara karşı tedbirli olur.

- Okumayı yaşam biçimine dönüştüren kişi “okur” kimliğini kazanmış kişidir.
- Okur kimliğini kazanmış kişi, okuduklarını özümseyen, düşünen ve üreten kişidir.
- Okur kimliğini kazanmış kişi, karşılaştığı olay ve durumlar karşısında gösterdiği tepkisi ile kendisini belli eder. Ani çıkışlardan uzak durur. Sebep sonuç ilişkisi kurarak, olayın önünü, sonunu düşünerek söz ve davranışlarda bulunur.
- Okur kimliğini kazanmış kişi, değişim ve gelişimin önemi bilir ve bu bilinçle hareket eder.

Özetle okuyan ve bunu beceri hâline getiren bireyler, günlük yaşamda bazı avantajlar elde eder. Bu avantajlar konusunda da öğrenciler bilgilendirilmeli ve okumaya karşı belli bir bilinç oluşturmaları sağlanmalıdır.

2.2. Okuma Türleri

Okumanın birçok türü vardır. Güneş (2016: 149) okuma türlerinin okuyucunun okuma amacına ve kullandığı okuma yöntemine göre farklılaştığını ifade ederek aynı zamanda metin türünün ve kullanılan materyalin de okuma türlerinde önemli olduğunu ifade etmektedir. En çok bilinen okuma türleri aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Sesli Okuma

Gözle algıladıktan sonra zihinle kavranan sözcük veya sözcük gruplarının ses organları kullanılarak seslendirilmesine sesli okuma denir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 43). Demirel’in (1999: 64) ifade ettiğine göre sesli okumanın esas amacı yazılı metnin doğru bir şekilde ve konuşma dilinin kurallarına uygun olarak söylenmesidir. Sesli okuma; sesi, vurguyu ve tonlamayı, kelime tanıma becerilerini, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini, anlama ve zihin becerilerini geliştirerek öğrenmeyi kolaylaştırır (Güneş, 2016: 150-151).

2.2.2. Sessiz Okuma

Konuşma organlarını kullanmadan, baş ve vücudu hareket ettirmeden sadece gözle gerçekleştirilen okuma türüdür (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 44). Bu nedenle bu okuma türünde ses ve işitme organları okuma sürecine dâhil edilmez.

Bireyin daha az fiziksel performans göstermesinden dolayı sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleşir. Bu durum ise okuma hızının artmasını sağlar. Ancak sessiz okumanın ön koşulu da sesli okumayı öğrenmekten geçmektedir. Kavcar (1995: 44), sessiz okuma becerisini kazanmış öğrencilerin okul dışında da kendilerine uygun kitaplar okuyabildiğini ifade etmektedir. Güneş (2016: 152) de sessiz okumanın öğrencinin bağımsız öğrenmesine fırsat verdiğini ayrıca enerjisini ve zamanını daha verimli harcamasına olanak verdiğini ifade etmektedir.

2.2.3. Göz Atarak Okuma

Okuma eyleminden önce, okunacak konuyla alakalı ön bilgileri açığa çıkarmak ve konuyu genel hatlarıyla anlamak için başvurulan bir yöntemdir (Karatay, 2018: 65). Göz atarak okuma çoğu kez yazılı bir metni okuma veya okumama konusunda yargıda bulunulacakken kullanılır. Bu nedenle metin ya da kitap üzerinde gözler hızla gezdirilerek biçim ve içerik hakkında bilgi edinilir. Aytaş'ın (2005: 464) belirttiğine göre göz atarak okumada esas amaç metinle ilgili fikir edinmektir. Bu nedenle bu okuma türüne "ayaküstü okuma" da denilmektedir.

2.2.4. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma, metni hatırlamayı kolaylaştırdığı gibi metni tekrar okuma ihtiyacını da azaltır. Metnin genel hatlarıyla anlaşılmasını sağlayarak okuduğumuzu ne kadar anladığımızı belirlemeye yardımcı olur (Gündüz ve Şimşek, 2011: 194). Karatay (2018: 65) özetleyerek okumanın amacını metinde işlenen ana fikri-konuyu destekleyen temel yargıların kavranması olduğunu ifade etmektedir.

2.2.5. Not Alarak Okuma

Metni okurken okuma amacına göre metinde anlaşılabilir ya da anlaşılabilen konular metnin kenar boşluklarına veya deftere not edilebilir. Karatay'a (2018: 66) göre bu çalışmalar öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında, not edilenlerin tekrarlanmasında, kavranılamayan noktaların öğretmenlere sorulmasında veya çeşitli kaynaklardan araştırılmasında önemli bir işleve sahiptir.

2.2.6. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okumada öğrenciler konunun kavranmasını sağlayacak anahtar sözcük ve kavramları metin üzerinde işaretler. Bu yönüyle not alarak okumadan farklıdır. Temizkan (2009: 100), öğrencilerin okudukları metinde altını çizdikleri ya da işaretledikleri yerleri, kendi ifadeleriyle yeniden yazmalarının metnin genel olarak kavranmasında oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir.

2.2.7. Tahmin Ederek Okuma

Bu okuma türünün yol gösterici ilkesi tahmindir. Öğrenciler, okudukları metinle ilgili tahminde bulunurlar. Tahminlerde bulunmak, öğrencilerin okudukları metne olan ilgilerini arttırarak metne ilişkin düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olur (Garrison ve Hoskisson, 1989: 482).

Okuma öncesinde veya esnasında metnin başlığından veya görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik sorular sorulabilir. Bu sayede öğrencilerin metni daha iyi anlaması sağlanır.

2.2.8. Soru Sorarak Okuma

Bu yöntemde, öğrencilerin metin üzerinde yoğunlaşarak metni daha çok içselleştirmeleri, metin üzerine düşünmeleri ve anlamlandırma süreçlerine katılmaları gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için metin okunmaya başlamadan önce ve sesli veya sessiz okuma esnasında öğrencilerin metin üzerine sorular oluşturmaları istenir (Ünveren, 2020: 278).

2.2.9. Söz Korosu

Belirli bir grubun bir metni hep birlikte seslendirmesine söz korusu denir (Karatay, 2018: 68). Öğretmen tarafından öğrencilerin ritim, vurgulama ve tonlama becerisini geliştirmek için örnek okuma yapılması gereklidir (Tierney ve Readence, 2000: 459). Andımız ve İstiklal Marşı gibi metinler söz korosuna örnek teşkil etmektedir. İlköğretimde söz korusu etkinlikleri kaygıya dayalı bozuklukların giderilmesinde de etkili olduğu gibi konuşma bozukluklarının giderilmesinde de etkilidir (Karatay, 2018: 69).

2.2.10. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosunun amacı, metnin dili ve yapısı ile metindeki kişi ve varlık kadrosu gibi niteliklerin kavranmasıdır (Özbay, 2011: 151). İlk önce okunacak metin incelenir ve daha sonra bu metin karşılıklı konuşmaların yer aldığı bir metne dönüştürülür. Fakat bu gerçekleştirilirken metnin içeriği değiştirilmez.

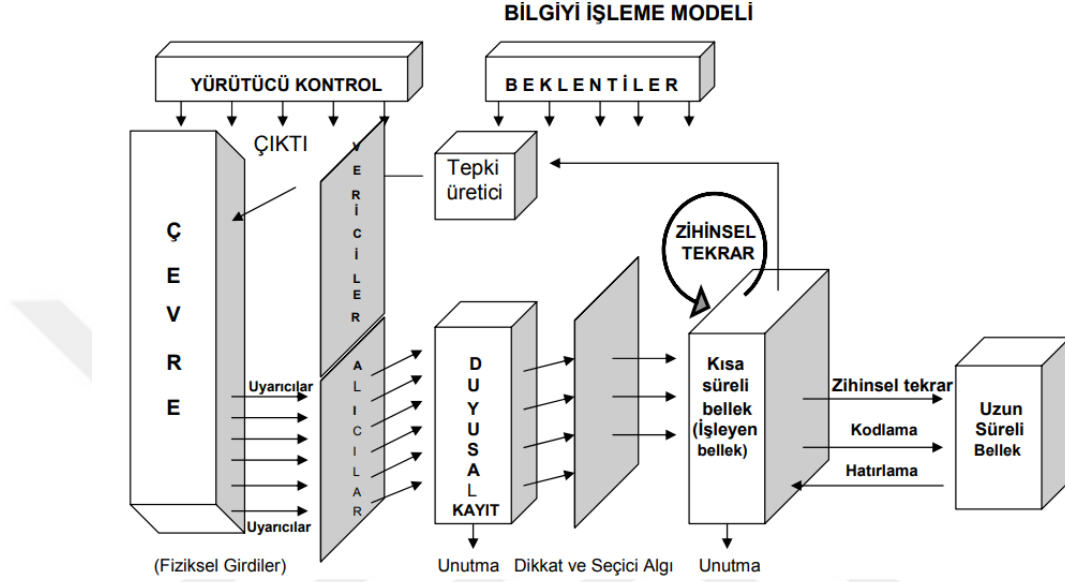
2.2.11. Eleştirel Okuma

Eleştirel okumanın temel amacı, okunan metin hakkında yorum yaparak değerlendirmede bulunmaktır (Arıcı, 2018: 52). Okur, okuduklarını sorguluyorsa bu durum eleştirel bir okumanın gerçekleştiğini göstermektedir. Özdemir (2005: 18) de eleştirel okumanın temel özelliğinin okurun okuduklarını sorgulaması ve bir yargıda bulunması olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel okuma, okuma sürecinde dikkati sağlayarak metnin akılda kalmasına katkıda bulunur.

2.3. Bellek ve Bilgiyi İşleme Modeli

Bellek, deneyimlerimizin kullanılmak üzere saklanması ve ihtiyaç duyulduğunda geri getirilmesidir (Tulving ve Craik, 2000). Bu anlamda belleğin sahip olduğumuz bilgilerin korunarak istendiğinde geri getirilmesi gibi bir görevi bulunmaktadır. Öktem'in (1992: 196) ifade ettiğine göre bellek, öğrenilen yeni bir bilginin depolanmasından başka, bilginin saklanarak istenildiğinde geri getirilmesi süreçlerini kapsar.

Bilgi İşleme Kuramı'na göre bellek üç temel bileşeni içermektedir. Bunlar; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Kardeş ve Esendemir'in (2020) ifade ettiğine göre okuma eylemi, bellek türlerinin iş birliği içerisinde ve karmaşık bir biçimde yürüttüğü işlemler sayesinde meydana gelmektedir.



Şekil 2.1 incelendiğinde bilgiyi işleme sürecinin çevremizdeki uyarıcıları algılamakla başladığı görülmektedir. Duyusal kayıt bilgiyi kaydettikten sonra dikkat ve seçici algı süreçleri başlatılarak buraya gelen bilgi seçilir ve kısa süreli belleğe gönderilir. Bilgi, zihinsel tekrar yapılarak az bir süre de olsa kısa süreli bellekte tutulur. Ancak bilginin uzun süreli bellekte kaydedilmesi, anlamlı kodlamanın kısa süreli bellekte gerçekleştirilmesiyle sağlanır. Uzun süreli bellekteki bilgi, ihtiyaç duyulduğunda hatırlama yoluyla kısa süreli belleğe geri çağırılır. Buraya gelen bilgi, tepki üreticiye iletdikten sonra tepki üretici bilgiyi vericilere gönderir. Gerçekleşen bütün süreçler ise yürütücü kontrol tarafından kontrol edilerek düzenlenir.

2.3.1. Duyusal Kayıt

Çevrede bulunan uyarıcılar, bireylerin duyu organlarını etkiler. Çevredeki bu uyarıcıların alıcılar tarafından alınmasıyla ise zihinsel işlem başlamış olur. Alıcılardan kasıt, beş duyu organı olsa da özellikle görsel ve işitsel duyuşlar daha çok kullanılmaktadır. Bilgi, duyuşsal kayıta çok kısa süre kalmaktadır. Buna karşın duyuşsal

belleğin sınırsız bir kapasitesi vardır. Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ (2001: 12), duyuşsal belleğe gelen sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilen, öğrencinin beklenti ve amaçlarına uygun olan sınırlı sayıdaki uyarıcının seçilerek kısa süreli belleğe gönderildiğini diğerlerinin ise duyuşsal kayıttan silindiğini ifade etmektedir.

2.3.2. Kısa Süreli Bellek

Duyuş organlarından diğer bir ifadeyle duyuşsal kayıttan gelen bilgiler, dikkat ve algıda seçicilik ile kısa süreli belleğe gönderilir. Kısa süreli belleğin en önemli özelliklerinden biri de kapasitesinin sınırlı olmasıdır. Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ'ın (2001: 13) belirttiğine göre kısa süreli bellekteki bilgi, tekrar edilmediğinde veya kodlanıp uzun süreli belleğe aktarılmadığı zaman 20 saniye saklanabilir ancak sonra kaybolur.

Kısa süreli bellek ve okuma çok yakın bir ilişki içerisindedir. Kısa süreli bellek, okuma sırasında kelimeleri tanıma ve okuduğunu anlama sürecinde oldukça önemli bir işleve sahiptir. Çünkü kelime tanıma ne kadar hızlı gerçekleşirse kapasitesi oldukça sınırlı olan kısa süreli belleğin yükü hafifler bu sayede akıcı okuma ve okuduğunu anlama gerçekleşir. Bu nedenle sınırlı olan bu kapasitenin okuma sırasında doğru bir şekilde kullanılmasına yönelik çeşitli eğitimlerde bulunulmalıdır.

2.3.3. Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, yeni ve eski bilgilerin bir arada saklandığı kalıcı bir depolama yeridir (Yegen, 2021: 64). Kısa süreli bellekteki bilgi, tekrar edilmek veya kodlanmak suretiyle uzun süreli belleğe gönderilir. Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır ve bu bellekteki bilgiler, tekrar tekrar kullanılabilme özelliğine sahiptir.



Şekil 2.2. Uzun Süreli Bellek (Bacanlı, 2021: 248)

Şekil 2.2 incelendiğinde uzun süreli bellekte iki türlü bilginin kaydedildiği görülmektedir: Bildirimsel (declarative) bilgi ve işlemsel (procedural) bilgi. Bacanlı'ya (2021: 248) göre bildirimsel bilgi, olguların ve olayların hafızasıdır, işlemsel bilgi ise bir şeyin nasıl yapıldığına ilişkin becerilerin ve bilişsel süreçlerin hafızasıdır.

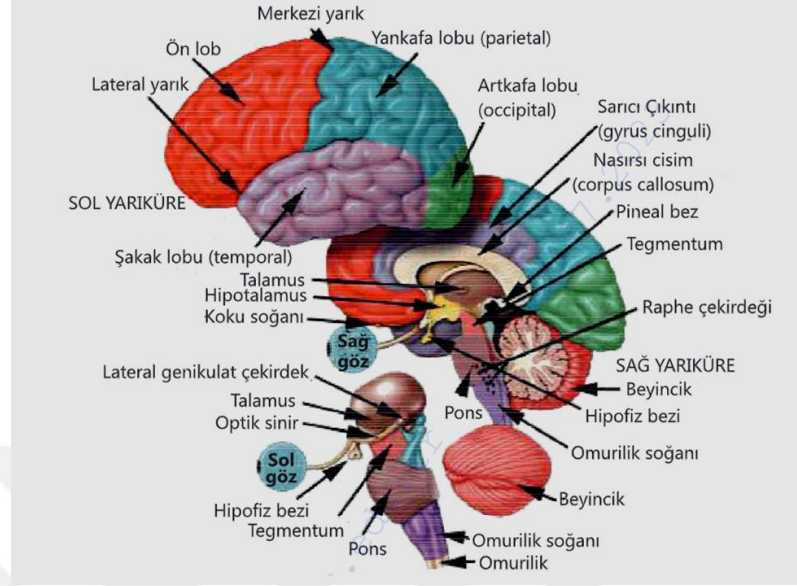
Yalçın'a (2002: 112) göre uzun süreli bellekteki bilginin istenildiğinde geri çağırılabilmesi için bireyin bilgiyi uzun süreli belleğe aktarma sürecini nasıl organize ettiği de önemlidir.

Bildirimsel bilgi içerisinde yer alan epizodik bellekte olaylar epizodlar (olay birimleri) şeklinde kaydedilmekteyken semantik bellekte ise bireyin eğitimi, dili ve genel kültürü hakkında bilgiler bulunmaktadır.

2.4. Beyin ve Okuma

Beyin; kafatası kemikleri içinde krem renginde, ortalama ağırlığı 1,3 kilogram olan kıvrımlı bir organdır. Birbiri etrafında katlanan ve birbiri üzerine geçmiş, belirli bir biçimi ve yapısı olan çeşitli bölgelerden oluşmaktadır (Greenfield, 2000: 13). Beyin, vücudumuzun %3'lük ağırlığına sahipken vücudumuzun sahip olduğu oksijenin yaklaşık yüzde 20'sini tüketmektedir (Savaş, 2009: 30). Bunun yanı sıra beynin yaklaşık %78'si su, %10'u yağ, %8'i ise proteindir (Erdamar-Koç, 2011: 456). Beynin

en önemli işlevleri duyu sinyallerini almak, düşünmek, öğrenmek, hatırlamak ve çeşitli merkezler arasında bilgi alış verişi yapmaktır (Barut, 2015: 127).



Şekil 2.3. Beynin Yapısı (Karatay, 2018: 23)

Okumanın zihinsel boyutunu oluşturan beyin üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, zarar görmüş beyinlerden elde edilen bilgilerle ve otopsi sonucu ulaşılan bilgilerle sınırlıdır (Kurudayıoğlu, 2011: 22). Ancak son yıllarda gelişen teknolojinin de etkisiyle geliştirilen görüntüleme cihazları bizlere beynin sırlarını çözmemizde yardımcı olmaktadır. Örneğin Positron Emission Topography (PET) cihazı, okuma ve şarkı söyleme gibi etkinlikler esnasında beynin hangi bölümlerinin çalıştığıyla ilgili bizlere bilgi vermektedir (Erdamar ve Koç, 2011: 456).

İnsan beyni iki yarı küreden oluşmaktadır. Savaş'a (2009: 392) göre sağ yarı küre görsel, uzamsal, iraksak ve sezgisel düşünme yeterliğine sahipken sol yarı küre sözel, sınıflamacı, mantıksal, ayrıntıcı, yakınsak, düşünme yeterliğine sahiptir. Akılcı, analitik, dilsel, görsel ve sözel işlevlerle ilgili olan sol yarı küre, vücudun sağ tarafını kontrol eder. Konuşmada, okumada ve yazmada uzmanlaşmıştır (Sezik 2003: 22- 23). Beynin sağ ve sol yarı kürelerinin görevleri Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Beynin Sağ ve Sol Yarı Kürelerinin Görevleri (Duman, 2007: 117)

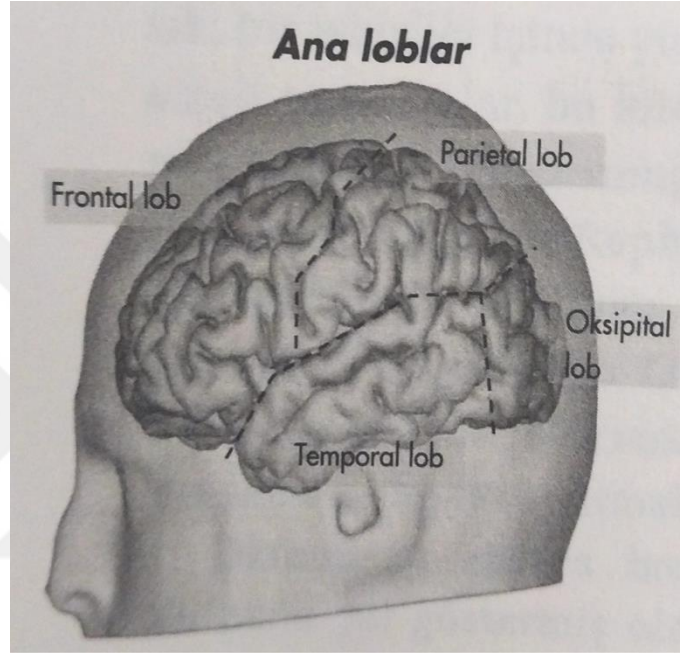
SOL BEYİN	SAG BEYİN
<ul style="list-style-type: none">• Devamlıdır.• Zihinsel ağırlıklıdır.• Yapısaldır/planlıdır.• Duyguları kontrol eder.• Analitiktir.• Mantıksaldır.• İsimleri hatırlar.• Rasyoneldir.• Problemleri parçalayarak çözer.• Zaman-yönelimlidir.• İşitsel/görsel yollarla öğrenir.• Yazmayı ve konuşmayı tercih eder.• Sözlü talimatlara uyar.• Düşünerek konuşur ve öğrenir.• Doğru/yanlış, çoklu tercih ve denkleştirme testlerini tercih eder.• Az (kontrollü) risk alır.• Farklılıkları arar.• Vücudun sağ tarafını kontrol eder.• Analitik ve ardışıklı bir durumdaki girdileri işler.• Matematiksel biçimde düşünür.• Somut biçimde düşünür.• Dilde odaklanır.• Bir defada bir şey düşünür.	<ul style="list-style-type: none">• Bütünseldir.• Sezgiseldir.• Kendiliğindedir.• Duyguları serbest bırakır.• Yaratıcıdır/tepkiseldir.• Daha soyuttur.• Yüzleri hatırlar.• Duygularla hareket etmeye eğilimlidir.• Problemleri bütüne bakarak çözer.• Mekâna yönelimlidir.• Dokunsal yollarla öğrenir.• Çizmeyi, nesnelere kullanmayı tercih eder.• Yazılı ya da gösterilen talimatlara uyar.• Düşünüp öğreneceği şeyleri resmeder.• Deneme testlerini tercih eder.• Daha fazla risk alır(daha az kontrollüdür.• Benzer nitelikleri arar.• Vücudun sol tarafını kontrol eder.• Müzikal yeteneklere sahiptir.• Duygusaldır.• Eş zamanlı biçimde düşünür.• Uzaysal örüntülerdeki olayları yerleştirir.

Bu iki yarı küreyi corpus callosum (nasırlı cisim) denilen ve milyonlarca liften oluşan bir sinir birbirine bağlamaktadır (Duman, 2015: 138). Arıcı'ya (2008: 14) göre okuma başlangıçta sol yarım kürenin işlevidir ancak etkili bir okumada her iki bölüm de kullanılır.

Beynin tüm yüzeyini kaplayan bölüme cortex ya da beyin zarı adı verilmektedir (Kardaş, 2020: 107). Beynimizin en gelişmiş kısmı, karar verme organı ve anıların kaydedildiği yer olan bu bölümde nöron adı verilen hücreler bulunur. Fiziksel davranışlarımızın da algılarımızın da temelinde bu nöronların birbiriyle iletişim içinde

olması yatmaktadır. Bu sinir hücrelerimiz, bilgi alma, işleme ve bilgi gönderme gibi temel süreçleri gerçekleştirebilmemize olanak vermektedir.

Okuma eyleminin metni okuma ve metni anlama aşamalarından oluştuğunu düşündüğümüzde metni okuma aşamasının göz ile gerçekleştiği, metni kavrama aşamasında ise beyin devreye girdiği bilinmektedir. Göz gördüklerini nöronlar aracılığıyla beyne iletir ve beyin okuma eyleminin zihinsel boyutunu üstlenir.



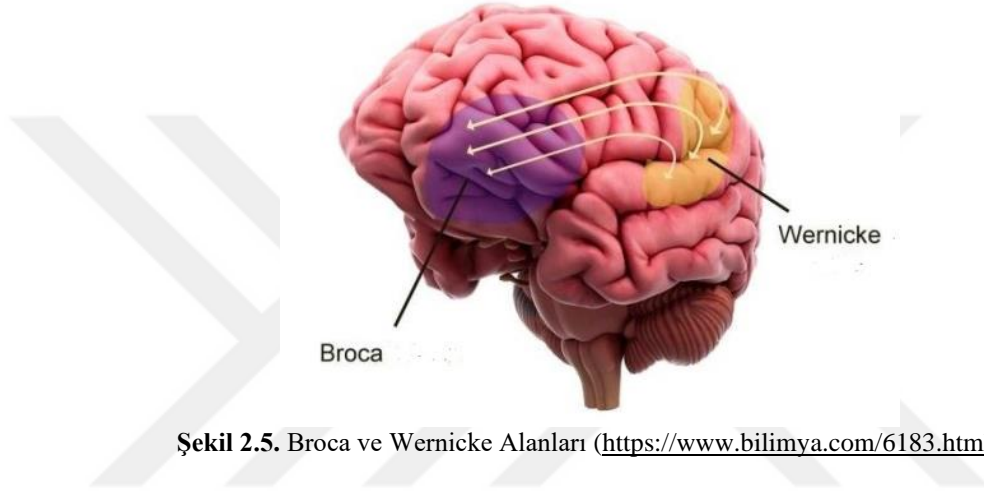
Şekil 2.4. Beynin Ana Lobları (Dehaene, 2014: 11)

Şekil 2.4 incelendiğinde beyin dış yapısının frontal, parietal, oksipital ve temporal loblardan oluştuğu görülmektedir. Jensen'in (1998: 8-9) belirttiğine göre beyin arka kısmında yer alan oksipital lob, görme eyleminden; beyin ön kısmında bulunan frontal lob düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve planlama gibi etkinliklerden; beyin üst arka kısmında bulunan parietal lob, duyu ve dil işlevlerinden; kulak çevresinde bulunan temporal lob ise işitme, hafıza, anlama ve dil etkinliklerinden sorumludur. Yalçın (2006: 51), bazı önemli okuma bozukluklarının bu merkezler arasındaki ilişkinin düzenli olmamasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Okuma etkinliğinde görevli ilk organ "göz"dür. 7 veya 8 gramlık organımız o kadar hassastır ki gece 80 metre ötedeki bir cismi veya 27 kilometre ötedeki bir mum ışığını fark edebiliriz (Maviş, 2001: 93). Gözümüz, okunan metin üzerinde sıçramalar ve

duraksamalar yaparak yazıyı görmektedir. Karatay'a (2018: 16) göre özel ve karmaşık bir yapıya sahip olan gözlerin kelimeleri hemen tanıma ve hızlıca sinyallere çevirerek beyne iletme yetileri vardır. Bu sayede okumanın fizyolojik yönü gözlerin sayfa üzerindeki harf, rakam, sözcük, sözcük grubu ve cümleleri algılayarak bunları beyne iletmesiyle gerçekleşmektedir (Calp, 2010: 94).

Beynin dört temel dil becerisinin etkin olduğu Broca ve Wernicke alanları, anlama ve anlatma becerileriyle doğrudan ilgisi olan alanlardır.



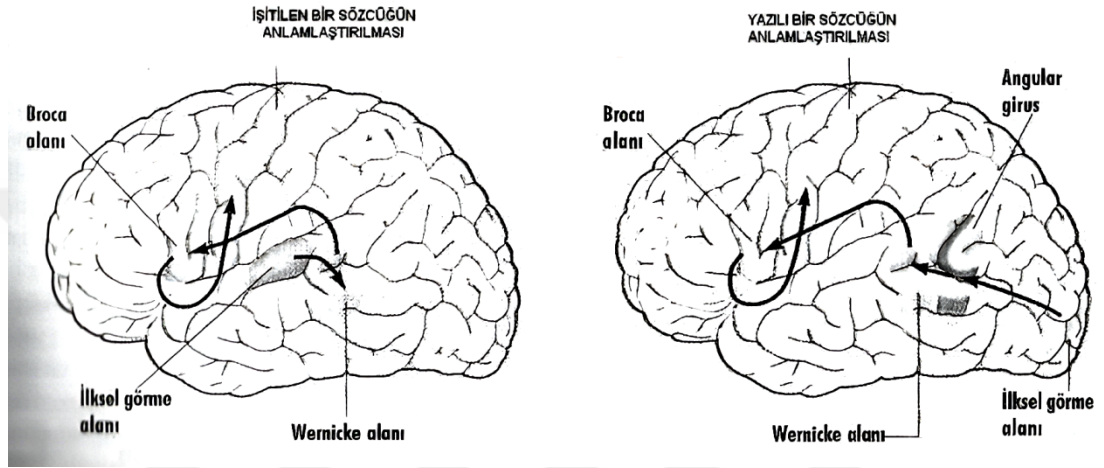
Şekil 2.5. Broca ve Wernicke Alanları (<https://www.bilimya.com/6183.html>)

Fransız Doktor Pierre-Paul Broca, konuşma bozukluğu olan bir hastayı muayene ederken beyninin sol tarafında alnın arkasındaki frontal lob denilen bölgede lezyon tespit etmiştir. Broca'nın keşfettiği bu alana artık "Broca alanı", bu bölgenin ve çevredeki sinirlerin hasar görmesi nedeniyle oluşan dil kaybına da "Broca afazisi" adı verilmektedir. Broca afazisine sahip hastalar genellikle söylenen her şeyi anlar ama söylemek istediklerini söyleyemezler (Karaçay, 2010: 74-75).

Anlatma becerisi ile ilgili işlevlerden sorumlu alan olarak ifade edilen Broca alanı üzerine gerçekleştirilen yakın tarihli araştırmalar, bu alanın anlama becerisi için de önemli olduğunu göstermektedir (Onan, 2010: 542). Ancak beynin dil alanlarını birbirinden ayırmanın imkânsız olduğu, sağ ve sol beynin aynı anda çalıştığı unutulmamalıdır.

Broca, araştırmasında elde ettiği bulguları yayımladıktan sonra Alman Nörolog Karl Wernicke beyin bozukluklarının dil yeteneği ve konuşma üzerindeki etkilerini

incelemeye başlamış ve tüm dil bozukluklarının yalnızca Broca bölgesindeki lezyonlardan kaynaklanmadığı sonucuna varmıştır. “Sol yarıkürede, Broca alanından daha derinde oluşan lezyonların, dili anlama ve anlamlı cümleler kurma yeteneğini engellediğini tespit ederek bu alanın “Wernicke alanı” olarak adlandırılmasını sağlamıştır (Karaçay, 2010: 75). Bu bölgenin ve çevredeki sinirlerin hasar görmesi nedeniyle konuşma yeteneğinin yitirilmesine ise “Wernicke afazisi” denilmektedir.



Dil işlevlerinin gerçekleşebilmesinde Şekil 2.6’da yer alan kortikal alanlar arasındaki bağlantılar oldukça önemlidir. Nörolojik olarak beynin sol yarı küresinde bulunan Broca, Wernicke ve angüler girüs alanları dil işlevlerinin gerçekleşmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Broca ve Wernicke alanlarının ilişkisiyle sözlü iletişim, Wernicke alanı ile angüler girüs ilişkisiyle anlama; angüler girüs-Broca ilişkisi ile de sesli okuma eylemi gerçekleşir (Tanrıdağ, 1995: 102-103).

Baştuğ (2021: 13) okumanın oluşum sürecini basit olarak şöyle açıklamaktadır:

Okuma sürecinin ilk adımını görme oluşturur. Metindeki kelimeler gözle algılandıktan sonra primer görsel merkezde bir görüntü oluşur. Oluşan görüntü ileti olarak angular girusa gelir ve burada anlamlandırılır. Daha sonra bu ileti Wernicke alanına gelir ve kelimelerin dildeki eşdeğer karşılığına dönüştürülür. Wernicke alanında yorumlanan ve anlaşılan kelimeler daha sonra arkuat fasikül aracılığı ile Broca alanına iletilir. Broca alanında sözcükler oluşturulur ve oluşan motor sinyaller motor kortekse iletilir. Motor korteks konuşma için

gerekli kas ve diğer oluşumları uyarır ve konuşma (ya da yazıyı seslendirme) gerçekleşir.

Yalçın (2006: 25), bazı okuma güçlüklerinin beyindeki bu işlem sırasındaki gecikmelerden, tanıma, algılama güçlüklerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Okuma esnasında beynin sağ ve sol yarı küreleri de farklı işlemsel boyutları içermektedir. Türkkan (1998: 5-6) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Sol beyin mantıkla düşünüp anlar (veya anlamaya çalışır). Her gördüğünü, duyduğunu analitik bir şekilde işler. Küçük parçalara böler ve birimden, parçadan tüme gider, bu bilinçli okumadır. Sağ beyin ise sezgi yoluyla algılar. İlk olarak bir şeyin (şekil, yazı, ses) tamamını yakalamaya çalışır; bu “bilinç altı”nın anlayışıdır. Sol beynin de yardımıyla birimlerine, ayrıntılarına iner ve hemen sentezler kurar; tümünden teke algılama tarzını gerçekleştirir.

2.5. Nörolojik Etki Yöntemi

Nörolojik etki yönteminin (bundan sonra NEY) temelleri, Kaliforniya'nın Merced bölgesindeki bir okulun yakınında çalışan Dr. R.G. Heckelman'ın çalışmasına dayanmaktadır. Heckelman'a (1986: 411) göre NEY için temel fikir, 1958 tarihli Psikoloji Bülteni'nin (The Psychological Bulletin) Konuşma Terapisi (Speech Therapy) bölümünde yayımlanan bir araştırma özetinden doğmuştur. Özette, kekeme bir kişinin kekemeliğini etkili bir şekilde durduran bir araştırma projesi tanımlanmıştır. Bu çalışma, Heckelman'a esin kaynağı olmuştur.

NEY, öğretmen ve öğrencinin birlikte ve aynı anda (tek ağızdan) okuduğu akıcı bir okuma yöntemidir. Rasinski (2010), NEY'in koro hâlinde okuma, yankı okuma ve eşli okuma türlerine benzerlik gösteren bir yardımcı okuma türü olduğunu ifade etmektedir. Destekli okuma ortamında güven oluşturularak okuyucunun okuma yeteneği ortaya çıkarılmaktadır.

NEY, birçok duyu organının işe koşulmasını gerekli kılan çok duyulu bir yöntemdir (Heckelman, 1969). Zayıf okuyucu yazılı sözcükleri görür, iyi okuyucunun okumasını işitir, kendisi de sesli okur ve parmakları satırların altında hareket eder (Gayeski, 1989;

Aslan ve Dirik, 2008: 3-4). Bu sayede okuma süreci boyunca göz, kulak, dil ve dokunma duyu organları etkin olarak kullanılır. Flood, Lapp ve Fisher (2005), NEY’i “her çocuğun okuma yaşamına girmesi gereken gelecek vaat eden kullanımı kolay bir yöntem” olarak tanımlamaktadırlar.

