

OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE GRAFİKSEL SEMBOLLERİN KULLANIMINA YÖNELİK ÖRNEK OLAY ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Alpaslan OKUR* / Deniz ÖZTÜRK**

Öz: Bu çalışma, okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen bir üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hataları ve okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesine yönelik uygulamaları ve değerlendirmeleri kapsayan nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay araştırmasıdır. Dört hafta süren çalışmanın birinci haftasında araştırmacı ve öğretmen tarafından katılımcı belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci haftasında öğrencinin okuma sorunları ve okuma düzeyi tespit edilmiş, üçüncü haftasında bu sorunların giderilmesine yönelik uygulanacak strateji belirlenmiş ve bu süreçte, öğrencinin seviyesine uygun olarak seçilen metinler grafiksel sembollerle desteklenmiştir. Daha sonra “Tekrarlı Okuma” stratejisiyle belirlenen metinlerle okuma uygulamaları yapılmıştır. Çalışmanın son haftasında grafiksel sembollerle desteklenmiş olan “Uyuyan Güzel” adlı metin katılımcıya okutulmuş ve katılımcının uygulama sonrasında ulaştığı okuma düzeyi tespit edilmiştir. Okuma hataları ve anlama sorunları analiz edilirken “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulama öncesinde endişe düzeyinde olan öğrencinin uygulama sonrasında öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, Grafiksel semboller, Okuma becerisi.

ACASE STUDY REGARDING THE USE OF GRAPHICAL SYMBOLS IN THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF A STUDENT WITH READING DIFFICULTY

Abstract: This study is a case study that is one of the qualitative research models concerning practices and evaluations regarding overcoming of reading errors and reading comprehension problems of a third grade student with reading difficulty. In the first week of this study consist of four weeks, researcher and teacher identified the participant. During the second week of the study, students' reading problems and reading level were determined. In the third week, a strategy was applied to solve these problems. In this process, the text choosen according to appropriateness of level of the student was supported by graphical symbols. Then reading practices made with

Geliş tarihi: 22. 11. 2017

Kabul tarihi: 24. 12. 2017

*. Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Programı.

“Repeated Reading” strategy. In the last week of the study, the text "Sleeping Beauty", which was supported by graphical symbols, was read to the participant. The level of reading reached after the application of the participant has been determined. “Yanlış Analizi Envanteri” was used by analyzing reading errors and comprehension problems. As a result of this study, it was seen that the level of the student increases from “anxiety” level before the practice to “instruction” level after the practice.

Key Words: Reading difficulty, Graphical symbols, Reading skill

GİRİŞ

İnsanın hayatının her döneminde sıklıkla başvurduğu okuma eylemi, bireyin kendini geliştirmesinde, eğitimciler tarafından etkili bir beceri alanı olarak görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli parçalarından birisi olarak kabul edilen okuma eylemi, yazıdaki sembollerin tanınması ve anlamlandırılmasına yönelik zihinsel bir beceridir (Sidekli ve Yangın, 2005).

Okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci, yazılı metinden anlam çıkarmak için okuyucu tarafından gerçekleştirilmesi ve düzenlenmesi gereken karmaşık bir çaba” olarak ifade edilmektedir (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; Dündar ve Akyol, 2014). Çözümleme ve anlama becerilerinden oluşan okumada, çözümleme esnasında okuyucunun dikkatinin yazılı metindeki kodları sese çevirme işlemine yoğunlaşmasıyla çözme becerisi otomatikleşmeye başlar (Özmen ve Vayıç, 2007). Daha sonra seri biçimde çözümlenen yazılı formların anlamları üzerine odaklanılarak okuma işlemi gerçekleştirilir.

Okuma, kelime tanıma ve okunanı anlama becerisine dayalı bir eylemdir. Başarılı bir okuma için okuyucudan kelimeyi tanıması, zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi, ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlaması beklenmektedir (Yüksel, 2010). Kelime tanımadaki başarısız olunması durumunda cümleler ve okunan metin anlaşılabilir değildir. Kelime tanımadaki başlıca sorunlar; “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, tekrarlamalar” biçiminde sıralanabilir (Uzunkol, 2013). Kelimeyi tanıma ve ayırt etme yetisi gelişmemiş okuyucular, okuma sırasında daha çok kelimeyi seslendirmekle meşgul olup anlamaya yeteri kadar zaman ayıramadıkları

için okuma becerilerini geliştirmekte zorlandıklarından okuma esnasında çok sayıda hata yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadırlar (Yılmaz, 2008; Dağ, 2010). Bu bireylerin akıcı okumayı öğrenmeleri için çeşitli stratejiler geliştirmek gerekmektedir.

