

## OKUMA VE ANLAMA SORUNU OLAN ÖĞRENCİLER ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Bariş ÇAYCI\*

Mehmet Kaan DEMİR\*\*

### Özet

*Bu çalışmanın amacı, zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) sorunu olan iki öğrencinin seçilip, sorunun nedenleri ile birlikte ortaya konulması ve tespit edilen sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapılmasıdır. Bu amaçlar doğrultusunda Emniyetçiler İlköğretim Okulu'ndan aynı sınıf düzeyinden iki öğrenci (C.K. ve T.K.) çalışmaya uygun olarak görülmüştür. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamıştır. C.K. ve T.K. ile yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu yüzden de öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar önemli ölçüde azalmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Okuma, Anlama, ELVES Yöntemi.

### Abstract

*The aim of this study is to choose two students who are not cognitive, physical, visual and auditory handicapped but have problems in the reading area (comprehension, writing, speaking, listening, etc.), to display the problems with their reasons and to do an application to solve the determined problem. For this two students (C.K. and T.K.) who are at the same grade from Emniyetçiler Primary School have been chosen for this study. The study which was realized as a qualitative research includes an 11 week period. Studies done with C.K. and T.K. is determined in terms of the problems which are focused on reading and comprehension. For this, activities to overcome the reading and comprehension problems of the students were done. At the end of the study the problems they faced with reading and comprehension were decreased markedly.*

**Keywords:** Reading, Comprehension, Method of ELVES.

---

Yazışma Adresi: \*Arş. Gör. Barış Çaycı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: bcayci@gazi.edu.tr

\*\* Dr. Mehmet Kaan Demir, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: mkdemir2000@yahoo.com

Okuma, her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da çok önemlidir. Günümüzde aileler, çocuklarının okula başlamadan okumayı başarması için, öğretmenler de okullarında kendi sınıflarındaki öğrencilerin diğer sınıflardan daha önce okumaya geçmesi için yoğun çaba sarf etmektedirler. Günlük hayatımızda “Okuyor musun?”, “Kaçınıcı sınıfta okuyorsun?” şeklindeki sorulara hemen hemen herkes muhatap olmuştur. Aslında bu sorularla ulaşılmak istenen amaç, bireyin eğitim-öğretim düzeyinin anlaşılmasıdır. Yani okuma o kadar önem verilen bir etkinliktir ki sorularımızda dahi “Okula gitme” ya da “Eğitim-öğretim görme”nin yerini “Okuma” almaktadır.

Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler hayatın her alanında gereklidir.

Eğitimciler göre dil; kendi içinde kuralları olan bir iletişim aracıdır. Bilindiği gibi dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden meydana gelmektedir. Bu becerilerden her biriyle ilgili etkinlikler diğerlerini yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bundan dolayı, bu dört beceriyle ilgili etkinlikler bir arada yapılmalıdır. Buradan hareketle bir öğrencinin kendi dilini anlayabilmesi için dinleme ve okuma, kendini ifade edebilmesi için de konuşma ve yazma etkinliklerini hakkıyla yerine getirmesi gerekmektedir.

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı ise daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışırlar. Okuma, anadili öğretiminin girdiler ayağının birini oluşturmaktadır (Güleryüz, 2000: 9). Okuma; yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2003: 14). Okuma, sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki türde incelenmektedir. Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük kümelerinin, konuşma organlarının yardımıyla söylenmesi olarak da tanımlanmaktadır. Sessiz okuma ise, ses organlarının herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketi yaptırmadan yalnız gözle yapılan bir okumadır (Kavcar ve diğerleri, 1995: 43-44). Sesli okuma söz konusu olduğunda, işe konuşma ile ilgili organlar da katılır. Dildeki her sözcüğün görsel simgeleri

bulunmaktadır. Okuma sırasında, insanın gördüğü bu simgeleri zihninde anlamlandırabilmesi, ancak bu simgeleri önceden tanınmasına bağlıdır. Bir yazı yalnızca sözcüklere ait simgelerden oluşmaz. Yazıda, büyük ve küçük harfler gibi simgelerin yanında noktalama işaretleri gibi simgeler; paragraf, başlık, italik yazı gibi biçimler de vardır. Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesi için şu prensiplere dikkat edilmelidir (Akyol, 2003: 14–15):

- Okuma, anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik olmalıdır.
- Çocuk, okumaya güdülenmelidir.
- Okuma, hayat boyu devam etmelidir.

Yapılan çalışma gereği bu prensiplerden diğerlerine göre bir adım ileri çıkan iki prensip, okumanın akıcılığı ve çocuğun okumaya güdülenmesidir. Çünkü akıcı bir okumanın gerçekleşebilmesi için, öncelikle öğrencinin geriye dönüşlerinin ve kelime tekrarlarının (kendini düzeltmelerinin) yok ya da yok denecek kadar az olması gerekmektedir. Diğer yandan güdülenme ise, sadece okuma için değil aynı zamanda öğrenme için de en önemli faktörlerden biridir. Çünkü güdülenmenin bir sonucu olarak, okuması akıcı olmayan öğrencilerin en önemli sorunu “dikkat” olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumada bireylerin çeşitli bilgi ve yeteneklere sahip olmaları gerektiği bilinir. Bunlar, fonoloji (ses bilgisi), morfoloji (biçim bilgisi), sentaks (söz dizimi) ve semantik (anlambilim)’tir. Günümüzde fonolojik farkındalığa ilişkin yeteneklerin okuma-yazma için gerekli olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Fonolojik farkındalık düzeyleri gelişmeyen çocuklar okumayı öğrenmede güçlük çekmektedirler (Turan ve Yükselen, 2004: 44).

Koç ve diğerlerine (2001: 109–114) göre öğrenmeyi etkileyen faktörler iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. Dikkat ise, iç faktörlerden biridir ve psiko-fizik enerjinin bir noktada toplanması olarak tanımlanmaktadır. Bacanlı’ya (2001: 153) göre ise dikkat, bilincin bir noktada toplanmasıdır ve öğrencinin ilgili materyali öğrenebilmesi için dikkatini ona yoğunlaştırması gerekmektedir. Akyol (2003: 29), dikkati okumaya hazır oluşla ilgili faktörlerden biri olarak ele almakta ve dikkati yoğunlaştıramamanın yalnızca okumada değil, diğer öğrenme işlerinde de önemli sorunlara yol açtığını belirtmektedir.