Yöntemin okuma güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde erken dönemdeki başarısıyla birlikte çok sayıda tekrarlanan çalışmalar yapılmıştır (Hollingsworth, 1970; Arnold, 1972; Cook, Nolan ve Zanotti, 1980; Henk, 1981; Eldredge ve Butterfield, 1986; Topping, 1987; Eldredge ve Quinn, 1988; Eldredge, 1990). NEY umut verici bir yöntem olmakla birlikte, bazı çalışmalarda önemli sonuçlar elde edilememiştir (Hollingsworth, 1970; Lorenz ve Vockrell, 1979).

Bazı çocukların okumayı öğrenememesi veya okurken çeşitli sorunlar yaşaması fiziksel, psikolojik, çevresel veya eğitimsel faktörlerden kaynaklanabilir. Özellikle eğitim eksiklikleri veya zayıf öğretim yöntemleri nedeniyle okuma becerileri olumsuz yönde etkilenen çocuklara okuma becerilerini geliştirmeleri için uygun destek ve eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu noktada birçok duyunun kullanılmasını mümkün kılan NEY, okuma güçlüğüne üstesinden gelmede ve akıcı okuma becerisi kazanmada etkili bir yol olarak belirtilmektedir (Flood, Lapp ve Fisher, 2005; Kann, 1983).

İyi okuyucunun okuduklarını zayıf okuyucunun kulağına okumasının zayıf okuyucunun zihnini etkilediğine ve okumasının gelişmesine yardımcı olduğuna inanılır (Rasinski, 2010; Rasinski, Reutzel, Chard ve Thompson, 2011). NEY’de zayıf okuyucular, sesli okurken iyi okuyucuları örnek alır ve okumalarını iyi okuyucuya göre biçimlendirirler. Ayrıca okuma esnasında güçlük yaşadığı durumlar için kendilerine bir destek bulurlar. Bu durum ise zayıf okuyucunun okuma kaygısı yaşamamasını sağlayabilir. Böylelikle “okuma hatalarının azaltılması” amaçlanmaktadır (Keskin, 2012).

Embrey’in (1968: 30) aktardığına göre Heckelman, NEY’i yanlış okuma alışkanlıklarına sahip genç bir kızla üç ay boyunca toplam on iki saat kullandıktan sonra, kızın okuma yeteneğinde üç sınıf düzeyinde ilerlediğini bildirmiştir. Baştuğ ve

Kaman (2013: 293), Heckelman'ın bu yöntemi kekemelik sorunu olan öğrenciler için kullandığını ve sesin kulaklara yönlendirilmesiyle öğrencilerin kekemelik sorunlarının çözüldüğünü ifade etmişlerdir. Ancak Brown ve Proctor'a (1980: 10) göre NEY, yeni ve orijinal bir fikir değildir ve NEY'i, K. Hoskisson'un "Yardımlı Okuma"sına (Assisted Reading) benzetmişlerdir. Yardımlı okuma ise metnin ebeveyn veya öğretmen tarafından yüksek sesle okunduğu ve çocuğun okunanları yinelediği üç aşamalı sözlü bir okuma yaklaşımıdır.

Heckelman (1986: 412), NEY'in temel amacını "gelişme eksikliği nedeniyle zarar görmüş veya işlevsel olarak bozulmuş olabilecek beynin fonksiyonel sistemlerinde değişiklikler meydana getirmek" olarak tanımlamıştır. Beynin bozulmamış veya işlevsel alanları, öğrenme görevinde rol alan bu alanlardan geçirilerek kullanıma çağrılır. Bu sayede NEY'in, çocuğun dikkatini diğer birçok iyileştirici okuma yönteminde bulunmayan bir şekilde okumaya yoğunlaştırdığı düşünülmektedir.

İlk oturumlarda çocuğun mırıldanmaya benzer bir sesi varken okuması akıcılaştıkça çocuğun sesi öğretmeninkine ayak uydurmaya başlar. Bu da çocuğun öz güveninin artmasını ve okumaya ilişkin kaygısının azalmasını sağlayacaktır. Bu sonuç, NEY'in "duyuşsal etki" yaratmasıyla açıklanabilir. Beynin sağ yarı küresinde okuma sürecini engelleyebilecek stresli duyguların azalmasını sağlayan "ritim ve seslerin harmanlanması" durumu ise NEY'in yarattığı "hipnotik etki"dir. Heckelman (1986: 416), stresin azaltılmasının sinirsel yolların daha iyi kullanılmasına, bilişsel işlevlerin artmasına, okuma sırasında zihinsel imgelerin oluşmasına ve okuma zevkinin artmasına izin verdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla NEY'in hem öğrencilerin okuma becerilerinde hem de okumaya ilişkin tutumlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Heckelman (1986), NEY'in uygulanma biçimini şöyle anlatmaktadır:

NEY'de öğretmen ve öğrenci, her biri aynı metnin bir kopyasıyla yan yana oturur. Öğretmen, öğrencinin biraz arkasına ve sağına oturur. Öğrenci ve öğretmen aynı metni aynı anda yüksek sesle okurlar. Öğretmenin parmağı okunulan her kelimenin altında kayar. Öğretmen hızlı ve sürekli bir sesli okuma hızı sağlar. Öğretmenin sesi öğrencinin sağ kulağına yönlendirilir,

böylece kelimeler aynı anda görülür, duyulur ve söylenir. Öğretmenin sesi öğrenciye yol gösterir ve kelimenin tam anlamıyla, öğrencinin kulağına uygun ifade ve tonlama ile okur bu sayede öğrenciyi daha akıcı, daha hızlı sesli okumaya yönlendirir. Bu esnada öğrenci sanki mırıldanıyormuş gibi gelebilir, ancak sonraki oturumlarda öğretmen bilinçli olarak sesinin yüksekliğini azalttığı için bu kez öğrencinin sesi öncülük etmeye başlayacaktır. Okuma oturumu sırasında veya sonrasında herhangi bir düzeltme yapılmaz. Özetle NEY’in amacı okumakta zorlanan öğrenciler için prozodik sesli okuma ve okuduğunu anlamaya katkı sağlayan bir model oluşturmaktır.

Bedsworth (1991), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği NEY çalışmasında kendisinin, ebeveynlerin ve diğer öğretmenlerin bu öğrencilerin okuma tutumlarında ve okuma becerilerinde büyük değişiklikler fark ettiğini belirtmiştir. NEY’in işe yaramasının nedenlerinden birinin, okul öncesi çocuk için “kucakta okuma” ile aynı rahatlığı sağlaması ve tehdit edici olmayan bir okuma deneyimi sunması olduğunu öne sürmektedir. Strong ve Traynelis-Yurek (1990), de NEY’in okuduğunu anlamayı, akıcı okumayı ve okumaya karşı olumlu tutumu geliştirdiğini saptamışlardır. Okuma sorunlarının kaynağı ne olursa olsun, öğrencilerin akıcı okumalarının artmasıyla oturum başına daha fazla sayfa okuduklarını belirtmişlerdir. Henk, Helfeldt ve Platt (1981) de daha zorlu ve ilginç materyalleri okuyabildikleri için birçok öğrencinin NEY’den zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Okumada zorluk çeken tüm okuyucular için tek bir okuma stratejisinin işe yaraması mümkün değildir. NEY, geleneksel yöntemler aracılığıyla okumayı öğrenemeyen birçok öğrencinin akıcı okumasını sağlamak için kullanılmıştır. Okuma becerisinde akıcı okumanın sağlanması oldukça önemlidir çünkü zayıf okuyucular okuduğunu anlamadan ziyade kelimeleri tanımaya odaklanırlar. Okumakta zorlanan okuyucu, “kelime analizine daha fazla çaba harcar bunun sonucunda ise hedef kelimeyi çevreleyen ve anlama dair ipuçları veren zengin bağlam kaybolur bu durum ise metni anlamayı imkânsız kılabilir” (May, 1990).

Townsend (2002: 102-103), ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte NEY'i kullandığı okuma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. NEY'in ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kullanabileceği etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

NEY'in kullanımına ilişkin çalışmalar 1960'tan 1990'a kadar yaygın olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar 30 yılı kapsayan dönemde özellikle Brigham Young Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Ancak 1990'dan Flood, Lapp ve Fisher'ın (2005) çalışmasına kadar alan yazınında bu yöntemle ilgili yapılmış çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu durumun NEY'in az bilinen bir yöntem olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Flood, Lapp ve Fisher (2005) potansiyel olarak unutulmuş bu yöntemi "NIM Plus" adlı çalışmalarıyla alan yazınına yeniden tanıtmışlardır. Flood, Lapp ve Fisher, 2005'te gerçekleştirdikleri NEY çalışmalarıyla akıcı okumayı ve anlamayı geliştiren evrensel bir okuma yöntemi olan bu yönteme dikkatleri yeniden çekmişlerdir. Çalışmalarında akıcı okumayı geliştirme düşüncesinden farklı olarak bu yöntemin anlamayı da geliştirdiğini düşünerek akıcı okumayla birlikte anlama çalışması da yapmışlardır.

Flood, Lapp ve Fisher (2005), NEY'i iki farklı yöntem olarak kullanmışlardır. Bir çalışmada yalnız NEY'i uygularken; diğer çalışmada ise NEY ve anlama çalışmalarını birlikte uygulamışlardır. Öğrencilerin her iki uygulamada da akıcı okuma becerilerinde ve anlama becerilerinde önemli ilerlemeler kaydettiği belirtilmiştir. Bu sayede araştırmacılar, özellikle anlamının da dâhil edildiği yöntemin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Nörolojik etki yönteminin uygulanmasında izlenecek adımlar ve dikkat edilecek hususlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencinin okuma seviyesine ve ilgisine yönelik bir metin seçilir. "Seçilen metin öğrencinin mevcut eğitim seviyesinin biraz altında olmalıdır, ama kesinlikle alternatifi olmalı ve öğrenci için ilgi çekici olmalıdır" (Anderson, 1981). Bu, öğrencinin zor okuma materyali ile endişelerini artırmadan yöntemin işleyişini öğrenebilmesi için önemlidir.

2. Öğretmen öğrencinin sağ tarafına ve biraz arkaya oturur. Öğretmen, sesli okuma ilkelerini dikkate alarak öğrenciye örnek olur. Öğretmenin öğrencinin sağ kulağına doğru okuması beynin sol kısmındaki dil becerisini etkiler.

3. Oturumlar, özellikle başlangıç aşamasında kısa (10 dakika civarı) tutulmalıdır (Heckelman, 1986).

4. İlk birkaç oturumdan sonra okuma materyalinin zorluğu gittikçe artırılmalıdır. Heckelman'a (1966: 238) göre öğretmenlerin yaptığı en yaygın hata, öğrencinin okuma seviyesinde veya okuma seviyesinin altında çok fazla zaman harcamalarıdır. Ona göre zor kelimelere az maruz kalmak, aşırı maruz kalmaktan daha zararlıdır.

Öğretmen okuma materyalinin zorluğunu belirlerken, öğrencinin zihinsel kapasitesinin ötesinde bir okuma seviyesine geçerek çocuğu hayal kırıklığına uğratmamaya dikkat etmeli ve okunan kelimelerin çoğunun öğrencinin kelime hazinesinde olması gerektiğini unutmamalıdır.

5. Öğretmen ve öğrenci eş zamanlı okur. Fakat öğrenciye kıyasla öğretmenin sesi daha yüksek ve okuması daha hızlı olmalıdır. Öğretmen okurken sesini ve okuma hızını iyi ayarlamalıdır. İlk başta, öğrenci öğretmeniyle aynı anda okumada ve onu takip etmede sorun yaşayabilir. İlerleyen oturumlarda bu sorun ortadan kalkarak öğrenci öğretmene ayak uydurur. Bu durum ise öğrencinin okumasında gelişme olduğunun göstergesidir.

6. Öğretmen parmağını kelimelerin ve cümlelerin altında ilerleterek öğrencinin okunanları gözleriyle takip etmesini sağlar. Bu sayede öğrenci okunan yeri kaybetmez. Heckelman'a (1966: 235-236) göre okurken parmağın her kelimenin altında yer alması son derece önemlidir çünkü bazı öğretmenler, parmağını okunan kelimenin önünde hareket ettirdiğinde öğrencinin kafası karışmaktadır.

7. Öğrencinin yaptığı hatalar için öğretmen ara vermemelidir. Öğrencinin bilmediği herhangi bir kelime, öğretmen tarafından hemen söylenmeli, böylece telaffuz ile mücadele etmek için zaman harcanmamalıdır.

8. Öğrenci bağlamdan da yararlanarak okumaya ve okuduğunu anlamaya başladığı zaman okuma liderliği öğrenciye bırakılır ve bu kez öğretmen öğrenciyi takip etmeye başlar. Fakat öğrencinin okurken zorlandığı yerlerde öğrenciye yardımcı olunmalıdır (Baştuğ ve Kaman, 2013: 295).

NEY'in sesli okuma şeklinde uygulanmasının bazı avantaj ve dezavantajları da vardır. Öğretmene öğrencisinin okuma becerisinin gelişimi hakkında ve özel öğretim ihtiyaçlarını bulma gibi konularda yardımcı olur. Okuyucu için sesli okuma deneyimi sağlar ve dinleme yeteneğini geliştirir. Ancak sesli okuma, sessiz okumaktan daha fazla güç gerektirir. NEY'in sesten yalıtılmış bir ortamda gerçekleştirilebilme koşulu, bu yöntemin okul ortamında uygulanmasında da bazı güçlükler yaratabilmektedir. Bunun için okulda öğrencilerin olmadığı zamanların tercih edilmesi gerekebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrencinin birlikte sesli okuması, uygulama esnasında aksamaya ve kargaşaya neden olabilmektedir.

Downs ve Morin (1990) NEY'den yararlanabilecek öğrencilerin özelliklerini şöyle ifade etmişlerdir:

- Dakikada 80 kelimedenden daha az okuyanlar,
- Kelimeleri tekrar eden veya yanlış okuyanlar,
- Sınıf seviyesinin çok altında okuyanlar,
- Çok hızlı okuyan ve noktalama işaretlerini görmezden gelenler,
- Okurken vurgu ve tonlamada sorun yaşayanlar,
- Tek başına okumaktan çekinenler,
- Metni gözüyle takip edemeyenler veya okurken kelimeleri-satırları atlayanlar,
- Kelime kelime okuyanlar,
- Kısa veya uzun süreli belleklerini işlevsiz kullanan engelli okuyucular.

Sparber'e (1979: 221) göre ise NEY'in kullanımını aşağıdaki öğrenci türleri için uygun ve faydalıdır:

- Birkaç yıllık eğitimden sonra geleneksel okuma öğretme yöntemlerine yetersiz tepki veren çocuklar,
- Zorlanarak, monoton tonlama ile yavaş okuyan çocuklar.

- Kelimeleri atlayarak ve noktalama işaretlerini göz ardı ederek okumalarında acele eden çocuklar,
- Okuduklarından anlam çıkaramayan çocuklar,
- Ana dili İngilizce olmayan ve İngilizcede vurgu ve tonlama kalıpları gelişmemiş olanlar,
- Okumayı öğrenmiş ancak çok yavaş veya kelime kelime okuyan yetişkinler.

Özetle NEY'in öğretmenlere öğrencilerinin okumasını geliştirmeleri için kolay bir yol sağladığı, sınırlı bir sürede hızlı ilerleme sağladığı, stressiz bir okuma öğretimi sunduğu, okumaya çok-duyulu bir yaklaşım sağladığı, okuma becerisini artırdığı söylenebilir. NEY, okuyucunun dikkat süresini uzatır, her okuma oturumunda zor kelimeler de dâhil olmak üzere çok sayıda kelimeye maruz kalmasını sağlar, doğru okuma modeli sağlayarak birçok okuma sorununu ortadan kaldırır.

2.6.11. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma Eğitimi

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde konuşma, yazma, dinleme/izleme ve okuma olmak üzere dört temel öğrenme alanına yer verildiği görülmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda en ayrıntılı olarak ele alınan öğrenme alanı okumadır. Okuma öğrenme alanı ile doğrudan ilintili olan özel amaçlarla birlikte genel amaçlar kısmında da okuma öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilecek amaçlara değinilmiştir. Programda okuma becerisinin akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıkları altında incelendiği görülmektedir. Kazanımlar öğrencilerin bilişsel seviyeleri dikkate alınarak sınıf düzeyine göre ayrılmış, her sınıf seviyesinde 8 temaya yer verilmiştir.

Programda ders kitaplarının 8 temaya ayrılması, temalardaki metinlerin üçünün okuma birinin ise dinleme/izleme metni olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında toplam 24 okuma ve 8 dinleme/izleme metninin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu metinlere ek olarak ders kitapları, her temada 1 tane olacak şekilde toplam 8 serbest okuma metni içerecektir. Dolayısıyla bu metinler temalara uygun

olmalıdır. Toplamda ders kitabında 40 metin ve okuma becerisi ile ilgili 245 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2019).

Göçer (2022b; 149), tüm derslerin eğitimi ve öğretiminin temelinde okuma olduğunu, okuduğunu anlamayan çocukların diğer tüm dersleri anlamakta ve o derslerin temel becerilerini kazanmakta zorlandığını ifade etmektedir. Bu nedenle çocukların Türkçe dersinin kazanımlarına eksiksiz sahip olmaları ve okumayı yaşam biçimine dönüştürmeleri sağlanmalıdır.

2.7. Okuma Becerisinin Temel Amaç ve Kazanımları

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf için ortak üç temel amaç ve değişken 35 kazanım vardır. Akıcı okuma, söz varlığı ve anlama temel amaçları bütün sınıflar için aynı olmakla birlikte içeriklerindeki kazanımlarda sınıflara göre bazı değişiklikler söz konusudur. Programda okuma öğrenme alanının temel amaçlar ve kazanımları aşağıda özetlenmiştir.

2.7.1. Akıcı Okuma

Akıcı okuma öğrenme alanında öğrencilerin noktalama işaretlerine uyarak sesli ve sessiz okuma yapma, okumalarını metin türünün gerektirdiği şekilde gerçekleştirme, metni ezberleyebilme, çeşitli yazı tipleriyle yazılmış metinleri okuyabilme, farklı okuma stratejilerini kullanma ile ilgili kazanımlar yer almaktadır.

2.7.2. Söz Varlığı

Bu öğrenme alanında 5. sınıfların bağlamdan yararlanarak anlamı bilinmeyen sözcüğün anlamını kestirebilme; anlamdaş, karşıt ve sesteş sözcükleri ayırt edebilme; sözcüğün yapısını oluşturan kök ve ekleri ayırt edebilme, yapım eklerinin işlevlerini açıklama ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır.

6. sınıflar için

İsim çekim eklerinin görevlerini ayırt edebilme; isim, sıfat, edat, bağlaç, ünlem ve zamirler ile isim-sıfat tamlamalarının metin içerisindeki anlamsal görevlerinin

farkında olma; sözcükleri yapılarına göre ayırt edebilme, düşüncenin yönünü değiştiren sözcüklerin anlamını ayırt etme ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır.

7. sınıflar için

Metindeki söz sanatlarını tespit etme, isim çekim eklerinin işlevlerini ayırt etme, fiil yapılarını ayırt etme, zarfların ve fiillerin metindeki anlamsal görevlerini belirleme; metindeki anlam yönünden anlatım bozukluklarını fark etme ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır.

8. sınıflar için

Metindeki söz sanatlarını tespit etme; fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrama ve türlerini fark etme; metindeki anlatım biçimlerini belirleme ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır.

2.7.3. Anlama

Bu öğrenme alanında 5. sınıf öğrencilerinin metin türleri arasında ayırım yapabilmeleri; okuduklarıyla ilgili özet çıkarabilmeleri; okuduklarının ana fikrini/duygusunu ve konusunu bulabilmeleri; metni yorumlayabilmeleri; okuduklarıyla ilgili sorular oluşturabilmeleri; başlıktan okunacak metnin içeriğini tahmin edebilmeleri; metinde yer alan düşüncenin yönünü değiştiren ifadelerin anlam üzerindeki etkisini değerlendirebilmeleri; metinleri karşılaştırabilmeleri; bilgi kaynaklarını etkin kullanabilmeleri; metnin gerçek ve kurmaca unsurlarını ayırt edebilmeleri; çizelgeler, tablolar ve grafikler kullanılarak oluşturulan soruları yanıtlayabilmeleri beklenmektedir.

6. sınıfların

Metindeki söz sanatlarını bulmaları; metnin içeriğini tahmin etmeleri; özet çıkarmaları; okuduklarına ilişkin sorulan soruları yanıtlamaları; okuduklarıyla ilgili soru oluşturmaları; okuduklarının konusunu/ana düşüncesini/ana duygusunu belirlemeleri; metne uygun başlık belirlemeleri; metnin hikâye unsurlarını belirlemeleri; metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretmeleri; metnin içeriğini değerlendirmeleri; farklı metinleri karşılaştırmaları; metin türlerini belirleyebilmeleri; şiiri biçimsel olarak açıklamaları; metindeki gerçek ve gerçek dışı öğeleri fark etmeleri; okuduklarından çıkarım yapmaları; metindeki önemli yerleri kavramaları;

bilgi kaynaklarını kullanmaları ve güvenilirliklerini sorgulamaları; grafik, tablo ve çizelgeyle verilen bilgileri değerlendirmeleri beklenmektedir.

7. ve 8. sınıfların

Metnin içeriğini tahmin etmeleri; özet çıkarmaları; okuduklarına ilişkin soruların soruları yanıtlamaları; okuduklarıyla ilgili soru oluşturmaları; okuduklarının konusunu/ana düşüncesini/ana duygusunu belirlemeleri; metne uygun başlık belirlemeleri; metnin hikâye unsurlarını belirlemeleri; metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretmeleri; metnin içeriğini değerlendirmeleri; farklı metinleri karşılaştırmaları; metin türlerini belirleyebilmeleri; şiiri biçimsel olarak açıklamaları; metindeki gerçek ve gerçek dışı öğeleri fark etmeleri; okuduklarından çıkarım yapmaları; metindeki önemli yerleri kavramaları; bilgi kaynaklarını kullanmaları ve güvenilirliklerini sorgulamaları; grafik, tablo ve çizelgeyle verilen bilgileri değerlendirmeleri; metinlerin yazılı hâlleri ile medya sunumlarını kıyaslamaları; metindeki anlatım biçimini ve düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeleri; metindeki işlem basamaklarını kavramaları beklenmektedir.

2.8. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, yazılı bir metni yanlış okumalara ve gereksiz duraklamalara yer vermeden kelimeleri tanımada, cümleleri anlamada ve metin içindeki ilişkileri kavramada sorun yaşamadan doğru, hızlı ve kolay bir biçimde okumaktır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuma ürünleri ve ortamları da çeşitlenmiştir. Bu durum ise okuma eyleminin harflerin seslere dönüştürülmesinden ibaret bir eylem olmadığını esasen okumanın amacının “anlama ulaşma” olduğunu daha hissedilir bir boyuta taşımıştır. Okuma öğretimi genellikle iki amaca hizmet eder. Birinci amaç, öğrencinin sözcükleri doğru tanınması ve telaffuz edebilmesidir. Bir diğer amaç ise öğrencinin söylediği kelimenin anlamını bilmesidir. Akyol (2020: 1) da anlamının önemine dikkat çekerek okumanın harflerin seslere dönüştürülmesinden ziyade anlam kurma süreci olduğunu ifade etmektedir.

Okumada anlama ulaşmak için bazı yeterliklere erişmek gerekmektedir. Bunlardan birisi de akıcı okuma becerisidir çünkü “akıcı okuma becerisi okuyucunun harflerin seslere dönüştürülmesinde otomatikleştiği ve dikkatini sadece anlama yoğunlaştırdığı bir yeterliktir” (Samuels, 1979: 406). Akıcı okuma ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kimi araştırmacılara göre akıcı okuma, sözcükleri tanımada otomatikleşme ve doğru okuma becerilerini kapsarken kimilerine göre ise prozodik özellikler içeren doğru okuma becerisidir (Rasinski, 2006). Samuels’e (2006) göre akıcı okuma doğru okuma, okuma hızı ve prozodik özellikleri içeren bir sesli okuma sürecidir. Bu sürecin temelini ise otomatikleşme teorisinin oluşturduğunu ifade eder. Otomatiklik teorisine göre, anlama ulaşmak için büyük miktarda zihinsel çaba gereklidir. Akıcı okuyan bireyler; kelimeleri hızlı bir şekilde tanır, gruplandırır ve anlamlarına dikkat eder. Bunun yanı sıra okumaları da kulağa pürüzsüz ve kusursuz gelir (Fredericks, 2007).

NRP (2000) tarafından akıcı okuma; metni hızlı bir şekilde, doğru ifadelerle ve düzgün bir biçimde ifade etme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Akyol’a (2020: 4) göre akıcı okuma, noktalama, vurgu ve tonlama kurallarına uyararak, sözcük yinelemelerinden kaçınarak, heceleme ve gereksiz duraklamalar yapmadan, anlam birimlerine dikkat ederek, konuşuyormuş gibi okumaktır. Ülper’e (2010: 72) göre akıcı okuma, bir metni anlamak için okumayla ilgili dil becerilerinden ve bilişsel becerilerden yararlanarak belirli bir hızda ve duraksamadan okumaktır.

Her öğrencinin iyi bir okuyucu olması ve verilen bir okuma görevini rahat bir biçimde yerine getirmesi için okumada akıcılık kazanmış olması gerekmektedir. Okuma akıcılığının kazanabilmesi için metindeki sözcük ve cümlelerin doğru okunması, belirli bir okuma hızının yakalanması ve prozodi kurallarına uyulması gereklidir (Başaran, 2013; Kuhn, 2005; Rasinski, 2010; Yıldırım, 2010).

Akıcı bir şekilde okumak, metni anlamak için tüm metni zihninizde yapılandırmanıza olanak tanır. Dolayısıyla akıcı okuma ve okuduğunu anlama birbirini olumlu yönde etkiler. Yani birey akıcı bir şekilde okuduğu zaman metni anlaması artar; metni anlaması arttıkça da okuması akıcı hâle gelir. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Keskin, 2012; Baştuğ, 2012; Kodan, 2015).

2.8.1. Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma; kelime tanımadaki doğruluğu, okuma hızını ve prozodik okumayı içermektedir (Rasinski, 2004: 3). Akıcı okumak için okuyucunun okurken doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma becerilerini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu üç beceri, akıcı okumanın gerçekleşmesi için oldukça önemlidir (Rasinski, 2010). Akıcı okur olmak için okuyucular ilk olarak doğru okumayı, ardından okuma hızını ve son olarak da prozodik okumayı geliştirir (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011).

2.8.1.1. Doğru Okuma

Doğru okuma, metin okunurken okumada hatalar yapmadan sözcüklerin doğru bir biçimde seslendirilmesi ve sözcüklerin anlamının kavranmasıdır. Baştuğ (2012: 37), doğru okumayı “metindeki kelimeleri doğru tanıma ve ayırt etme” olarak tanımlamaktadır. Doğru okuma; dilin kurallarını anlamayı, seslerin heceleri ve sözcükleri oluşturmak için nasıl birleştiğini anlamayı ve metni anlayabilmek için etkili bir şekilde kullanabileceğiniz geniş bir kelime dağarcığına sahip olmayı gerekli kılmaktadır (Başaran, 2013). Metindeki sözcüklerin doğru bir şekilde okunamaması, metnin akıcı bir şekilde okunmasına engel olmaktadır. Doğru okumayı gerçekleştiremeyen okuyucular, metinde verilmek istenilen duygu ve düşünceleri anlamada zorluk yaşamaktadır. Oysa akıcı bir biçimde okuyabilen öğrenciler sözcükleri rahatlıkla ve hiçbir duraksama yapmadan seslendirebilmektedir (Piper, 2010).

Kelime tanıma becerisi anlamamanın ana koşullarından biridir. Bu becerileri yeterli olmayan okuyucular, kelimeleri hatalı okuduklarından metnin anlamına ulaşamazlar (Başaran, 2013). Dolayısıyla doğru okumanın gerçekleşmesi kelime tanıma becerilerinin kazanılması ile mümkündür.

Kelime ayırt etme, kelimenin doğru seslendirilmesi anlamının da doğru bilinmesidir. Kelime tanıma ve ayırt etme becerisinin akıcı okuma için ön koşul olduğu ifade edilmektedir (Rasinski, 2004; Baştuğ, 2012; Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem, 2011). Ayrıca metnin anlamına dikkati yoğunlaştırmak için kelime tanıma becerisi oldukça

önemlidir çünkü okuyucular bilişsel kapasitelerini kelimeleri tanımaya kullanırsa, metni kavramaya odaklanamamaktadır.

Ekwall ve Sanker (1988; 403) kelime tanıma ve anlama seviyelerini dikkate alarak okuyucuları serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olarak üç gruba ayırmışlardır. Bu düzeylerdeki okuyucu özellikleri incelendiğinde serbest düzeydeki okuyucuların kelime tanıma düzeylerinin %99 ve üzerinde, anlama düzeylerinin ise %90 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim düzeyindeki okuyucuların kelime tanıma düzeylerinin %90-99; anlama düzeylerinin ise %51-89 olduğu görülmektedir. Endişe düzeyindeki okuyucuların ise kelime tanıma düzeylerinin %90 ve altında, anlama düzeylerinin ise %50 ve altında olduğu görülmektedir.

2.8.1.2. Okuma hızı

Okuma hızı, sözcüğü görüp tanıma ve sesli veya sessiz okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okuma hızı, akıcı okuma için en önemli faktörlerdendir. Okuma hızı kelimelere ve anlamlara dikkat ederek her ifadeyi anlamaya dayalıdır. Dolayısıyla akıcı bir şekilde okuyabilmek için okuma hızının önemi büyüktür. Yeterince hızlı okumak, okumanın otomatikleşmesine bağlıdır. Rasinski (2004), okuma hızını “kelime tanımanın otomatikleşmesi” olarak tanımlayarak, bu beceriye sahip okuyucuların zihinsel çaba harcamadan kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde okuyabileceğini belirtmektedir.

LaBerge ve Samuels (1974: 320), kelimeleri otomatik olarak tanıyan ve ayırt eden okuyucuların zihinsel yeteneklerinin çoğunu kavrama için kullandıklarını belirtmişlerdir. Otomatiklik, yalnızca okunan her kelimeyi doğru ve hızlı biçimde tanımakla değil, aynı zamanda okuyucunun okunan metni anlamasıyla ilgilidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Okurken kelimeler otomatik bir biçimde tanınmaz ise okuyucunun okuduğu metne konsantre olması zorlaşır. Bu durumda, okuyucu gözlerini metindeki kelimeler arasında daha sık hareket ettirmek zorunda kalacaktır. Bu durum okuma hızının düşmesine ve okumanın kesintiye uğramasına neden olur. Kesintili bir okuma ise metni anlamayı güçleştirir.

Okuma hızı çok önemlidir ancak öğrencilerin okuma hızlarını sürekli ölçmek ve okuma hızlarını artırmaya çalışmak doğru bir yaklaşım değildir. Metni çok hızlı okumanın yanı sıra çok yavaş okumak da okuma hatalarına neden olabilir ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte, yavaş okuyanlar, daha normal hızlarda okuyan okuyuculara göre belirli bir süre içinde daha az kelime okurlar. Bu nedenle bu okuyucular, okumalarına önemli ölçüde daha fazla zaman ve enerji harcamak zorundadır. Ayrıca bu okuyucular, okuma hızı gelişmiş okuyuculara göre aynı süre içinde daha az kelime ve anlamla karşılaşır. Baştuğ (2021: 46), okuma hızı düşük olan okuyucuların kelime hazinelerinin ve bağlam bilgilerinin daha kısıtlı olduğunu ifade etmektedir.

Prozodik okuma ve okuduğunu anlamayı önemsemeden yalnızca okuma hızına dikkatleri çekmek, hızlı okuyan fakat okuduğunu anlamada zorlanan okuyucuların meydana çıkmasına sebep olur (Rasinski ve Young, 2014). Dolayısıyla okunan metnin yapısına ve prozodisine uymayan okuma hızları, okumanın asıl amacı olan anlamayı zorlaştırır (Akyol, 2016).

Öğrenciler, yalnızca okuma doğruluklarına ve hızlarına bağlı olarak iyi okuyucular olarak kabul edilebilirler. Ancak bu yeterlikleri okudukları metni anlayıp anlamadıkları hakkında kesin bilgi vermez. Bu nedenle öğrencinin sesli okurken anlama odaklanıp odaklanmadığını belirlemek için okumada prozodik öğelerin kullanılıp kullanılmadığının kontrol edilmesi gerekir. Ayrıca öğrencilere okumanın temel amacının okuduğunu anlamak olduğu, doğru ve hızlı okumasının yeterli olmadığı öğretilmelidir.

2.8.1.3. Prozodik Okuma

“Prozodi” Latince hece anlamına gelen “prosodia” sözcüğünden gelmekle birlikte günümüzde ise konuşmanın ritmik ve tonal özelliklerini açıklayan yaygın bir terim olarak kullanılmakta ve konuşma dilinin müziği olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Ateş, 2011). “Prozodi, sesli okumada anlamayı yansıtan uygun ifade, tonlama ve gruplamadır” (Baştuğ, 2021: 50). Türk Dil Kurumu (2011: 1949) prozodi kavramını; “bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyumuş

olması” ve “vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlamaktadır.

Prozodi; sesin tonu, hızı, şiddeti ile vurgu ve tonlama gibi dilin ritmik yönlerini ifade eden aynı zamanda konuşulan dilin duygusal ifadesine katkı sağlayan ses unsurlarındaki kalıplardır. Bu yönüyle sözlü iletişimde anlam ve duyguları ifade eden ancak gerçek sözcük olmayan yani iletişimin sözel olmayan unsurlarını ifade eden dil ötesi öğeye (paralanguage) benzemektedir. Baştuğ (2012: 49) prozodinin konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarını içerdiğini belirtmektedir. Konuşurken ve okurken bu kavramların etkin bir biçimde kullanılması, dinleyicilerin duygu ve düşüncelerimizi daha iyi anlamalarına yardımcı olur.