Okuma güçlüğü çeken çocuklar resimsel sembol sistemlerini tanımayı kolayca öğrenebilirken, harf dizilerini ve sözcükleri öğrenmekte zorluk çekmektedirler (Sheehy ve Howe, 2001). Bu durumda sembollerle desteklenmiş sözcüklerin kullanılması öğrencilerin okumalarını kolaylaştırabilir. Sheehy (2002) tarafından yapılan çalışmanın bulguları, sembollerin, çocukların kelime tanımayı öğrenmesinde ve okuryazarlıklarının geliştirilmesinde ilk adımı atabilmelerini sağlamak için kullanılabilir yeni bir öğretim stratejisi olduğunu vurgularken, çoğu çocuk için basit sözcükleri tanımayı öğrenmenin, göreceli olarak kolaylıkla yerine getirilebilen bir iş olduğunu göstermektedir. Sembollerin herhangi bir eğitim almadan anlaşılabilir kadar şeffaf olması ve bu grafiksel sembollerin anlamak için özel bir kod çözme yeteneğine ihtiyaç duyulmaması, sembollerin birçok okuma becerileri programının ayrılmaz ve başarılı bir bileşeni haline gelmesine yol açmıştır (Parette, Boeckmann ve Hourcade, 2008).

WidgitRebus sembollerinin yetişkinlerin okuryazarlığına etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, genel olarak temel okuma becerisi düşük olan katılımcıların sembollerin sözcüklere eklenmesinden daha fazla faydalandığı tespit edilmiştir (Jones, Long ve Finlay, 2007).



shoe



hot



music

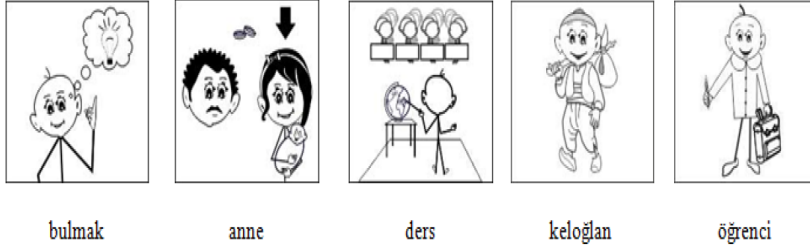
Woodcock, Clark ve Davies, 1974; Akt. Sheehy, 2002, s.48

Şekil 1. Rebus sembolleri

Sheehy (2002), resimsel sembollerin kelime tanıma becerisinin öğrenimine etkisini araştırdığı çalışmasında, sembollerin öğrencilerin kelime tanıma ve erken okuma yazma becerilerini edinmelerinde etkili olabileceği sonucuna varmıştır.

Okuma alanında ortaya çıkan öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelebilmek için, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiştir. Bunlar

arasında tanınmış olanlarını tekrarlayıcı okuma, eko okuma, ahenkli okuma, okumada dönüt verme, grupla okuma ve eşli okuma şeklinde sıralanabilir. Çalışmada başvurulan tekrarlı okuma yöntemi, okumayazma öğretim yöntemlerinden biri değildir. Okumayı geliştirmede kullanılan bir yöntemdir. Zayıf okuyucular ve öğrenme güçlüğü içinde olan bireyler için kullanılan bir okuma geliştirme stratejisidir. (Dündar ve Akyol, 2014). Sembollerle desteklenmiş metinler kullanılarak yapılan okumalar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etme becerisine katkı sağlayarak onların akıcı okuma becerilerini geliştirir mi? sorusuna cevap aranan bu çalışmada tekrarlı okuma stratejisi çerçevesinde grafiksel sembollerle destekli metinler kullanılmıştır. Çalışmada grafiksel semboller kullanılarak oluşturulan metinlerin söz konusu stratejiyle birlikte uygulanması sonucunda okuma konusunda yetersizlik yaşayan öğrencilere faydalı olup olmadığına yönelik değerlendirmelerde bulunulmuştur. Grafiksel sembollerin seçiminde büyük oranda ALİS (Alternatif İletişim Sistemi)'in sözlüğünden yararlanılmıştır.



bulmak

anne

ders

keloğlan

öğrenci

Şekil 2. ALİS sembolleri

ALİS (Alternatif İletişim Sistemi), Türkçe'nin dil yapısı ile Türk toplumunun sosyal, kültürel ve anlayış biçimine uygun olarak hazırlanmış bir grafik sembol sistemidir. "Eylemler, kişiler, sıfatlar, sosyal etkileşim, zaman/durum, matematik, zamirler, ekler, okul, ev/şeyler gibi 22 farklı başlık altında toplanan yaklaşık 850 sözcük için alternatif grafik semboller içermektedir. Türkçenin belirli ek yapıları ve çekirdek sözcük hazinesiyle grafik cümleler oluşturmaya imkân veren bir sistemdir." (Karal, Şilbir, Bahçekapılı ve Atasoy, 2014, s.10).

