



Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma

Aslı YÜKSEL
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ayuksel@aku.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Eylem araştırması deseni kullanılan bu çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar yarısında Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okuluna devam eden 5. sınıf öğrencisi İ.A. (etik nedenlerden dolayı öğrencinin adı gizlenmiştir) ile yürütülmüştür. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşmıştır. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir. İ.A. ile yapılan ilk çalışmalarda, öğrencinin akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. İ.A. ile yapılan tüm çalışmalar video kaydına alınmıştır.

Çalışmanın sonunda İ.A.’nın okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Güçlüğü, Kelime Kutusu Stratejisi, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi.

A Study About Improving One’s Reading Skills Who Has Reading Disability

Abstract

In this study, it was aimed to determine the student’s reading disability although there wasn’t any physical, mental, audial and visual problem. In parallel with this purpose it was tried to be determined the affect of “Word Box Strategy” and “Listening Passage Preview Strategy” which were performed to remove the reading disabilities.

This study which the action research was used in, was performed with 5th grade student İ.A. (the name is hidid because of ethical reason) who attended to Afyonkarahisar Center Hüseyin Sümer Elementary School in 2008-2009 academic year. Each study proceeded 1-1,5 hour and totally it arrived 33 hours. The student’s reading level and reading disabilities were basically determined in the study. In the first studies with İ.A. it was confirmed that he couldn’t read fluently, he always spelled out, passed over, added something and followed with his finger while reading, misread, and read rockingly. In the direction of these data study was started with choosing suitable texts according to the level of the student. All of the studies with İ.A. was recorded.

At the end of the study the reading and understanding level of İ.A. arised the “Instruction Level” from the “Anxiety Level” and the improvements were seen in reading disabilities.

Keywords: Reading, Reading Disability, Word Box Strategy, Listening Passage Preview Strategy.

Giriş

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi paylaşmanın yolu okumadan geçmektedir. Gelişmiş toplumlardaki okuma-yazma oranının yüksekliği ile



gelişmemiş toplumlardaki okuma-yazma oranının düşüklüğü göz önüne alındığında, okuma-yazmanın çağı yakalamak için ön koşul olduğu ortadadır. Okuma-yazma becerilerinin kazanılması ve kullanılması çağdaş uygarlığa ayak uydurmanın yanı sıra, günlük yaşantının kolaylaştırılması ve akıcılığı açısından da büyük önem taşır. Caddelerdeki trafik işaretlerini, toplu taşıma araçlarının üzerindeki güzergâh tabelalarını, yollardaki uyarı levhalarını, satış ilânlarını okuyup anlamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır (Akyol, 2006a).

Okuma becerisi, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2006a).

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 (Çaycı, Demir, 2006).

Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2003). Razon' a (1980) göre, okuma, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavramadır. Okuma zihinde yeni düşünceler yaratır. Eski düşünceleri yerinden oynatarak canlandırır veya yeni bir düşünce ile insanın sahip olduğu bilgiyi artırır. Diğer yandan, okumanın temelinde yatan gerçeğin, değişik düşünceleri öğrenmek olduğu söylenebilir (Bamberger, 1990). Günümüzde okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006a).

Okumanın gerçekleşebilmesi için her şeyden önce okuyucu kelimeyi tanımalıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine fırsat tanımaktadır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgi kesinlikle kullanılmaktadır. Eğer kelime tanıma yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin anlaşılmamaktadır. Anlamlandırılan kelime ve cümleler kısa dönem belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak, ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam uzun dönem belleğe yönlendirilmekte, böylece okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2006a).