Deeney (2010: 441) prozodik okumayı “metnin anlamına uygun olarak seslendirilmesine yarayan akıcı okuma becerisi” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla metnin anlaşılması için okurken prozodik okuma becerisinin kullanılması gereklidir.

Akyol’a (2020: 4) göre akıcı okuma ile metinden doğru anlamın çıkarılabilmesi için okumanın hatalardan arındırılmış olması ve konuşma hızına benzer bir hızda gerçekleştirilmesi gereklidir. Ancak Akyol (2020), bu becerileri okumaya aktarmanın yeterli olmadığına inanmakta akıcı okuma için noktalama, vurgu ve tonlama ile anlam birimlerine dikkat edilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Net bir şekilde okumak ve okumaktan zevk almak için akıcı okuma becerilerinin hepsi kullanılmalıdır. Çünkü prozodik okuma, doğru okuma ve okuma hızı birbirini destekleyerek mükemmel bir okumaya ulaşmada iş birliği içinde çalışan becerilerdir. Dolayısıyla doğru ve kabul edilebilir bir hızda okuyamayan bir okuyucu, metindeki prozodik unsurlara dikkat edemez. Okuyucunun ön öğrenmeleri, okuma amacı, okuma hızı, kelime hazinesi, okumanın ne kadar otomatikleştiği, kelimeleri okuma ve anlama hızı ve metnin okunabilirliği prozodik okumayı etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Başaran, 2013: 2280).

Prozodik okumanın okuduğunu anlamaya etkisine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar, prozodik okumanın okuduğunu anlamaya etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir

(Whalley ve Hansen, 2006; Rasinski, 2006; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Başaran, 2013). Okuma prozodisine sahip olan bir okuyucunun okuduğunu anladığı, hızlı ve doğru okuma becerisine sahip olduğu söylenbilir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Okurken kelime ve kelime gruplarını anlayabilen, sözcüklerin vurgu ve tonlamalarını doğru yapan, sözcükleri anlamlarıyla tutarlı bir ritim ve tonlama ile telaffuz eden okuyucuların okurken anlama ulaşmaları daha kolaydır. Bu prozodik unsurları içeren bir okumada, gerek okuyucu gerekse dinleyici metnin anlamına daha kolay ulaşır.

Prozodik zellikler, konuşmanın öğrenildiği dönemde çevredeki konuşmaların gözlemlenmesi ve taklit edilmesi yoluyla kazanılmaktadır. Ayrıca bu dönemde kazanılan ve konuşma becerisine etki eden prozodik özellikler, ilerleyen dönemlerde kişinin okuma becerisine de katkı sağlamaktadır. Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin sesli okumaları ile konuşma prozodileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Prozodik okuma becerilerine sahip bir okuru model alan öğrenciler vurgu ve tonlamayı nerede yapacakları, nerede durup nefes alacakları, anlam birimlerini oluşturan sözcükleri bir arada nasıl okuyacakları gibi becerilerde yetkinleşebilmektedir. Araştırmacılar, ğrencilerin prozodi okuma becerilerinin paylaşımlı okuma, arkadaşla okuma, rehberli okuma ve koro okuma gibi yöntemlerle geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Baştuğ ve Kaman, 2013; Dağ, 2010; Kodan, 2015).

2.9. Okuduğunu Anlama

Günümüzde bilgi aktarımı, en kolay biçimde yazılı kaynakları okumakla sağlanmaktadır. Bu nedenle içinde yaşadığımız dünyada ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olmak için sık sık okuma eyleminde bulunuruz. Okumanın esas amacı okuyucunun okuduğu metinden anlama ulaşması (Akyol, 2020: 33) ise bireyin okuduğunu anlaması, yaşamını anlamlı duruma getirmesine katkı sağlayacak en büyük eylemdir. Okuduğunu anlama, okuma sürecinde seçilen bilgiyi sorgulama ve zihinde tekrar yapılandırma (Güneş, 2016: 148) olduğuna göre eğer okuyucu okuduklarını anlar ise sorgulama, sınıflandırma, analiz etme, sentez gibi üst düzey becerileri de

kullanabilir. Bu becerileri işlevsel olarak kullanan okuyucular, metni sesli okumanın ötesinde okudukları ile deneyimleri arasında ilişki kurarlar.

Önemli olan okumak değil öğrencilerin okuduklarını anlamaları, anladıkları üzerinde konuşarak ve yazarak yorumlarını dile getirebilmeleridir (Göçer, 2022b: 11). Çünkü bir metni anlamak için sadece kelimelerin anlamını hızlı biçimde kavramak yeterli değildir. Bunun yanında okuyucunun anlamlı okumayı gerçekleştirmesi için okuduğu metinle kendi yaşantısını arasında ilişki kurması, metindeki bilgiyi özetleyip ifade edebilmesi, okuduklarına yönelik çıkarımlarda bulunabilmesi ve metni ileri düzeyde anlaması için metinle ilgili sorular oluşturabilmesi gerekmektedir (Allen, 2003). Ayrıca okuma eylemine karşı okuyucunun tutumu, ilgisi, okuma amacı ve okuma ortamı okuduğunu anlama düzeyinde etkilidir. Akyol (2013: 34) okuyucuların okuduklarını anladıklarında ön bilgilerini okuma etkinliklerine aktardıklarını, sürekli olarak anlamalarını yeniden değerlendirdiklerini, zihinsel imgeler oluşturduklarını ve kafa karıştıran ifadeleri netleştirdiklerini belirtmektedir.

Gough ve Tunmer (1986: 9) okuduğunu anlama becerisinin iki aşamalı olduğunu belirtmektedir. Birinci aşama kelime tanıma becerileri iken ikinci aşama konuşulan dili anlamadır. Kelime tanıma aşamasını tamamlamak için okuyucunun ses bilgisi ile ilgili bilgi ve becerilerini kolaylıkla kullanabilmesi gerekir. NRP (2000) raporunda da ses bilgisi ile okuma becerisi arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. İkinci aşama olan konuşma dilini anlama; kelime dağarcığı, söz dizimsel bilgi ve morfolojik bilgiyi içermektedir. Okuduğunu anlamının başarılması, esas olarak okuyucunun okunan kelimeyi nasıl çözdüğüne ve ardından konuşma dili becerilerini nasıl kullandığına bağlıdır. Akıcı okuma üzerine araştırma yapan Samuels (1997: 378-379), okuduğunu anlama için kelime tanıma hızının ön koşul olduğunu belirtmektedir. Kısacası okuyucunun kelime tanıma yeterliliği akıcı okuma becerilerine, akıcı okuma becerileri ise okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlar.

Öğrenmenin temeli okuma ve okuduğunu anlamaya dayanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri değil, öğrendikleri bilgileri daha önceki bilgileriyle ilişkilendirmeleri ve yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Ateş (2008) de öğrencilerin tüm derslerde başarılı olabilmeleri ve

öğrenmelerinin kalıcılığı için okuduğunu anlama becerisinin önemine dikkat çekmektedir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi, tüm yeni öğrenmeleri olumlu veya olumsuz bir biçimde etkilemektedir.

Okuma becerisinin kazandırılıp geliştirilmesi, önemli öğretim hedeflerinden biridir. Bu öğretim hedefi ise pek çok becerinin birlikte kullanılmasını, bu becerilerin birbiri üzerine yapılandırılmasını içermektedir. Okuduğunu anlama, gelişimsel bir süreç içerdiğinden, okuyucunun alt düzey becerilerde yetkinleşmesi gerekmektedir. Üst düzey süreçleri içeren okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için alt düzey süreçlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Samuels, 2006; Baştuğ, 2012). Bu nedenle doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya katkısı oldukça fazladır.

2.10. Okuma Süreçleri

Alan yazını incelendiğinde okuma süreçlerinin üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir.

2.10.1. Okuma Öncesi Süreçler

Alan yazını incelendiğinde okuma öncesi süreçlerin farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Karatay (2018: 42), okuma öncesi stratejileri tahmin etme ve planlama stratejileri olarak isimlendirmekte ve okuma öncesi stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamaklarını dokuz başlık altında toplamıştır:

- Okuma amacı belirleme
- Metni gözden geçirme
- Ön bilgileri harekete geçirme
- Metnin ana başlığı, alt başlıklarına bakma
- Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme
- Metinde yoğunlaşılacak bölümlere karar verme
- Metnin içeriğini tahmin etme
- Metinle ilgili sorular sorma

- Okunma hızı belirleme

Susar-Kırmızı (2008: 97), okuma öncesi stratejilere planlama stratejileri adını vermekte ve şu aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedir:

- Gözden Geçirme/İnceleme
- Okuma Amaçlarını Belirleme
- Önbilgileri Harekete Geçirme
- Sorular Çıkarma
- Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma

Ülper (2010: 82-83) okuma öncesi stratejileri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma amacını belirleme,
- Amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama,
- Metne ilişkin tahminleri arkadaşlarla tartışma,
- Metnin başlıklarını ve farklı tipte yazılan yazılarını inceleme,
- Metninde yer alan görsellerden yararlanarak tahminlerde bulunma,
- Metnin başlıkları ve farklı tipte yazılan yazılarını inceleme.

Alan yazınındaki bilgiler doğrultusunda okuma öncesi stratejilerin hem fiziksel hem de bilişsel anlamda hazırlık sürecini içerdiği ifade edilebilir.

2.10.2. Okuma Sırası Süreçler

Okuma sırası, okuma sürecinde en çok zaman alan bölümdür. Bu süreçte okuyucu, okuma öncesi süreçte belirlediği hedeflere göre okuduğunu değerlendirir ve okuduğunu anlama düzeyini sorgular. Ayrıca bu süreç, okurken oluşabilecek kavrama eksikliklerinin ve yanlış anlamaların düzeltilmesi için oldukça önemlidir. Karatay (2018: 43-44), okuma sırası stratejileri izleme-düzenleme stratejileri olarak adlandırarak okuma sırasında kullanılacak stratejileri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Okurken not tutma
- Altını çizme veya yuvarlak içine alma
- Okuma hızını ayarlama, dikkatli okuma
- Dikkati dağılıncaya okunan kısma tekrar dönme
- Sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
- Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma

- Yüksek sesle okuma
- Grafik, tablo ve resim gibi metin içi görsellerden yararlanma
- Kendini izleme
- Bağlamsal ipuçlarını kullanma
- Okurken kavranan bilgilerin akılda kalıcılığını sağlamak için tablo, grafik ve resimle görselleştirme, dizgeleme
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
- Kavradıklarını denetleme:
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlamından tahmin etmeye çalışma:
- Metinde geçen uzun cümleleri ve karmaşık paragrafları özetleme:

Ülper (2010: 87) ise okuma sırası stratejileri şöyle belirlemiştir:

- Sözcüklerin anlamını tahmin etme,
- Dilbilgisel ilişkileri tahmin etme,
- Metni okurken başlık, alt başlıktan ve görsellerden yararlanarak metnin ana fikrini belirleme,
- Biçimsel şemadan yararlanma,
- Önemli bilgilere dikkat kesilme,
- Metin üzerinde ileri geri okumalar yapma,

Okuma sırası stratejilerini “anlamı yapılandırma stratejileri” olarak adlandıran Susar-Kırmızı (2008: 97) ise bu stratejileri şöyle sıralamaktadır:

- Sözcükleri Tanımlama,
- İlişki Kurma,
- Zihninde Canlandırma,
- Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma,
- Hedefe Odaklanma,
- Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme,
- Not Alma,
- Karmaşık Noktaları Belirleme,
- Akıcı Okuma.

Alan yazında geçen okuma sırası sürecine ilişkin sıralamalar doğrultusunda okuma sırasındaki stratejilerin okurun okuma metnine zihinsel anlamda yoğun katılımını gerektirdiği söylenebilir. Bu durum ise zihinsel anlamda yoğunluğun en fazla yaşandığı stratejilerin okuma sırası stratejiler olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama sürecinde de en önemli aşama olduğu söylenebilir.

2.10.3. Okuma Sonrası Süreçler

Okuma sonrasında; okumanın amaca uygun yapıp yapılmadığını, metnin anlaşılmayan bir kısmının olup olmadığını ve metne yönelik kestirimlerin doğruluğunu kontrol ederiz. Ayrıca bu süreç, başkalarıyla tartışarak yeni bilgilere ulaşmayı da içermektedir. (Topuzkanamış, 2010: 360).

Karatay (2018: 45), okuma sonrası stratejileri “değerlendirme stratejileri” olarak adlandırarak okuma sonrasında kullanılacak stratejileri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Metni sorgulama
- İlişki kurma
- Metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme
- Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
- Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
- Metinde sunulan bilgi, olay, durum, konu ve ana düşünceyi eleştirme
- Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri özetleme
- Metni doğru kavradığını denetlemek için başkalarıyla tartışma

Susar-Kırmızı (2008: 97), okuma sonrası stratejilerine “düzeltme ve anlamlandırma stratejileri” adını vermekte ve şu aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedir:

- Özetleme,
- Soruları Yanıtlama,
- Sentez Yapma,
- Metni Görsel Ögelerle İfade Etme,

- Değerlendirme.

Ülper (2010: 92) ise okuma sonrası stratejileri şöyle belirlemiştir:

- Okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve sonuç çıkarma,
- Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme,
- Metni özetleme,
- Okunanları arkadaşlarıyla tartışma,
- Metinle ilgili soruları cevaplama,
- Metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama,
- Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma.

Özetle okuma sonrası süreç, okunanların değerlendirilerek yorumlandığı, gerektiğinde gerçek yaşamla ilişkilendirildiği bir süreçtir. Bu süreçte sorgulama, sınıflama, sıralama, özetleme, tartışma ve sentez gibi stratejiler yer almaktadır.

2.11. Kaygı

Kaygı, bir olay ve durum karşısında ya da ruhsal bir rahatsızlık hâlinde üzüntü, endişe ve gerginlik gibi duyguların birleşmesidir. Alan yazını incelendiğinde kaygının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Kaygı, bireyin kişiliğini şekillendiren ve davranışını değiştiren ana güçlerden biridir (Yalçınkaya, 2011: 30). Büyüköztürk'e göre (1997: 453) kaygı, "Bireyin tehdit altında hissettiği korku ve huzursuzluk durumudur." Cüceloğlu (2016: 276) kaygıyı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecan verici duyguların birini veya birkaçını içeren duygu hâli olarak tanımlamaktadır. Horney (1996: 14) ise kaygıyı potansiyel olarak düşmanca olduğuna inanılan bir dünyada bireyin duyduğu yalıtılmışlık ve çaresiz olma duygusu olarak tanımlamaktadır.

Tablo 2.2. Kaygının Belirtileri (Bildik, 2007: 21)

Bedensel Belirtiler	Duygusal Belirtiler	Zihinsel Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
<ul style="list-style-type: none">• Hızlı nefes alıp verme• Kalp çarpıntısı• Ağız ve boğaz kuruluğu• Soğuk ve nemli eller• Ateş basması• Kaslarda gerginlik• Hazımsızlık• İshal• Kabızlık• Nedensiz yorgunluk• Gerilim tipi baş ağrısı• Uyku bozuklukları (uykuya dalma güçlüğü veya çok erken uyanma veya aşırı uyuma)	<ul style="list-style-type: none">• Sinirlilik• Gerilim• Üzüntü• Düşük öz saygı• İlgisizlik• Utanç ve suçluluk• Değişken ruh hâli	<ul style="list-style-type: none">• Konsantrasyon zorluğu• Karar verme güçlüğü• Unutkanlığın artması• Eleştiri alıp eleştiri verebilme güçlüğü• Kendi kendine eleştirici düşünceler• Düşüncelerin çarpıtılması• Eskiye göre daha katı tutumlar sergileme	<ul style="list-style-type: none">• Duygusal olarak patlama• Saldırgan davranışlar• Aşırı yeme veya iştah• Kaygı yaratan durumlardan kaçmak• Hiçbir şey yapmak istememek• Alkol-madde kullanımı

Kaygı, Freud tarafından 19'uncu yüzyılda bilimsel anlamda incelenmeye başlanan bir kavramdır. Freud (1959), kaygıyı içeriden tehdit eden tehlikeye karşı kişinin gösterdiği bir tepki olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla Freud'un kaygı kavramını korku kavramından ayırdığı söylenebilir. Kaygı ve korku kavramları birbirine yakın gibi görünse de anlam olarak oldukça farklıdır. Kaygı ve korku kavramını Geçtan (2020: 230) şu şekilde açıklamıştır: Korku, bir annenin sivilcesi olan veya soğuk algınlığı olan çocuğunun öleceğinden korkmasıdır. Öte yandan, çocuk ciddi bir hastalık geçiriyorsa annenin yaşadığı şey korkudur. Cüceloğlu (2016: 277), korku ve kaygı arasındaki temel üç farkı şöyle açıklamaktadır:

- **Kaynak:** Korkunun kaynağı belirlidir ancak kaygının kaynağı belirsizdir.
- **Şiddet:** Korku, kaygıdan daha şiddetlidir.
- **Süre:** Korku daha kısa sürelidir kaygı ise uzun süre devam eder.

2.11.1. Kaygının Kaynakları

Kaygının birçok nedeni bulunmakla birlikte Cüceloğlu (2016: 277-278) kaygıya neden olan etkenleri dört başlıkta toplamıştır. Bunlar şöyledir:

- **Desteğin çekilmesi:** Kişinin alışmış olduğu yaşantısından uzaklaşıp birdenbire kendisini yabancı ortamda bulması,
- **Olumsuz bir sonucu beklemek:** Olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumların varlığı,
- **İç çelişki:** İnanılan ve önem verilen bir düşünceyle yapılan davranış arasında bir çelişkinin ortaya çıkması.
- **Belirsizlik:** Gelecekte ne olacağını bilmemek.

Geçtan (2020: 268-269) ise kaygının nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- Kişinin yetişmesinde etkili olan kişilerin kaygılı olması,
- Çocuğun çevresindeki kişilerin kötü ve zarar verici kişiler olması,
- Reddedici ve küçük düşürücü tutumlar,
- Anne ve babaların, iyi niyetli olmalarına karşın, birbirine zıt istek ve öğütleri sonucu yaşanan tutarsızlıklar,
- Çocuğun ilk toplumsallaşma deneyimlerinde dışlayıcı ve alaycı davranışlarla karşılaşması.

Kaygı düzeyi ile öğrenmenin verimliliği arasında da ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki Şekil 2.7’de gösterilmiştir (Cüceloğlu, 2006: 440).



Şekil 2.7. Kaygı Düzeyi ile Öğrenmenin Verimliliği Arasındaki İlişki

Şekil 2.7 incelendiğinde hem düşük düzeydeki hem de yüksek düzeydeki kaygının öğrenme verimliliğini düşürdüğü, orta düzeydeki kaygının ise en yüksek öğrenme verimliliğini sağladığı görülmektedir.

2.12. Okuma Kaygısı

Okumayı öğrenme, geliştirme ve alışkanlığa dönüştürmede bireyin yaşadığı sorunlardan olan okuma kaygısı, okuma etkinliğine ilişkin hem fiziksel hem de bilişsel tepkileri içeren durumsal bir kaygı olarak tanımlanmaktadır. Okuma kaygısı, okuma becerisinde yetersizlik hisseden bireylerde okuma hakkında düşünüldüğünde veya okuma eylemi gerçekleştirildiğinde ortaya çıkan, bireyin okuma performansını ve öz güvenini olumsuz etkileyerek okuma etkinliklerinden kaçınmasına veya bu etkinlikleri isteksiz yapmasına neden olan fiziksel ve psikolojik tepkileri içeren duygu hâlidir.

Bireyin okumaya karşı gösterdiği olumsuz bir tepki olan okuma kaygısı, okuma esnasında sergilenen heyecan, huzursuzluk ve korku durumudur (Kuşdemir ve Katrancı, 2016: 252).

Yüksek seviyede okuma kaygısına sahip bireyler algılarını kapatarak okuma etkinliklerini yapamaz durumu gelirler (Melanlıoğlu, 2014: 95-96). Okuma kaygısı yaşayan bireyler okuma sırasında titreme, terleme, mide ağrısı, baş ağrısı, nefes almada zorlanma gibi fiziksel tepkilerle birlikte gerginlik ve korku gibi tepkiler de gösterebilmektedir (Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman, 2019: 4). Öğrenciler yeni bir metinle karşılaştıklarında ortaya çıkan okuma kaygısı, öz güven eksikliğine neden olmaktadır ancak okuma becerisi geliştikçe öğrencinin kaygısı azalır ve öğrenci okumaya karşı istek duymaya başlar (MacIntyre ve Gardner, 1991: 303).

Okuma kaygısı yaşayan bireylerde fiziksel ve bilişsel tepkiler görülür. Birey terler, titrer, hızlı nefes alıp verir, kendini çaresiz hisseder, öz güvenini kaybeder, utanır, korkar (Kuşdemir ve Katrancı, 2016: 252-253). Bu tepkilerin kalabalık ortamlarda gerçekleştirilen sesli okuma etkinliklerinde daha sık görüldüğü ayrıca konuşma kaygısıyla da sonuçlandığı bilinmektedir.

Kaygı, öğrenme üzerinde tamamen olumsuz bir etkiye sahip değildir. Belirli bir düzeydeki kaygının varlığı, bireyin davranışlarında çok önemli bir rol oynar. Kaygı; sınavı olan birini sınava çalışmaya, sağlıklı yaşamak isteyen birini zararlı

alışkanlıklardan kaçınmaya, geleceğini düşünen birini para biriktirmeye yönlendirir. (Sevim, 2017: 23).

Hem yüksek kaygı düzeyi hem de çok düşük kaygı düzeyi öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Ancak orta seviyelerde olan kaygı, öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Yüksek düzeyde kaygı, bireylerin öz denetimini ve düşünme yeteneğini olumsuz etkiler (Yetgin, 2017: 16). Okuma etkinliği de artan bu kaygı düzeyinden olumsuz yönde etkilenir. Yüksek kaygı düzeyi, psikiyatrik bir bozukluk olan kaygı bozukluğuna da yol açabilir (Polatcan, Alyılmaz ve Er, 2019: 386).

Okuma kaygısının okuma alışkanlığını ve okuma becerilerini etkileyen bir faktör olduğu düşünüldüğünde okuma kaygısı, “sözcükleri yeterince tanıyamama, duraklamalar ve geriye dönüşler yapma, hece ve sözcükleri tekrarlama, yanlış okuma, atlama” gibi okuma hatalarına neden olur (Öz, 2001). Okuma kaygısının azaltılması ve kontrol altına alınabilmesi, öğrencilerin öz güvenlerinin arttırılmaya çalışılması ve okuma becerilerine hizmet edecek yöntem ve tekniklerin kullanılması ile mümkündür. Okuma kaygısı yaşayan bireylerin kaygı düzeyleri yetişkin desteği ile azaltılabilir. Bu sayede okumaya engel olan önemli bir etken ortadan kaldırılmış olur.

2.12.1. Okuma Kaygısının Nedenleri

Okuma kaygısı çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlere ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Veyis (2018: 221-224) okuma kaygısına neden olan durumları şöyle sıralamaktadır:

1. Ağız ve şive farklılıklarından kaynaklanan telaffuz problemleri,
2. Bireyin önceki eğitim basamaklarından getirdiği temel dil becerisi eksiklikleri,
3. Türkçenin sözcük üretmedeki durumu: Kelime kökünün üzerine ek geldikçe hem anlama hem de seslendirme zorluklarının yaşanabilmesi,
4. Okuma alışkanlığının olmaması,
5. Okuma kültürünün olmamasından kaynaklı farklı alanlardaki bilgi eksikliği,
6. Kelime hazinesinin ve söz varlığının yoksul olması,
7. Metnin iyi anlaşılabilmesi korkusu,

8. Sosyal fobi,
9. Öz güven eksikliği,
10. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.

2.13. Başlıca Okuma Problemleri

2.13.1. Disleksi

Disleksi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin kullanılmasında, akıl yürütmede ve matematik becerilerinin geliştirilmesinde önemli zorluklara neden olan bir öğrenme bozukluğudur (Calp, 2010: 198). Disleksili bireyler, gördüklerini ve duyduklarını anlamada, hatırlamada ve yorumlamada sorunlar yaşayabilmektedir. Ayrıca disleksinin okuma ve yazmanın yanı sıra bilgi işleme sürecini etkileyen bir durum olduğu bilinmektedir.

2.13.2. Hecelemeler

Okumayı heceleyerek seslendirmek veya anlamaya çalışmak oldukça yorucu bir okuma sürecinin yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra heceleyerek okuma, okuma hızının yavaşlamasına neden olur. Güneş'e (1997: 251) göre okuma hece hece yapıldığında kelimeler bölünmekte bu da anlam ve zaman kaybına neden olmaktadır. Ayrıca Gülerer ve Batur (2004: 78), heceleme davranışının öğrenmekle öğrenmeme arasında kalan bir süreç olduğunu ve ilk okuma döneminde tümevarım yönteminin kullanılmasının bu sonucu doğurabileceğini (harften heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye) ifade etmişlerdir.

2.13.3. Atlama ve Eklemeler

Okuma sırasında bazı harf, hece ve sözcüklerin okunmaması veya metinde olmayan eklemelerin yapılması okumanın önemli problemlerindendir. Veyis'e göre (2018: 95), bu durum, dikkatsizlik ve motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı gibi fazla hızlı okuma veya harf ve sözcüklerin tanınmamasından kaynaklanabilir.

2.13.4. Geriye Dönüp Tekrar Okuma

Geriye dönüşlerle okumak, okumaktan uzaklaştırır ve okumayı sıkıcı bir aktivite durumuna getirir. Gülerer ve Batur (2004: 80) bu okuma sorununa ilişkin okunan satırların üzeri kapatılarak yapılacak okuma çalışmaları, kelimeleri bir defada okumaya yönelik güven verici telkin ve ikna çalışmaları ve seviye üstü metinleri sadeleştirme çalışmaları çözüm önerilerini sunmaktadır.

2.13.5. Dudak Kıpırdatma (Mırıldanma)

Okurken dudakları kıpırdatmak, sessiz okumaya engel olan, okuduğunu anlamayı azaltan ve düşük okuma hızına neden olan bir okuma sorunudur. Gülerer ve Batur (2004: 81) bu sorunun çocukların daha çok sesli okuma yaptığı ilk okuma dönemlerinde yeterli sessiz okuma etkinliklerinin yapılmamasından kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Ayrıca mırıldanarak okuma, kütüphane gibi ortak okuma alanlarında çevreyi de rahatsız eden bir problemdir. Güneş (1997: 251), sessiz okumada dudak hareketlerini önlemek için dudakların arasına bir mendil yerleştirilmesini ve okuma sürecince mendilin kımıldamamasına çalışılmasını önermektedir.

2.13.6. Sözcük Sözcük Okuma

Gözlerin satır üzerinde sıçramalarında her defasında tek bir sözcük okunuyorsa bu bir okuma sorunudur. Çünkü bir defada bir sözcük okunduğunda okuma hızında yavaşlama olur ve okuduğunu anlamada sorun yaşanır.

Gülerer ve Batur (2004: 79) beyne gönderilen bilginin arttığında beynin daha hızlı çalıştığını belirterek okuma esnasında gözlerin duruş ve sıçrayış anlarında beyne gönderilen kelimelerin artmasının okuduğunu kavrama düzeyinin de artmasını sağladığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra gözümüz 2-3 sözcüğü bir defada beyne iletirse okuma sırasında geriye dönüşler yaşanmayacak ve anlayarak hızlı okuma gerçekleşecektir.

2.13.7. İçten Sesli Okuma

Sessiz okuma sırasında i seslendirmenin gerçekleştirilmesi hem çocukların hem de yetişkinlerin gerçekleştirdiği yanlış bir okuma durumudur. Türkkan (1998: 23) bir kitabı okurken okuyucunun kendisine ilginç ve önemli gelen sözcükte durduğunu, gözlerini o noktaya diktiğini, nefesini tuttuğunu ve bir i seslenmenin meydana geldiğini belirtir. Bunu önlemek için nefesi normal ritimle alıp vermek ve okumayı bu şekilde gerçekleştirmek gereklidir. Townsend (1997: 31) ise bu sorunu gidermek için günde yedi dakika ağız ve dişler kapalı olarak okumaya zaman ayırmak gerektiğini ifade etmektedir.

2.13.8. Baş veya Parmakla Takip Etme

Özellikle ilk okuma döneminde sıklıkla gözlenen ve normal karşılanan bir durum olan baş veya parmakla takip etme ilerleyen zamanlarda bir okuma sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Veyis (2018: 100)'e göre parmakla okuduğu metni takip eden okuyucuların yaşadığı başlıca okuma kusurları, yavaş okuma ve okuduğunu istendik düzeyde anlayamamadır. Güneş (1997: 251)'e göre ise çocuğun parmağını her kelimenin altında hareket ettirmesi, zamanla kelime kelime okumaya neden olabildiği için satır işaretçisi olarak kâğıt veya karton şeritlerin kullanılması gereklidir.

2.13.9. Baş ve Vücut Hareketleri

Okuma esnasında sağa-sola, ne-arkaya baş ve vücut hareketleri yapmak, hem okuduğunu anlamayı hem de akıcı okumayı olumsuz etkilemektedir. Bu durumu önlemek için çocukların vücut hareketlerine, sala, kalemle, silgi, para vb. şeylerle oynamasına, bir şeyler yemesine ve ciklet çiğnemesine izin verilmemelidir (Güneş (1997: 252). Çünkü bu davranışlar, gözlerin metin üzerindeki hızını keserek beyin-göz ilişkisini sekteye uğratır.

2.13.10. Yanlış Telaffuz

Harf, hece veya sözcüklerin yanlış telaffuz edilmesi okunulan metni yanlış anlamaya neden olmaktadır. Veyis (2018: 100)'e göre yanlış telaffuz, bilgi eksikliğinden veya seslere şekil veren dil, diş, damak, dudak, gırtlak gibi ses yolu organlarında görülen

rahatsızlık veya engellerden de ileri gelebilmektedir. Bilgi ve eğitim eksiliği nedeniyle oluşan yanlış telaffuzlarda, diksiyon eğitimi önerilirken; ses yolu organlarındaki engellerde tıbbi tedavi önerilmektedir.

2.13.11. Seviye Üstü Metinler

Okuma hızının etkilendiği değişkenlerden biri de metinlerin özellikleridir. Seviye üstü metinler, okuyucunun okuma hızını ve okuduğunu anlamasını etkiler. Ayrıca okuyucuların okumaya hazır bulunuşluklarını olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle metinlerin okuyucunun seviyesine uygun olması önemlidir.

2.13.12. Ters Çevirmeler

Genellikle ilkokulun ilk sınıflarında görülen ancak daha üst sınıflarda da devam edebilen bir okuma kusuru da okurken yapılan ters çevirmelerdir. Örneğin, öğrenci “b” yerine “d”, “u” yerine “n” gibi harfleri ters çevirmekte veya “ev” yerine “ve” gibi harflerin yerini ters çevirebilmektedir. “Ayrıca simetrik olmayan f-t, c-e, a-o, c-ç, s-ř gibi bazı harflerin yazımı da birbiriyle karıştırılmaktadır. Benzer harflerin karıştırılması, çocuğun dikkatsizliğinden ve ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır.” (Gülerer ve Batur, 2004: 86).

Akyol (2020:271)’a göre okuma becerisinin gelişmesiyle ters çevirmeler ortadan kalkmaktadır ancak yedi yaşından sonra bile ters çevirme hataları mevcutsa sorun ciddiye alınmalıdır. Böyle durumlarda yön çalışmaları ile harf veya heceleri birbirinden ayıran şekil ve fonolojik özelliklere dikkat çekilebilir.

2.14. İlgili Araştırmalar

Nörolojik Etki Yöntemi ile ilk orijinal deney R. G. Heckelman (1961; akt. Enfield, 1972) tarafından gerçeleştirilmiştir. ABD’nin Merced bölgesinde gerçeleştirilen çalışmada 6. sınıftan 10. sınıfa kadar 24 öğrenci yer almıştır. Bir öğrenci için en fazla eğitim süresi 7,5 saat olan bu çalışma sonucunda öğrenciler, Gilmore Sözlü Okuma Testi’nde ortalama 2.2 okuma kazancı göstermişlerdir.

C. Gardner (1963; akt. Enfield, 1972) tarafından ABD'nin Sonoma bölgesinde ikinci bir pilot proje 6 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, 6 haftalık eğitimden sonra (her öğrenci için günde 10 dakika toplam 5 saat) 1,6 yıllık bir ilerleme göstermişlerdir.

Embrey (1968), "A Study On The Effectiveness Of The Neurological Impress Method As A Remedial Reading Technique" adlı yüksek lisans çalışmasında NEY'i bir ilköğretim okulundaki okuma güçlüğü yaşayan sekiz öğrenci üzerinde uygulamıştır. Bu çalışmada test edilen hipotezler şunlardır:

- 1- Nörolojik etki yöntemi, deney grubundaki okuyucuların sessiz okumadaki okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir iyileşme sağlamayacaktır.
- 2- Nörolojik etki yöntemi, deney grubundaki okuyucuların sessiz okumadaki kelime dağarcığı düzeylerinde belirgin bir iyileşme sağlamayacaktır.

Veri toplamak amacıyla Gates Temel Okuma Testi'nin Anlama Düzeyi ve Kelime Okuma Alt Testleri kullanılmıştır. Denekler, sekiz haftalık boyunca her pazartesi, çarşamba ve cuma günü araştırmacıyla bire bir görüşmüştür. Oturumlar, ilk hafta boyunca on dakika ve sonrasında on beş dakika sürmüştür, her öğrenciye toplam beş saatlik bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama düzeylerinde önemli farklılıklar saptanmıştır. Böylece, hipotezler reddedilmiştir.