Okuma güçlüğü çeken çocuklar kelimeyi tek başına öğrenmekte zorlanırlar. Ses-harf ilişkisi kuramadıkları için kelime tanımda yetersiz

kalırlar. Kavramlar öğrenilip hafızaya alınırken bu kavramların karşılığı olan simgeler kullanıldığı için (Karatay, 2007) görsel ipuçlarıyla desteklenen metinler, bu durumdaki öğrencilerin kelimeleri daha rahat tanımlarına ve okuyamadıkları kelimeleri tahmin etmelerine olanak vermektedir. Bu çalışma okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin hangi okuma hataları yaptığını, bu hataların öğrencinin okuma düzeyine ne derecede etki ettiğini belirtmesinin yanında, öğrencinin okuma güçlüğü yaşamada bireysel ve sosyal yaşantısının rolünün olup olmadığını örnek olay yöntemi kullanılarak elde edilen verilerle ayrıntılı bir şekilde açıklaması bakımından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan örnek olay kullanılmıştır. Örnek olay, “incelenen güncel bir duruma özgü olarak nasıl ya da neden soru kipleriyle başlayan sorulara cevap arayan, araştırmacıyaderinlemesine zengin veri toplama olanağı sağlayan görgül bir araştırma türü” (Yin, 2014’ten akt: Saban ve Ersoy, 2016, s.113) olarak tanımlanmaktadır. İlköğretim üçüncü sınıfa devam eden, okumada birtakım sorunlar yaşayan bir öğrencinin bu sorunlarının giderilmesine yönelik yapılan çalışmada, öncelikle öğrencinin yaptığı okuma ve anlama hataları ile okuma düzeyi tespit edilmiş, daha sonra belirlenen hataların giderilmesinde kullanılabilecek strateji, araştırmacı ve öğrencinin sınıf öğretmenin ortak kararıyla belirlenmiştir.

Katılımcı

Katılımcının belirlenmesi aşamasında sınıf içi gözlem çalışmalarının yanında öğretmen ve araştırmacı tarafından belirlenen sınıf düzeyine uygun metinlerle okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların sonucunda işitsel, görsel, bedensel ve zihinsel problemi olmayan ancak okumada birtakım güçlükler yaşayan, ilk yapılan okuma çalışmaları sonucunda yaşlarına göre okuması yavaş olan bir öğrenci belirlenmiştir ve çalışma bu öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Etik kurallar gereği öğrencinin ve öğrencinin öğrenim gördüğü okulun isimi gizli tutulmuştur. Öğrenciye Ö1 kodu verilmiştir. Ö1 3. Sınıfa devam etmektedir ve dokuz yaşındadır. Öğrencinin eğitim öğretim gördüğü ilkokul, Karaman ili Ermenek ilçesinin kırsal ve dağlık bir bölgesindedir. Ö1’in

babası farklı bir ilde çalışmakta, annesi ise kamuda işçi olarak çalışmaktadır. Öğrencinin sınıf öğretmene göre bu durum aile bireyleri tarafından Ö1'e yeteri kadar zaman ayıramamaya sebep olmaktadır. Ö1'in altıncı sınıfa devam eden bir abisi vardır. Sınıf öğretmeninden edinilen bilgiye göre Ö1'in abisi de okuma güçlüğü yaşamaktadır.

Ö1'in annesinden edinilen bilgiye göre sınıf öğretmenin vermiş olduğu okuma kâğıtlarını öğrenci her gün okumaktadır. Okuma sırasındaki yanlışları da annesi tarafından düzeltilmektedir. Ancak sınıf öğretmeni öğrencinin evde yeteri kadar okuma yapmadığını belirtmektedir. İki söylem arasındaki çelişki göz önüne alındığında Ö1'in yalnızca annesi evdeyken okuma yaptığı, babası il dışında çalışıp evde olmadığı için de kendisini denetleyen birinin olmadığını düşünüp, bağımsız okuma çalışması yapmadığı anlaşılmaktadır. Ö1'in abisinden alınan bilgiler de bu kanıyı doğrulamaktadır.

Ö1 arkadaşları ile oyun oynarken sakin ve sessizdir. Arkadaşları ile iletişimi olumlu fakat kendisini ifade etmekte zorlanmaktadır. Ö1'in, sınıf arkadaşları ile karşılaştırma yapıldığı zaman, cümleler kurmakta zorlandığı görülmektedir. Bu çalışmada yer alabilmesi için katılımcının ailesinden, öğretmeninden, okul rehberlik servisinden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sürecinde öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi için kullanılan metinlerden, Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri"nden ve uygulama sırasında alınan ses kayıtlarından yararlanılmıştır. Toplanan veriler Tablo1. ve Tablo2.'de (Dündar ve Akyol, 2014) belirtildiği şekilde puanlanmıştır.