Kelime tanımada karşılaşılan problemler; tanınmayan kelimelerin okunmaması, sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama, kelime veya harf karıştırma, heceleme güçlüğü, kelimedeki harflerin değiştirilmesi, tahmin ederek okuma, yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme, ekleme ve bırakmalar, tersine çevirmeler ve tekrarlamalardır (Akyol, 1994). Okuma yanlışları ve bunların nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

**a) Ters Çevirmeler:** Çocuklar arasında (özellikle 1. sınıf) en çok görülen hatalardan birisidir. Öğrenci ya harfleri (“d” yerine “b” gibi) ya da kelimeleri (“ev” yerine “ve” gibi) ters çevirmektedir. Bu hatalar genellikle okuma – yazmayı öğrenirken meydana gelir ve daha sonra yok olur. Eğer bu durum devam ediyorsa o zaman bu hatanın üstüne ciddiyetle gidilmelidir.

**b) Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler:** Eklemeler çok fazla olmuyorsa ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur ama gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa, öğrencinin dikkat problemi vardır. Buna paralel olarak bırakmalar kelimenin tamamında, hecede veya harflerde olabilir. Bu tür yanlışlar da yine dikkatsizlikten, kelime – harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir. Bu durumda okuma sonunda bırakılan kelimeler tekrar okutulmalıdır.

**c) Tekrarlar:** Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Çocuk kendi düzeyindeki bir materyali okurken çok tekrar yapıyorsa hemen bir alt düzeye inilmelidir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa sorun kelime tanımayla ilgilidir. Fakat alt düzeyde de durum değişmiyorsa sorun daha karmaşıktır. Tekrarlamalarla ilgili olarak; okurken kelimelere işaret etme, koro şeklinde okuma, teyp eşliğinde okuma, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2003: 176–177).

### Yöntem

Nitel araştırma olarak düzenlenen çalışmanın kapsamına; Emniyetçiler İlköğretim Okulu 3. sınıf öğrencilerinden C.K. ve T.K. alınmıştır. Araştırma, toplam 11 haftalık bir periyodu kapsamıştır. Bu süreçte; bir hafta öğrencilerin belirlenmesine, iki hafta ön testlere, yedi hafta ilgili öğretime ve bir hafta da son testin uygulanmasına ayrılmıştır.

11 haftalık çalışma sürecinde, ilk adım olarak, birlikte çalışılacak öğrenciler tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın amacı gereği, öğrencilerin okumasında bir sorun olduğu öğretmen görüşleri ve ilk gözlemlerden anlaşılmıştır. Ancak bu

sorunlara sağlıklı bir teşhis getirebilmek için, öğrencilere kendi düzeylerinden bir metin ve bir alt düzeyden bir metin okutturulmuştur. Öğretmen görüşleri ile metin okutma çalışmaları yoluyla okuma hataları ve anlamayla ilgili problemleri olan ve farklı sınıflarda öğrenim gören iki öğrenci (C.K. ve T.K.) belirlenmiştir. Çalışma için, okul müdürü, sınıf öğretmenleri ve çocukların aileleri ile görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır. İkinci adımda, öğrencilerin gerçek okuma düzeyini saptamak için öncelikle kendi düzeyinde (3. sınıf) bir metin okutulmuş ve değerlendirilmiş sonra da kendi düzeyinden bir alt düzeyde (2. sınıf) metin okutulmuş ve değerlendirilmiştir. 3. sınıf ve 2. sınıf düzeyinde yapılan bu çalışmalar aynı zamanda araştırmanın ön testleri olmaktadır. Ön testlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda hem öğrencilerin gerçek okuma düzeyleri saptanmış hem de öğrencilerin okuma hataları tespit edilmiştir.

Tespit edilen okuma hatalarının giderilmesine yönelik başvuru ve uygulamalar kısmında ayrıntılı açıklanan tekniklerin uygulanmasından oluşan 7 haftalık öğretim sürecinin sonunda, öğrencilere yine kendi düzeyindeki bir metin okutulmuş, veriler analiz edilmiştir. Bu çalışma ise araştırmanın son testidir. Son testin analizi sonucunda, yapılan öğretimin etkililiği saptanmış ve öğrencilerin son durumu ortaya çıkmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinleri okumalarından sonra yapılan değerlendirmeler, ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğine göre gerçekleştirilmiştir. May (1986: 356) tarafından geliştirilen ölçekler, uzman görüşleri çerçevesinde araştırmacılarca Türkçeye uyarlanmıştır (Ek 1). Buna göre kullanılan ölçeklerin değerlendirilmesi şu şekilde yapılmıştır;

Ortam ölçeğindeki değerlendirme puanları 0–5 aralığındadır. Buna göre; “0: Hiç okumadı,” “1: Kelimeyi öğretmen verdi,” “2: Aynı kelimeleri/yapıları içermedi,” “3: Aynı kelimeleri/yapıları içerdi-yazarın vermek istediği kelimeleri/yapıları içerdi,” “4: Kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede,” “5: Kendini–hatasını düzeltti.” anlamlarına gelmektedir.

Seslendirme ölçeğindeki puanlar, ilgili kelimedeki harf sayısı ile orantılı olmak üzere 0–n aralığındadır. Buna göre; “0: Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok,” “1: Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var,” “2: Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var,” “n: Kendi koyduğu kelimeyle “n” harf benzerliği var.” anlamlarına gelmektedir.

Soru ölçeğindeki puanlar ise; basit anlama soruları için, 0–2 aralığında ve derinlemesine anlama soruları için de 0–3 aralığındadır. Buna göre basit anlama sorusu puanları, “0: hiç cevaplanmayan”, “1: yarı cevaplanan”, “2: tam cevaplanan” anlamına gelirken, derinlemesine anlama soruları için, “0: hiç cevaplanmayan”, “1: yarı cevaplanan”, “2: beklenen ama eksik olan”, “3: tam ve etkili olan” anlamlarına gelmektedir.

### Verilerin Analizi

Seslendirme ve ortam ölçeklerine göre öğrencinin verdiği cevaplar şu şekilde analiz edilmiştir. Örneğin; öğrenci metin içerisindeki “kapısı” kelimesini “kapısını” şeklinde okursa, bu öğrencinin seslendirme ölçeğinden aldığı puan, 6’da 6’dır. Çünkü metindeki kelime 6 harften oluşmakta ve öğrencinin okuduğu kelimedeki harf sayısının tamamı, metindeki kelimenin içerisinde yer almaktadır. Aynı kelime için öğrencinin ortam ölçeğinden aldığı puan 5’te 3’tür. Çünkü öğrencinin okuduğu kelime ile kelimenin metin içindeki hâli, yazarın vermek istediği kelimeleri ve yapıyı içermektedir.