İyi bir okumanın taşınması gereken özelliklerinden biri okumanın akıcı olması zorunluluğudur (Anderson ve diğerleri, 1985). Akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir (Akyol, 2006a). Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Lesgold (1985, Akt. Akyol, 1997) ve diğerlerine göre zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı oldukça yavaştır. Kapasitelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye



ayırıldıklarından dolayı da genel anlama yeteneklerini geliştirememektedirler. Okuyucular, kelime ayırt etme işini doğru ve çabuk yapmalıdırlar ki, bu işe en az zaman ve dikkat harcasınlar. Eğer okuyucular bunu yapabilirlerse, dikkat ve zamanlarının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil de, bütün metni çözmeye yönelteceklerdir.

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: (Akyol, 2003).

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 azalıyor ise 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.

Okuma başarısızlığını kontrol altına almak ancak okuma başarısında rol oynayan özelliklerin tanınması ve söz konusu özelliklerin, çocuklarda bulunup bulunmadığının belirlenmesiyle mümkündür. İlköğretimin gerek ilk yılında ilk okuma- yazma çalışmalarında gerekse daha sonraki yıllarda temel okuma ve yazma becerilerini kazanamayan öğrencilerin, bu problemleri ortadan kaldırılmadan sağlıklı öğretim iletişimi kurmaları beklenemez. Özellikle öğretmenler bu öğrencilerle özel olarak ilgilenmeli, onların problemlerini tespit edip, uygun çözümler üretmelidir (Razon,1982).

Literatürde okuma alanında yaşanan öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu stratejiler arasında en önemlileri, tekrarlayıcı okuma, eko okuma, ahenkli okuma ve eşli okumadır.

a) Tekrarlı Okuma: Bu tür okuma bir metni akıcılık kazanılncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma sorunu olan öğrenciler açısından yararlı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Rashotte ve Torgesen'in (1985) araştırma sonuçları tekrarlayıcı okumanın bilhassa okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiğini hem de okuma hızını %50 artırdığını göstermektedir. Ayrıca bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır (Akyol, 2006b). Yine Samuels (1979) tarafından tekrarlı okuma, metnin öğrenci tarafından akıcı okuma düzeyine ulaşıncaya kadar okunması ve bu sürecin yeni bir



metin üzerinde tekrar edilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Tekrarlayıcı okuma yoluyla akıcı ve hızlı okumayı geliştirmede önemli olan hususlardan birisi de uygun bir metin bulmaktır. Zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi okumaya karşı ilgiyi de azaltır (Akyol, 2006b).

b) Eşli (İkili) Okuma: Her yaştan okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan eşli okuma bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır. Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada, öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı birlikte sesli olarak okurlar. Çocuğun en ufak zorlanmasında, dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı derhal devreye girmeli ve okuma işi sürdürülmelidir. Yardımcı hızını çocuğa göre ayarlamalı ve ona olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2006b).

c) Eko okuma: Öğretmenin (tecrübeli okuyucunun) bir cümleyi okuduğu ve öğrencinin aynı metni onun hemen arkasından okuduğu bir tekniktir.

d) Ahenkli okuma: Öğretmen ve öğrenci aynı anda okur ve ara sıra öğretmen, bir cümleyi belirli bir yere kadar okuyup sıradaki kelimenin öğrenci tarafından okunması için bekler. (Hudson, Lane, Pullen, 2005).

Yukarıda sözü edilen akıcı okumayı geliştirmeye yönelik stratejilerin dışında daha pek çok stratejiden söz etmek mümkündür. Bu çalışmada İ.A.'nın okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla "Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinden (Listening Passage Preview Strategy)" yararlanılmıştır. "Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)", bir dikdörtgenin söylenen bir kelimedede duyulan her ses için bir kutu olacak şekilde bölünmesidir (Joseph, 2002). Örneğin beş sestten oluşan bir kelimeyi öğrenci dikdörtgeni beş bölüme ayırarak gösterir. Word Box'ın tamamlanması sesin parçalara ayrılması, harfleri seslerle eşleştirme ve harfleri yazma olmak üzere üç aşamadan oluşur. (Joseph, 2002). "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)", uzman okuyucunun metnin bir bölümünü sesli okuması sırasında öğrencinin sessiz bir şekilde dinlemesi ve ardından aynı bölümü sesli olarak okuması, gerektiğinde düzeltici geribildirim alması şeklindeki bu yaklaşım beş aşamada uygulanabilir (Rose, T.L., & Sherry, L., 1984, Van Bon, W.H.J., Bokseveld, L.M., Font Freide, T.A.M., & Van den Hurk, J.M., 1991, Akt. Wright, T.Y):

1. Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir odada öğrenci ile birlikte oturularak, seçilen okuma metnini birlikte rahatça okuyabilecek şekilde pozisyon alınır.

2. Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün önce sesli olarak kendisine okunacağı, sonra aynı kısmı kendisinin sesli olarak okuyacağı anlatılır.

3. Metnin bir bölümü (yaklaşık 2 dakika boyunca) sesli olarak okunurken öğrenci sessiz bir şekilde takip eder. Eğer küçük yaştaki bir öğrenciyle çalışılıyorsa öğretici parmağıyla öğrencinin takip etmesine yardım eder.

4. Okuma durdurulur ve öğrenciye okumaya başlaması, takıldığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenir. Eğer 3-5 sn boyunca herhangi bir kelimeyi okuyamazsa kelimenin doğru okunuşu söylenir ve okumaya devam etmesi sağlanır.

5. Seçilen metin bitinceye kadar 3. ve 4. adımlar tekrarlanır



Bu çalışmada, bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma, öğrencinin belirlenmesinden sonra öğrencinin okuma düzeyinin ve okuma hatalarının belirlenmesi, ön testin uygulanması, öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ve “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” kullanılarak çalışmaların yapılması ve son testin uygulanması süreçlerini kapsayan 33 saatlik bir uygulamadır.

Öncelikli olarak araştırmacı Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu’na gitmiş ve konuyla ilgili olarak okul müdürü ile görüşme yapmıştır. Okul müdürü araştırmacıyı öğretmenlere yönlendirmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerle iletişime geçmiş ve öğretmenlere 3.-5. sınıf düzeyleri arasında okuma güçlüğü çeken öğrencilerinin olup olmadığını sormuştur. 3.-5. sınıf düzeyleri arasında okuma güçlüğü çektiği düşünülen 8 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilere kendi sınıf düzeylerinde metinler okutturularak okuma güçlüğünün olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu 8 öğrenciden 3’ü araştırmacı tarafından elenmiştir. Geriye kalan 5 öğrenciye tekrar araştırmacı tarafından kendi düzeylerine uygun metinler okutturularak video kaydına alınmıştır. Video kayıtları uzman görüşüne başvurularak değerlendirilmiştir. Bu kayıtlar içinden bir öğrenci seçilerek öğrencinin uygunluğu kesinleştirilmiştir.

Çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okuluna devam eden 5. sınıf öğrencisi İ.A. (etik nedenlerden dolayı öğrencinin adı gizlenmiştir) ile yürütülmüştür. İ.A.’nın ailesiyle ve öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, aileye araştırmacı tarafından hazırlanan çocuk hakkındaki bilgi formu doldurtulmuş ve ailenin yazılı izni alınmıştır. İ.A., Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencisidir. İ.A., 04.07.1997 tarihinde Afyon’da doğmuştur, ama nüfus cüzdanında 1998 yazmaktadır. İ.A. annesi, babası, 7.sınıfta okuyan ağabeyi ve 4. sınıfta okuyan kız kardeşi ile birlikte yaşamaktadır. İ.A.’nın annesi temizlik görevlisi, babası ise manavda çalışmaktadır. Babanın düzenli bir işi yoktur. Ailenin sosyo ekonomik düzeyi (asgari ücret) ve eğitim düzeyi (anne ve baba ilkokul mezunu) düşüktür. İ.A.’nın yaşadığı ev (babaannenin evi, dolayısıyla kira vermiyorlar) oldukça küçük, iki odalı ve sobalıdır. Evde banyo ve mutfak bulunmamaktadır. İ.A.’nın kendisine ait bir çalışma odası yoktur. Anne bütün gün işte olduğu için İ.A.’yla yeterince