Tablo1. Ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanlama tablosu

Ortam ölçeği		Seslendirme ölçeği	
Hata	Puan	Hata	Puan
Hiç okumadı	0	Okuduğu kelime ile hiç harf benzerliği yok	0
Okuyamıyor, kelimeyi öğretmen verdi	1	Okuduğu kelime ile 1 harf benzerliği var	1
İlgisiz bir kelime okudu	2	Okuduğu kelime ile 2 harf benzerliği var	2

Aynı kelime ve yapıları içermedi	3	Okuduğu kelime ile n harf benzerliği var	N
Kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadeleri içerdi	4		
Kendi kendini düzeltti	5		

Tablo 2. Soru ölçeği puanlama tablosu

Basit Anlama Soruları İçin	Puan	Derinlemesine Anlama Soruları İçin	Puan
Hiç Cevaplanmayan Sorular	0	Hiç Cevap Verilmeyen Sorular	0
Yarı Cevaplanan Sorular	1	Yarı Cevap Verilen Sorular	1
Tam Cevaplanan Sorular	2	Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar	2
		Tam ve Etkili Cevaplar	3

Uygulama Süreci

Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin mart ayında dört haftalık bir süreçte gerçekleştirmiştir. Uygulamanın ilk haftasında, çalışmanın okuma güçlüğü yaşadığı katılımcı ve öğretmenin yaptığı uygulamalar ve gözlemler sonucu tespit edilen ve herhangi bir engeli bulunmayan üçüncü sınıf öğrencisi Ö1 ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın ikinci haftasında öğrencinin ailesinden ve öğretmenlerinden gerekli izinler alındıktan sonra öğrencinin okuma düzeyini ve okuma sorunlarını belirlemek için Türkçe ders kitabının “Masallar” temasında bulunan ve henüz derste işlenmeyen “Uyuyan Güzel” adlı metnin orijinal hâli okuma esnasında hiçbir müdahalede bulunulmuyarak öğrenciye okutulmuştur. Okuma sonrasında öğrencinin okuma hataları tespit edilmiş ve öğrenciye okuduğu parçaya ilişkin soru ölçeğinde belirtildiği gibi biri basit diğeri derinlemesine düzeyde iki soru yöneltilmiştir. Daha sonra toplanan veriler “Yanlış Analiz Envanteri”ndeki ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğine göre puanlanarak analiz edilmiştir. Çalışmanın öntest aşamasında bu ölçeklerden alınan puanların toplam yüzdesine bakılarak öğrencinin okuma düzeyi tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen okuma çalışması sonucunda öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin en fazla, yanlış çözümlenmeden kaynaklı olan, kelimeyi yanlış okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin hem ses hem de hece ekleme-atlama

gibi okuma hataları da yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin, yapılan bu okuma çalışmaları süresince, okumaktan sıkıldığı ve okumaya karşı isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencinin öğretmeniyle yapılan görüşmeler neticesinde çocuğun oyun oynamaya düşkün bir birey olduğu öğrenilmiştir. Araştırmacı ve öğretmenin kararı sonucunda öğrencinin okuma ve anlama güçlüğüne giderilmesi amacıyla okunacak metinlerin görsellerle desteklenmesi gerektiği fikrine varılmıştır. Bu amaçla öğrencinin ders kitabında masallar temasında bulunan ve daha önce derste işlenmemiş olan “Kurbağa Prens ve Pinokyo” adlı metinler öğretmenin de fikri alınarak kolaylıkla anlaşılabilir grafiksel sembollerle desteklenmiştir.

Çalışmanın üçüncü haftasında grafiksel sembollerle desteklenen “Kurbağa Prens ve Pinokyo” isimli metinler toplamda dört gün, birer saatlik çalışma süresi içinde “Tekrarlı Okuma” yöntemiyle öğrenciye okutulmuştur. Bu süre içinde öğrenciye daha çok okuyamadığı kelime ile o kelimeye karşılık olarak verilen sembolün ifade ettiği anlam arasında nasıl bağ kurabileceğine yönelik birtakım geri dönütler verilmiş ve öğrencinin metni üç dört defa tekrar ederek okuması sağlanmıştır.