Hollingsworth (1970) dördüncü sınıfa devam eden 16 öğrenci ile çalışmış ve öğrencilerden 8'i 30 gün süren oturumlarda teybe kaydedilmiş metinlerle okumalarını gerçekleştirmiştir. Uygulama için birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar her sınıf düzeyinde on bant yapılmıştır. Kaydedilen materyallere çeşitlilik katmak için hem kadın hem de erkek sesleri kullanılmıştır. Her bandın uzunluğu on iki ila on beş dakika arasındadır. Deney grubundaki her çocuk otuz günlük oturumda, Gates-MacGinitie Okuma Testleri tarafından belirlenen okuma başarısı seviyesinin bir sınıf altında on öykü, kendi seviyesinde on öykü ve seviyesinin üstünde on öykü olmak üzere toplam otuz öykü okumuştur. Deney grubunda beş farklı düzeyde okuma başarısı olduğu için her oturumda beş farklı sınıf düzeyinde beş farklı öykü kullanılmıştır. Öyküler yayımlanırken çocuk, kulaklığına bağlı olan kendi mikrofonuna yüksek sesle

okumuştur. Bu sayede çocuk hem kendi sesini hem de banttaki sesi aynı anda duyabilmiştir. Öğretmenler, kendi kulaklığını çocuğun bireysel alıcı setine takarak çocuğun banttaki sesle okuyup okumadığını ve parmağının okunan kelimelerin altında olup olmadığını belirlemiştir. Araştırma sırasında öğretmenlerin bu şekilde sekiz çocuğu oldukça başarılı bir şekilde izleyebildiği tespit edilmiştir. Her biri on beş dakikalık otuz günlük oturumdan sonra, Gates-MacGinitie'deki dört alt test puanından (kelime bilgisi, anlama, doğruluk ve hız) herhangi birinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumun öğrenci-öğretmen ilişkisinin olmamasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Gibbs ve Proctor (1977), NEY'in genel okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulan daha önceki çalışmaların sonuçlarını tekrarlamıştır. Çalışmalarının denekleri, sınıf seviyesinin en az bir yıl altında, ortalama zekâyâ sahip dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden toplam 30 öğrencidir. Araştırma için NEY konusunda gönüllü olan anneler eğitilmiş ve sekiz hafta sonunda NEY uygulamasına katılan öğrenciler, okuma puanlarını bir buçuk yıldan biraz fazla yükseltmişlerdir. Ek olarak, bu öğrencilerin NEY oturumları sırasında sadece çalışmaya çok istekli olmadıkları, aynı zamanda normal sınıf okumalarına katılmaya daha istekli oldukları belirtilmiştir.

Lorenz ve Vockell (1979), NEY çalışmalarını sınıf seviyesinin bir buçuk ile üç yıl altında okuyan 44 2-5. sınıf öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin yarısına NEY ile oturum başına 10 dakika (toplam altı buçuk saat) çalışma yapılırken, diğer yarısına daha geleneksel iyileştirici okuma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- NEY'in kullanımı, öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerini ve okuduğunu anlama düzeylerini artıracak mıdır?
- 2- Yöntem, görsel veya tanımlanamayan öğrenme güçlüğünden ziyade işitsel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda daha mı az etkilidir?

Araştırma sonuçları, NEY'in öğrenme engeli olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı hipotezini desteklememektedir. Ayrıca, işitsel ve

işitsel olmayan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yöntemden faydalanma düzeyleri eşittir. Sonuç olarak NEY'in öğrenme engeli bulunan öğrencilerin okuma becerilerini iyileştirmede etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenler tarafından araştırmacılara bildirilen NEY'in olumlu sonuçları aşağıda verilmiştir:

- 1- Öğretmen ve öğrenci arasında, (belki de NEY sürecinde öğretmen ve öğrencinin fiziksel yakınlığı nedeniyle) daha yakın bir ilişki kurulmuştur.
- 2- Öğrenciler (bazı istisnalar dışında) sık sık “Bir daha ne zaman birlikte okuyacağız?” diye sormuşlardır. (Dolayısıyla çocuklar yönetime karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.)
- 3- Gezici öğretmenler çalışmadığında (okul gününün önemli bir bölümünde) öğrencilerle birlikte çalışan normal sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuma akıcılığının arttığını ve “iyi bir sesli okuyucu” olduğunu belirtmiştir.
- 4- Çocuklar bir kitap alıp okumaya motive edildiği için okuma becerilerine daha çok güvenmişlerdir.
- 5- Yöntem, çocuklara asla sahip olamayacakları okuma materyallerini tanıtmıştır.
- 6- Gözle soldan sağa doğru ilerleme ve görsel izleme yeteneklerinde gelişme yaşanmıştır.
- 7- Okuma sırasında öğrencilerin sesli ifadeleri gelişmiş ve noktalama kurallarına uyumları artmıştır.

Cook, Nolan ve Zanotti (1980) tarafından tamamlanan çalışma, öğrenme güçlüğü(işitsel algı bozukluğu) olan ve ikisi hariç tümünün IQ'ları 100 veya üzerinde olmasına rağmen okuma gelişiminde bir ila dört yıl arasında geri kalan ve geleneksel okuma yaklaşımlarına yanıt vermeyen 44 çocukta okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir yaklaşım olarak NEY'in etkilerini belirlemek için tasarlanmıştır. Her çocuk bahar ya da yaz dönemi için rastgele ya deney ya da kontrol grubuna atanmıştır. Bahar döneminde uygulama için 20 çocuk, yaz döneminde ise 24 farklı çocuktan yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaşları yedi ila on dört arasında değişmektedir. İlkbahar ve yaz deney grubu arasındaki tek fark, bahar deney grubunun her gün 15 dakika toplam yedi buçuk saat eğitim alması, yaz grubu öğrencilerinin ise haftada beş gün günlük 10 dakika altı hafta boyunca toplamda 5 saat eğitim almasıdır. Çalışma sonucunda yaz deney grubundaki öğrencilerin kelime tanımada kazanımlar elde ettiği ancak ilkbahar deney grubundaki öğrencilerin elde edemediği görülmüştür. İlkbahar ve yaz deney grupları hem sesli hem de sessiz okumada, kontrol gruplarına

göre daha fazla kazanım elde etmiştir. Ayrıca araştırmacılar, NEY'in büyük ölçüde işitsel girdiye dayanması nedeniyle işitsel algı bozukluğu olan öğrenciler için uygun ve faydalı olduğunu bildirmişlerdir.

Strong ve Traynelis-Yurek (1983), NEY çalışmalarında 2. sınıftan 6. sınıfa kadar yirmi altı öğrenci ile haftada 15 dakikalık dört oturum boyunca bir öğretmenle birlikte NEY uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu deney grubuyla yapılan oturumlar sırasında öğretmen, metni anlamak yerine normal hızda okumayı vurgulamıştır. Haftada bir kez, öğrencilere dört “dikkat” puanı biriktirdikleri için oyunlar, sanat etkinlikleri ve teneffüs süresi içeren bir ödül oturumu verilmiştir. Uygulama sonucunda öğrenciler, akıcı okumaya başlamışlar ve oturum başına daha fazla sayfa okumuşlardır. Öğrencilerin okuma tutumlarındaki değişimleri belirlemek için yapılan ön test ve son test karşılaştırıldığında ise NEY ile eğitim alan deney grubunun % 83,3'ünün daha iyi okuduğunu hissettiği ve %100'ünün daha fazla okumaktan hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

McAllister (1989) çalışmasında, NEY'i akran öğretimiyle kullanmanın etkinliğini araştırmıştır. 10 altıncı sınıf öğrencisi ve 10 dördüncü sınıf öğrencisine 12 ardışık hafta boyunca günde 15 dakika NEY'i uygulamıştır. Öğretmen pozisyonundaki öğrencilere, bir okuma uzmanı tarafından NEY'le ilgili eğitim verilmiştir. Uygulamanın toplam süresi 15 saattir. Okuma materyali olarak ise dördüncü sınıf öğrencilerinin seçtikleri kütüphane kitapları kullanılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilerin sesli ve sessiz okuma becerilerini ölçmek için çeşitli testler uygulanmıştır. Sonuçta, tüm öğrenciler 12 haftada en az bir buçuk yıllık okuma gelişimi göstermiştir. En yüksek kazanım sesli okurken kelime tanımada 3 yıl, sesli ve sessiz okurken anlamada 2 yıl olmuştur.

Piedmonte (1999) tarafından gerçekleştirilen “The Effects of Using the Neurological Impress Method on Four Learning Disabled Students” adlı çalışmanın amacı, Batı New York'ta bulunan kırsal bir okuldaki öğrenme güçlüğü olan dört dördüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma ve kelime tanıma becerilerini geliştirmek için NEY'i kullanmanın etkilerine bakmaktır. Araştırmaya katılan dört öğrenciden ikisinde konuşma güçlüğü vardır ve bu öğrenciler haftada üç kez konuşma becerisine yönelik

eğitim almaktadır. Her çocuk, araştırmacıyla bire bir ve haftada beş gün, 10 dakikalık oturumlarda, üç aylık bir süre boyunca 40'tan fazla oturuma katılmıştır. Çalışma sonucunda, her öğrenci bir dakikada okuduğu kelime sayısını en az iki katına çıkarmış ve hepsinin kelime tanıma becerisinde artış gerçekleşmiştir.

Borden (2004), “Effect of the Neurological Impress Method on Oral Reading Skills in an At-Home Program” adlı çalışmasında, NEY’i evde okuma programı olarak kullanmıştır. Çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan çocukların akıcı okumalarında ve kelime tanıma becerilerinde NEY’in etkisini incelemiştir. Çalışma, deney grubu ve kontrol grubundan oluşmaktadır. Evde okuma programı on hafta sürmüş, her gruptaki iki ebeveyn ile görüşülmüş ve deney grubundaki ebeveynlere NEY anketi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynleri sesli okuma yöntemini kullanan çocuklarla, ebeveynleri NEY’i kullanan çocukların okuma akıcılığındaki kazanımında ve kelime tanıma becerisinin gelişiminde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca görüşmelerden ve NEY anketinden elde edilen ebeveyn yanıtlarına dayanarak çalışmanın, evde okuryazarlık programına ebeveynlerin ilgi duyduğunu ve destek verdiğini göstermiştir.

Flood, Lapp ve Fisher (2005), “Neurological Impress Method Plus” adlı çalışmalarında gerçekleştirdikleri iki araştırmadan bahsetmişlerdir. Bu araştırmacılar NEY’i iki farklı biçimde uygulamışlardır. Birinci uygulamada yalnız NEY’i uygularken; ikinci uygulamadaysa NEY ve anlama uygulamasını birlikte uygulamışlardır. İlk çalışmalarında öğrenciler, beş haftalık (3,3 saat) NEY eğitiminden sonra sesli okuma akıcılığı, sessiz okuma akıcılığı ve anlamada eğitimin başlangıcındakinden istatistiksel olarak daha iyi performans göstermişlerdir. Sesli okuma akıcılığında öğrencilerin puanları dakikada ortalama 96,7 doğru kelimedenden dakikada doğru 112 kelimeye anlamlı olarak yükselmiştir ($p < .0001$). Sessiz okuma akıcılığında ise öğrencilerin puanları dakikada ortalama 132 kelimedenden dakikada 154 kelimeye yükselmiştir ($p < .002$). Anlama değerlendirmesinde öğrencilerin puanları ortalama 3,2 soru doğrusundan 4,5 doğruya yükselmiştir ($p < .001$). Çalışma 1’de olduğu gibi, ikinci çalışmada da sesli okuma akıcılığında öğrencilerin puanları dakikada ortalama 62,4 doğru kelimedenden dakikada 87,3 doğru kelimeye anlamlı olarak yükselmiştir ($p < .001$); sessiz okuma akıcılığında dakikada 88,6 doğru kelime ö

değerlendirme ortalamasından dakikada 114 doğru kelimeye yükselmiştir ($p<.01$) ve anlama değerlendirmesinde öğrencilerin puanları 2,5 soru doğrusundan 4,2 doğruya yükselmiştir ($p<.001$). Araştırmacılar, anlamayı içeren yöntemin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca NIM Plus eğitimini veren öğretmenler, NIM Plus'ın hem öğretmenin hem de öğrencinin ön bilgilere odaklanmasına, metinler ve dünya arasında bağlantı kurmasına yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmanın bulguları, NIM Plus'ın uyarlanabilir olduğu ve deneysel ortamlarda olduğu kadar okullarda ve kliniklerde daha fazla araştırma gerektirdiği fikrini desteklemektedir.

Thornton (2012) tarafından gerçekleştirilen “The Neurological Impress Method As A Reading Intervention For Students With Emotional Behavior Disabilities” adlı çalışmanın amacı, duygusal davranış bozukluğu olan ilkokul çocuklarında okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir müdahale olarak NEY'in etkinliğini değerlendirmektir. 5 haftalık bir süreyi içeren oturumlardan sonra, çalışmanın üç katılımcısının her biri, 1 dakikada doğru okunan kelimelerde önemli gelişme göstermiştir. Doğru okunan kelime sayısını her üç öğrenci de arttırmıştır. Sonuçlar NEY'in duygusal davranış bozukluğu olan çocukların okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Baştuğ ve Kaman (2013) tarafından NEY'in öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek için “Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, tek grup ön test-son test modelde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya çeşitli okuma seviyelerinden (üst, orta ve düşük) dokuz dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Akıcı okuma becerilerine ilişkin veriler video kaydı ile toplanmıştır. Video kaydından dakikada doğru okunan kelime sayısı ve yüzdesi hesaplanarak okuma hızı ve doğru okuma yüzdeleri hesaplanmıştır. Okuma prozodileri ise “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama puanları, okunan metinle ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir anlama testi kullanılarak ölçülmüştür. Verilerin analizinde Friedman testi, Nemenyi testi ve değişim yüzdesi hesapları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, nörolojik etki yönteminin (NEY) öğrencilerin akıcı okuma becerilerine (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarısına katkı

sağladığını göstermektedir. Ayrıca bu yöntemin sadece okuma güçlüğü çeken öğrenciler için değil, okuma becerisi orta ve üst düzeyde olan öğrenciler için de işe yaradığı gözlemlenmiştir.

Oladele (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda NEY ve tekrarlı okuma yönteminin okuma akıcılığı üzerindeki etkinliğini belirlemektir. Çalışmaya Nijerya'nın Oyo eyaletinde bulunan üç devlet okulundaki otuz dört ilköğretim öğrencisi katılmıştır. İki deney grubu ve bir kontrol grubu vardır. Katılımcılara bir oturum için eğitim verilmiştir. Araştırmaya rehberlik etmek için iki hipotez formüle edilmiştir:

1. Nörolojik etki yöntemi uygulanan öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile tekrarlı okuma yöntemi uygulanan çocukların akıcı okuma becerileri arasında belirgin bir farklılık olmayacaktır.
2. İki deney grubu ile kontrol grubunun okuma akıcılığında belirgin bir farklılık olmayacaktır.

Toplanan verileri analiz etmek için T-testi kullanılmış ve verilerin analizinde her iki yöntemin uygulandığı öğrencilerin okuma akıcılıklarında iyileşme olduğu ortaya konulmuştur. Çalışma sonunda ise uygulanan her iki yöntemin öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda okuma akıcılığı sorunlarına müdahale etmek için kullanılabileceği önerilmiştir.

Abdi, Zangiabadi, Hosseinzadeh ve Amini (2013) tarafından gerçekleştirilen “Investigating the Reading Efficacy Through the Neurological Impress Method on the Mentally Retarded Male Students' Reading Development in First Year of Professional Skills Course in Boroujerd City” adlı araştırma, İran'ın Burucerd şehrinde bulunan bir okuldaki mesleki beceri kursuna devam eden zihinsel engelli erkek öğrencilerin okuma gelişiminde NEY'in etkinliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kursa devam eden öğrencilerden rastgele 30 öğrenci seçilerek biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere 15 kişilik iki grup belirlenmiştir. Deney grubu için Nörolojik Etki Yöntemi (NEY) kullanılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir özel okuma yöntemi uygulanmamıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, iki araştırmacı tarafından oluşturulmuş okuma becerisi testidir. Her iki grupta da okuma becerisi ön testi

eğitimden önce, okuma becerisi son testi ise 16 oturumluk eğitimden sonra uygulanmıştır. Araştırmaya rehberlik etmek için üç hipotez formüle edilmiştir:

- 1- Nörolojik etki yöntemi, zihinsel engelli öğrencilerin mesleki beceri derslerindeki anlama puanlarını artırmada etkilidir.
- 2- Nörolojik etki yöntemi, zihinsel engelli öğrencilerin mesleki beceri derslerinde akıcı okuma puanlarını artırmada etkilidir.
- 3- Nörolojik etki yöntemi, zihinsel engelli öğrencilerin mesleki beceri derslerinde hızlı okuma puanlarını artırmada etkilidir.

Verilerin analizi sonucunda, mesleki beceriler dersinde NEY ile eğitim gören öğrencilerin akıcı ve hızlı okuma puanları açısından kontrol grubu ile anlamlı bir farklılığa sahip olduğu ancak anlama puanlarında farklılığa sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Young, Mohr ve Rasinski (2015), “Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention” adlı çalışmalarında, tekrarlı okuma yöntemi (Samuels, 1979) ve NEY’i (Heckelman, 1969) birleştiren “birlikte okuma” adlı bir okuma akıcılığı müdahalesini anlatmışlardır. Çalışma için üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar okumakta zorlanan öğrencilere “birlikte okuma” yöntemini uygulamak için çeşitli öz geçmişe sahip on altı gönüllü eğitilmiştir. Çalışma sonuçlarında ise öğrencilerin okuma hızı ve genel okuma puanları artış göstermiştir. Çalışma, tekrarlı okuma yöntemi ve NEY’i birleştiren “birlikte okuma” yönteminin öğrencilerin okuma yeterliliğini artırmada uygun bir yöntem olduğunu ve eğitim verilen gönüllüler tarafından uygulanabileceğini göstermiştir.

Kaşkaya (2016) “Beyin Etkileme Metodu Destekli Öğretim İle Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasında zihinsel veya fiziksel bir engeli bulunmadığı hâlde okuma yetersizliği yaşayan öğrencilerin okuma problemlerinin üstesinden gelebilmelerini hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda okuma öğretimi sürecinde NEY, 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 hâlde okuma yetersizliği yaşadığı tespit edilen iki öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada eylem araştırması yöntemi benimsenmiştir. 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 hâline getirilmesi ile gerçekleştirilen NEY’in öğrencilerin akıcı okuma becerileri kazanmalarını sağladığı ve anlama becerilerinin gelişimini ilerlettiği görülmüştür. Bunun yanında araştırmada uygulanan NEY destekli okuma sürecinin öğrencilerin okuma öz güvenleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ziadat & AL-Awan (2018), “The Effectiveness of Neurological Impress Method on Reading Fluency of Students with Learning Disabilities in Amman, Jordan” adlı çalışmalarında Ürdün’ün Amman kentinde öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde NEY’in okuma akıcılığı üzerindeki etkinliğini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenme güçlüğü çeken 10-12 yaş arası kırk öğrenci (kız ve erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Her grup yirmi öğrenciden oluşmaktadır (on erkek ve on kız). Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ders veren dört deneyimli öğretmen seçilerek bu öğretmenler, NEY’in uygulanması konusunda bir hafta boyunca eğitilmiştir.

Bu araştırmaya rehberlik etmek için iki hipotez formüle edilmiştir:

- 1- Nörolojik etki yöntemi grupları (deney grupları) ile kontrol grubunun okuma akıcılığında anlamlı bir fark yok mudur?
- 2- Nörolojik etki yöntemi uygulanan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıkları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu araştırmanın sonuçları, NEY’in öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde okuma akıcılığını geliştirmek için başarıyla uygulanabilecek bir yöntem olduğunu göstermiştir. Öte yandan sonuçlar, NEY’in uygulanmadığı ve özel okuma eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin herhangi bir gelişme göstermediğine dair kesin kanıtlar sunmuştur.

Şahin ve Baştuğ (2020) tarafından gerçekleştirilen “Okuma Güçlüğünü Gidermede Nörolojik Etki Yönteminin Rolü” adlı çalışmada fiziksel ve zihinsel bir problemi olmayan bir üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama sorunu, nörolojik etki yöntemi ile giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Öğrencinin okuma sırasında çok sayıda hata yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma beceri düzeyi dikkate alınarak her oturumun 1 saatten oluştuğu 48 saatlik bireyselleştirilmiş bir okuma programı hazırlanmıştır. Her oturum iki bölüm hâlinde tasarlanarak birinci bölümde öğrenciye okunacak metinde en sık tekrarlanan kelimelerin yer aldığı, farklı desenlerde hazırlanmış “Hızlı Kelime Tanıma Tabloları” verilerek okuma çalışması yapılmıştır. İkinci bölümde ise öğrenci ile birlikte “Nörolojik Etki Yöntemi”ne uygun olarak okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmacılar tarafından yapılan son testte öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemde gerçekleştirilmiştir. Creswell (2021: 2) bu yöntemi, araştırmacıların hem nicel hem de nitel verileri topladığı, iki veri kümesini bütünleştirdiği ve iki veri kümesinin birleşimini kullanarak sonuca ulaştığı bir araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda boylamsal tarama modeli kullanılmıştır. Boylamsal tarama araştırmalarında araştırmadaki değişkenlerin zaman içerisindeki değişikliklerini incelemek için çeşitli zamanlarda tekrarlanan ölçümler gerçekleştirilir. Boylamsal tarama araştırmaları eğilim belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek, ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak amacıyla yapılabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020: 186). Araştırmanın nitel boyutta ise olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları, derinlemesine inceleyen nitel araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Öğrencilerin okuma kaygılarındaki değişimi araştırmaya yansıtma için tek gruplu öntest-sontest araştırma modelinden yararlanılmıştır. Bu modelde deneysel işlemin

etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020: 208). Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin araştırmaya yansıtılması amacıyla araştırmacı tarafından araştırmanın denenceleri kapsamında üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form, uzman görüşü alındıktan sonra öğrencilere uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki beşinci sınıfta öğrenim gören dört öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak, araştırma yapılacak okul olarak araştırmacının görev yaptığı okul belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçileceği sınıf kura yöntemi ile belirlenmiş olup bu sınıfta toplam yirmi sekiz öğrenci bulunmaktadır. Uygulamada kullanılacak “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Yanlış Analiz Envanteri” ile 28 öğrenci üzerinde ölçümler yapılmış bütün öğrencilerin ölçülen puanları yüksekten düşüğe sıralanarak diğer öğrencilere göre daha alt seviyede bulunan dört öğrenci uygulama sürecine dâhil edilmiştir. Çalışmada etik ilkeler açısından öğrencilere A, B, C ve D olmak üzere kodlar atanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri incelendiğinde A öğrencisi ilkokuldan beri okuma sorunları yaşamaktadır ve başkalarının yanında okuma eylemini sürdürmek istememektedir. B öğrencisinin okuma sorunları da ilkokuldan beri devam etmekte olup okumaya ilişkin öz güven kaybı yaşamakta bu durum ise sınıf içi okuma çalışmalarına katılmasına engel olmaktadır. C öğrencisinin okuma sorunları ilkokuldan beri devam etmekte olup metin takibinde zorlanmakta ve okumayı kısık bir sesle yerine getirmektedir. D öğrencisi ise ilkokuldan beri okumada sorunlar yaşamakta olup sınıf içi okuma oturumlarına asla katılmamaktadır. Öğrencilerin sesli okuma performansları, gönüllülük esasına dayanarak ailelerinin izni dâhilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Uygulama süreci 11. oturuma kadar sorun yaşanmadan tamamlanmış ancak 11. oturumdan sonra D öğrencisi, sağlık problemleri nedeniyle çalışmaya devam edememiştir. Çalışma, 3 öğrenciyle tamamlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.4. Prozodik Okuma Ölçeği

Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi için Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Prozodik Okuma Ölçeği, on beş maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puan en fazla 60’tır. Ölçek uygulanırken öğrencinin sesli okuması dinlenir ve ölçekteki yargıyı karşılama durumuna göre puan verilir. Puanlar 0, 1, 2, 3 ve 4 şeklindedir. Eğer öğrenci okuma becerisini yeterince kazanamamışsa ve okurken çok sayıda okuma hatası yapıyorsa değerlendirmeye devam edilmez. Toplam puanın %50 ve üzerini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=.00$; $<.01$)’dir. Cronbach Alpha değeri ise 0.981’dir.

3.5. Okuma Kaygısı Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin okuma kaygılarını belirlemek için Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçekte toplam 14 madde bulunmaktadır. Üç faktörlü ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci faktörde (okuma sürecini planlama) yedi madde; ikinci faktörde (okumayı destekleyen unsurlar) üç madde; üçüncü faktörde (okuduğunu anlama ve çözümleme) dört madde vardır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,87’dir (Melanlıoğlu, 2014: 95). Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan en az puan 14, en yüksek 70’tir. Alınan yüksek puan, okumaya yönelik yüksek kaygıyı ifade ederken düşük puan okumaya yönelik düşük kaygıyı ifade etmektedir.

3.6. Yanlış Analizi Envanteri

Akyol (2021) Yanlış Analiz Envanteri'ni, Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'den yararlanarak Türkçeye uyarlamıştır. Çalışmada sesli okumada yapılan hataları belirlemek için Tablo 3.2'den yararlanılmıştır.

Tablo 3.2. Kelime Yanlışları ve İşaretleri

Yanlış Türleri	Örnekler	İşaretler
1. Atlayıp geçmeler	Ali <u>eve</u> gelmedi.	○
2. Eklmeler	Annem ve babam çarşıdan ^{eve} ↑ geldiler.	↑
3. Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	Çocuk okumuyor fakat atlamıyor da. Öğretmen 5 sn. bekliyor ve söylüyor.	()
4. Tekrarlar	Hasan <u>okula</u> gitti.	—
5. Kendi Kendini Düzeltme	√ Ali Çanakale'ye gitti.	√
6. Yanlış okuma	Konşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı. dağcı	×
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Sesli okuma anında izlenebilir.	?!,.,:;-()
8. Ters çevirmeler	Bu eve bizim. Burada "ev" kelimesi "ve" olarak okunmakta.	←
9. Parmakla takip	Okuma anında gözlemlenebilir.	P
10. Kafa Hareketleri	Okuma anında gözlemlenebilir.	~~~~~

Akyol (2021: 103) okuma yanlışları hesaplanırken sadece 1, 2, 3, 4, 6 ve 8. maddelerin yanlış olarak ele alınması gerektiğini ifade ederek diğer maddelerin okuma yanlışlarıyla ilgili bilgi vermesine karşın hesaplamada kullanılmasının uygun olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle çalışmada sadece belirtilen maddeler yanlış olarak ele alınmıştır.

Bu envanterle üç tür okuma düzeyi (serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi) belirlenmektedir. Öğrencinin okuduğu metni anlama düzeyini belirlemek için öğrenciye basit ve derinlemesine anlama soruları sorulur. Basit anlama soruları için tam cevap durumuna göre "2", yarı cevap durumuna göre "1", hiç cevaplanmayan sorular için ise "0" puan verilir. Derinlemesine anlama soruları için ise tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için "3", biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için "2", yarı cevap verenler için "1", hiç cevap verilmeyen

sorular için ise “0” şeklinde puanlama yapılmaktadır. Öğrencinin anlama yüzdeliği, alınan puanların toplamının alınması gereken puanların toplamına bölünmesiyle elde edilmektedir. Öğrencilerin anlama ve kelime tanıma düzeylerine göre sahip oldukları okuma düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri (Ekwall ve Shanker,1988: 403)

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%50-

Tablo 3.3 incelendiğinde “serbest okuma düzeyi”nin çocuğun tek başına düzeyine uygun okuma materyallerinin okuması ve anlamasını ifade ettiği; “öğretim düzeyi”nin, çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade ettiği; “endişe düzeyi”nin ise çocuğun okuduklarının çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı bir düzeyi ifade ettiği söylenebilir.

3.7. Okuma metinleri ve Metinlere İlişkin Değerlendirme Soruları

Çalışmada kullanılan metinler, Türkçe 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında bulunan metinlerden ve öğrenciler için uygun olan hikâye kitaplarından seçilmiştir. Akıcı okuma becerilerinin ölçülebilmesi amacıyla daha çok öyküleyici anlatımın olduğu ve diyalogların yer aldığı metinler kullanılmıştır. Öyküleyici metinlerde yer alan kelimelerin öğrencilerin kelime hazinesinde bulunan kelimeler olması ve bu metinlerde akıcı okuma becerilerinin ölçülmesine imkân veren duyguların ifadesi, vurgu ve tonlamaya yer verilmesi araştırmada bu metinlerin tercih edilmesinde etkilidir. Nitekim alan yazınında öyküleyici metinlerin diğer metinlere göre daha akıcı okunabildiğini belirten çalışmalar yer almaktadır (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2002; Barth, Tolar, Fletcher, Francis, 2014).

Metinler belirlenirken metinlerin kelime sayıları, öğrencilerin okuma seviyesine uygunluğu ve öğrenci tercihleri göz önünde bulundurulmuştur. Başlangıç oturumlarında oturumların kısa tutulması gerektiği de göz önünde bulundurulmuş

yaklaşık 200 kelimedenden oluşan metinler tercih edilmiş, daha sonraki oturumlarda ise hem oturum süresinin uzatılarak NEY'in etkisinin artırılması hem de öğrencilerin daha çok kelimeye maruz bırakılarak farklı kelimeleri tanınması amacıyla kelime sayısı fazla olan metinler de tercih edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ise metin okunduktan sonra metinle ilgili öğrencilere basit ve/veya derin anlama soruları sorulmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenen metinler ve anlama soruları, iki Türkçe öğretmenin görüşü alındıktan sonra çalışmada kullanılmıştır.

Tablo 3.4. Okuma Metinleri ve Sözcük Sayıları

Oturum Sayısı	Metin Adı	Sözcük Sayısı
1	Özgürlük	257
2	Bilge Kral ve Köylü	236
3	Kelebek	250
4	Kanatlar	297
5	Büyüklere Saygı	298
6	Dimyat'a Pirince Giderken Evdeki Bulgurdan Olmak	243
7	Gümüş Kuyruklu Tilki	300
8	Hep Büyük Efsanesi	305
9	Dedemin Öyküsü	361
10	Padişahın Ebrusu	370
11	Eskiciyle Para Babası	327
12	Çocuk ve Baloncu	383
13	Evini Arayan Ardıç Tohumu	370
14	Taş Çorbası	412
15	Geyik Ana	359

Tablo 3.4 incelendiğinde metinlerdeki sözcük sayılarının 236 ile 412 arasında değiştiği görülmektedir. Başlangıç oturumlarında hem öğrencilerin okuma hızı ve akıcılıklarının düşük olması hem de NEY'e uyumunun sağlanmak istenmesi nedeniyle daha az sayıda sözcükten oluşan metinler tercih edilirken ilerleyen oturumlarda

öğrencilerin hem daha fazla sözcüğe maruz kalmaları hem de NEY'in etkisinin arttırılmak istenmesi nedeniyle sözcük sayısının daha fazla olduğu metinler tercih edilmiştir. İlk oturumdan son oturuma kadar öğrencilerin okuma yanışlarının belirlenmesi ve akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Her oturum sonunda öğrencilerin okuma yanışları ve akıcı okuma düzeyleri ses kayıtları incelenerek belirlenmiştir.