Soru ölçeğinin değerlendirilmesinde basit ve derinlemesine anlama soruları ele alınmıştır. Öğrenciye metnin okunmasından sonra sorulan basit ve derinlemesine anlama soruları öğrencinin metni anlamasını ölçmektedir. Basit anlama soruları, öğrencinin verdiği cevaplar doğrultusunda “2” üzerinden değerlendirilir. Derinlemesine anlama soruları ise, yine öğrencinin verdiği cevaplar doğrultusunda “3” üzerinden analiz edilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda her bir ölçekten (ortam–seslendirme–soru ölçekleri) alınan puanların toplamının yüzdesi bulunur ve bu değerler toplanır. Elde edilen toplam puan, öğrencinin “endişe”, “öğretim” veya “bağımsız düzey”lerden hangisinde olduğunu gösterir. Elde edilen toplam puana göre, öğrencilerin buldukları düzeylerin belirlenmesi aşağıdaki gibi yapılmıştır (May, 1986: 357):

- a) 180 puan ve aşağısı: Endişe düzeyi (Öğrencinin bulunması gereken düzeyden daha altta olduğunu gösterir.)
- b) 180–240 puan aralığı: Öğretim düzeyi (Öğrencinin bulunması gereken düzeyde olduğunu gösterir.)
- c) 240 puan ve üstü: Bağımsız düzey (Öğrencinin bulunması gereken düzeyden üstte olduğunu gösterir.)

## Çalışma Sürecinde Öğrencilerin Okuma ve Anlama Hatalarını Gidermeye Yönelik Uygulamalar

### 1. C.K. ile Yapılan Çalışmalar

Yapılan analizler sonucunda öğrencide bulunan okuma ve anlama hataları için şu çalışmalar yapılmıştır:

#### A. Okuma hatalarının giderilmesi için uygulanan çalışmalar:

C.K.'nin kelime atlaması ve kelimeleri yanlış okuması kelime tanıma güçlüğü olarak adlandırılabilir. Kelime tanıma güçlüğünün, öğrencinin dikkat toplama güçlüğünden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca kelime dağarcığının yeterince gelişmemiş olması da önemli bir neden olabilir. Öğrencinin özellikle uzun kelimeleri okumakta zorlandığı görülmektedir. Öğrenci, uzun kelimeleri ya atlamaktadır ya da yarısını okuyup diğer yarısını da kafasına göre tamamlamayı tercih etmektedir. Öğrencinin kelime tanınmasında önemli olan bir husus da hangi tür kelimelerin okunmasında sorun olduğudur. Akyol'a (1994: 680) göre, konu kelimeleri (isimler, fiiller vb.) daha kolay somutlaştırılabilen ve kendi başlarına anlamları olan kelimelerdir. Fonksiyonel kelimeler (ve, veya, da, gibi vb.) ise kendi başlarına bir anlam ifade etmeyen ancak gramatik yapılanmada gerekli olan kelimelerdir. C.K.'nin hata yaptığı kelimeler, konu kelimeleridir, fonksiyonel kelimelerde (ve, veya, gibi vb.) çok hatası yoktur. Konu kelimelerinde yapılan hatalar fonksiyonel kelimelere göre, Türkçe dersi metinlerinde anlama açısından düşünüldüğünde daha önemlidir. Bu yüzden de anlama olumsuz etkilenebilir.

Ülkemizde kelime tanıma ve ayırt etmenin öğretimi ve bu yolla kelime dağarcığının geliştirilmesi, ilköğretim çağındaki çocukların kullandıkları kelimelerin derlenmesi ve metinlerin bu derlenen kelimelerle hazırlanması gibi çalışmaların, yok denecek kadar az olması, okuma öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin, ilköğretimde çocuğa kazandırılması zorunludur. Kelime tanıma, verilen kelime veya kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmedir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi hem doğru seslendirme hem de anlamını bilmektir. Kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsar. 9 yaş civarında (3. sınıf seviyesinde) bir çocuğun dinleme ve konuşma dilinde tanıyıp anlamlandırdığı kelimelerin tamamını yazı dilinde doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak yöntemlere henüz sahip değiliz. İlköğretim 1. kademenin ilk üç sınıfındaki problem, pek çok çocuk açısından anlam değil, doğru telaffuz etme sorunudur. İlk üç sınıfta kelime tanıma çalışmalarına daha sonraki sınıflarda kelime ayırt etme (anlamlandırma)

çalışmalarına ağırlık verilmelidir (Akyol, 1994). Aktaş ve Gündüz'ün (2001: 48) belirttiği gibi, okurken sese odaklanmak, hızlı okumada önemlidir. Kelimeler hece hece okunduğunda zihinde seslendirme başlar. Bu yüzden göz seslendirmeye takılır ve okuma hızı düşer. Hızlı okumak için bunun önüne geçmek gerekir.

Yaptığı okuma hataları, kelime tanıma üzerinde yoğunlaşan C.K., kelimeleri ya atlıyor ya da yanlış okuyor. Bu sorunun kaynağı, öğrencinin dikkatsizliği, kelime dağarcığının zayıflığı ve hece çalışmalarındaki yetersizliği olarak düşünülmüştür. Bunun için de hikâye kitabı okuma, dikkat ve motivasyon çalışması ve hece levhası kullanılarak bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar içinde en çok "çok heceli kelime çalışması" üzerinde durulmuştur. Okutulan her metinden sonra ortam ve seslendirme ölçeklerine göre bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme doğrultusunda öğrencinin hata yaptığı kelimeler çıkartılmıştır. Çıkarılan bu kelimeler listelenmiş ve yaptığı hatalar öğrenciye gösterilmiştir. Öğrencinin yaptığı hataları anlaması için öncelikle kelimelerin doğru bir şekilde nasıl okunacağı araştırmacı tarafından yapılan okumayla gösterilmiştir. Daha sonra hata listesi öğrenciye verilmiş ve öğrencinin bu kelimeler üzerine düşünmesi, bu kelimelerden farklı eklere sahip kelimeler türetmesi istenmiştir. Daha sonra yaptığı kelime türetmelerini de yazması istenmiştir. Ayrıca bunlar, cümle içinde kullanılmıştır. Daha sonra şu teknik uygulanmıştır: 3. sınıf Türkçe kitabında bulunan 4-5 heceli kelimelerin listesi çıkartılmıştır. Bu liste 132 çok heceli kelimedenden oluşan bir listedir. Bu liste üzerinde öğrencinin okumalar yapması sağlanmıştır.