Okuma çalışmalarının son haftasında öntest aşamasında öğrencinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmış olan “Uyuyan Güznel” adlı metin yine araştırmacı ve öğretmenin ortak kararıyla grafiksel sembollerle desteklenmiştir. Metin öğrenciye okutulmuştur. Öğrenci metni okurken hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencinin okuma hataları tespit edilmiş ve öğrenciye okuduğu parçaya ilişkin soru ölçeğinde belirtildiği gibi biri basit diğeri derinlemesine düzeyde iki soru yöneltilmiştir. Daha sonra toplanan veriler “Yanlış Analizi Envanteri”ndeki ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğine göre puanlanarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sontest aşamasında bu ölçeklerden alınan puanların toplam yüzdesine bakılarak öğrencinin okuma düzeyi tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanterden alınan puanların yüzdesine göre öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Dündar ve Akyol (2014), Ortam Ölçeği Sonucu + Seslendirme Ölçeği Sonucu + Soru Ölçeği Sonucu puanlarının toplanması ile oluşan bu düzeyleri şu şekilde açıklamıştır:

“a) 180 puan ve aşağısı “Endişe Düzeyidir”: Öğrencinin bulunması gereken düzeyden daha altta olduğunu gösterir. Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder.

b) 180–240 puan aralığı: ”Öğretim düzeyidir”, Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği düzeyi ifade eder.

c) 240 puan ve üstü: “Bağımsız düzeydir”, öğrencinin bulunması gereken düzeyden üstte olduğunu gösterir. Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.”

Bu envanterle, okuma sırasında yapılan hataların analizi sonucunda okuyucunun ses-şekil ilişkilendirebilme beceri düzeyini; metnin okunmasından sonra okuyucuya yöneltilen sorulara verilen cevapların analiziyle de okuyucunun anlama beceri düzeyi belirlenmektedir.

BULGULAR

Katılımcının okuma hatalarını ve okuma düzeyini belirlemek için (öntest) 3.sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Uyuyan Güzel” adlı metin öğrenciye okutulmuş ve herhangi bir müdahalede bulunmadan öğrencinin okuması kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtların incelenmesi ile öğrencinin yapmış olduğu hatalı okumalar, Tablo 3’te gösterildiği gibi belirlenmiş ve “Yanlış Analizi Envanteri”ne göre puanlanarak analiz edilmiştir.

Tablo 3. Ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanı

Kelime S.	1	2	3	4	5	6	7
Doğru	ülkenin	birinde	bunların	dünyalar	güzeli	kızı	kızlarının
Yanlış	ülkesinde	hiç okumadı	bunlardan	dünyaların	güzel	hiç okumadı	kızları
O.Ö.	3/5	0/5	3/5	3/5	4/5	0/5	4/5
S.Ö.	6/7	0/7	6/8	8/8	5/6	0/4	7/10
Kelime S.	8	9	10	11	12	13	14
Doğru	doğumunu	kutlamaya	herkesi	çağrılı	cadısı	şölene	sarayı
Yanlış	doğurup	kutlamak	herkesin	çağrılması	cısı	hiç okumadı	sayı
O.Ö.	2/5	3/5	3/5	3/5	2/5	0/5	2/5
S.Ö.	4/8	7/9	7/7	6/7	4/6	0/6	2/6

Kelime S.	15	16	17	18	19	20	21
Doğru	cadı	giderken	kızının	yaşına	eline	batarak	diliyo- rum
Yanlış	cada	gederken	kırmızı- nın	yaşında	ellerini	kendini düzeltilti	diyorum
O.Ö.	2/5	4/5	2/5	3/5	2/5	5/5	2/5
S.Ö.	3/4	7/8	6/6	6/6	5/5	7/7	7/9
Kelime S.	22	23	24	25	26	27	28
Doğru	olayın	üzerin- den	yıllar	babasıysa	başına	gelme- sin	şeyden
Yanlış	olarını	hiç oku- madı	yıllarda	babasıyla	başlamış	gelmesi	şeyi
O.Ö.	2/5	0/5	3/6	3/5	2/5	3/5	3/5
S.Ö.	5/6	0/9	6/6	8/9	5/6	6/7	3/6
Kelime S.	29	30	31	32	33	34	35
Doğru	ülkede	ettirmiş	sarayın	odalarını	çıkırk	odaya	odada
Yanlış	ülkesine	kendini düzeltilti	arıyan	odaları	çıkıtkı	odalar	oda
O.Ö.	3/5	5/5	2/5	3/5	2/5	3/5	3/5
S.Ö.	5/6	8/8	5/8	7/9	4/6	4/5	3/5
Kelime S.	36	37	38	39	40	41	42
Doğru	dikiş	diktığını	ondan	eline	birden	batmış	hemen
Yanlış	çıkış	dıktığını	onlara	elindeki	birde	atmış	hem
O.Ö.	2/5	2/5	2/5	3/5	3/5	2/5	2/5
S.Ö.	2/5	5/9	4/5	5/5	5/6	5/6	3/5
Kelime S.	43	44	45	46	47	48	49
Doğru	aslında	zamanlar	cadıymış	ardından	perisi	onun	ipek
Yanlış	aslın	zamanla	cadaymış	ardında	pesi	onda	pek
O.Ö.	3/5	3/5	2/5	4/5	2/5	3/5	2/5
S.Ö.	5/7	7/8	6/7	7/8	4/6	2/4	3/4
Kelime S.	50	51	52	53	Sonuç/Toplam		Yüzde
Doğru	altından	perisi	birbiriyle	hayatları- nın	(O.Ö)	132/265	%49
Yanlış	altında	pesi	biriyile	hayatlarını			
O.Ö.	2/5	2/5	2/5	4/5	(S.Ö)	259/361	%72
S.Ö.	7/8	4/6	7/10	11/12			