ilgilenememektedir. Aileyle yapılan görüşmelerde çocukta herhangi bir özrün, sakatlığın olmadığı söylenmiştir. Annesi İ.A.'nın geç konuştuğunu ve ifade etmede sıkıntılar yaşadığını fakat ifade etme yeteneğinin daha sonra geliştiğini belirtmiştir. İ.A. 1. sınıftan itibaren okuma güçlüğü yaşamaktadır. 1. sınıfta okumayı sökemediği için sınıfta kalmış ve sınıf tekrarı yapmıştır. Çocuğun okumasındaki problemi düzeltmeye yönelik olarak aile, herhangi bir girişimde bulunmamış ve çocuğu bir rehberlik araştırma merkezine götürmemiştir. İ.A.'nın iki kardeşinde herhangi bir okuma güçlüğü söz konusu değildir. İ.A.'nın okuma alanındaki yetersizliği doğal olarak diğer derslerindeki başarısını da etkilemektedir. İ.A.'nın öğretmeni ile yapılan görüşmelerde öğretmen, İ.A.'nın aslında başarılı bir öğrenci olmadığını fakat İ.A.'yı davranışlarından dolayı bir üst sınıfa geçirdiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın başında İ.A.'nın okuma düzeyini ve okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemek amacıyla, İ.A.'ya birkaç metin okutulmuştur. Okutulan metinlerde okuma hataları, Akyol (2006) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılarak analiz edilmiştir. Bu envanter, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorularla anlama becerisi düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. "Yanlış Analizi Envanteri" standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2006a):

a) Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

b) Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

c) Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder.

Bu envanter aracılığıyla, İ.A.'nın metni sesli okurken yaptığı okuma hataları metin üzerinde çeşitli sembollerle ifade edilmiştir. Yapılan hata sayısına göre İ.A.'nın kelime tanıma düzeyi belirlenmiştir. Soru ölçeği ile metin için sorulan anlama sorularına alınan cevaplar puanlanarak İ.A.'nın metni anlama düzeyi belirlenmiştir. Kelime tanıma ve metni anlama düzeyi ile ilgili bilgiler kullanılarak da İ.A.'nın okuma düzeyi tespit edilmiştir. İ.A. ile yapılan çalışmalardan ön test ile son testte okutulan metinlere yönelik olarak basit ve derinlemesine anlamayı ölçmek için, araştırmacı tarafından 5'er soru hazırlanmıştır. Soruların değerlendirilmesinde basit anlama sorularının tam olarak cevaplananları için "2" puan, yarı cevaplananları için "1" puan, hiç cevaplanamayanları için "0" puan verilmiştir. Derinlemesine anlama sorularının tam ve etkili bir şekilde cevaplananları için "3" puan, biraz eksikleri olup, ancak beklenen cevabın yarısından fazlası verilenler için "2" puan, yarı cevaplananlar için "1" puan, hiç cevap verilmeyenler için "0" puan verilmiştir. Yüzdeliği bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünmüştür ve öğrencinin anlama düzeyi tespit edilmiştir (Akyol, 2006a).

Akıcı okuma becerisinin zayıf olduğu ve birçok okuma hatası yaptığı belirlenen İ.A.'ya, düzeyine uygun metinler ve akıcı okumayı geliştirici stratejiler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. İ.A. ile yapılan her bir çalışma, yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşmıştır.