### **B. Anlama hatalarının giderilmesi için uygulanan çalışmalar:**

Anlama, kişinin okuduğu veya duyduğunu doğru olarak algılaması, doğru olarak yorumlamasıdır. Anlama, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Anlama, iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırarak yorumlamak; bir başka deyişle, anlamak durumundadır. Anlama gerçekleşmediği zaman, iletişim amacına ulaşamaz. Okunan bir metni anlamak için metinde verilen ana düşünce ve yan düşüncelerin kavranması gerekir. Ana düşünce kavranmadan metni anlamak mümkün değildir. Bunun için bazı şartlar vardır. Okunan metinde anlamı bilinmeyen kelime olmamalıdır ve okunan metnin gramer olarak özelliklerinin bilinmesi gerekir. Metnin türünü bilmek de metni anlamada kolaylık sağlar.

Kelime tanıma ile anlama arasında paralel ilişkilerin olduğu bilinmektedir. Harris ve Sipay'a (1990) göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kelimeyi doğru



tanıma ile anlama arasındaki korelasyonel ilişki .80, daha sonraki sınıflarda (4. ve 5. sınıflar) bu ilişki .65 civarındadır. İlk sınıflarda ilişkinin yüksek oluşu, bu sınıflarda yazılan metinlerin sınırlı sayıdaki kelimelerden oluşturulmasından, cümle yapılarının daha basit olmasından ve kullanılan kavramların daha kolay ve somutlaştırılabilir olmasındandır (Akyol, 1994: 679). Bu yüzden de kelime tanımada, bu yıllarda (özellikle 3. sınıfta), sağlanacak başarılar anlamada da olumlu etkiler gösterecektir.

C.K.'nin yaşadığı anlama sorununa gelince; öğrencinin her iki metinde de çıkarımsal sorulara yani derinlemesine anlam sorularına verdiği cevapların eksik ya da yanlış olması anlama yönünden sorunların olduğunu göstermektedir. Fakat temel sorun anlamadan çok kelime tanıma güçlüğüdür. Kelime tanıma zorluğuna temel olabilecek olan dikkat toplama güçlüğü burada da etkilidir. Ayrıca kelimeleri tanıyamayan (kelimeyi atlayan ya da yanlış okuyan) öğrencinin okuduğu metinden ne anlayacağı da bir problemdir. Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici olan bazı unsurlar vardır. Motor açıdan bakıldığında, mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise okumanın günlük yaşamdaki önemini farkında olması ve okumadan zevk alması, okumayı etkileyen önemli unsurlardandır. Okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli unsurlardan biri de sözcük tanımadır. İyi okuyucular, sözcük tanımada hızlı olanlardır. Yapılan araştırmaların sonuçları, yetenekli okuyucuların bile bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını bütünden kestirebilmelerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. İyi okuyucular, sözcük tanımada, bütüne daha az başvururlar. Zayıf okuyucular ise bütüne daha fazla bağımlıdırlar (Aktaran: <http://a54t.sitemynet.com/anlama.htm>).

Anlama, dinlediğini ve okuduğunu anlama olmak üzere iki boyutta değerlendirilebilir. C.K. için burada asıl önemli olan okuduğunu anlamadır. Anlamanın bu boyutları ikili anlama süreci (Dual Comprehension Process) olarak adlandırılmaktadır. C.K.'nin anlama ile ilgili sorunlarını gidermek için ELVES Yöntemi uygulanmıştır.

### **ELVES Yöntemi**

ELVES, İngilizce "Excite", "Listen", "Visualize", "Extend" ve "Savor" sözcüklerinin baş harflerinin bir araya gelmesinden oluşmuştur. ELVES, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanmış bir yöntem olup, çocukların

okuma heveslerini sürekli canlı tutma amacını da gütmektedir. Okuma ve dinleme, bazı farklılıkları olsa da “anlama” noktasında birleşirler. Benzer süreçler olarak kabul edilebilirler. Bundan dolayı, dinlediğini anlama öğretiminde uygulanabilecek ELVES Yöntemi ve öteki bazı yöntemler okuduğunu anlama öğretiminde de izlenebilir. Bu yöntemi oluşturan 5 öge şunlardır (<http://a54t.sitemynet.com/anlama.htm>):

**1. Excite (Ön Bilgilerin Hatırlanmasını Sağlama-Dikkati Çekme-Güdüleme):** Bu aşamada öğretmen, öğrenciye metnin konusuyla ilgili sorular sorar. Amaç, öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarmak ve öğrencinin tahmin gücünü görmektir. Ayrıca bu aşamada sorulan sorularla öğrencinin konuya motive olması da sağlanabilir. Sorulabilecek sorular: "Size göre, bu metinde (masalda, fıkrada vb.) kimler yer alacak?", "Bu metinde neler olacak?" gibi sorulardır.

**2. Listen (Dinleme):** Bu aşamada metin öğrenciye okunur. Daha önceki aşamada sorulan sorularla ilgili öğrenciden, cevaplarının doğru çıkıp çıkmadığını kontrol etmesi istenir. Bu şekilde öğrenci daha dikkatli olarak metni dinlemektedir. Çünkü çocuklar, duydukları hakkında bireysel olarak düşündüklerinde kavramaları kolaylaşmaktadır.

**3. Visualize (Görüntüleme-Canlandırma):** Çocuklara, anlam çıkarabilmelerinde yardımcı olan önemli bir yol da kontrollü zihinsel canlandırma ve çocuklara resim çizdirmedir. Zihinsel canlandırmayı sağlamak için, çocuklara şunlar sorulabilir: "Metindeki ayının büyüklüğü ne kadardı?", "Gözlerinizi kapatın ve hayal edin. Orman nasıldı? Hava güzel miydi?" Buradan hareketle, çocuklara metinlerle ilgili resimler çizdirmek, onların içsel canlandırma yapma becerilerini geliştirmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, ilköğretim 3. ve 4. sınıftaki öğrencilere canlandırma stratejisi öğretildiğinde bu öğrenciler metni daha fazla hatırlamaktadırlar. Görsel canlandırma, hatırlamayı kolaylaştıran güçlü bir yardımcıdır. Çocuklara metinlerle ilgili resimler çizdirmek, onların içsel canlandırma yapma becerilerini geliştirmektedir. Resimler çocukların basit öğrenmelerinde etkili olmaktadır.

**4. Extend (Geliştirme-Detaylandırma):** Bu aşamada öğrencilerin zihinlerinde depoladıkları bilgi ile metinde geçen yeni bilgiler arasında köprü (bağ) kurulması amaçlanır. Öğrencilere şu soruları sorarak bu durum gerçekleştirilebilir: "Bu metin size neyi hatırlattı?", "Metinde yer alacağını düşündüğünüz hayvanlar sizin beklediğiniz gibi çıktı mı?", "Bu metinde neden hiç köpekbalığı yoktu?", "Eğer bu metnin yazarı siz olsaydınız, metne başka neler eklerdiniz?" gibi.