Kelime S.: Kelime Sayısı-O.Ö.: Ortam Ölçeği-S.Ö.: Seslendirme Ölçeği

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrenci 53 okuma hatası yapmış ve bu hatalardan aldığı ortam ölçeği puanı %49, seslendirme ölçeğinden aldığı puan %72'dir.

Metnin okunmasından sonra öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesini belirlemek için sorulan sorular ve alınan cevaplara ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Soru ölçeği puanı

Soru ve Cevapları		Soru Türü	Puan
Soru	Kral ve kraliçe niçin bir şölen yapmak istemiştir?	Basit Anlama Sorusu	1/2
Cevap	Kızları için		
Soru	Kralın kızını sürekli korumasının ve bütün ülkede iğneleri yasak ettirmesinin sebebi nedir?	Derinlemesine Anlama Sorusu	1/3
Cevap	Cadı iğne batıracakmış		
Toplam			2/5
Yüzde			%20

Tablo 4’e bakıldığında öğrencinin metne yönelik sorulan basit anlama sorusunu ve derinlemesine anlama sorusunu yarım olarak cevaplandığı görülmektedir. Öğrencinin verdiği cevaplar neticesinde soru ölçeğinden %20 düzeyinde puan aldığı görülmektedir.

Öğrencinin her bir ölçekten (ortam-seslendirme-soru) almış oldukları puanlara ilişkin bilgiler ile öğrencinin bu ölçeklerde almış olduğu puanların toplamı sonucunda ortaya çıkan okuma düzeyi Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öntest Sonucu

Toplam kelime sayısı	Hatalı okunan kelime sayısı	Ortam ölçeği puanı	Seslendirme ölçeği puanı	Soru ölçeği puanı	Toplam puan	D
						ü
						z
						e
						y

217	53	%49	%72	%20	141	E n d i ş e
-----	----	-----	-----	-----	-----	----------------------------

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcı 217 kelimelik metinde 53 okuma hatası yapmıştır. Okuma hataları analiz edildiğinde öğrencinin 42 kelimeyi yanlış okuduğu, 5 kelimeye eklemeye yaptığı, 3 kelimeyi hiç okumayarak atladığı, 2 defa ise yanlış okuduğu kelimeyi yardım almadan düzelttiği belirlenmiştir. Toplam hatalarından ortam ölçeğinden alınan puan %49 olurken, seslendirme ölçeğinden alınan puan %72’dir. Soru ölçeğinden ise %20 düzeyinde puan alınmıştır. Bu ölçeklerden alınan puanların yüzdesi toplamından elde edilen 141 puan öğrencinin okuma düzeyini belirlemiştir. Tabloda da görüleceği üzere toplam puan 180’den aşağı olduğu için öğrenci endişe düzeyindedir. Bu düzey öğrencinin çok okuma hatası yaptığını ve okuduklarının çok azını anladığını gösterir.

Tablo 6’da öğrencinin gerçekleştirilen tekrarlı okuma uygulaması sonucunda sontest olarak metnin grafiksel sembollerle destekli halini okumasından elde edilen okuma hataları ve bu hataların analizi neticesinde ortam ve seslendirme ölçeklerinden aldığı puanlar gösterilmiştir

Tablo 6. Ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanı

Kelime S.	1	2	3		5	6	7
Doğru	bunların	dün-yalar	bir	bir	herkesi	çağrılı	olmadığı
Yanlış	bunlar	dünya	hiç oku-madı	üzel	herkes	kendini dü-zeltti	kendini dü-zeltti
O.Ö.	3/5	4/5	0/5	1/5	4/5	5/5	5/5
S.Ö.	6/8	5/8	0/3	0/3	6/7	7/7	8/8
Kelime S.	8	9	0	1	12	3	14
Doğru	cadısı	çok	sarayı	kızının	olayın	babasıysa	şeyden