3.8. Süreç Akış Bilgisi

İlgili araştırmacılarından ölçek izinleri alındıktan sonra çalışma grubunun sınıf düzeyi beşinci sınıf olarak belirlenmiştir. Beşinci sınıf olarak belirlenme nedeni hem bu öğrencilerin ilkokuldan ortaokula yeni geçmiş olması hem de pandeminin getirdiği uzaktan eğitim sürecini ilkokulda geçirmeleri nedeniyle okuma sorunlarına sahip olmalarıdır. Çalışma yapılacak sınıf rastgele yöntemle belirlenmiştir. Sınıftaki 24 öğrenciye sesli okuma çalışmaları yapılmış ve okuma hızı düşük, okuma hatası yapan ve metne yönelik anlama sorularına cevap veremeyen dört öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Nörolojik etki yöntemi kullanılarak öğrencilerle beş hafta boyunca haftada üç gün okuma çalışmaları planlanmış ancak D öğrencisi sağlık sorunları nedeniyle 11. oturumdan sonra çalışmaya devam edememiştir. Çalışma üç öğrenci ile her öğrenci için günde 15 dakika olmak üzere toplamda 225 dakika olarak 15 oturumda tamamlanmıştır. Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve bu metinlere benzer metinlerin yer aldığı kitaplar kullanılmıştır. Metinler öğrencilerin seviyeleri ve tercihleri de dikkate alınarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin okumaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Daha sonra her bir oturumda nörolojik etki yöntemi ile okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Nörolojik etki yöntemi kullanılırken öğrenci, öğretmenin sol tarafına ve hafif öne oturmuş öğrencinin sağ kulağına öğretmenin sesinin yönlendirilmesi sağlanmıştır. Metinler, parmak takibi yoluyla okunmuş, öğretmenin parmağı öğrencinin parmağının üzerinde okunan sözcüklerin her birinin altında hareket ettirilmiştir. Bu sayede öğrencinin okunan metinleri takip etmesi kolaylaşmıştır. İlk oturumlarda öğretmen, öğrenciden biraz daha hızlı ve yüksek ses tonuyla okumuştur. Başlangıç oturumlarında öğrenci, öğretmenin okumasına ayak

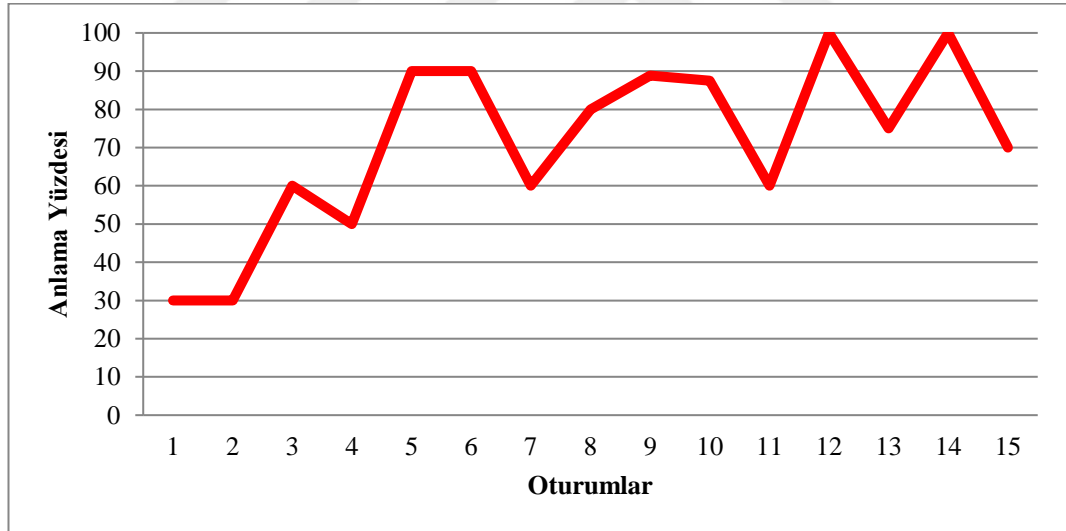
uydurmada zorlansa da ilerleyen oturumlarda bu sorun ortadan kalkmış ve okuma liderliği öğrenciye bırakılmış ve öğretmen öğrencinin okumasına ayak uydurmuştur. Metinler okunurken eş zamanlı olarak yanlış analiz envanteri kullanılarak öğrencilerin okuma yanlışları türlerine göre belirlenmiştir. Her bir metin okunduktan sonra metinle ilgili araştırmacı tarafından oluşturulan basit anlam ve/veya derin anlam içeren dört soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Hazırlanan sorularla ilgili iki Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Açık uçlu anlama soruları ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Açık uçlu anlama sorularının puanlanmasında Akyol'un (2021), Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'den yararlanarak Türkçeye uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Sorular yanıtlandıktan sonra öğrencilerin akıcı okuma becerilerini belirlemek amacıyla öğrenci metni tek başına okumuş ve sesi kaydedilmiştir. Ses kaydı içerik güvenilirliğinin sağlanması da göz önünde bulundurularak Türkçe öğretmeni olan iki puanlayıcı tarafından metin takibiyle dinlenmiştir. Ses kaydı dinlenirken Prozodik Okuma Ölçeği ile öğrencinin akıcı okuma becerileri her iki puanlayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her iki puanlayıcıdan aldıkları puanların ortalaması alınarak akıcı okuma becerilerine ilişkin toplam puanları belirlenmiştir. 15 oturum sonunda Okuma Kaygısı Ölçeği tekrar uygulanmış ve NEY ile gerçekleştirilen okuma çalışmalarının sonunda öğrencilerin okumaya ilişkin kaygı düzeylerinde değişiklik olup olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin NEY çalışmalarına ilişkin görüşlerinin de araştırmaya yansıtılması amacıyla araştırma denenceleri kapsamında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacı tarafından detaylı olarak öğrencilere anlatılmış ve her soruyu anlamlandırarak cevaplandırmaları sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

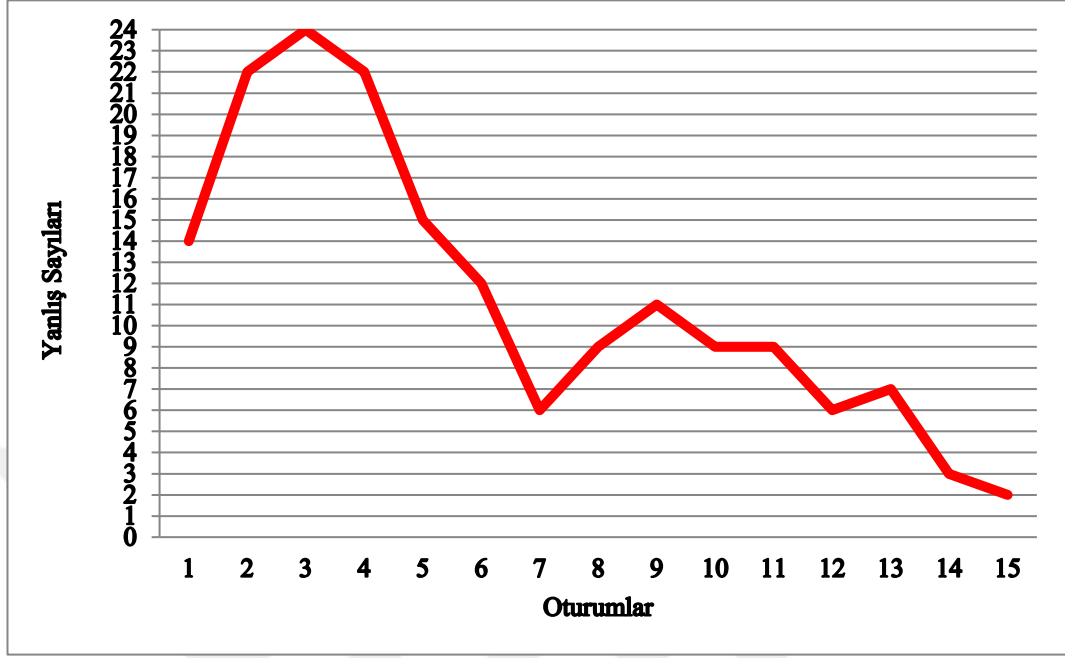
4.1. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.1. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular

Şekil 4.1 incelendiğinde A öğrencisinin başlangıç oturumlarında %30 olan okuduğunu anlama yüzdesinin NEY sayesinde giderek arttığı görülmektedir. İlerleyen oturumlarda okuduğunu anlama yüzdesinde iniş çıkışlar olsa da okuduğunu anlama puanı %90'a ve hatta %100'e kadar ulaşmıştır. A öğrencisinden elde edilen bu bulgular, NEY'in okuduğunu anlamaya etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.2. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.2 incelendiğinde ilk oturumlardan sonra okuma yanışlarının arttığı ancak daha sonraki oturumlarda giderek düştüğü görülmektedir. İlk oturumlarda öğrencinin seviyesinin altında okuma metnlerinin kullanılması, okuma yanışlarının az olmasının nedeni olarak düşünölmektedir. Ancak ilerleyen oturumlardaki metinlerin daha zorlu ve daha uzun olmasına rağmen A öğrencisinin okuma yanışlarının azalması NEY'in olumlu etkisiyle açıklanabilir.

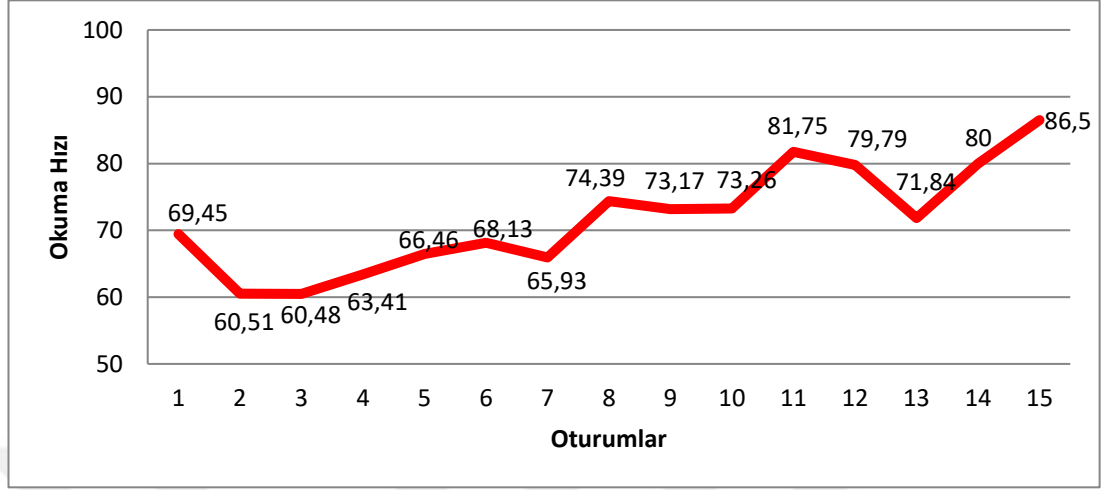
4.3. A Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.1. A Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimi

Yanlışı Türleri	Oturumlar ve Yanlış Sayıları															Yanlışı Türü Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1
Atlayıp Geçmeler	-	-	-	1	3	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	7
Eklmeler	-	1	1	2	-	2	1	-	-	-	-	1	-	-	-	8
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	8	11	11	6	1	2	2	5	4	4	3	3	4	1	2	67
Tekrarlar	2	2	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
Yanlışı okuma	4	8	12	11	10	8	3	4	6	5	4	2	3	2	-	82
Ters çevirmeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Oturumda ki Yanlış Sayısı	14	22	24	22	15	12	6	9	11	9	9	6	7	3	2	

Tablo 4.1 incelendiğinde A öğrencisinin altı okuma yanlışı arasında en fazla yanlışı “yanlış okuma” (f=82) türünde; ikinci olarak “öğretmen tarafından verilen kelimeler” (f=67) türünde; üçüncü olarak eklmeler (f=8) türünde; dördüncü olarak “atlayıp geçmeler-tekrarlar” (f=7) türlerinde yaptığı görülmektedir. “ters çevirmeler” türünde ise okuma yanlışı bulunmamaktadır.

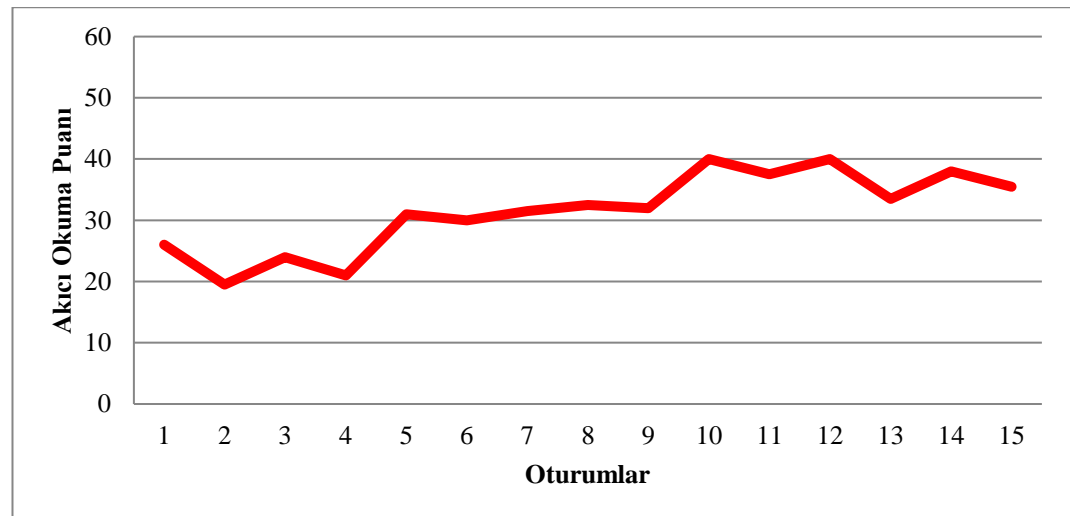
4.4. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.3. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.3 incelendiğinde A öğrencisinin okuma hızı başlangıç oturumlarında dakikada 60 kelime civarında iken ilerleyen oturumlarda okuma hızının giderek arttığı 8. oturumla birlikte 70'in üzerinde seyrettiği son iki oturumda da 80 kelimeyi geçtiği görülmektedir. Bu durum, NEY'in A öğrencisinin okuma hızına olumlu etkisi ile açıklanabilir.

4.5. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar

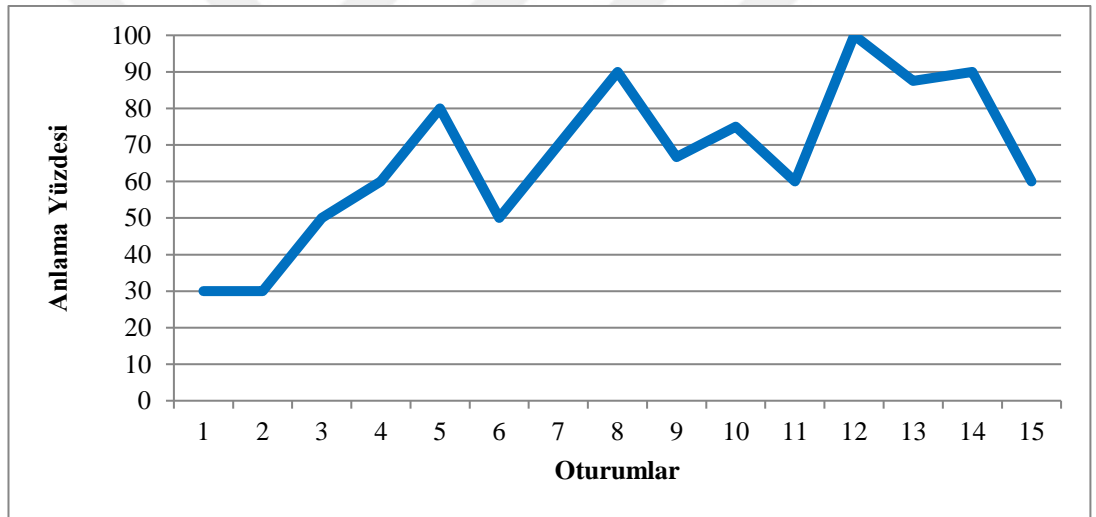


Şekil 4.4. Nörolojik Etki Yönteminin A Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.4 incelendiğinde ilk dört oturumda A öğrencisinin prozodik okuma puanı kabul edilebilir en alt puan olan 30'un altında iken beşinci oturumla birlikte prozodik okuma puanının 30'a ulaştığı ve sonraki oturumlarda 30'un üstünde seyrettiği görülmektedir.

Bu durum, NEY'in A öğrencisinin akıcı okuma becerilerine olumlu etkisi ile açıklanabilir. A öğrencisi için elde edilen bulgular, araştırmanın 1. ve 2. denencesini doğrulamıştır.

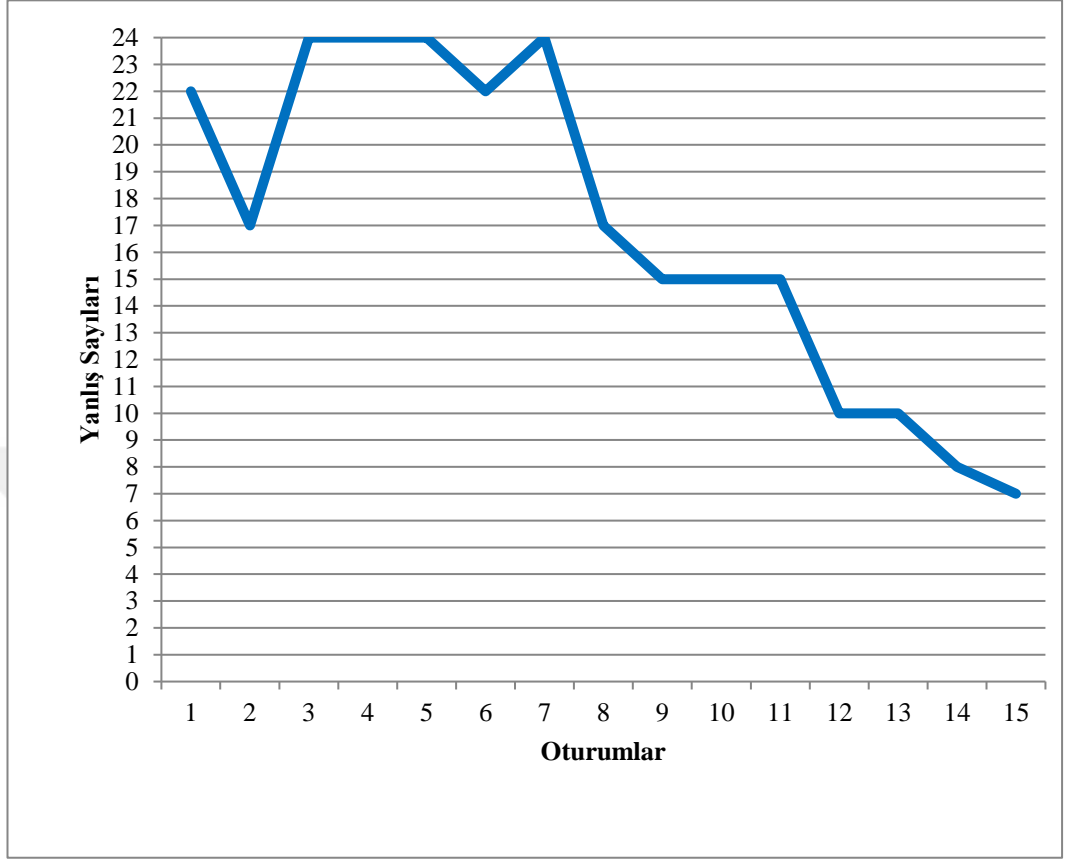
4.6. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.4. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.4 incelendiğinde başlangıç oturumlarında %30 olan okuduğunu anlama yüzdesinin sonraki oturumlarda yükseldiği görülmektedir. İlerleyen oturumlarda okuduğunu anlama yüzdesinde iniş çıkışlar olsa da okuduğunu anlama puanı %90'a ve hatta %100'e kadar ulaşmıştır. B öğrencisinden elde edilen bu bulgular, NEY'in okuduğunu anlamaya etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir.

4.7. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.5. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.5 incelendiğinde ilk yedi oturumda okuma yanlışlarının yüksek seyrettiği ancak yedinci oturumdan sonraki oturumlarda okuma yanlışlarının giderek azaldığı görülmektedir. Ancak ilerleyen oturumlardaki metinlerin daha zorlu ve daha uzun olmasına rağmen B öğrencisinin okuma yanlışlarının azalması NEY'in olumlu etkisiyle açıklanabilir.

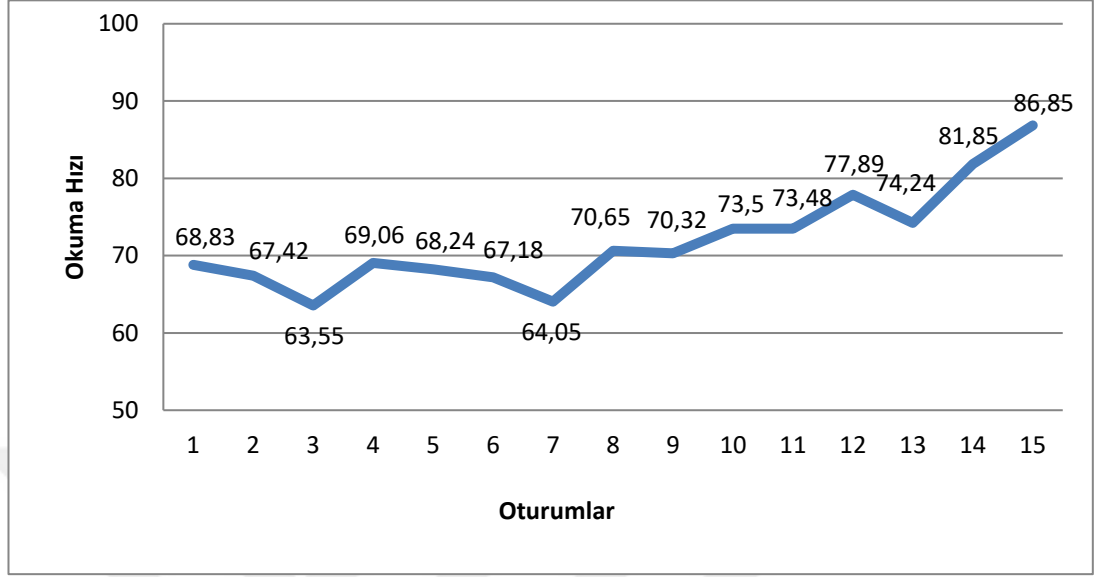
4.8. B Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.2. B Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimi

Yanlışı Türleri	Oturumlar ve Yanlış Sayıları															Yanlışı Türü Toplamı
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Atlayıp Geçmeler	4	2	3	3	2	3	1	-	1	1	1	-	-	-	-	21
Eklmeler	1	1	1	2	1	2	4	1	2	2	4	4	-	2	-	27
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	6	6	6	5	5	3	4	4	3	3	4	-	2	-	2	53
Tekrarlar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
Yanlışı okuma	10	8	14	14	16	14	15	12	9	9	6	5	8	6	5	151
Ters çevirmeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Oturumdaki Yanlış Sayısı	22	17	24	24	24	22	24	17	15	15	15	10	10	8	7	

Tablo 4.2 incelendiğinde B öğrencisinin altı okuma yanlışı arasında en fazla yanlışı “yanlış okuma” (f=151) türünde; ikinci olarak “öğretmen tarafından verilen kelimeler” (f=53) türünde; üçüncü olarak eklmeler (f=27) türünde; dördüncü olarak “atlayıp geçmeler” (f=21) türünde; beşinci olarak “tekrarlar” (f=2) türünde yaptığı görülmektedir. “ters çevirmeler” türünde ise okuma yanlışı bulunmamaktadır.

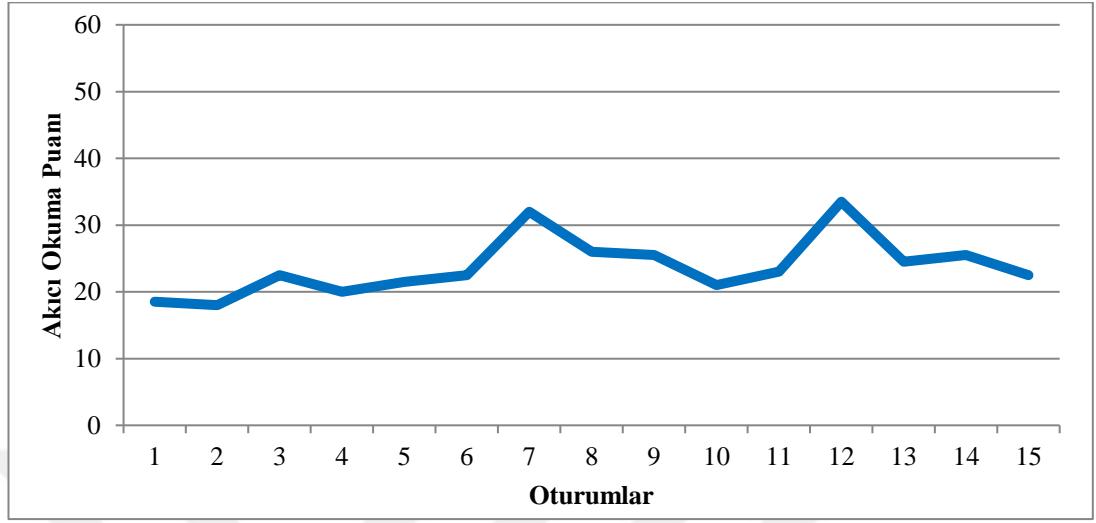
4.9. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.6. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.6 incelendiğinde B öğrencisinin okuma hızı başlangıç oturumlarında dakikada 70 kelimenin altında iken ilerleyen oturumlarda okuma hızının giderek arttığı; 8. oturumla birlikte 70'in üzerinde seyrettiği son iki oturumda da 80 kelimeyi geçtiği görülmektedir. Bu durum NEY'in B öğrencisinin okuma hızına olumlu etkisi ile açıklanabilir.

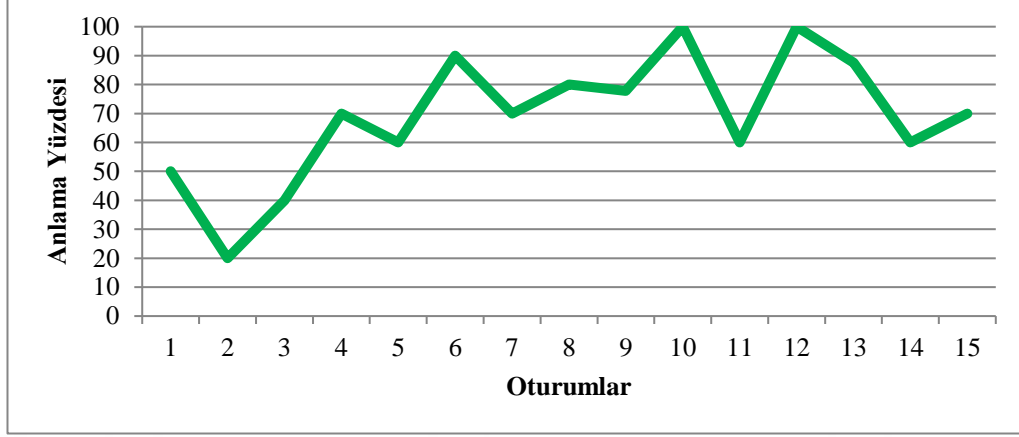
4.10. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.7. Nörolojik Etki Yönteminin B Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.7 incelendiğinde B öğrencisinin prozodik okuma puanları genellikle kabul edilebilir en alt puan olan 30'un altındadır. Sadece 7 ve 12. oturumlarda prozodik okuma puanının 30'u geçtiği görülmektedir. Ancak başlangıç oturumlarında prozodik okuma puanı 20'nin altında iken sonraki oturumlarda 20'nin üstünde seyretmesi hatta 30 puanı aşması NEY'in B öğrencisinin akıcı okuma becerilerine olumlu etkisi ile açıklanabilir. B öğrencisi için elde edilen bulgular, araştırmanın 1. ve 2. denencesini doğrulamıştır.

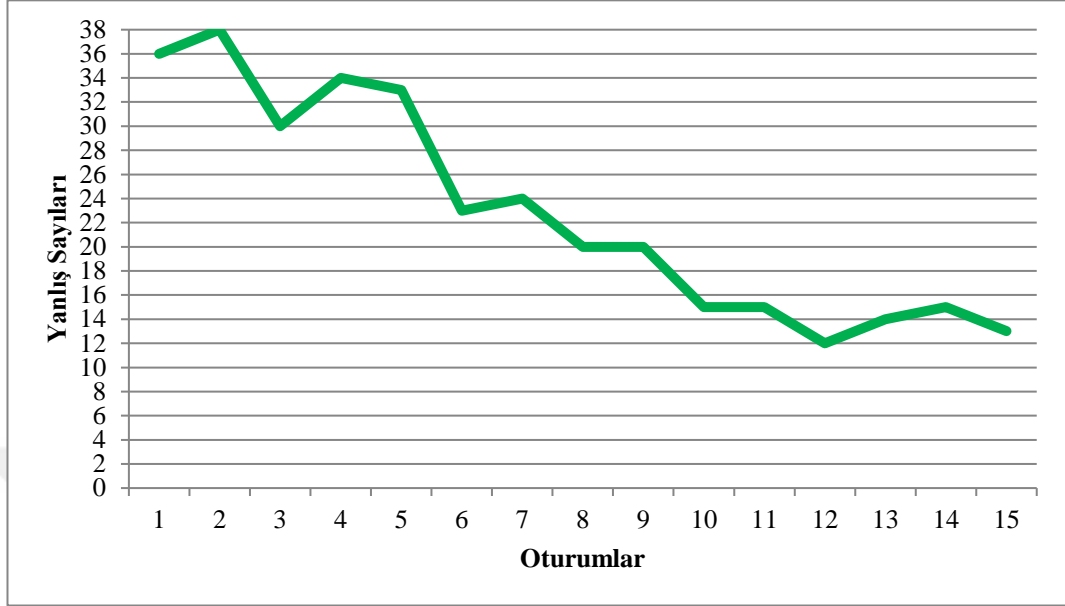
4.9. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.8. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.8 incelendiğinde başlangıç oturumlarında %50 ve altında olan okuduğunu anlama yüzdesinin sonraki oturumlarda yükseldiği görülmektedir. İlerleyen oturumlarda iniş çıkışlar olsa da okuduğunu anlama puanı %90'a ve hatta %100'e kadar ulaşmıştır. C öğrencisinden elde edilen bu bulgular, NEY'in okuduğunu anlamaya etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir.

4.10. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Yanlılarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.9. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Yanlılarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.9 incelendiğinde ilk beş oturumda okuma yanlı sayısı 30 ve üzerinde iken ilerleyen oturumlardaki metinlerin daha zorlu ve daha uzun olmasına rağmen C öğrencisinin okuma yanlılarının azalması NEY'in olumlu etkisiyle açıklanabilir.

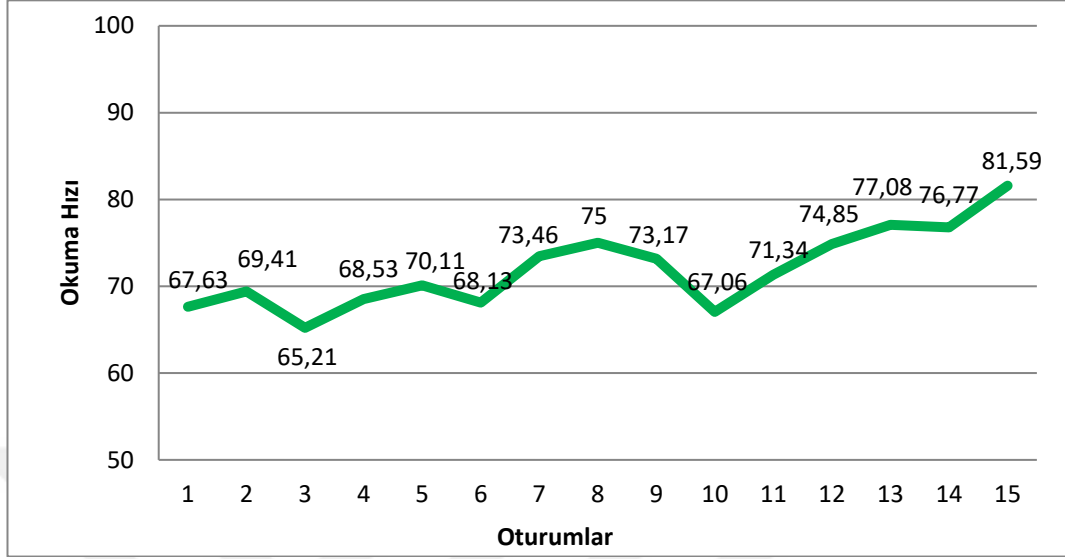
4.11. C Öğrencisinin Okuma Yanlış Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.3. C Öğrencisinin Okuma Yanlış Türlerinin Oturumlara Göre Değişimi

Yanlış Türleri	Oturumlar ve Yanlış Sayıları															Yanlış Türü Toplamı
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Atlayıp Geçmeler	6	7	10	6	6	6	8	6	8	8	4	5	4	4	4	92
Eklmeler	6	5	4	4	2	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	24
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	4	2	3	8	4	-	3	3	5	4	6	-	4	3	4	53
Tekrarlar	-	2	3	2	2	2	2	-	-	1	-	2	1	-	-	17
Yanlış okuma	20	22	10	14	19	15	10	10	7	2	5	5	5	7	5	156
Ters çevirmeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Oturumdaki Yanlış Sayısı	36	38	30	34	33	23	24	20	20	15	15	12	14	15	13	

Tablo 4.3 incelendiğinde C öğrencisinin altı okuma yanlış arasında en fazla “yanlış okuma” (f=156) türünde; ikinci olarak “atlayıp geçmeler” (f=92) türünde; üçüncü olarak “öğretmen tarafından verilen kelimeler” (f=53) türünde; dördüncü olarak eklmeler (f=24) türünde; beşinci olarak “tekrarlar” (f=17) türünde yaptığı görülmektedir. “Ters çevirmeler” türünde ise okuma yanlış bulunmamaktadır.

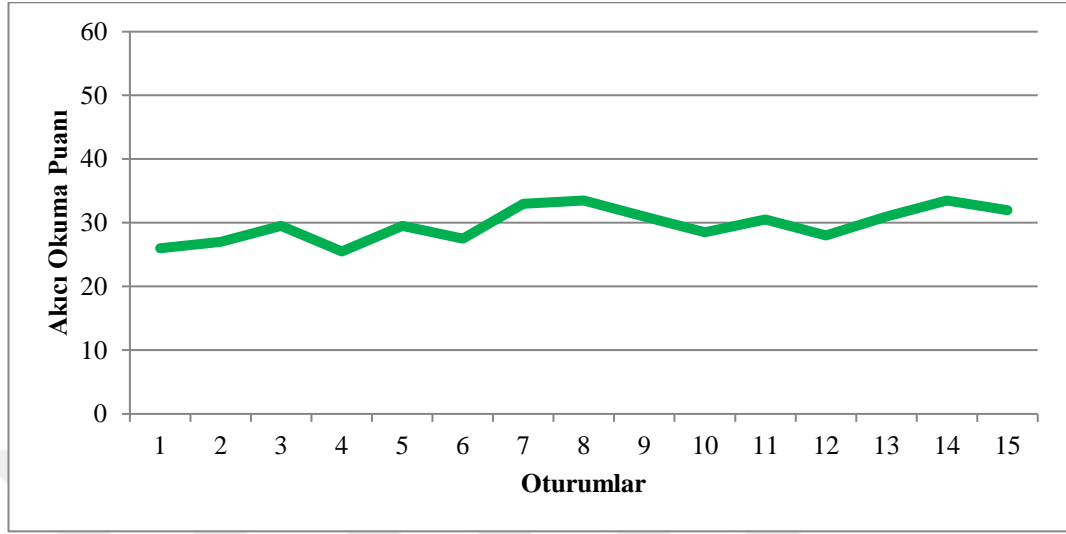
4.12. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.10. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.10 incelendiğinde C öğrencisinin okuma hızı başlangıç oturumlarında dakikada 70 kelimenin altında iken ilerleyen oturumlarda okuma hızının giderek arttığı görülmektedir. 7. oturumla birlikte 70'in üzerinde seyrettiği sadece 10. oturumda 70'in altına düştüğü son oturumda ise 80 kelimeyi geçtiği görülmektedir. Bu durum NEY'in C öğrencisinin okuma hızına olumlu etkisi ile açıklanabilir.