Çalışmalar video kaydına alınmış ve bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Çalışmada akıcı okumayı geliştirmede “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinden (Listening Passage Preview Strategy)” yararlanılmıştır. Her bir çalışmada, metnin sessiz olarak okutulması, sesli olarak okutulması, “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile yanlış okunan kelimelerin öğrenilmesi, örnek okuma ve eşli okumanın yapılması, “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” ile metnin paragraf paragraf okunması, metnin akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okutulması basamakları takip edilmiştir.

Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencisi İ.A. ile yapılan çalışmalar, araştırmacının evinde yürütülmüştür. Çalışmanın araştırmacının evinde yapılmasının temel nedeni, araştırmacının evinin çalışmaya daha elverişli olmasıdır. İ.A.’nın okuma düzeyini belirlemek için öncelikle 280 kelimedenden oluşan ve öğrencinin 5.sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Balon” başlıklı metin İ.A.’ya sesli olarak okutulmuştur. İ.A. 280 kelimedenden oluşan metni 8 dakika 11 saniyede okumuştur. İ.A. ile yapılan bu ilk çalışmada, İ.A.’nın akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. İ.A. toplam 89 okuma hatası yapmıştır. Bu değerler dikkate alındığında İ.A.’nın kelime tanıma düzeyi, ilgili tabloda “Endişe Düzeyi” olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak İ.A.’nın okuma hızı, dakikada 32 kelime olarak hesaplanmıştır. Ne yazık ki elde edilen bu sonuç 5.sınıf düzeyinin çok çok altındadır. İ.A.’nın bu durumu uzman ile görüşülmüş ve bu durumda İ.A.’nın 4.sınıf düzeyinde de okuyamayacağına karar verilmiştir. Daha sonra İ.A.’ya sırasıyla 3.sınıf ve 2.sınıf düzeyinde metinler okutulmuştur. Bu durumda da İ.A.’nın “Endişe Düzeyinde” olduğu görülmüştür. Son olarak da İ.A.’ya 1.sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metin okutulmuştur. Okuma sırasında İ.A.’nın akıcı okuyamama, tekrar ederek ve heceleyerek okuma, yanlış okuma ve eklemeler yapma, atlayarak okuma, parmakla takip etme davranışlarını devam ettirdiği görülmüştür. Bu nedenle İ.A.’nın okuma düzeyinin 1.sınıf düzeyinde olduğuna karar verilmiş ve İ.A.’ya 1.sınıf düzeyinde seçilen metinler okutulmuş çalışmaya devam edilmiştir.

Okuma çalışmalarına başlamadan önce İ.A. ile hem ortama hem de araştırmacıya alışması açısından kısa sohbetler edilmiş ve İ.A.’nın duruma motive edilmesi sağlanmıştır. İ.A.’nın düzeyine uygun olarak seçilen ve o günkü çalışmada okutulacak olan metin çalışma öncesinde sessiz olarak bir kere İ.A.’ya okutulmuştur. Daha sonra İ.A.’nın sessiz olarak okuduğu metni bir kere de sesli olarak okuması istenmiş ve video kaydına başlanmıştır. İ.A. sesli okurken araştırmacı da kendisinde bulunan metinden İ.A.’nın okumasını takip etmiş ve İ.A.’nın yanlış okuduğu kelimeleri belirleyerek altını çizmiştir. Sesli okuma sırasında araştırmacı, İ.A.’nın okumasına hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Sesli okuma tamamlandıktan sonra ilk beş saatte “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Tekrarlı Okuma Stratejisi”, geriye kalan yirmi sekiz saatte de “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Tekrarlı Okuma Stratejisi” yanında “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)”, ile “Eşli Okuma Stratejisi” kullanılarak İ.A.’nın akıcı okuması geliştirilmeye çalışılmıştır. “Kelime Kutusu Strateji (Word Box Strategy)” sinde İ.A.’nın her bir okumada yanlış okuduğu kelimeler okuma sırasında tespit edilmiştir. Tespit edilen her bir yanlış sırasıyla İ.A.’ya söylenmiştir. İ.A.’dan kendisine söylenen her bir kelimedeki duyduğu ses sayısı kadar kâğıtta kutucuk oluşturması ve bu kutucuklara söylenen kelimeyi yazması istenmiştir. Bu çalışmaya yanlış okunan kelimeler tamamlanıncaya kadar devam edilmiştir. Yazma sırasında