**5. Savor (Özümseme-Belleğe Yerleştirme):** Öğrencilerin, metnin yarattığı duygu ve düşünceleri aktarabilmeleri için bir miktar zamana ihtiyaçları vardır. Metnin belleğe yerleştirilmesi, öğrencilerin okuma-dinleme sürecinde kaptıkları anlamı yapılandırmalarına imkân verecek etkinlikleri içerir. Okuyucu, şu sorularla ve yönergelerle bunu sağlayabilir: "Ormanların korunması hakkında şimdi ne düşünüyorsunuz?", "O hayvanlardan biriyle yer değiştirmek ister miydiniz?", "Bir baykuş olduğunuzu düşünün; nasıl uçardınız?"

Öğrencinin dinlediğini anlaması geliştirilebilir ancak okumada da sorunları olduğundan okuyup anlamasını sağlamak temel hedeftir. Bu yüzden burada öğrencinin durumuna göre bu yöntem farklı olarak uygulanmıştır:

İlk olarak öğrenciye metin ve içeriği ile ilgili olarak çeşitli sorular sorulmuştur (**Excite**). Buradaki amaç öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarmak ve onu metne karşı güdülemektir. Bu çalışmanın temel amacı, öğrencinin okuma sorununu gidermek olduğundan önce metin öğrenciye okutulmuştur. Sonra metin, bir kez de araştırmacı tarafından okunmuştur ve bu esnada öğrenci metni dinlemiştir (**Listen**). Burada öğrenci, okunan metni dinleyerek daha önce kendisine sorulan soruların cevaplarını ve kendi verdiği cevapları karşılaştırma imkânı bulmuştur. Metnin okunmasından sonraki aşamada öğrenciden, okuduğu metinden anladıklarıyla ilgili bir resim çizmesi istenmiştir. Bu şekilde her metinde farklı resimler ortaya çıkmıştır (**Visualize**). Daha sonra metinle ilgili düşüncelerini ortaya çıkarma fırsatı vermek açısından öğrenciye sorular sorulmuştur. Bu sorularla öğrencinin metinden anlam çıkarması sağlanmıştır (**Extend**). Son aşama olarak ise öğrenciye okuduğu metinden anladıklarını uzun süre koruyabilmesi için güncel hayatla, öğrencinin kendisiyle bağlantılı olarak sorular sorulmuştur (**Savor**). Bu sorularla öğrencinin düşünmesi, metinde geçen olaya kendisini katması sağlanmaya çalışılmıştır.

## 2. T.K. ile Yapılan Çalışmalar

Öğrencinin ilgili okumalarda yaptığı hatalardan biri olan bırakmalar ve eklemeler; ya cümleden kelime çıkarma ya da kelimelerden hece – harf/harfler çıkarma veya cümleye yeni bir kelime ekleme ya da kelimelere yeni hece – harf/harfler ekleme biçimindedir. Öğrencinin bu hataları yapmasının başlıca nedenleri; ilgili metni çok hızlı okumaya çalışması ve okuma anında aşırı heyecanlanmadan dolayı oluşan dikkatsizliktir. Öğrencinin ilgili okumalarda yaptığı hatalardan ikincisi olan tekrarlar, okunan metin içindeki bazı kelimelerin okunduğu hâlde tekrar başa dönülerek yeniden okunmasıdır. Öğrencinin bu hatayı sürekli olarak her düzeyde yapması onun bu durumu bir alışkanlık hâline getirdiğini göstermektedir. Çalışmada kullanılan ölçeğe göre (May, 1986: 357), öğrencinin yaptığı bu hatalar bir okuma hatası olarak değerlendirilmemektedir. Çünkü öğrenci yanlış okuduğu kelimeyi sonra tekrar kendi düzeltmektedir ama bu tür hatalar okumanın akıcılığını bozduğu için giderilmelidir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarına yönelik belirlenen teknikler şunlardır:

### A. Bırakmalar ve eklemeler için uygulanan çalışmalar:

a) Her yapılan okumadan sonra öğrencinin hata yaptığı kelimelerin bir kâğıda çıkarılarak o kelimelerin tekrar okutulması ve bu kelimelerin hecelere ayrılarak tekrar okutulması (Akyol, 2003: 176).

b) Ne konuşulduğunu anlamak, öğrenmek için önemli bir avantaj sağlar. Zayıf okuyucuların işitsel – linguistik ve fonolojik sorunları vardır. Fakat diğer yandan da böyle çocuklar gerçek anlamda ne işitsel keskinlik ne de işitme duyusu problemi yaşarlar. Bu çocukların işitsel algı yetersizlikleri vardır. Yeterli işitsel algı genç yaşlarda gelişir. İşitsel algılama becerisi; fonolojik farkındalık, işitsel ayırım, işitsel hafıza, işitsel ardışıklık ve işitsel uyumu içerir.

Çalışmada bu işitsel algılama becerilerinden fonolojik farkındalık üzerinde durulmuştur. Fonolojik farkındalık şu şekilde açıklanabilir: Okuduğumuzu öğrenebilmek için seslerin temsili olan kelimeleri hatırlayabilmeliyiz. İşte bu beceriye fonolojik farkındalık denir. Örneğin; bir öğrenci kedi kelimesini işittiği zaman kulak bunu bir kerede algılar. Fakat aslında fonolojik farkındalığa sahip bir kişi bu kelimenin dört ses biriminden oluştuğunu bilir (k-e-d-i). Diğer yandan, bu yetenekten yoksun çocuklar bunu anlayamaz. Sesle ilgili farkındalığı olmayan çocuklar okuduğunu öğrenirken sık sık telaşlanırlar, kelimeleri oluşturan seslerin sayısını veya ayırımını yapamazlar-hatırlayamazlar. Yine böyle çocuklar

kelimelerdeki benzerlikleri hatırlayamazlar. Yani kafiyeli kelimeleri veya ses tekrarı olan kelimeleri hatırlayamazlar. Fonolojik farkındalık becerisi okul öncesi dönemlerde oluşmaya başlar. Bu nedenle okuma – yazma öğretimine geçilmeden önce bu farkındalığın test edilmesi gerekir. Bu tür sorunlar yaşayan öğrencilere özel eğitim verilirse fonolojik farkındalıkları geliştirilebilir. Fonolojik farkındalık alıştırmalarında, çocuğa bir kelime verilir sonra bu kelimeyi tekrarlaması istenir ama bir hece ya da ses birimini bırakmak kaydıyla. Örneğin; karagöz kelimesinde önce kara kelimesi okutulur göz kelimesi bırakılır, sonra kara kelimesi bırakılır göz kelimesi okutulur (Lerner, 1997: 330–332).