4.13. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar

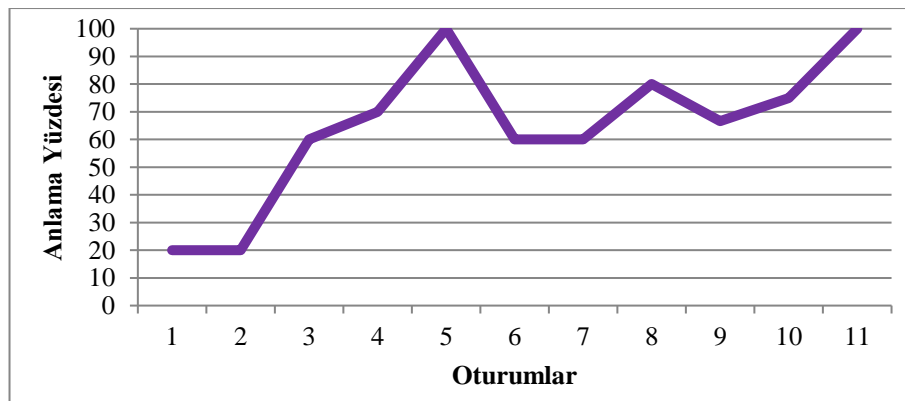


Şekil 4.11. Nörolojik Etki Yönteminin C Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.11 incelendiğinde C öğrencisinin prozodik okuma puanı ilk 6 oturumda kabul edilebilir en alt puan olan 30'un altında iken sonraki 9 oturumun 7'sinde 30 ve üzerine çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, NEY'in C öğrencisinin akıcı okuma becerilerine olumlu etkisi ile açıklanabilir.

C öğrencisi için elde edilen bulgular, araştırmanın 1. ve 2. denencesini doğrulamıştır.

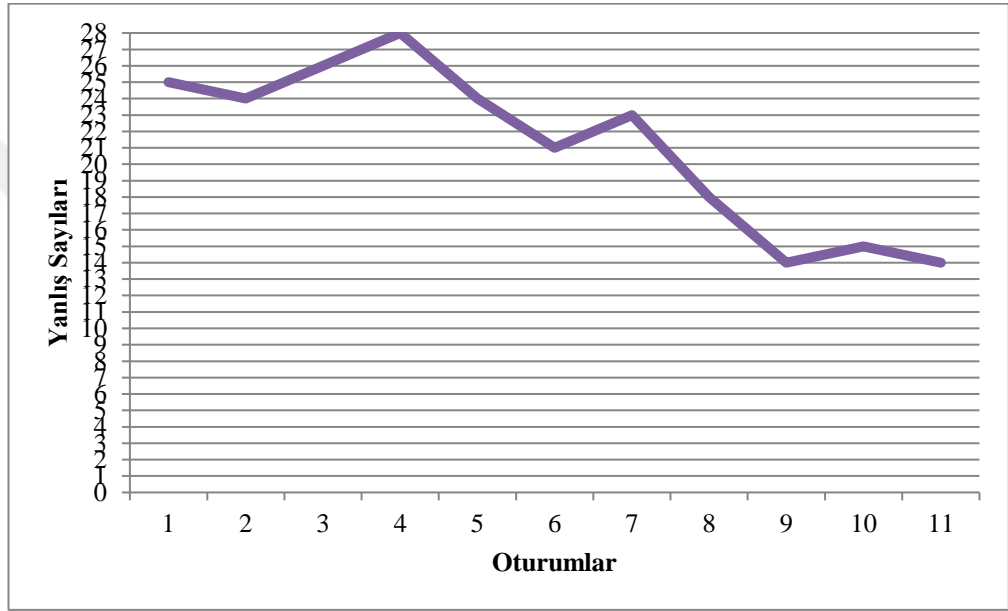
4.14. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.12. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Anlama Puanına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.12 incelendiğinde D öğrencisinin başlangıç oturumlarında %20 olan okuduğunu anlama yüzdesi, ilerleyen oturumlarda yükselmiştir. Sonraki oturumlarda iniş çıkışlar yaşansa da hiçbir oturumda %60'ın altına düşmemiştir. Bu durumda, D öğrencisinin en kötü durumda bile okuduklarının yarısından fazlasını anlar duruma geldiği söylenebilir.

4.15. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.13. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Yanlışlarına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.13 incelendiğinde başlangıç oturumlarında okuma yanlışı sayısı yüksek seyredirken ilerleyen oturumların daha zor ve uzun metinler içermesine rağmen 7. oturumla birlikte D öğrencisinin okuma yanlışlarının azalması NEY'in olumlu etkisiyle açıklanabilir.

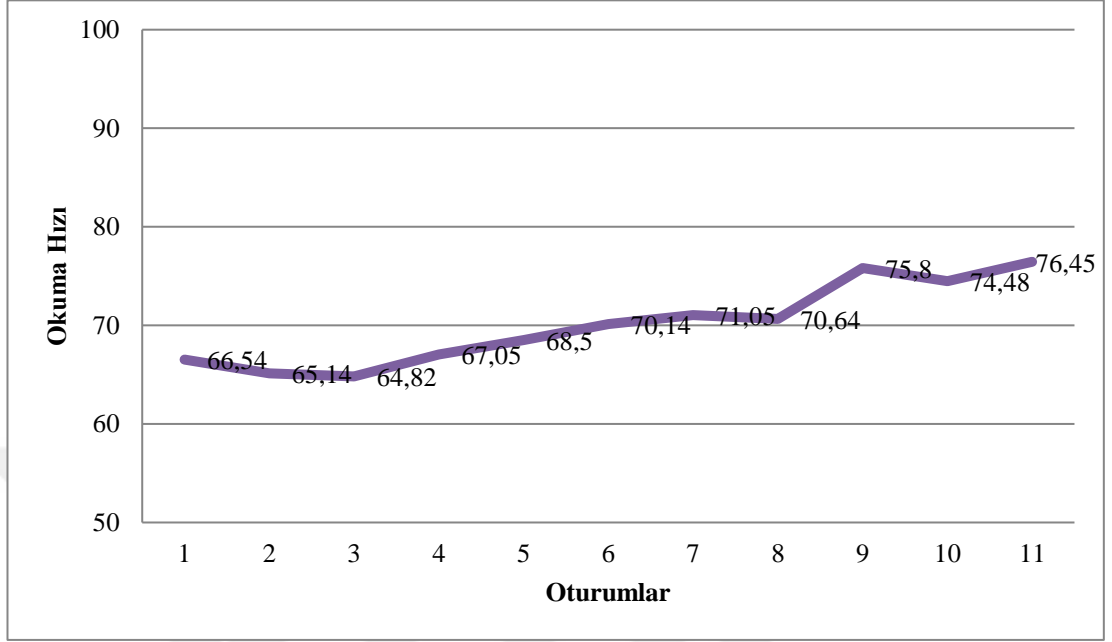
4.16. D Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.4. D Öğrencisinin Okuma Yanlışı Türlerinin Oturumlara Göre Değişimi

Yanlışı Türleri	Oturumlar ve Yanlışı Sayıları											Yanlışı Türü Toplamı
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Atlayıp Geçmeler	4	8	6	5	4	4	6	4	4	8	3	56
Eklmeler	3	3	3	3	-	-	1	1	1	-	-	15
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	3	2	2	5	4	-	3	4	2	3	4	32
Tekrarlar	1	1	2	2	2	3	2	-	-	1	-	14
Yanlışı okuma	14	10	13	13	14	14	11	9	7	3	7	115
Ters çevirmeler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Oturumdaki Yanlışı Sayısı	25	24	26	28	24	21	23	18	14	15	14	

Tablo 4.4 incelendiğinde D öğrencisinin altı okuma yanlışı arasında en fazla “yanlışı okuma” (f=115) türünde; ikinci olarak “atlayıp geçmeler” (f=56) türünde; üçüncü olarak “öğretmen tarafından verilen kelimeler” (f=32) türünde; dördüncü olarak eklmeler (f=15) türünde; beşinci olarak “tekrarlar” (f=14) türünde yaptığı görülmektedir. “Ters çevirmeler” türünde ise okuma yanlışı bulunmamaktadır.

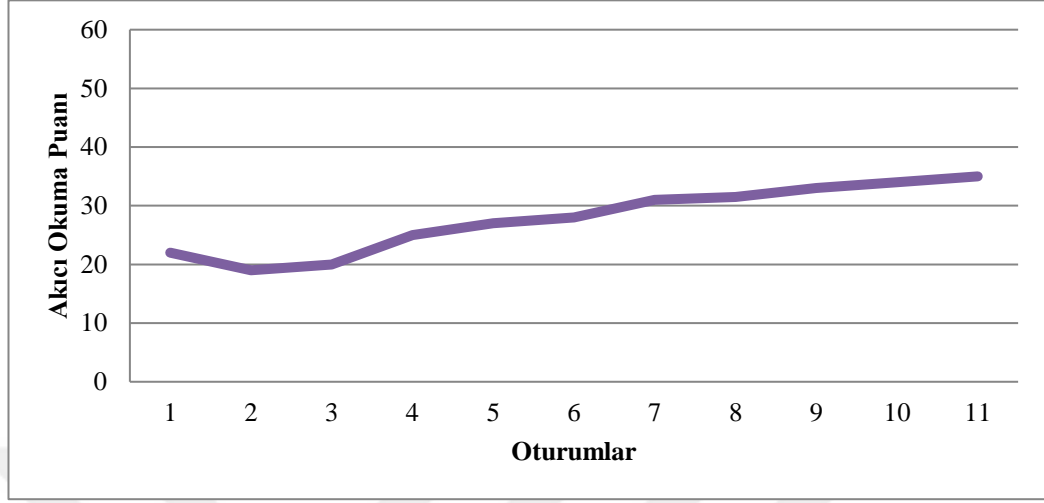
4.17. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.14. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Okuma Hızına Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.14 incelendiğinde D öğrencisinin okuma hızı başlangıç oturumlarında dakikada 70 kelimenin altında iken 7. Oturumla birlikte okuma hızının 70'in üzerinde seyrettiği görülmektedir. Bu durum NEY'in C öğrencisinin okuma hızına olumlu etkisi ile açıklanabilir.

4.18. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimini Gösteren Bulgular ve Yorumlar



Şekil 4.15. Nörolojik Etki Yönteminin D Öğrencisinin Prozodik Okuma Becerilerine Etkisinin Süreç İçindeki Değişimi

Şekil 4.15 incelendiğinde D öğrencisinin prozodik okuma puanı ilk 6 oturumda kabul edilebilir en alt puan olan 30'un altında iken sonraki 7. oturumla birlikte oturumun 30 ve üzerine çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, NEY'in D öğrencisinin akıcı okuma becerilerine olumlu etkisi ile açıklanabilir.

D öğrencisi için elde edilen bulgular, araştırmannın 1. ve 2. denencesini doğrulamıştır.

4.19. Öntest-Sontest Okuma Kaygısı Puanları Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Tablo 4.5. Okuma Kaygısına İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	3	54,33	3,21		
Sontest	3	38	1	11,241	.008

*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde NEY'in öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonucuna göre sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t=11,241$, $p<.05$).

Tablo incelendiğinde t değerinin $t=11,241$ ve $p=.008$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntest aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=54,33$ ve sontest aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=38$ olduğu görülmektedir. Buna göre nörolojik etki yöntemi ile gerçekleştirilen okuma çalışmalarının, öğrencilerin okuma kaygısı düzeylerini azaltma noktasında etkili olduğu söylenebilir.

4.19.1. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Okuma Sürecini Planlama Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Tablo 4.6. Okuma Sürecini Planlama Boyutuna İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	3	26,33	1,52	4,588	.044
Sontest	3	19,67	1,15		

* $p<.05$

Tablo 4.5 incelendiğinde NEY'in okuma kaygısı ölçeğinin okuma sürecini planlama boyutuna etkisini belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonucuna göre sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t=4,588$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde t değerinin $t=4,588$ ve $p=.044$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntest aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=26,33$ ve son test aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=19,67$ olduğu görülmektedir. Buna göre NEY'in okuma sürecini planlama boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir.

4.19.2. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Okumayı Destekleyen Unsurlar Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Tablo 4.7. Okumayı Destekleyen Unsurlar Boyutuna İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	3	11,33	0,57	11,000	.008
Sontest	3	7,67	0,57		

* $p<.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde NEY'in okuma kaygısı ölçeğinin okumayı destekleyen unsurlar boyutuna etkisini belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonucuna göre sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t=11,000$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde t değerinin $t=11,000$ ve $p=.008$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntest aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=11,33$ ve sontest aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=7,67$ olduğu görülmektedir. Buna göre NEY'in okumayı destekleyen unsurlar boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı söylenebilir.

4.19.3. Okuma Kaygısı Ölçeğinin Okuduğunu Anlama Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

Tablo 4.8. Okuduğunu Anlama Boyutuna İlişkin Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

	n	\bar{X}	Ss	t	p
Öntest	3	16,67	1,52	5,196	.035
Sontest	3	10,67	1,52		

* $p<.05$

Tablo 4.8 incelendiğinde NEY'in okuma kaygısı ölçeğinin okuduğunu anlama boyutuna etkisini belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonucuna göre sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t=5,196$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde t değerinin $t=5,196$ ve $p=.035$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öntest aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=16,67$ ve sontest aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=10,67$ olduğu görülmektedir. Buna göre NEY'in okuduğunu anlama boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın 3. denencesini doğrulamaktadır.

4.20. NEY'in Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.9'da NEY'in akıcı okuma becerilerine etkisine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.9. NEY’in Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler	Görüşler
A	“Okurken hatalı okuyordum. Arkadaşlarımın beni düzeltmesi zoruma gidiyordu. O yüzden sınıfta sesli okumak istemiyordum. Öğretmenimle yaptığımız çalışmayla artık daha az hatam oluyor ve sınıfta sesli okumaya çekinmiyorum.”
B	“Önceden okurken bazı kelimelerde takılıyordum, heceliyordum, başka kelimeler uyduruyordum. Artık daha iyi okuyorum ailem de öyle dedi. Yaptığımız çalışmalar bence işe yaradı.”
C	“Okuyamadığım kelimeleri hep atlıyordum şu an daha az atlıyorum. Artık daha az yanlış okuduğumun farkındayım. Daha hızlı okumaya başladım.”

Tablo 4.9 incelendiğinde A öğrencisi artık daha az hata yapması nedeniyle sınıftaki sesli okuma çalışmalarında kaygı yaşamadığını belirtmiştir. B öğrencisi okuma yanlışlarının azaldığını ve hem kendisinin hem de ailesinin daha iyi okuduğu konusunda hemfikir olduklarını ifade etmiştir. C öğrencisi ise artık daha az yanlış yaptığını ve okumasının hızlandığını ifade etmiştir. Her üç öğrenci de NEY çalışmalarının akıcı okuma becerilerine etkisinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

4.21. NEY’in Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.10’da NEY’in okuduğunu anlamaya etkisine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.10. NEY’in Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler	Görüşler
A	“Eskiden okuduğumda biraz anlıyordum ama şimdi daha iyi anlıyorum.”
B	“Yaptığımız çalışmalardan sonra Türkçe kitabındaki etkinlik sorularını çözerken zorlanmıyorum. Önceden hep yanlış cevap veriyordum veya cevapları bilmiyordum.”
C	“Öğretmenimle yaptığımız çalışmalara başlayınca daha iyi anladığımı fark ettim.”

Tablo 4.9 incelendiğinde A öğrencisi uygulama sonrasında okuduklarını daha iyi anladığını ifade etmiştir. B öğrencisi uygulamadan sonra ders kitabındaki anlama sorularını cevaplama zorlanmadığını ifade etmiştir. C öğrencisi ise uygulamayla birlikte okuduklarını daha iyi anladığını ifade etmiştir. Her üç öğrenci de NEY

çalışmalarının okuduğunu anlama becerilerine etkisinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

4.22. NEY'in Okuma Kaygısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 4.11'de NEY'in okuma kaygısına etkisine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.11. NEY'in Okuma Kaygısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler	Görüşler
A	"Artık okumaya çekinmiyorum, okurken heyecanlı olmuyorum çünkü az hata yapıyorum."
B	"Sınıfta parmak kaldırmıyordum önceden ama şimdi kaldırıyorum. Öğretmenlerim ısrar ederdi okumam için ama ben okumak istemezdim, şimdi kendim parmak kaldırıyorum."
C	"Önceden kaygım vardı çalışmadan sonra azaldı."

Tablo 4.11 incelendiğinde A öğrencisi daha az okuma hatası yapmasından dolayı okumaktan kaçınmadığını ve okumaya engel olan heyecan yaşamadığını ifade etmiştir. B öğrencisi metin okuma çalışmalarına katılmak istemezken artık gönüllü olarak bu çalışmalara katıldığını ifade etmiştir. C öğrencisi ise kaygısının azaldığını ifade etmiştir. Her üç öğrenci de NEY çalışmalarının okuma kaygılarını azalttığına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel bulgular, araştırmanın nicel boyutunu desteklemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlardan hareketle bulunulan öneriler ele alınmıştır.

5.1. Sonuç

Çalışma sonucunda NEY'in okumada sorunlar yaşayan öğrenciler için etkili bir yöntem olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan üç öğrencinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde değişiklik gözlemlenmiş aynı zamanda okumaya yönelik kaygılarında da anlamlı düzeyde azalma görülmüştür. Bu nedenle NEY'in öğrencilerin okuma becerilerindeki sorunları gidermek için alternatif bir yöntem olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin NEY ile gerçekleştirilen okuma oturumları sayesinde okudukları metne ilişkin yöneltilen basit anlam ve derin anlam sorularına daha doğru cevaplar verdikleri görülmüştür. İlk oturumlarda öğrenciler metne ilişkin sorulara bu soruları yanıtızsız bırakmış veya sorulara eksik cevaplar vermişlerdir. Bunun sonucunda da daha düşük anlama puanları elde etmişlerdir. NEY ile gerçekleştirilen okuma deneyimiyle birlikte ilerleyen oturumlarda hem soruları yanıtızsız bırakma oranı azalmış hem de sorulara daha doğru cevaplar vermişlerdir. Bu durumda okuduğunu anlama puanları yükselmiştir. Bu sonuç Embrey (1968); McAllister (1989); Flood, Lapp ve Fisher (2005); Baştuğ ve Kaman (2013); Kaşkaya (2016); Novita (2018); Elia (2018); Harahap (2019); Şahin ve Baştuğ (2020) ve Syahriani (2022)'nin çalışmalarında elde etmiş olduğu sonuçları desteklemektedir.

NEY, temel olarak öğrencilerin akıcı okumalarına odaklansa da akıcı okuma becerileri gelişen öğrenciler, okuduğunu anlama fırsatı yakalamaktadır. Zira Samuels (1997: 378-379), okuduğunun anlamının ön koşulunu akıcı okumanın gerçekleşmesi olarak görmektedir.

Çalışmaya katılan öğrenciler doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumadan oluşan akıcı okuma becerilerinde ciddi ilerlemeler kaydetmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin artan kelime tanıma becerisiyle okuma yanlışları ciddi anlamda azalmış, okuma hızları belirgin olarak artmış ve prozodik okuma becerileri gelişmiştir. Bu sonuç, daha önceki araştırma sonuçlarını da destekleyici özelliktedir (Gardner, 1965; Heckelman, 1966, 1969; Cook, Nolan ve Zanotti, 1980; Flood, Lapp ve Fisher, 2005). Strong ve Traynelis-Yurek (1983), NEY uygulamaları sonucunda öğrencilerin akıcı okumaya başladığını ve oturum başına daha fazla sayfa okuduklarını ifade etmişlerdir. McAllister (1989) ise öğrencilerin en büyük kazanımının sesli okumadaki kelime tanıma becerisi olduğunu ifade etmiştir. Flood, Lapp ve Fisher (2005), NEY eğitiminden sonra öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde (hem sesli hem de sessiz) ve okuduğunu anlamada ilerleme kaydettiklerini bildirmişlerdir. Baştuğ ve Kaman (2013) ile Kaşkaya (2016) da NEY'in öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ve okuduğunu anlama başarısına katkı sağladığını bildirmişlerdir.

Bireylerin psikolojik durumları okumaya karşı ilgi, istek ve becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Okuma kaygısına ilişkin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde ön testte daha yüksek okuma kaygısı puanına sahip olan öğrenciler, son testte daha düşük okuma kaygısı puanına sahiplerdir. Dolayısıyla NEY'in öğrencilerin okuma kaygılarına olumlu etki ederek onların okumaya karşı motivasyonlarını da olumlu etkilediği ifade edilebilir. NEY'in çocukların okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarında olumlu bir etkiye sahip olması, onları sadece okuma etkinliklerinde değil aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif kılacaktır. Bu durum, NEY'in bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklere de olumlu katkıda bulunduğu anlamı taşımaktadır. NEY'in okuma kaygısına etkisinin incelenmediği düşünüldüğünde bu çalışmanın sonuçları oldukça anlamlıdır. Çalışmaya katılan öğrencilere araştırmacı tarafından araştırmının denenceleri çerçevesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Formdaki sorulara verdikleri

yanıtlar incelendiğinde her üç öğrencinin de NEY çalışmalarının akıcı okuma becerilerine, okuduğunu anlamaya ve okuma kaygılarına olumlu katkıda bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Benzer olarak Strong ve Traynelis-Yurek (1983) NEY ile gerçekleştirilen okuma çalışmalarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için yaptıkları ön test ve son testi karşılaştırdıklarında eğitim alan deney grubunun % 83,3'ünün daha iyi okuduğunu hissettiğini ve %100'ünün daha fazla okumaktan hoşlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Piedmonte'nin (1999) çalışmasına katılan öğretmenler ve veliler, evde ve okulda öğrencilerin bağımsız olarak okuduğu kitapların artışının yanı sıra okurken öz güvenlerinde de artış olduğunu bildirmişlerdir. Gibbs ve Proctor (1977), NEY oturumları sırasında öğrencilerin sadece okumaya çok istekli olmadıkları, aynı zamanda normal sınıf okuma durumlarına katılmaya da daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Kaşkaya (2016) da NEY ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma öz güvenlerini arttıran bir etkisi olduğunu bildirmiştir. Lorenz ve Vockell (1979), çocukların yönetime karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini bu durumun ise onları bir kitap alıp okumaya motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, NEY'in güvenilirliğine katkı sunmasının yanında öğrencilerin okuma tutumlarının değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. NEY'in nicel boyutta istatistiksel verilerle fayda sağladığı ortaya koyulmuşsa da bu sonuçlar, çalışmaya katılan öğrencilerin görüşleriyle nitel boyutta da desteklenmiştir.

Araştırmacının gözlemlerine göre NEY, okuma sorunlarına olumlu etkisi olan bir yöntemdir. Çünkü her üç öğrenci de NEY öncesinde sınıf içi okuma çalışmalarına katılmak istemezken NEY ile gerçekleştirilen okuma çalışmaları ile öğrencilerin sınıf içi okuma çalışmalarına katılmak istedikleri görülmüştür. Öğretmenlerinin sesli okuma yaptırmak istemesine rağmen sesli okumaktan kaçınan öğrencilerin NEY ile birlikte okumaya karşı öz güvenleri artarak sesli okumaya karşı istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sınıf arkadaşları da sesli okumalarındaki ilerlemeyi fark etmiş ve arkadaşlarının okumalarının düzeldiğini, artık daha hızlı okuduklarını, daha az okuma hatası yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf arkadaşlarının yanı sıra ilgili öğrencilerin dersine giren öğretmenler de öğrencilerin sınıf içinde eskiye göre daha aktif olduklarını ve etkinliklerde daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler, ders dışında da öğretmenlerinden okuma materyalleri istemeye

başlamışlar ve kütüphaneden ödünç kitap almışlardır. Ayrıca öğretmene: “Bir daha ne zaman okuyacağız?” diye sık sık sormuşlardır.

15 oturumdan oluşan NEY çalışmaları sonucunda A öğrencisi, endişe düzeyinden serbest düzeye; B öğrencisi, endişe düzeyinden öğretim düzeyine; C öğrencisi endişe düzeyinden öğretim düzeyine erişmiştir. Dolayısıyla B ve C öğrencileri okuduğunun çok azını anlayan ve çok okuma yanlışı yapan bir durumdan, öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen biçimde okuyacak ve anlayacak duruma gelmiş; A öğrencisi ise öğretmen ya da başka bir kişinin yardımına ihtiyaç duymadan seviyesine uygun metinleri okuyup anlayabilecek duruma gelmiştir. Bu kadar kısa sürede istatistiksel olarak anlamlı kazanımların elde edilmesi, NEY’in olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ilkokuldan beri var olan okuma becerisindeki yetersizliğinin 15 oturumluk bir uygulama ile kalıcı olarak tamamen ortadan kaldırılması oldukça zordur. Ancak öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası düzeyleri karşılaştırıldığında var olan yetersizliklerinin yapılacak çalışmalarla ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Bu çalışmada NEY, ortaokul 5. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bundan sonra yapılacak benzer çalışmalar ortaokulun farklı sınıf seviyelerinde veya diğer kademelerde gerçekleştirilebilir.

2. NEY konusunda ebeveynlere eğitim verilerek NEY çalışmalarının ebeveynler tarafından uygulanması sağlanabilir. Böylece öğrencilere yardımcı olmaları ve öğretmenin üzerindeki sorumluluğu paylaşmaları sağlanabilir.

3. Bu çalışma, fiziksel veya psikolojik herhangi bir engeli olmayan çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak hafif düzey zihinsel engeli bulunan veya disleksisi bulunan akıcı okuma ve okuduğunu anlamada zorlanan çocuklarda da NEY’in kullanımının uygun olacağı düşünülmektedir.

4. Bu yöntem düşük düzey okuma becerisine sahip öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yöntemin okuma becerisi orta ve üst düzeyde olan öğrenciler için de yararlı olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Abdi HM, Zangiabadi M, Hosseinzadeh A, Amini, A (2013) Investigating the reading efficacy through the neurological impress method on the mentally retarded male students' reading development in first year of professional skills course in Boroujerd city. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences* 7(1): 208-212.
- Ak Ö (2019) Beynimiz sırlarla dolu. *Bilim ve Teknik Dergisi* 52(621): 14-25.
- Akyol H (2013) *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Akyol H (2016) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Akyol H (2020) *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Akyol H (2021) *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Allen S (2003) An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41(4): 319-338.
- Anderson, B (1981). The missing ingredient: fluent oral reading. *Elementary School Journal* 81(3): 173-177.
- Anderson RC, Hiebert EH, Scot JA, Wilkinson, IAG (1985) *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading* (The National Institute of Education, Washington).
- Arıcı AF (2008). *Okuma eğitimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Arıcı AF (2018). *Okuma eğitimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Arnold, R. D. (1972). *A Comparison of the Neurological Impress Method: The Language Experience Approach, and Classroom Teaching for Children with Reading Disabilities* (Purdue Research Foundation, Lafayette).
- Aslan D, Dirik MZ (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1): 1-18.
- Ateş M (2008) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Akyol H (2013) *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).

- Aytaş G (2005) Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(4): 461-470.
- Bacanlı H (2021) *Eğitim Psikolojisi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Balcı A (2016) *Okuma ve Anlama Eğitimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Barth AE, Tolar TD, Fletcher JM, Francis D (2014) The effects of student and text characteristics on the oral reading fluency of middle-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 106(1): 162–180.
- Barut Ç (2015) *Anatomi Atlası*, çev. Çağatay Barut. (Palme Yayıncılık, Ankara).
- Başaran M (2013) Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri* 13(4): 2277-2290.
- Baştuğ M (2021) *Akıcı Okumayı Geliştirme Kavramlar, Uygulamalar, Değerlendirmeler* (Pegem Akademi, Ankara).
- Baştuğ M (2012) İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Baştuğ M, Akyol H (2012) Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4): 394-411.
- Baştuğ M, Kaman Ş (2013) Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25): 291-309.
- Baydık B, Ergül C, Bahap Kudret Z (2012) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3): 778-789.
- Bedsworth B (1991) The neurological impress method with middle school poor readers. *Journal of Reading*, 34(7): 564-565.
- Bildik T (2007) *Sınav Kaygısı* (İlya Yayınevi, İzmir).
- Borden C (2004) Effect of the neurological impress method on oral reading skills in an at-home program. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University, Florida.
- Brown S, Proctor S (1980) Nifty neurological notions. *Indiana State University 9th Annual Reading Conference*. <https://eric.ed.gov/?id=ED179949> (16.04.2022).
- Büyüköztürk Ş (1997) Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(12): 453-464.

- Büyüköztürk Ş, Kılıç-Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Calp M (2010) *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Editör: Şükran Calp (Nobel Yayınları, Ankara)
- Cook J, Nolan G, Zanotti R (1980) Treating auditory perception problems: The NIM helps. *Academic Therapy*, 15(4): 473-481.
- Coşkun E (2002) Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell JW (2021) *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*, çev. Mustafa Sözbilir. (Pegem Akademi, Ankara).
- Cüceloğlu D (2016) *İnsan ve Davranışı* (Remzi Kitabevi, İstanbul).
- Dağ N (2010) Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1): 63-74.
- Deeney TA (2010) One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63(6): 440-450.
- Dehaene S (2014) *Beyin Nasıl Okur? Okumanın Bilimi ve Evrimi*, çev. Ozan Karakaş. (Alfa Bilim, İstanbul).
- Demirel Ö (1999) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (MEB Yayınları, İstanbul).
- Downs J, Morin S (1990) Improving reading fluency with precision teaching. *Teaching Exceptional Children*, 22(3): 38-40.
- Duman B (2007) *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* (Pegem Akademi, Ankara).
- Ekwall EE, Shanker JL (1988) *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader*. (Allyn and Bacon Inc., Boston).
- Eldredge JL (1990) Increasing reading performance of poor readers in the third grade by using a group assisted strategy. *The Journal of Educational Research*, 84(2): 69-77.
- Eldredge JL, Butterfield D (1986) Alternatives to traditional reading instruction. *The Reading Teacher*, 40(1): 32-37.
- Eldredge JL, Quinn DW (1988). Increasing reading performance of low-achieving second graders by using dyad reading groups. *The Journal of Educational Research*, 82(1): 40-46.

- Elia E (2018) The implementation of neurological impress method in teaching reading hortatory exposition at grade eleventh students of Ma Lab UIN-SU Medan. Unpublished Doctoral Thesis, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara, Medan.
- Embrey A (1968) A study on the effectiveness of the neurological impress method as a remedial reading technique. Unpublished Master's Thesis, Central Washington State College, Ellenburg, WA.
- Enfield JT (1972) Effects of neurological impress method on reading gains. Unpublished Master's Thesis. San Fernando Valley State College, California.
- Erdamar-Koç G (2011) *Beyin Temelli Öğrenme*, Editör: Ayten Ulusoy, Eğitim Psikolojisi İçinde (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Flood J, Lapp D, Fisher, D (2005) Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 26(2): 147-160.
- Fredericks AD (2007) *Mother goose readers theatre for beginning readers* (Teacher Ideas Press, Westport).
- Freud S (1959) The Collected Papers Volume 5 (Basic Books, New York).
- Gardner CE (1965) *Experimental Use of the Impress Method of Reading Habilitation Cooperative Reading* (California State Dept. of Education, California).
- Garrison JW, Hoskisson K (1989) Confirmation bias in predictive reading. *The Reading Teacher*, 42(7): 482-486.
- Gayeski GY (1989) The effect of the repeated readings variation of the neurological impress method on the reading comprehension of adolescent male disabled readers. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Geçtan E (2020) *Psikanaliz ve Sonrası* (Metis Yayınları, İstanbul)
- Gibbs V, Proctor S (1977) Reading together: An experiment with the neurological impress method. *Contemporary Education*, 48(3): 156-157.
- Gough PB, Tunmer WE (1986) Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1): 6-10.
- Göçer A (2022a) *Eğitim, Kültür ve Edebiyat Yazıları* (Pegem Akademi, Ankara).
- Göçer A (2022b) *Öğreşme* (Pegem Akademi, Ankara).
- Göğüş B (1978) *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi* (Kadıoğlu Matbaası, Ankara).
- Greenfield S (2000) *İnsan Beyni* (Varlık Yayınları, İstanbul).

- Gülerer S, Batur Z (2004) Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2): 78-88.
- Gündüz O, Şimşek T (2011) *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi* (Grafiker Yayınları, Ankara).
- Güneş F (1997) *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (Ocak Yayınları, Ankara).
- Güneş F (2007) *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma* (Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Güneş F (2016) *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (Pegem Akademi, Ankara).
- Harahap LM (2019) The effect of applying neurological impress method on the students' reading comprehension of Ma Lab UIN-SU Medan. Unpublished Doctoral Thesis, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara, Medan.
- Heckelman RG (1966) Using the neurological impress remedial reading method. *Academic Therapy*, 1(4): 235-239.
- Heckelman RG (1969) A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy*, 4(4): 277-282.
- Heckelman RG (1986) N.I.M. revisited. *Academic Therapy*, 21 (4): 11-20.
- Henk WA (1981) Neurological impress and reading: How? And why? *The Thirteenth Annual Three Rivers Reading Conference Proceedings*. Pittsburgh, PA, USA, October.
- Henk WA, Helfeldt JP, Platt, JM (1986) Developing reading fluency in learning disabled students. *Teaching Exceptional Children*, 18(3): 202-206.
- Hollingsworth PM (1970) An experiment with the impress method of teaching reading. *The Reading Teacher*, 24(2): 112-114.
- Horney K (1996) *Nevrozlara ve İnsan Gelişimi, Öz Gerçekleştirme Kavgası*, çev. Selçuk Budak. (Öteki Yayıncılık, İstanbul).
- Hudson RF, Lane HB, Pullen PC (2005) Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *International Reading Association*, 58(8): 702-714.
- Jensen E (1998) *Teaching with the Brain in Mind* (Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria).
- Kann R (1983) The method of repeated readings: expanding the neurological impress method for use with disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 16(2): 90-92.