Yanlış	krali- çesi	hiç oku- madı	saraya	kızın	kendini dü- zeltti	babası	şeyi	
O.Ö.	1/5	0/5	3/5	4/5	5/5	4/5	3/5	
S.Ö.	0/6	0/3	5/6	5/7	6/6	6/9	3/6	
Kelime S.	15	16	17	18	19	20	21	
Doğru	bastığı	ül- kede	iğneleri	kadının	çıkırık	görmüş	o	
Yanlış	kendini düzeltti	ülkeyi	iğneyi	kadın	kendini dü- zeltti	gören	hiç okumadı	
O.Ö.	5/5	3/5	4/5	3/5	5/5	3/5	0/5	
S.Ö.	7/7	4/6	5/8	5/7	6/6	3/6	0/1	
Kelime S.	22	23	24	25	26	27	28	
Doğru	kralın	perisi	da	ipek	yapılmış	boğulmuş	bir	
Yanlış	kralı	pren- sesi	hiç oku- madı	kendini düzeltti	yapmış	kendini dü- zeltti	hiç okumadı	
O.Ö.	3/5	1/5	0/5	5/5	3/5	5/5	0/5	
S.Ö.	5/7	4/6	0/2	4/4	6/8	8/8	0/3	
Kelime S.	29	30	31	32	33	Sonuç/ Toplam	Yüzde	
Doğru	prens	pren- sin	perisi	birbir- leriyle	hayatlarının	O. Ö.	100 /16 5	%60
Yanlış	kendini düzeltti	ken- dini dü- zeltti	prensesi	birlikte	hayatı			
O.Ö.	5/5	5/5	1/5	4/5	3/5	S. Ö.	143 /20 8	%68
S.Ö.	5/5	7/7	5/6	6/13	6/12			

Kelime S.: Kelime Sayısı -*O.Ö.:* Ortam Ölçeği- *S.Ö.:* Seslendirme Ölçeği

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrenci 33 okuma hatası yapmış ve bu hatalardan aldığı ortam ölçeği puanı %60, seslendirme ölçeğinin puanı ise %68 olmuştur.

Metnin okunmasından sonra öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesini belirlemek için sorulan sorular ve alınan cevaplara ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Soru ölçeği puanı

Soru ve Cevapları		Soru Türü	Puan
Soru	Kral ve kraliçe niçin bir şölen yapmak istemiştir?	Basit Anlama Sorusu	2/2
Cevap	Kızlarının doğumunu kutlamak için		
Soru	Kralın kızını sürekli korumasının ve bütün ülkede iğneleri yasak ettirmesinin sebebi nedir?	Derinlemesine Anlama Sorusu	2/3
Cevap	Cadının kızın eline iğne batırmaması için		
Toplam			4/5
Yüzde			%80

Tablo 7’ye bakıldığında öğrencinin metne yönelik sorulan basit anlama sorusunu tam olarak, derinlemesine anlama sorusunu ise beklenen ancak eksik olarak cevaplandırıldığı görülmektedir. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplar neticesinde soru ölçeğinden %80 düzeyinde puan aldığı görülmektedir.

Öğrencinin her bir ölçekten (ortam-seslendirme-soru) almış oldukları puanlara ilişkin bilgiler ile öğrencinin bu ölçeklerde almış olduğu puanların toplamı sonucunda ortaya çıkan okuma düzeyi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sontest Sonucu

Toplam kelime sayısı	Hatalı okunan kelime sayısı	Ortam ölçeği puanı	Seslendirme ölçeği puanı	Soru ölçeği puanı	Toplam puan	Düzey
217	33	%60	%68	%80	208	Öğretim

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcı 217 kelimelik metinde 33 okuma hatası yapmıştır. Okuma hataları analizz edildiğinde öğrencinin 19 kelimeyi yanlış okuduğu, beş kelimeyi hiç okumayarak atladığı, dokuz defa ise yanlış okuduğu kelimeyi yardım almadan düzelttiği belirlenmiştir. Öğrenci ekleme hatası ise hiç yapmamıştır. Toplam hatalarından ortam ölçeğinden alınan puan %60 olurken, seslendirme ölçeğinden alınan puan ise %68 olmuştur. Soru ölçeğinden ise % 80 düzeyinde puan alınmıştır. Bu ölçeklerden alınan puanların yüzdesi toplamından elde edilen 208 puan öğrencinin okuma düzeyini belirlemiştir. Tabloda da görüleceği üzere toplam puan 180-240 aralığında olduğu için öğrenci öğretim düzeyinde kabul edilmektedir. Bu düzey öğrencinin yetişkin desteği ile birlikte okumayı ve anlamayı gerçekleştirebileceğini gösterir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla yapılan bu çalışmayla birtakım somut veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada okuma uygulaması yapılmadan önce öğrencinin 217 kelimelik metinde 53 okuma hatası yaptığı ve öğrencinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrencinin aynı metinde 33 okuma hatası yaptığı ve endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür. Ayrıca uygulama öncesinde öğrencinin okumaya eylemine karşı olan isteksiz tavrının uygulama sonrasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu durumun nedenini öğrenmek için öğrenciye gelecek seferki okuma uygulaması için grafiksel sembollerle destekli bir metin mi yoksa orijinal bir metin mi okumak istediği sorulmuştur. Öğrenci grafiksel sembollerle destekli metni okumak istediğini belirtmiştir. Öğretmen öğrenciye niçin diye sorduğunda ise öğrenci okurken eğlendiğini belirtmiştir.