c) Okuduğunu öğrenmeye çalışan bir çocuk öncelikle kelimedeki seslerin farkında olmalıdır. Fonolojik farkındalığı öğretme stratejilerinde; kelimedeki benzerlikleri hatırlamak, kelimeyi hecelerine ve seslerine bölebilmek ve bu sesleri sayabilmek gibi durumlar vardır. Fonolojik farkındalığı öğretme stratejilerinden biri de okumayı düzeltten fonik alıştırmalardır. Bu alıştırmalarda belirlenen tek hecelik kelimeler ve hecelerin başındaki, ortasındaki veya sonundaki harfler değiştirilerek yeni heceler veya kelimeler oluşturulur ve bunların her biri öğrenciye okutulur. Ayrıca öğrenciden de bu türlü eklemeler ve çıkarmalar yapması istenebilir (Lerner, 1997: 427–428).

### **B. Tekrarlar için uygulanan çalışmalar:**

Öğrencinin bu okuma hatasını yok edebilmek amacıyla şu strateji kullanılmıştır:

Tekrarlamalarla ilgili olarak, okurken kelimelere işaret etme, koro şeklinde okuma, teyp eşliğinde okuma, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2003: 177). Kelimeleri sadece hızlı tanımak yeterli değildir aynı zamanda anlam kaybolmadan hızlı ve akıcı okumak gerekir. Akıcı okumayı sağlayan stratejilerden biri de tekrar okuma stratejisidir. Bu strateji, tanıdığı kelimeleri hızlı okuyan ama gerçekte duraklayarak okuma yapan öğrencilerin yavaş okuduğu ya da tekrar ederek okuduğu kelimeler için kullanılır. Bu stratejide 50 ile 200 arasında kelimededen oluşan metinler seçilir. Bu metinler öğrenciye üç veya dört kez sesli olarak okutulur. Her okumadan sonra sorun yaşanan kelimeler hakkında öğrenciye bilgi verilir (Lerner, 1997: 429). Çalışmada T.K. ile yukarıdaki stratejilerden tekrar ve eko okumaları kullanılmıştır. Öğrenciyle birlikte yapılan tekrar ve eko okuma çalışmalarında araştırmacı, öğrenciyle birlikte belirlenen metni okumuştur. Daha sonra araştırmacı okuma esnasında sesini bazen yükseltmiş, bazen düşürmüştü ve bazen de tamamen

susmuştur. Buradaki amaç, ilgili metni yüksek hızda okumaya çalışan öğrencinin hızını düşürmek, normal okuma hızına kavuşturmak, dikkatini metne toplamak ve yanlış okuduğu veya tekrar ettiği kelimelere gerek parmakla işaret ederek gerekse de ses tonunun vurgusunu kullanarak dikkat çekmek ve doğrusunu okutmaktır.

### Bulgular

Araştırma kapsamındaki iki öğrenciye de karşılaştırma kolaylığı olması açısından araştırma sürecinde aynı metinler okutulmuştur. Teşhis ve değerlendirme amaçlı okumalar esnasında araştırmacılar tarafından hiçbir şekilde öğrencilere müdahale edilmemiştir. Ancak hataların giderilmesi çalışmaları esnasında yapılan okumalarda gerekli müdahaleler anında yapılmış, hatalar anında düzeltilmiştir. Ayrıca okuma çalışmaları araştırmacılar tarafından teybe kaydedilmiş ve daha sonra yapılan deşifreler sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin okuma ile ilgili problemlerinin teşhisini sağlıklı yapabilmek için kendi sınıf düzeylerinden bir tane hikâye edici metin seçilmiştir. Bu çalışma için toplam 268 kelimedenden oluşan “Dayanışma” başlıklı bir metin (Kaya ve Sarıdağ, 2002) seçilmiş ve öğrencilere okutturulmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Birinci Ön Test Sonuçları**

Öğrenci	Okuma süresi	Ortam ölçeği puanı	Seslendirme ölçeği puanı	Soru ölçeği puanı	Toplam puan ve öğrenci düzeyi
C.K.	4 dakika 40 saniye	% 25	% 39	% 40	104- Endişe Düzeyi
T.K.	4 dakika 26 saniye	% 44	% 69	% 50	163- Endişe Düzeyi

Tablo 1’de görüldüğü gibi yapılan birinci okuma-teşhis çalışması sonucunda her iki öğrenci de “endişe düzeyi”ndedir. Birinci öğrenci olan C.K., metni 4 dakika 40 saniyede okurken ikinci öğrenci olan T.K., metni 4 dakika 26 saniyede okumuştur. Okuma süresinde olduğu gibi ortam, seslendirme ve soru ölçekleri puanları açısından ikinci öğrenci olan T.K. birinci öğrenci olan C.K.’den daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Bununla birlikte her iki öğrencinin de ölçeklerden elde ettikleri puanların toplamı, 180 puandan küçük olduğu için öğrenciler “Endişe

Düzeyi”nde bulunmaktadır. 3. sınıf düzeyi olan bu metinde “endişe düzeyi”nde çıkan öğrencilerin 2. sınıf düzeyindeki bir metni okumalarıyla hangi düzeyde olduklarının daha iyi anlaşılacağı düşüncesiyle bir sonraki çalışmada öğrencilere buldukları sınıfın bir alt düzeyinden (2. sınıf) hikâye edici bir metin seçilmiş ve okutturulmuştur. Bu çalışma için toplam 107 kelimedenden oluşan “Babamdan Öğrendiklerim” başlıklı bir metin (Alpar, 2002) seçilmiş ve öğrencilere okutturulmuştur. Buna göre sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2. İkinci Ön Test Sonuçları**

Öğrenci	Okuma süresi	Ortam ölçeği puanı	Seslendirme ölçeği puanı	Soru ölçeği puanı	Toplam puan ve öğrenci düzeyi
C.K.	1 dakika 44 saniye	% 45	% 48	% 89	182- Öğretim Düzeyi
T.K.	1 dakika 17 saniye	% 56	% 90	% 84	230- Öğretim Düzeyi

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan ikinci okuma-teşhis çalışması sonucunda her iki öğrenci de “öğretim düzeyi”ndedir. Birinci öğrenci olan C.K., metni 1 dakika 44 saniyede okurken ikinci öğrenci olan T.K., metni 1 dakika 17 saniyede okumuştur. Okuma süresinde olduğu gibi ortam, seslendirme ve soru ölçekleri puanları açısından ikinci öğrenci olan T.K. birinci öğrenci olan C.K.’den daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Bununla birlikte her iki öğrencinin de ölçeklerden elde ettikleri puanların toplamı, 180–240 aralığında olduğundan 2. sınıf bir metin için öğrenciler, “Öğretim Düzeyi”nde çıkmışlardır. Fakat ikinci öğrenci olan T.K.’nin toplam puanları, 240 puan olan serbest düzeye de oldukça yakın çıkmıştır. Yapılan her iki ön test sonucunda da öğrencilerin okumalarında sorunlar olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin yaptıkları hatalar genel olarak şunlardır:

**C.K.’nin yaptığı hatalar:** C.K. ile yapılan çalışmalardan sonra öğrencinin yaptığı hataların, öğrencinin kelime tanıma güçlüğü, kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, yavaş okuma ve anlama sorunu olduğu ortaya çıkmıştır.