- Karaçay B (2010) Beyin ve kişilik. *Bilim ve Teknik*, 43(507): 70-78.
- Karatay H (2018) *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (Pegem Akademi, Ankara).
- Kardaş MN (2020) *Okuma Eğitimiyle İlgili Temel Bilgiler*. İçinde M Kaya ve MN Kardaş (Editörler), *Okuma Eğitimi*, 1-23. (Pegem Akademi, Ankara).
- Kardaş MN, Esendemir N (2020) *Okuma Eğitiminde Bellek ve Özellikleri*. İçinde M Kaya ve MN Kardaş (Editörler), *Okuma Eğitimi*, 51-65. (Pegem Akademi, Ankara).
- Kardaş MN, Tunagür M (2020) *Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Önündeki Engeller*. İçinde M Kaya ve MN Kardaş (Editörler), *Okuma Eğitimi*, 101-125. (Pegem Akademi, Ankara).
- Kaşkaya A (2016) Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185): 281-297.
- Kavcar C (1995) *Türkçe Öğretimi* (Rekmay Basımevi, Ankara)
- Kavcar C, Oğuzkan AF, Sever S (1997) *Türkçe Öğretimi* (Engin Yayınevi, Ankara).
- Kaya M, Kardaş NM (2019) *Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları; 2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları*. İçinde A Akçay ve MN Kardaş (Editörler), *Türkçe Dersi Öğretim Programları*, 91-118). (Pegem Akademi, Ankara).
- Keskin HK (2012) Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Keskin H, Baştuğ M, Akyol H (2013) Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2): 168-180.
- Kodan H (2015) Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kuhn MR (2005) A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2): 127-146.
- Kuhn MR, Schwanenflugel PJ, Meisinger EB (2010) Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2): 230-251.

- Kurudayıoğlu M (2011) Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1): 15-29.
- Langford K, Slade K, Barnett A (1974) An examination of impress techniques in remedial reading. *Academic Therapy*, 9(5): 309-319.
- Lorenz L, Vockell E (1979) Using the neurological impress method with learning disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 12(6): 420-422.
- Macintyre PD, Gardner RC (1991) Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3): 296-304.
- Maviş A (2001) *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri* (Hayat Yayınları, İstanbul).
- May FB (1990) *Reading as communication: An interactive approach* (Macmillan Publishing Company, New York).
- McAllister EA (1989) *A study of peer tutors using the neurological impress method*. <https://eric.ed.gov/?id=ED302837> (19.04.2022).
- MEB (2015) *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı* (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara).
- MEB (2017) *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)* (Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara).
- MEB (2018) *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8. Sınıflar)* (MEB Yayınları, Ankara).
- MEB (2019) *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8. Sınıflar)*. (MEB Yayınları, Ankara).
- Melanlıoğlu D (2014) Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176): 95-105.
- National Reading Panel (2000) *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction* (National Institute of Child Health and Human Development, Washington).
- Novita T (2018) The implementation of neurological impress method to improve the students' reading comprehension on narrative text at eighth grade of MTs PAB 2 Sampali Medan. Unpublished Doctoral Thesis, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara, Medan.

- Oladele AO (2013) The efficacy of neurological impress method and repeated reading on reading fluency of children with learning disabilities. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*,7(1): 187-190.
- Onan B (2010) Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Journal of Turkology Research/Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(27): 521-561.
- Öktem Ö (1992) Sözel bellek süreçleri testi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 29(4): 196-206.
- Özbay M (2011) *Anlama Teknikleri I Okuma Eğitimi* (Öncü Basımevi, Ankara).
- Özbay M (2014) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I* (Öncü Basımevi, Ankara).
- Özdemir E (2005) *Eleştirel Okuma* (Bilgi Yayınevi, Ankara).
- Piedmonte LJ (1999) The effects of using the neurological impress method on four learning disabled students. Unpublished Master's Thesis, State University of New York. Brockport, New York.
- Piper LE (2010) Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2): 48-51.
- Rasinski TV (2004) Creating fluent readers: A growing body of evidence points to reading fluency as an important factor in student reading success. *Educational Leadership*, 61(6): 46-51.
- Rasinski TV (2004) *Assessing Reading Fluency* (Pasific Resources for Education and Learning, Honolulu).
- Rasinski TV (2006) *A Brief History of Reading Fluency*. In SJ Samuels, AE Farstrup (Eds.), *What Research has to Say About Fluency Instruction*, 4-23. (International Reading Association, Newark).
- Rasinski TV (2010) *The Fluent Reader* (Scholastic Inc., New York).
- Rasinski TV, Reutzel DR, Chard D, Thompson SL (2011) *Reading Fluency*. In ML Kamil, PD Pearson, EB Moje, PP Afflerbach (Eds.). (Handbook of Reading Research, Routledge).
- Rasinski TV, Young C (2014) Assisted reading-A bridge from fluency to comprehension. *New England Reading Association Journal*, 50(1): 1-4.
- Samuels SJ (1997) The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5): 376-381.

- Samuels SJ (1979) The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32(4): 403-408.
- Savaş B (2009) *Beyin Temelli Öğrenme*. A Kaya (Editör), Eğitim Psikolojisi İçinde, 389-410. (Pegem Akademi, Ankara).
- Senemoğlu N, Gömleksiz M, Üstündağ T (2001) *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğretme Öğretmen El Kitabı, Modül I, Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme Model Stratejisi ve Teknikleri* (M.E.B. Yayınevi, Ankara).
- Sevim J (2017) *Stresinizi Sevin* (Remzi Kitabevi, İstanbul).
- Sezik N (2003) *Sınırsız Beyin Gücü* (Hayat Yayınları, İstanbul).
- Snow CE, Burns MS, Griffin P (1998) *Preventing Reading Difficulties In Young Children* (National Academi Press, Washington).
- Sparber I (1979) Helping that bottom group of readers, years 3-30. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.3628> (06.05.2022).
- Strong MW, Traynelis-Yurek E (1983) Behavioral reinforcement within a perceptual-conditioning program of oral reading. <https://eric.ed.gov/?id=ED233328> (23.03.2022).
- Susar-Kırmızı F (2008) Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23): 95-109.
- Syahriani I (2022) Improving the students' reading comprehension through neurological impress method (N.I.M) at the eight grade of Mts Al-Mansur Biangloe. Unpublished Master's Thesis. English Department Faculty of Teacher Training and Education Muhammadiyah University of Makassar, Makassar.
- Şahin M, Baştuğ M (2020) Okuma güçlüğüne gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2): 93-101.
- Şengül M, Yalçın SK (2004) Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164(4): 36-58.
- Tanrıdağ O (1995) *Afazi* (Nobel Tıp Kitabevleri, Ankara).
- TDK (2011) *Türkçe Sözlük* (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
- Temizkan M (2009) *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi* (Nobel Yayınları, Ankara).
- Thornton F (2012) The neurological impress method as a reading intervention for students with emotional behavior disabilities. Published Doctoral Thesis. (Northern Arizona University ProQuest Dissertations Publishing, Arizona).

- Tierney RJ, Readence JE (2000) *Reading Strategies and Practices* (Allyn & Bacon, Boston).
- Topuzkanamış E (2010) Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri. *10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*. Gazi Üniversitesi, Ankara, Kasım 3-5.
- Topping K (1987) Paired reading: A powerful technique for parent use. *The Reading Teacher*, 40(7): 608-614.
- Townsend R (1997) *Okuma Zenginliğ*, çev. Tayfur Keskin. (Sistem Yayıncılık, İstanbul).
- Tulving E, Craik FIM (2000) *The Oxford Handbook of Memory* (Oxford University Press, New York).
- Türkben T (2020) Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research*, 6(2): 657-677.
- Türkkan RO (2000) *Anlayarak Çok Hızlı Okuma* (Alfa Yayınları, İstanbul).
- Ulusoy M, Ertem İS, Dedeoğlu H (2011) Öğretmen adaylarının 1-5. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 759-774.
- Ülper H (2010) *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması* (Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Ünveren D (2020) *Okuma Yöntem ve Teknikleri*. İçinde M Kaya, MN Kardaş (Editörler), *Okuma Eğitimi*, 271-288. (Pegem Akademi, Ankara).
- Veyis F (2018) *Okuma Kaygısı*. İçinde O Sevim, Y Söylemez (Editörler), *Okuma Eğitimi*, 217-231. (Nobel Akademi, Ankara).
- Whalley K, Hansen J (2006) The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3): 288-303.
- Yalçın A (2002) *Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar* (Akçağ Basım Yayım, Ankara).
- Yegen Ü (2021) *Beyin Temelli Öğrenme ve Türkçe Eğitimi* (Astana Yayınları, Ankara).
- Yıldırım A, Şimşek H (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Seçkin Yayınları, Ankara).
- Yıldırım K (2010) İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri. Yayımlanmamış

Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Yıldırım K, Ateş S (2011) Prozodi: Anlamayı yordayan yükselen bir değer mi? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15: 143-160.

Yıldırım K, Çetinkaya Ç, Ateş S (2013) Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22): 263-281.

Young C, Kathleen AJM, Rasinski T (2015) Reading together: A successful reading fluency intervention, *Literacy Research and Instruction*, 54(1): 67-81.

Ziadat AH, AL-Awan MSA (2018) The effectiveness of neurological impress method on reading fluency of students with learning disabilities in Amman, Jordan. *International Education Studies*, 11(1): 165-171.

İnternet Kaynakları

<https://www.bilimya.com/6183.html> adresinden 02.07.2022 tarihinde edinilmiştir.

https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/files/P21_1-reading-achievement.pdf adresinden 25.06.2023 tarihinde edinilmiştir.

http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 25.06.2023 tarihinde edinilmiştir.

EKLER

Ek: 1 Okuma Metinleri ve Okuduğunu Anlama Soruları

Ek: 2 Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği

Ek: 3 Prozodik Okuma Ölçeği

Ek: 4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek: 5 Araştırma İzinleri

ÖZGÜRLÜK

Aç olduğu için av aramaya çıkan kurt, uzakta bir köy görür. Kurdu hâli perişandır. Günlerce aç gezmış, bir deri bir kemik kalmıştır. Köyde avcılar ve çoban köpekleri, kurtlar için çok tehlikelidir. Kurtlar sürü hâlinde köylere, koyunlara ve kümes hayvanlarına saldırdıkları için köylü her daim hazır bekler. Kurt da başına gelecek tehlikeyi bile bile köye yaklaşır. Köye daha adım atar atmaz kendinden iri, bakımlı, besili bir köpeğe rastlar. Göz göze gelirler. Kurt, köpeği iyice inceler: “Söylesene dostum.” der: “Ben böyle günlerdir aç gezerken nasıl oluyor da sen bu kadar tumbul, besili kalabiliyorsun?” Köpek keyifli keyifli: “İnsanlar beni besliyorlar.” der. “Hepsi bu kadar mı?” diye şaşkınlığını belirtir kurt. “İşin çok zor olmalı öyleyse?” “Hayır, hayır!” der köpek. “Yaptığım tek şey, geceleri bahçeyi beklemek.” “Bunun için mi sana yemek veriyorlar? Bu kadar bakıyorlar?” der kurt. “Eğer hepsi buysa ben de sana yardımcı olurum, birlikte bahçeyi koruruz. Dışarıda yiyecek bulmak çok zor, sen bunun ne demek olduğunu bilmiyorsun herhâlde!” “Gidelim bakalım, sahibim seni de besler herhâlde, bahçede birlikte yaşarsız belki.” Kurt bu duruma çok sevinir. Köpeğin yaşantısına imrenir. Birlikte köpeğin bekçilik yaptığı yere giderler. Yalnız bir ara kurt, köpeğin boynundaki ize dikkat eder. Köpeğin boynundaki tüyler dökülmüştür. “Boynuna ne oldu köpek kardeş yoksa kavga mı ettin?” “Boynuma takılan zincir tüylerimi döktü. Buranın sahibi, zincire bağlayarak bütün gün bu bahçede bağlı tutar beni.” Cevap pek de kurda göre değildir: “O hâlde hoşça kal zavallı dostum.” der kurt ve hızla oradan uzaklaşır. “Kusura bakma arkadaş, fikrimi değiştirdim. Ben aç kalabilirim ama özgür olmayı, aç kalmaya tercih ederim!” diye köpeğe seslenerek veda eder.

Dağistanlı, M. (2008). “Özgürlük”, Yaşamdan Öyküler. İstanbul: Söğüt Yayınları, s. 14-15.

- 1) Kurt neden köpekle birlikte bahçeyi beklemek istemiştir?**
- 2) Kurt neden köpeğin sahibinin yanına gitmekten vazgeçmiştir?**
- 3) Metnin konusu nedir?**
- 4) Metnin ana fikri nedir?**

BİLGE KRAL VE KÖYLÜ

Eski devirlerden birinde, bilge bir kral, sarayda büyük bir davetin olduğu bir gün, saraya gelen yolun üzerine kocaman bir kaya koydurmuş, kendisi de sarayın geniş pencerelerinden birinin kenarına oturmuştu. Güneş yavaş yavaş yükselmeye başladığında, davetliler yola düşmeye başlamıştı. En zengin tüccarlar, en güçlü kervancılar, en meşhur sanatçılar, civarda oturan saray görevlileri, sair davetliler hepsi birer ikişer saraya doğru yola koyuldular ve yolun ortasında koca bir kaya parçası görünce de mecburen kayayı dolaşıp yollarına devam ettiler. Birçoğu kendi kendine söylendi, kendi kendine söylenmekle kalmayıp güvendiği dostlarıyla da bu kayanın lafını edenler oldu. İçlerinde "Halktan bu kadar vergi alınıyor ama şu işe bak sarayın yolu bile doğru dürüst bakılmıyor" diye yüksek sesle konuşmaya cesaret edenler bile vardı.

O gün şehrin pazarına sırtında mal getirmekte olan bir köylü de o yolun yolcuları arasındaydı. Her hafta şehre mal indirdiği yolda kocaman bir kaya görünce, Sırtındaki küfeyi yere koydu, iki eliyle kayaya sarıldı ve ıkına sıkıla itmeye başladı. Kaya öyle bir-iki hamleyle yerinden oynayacak gibi değildi. Ama köylü, gelenin gidenin rahatı için kayayı yerinden oynatmaya kararlıydı. Öyle etti, böyle yaptı, yoruldu, terledi, ama en sonunda kayayı yolun kenarına itmeyi başardı. Sonra küfesini almaya yöneldi ki, kayanın eski yerinde bir kesenin durduğunu fark etti. Merakla keseyi açtı. Kесе altın doluydu. İçinde de kral adına yazılmış bir not vardı: "Bu altınlar, başkalarının rahatı için kendi rahatından fedakârlık edebilen birine, yani bu kayayı yoldan çeken kişiye aittir. Güle güle kullansın."

Gündüzalp, S. ve Örgen, İ. (2003). Sevgi Öyküleri. İstanbul: Zafer Yayınları, s. 35-36.

- 1) Bilge bir kralın davetine kimler katılmıştır?**
- 2) Köylü kayanın eski yerinde ne bulmuştur?**
- 3) Metnin konusu nedir?**
- 4) Metnin ana fikri nedir?**

KELEBEK

Bir gün, kırlarda gezintiye çıkan bir adam, kenara oturduğu otlardan birinin dalında, küçük bir kozanın varlığını fark etti. Koza ha açıldı ha açılacak gibiydi. Adam, bunun bir kelebek kozası olduğunu tahmin ediyordu. Böyle bir fırsat bir daha ele geçmez diye düşündü ve bir kelebeğin dünya yüzü gördüğü ilk dakikalara şahit olmak istedi. Dakikalar dakikaları kovaladı, saatler geçmeye başladı, ama henüz kelebeğin küçük bedeni o delikten çıkmadı. Sanki kelebek dışarı çıkmak için çaba harcamaktan vazgeçmiş gibi geldi adama. Kelebeğin elinden gelen her şeyi yaptığını ama kozadan dışarı çıkmayı başaramadığını düşündü. Bu yüzden, kelebeğe yardımcı olmaya karar verdi. Cebindeki küçük çakıyı çıkarıp kozadaki deliği bir cerrah titizliğiyle büyütmeye başladı. Böylece, bir-iki dakika içinde kelebek kolayca dışarı çıkıverdi. Fakat bedeni kuru ve küçücük, kanatları buruş buruştu. Adam kozadan çıkmış kelebeği izlemeye devam etti; çünkü kelebeğin kanatlarının az sonra açılıp genişleyeceğini böylece narin bedenini havada taşıyabileceğini umuyordu. Ama bunlardan hiçbiri olmadı. Kelebek, hayatının geri kalanını, kurumuş bir beden ve buruşmuş kanatlarla yerde sürünerek geçirdi. Ne kadar çabalarsa çabalasın, asla uçamadı.

Adamın bütün iyi niyetine ve yardımseverliğine rağmen anlayamadığı şey şuydu: Kelebeğin o daracık yerden çıkmaya çalışırken kanatlarını güçlendirdiği ve ancak o zorlama ile bedenine yaşam sıvısını gönderebildiği idi. Kelebeğin o daracık koza deliğinden çıkmaya çalışma çabalarıydı onu kanatlandırıp uçmasını sağlayan. Bu gerçeği fark ettiğinde hayat boyu unutamayacağı bir şeyi de öğrenmişti iyi niyeti adam: Bazen hayatta tam olarak ihtiyaç duyduğumuz şey, çabalardır. Eğer Allah hayatta herhangi bir çaba olmadan ilerlememize izin verseydi, bir anlamda sakat kalırdık. Olabileceğimiz kadar güçlenemezdik ve o zaman asla uçamazdık.

Gündüzalp, S. ve Örgen, İ. (2003). Sevgi Öyküleri. İstanbul: Zafer Yayınları (Sayfa 19-21)

- 1) Adam kelebeğe neden yardım etmek istemiştir?
- 2) Kelebek, hayatının geri kalanını nasıl geçirmiştir?
- 3) Metnin konusu nedir?
- 4) Metnin ana fikri nedir?

KANATLAR

Vaktiyle, ormanda yaşayan bir aslan kral, çok yaşlandığı için, tahtını genç ve üstün yetenekli bir aslana bırakmış. Genç aslan, eski kralı aratmamak ve kendini ormanda yaşayan tüm hayvanlara sevdirmek amacıyla, yeteneklerini ortaya koymaya karar vermiş. Çok geçmeden bütün orman, onun olağanüstü istekleri yerine getirebilmek gibi bir yeteneğe sahip olduğunu öğrenmiş. Ancak her hayvan için, bunu yalnızca bir defaya mahsus olmak üzere yapabildiğinden, bütün hayvanlar, kraldan, kendileri için en önemli olan şeyi istiyorlarmış. O da bu isteklerini yerine getiriyor, böylece onların gönlünü kazanıyormuş. Bir gün, huzuruna bir yavru kuş getirmişler. Kuşun tek isteği, büyük kanatlara sahip olmakmış. Kral onun nedenini sorduğunda, "Kanatlarım çok küçük olduğu için çabuk yoruluyorum ve sık sık bir dala konmak zorunda kalıyorum. Oysa büyük kanatlara sahip olursam, ben de büyük kuşlar gibi uzun mesafeler uçabilirim ve diğer kuşların hayranlığını kazanırım." demiş. Kral, çok hoşuna giden bu isteği hemen yerine getirerek, yavru kuşa bir çift büyük kanat hediye etmiş. Aradan günler geçmiş, bir gün ormanda dolaşırken bir de bakmış ki yavru kuş kanatlarını sürüyerek toprağın üzerinde dolaşıyor. "İşte istediğin kanatlara sahip oldun, neden uçmuyorsun?" diye sormuş. Kuş ise "Ben galiba bir hata yaptım. Bu kanatlar bana çok büyük geldiği için, küçük bedenim onları taşıyamıyor. Uçayım derken hep yere düşüyorum. Oysa acele etmeyip kendi kanatlarımın gelişmesini bekleseydim, şimdi havada eskisinden daha iyi uçuyor olacaktım." demiş. Aslan kral, kuşu bu halde gördüğü için büyük bir üzüntü duymakla birlikte, "Üzülme, nasıl olsa eski kanatların bende duruyor. İstersen onları sana geri verebilirim." diyerek onu teselli etmeye çalışmış. Ancak kuş, eski kanatları küçük kaldığı için artık onlarla da uçmasının mümkün olmadığını söyleyince, kral yaptığı hatayı anlayıp ondan özür dilemiş. Küçük kuşun, o kocaman kanatları taşıyabilecek kadar büyümeyi beklemekten başka çaresi kalmamış. Yeterince büyüdüğünde ise, uzun süre kanat çırpmadığı için kasları güçsüz kaldığından, hemen uçamadığını fark etmiş. Kaslarını geliştirmek ve yeniden uçabilmek için çok çalışması gerekmiş.

Türköz, Y.(2009). *Büyü Dükkânı*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, s.107-108.

- 1) Kuş neden büyük kanatlar istemiştir?
- 2) Kuş neden pişman olmuştur?
- 3) Metnin konusu nedir?
- 4) Metnin ana fikri nedir?

BÜYÜKLERE SAYGI

Ailemizde bizden önce dünyaya gelenler annemiz, babamız, dedemiz, ninemiz, amcamız, dayımız, teyzemiz oluyor. Ailemizden olmayıp da bizden önce dünyaya gelenlerse büyüklerimiz oluyor. Dünyaya bir bebek olarak geliyoruz. Yemek yemek için, giyinmek için anne babamıza ve büyüklerimize ihtiyaç duyarız. Eğer onların şefkati, merhameti ve bakımı olmasa bebek hâlimizle ne işimizi görebilir ne de hayatımızı devam ettirebiliriz. Biraz daha büyüdüğümüzde akrabalarımızın ve komşularımızın ilgisi ve sevgisiyle karşılaşırız. Onlar da bizi çok sever ve gözetirler. Bir ihtiyacımız olduğunda hep yanımızda olurlar. Sonra okula gideriz. Öğretmenlerimiz bizi sevgiyle eğitir. İyi biri olmamız için gayret gösterir, fedakârlık yaparlar. Üstelik büyüklerimiz bütün bu yaptıkları fedakârlıklar için bir karşılık da beklemezler. Bizlerin de değer bilen insanlar olarak üzerimizde bin bir emeği olan sevgili büyüklerimize saygı göstermesi gerekir. Ayrıca elimizden geldiğince onların hizmetlerini görmeliyiz. Büyüklerimiz, küçüklüğümüzde bizi nasıl koruyup gözettilerse biz de onlara öyle sevgi ve saygı duymalıyız. Bir ihtiyaçları olduğunda hemen yardımlarına koşmalıyız. Ancak bu şekilde onların bizim üzerimizdeki haklarını belki ödeyebiliriz. Aslında aynı ülkede yaşadığımız bütün vatandaşlarımızın bizim üzerimizde hakkı vardır. Nasıl mı? Anlatalım. Örneğin sofranızda yediğiniz peynir Van'dan gelmiştir. Zeytin belki de Gemlik'teki bir zeytin bahçesinden... Giydiğiniz palto belki Bursa'da üretilmiştir, tuttuğunuz kurşun kalem belki de Rize'den geliyordur. Kim bilir yemeğinizdeki yağ Edirne'de, bastığınız halı Mardin'de üretilmiştir. Hoş kokulu parfümünüzün gülü Isparta'dan... Bunlar böyle uzar gider. Peki, şimdi bir düşünün; acaba 5-10 liraya aldığımız ürünleri kendi başınıza üretmeye çalışsanız başarabilir miydiniz? Ya da kaç liraya mal ederdiniz? İşte gördüğümüz gibi milletimizin her ferdi aslında diğer insanların hayatını kolaylaştırmak ve güzelleştirmek için çalışıp didiniyor. Sizce her vatandaşımız saygıyı hak etmiyor mu? Diğer insanların ürettiklerinden faydalanırken “Allah bunu yapandan, yapımına sebep olandan razı olsun.” dememiz gerekmez mi? Elbette gerekir. Öyleyse gelin bu ülkede yaşayan her insanın, her büyüğümüzün kıymetini bilelim. Onları nerede görürsek görelim yaşlarına ve emeklerine saygı duymada kusur etmeyelim. Hiçbirini bile.

Diyamet İşleri Başkanlığı Yayınları Çocuk Kitapları

Diyamet İşleri Başkanlığı Yayınları. (2014). “Büyüklerle Saygı”, Büyüklerle Saygı. Ankara, s. 8-10.

- 1) Bizden önce dünyaya gelen akrabalarımız kimlerdir?
- 2) Büyüklerimizin bizim üzerimizdeki haklarını nasıl ödeyebiliriz?
- 3) Metnin konusu nedir?
- 4) Metnin ana fikri nedir?

DİMYAT'A PİRİNCE GİDERKEN EVDEKİ BULGURDAN OLMAK

Bulgurcu Recep Ağa'nın, her yıl buğday ektiği yüzlerce dönüm toprağı vardı. Buğdayların bir kısmını değirmene götürüp un olarak öğütürdü. Daha büyük bir kısmını ise bulgur yapıp satardı. İyi kazanırdı bulgurdan. Gün oldu, devran döndü. Ulaşım biraz kolaylaşınca kasabaya pirinç gelmeye başladı. Yıllardır bulgur yemekten usanan kasabalılar için pirinç değişik bir lezzetti. Daha pahalı olmasına rağmen büyük ilgi gördü. Bulgurdan daha iyi kazandırıyordu. Recep Ağa'nın dikkatinden kaçmadı bu yeni kazanç kapısı. Araştırdı, soruşturdu, pirincin Mısır'ın Dimyat şehrinden getirildiğini öğrendi. Tarladaki buğdayı tüccarlara ucuz pahalı demeden erkenden satıp parasını cebine koydu. Mısır'a gitti. Dimyat'a ulaşım ucuza aldığı pirinçleri hasır çuvallarla gemiye yükleyip getirdi. Bulgurlardan kazandığından dört katı fazla para kazandı o yıl. Daha da cesaretlendi Recep Ağa. "Bulgurla ne diye uğraşayım?" deyip buğdaylarını yine erkenden satıp Mısır'ın yolunu tuttu. Daha çok pirinç aldı bu kez. Çuvalları gemiye yükleyip yola çıktı. Gemi, Akdeniz'in ortasına gelmişti ki korsanların saldırısına uğradı. Gemide ne var ne yok, hepsine el koydu korsanlar. Yolcuların ceplerindeki, keselerindeki altınlarına kadar her şeylerini aldılar. "Malınız, paranız bizim; canınız sizin." deyip yolcuları serbest bıraktılar. Pirinç çuvallarını ve altınlarını korsanlara kaptıran Recep Ağa, karaya ayak basar basmaz evine dönmek için yola çıktı. Kasabaya yaklaştığında, yolun iki yanındaki buğday tarlalarını görünce kötü oldu. Hepsini, daha tarladayken elden çıkarmış, satmıştı. Ne un yapabilecek buğdayı vardı şimdi ne de bulguru. Şapkasını dizine vurarak dövünmeye başladı. "Yaptığın işi görüyor musun Bulgurcu Recep Ağa?" dedi ağlamaklı bir sesle, "Dimyat'a pirince giderken evdeki bulgurdan da oldun!"

Bulut, Süleyman. 101 Deyim 101 Öykü. İstanbul: Can Çocuk Yayınları, 2015.

- 1) Recep Ağa neden Dimyat'a gitmiştir?
- 2) Dimyat'ta Recep Ağa'nın başına neler gelmiştir?
- 3) Metnin konusu nedir?
- 4) Metnin ana fikri nedir?

GÜMÜŞ KUYRUKLU TİLKI

Tilki ile çakal yakın arkadaşlarmış. Biri aç kalsa diğeri ona yardım edermiş. Kışın çakal, kardeşlerinin yanına gitmiş. Yalnız kalan tilki karlı bir havada dolaşıp durmuş. Ama bir lokma bile bulamamış. Zavallı tilki açlıktan kuyruğunu sürüyerek evinin yolunu tutmuş. Bir yandan da çakala “Hiç böyle bir zamanda arkadaş bırakılır da gidilir mi?” diye söylenmeye başlamış. Ancak evine döndüğünde çakalın geldiğini görmüş. Çakalın getirdiği yiyeceklerle karnını doyurmuş. Bu sırada tilkinin kuyruğunun parlaması çakalın dikkatini çekmiş: “Tilki kardeş, senin kuyruğun niye parlıyor?” “Ne parıldaması? Haa, şey, ben kuyruğumu gümüşlettim.” “Gümüşlettin mi?” “Evet, gümüşlettim.” “Nerede yaptın bu işi?” İlerideki köyün yanındaki göle gidip sabaha kadar ıslattım. Sonunda böyle oldu.” Meğer tilkinin kuyruğu süründüğü için buz tutmuş, o sebepten parlıyormuş. Ama açlığını unutamayan tilki intikam almak için çakala oyun oynamak istemiş. O gece çakal göle girerek beklemeye başlamış. Üşümesine üşüyormuş ama ona artık “Gümüş kuyruklu çakal” diyeceklermiş. Tilki ise sabaha karşı uyanıp gölün yakınında çakalı gözetlemeye başlamış. Çakalın hâline bakıp gülecekmiş. Tilkinin dediği kadar bekleyen çakal, kuyruğunu sudan çekmek istemiş ama başaramamış. Arkasına dönüp bakmış; kuyruğunu buzun altında görünce, “Ammma da güzel gümüşlenmiş, parıl parıl parılıyor.” diye sevinmiş. Ancak zavallı çakal uğraşsa da kuyruğunu çıkarmayı başaramamış. Başına gelenlere bakarak ağlamaya başlamış. Kurnaz tilki ise bir ağacın arkasına saklanmış, gülüyormuş. Çakal, kurtuluşu kuyruğunu feda etmede bulmuş. Ne yapsın, canından olacağına, “Kuyruksuz çakal” desinler. Bu sırada gölün kıyısından geçen köylüler çakalı görmüşler. Hemen tüfeklerini çekip çakalı vuruvermişler. Arkadaşının başına gelenleri gören kurnaz tilki kahkahayı basıvermiş. Sesleri duyan köylüler bu sefer de tüfeklerini o yana çevirmişler. Ağacın arkasında saklanan tilkiyi görünce ateş etmişler. Kurnaz tilki, arkadaşına gülerken kendi başına geleceklere hesap etmediği için tatlı canından olmuş. Atalarım, “Gülme komşuna, gelir başına.” demişler. Tilki bu sözü bilmediği için başına gelenlere razı olmuş. Zaten onun, arkadaşı çakala yalan söyleyip ölümüne sebep olması da doğru bir hareket değilmiş.

Sakaoğlu, S. (2013) Türk Masalları. Ankara: Akçağ Yayınları, s. 25-27

- 1) Tilki çakaldan neden intikam almak istemiştir?**
- 2) Çakal kuyruğunu sudan çıkarmak istediğinde neler olmuştur?**
- 3) Metnin konusu nedir?**
- 4) Metnin ana fikri nedir?**

HEP BÜYÜK EFSANESİ

Üzümün en bol yetiştiği bölgemiz olan Ege Bölgesi'nde anlatılan bu efsane; bir oğlun babasına vereceği üzüm salkımındaki taneleri büyük görüp, daha küçük taneler aramasını; bulamayınca da kuşa dönüşerek cezalandırılmasını konu eder; nasıl mı? Üzüm yetiştiriciliğinin önemli bir geçim kaynağı olduğu bir dönemde, en iyi cins üzümleri yetiştiren bir adam varmış. Adam, üzümlerin pazara ulaştırılması ve satılması gibi işlerle daha fazla ilgilendiği için, civarda en iri üzümleri yetiştiren kişi olarak bilinirmiş. Bu adamın bir tek oğlu varmış. Adam artık yaşlanınca eskisi gibi çalışamaz olmuş ve üzüm bağlarını oğluna bırakma vakti gelmiş. Delikanlı, babasından öğrendiği gibi, özel ve hassasiyetle bağa bakmış; sulamış, budamış. Mevsimi gelmiş ve salkım salkım, büyük büyük üzümler yetişmiş. Aradan geçen zamanda babası biricik oğlunu çok özlemiş. Hem oğluyla hasret gidermeye hem de yeşil bağın içinde dinlenmeye karar verip, yola koyulmuş. Delikanlı sevinçle karşılaşmış babasını, güzel güzel sohbet etmişler. Derken babası üzümlerin tadını merak etmiş, bir salkım üzüm istemiş. Delikanlı bağa gitmiş, bir salkıma elini uzatmış, sonra vazgeçmiş; “Bu salkım büyük!” Ardından bir başka salkıma uzanmış, o da büyük. Bir diğeri de aynı şekilde. Hangi salkıma uzansa üzümler hep büyükmüş. Baba sabırla oturduğu yerde oğlunu bekliyormuş ama aradan uzunca zaman geçince anlamış oğlunun cimrilliğini, küçük bir salkım aradığını. Adam bir zamanlar sahibi olduğu üzümlerden bir tanesinin bile tadına bakamadığı için çok üzülmüş ve o anda beddua etmiş oğluna; “ Kuş ol da, “Hep büyük! Hep büyük!” diye ötüver yaz kış!” demiş. Delikanlı bağda üzüm aramaya devam ederken bulduğu üzüm salkımını koparmak için elini uzattığı bir anda babasının bedduası gerçeğe dönüşmüş; delikanlı kuş oluvermiş. Ne kadar doğrudur bilinmez ama bugün hala Ege Bölgesi'nde üzüm bağları üzerinde uçan bir kuşun “ Hep büyük! Hep büyük!” diye öttüğü işitilmektedir. Bu efsane, babasına bir salkım üzümü çok gören bir oğlu anlatırken; “Baba oğluna bir bağ bağışlamış; oğul, babasına bir salkım üzüm vermemiş.” atasözünü de açıklamaktadır.

Anadolu Efsaneleri

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2013). Anadolu efsaneleri. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- 1) Yaşlı adam işlerini neden oğluna bırakmıştır?
- 2) Metinde geçen olay nerede yaşanmıştır?
- 3) Metnin konusu nedir?
- 4) Metnin ana fikri nedir?