İ.A.'nın kelimeleri yanlış ya da eksik yazdığı görülmüş ve bu yanlışlar düzeltilmeye çalışılmıştır. Daha sonra bu kelimeler üzerinde “Tekrarlı Okuma” ve “Eşli Okuma” yapılarak İ.A.'nın bu kelimeleri öğrenmesi sağlanmıştır. Metinde akıcılık kazanıncaya kadar metin İ.A.'ya tekrar tekrar okutulmuştur. “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinde (Listening Passage Preview Strategy) ise metnin bir paragrafının araştırmacı tarafından sesli olarak okunacağı, sonra da aynı paragrafı sesli olarak İ.A.'nın okuyacağı anlatılmıştır. Araştırmacı metnin bir paragrafını sesli olarak okurken, İ.A. sessiz bir şekilde metni takip etmiştir. Araştırmacının okuması bittiğinde İ.A. araştırmacının okuduğu paragrafı okumaya başlamıştır. İ.A.'nın yanlış okuduğu veya takıldığı kelimelerde araştırmacı duruma müdahale ederek İ.A.'ya yardım etmiş ve okumaya devam etmesini sağlamıştır. Seçilen metin bitinceye kadar bu işlem tekrar edilmiştir. Çalışma sırasında İ.A.'nın, sıkıldığında ya da yorulduğunda dikkatinin dağılmaya başladığı fark edilmiş ve çalışmaya biraz ara verilmiştir. İ.A.'nın dinlenmesi bittikten sonra çalışmalara kalan yerden devam edilmiştir. Çalışma süresince öğrencinin ilgisini artırmak amacıyla çeşitli pekiştiricilerden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda yeri geldiğinde öğrenciye çikolata, kalem gibi ödüller verilmiş, yeri geldiğinde de öğrenciyi teşvik edici “aferin, harikasın, çok güzel” gibi sözler kullanılmıştır. Evde İ.A.'yla yeterince ilgilenebilecek birisinin olmamasından dolayı İ.A.'ya o günkü çalışmalarını destekleyici ev ödevleri verilmemiştir.

İ.A. ile yapılan her 1-1,5 saatlik çalışma sürecinde izlenen uygulama basamaklarını şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Okunacak metin, İ.A.'ya bir kere sessiz olarak okutulmuştur.
2. Metin İ.A.'ya sesli olarak okutulmuştur.
3. İ.A. metni sesli olarak okurken araştırmacı tarafından, okunan metin takip edilmiş ve öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerin altı çizilmiştir.
4. İ.A.'nın yanlış okuduğu kelimeler üzerinde okuma sonrasında “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” yoluyla çalışılmış ve İ.A.'nın yanlış okuduğu kelimeleri öğrenmesi sağlanmıştır.
5. Ara ara İ.A.'dan okuduğu metni anlatması istenmiştir.
6. Araştırmacı tarafından örnek okuma yapılmıştır.
7. Araştırmacı ve İ.A. “Eşli Okuma” yapmıştır.
8. “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” ile paragraf paragraf okuma çalışması yapılmıştır.
9. Metinde akıcılık kazanıncaya kadar İ.A.'ya “Tekrarlı Okuma” yaptırılmıştır.
10. Ön testte ve son testte İ.A.'nın anlama düzeyini belirlemek için basit ve derinlemesine anlamayı kapsayan sorular sorulmuş ve İ.A.'nın anlama düzeyi hesaplanmıştır.