**T.K.’nin yaptığı hatalar:** T.K. ile yapılan çalışmalardan sonra elde edilen okuma hataları, öğrencinin bırakmalar ve eklemeler ile tekrarlar yapmasıdır.

Ön test sonuçlarına göre öğrenciler, kendi seviyeleri olan 3. sınıf metinlerinde “endişe düzeyi”nde, bir alt seviye olan 2. sınıf metinlerinde ise

“öğretim düzeyi”nde çıkmıştır. Bu yüzden öğrencilere uygulanacak stratejilerin öğrencilerin kendi düzeyinden başlaması araştırmacılarca uygun görülmüştür. Öğrenciye hangi düzeyden öğretime başlanılacağına karar verildikten sonra belirlenen hataları gidermeye dönük uygulamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Yapılan bütün çalışmaların değerlendirmesini yapmak için öğrencilere buldukları sınıfın düzeyinden hikâye edici bir metin seçilmiş ve öğrencilere okutturulmuştur. Bu çalışma için toplam 226 kelimedenden oluşan “Kara Kedi” başlıklı bir metin (Dayıoğlu, 2002) kullanılmıştır. Bu metnin seçilmesindeki temel amaç ilk yapılan okumalarda 3. sınıf düzeyindeki metinlerde endişe düzeyinde, 2. sınıf düzeyindeki metinde de öğretim düzeyinde olduğu görülen öğrencilerin, yapılan çalışmalar sonucunda kendi düzeyleri olan 3. sınıf düzeyinde “endişe düzeyi”nden kurtulup kurtulmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın son testine göre, öğrencilerin ilgili okuma hatalarını gidermeye yönelik yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin ortaya çıkan son durumları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Son Test Sonuçları**

Öğrenci	Okuma süresi	Ortam ölçeği puanı	Seslendirme ölçeği puanı	Soru ölçeği puanı	Toplam puan ve öğrenci düzeyi
C.K.	4 dakika 40 saniye	% 80	% 72	% 100	252- Bağımsız Düzey
T.K.	4 dakika 11 saniye	% 54	% 71	% 92	217- Öğretim Düzeyi

Tablo 3’te görüldüğü gibi, yapılan son okuma-değerlendirme çalışması sonucunda her iki öğrencinin de ön test sonuçlarına kıyasla ölçeklerden aldıkları puanlar yükselmiştir. Birinci öğrenci olan C.K., metni 4 dakika 40 saniyede okurken ikinci öğrenci olan T.K., metni 4 dakika 11 saniyede okumuştur. Okuma süresinin uzunluğuna göre ikinci olan C.K.; ortam, seslendirme ve soru ölçekleri puanları açısından T.K.’den daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Bununla birlikte her iki öğrencinin de ölçeklerden elde ettikleri puanların toplamı, 180 puandan büyük olduğu için öğrenciler “Endişe Düzeyi”nden kurtulmuşlardır. Ancak C.K.’nin ölçeklerden elde ettiği puanların toplamı, 240 puandan büyük olduğu için öğrenci, “Bağımsız Düzey”dedir. Her üç ölçekten de 100 puan alınsaydı, öğrencinin toplam



puanı 300 olacaktı. Bağımsız düzeyin 240 ile 300 puan arasında bir düzey olduğu düşünülürse öğrencinin bu metne göre durumunun “öğretim düzeyine yakın bağımsız düzey” olduğu anlaşılabilir. Buna karşın T.K.’nin ölçeklerden elde ettiği puanlar, öğrencinin 3. sınıf metninde endişe düzeyinden “öğretim düzeyi”ne çıktığını göstermiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Uygulama yapılan öğrencilerin yaptıkları hatalar, öğrencilerin dikkatlerini toplayamamaları, motive olamamaları, kelime dağarcıklarının zayıf olması ve ilkokuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin uygulanmasından kaynaklanmış olabilir. Tümdengelim yerine tümevarımın esas olması öğrencilerin okuma yazmasına daha olumlu etkiler yapacaktır. Akyol’un (1994: 678–679) belirttiği gibi, kelime tanıma ve anlama ilişkisinin konu alanı, parçadan bütüne (sesten cümleye) yaklaşımında okuyucunun anlamak için her harfi, heceyi ve kelimeyi anlamasını gerekli kılarken, bütünden parçaya (cümleden sese) yaklaşımında okuyucu her kelimeyi tanımadan anlamaktadır. Aynı şekilde Çelenk’in (1992: 370) belirttiğine göre, ülkemize batıdan aktarılan çözümlene yöntemi, batı ülkelerinde ilkokuma-yazma öğretiminin tek yolu olarak ele alınmamaktadır. Nitekim Almanya’da Almanca dersi programı, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimini öğretmene bırakmıştır.

Yapılan çalışmanın tamamlanması sonucunda öğrenciler, 3. sınıf düzeyinde yapılan birinci okuma-teşhis çalışması sonucunda “endişe düzeyi”nde iken, araştırmacıların uygulamaları sonucu C.K., endişe düzeyinden bağımsız düzeye, T.K. de endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Bu sonucun alınmasında ELVES yönteminin uygulanması, tekrar ve eko okuma yapılması, çok heceli kelime çalışmaları, dikkat ve motivasyon çalışması, fonolojik farkındalık alıştırmaları etkili olmuştur denilebilir. Öğrencilerle ilk teşhis çalışmaları yapılırken nasıl sınıf öğretmenleri ile görüşülmüşse çalışma sonunda da öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğrencilerin sınıf öğretmenleri, süreç boyunca öğrencilerin okumalarında bir düzelme olduğunu, artık fazla heyecanlanmadıklarını, kelime atlamadıklarını, okuma yapmak için parmak kaldırdıklarını, uzun kelimeleri okumada hiç zorlanmadıklarını ve okuduklarını daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere süreç boyunca uygulanan yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca bire bir eğitimin önemi ve küçük adımlarla öğretim yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Okuma hatalarını teşhis ve tedavi çalışmaları neticesinde birlikte çalışma yapılan 3. sınıf öğrencileri C.K. ve T.K.'nin, okuma ve anlama ile ilgili olarak tespit edilen hataları önemli ölçüde giderilmiştir. Bu sonucun alınmasında araştırmacıların uyguladıkları çalışmalar kadar bire bir eğitimin de önemli katkısı olmuştur. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zaman darlığı gibi sebeplerle bu tür sorunlara sahip öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında sınıf mevcutlarının azaltılması öğretmenlerin her öğrenciye daha fazla zaman ayırmasını sağlayacağı gibi eğitim-öğretime de önemli katkı yapacaktır.