DEDEMİN ÖYKÜSÜ

Dedem evimizin güneşiydi. Her sabah kalkar kalkmaz bize sevgi dağıtırdı. Odaya girer, kardeşimi kucağına alır, başlardı dumbala yapmaya: “Dumbala yavrum dumbala! Dumbala gülüm dumbala!..” Sonra onu bırakır, beni alırdı kucağına. Ben o zaman altı yaşındaydım ama dedem beni bebek yerine koyardı. Kucağına alır almaz o bembeyaz bıyıklarını yanaklarıma sürer, başlardı gene dumbalaya, “Ey dumbala dumbala! Haydi yavrum dumbala!.. Dumbala dedim, dum dedim; gel göğsüne kon dedim.” diye söyleyip dururdu. O böyle yapınca ben de onun yanaklarıyla kulaklarını sıvazlar “Haydi, dede bir dumbala daha yap.” derdim. Beni kırmazdı. Tatlı tatlı güler, bir dumbala daha yapardı. O yıl yetmişindeydi dedem. Yaşımı hiç üzerine alamazdı. Arkadaşlarına “Dakikalarınızı, saniyelerinizi, günlerinizi şen geçirmeye bakın.” derdi. Bunu der demez başlardı Nasrettin Hoca’dan fıkralar anlatmaya. Yöresindekileri bol bol güldürür, tatlı tatlı düşündürürdü. Dedemin kendine özgü yaşam görüşleri vardı. Odasına girseniz kendi eliyle yazıp duvara astığı şu cümlelerle karşılaşırınız: “Her gün en az yirmi dakika yol yürüyeceksin. Günün bazı bölümlerini gülüşlerle geçireceksin. Yaşam koşulları ağır da olsa onları küçümseyeceksin. Kulağının kapısını kötü şeylere kapayacak, güzel sözlere açacaksın.” Dedem, bu dediklerini uyguluyordu. Hemen her sabah evden çıkar, kentın dışına dek uzanırdı. Kimi kez beni de alırdı yanına. “Oğlum, bu yürümek var ya...” derdi. “İşte bu yürümek yüz doktordan iyidir.” Ben o zaman anlamında değildim. Ancak dedemin o sözleri söyleyiş biçimi, ağzından çıkan sözler hoşuma giderdi. Öylece giderdik yol boyunca. Yollarda kimse kalmayınca dedem bir türkü tuttururdu. Dedemin türkülerini öyle bir içten dinlerdim ki... Sanki otlar, ağaçlar, tepeler, gökyüzü; dallardan bakan, süzülüp uçan kuşlar dedemin o sesinden hoşlanır gibiydi. Biraz ileri gidince bir tepenin üstüne otururduk. Dedem, bana orada “Haydi oğlum, şimdi de ciğerlerimizi, özümüzü dinlendirelim.” derdi. O tepeden Torosların bir bölümü görünürdü. Gözlerimiz serilip giden ovaya takılır kalırdı. Gökyüzü usulca okşardı yüzümüzü. Sonra da öbür yanımızda dizi dizi uzayan zeytin ağaçlarına bakardık. O anda dedemin “Ohhh!” diyen sesi kafamda bir sümbül gibi açılırdı. Bir de dedemin ellerine takılırdı gözlerim. İncelmiş derisinin altındaki mor damarlar dokunsan patlayacak gibiydi. İşte beni korkutan o damarlardı. Onlara baktıkça hem ürperiyor hem de gözlerimi oradan zor ayırıyordum. Öyle anlarda dedem benim bir şeylere dalıp gittiğimi anlar, eliyle yanaklarımı tıptırlar “Haydi dedesinin kuzusu, haydi gidelim gayrı.” derdi. Gene düşerdik yola. Dinlenmiş olarak evimize gelirdik.

Yücel, Ş. (1983). “Dedemin Öyküsü”, Bir Sevgi Adamı. Ankara: YABA Yayınları, s. 43-44.

- 1) Yazar dedesini neden evin güneşi olarak tanımlamıştır?
- 2) Yazarın dedesi kaç yaşındadır?
- 3) Yazarın dedesi arkadaşlarına nasıl bir tavsiyede bulunmaktadır?
- 4) Yazar hangi durumdan korktuğundan bahsetmiştir?

PADIŞAHIN EBRUSU

Bir varmış bir yokmuş. Zamanın birinde kocaman bir ülkenin çok saygıdeğer bir padişahı varmış. Ancak padişah, çok ama çok dertliymiş. Çünkü fermanlarının sahtelerini yapıp halkını dolandıranlar olduğunu öğrenmiş. Sahte ferman yazıp “Padişahımızın emridir!” diyerek zengin fakir herkesin elindekini, avucundakini alan şu hainlere öyle kızgın, öyle kızgınmış ki padişah! Padişah çaresizce sarayın bahçesinde dolaşmaya çıkmış. Derin derin nefes alarak yürürken aniden karşısına küçük, şirin bir köşk çıkmış. Kendi kendine, “Bu köşk de neyin nesi? Sarayımın bahçesinde böyle bir köşk olduğunu bilmiyordum.” demiş. Yaklaşıp pencereden içeriye şöyle bir bakmış, gözlerine inanamamış. Bir daha, bir daha bakmış!.. Padişah hem şaşırmış hem endişeye kapılmış. “Küçük şehzade ile valide sultanın bu köşte ne işi olabilir? Niye sarayda değiller?” diye kendi kendine söylenmeye başlamış. Askerin biri, “Endişelenmeyin efendim.” demiş. “Bu köşkü ebru ustası rahat rahat çalışsın diye siz yaptırmıştınız. Küçük şehzade ile valide sultan, arada bir ebru yapmaya gelirler buraya.” Ebru ustası, küçük şehzade ve valide sultan, karşılarında padişahı görünce çok şaşırılmışlar. Padişah oturup büyük bir ilgiyle ebru yapan eşini ve oğlunu izlemeye başlamış. İzlerken bile bir sakinlik, bir huzur gelmiş üzerine. Hiç de zor bir iş gibi görünmüyormuş uzaktan. “Ben de ebru yapabilir miyim?” diye sormuş. Padişahın bu isteğine hepsi çok ama çok sevinmiş. Ve işte! Artık padişahın da bir ebrusu varmış! Padişah, hayran hayran elindeki ebruya bakıp “Ne kadar güzel! Bunu ben mi yaptım? İnanamıyorum.” demiş büyük bir mutlulukla. “Aynısından bir daha, bir daha yapmak istiyorum!” “Olmaz.” demiş ebru ustası. “Olanaksız.” demiş küçük şehzade. “Aynısı bir daha olmaz!” demiş valide sultan. Padişah pek şaşırmış, nedenini sormuş. Küçük şehzade hemen atılmış: “Aynı ebruyu iki kez yapmak olanaksızdır. Bu, ebrunun doğasına aykırıdır.” demiş. “Tekneden çıkan her ebru benzersizdir. Siz istediğiniz kadar uğraşın, her seferinde farklı bir ebru çıkacaktır tekneden.” diye eklemiş. Padişah, ebru teknesine bakmış, bakmış... Aniden aklına parlak bir fikir gelmiş. “Buldum!” diye bağırarak sevinçle. “Fermanlarımı yalnızca kendi yaptığım işaretli ebrulara yazdıracağım. Böylece hırsızlar, fermanlarımı taklit edip halkımı kandıramayacaklar. Köşkten çıkan padişah, saraya gitmiş ve herkese müjdeli haber vermiş. Hazine bekçisine de, ebru ustasına da ağırlığınca altın vermesini emretmiş. Sahtekârlara gelince, asıl olan onlara olmuş. Padişahın yeni fermanlarını taklit etmeye çalışırken ebrunun büyüüne kapılıp kötülüklerden uzaklaşmış, düzenbazlığı bırakmışlar. Gökten üç ebru düşmüş... Biri bu masalı okuyana, biri dinleyene, biri de ebru yapmak isteyene.

(Kısaltılmıştır.)

Gürmen, Aysel. Padişahın Ebrusu. İstanbul: Günışığı Kitaplığı, 2009.

- 1) Padişah neden dertliymiş?**
- 2) Padişah sarayın bahçesindeki köşkün penceresinden içeriye baktığında neler görmüştür?**
- 3) Padişah, fermanlarını taklit edenlere karşı nasıl bir çözüm bulmuştur?**
- 4) Sahtekârlar kötülüklerden nasıl uzaklaşmıştır?**

ESKİCİ İLE PARA BABASI

Bir zamanlar yoksul bir eskici varmış, eski ayakkabıları onarırmış. Bir yandan işini yaparken bir yanda da şarkı söylemiş. Sabahtan akşama kadar böyle geçirmiş zamanını. Oradan gelip geçenler eskicinin şarkılarına bayılır, öyle durup hayranlıkla dinlerlermiş. O da beğenildiğini görünce büsbütün coşar, mutlu mu mutlu, gırtlığının tüm gücüyle söyler de söylemiş artık. Ama bir de komşusu varmış ki tam karşıtıymış bizim eskicinin, tam bir para babasıymış, zenginlik içinde yüzer, çok az şarkı söyler, çok da az uyurmuş. Sabaha karşı uykuya dalınca da bizim para babası yiyecek ve içecekler gibi uykunun da pazarda satılmamasından yakınmaya başlamış. Günün birinde, parlak bir düşünce gelmiş aklına. Güzel sesli eskiciyi köşküne çağırtmış. “Dostum, söyler misin bana, sen yılda ne kadar para kazanırsın?” diye sormuş. Bizim şen eskici gülümsemiş. “Yılda mı dediniz, efendim? Ben böyle yapmam hesabımı.” demiş. “Bir günün hesabını sonraki günün hesabına eklemem hiçbir zaman. Yılın sonunu getireyim, yeter. Nasıl olsa, her gün kendi ekmeğini getirir.” “Peki, günde ne kadar kazanırsın?” diye üstelemiş para babası. “Kimi zaman çok, kimi zaman az ama hep bir şeyler kazanırım işte.” demiş eskici. “İşin tatsız yanı boş kalmaktır; ülkemizde bayram sayısı çok fazla.” Para babası gülmüş. “Bak, ben sana bir yardımda bulunayım.” demiş. “Al şu yüz altını, özenle sakla, gerekince de hiç çekinmeden harca.” Bizim eskici yüzlerce yıldır topraktan çıkarılan tüm altınların önüne yığıldığını sanmış. Alıp evi ne getirmiş altınları. Getirip de şöyle önüne koyunca, bir korkudur çökmüş içine. “Ya bu altınları çalarlarsa?” diye söylenmiş. Sonra altınlarını sarmış, sarmalamış, evinin bodrum katına gömmüş. Ama hiç ayırımında olmadan, altınlarla birlikte bir şeyi daha gömmüş: Yaşama sevincini. Artık şarkı söylemez olmuş, sesini yitirmiş. Uyku da gitmiş. Evine gelenlere kuşkuyla bakar olmuş, yerli yersiz kaygılanmaya başlamış. Gün boyu gözü kapıda, kulağı kırıştıymış artık. Geceleri bir kedi hafif bir gürültü yapacak olsa, birileri altınları alıp gidecek sanarak yatağından fırlayıveriyormuş. En sonunda bu yaşama dayanamaz olmuş, altınları sakladığı yerden çıkarmış, artık uykusundan uyandırmadığı adamın kapısını çalmış. “Efendim, alın şu yüz altınınızı da bana şarkılarımı ve uykumu geri verin.” demiş.

Yücel, Tahsin. “Eskiciyle Para Babası” La Fontaine Masalları. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2010.

- 1) Eskici sabahtan akşama kadar bir gününü nasıl geçirmiş?
- 2) Yazara göre eskici altınlarla birlikte neyi de gömmüştür?
- 3) Metnin konusu nedir?
- 4) Metnin ana fikri nedir?

ÇOCUK VE BALONCU

Bir süredir mahalleye bir baloncu geliyordu. Hemen hemen her gün ve aşağı yukarı aynı saatlerde, elinde kocaman bir balon kümesiyle köşeden görünür “Balonlar! Renk renk balonlar!” diye bağıarak ağır adımlarla sokağı boydan boya geçer ve öteki köşeden dönüp görünmez olurdu. Küçük çocuk, onun gelişini her gün heyecanla bekliyordu. Baloncuyu büyülenmiş gibi şaşkınlıkla izlerken “Bizim eve sığmaz.” dediği çok sayıda balonun adamı nasıl olup da havaya kaldırmadığını çok merak ediyordu. Baloncu önde, küçük çocuk arkada mahalleyi baştan sona birlikte geçiyorlardı. Baloncu ara sıra dinlenmek için durduğunda o da duruyor ve sonra yine izlemeyi sürdürüyordu. Yine bir gün baloncu dinlenmek için durduğunda küçük çocuk bütün cesaretini toplayarak yanına gitti. Önce balonları yakından bir süre izledikten sonra “Baloncu amca!” dedi. “Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.” Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra “Paran var mı?” diye sordu. “Bayramda vardı.” diye atıldı çocuk. “Önümüzdeki bayram yine olacak.” “Öyleyse bayramda gel. Acelem yok, ben beklerim.” Çocuk sessizce adamın yanından ve renk renk balonlardan uzaklaştı. Gözlerinden yaşlar boşanıyordu ve sanki yürümeye gücü kalmamıştı. Henüz on adım atmamıştı ki geri dönüp balonlara bakmak istediğinde gözlerine inanamadı. Balonlar her nasılsa adamın elinden kurtulmuş ve yolun kenarındaki büyük ağacın dallarına takılıp kalmıştı. Çocuk, gördüğü manzara karşısında donup kalmıştı ağaçtaki balonlara bakarken baloncu ona seslendi: “Küçük, balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.” Baloncunun önerisini duyan küçük çocuk, önce kulaklarına inanamadı. Sonra yıldırım gibi ağacın altına geldi, ayakkabılarını son sürat ayağından çıkarıp ağaca tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarına batan ve canını yakan akasya ağacının dikenlerini duyumsatmıyordu bile. Nihayet balonlara ulaşmıştı. Bir süre onları izledi. Sonra dikkatlice balonları ağacın dikenlerinden koruyarak dallara dolanmış ipleri çözüp baloncuya uzattı. Sadece bir balon, diğerlerinden ayrılıp biraz daha yukarı çıkmış ve dalların arasında sıkışıp kalmıştı. Çocuk onu da kurtarmaya çalışsa biliyordu ki ağacın dikenleri balonu patlatacaktı. İster istemez ağaçtan aşağı indi, ayakkabılarını giyip adamın kendisine vereceği balonu heyecanla beklemeye başladı. Ama baloncu hiç oralı değildi. İpleri eline sıkıca doladıktan sonra yavaş yavaş sokağın sonuna doğru yürümeye başladı. Çocuk şaşırıldı. “Hani balonlardan birini bana verecektiniz?” diye sordu. Adam, “Seninki ağaçta kaldı evlat, istersen çık al.” Çocuğun ayakta duracak gücü kalmamıştı. Kaldırım kenarına çöktü. Bir dönüp köşede kaybolmak üzere olan baloncuya ve balonlarına, bir de ağacın tepesindeki kıpkırmızı balona baktı ve “Olsun!” diye mırıldandı. “Olsun! Ağacın üzerinde kalsa da bir balonum var ya artık.”

Aksoy, Y. (2015). “Çocuk ve Baloncu”, Bütün Dünya. Ankara: Başkent Üniversitesi Yayınları, s. 137-139.

- 1) Küçük çocuğun merak ettiği şey nedir?**
- 2) Çocuk gözyaşları içinde arkasını döndüğünde nasıl bir durumla karşılaşmıştır?**
- 3) Baloncu, çocuğa hangi şartla balon vermeyi teklif etmiştir?**
- 4) Baloncu küçük çocuğa balon vermiş midir?**

EVİNİ ARAYAN ARDIÇ TOHUMU

Merhaba. Ben ardıç ağacı tohumu. Biz ardıçların doğumu diğer ağaçlardan biraz farklı. Bizimle aynı adı taşıyan ardıç kuşunun ağacımızın tohumlarımızı yemesi, onu midesinde öğütmesi ve tekrar toprağa geri bırakması sonucu filizleniyor ve çoğalıyoruz. Ben de şu anda ardıç kuşunun midesindeyim. Onun beni nereye bırakacağını çok merak ediyorum. Acaba köklerimi salacağım ailemi kuracağım yer, evim neresi olacak? Ardıç kuşu görevini yapmış, artık bundan sonraki yolculuğum için beni toprak anamın güvenli kollarına bırakmıştı. Deniz kenarında bir yerdeydim. Etrafıma bakmak için kafamı şöyle bir kaldırdığımda daha önce hiç görmediğim yabancı ağaçlarla karşılaştım. Önce şöyle süzdüler beni. Pek mi küçük gelmişim gözlerine? Heyecanla hemen yanımdaki upuzun boylu, hayli geniş, yayvan yemyeşil yapraklara sahip, iri ve koyu renk gövdeli ağaca “Merhaba” dedim. Adını sordum Çınarmış. Soyu çok eskilere, Osmanlı dönemine dayanıyormuş. ”Dedelerim çok uzun süre yaşarlar benim. Eğer iyi bakılırsa 600-700 yıl yaşayan akrabalarım bile var. Her türlü toprakta varlığımızı sürdürebilir, çok zor şartlarda dahi yaşayabiliriz.” dedi. “Peki burası neresi?” diye sordum.“ Şu an bulunduğumuz yer İstanbul’un Çengelköy semti.” diye cevap verdi. Merakım artmıştı. “Kaç yaşındasın? Gövden ne kadar kalın, ne zamandır buradasın? diye art arda sıralayıverdim sorularımı. “Yaşım sekiz yüz. Bulduğumuz yerin adı Çınaraltı. Burada köklerimi salarken senin gibi birçok ağaçla karşılaştım.” Çok şaşırılmışım. Benim gibi küçücük bir ardıç tohumu için ne kadar da uzun zamandı 800 yıl. Benim akrabalarımın boyu 3 ile 15 metre arasında değişirken, bu ulu çınar 30-35 metre uzayabiliyordu. Etrafımızdaki 4-5 katlı binalardan bile daha uzundu. “Peki buraya neden senin adını vermişler?” diye sordum. “Buraya alışmaya çalışırken baktım ki burada yaşayanlar da zamanla bana alıştı. Kuşaklar boyunca bu küçük deniz kıyısından balığa çıkan balıkçılarla arkadaşlık ettik. Beni o kadar seviyorlar ki ‘Çınaraltı’ diyorlar bu nedenle buraya. Eski dostlar sık sık gölgede serinlerken, ilk gelenler şaşkınlığını gizleyemiyor beni görünce...” Çok etkilenmişim. Yaşlı çınar ağacına, “Senin gibi hikâyelerini dinleyeceğim başka ağaçlar ile de tanışmak istiyorum.” dedim yerimde duramayarak. O da gülümseyerek “Elbette” dedi. “İstanbul pek çok farklı ağaç türüne ev sahipliği yapıyor. Ama evini bulmak için daha uzun bir yolun var bence. Bu yolculuk sırasında geriye dönmek zor olabilir. Bana kuşlarla haber gönderebilirsin. Nereye yerleştiğini bilmek hoşuma gider.” dedi göz kırparak. Kuşlarla haber yollayabilme fikri çok hoşuma gitmişti. Çınar ağacının koca gövdesine sarılıp yanından ayrılırken onu özleyeceğimi hissettim.

(Kısaltılmıştır.)

Yanardağ, S.(2015).Evini arayan ardıç tohumu. İstanbul: Çekül, Doğan ve Egmont Yayıncılık.

- 1) Ardıç tohumu nasıl çoğalmaktadır?
- 2)Ardıç kuşu, ardıç tohumunu nereye bırakmıştır?
- 3) Çınar ağacı kaç yaşındadır?
- 4) Çınar ağacının bulunduğu yere neden Çınaraltı adı verilmiştir?

TAŞ ÇORBASI

Köy var, köy var. Bazı köylerde her evin kapısı açık olur, pişen her ekmek komşularla bölüşülür, ağacın alt dallarındaki kirazlar insanların, üsttekiler ise kuşların olur. Ama bizim masalımızın köyünde işler pek de öyle yürümüyordu. Yok, o köyde her kapıda üç kilit vardı, bahçelerin etrafında duvarlar yükseliyordu ve dallarda kuşlar ötüşmüyordu. Bir gün köye bir gezgin geldi. Omuzlarında eski bir hırka, ince bir heybe; elinde daldan yonttuğu bir sopa... Gezgin, köyün ilk kapısını çaldı. Fazilet teyze kapıyı birazcık araladı, bizim gezgini baştan ayağa süzüp ona ne istediğini sordu. “Merhaba. Bu gezgin için bir tas çorba ve bir geceliğine yatacak bir köşeniz var mı acaba? Çok minnettar olurum.” Fazilet teyzenin yüzü asıldı. “Aman oğlum, keşke sana yardım edebilsem, ama evde ancak bana yetecek kadar yemek var. İnan paylaşacak bir lokma bile yok.” Köyün geniş evlerini çevreleyen uzun duvarlar, kalın kapılar, sessiz sokaklar gezginin dikkatini çekmişti. Bu köy, paylaşmayan köylerdendi. Dönüp Fazilet teyzenin kapısını tekrar çaldı. “Teyzeciğim, madem ekmeğiniz az ve beni misafir edemiyorsunuz, ben sizi soframa davet edeyim.” “Canım bir taş çorbası çekti. Gezginlere özgü bu yemeği sizinle paylaşmak istiyorum.” “Taştan çorba mı olur?” Fazilet teyze iyice meraklanmıştı. “Peki ama nasıl yapılır ki bu çorba?” diye sordu. “En önemlisi çok ama çok lezzet veren bir çorba taşı bulmaktır. Böyle bir taş ancak çok yürüyenlerin karşısına çıkar. Neyse ki cebimde uzaklardan getirdiğim harika bir çorba taşı var. Bize bir de ateş lazım, onu hemen şuradaki meydanda yakabilirim. Çorbanın suyunu çeşmeden doldururum. Ah! Bir de kazan lazım, onu acaba sizden ödünç alabilir miyim?” Fazilet teyze hemen kabul etti. Derken kazanın ateşi öteki evlerden fark edildi. Köylüler meydanda neler olduğunu merak edip geldiler. Fazilet teyze soranlara gururla anlattı. Komşular şaşırıldı. “Taştan çorba mı olurmuş? Peki başka hiçbir şey katılmıyor mu çorbaya?” Gezgin, “Katılabilir tabii. Herkes farklı yapar, patateslisini de yapanları gördüm ama bana göre sadesi gayet güzel,” diye açıkladı. “Dur.” dedi biri. “Dün taze patates çıkardım topraktan, onlardan ekleyelim!” Başka biri, “Bende sarımsak var!” dedi. Başka biri, “Bende soğan var!” diye atıldı. Gezgin, komşuların getirdiklerini çorbaya ekledi. Çorba tekrar kaynayınca kazandan nefis kokular yükselmeye başladı. Gezgin kepçeyle tadına bakıp, “Oooh, leziz. Taşımız biraz daha pişince çorbamız hazır. Gezgin, önünde sıralanan herkesin tasını doldurdu. Meydan sessizleşti. Herkes çorbanın lezzetine o kadar kapılmıştı ki sadece kaşıkların sesi duyuluyordu. Ertesi sabah kalktıkları gibi Fazilet teyzenin evine, gezgine teşekkür etmeye geldiler. Ama gezginin odasında bir not duruyordu. “Dostlar, taşımı size bırakıyorum. Tarifini öğrendiniz: Kazana herkes gönlünden kopan bir şey eklesin. Asla unutmayın, taş torbası da hayat gibidir, paylaştıkça lezzetlenir.”

Liberman, Judith Malika. Taş Çorbası. ed.: Gökçe Ateş Aytuğ. İstanbul: Sev Yayıncılık, 2021.

- 1) Gezginin yemek ricasına Fazilet teyze nasıl cevap vermiştir?
- 2) Gezgin, taş çorbasına hangi malzemeleri eklemiştir?
- 3) Metnin konusu nedir?
- 4) Metnin ana fikri nedir?

GEYİK ANA

Geyik Ana:

— Şimdi ben sizin ananızım, siz de yavrularımsınız, demiş. Sizi ben çok uzaklara götüreceğim, o yerlerde karla örtülü dağlar arasında ılık bir deniz var. Adı Issık Göl.

Oğlanla kız bir sevinmiş, bir sevinmiş, güzel boynuzlu Geyik Ana'nın peşinde sevinçle koşmuşlar. Ne var ki bir süre sonra yorulmaya başlamışlar, hâlsiz düşmüşler. Yol ise daha çok çok uzakmış, dünyanın bir ucundan bir ucuna kadar. Ve de uzak bir yere gidemezlermiş, Geyik Ana onlara sütünü emzirmeseymiş, geceleyin kendi vücudu ile onları ısıtmasaymış.

Az gitmişler, uz gitmişler. Ana toprakları Enesay arkalarında kalmış çoktan, yeni ülkeleri Issık Göl'e yol daha çok çok varmış. Bir yaz, bir kış sonra bir bahar, bir yaz ve yine bir güz gibi kış ve birçok bahar, yaz, kış yürümüşler. Sık ormanlardan geçerek, çıplak bozkırlardan, insan ayağının batıp çıktığı çöl kumlarından yürüyerek, yüksek dağları aşarak, coşkun ırmaklarda yüzerek durmadan ilerliyorlarmış. Kurt sürüleri saldırmış, Geyik Ana sırtlamış yavrularını, rüzgâr gibi uçurmuş âdetâ... Atlı avcılar mı düşmemiş peşlerine kaç kez, okları, yayları ile. "Geyik çocukları alıp kaçıyor! Tut! Tut! Vur!" diye bağırıyor, oklarını fırlatıyorlarmış. Geyik Ana oktan daha hızlı koşuyor ve fisıldıyormuş:

— Sıkı tutunun yavrularım, sıkı tutunun! Bizi takip eden var. Ve sonunda Geyik Ana çocuklarını Issık Göl'ün kıyısına getirmiş. Dağın tepesinde duruyor, çevrelerine bakıyormuş hepsi de hayretler içinde. Her taraf karlı tepeler, yeşil ormanlarla çevriliymiş. Ve dağların arasında, göz alabildiğine bir deniz dalgalanıyormuş, kabarıyormuş durmadan. Masmavi suda ak köpüklü dalgalar koşuyor, koşuyormuş. Çok uzaktan gelen rüzgârlar onları kovalıyor, sürüklüyormuş. Başı neresiymiş Issık Göl'ün, sonu neresi, bilinmez. Bir kıyısında güneş doğarken bir kıyısı karanlıkmiş. Ve Issık Göl'ün dört bir yanını kaç dağ sarıyor, bilinmezmiş. Bu dağların ötelinde daha ne kadar karlı dağlar varmış, sayılmazmış, bilinemezmiş...

— İşte, demiş Geyik Ana, burası yeni ana topraklarınız olacak. Burada yaşayacaksınız, toprak süreceksiniz, balık tutacaksınız, hayvan yetiştireceksiniz. Barış içinde yaşayın binlerce yıl. Soyunuz çoğalsın. Torunlarınızın torunları buraya getirdiğiniz ana dilinizi de unutmasın çünkü ana dilini konuşmak, ana dilinde türkü söylemek çok tatlı gelir insana. İnsanlara yakışacak bir biçimde yaşayınız. Ben de sizinle olacağım, çocuklarınızın çocuklarıyla birlikte yaşayacağım bugün, yarın ve sonsuzluğa dek...

İşte, Kırgız soyunun en son iki insanı, oğlanla kız. Tanrı'nın kutsal saydığı bu ölmez Issık Göl topraklarında kendilerine yeni bir yurt bulmuşlar.

Cengiz AYTMATOV (Kısaltılmıştır.)

Aytmatov, C. (2011). "Geyik Ana", Beyaz Gemi. Ankara: Elips Kitap. s. 59-60.

- 1) Geyik Ana oğlanla kızı nereye götürmüştür?
- 2) Geyik Ana ve yavrularına kimler saldırmıştır?
- 3) Issık Gölü'nün bir kıyısında güneş doğarken bir kıyısının karanlık olması gölün hangi özelliğiyle açıklanabilir?
- 4) Geyik Ana yavrularına ana dillerini unutmamasını neden öğütlemiştir?

Ek: 2 Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği**Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği**

No	İfade	Hiçbir zaman	Çok nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.					
2	Metinde geçen kelimelerin anlamını bilmeme rağmen metni anlayamadığımda kaygılanırım.					
3	Metnin anahtar kelimelerini belirleyemediğimde endişelenirim.					
4	Okuduğum metnin türünü belirleyemezsem kaygılanırım.					
5	Metinle ilgili resim, karikatür vb. bir görsel bulunmadığında metni anlayamam diye endişelenirim.					
6	Okuma metnindeki harfler küçükse (punto) metni anlamakta zorlanırım.					
7	Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.					
8	Okurken neler yapacağımı belirlemezsem tedirgin olurum.					
9	Metni ne kadar sürede okuyacağımı tahmin edemezsem endişelenirim.					
10	Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.					
11	Okurken nelere ihtiyacım olacağını tahmin edemezsem endişelenirim.					
12	Okuduğum metnin ana fikrini belirleyemediğimde kendimi rahat hissetmem.					
13	Metni nasıl okuyacağıma karar veremediğimde endişelenirim.					
14	Metinden çıkarım yapamadığımda kaygılanırım.					

Ek: 3 Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3*	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7*	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz.)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır, uyumludur, dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

*Ters çevrilecek madde.

Ek: 4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

NEY Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Görüşme Formu

Öğrenci Kodu:

GÖRÜŞME SORULARI

- 1. NEY çalışmalarının akıcı okuma becerilerine etkisine ilişkin ne düşünüyorsun?**
- 2. NEY çalışmalarının okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin ne düşünüyorsun?**
- 3. NEY çalışmalarının okuma kaygılarına etkisine ilişkin ne düşünüyorsun?**

Ek: 5 Araştırma İzinleri



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

TOPLANTI SAYISI
1

KARAR SAYISI
2023.01.13.

TOPLANTI TARİHİ
13.01.2023

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tayfun KÖSEOĞLU'nun "Nörolojik Etki Yönteminin Akıcı Okuma Becerileri İle Okuma Kaygılarına Etkisi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 30.12.2022 tarih ve 2200008872 sayılı başvuru dosyasının görüşülmesi.

2023.01.13. Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tayfun KÖSEOĞLU'nun "Nörolojik Etki Yönteminin Akıcı Okuma Becerileri İle Okuma Kaygılarına Etkisi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 30.12.2022 tarih ve 2200008872 sayılı başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan "*Nörolojik Etki Yönteminin Akıcı Okuma Becerileri İle Okuma Kaygılarına Etkisi*" isimli yüksek lisans tezi ve ilgili belgeler araştırmacının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

YÜRÜTÜCÜ	ARAŞTIRMACI/UZMAN
Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL	Tayfun KÖSEOĞLU (Öğrenci)

***Prof. Dr. Suzan ÇOBAN Toplantıya Katılmadı.**

Belge Doğrulama Kodu: P9CHF94

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:
<https://tibys.nevsehir.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: 2000 Evler Mah. Zübeyde Hanım Cad. 50300 /Nevşehir

Bilgi için :

Leyla Karagedik

Telefon No:

Faks No:

Sekreteryası

e-Posta:

İnternet Adresi:

Telefon No:

Keşif Adresi: nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr



Prof. Dr. Mutluhan AKIN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Fatih ÖZDEMİR
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Merter Rahmi
TELKENAROĞLU
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Lütüfî BUYRUK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Ensar ÇETİN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Zübeyde
KUMBIÇAK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Sezer SORGUN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Muhammet Şevki
AYDIN
Kurul Üyesi

Belge Doğrulama Kodu: P9CHF94

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:
<https://ubys.nevsehir.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: 2000 Evler Mah. Zübeyde Hanım Cad. 50300 /Nevşehir

Telefon No:

e-Posta:

Keş Adresi: nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Leyla Karagedik
Sekreteryaya

Envanter Kullanım İzni

2 ileti

1 Eylül 2022 11:30

Hocam merhaba, adım Tayfun KÖSEOĞLU. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin tarafınızdan Türkçeye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri"ni kullanmak için izninizi istiyorum. İzninizi belirten ve varsa ek açıklamalarınızı rica ettiğim mesajınızı bekliyorum. Teşekkür eder, saygılar sunarım.

HAYATI AKYOL

Alıcı: TAYFUN KÖSEOĞLU

2 Eylül 2022 09:09

Tayfun Öğretmenim,
Kaynak göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dileğimle.
Prof. Dr. Hayati Akyol

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

1 Eylül 2022 11:44

Hocam merhaba, adım Tayfun KÖSEOĞLU. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak sizin geliştirdiğiniz "Okuma Kaygısı Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum. İzninizi belirten ve varsa ek açıklamalarınızı rica ettiğim mesajınızı bekliyorum. Teşekkür eder, saygılar sunarım.

Künye: Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3538>



Virüs yok. www.avast.com

Deniz Melanlıoğlu

1 Eylül 2022 13:28

Sayın Tayfun Köseoğlu,

Tarafımdan geliştirilen "Okuma Kaygısı Ölçeği"ni tezinizde kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe dair bilgiler ve ölçek maddeleri makalede bulunmaktadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, başarılar...

Deniz MELANLIOĞLU

Gönderen: TAYFUN KÖSEOĞLU ✓

Gönderildi: 1 Eylül 2022 Perşembe 11:44

Kime:

Konu: Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

TAYFUN KÖSEOĞLU

1 Eylül 2022 12:08

Hocam merhaba, adım Tayfun KÖSEOĞLU. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde sizin tarafınızdan geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum. İzninizi belirten ve varsa ek açıklamalarınızı rica ettiğim mesajınızı bekliyorum. Teşekkür eder, saygılar sunarım.

Künye: Keskin, H. , Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2) , 168-180.



Virüs yok. www.avast.com

H. Kagan KESKİN

Alıcı: TAYFUN KÖSEOĞLU

1 Eylül 2022 15:03

Sayın Köseoğlu, ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek dosyası içerisinde gereken açıklamalar mevcuttur. Çalışmanızda başarılar diliyorum. Selamlar.





T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34776202-605.01-75088485
Konu : Tayfun KÖSEOĞLU'nun
Araştırma İzin Talebi

26/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Konulu (2020/2 No.lu) Genelgesi.
b) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14.04.2023 tarih ve 2300027677 sayılı yazısı.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Tayfun KÖSEOĞLU'nun "Nörolojik Etki Yönetiminin Akıcı Okuma Becerilerine ve Okuma Kaygılarına Etkisi" konulu izin talebine ilişkin 24.04.2023 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Araştırmanın, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Mersin ilinde bulunan resmi ortaokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğatılan veri toplama araçlarının kullanılarak çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Alp Eren YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Dilekçe ve Ekleri (26 Sayfa)
2-Komisyon Görüşü (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Dumlupınar Mah. GMKB Bv.
Yenişehir / Mersin
Telefon No : 0 (324) 329 14 81
E-Posta: istatistik33@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Memur M.Faris ŞEN Dahili Tel: 120
Unvan : Memur
İnternet Adresi: <http://mersin.meb.gov.tr> Faks:3243273518



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **71cd-6064-3f63-8f0b-5606** kodu ile teyit edilebilir.