Çalışma sürecinde İ.A.'nın düzeyine uygun olarak okutulan metinler, MEB İlköğretim Türkçe 1. sınıf ders kitaplarından, Tomurcuk Yayınevinin Pıtırık Serisinden, Kan Yayıncılığın Nasreddin Hoca Masalları Dizisinden, Prizma Yayıncılığın Çocuklarımıza Masallar Serisinden ve Timaş Yayınlarının Bir Varmış Bir Yokmuş Çikolatalı Masallar adlı masal kitabından seçilmiştir.

Bulgular

Ön Test



Düzy belirleme çalışmalarının sonuçlarına göre okuma düzeyinin 1. sınıf düzeyinde olduğuna karar verilen İ.A.'ya çalışmaya yön vermek amacıyla 1.sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Kitap Sevgisi" başlıklı metin okutulmuştur. Okutulan ve değerlendirilen metinden elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Metnin Adı	Kitap Sevgisi
Metnin Sınıf Düzeyi	1.sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	104
Okuma Süresi	2 dakika 47 saniye
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	23
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	40
Kelime Tanıma Düzeyi	(%90-) Endişe Düzeyi
Anlama Düzeyi	(%55) Endişe Düzeyi

Tablo 1'de görüldüğü gibi İ.A., 104 kelimedenden oluşan 1.sınıf düzeyindeki "Kitap Sevgisi" başlıklı metni 2 dakika 47 saniyede okumuştur. İ.A. toplam 23 okuma hatası yapmıştır. Bu değerler dikkate alındığında İ.A.'nın kelime tanıma düzeyi, ilgili tabloda "Endişe Düzeyi" olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak İ.A.'nın okuma hızı, dakikada 40 kelime olarak hesaplanmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik 4'ü basit anlama, 1'i derinlemesine anlama sorularından oluşan 5 soruya verdiği cevaplardan 6 puan alan İ.A.'nın, aldığı puanının alınması gereken puana oranlandığında okuduğunu anlama düzeyi yaklaşık olarak %55 olarak bulunmuştur. İ.A.'nın kelime tanıma düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi ilgili tabloda yerine konulduğunda İ.A.'nın okuma düzeyi "**Endişe Düzeyi**" olarak bulunmuştur.

Son Test

Çalışma sırasında yararlanılan "Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy) İ.A.'nın okuma düzeyine etki edip etmediğini belirlemek amacıyla çalışmanın sonunda İ.A.'ya 1.sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Kamp Arkadaşları" başlıklı metin okutulmuştur. Okutulan ve değerlendirilen metinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

Metnin Adı	Kamp Arkadaşları
Metnin Sınıf Düzeyi	1.sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	146
Okuma Süresi	2 dakika 37 saniye
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	8
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	61