### Kaynaklar

- Acarlar, F; Ege P. ve Turan F. (2002). Türk Çocuklarında Üst Dil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma İle İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17. (50), 63–70.
- Aktaş, Ş. ve O. Gündüz. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (1994). Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi. *Çağdaş Eğitim*. 677–684.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Alpar, O. (2002). *İlköğretim Türkçe 2*. ÖZGÜN Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (1992). Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8). s.370.
- Dayıoğlu, G. (2002). *İlköğretim Türkçe 3*. DÖRTEL Yayınevi.
- Demirkan, S. (2004). *Özgül Öğrenme Güçlüğü*. <http://gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/ldtest.htm>
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Harris, A.J. ve Sipay, E.R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods*. Longman.
- Kavcar, C.; Sever, S. ve Oğuzkan, F. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, D. ve F. Sarıdağ. (2002). *İlköğretim Türkçe 3*. BİRYAY Yayınevi.

- Koç, M.; Yavuzer, Demir ve Çalışkan. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities. Theories Diagnosis and Teaching Strategies*. USA, Boston: Houghton Mifflin Company.
- May, Frank. B. (1986). *Reading As Communication*. Columbus Ohio: Merrill Publishing Company.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*. 29, (132), 43–47. <http://a54t.sitemynet.com/anlama.htm>. (2004). *Anlama Öğretimi*.

## Ek: 1

## Araştırmada Kullanılan Ortam – Seslendirme – Soru Ölçekleri

## a) Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği

Y-D	YAPILAN HATA	SONUÇ		AÇIKLAMA	ÖLÇÜM KRİTERLERİ
		O.Ö	S.Ö		
Yanlış					<b>Ortam Ölçeği Puanları</b> 0= Hiç okumadı. 1= Kelimeyi öğretmen verdi. 2= Aynı kelimeleri/yapıları içermedi. 3= Aynı kelimeleri/yapıları içerdi. Yazarın vermek istediği kelimeleri/yapıları içerdi. 4= Kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifade. 5= Kendini düzeltti. <b>Seslendirme Ölçeği Puanları</b> 0= Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok. 1= Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var. 2= Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var. N= Kendi koyduğu kelimeyle n harf benzerliği var.
Doğru					
Yanlış					
Doğru					
Yanlış					
Doğru					
Yanlış					
Doğru					
Yanlış					
Doğru					
Yanlış					
Doğru					
TOPLAM					
YÜZDE					

## b) Soru Ölçeği

S-C	SORULAR ve CEVAPLAR	AÇIKLAMA	PUAN	ÖLÇÜM KRİTERLERİ
Soru		..... Anlama Sorusu		<b>Basit anlama soruları için</b> 0= Hiç cevaplanmayan 1= Yarı cevaplanan 2= Tam cevaplanan <b>Derinlemesine anlama soruları için</b> 0= Hiç cevaplanmayan 1= Yarı cevaplanan 2= Beklenen ama eksik olan 3= Tam ve etkili olan
Cevap				
Soru		..... Anlama Sorusu		
Cevap				
Soru		..... Anlama Sorusu		
Cevap				
TOPLAM				
YÜZDE				

*Summary***A COMPARATIVE STUDY ON STUDENTS' READING AND COMPREHENSION PROBLEMS****Barış ÇAYCI\*****Mehmet Kaan DEMİR\*\***

In recent years, it has become quite clear that not all children develop reading abilities at the same rate or age or under the same circumstances and that there are many other factors that interact to affect reading development, either positively or negatively. All of us are familiar with children who were reading even before they started to school or children who are virtually non-readers in the upper elementary or secondary grades. Thus, the question of when to formally teach students to read cannot be answered. The answer is totally dependent on the individual student's background and capabilities as influenced by the various factors. There are components of reading acquisition that seem much more crucial than the age of the children. These essential components involve the interactions of parents, teachers and the children themselves.

Comprehension is a complex process of understanding the meaning of one word or a series of words presented in oral or printed form. It includes not only the ability to decode words, but also the awareness of their meaning. Various factors that influence comprehension are include cognitive experiences, socio-cultural awareness, experiential background, prior knowledge, interest in materials, setting a purpose for reading, linguistic experience and reading rate.

Characteristics of children who exhibit reading problems are low phonological retrieval ability, low verbal ability, behavior problems and developmental delays. The problem of poor reading is critical to the extent that children who are and were poor readers in the first grade remained so in the third

---

Address for correspondence: \*Arş. Gör. Barış Çaycı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-mail: bcayci@gazi.edu.tr

\*\*Dr. Mehmet Kaan Demir, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-mail: mkdemir2000@yahoo.com

grade and in the fourth grade. These reading problems increasingly become difficult to correct after the third grade and they are carried into adult life. Poor reading affects academic performance. It is possible that people can know how to read in the sense of decoding and engaging in word recognition and even achieving basic levels of comprehension, but still not know how to read and learn. Quality remediation literacy interventions are phonological awareness training associated with reading and writing. Phonological awareness training and phonics are the conventional approach that is aimed at improving quality remediation. Phonological skills are best improved when they are taught in the context of how spelling patterns represent sound patterns, and through basic reading and writing.

The aim of this study is to choose two students who are not cognitive, physical, visual and auditory handicapped but have problems in the reading (comprehension, writing, speaking, listening, etc.), to display the problems with their reasons and to do application to solve the determined problem. For this, two students (C.K and T.K.) who are at the same grade from Emniyetciler Primary School have been chosen. The study was realized as a qualitative research and includes an 11 week period. Studies done with C.K. and T.K. determined that the problems are focused on reading and comprehension. For this, activities to overcome the reading and comprehension problems of the students were applied. As a result of the study the problems they faced with reading and comprehension were decreased markedly.