Okuma çalışması aşamasında öğrenciye sembollerle destekli metin verilmiş ve uygulama esnasında öğrencinin anlayamadığı sembollerin ne ifade ettiği açıklanmıştır. Daha sonra öğrencinin sembollerle destekli metni bağımsız okuması sağlanmıştır. Öğrencinin bu metni okurken çıkaramadığı kelimelerin bir kısmında görsellerden yardım aldığı, bir kısmında ise, her ne kadar kolayca anlaşılabilir grafiksel semboller tercih edilse de, bazı görselleri zihninde tasarlayıp kelimeyle ilişkilendirmekte zorlandığı görülmüştür. Bu durumun Worrall ve Singh

(1983)'inde belirttiği gibi yazılı bir kelimeyle birlikte bir resmin sunulması belleğin bilişsel yükünü artırır şeklinde açıklamak mümkündür.

Öğrencinin “cadı” kelimesini “kraliçe”, “perisi” kelimesini “prensesi” diye okuduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencinin sembol ve sözcük eşlemesini doğru yapamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sembollerin, öğrencinin kelimeleri öğrenmesine bu bakımdan olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca sembolün metinden çekilmesi halinde kelimenin yanlış okunma durumunun ortaya çıkması, sembollerin kimi zaman kelimenin önüne geçerek blokaj etkisi yaptığı sonucunu vermektedir.

Yapılan bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, birtakım olumsuz etkileri olsa bile, grafiksel sembollerin okuma becerisinin geliştirilmesinde etkin bir şekilde kullanılabileceği görülmüştür. Uygulama sonrasında katılımcının öğretmeni de sözcüklerin yazılı biçimlerinin okutulmasının okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüğü yenmelerinde yeterli olamayacağı, grafiksel sembollerle destekli metinlerin, özellikle öğrencilerin kavramları anlamalarında, faydalı ve gerekli olduğu kanaatine vardığını belirtmiştir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2010); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem A Yayıncılık,3. baskı, Ankara.

Ekiz, D. / T. Erdoğan / F. G. Uzuner, (2012); *Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11(2).

Dağ, N.(2010); *Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1) 63-74

Dündar, H. /H. Akyol, (2014);*Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması*. Eğitim ve Bilim, 39(171).

Karal, Y. / L. Şilbir / E. Bahçekapı / M. Atasoy (2014); *İşitme Engelli Bireyler İçin Grafik Sembollerle Oluşturulmuş Öğrenme Materyalleri*, Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3(3),9-19

Karatay, H. (2007); *Kelime öğretimi*,Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1) / W.M.L. Finlay(2007); *Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities*. Journal of Intellectual Disability Research, 51(7), 545-550.

Özmen, R.G /Ş. Vayıç(2007); *Oku-Altını Çiz-Böl -Birleştir Stratejisinin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Hece Tanıma Becerilerini Kazanmalarında Etkililiği*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (2)1-18

Parette, H. P./ N. M. Boeckmann / J. J.Hourcade (2008);*Use of writing with symbols 2000 software to facilitate emergent literacy development*. Early Childhood Education Journal, 36(2),161-170.

Saban, A. / A. Ersoy (2016); *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Sidekli, S./ S. Yangın (2005); *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (11).

Sheehy, K. / M. J. A. Howe(2001); *Teaching Nonreaders with Severe Learning Difficulties to Recognise Words: the effective use of symbols in a new technique*, Westminster Studies in Education, 24(1),61-71.

Sheehy, K. (2002); *The effective use of symbols in teaching word recognition to children with severe learning difficulties: A comparison of word alone, integrated picture cueing and the handle technique*. International Journal of Disability, Development and Education, 49(1),47-59.

Uzunkol, E. (2013); *Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 70-83.

Worrall, N./ V. Singh (1983); *Teaching TMR children to read using integrated picture cueing*. American Journal of Mental Deficiency, 87, 422-429.

Yılmaz, M. (2008); *Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları/The Developing Methods of Reading Comprehension Skills in Turkish*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9).

Yüksel, A (2010); *Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma*. Kuramsal Eğitim Bilim, 3 (1), 124-134.