Kelime Tanıma Düzeyi	(%95) Öğretim Düzeyi
Anlama Düzeyi	(%83) Öğretim Düzeyi

Tablo 2’de görüldüğü gibi İ.A., 146 kelimedenden oluşan 1.sınıf düzeyindeki “Kamp Arkadaşları” başlıklı metni 2 dakika 37 saniyede okumuştur. İ.A. toplam 8 okuma hatası yapmıştır. Bu değerler dikkate alındığında İ.A.’nın kelime tanıma düzeyi, ilgili tabloda “(%95) Öğretim Düzeyi” olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak İ.A.’nın okuma hızı, dakikada 61 kelime olarak hesaplanmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik 3’ü basit anlama, 2’si derinlemesine anlama sorularından oluşan 5 soruya verdiği cevaplardan 10 puan alan İ.A.’nın, aldığı puanının alınması gereken puana oranlandığında okuduğunu anlama düzeyi %83 olarak bulunmuştur. İ.A.’nın kelime tanıma düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi ilgili tabloda yerine konulduğunda İ.A.’nın okuma düzeyi “**Öğretim Düzeyi**” olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular, “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)”, ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Kullanılan stratejiler okuma gücünü çeken İ.A.’nın hem okuma hatalarını azaltmıştır hem de okuma düzeyini yükseltmiştir. İ.A.’nın okuma düzeyi ön testte “Endişe Düzeyinde” iken, 33 saatlik çalışmanın sonunda yapılan son testte okuma düzeyi “Öğretim Düzeyine” yükselmiştir. Yine aynı şekilde İ.A.’nın anlama düzeyi de “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiştir. Ayrıca İ.A. ön testte dakikada 40 kelime okumuş, son testte ise 61 kelime okumuştur. İ.A.’nın okuma hızında da kayda değer bir artış olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ilk başlarında çok fazla bir ilerleme kaydedilememiş, ilerleyen zamanlarda çalışmalar daha başarılı geçmiştir. Çalışma sonucunda İ.A.’nın öne doğru sallanarak okuma davranışının, tamamen ortadan kalkmadığı, fakat bu davranışta önemli ölçüde bir azalmanın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonlarına doğru İ.A. parmakla takip ederek okumayı bırakmış, takipsiz okumaya başlamıştır. İ.A.’nın heceleyerek okuma ve sürekli tekrarlayarak okuma davranışlarında da büyük ölçüde azalma kaydedilmiştir. İ.A.’nın çoğunlukla üç ve daha fazla heceli kelimelerde takıldığı ve bu kelimeleri yanlış okuduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların başında kelimelerin çoğunluğunun ilk hecesini okuyup diğer hecelerini tahmin ederek okuyan İ.A., çalışmanın sonlarına doğru bu davranışından vazgeçmiştir. İlk çalışmalarda sesleri birbirine karıştırarak (d-t, b-m, u-a, e-i, n-d, ç-ş gibi) okuyan İ.A., çalışmanın sonlarına doğru sesleri birbirinden ayırt ederek okumaya başlamıştır.

Sonuç olarak “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” İ.A.’nın metinleri doğru, hızlı ve anlayarak okumasına katkı sağlamış ve İ.A.’nın akıcı okuma becerisini geliştirmiştir. Elde edilen bu başarıyı sadece uygulanan yöntemlere bağlamak doğru değildir. Eğitim desteğinden mahrum kalan İ.A.’yla bire bir ilgilenilmesi de yapılan 33 saatlik çalışmanın başarıya ulaşmasında etkili olan diğer bir faktördür.



Kaynakça

- Akyol, H. (1994). “Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi”. **Çağdaş Eğitim**.
- Akyol, H. (1997). “Okuma ve Prensipleri”. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 233.
- Akyol, H. (2003). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006a). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006b). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). **Becoming A Nation Of Readers: The Report Of The Commission On Reading**. Washington, DC: The National Institute of Education.
- Bamberger, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Çaycı, B. , Demir M.K. (2006). “Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Güz, 4(4).
- Ekwall, E. E, Shanker, J. L. (1988). **Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader**. (Third Edition). Allyn and Bacon, Inc.
- Hudson, R.F. , Lane, H.B. , Pullen, P.C. (2005). “Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? ”. **The Reading Teacher**, 58.
- Joseph, L.M. (2002). “Helping Children Link Sound Top Rint: Phonics Procedues For Small-Group Or Whole- Class Settings”. **Intervention In School And Clinix**, 31.
- May, F.B. (1986). **Reading As Communication**. Columbus Ohio: Merrill Publishing Company,
- Razon, N. (1980). “Okuma Bozuklukları ve Nedenleri”. **Pedagoji Dergisi**, Sayı 1.
- Razon, N. (1982). “Okuma Güçlükleri ” [http:// www.egitim.aku.edu.tr/normal.html](http://www.egitim.aku.edu.tr/normal.html)
- Samuels, S. J. (1979). “The method of repeated reading”, **The Reading Teacher**, 32.
- Wright, T.Y. “The Savvy Teacher’s Guide: Reading Interventions That Work” www.interventioncentral.org (18.04.2009).
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.