

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİN TÜRÜNDEKİ OKUMA HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ *

Zeynel Ersin ÖZCAN**

Emine Gül ÖZENÇ***

Öz

Araştırmanın amacı ilkökul düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici metin türünde yaptıkları okuma hataları ve bu hata çeşitlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda ilkökul birden dördüncü sınıfa kadar olan öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma nicel araştırma tekniklerine dayanan genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma iki hafta süresince devam etmiştir. Araştırma dahilinde tercih edilen metinler, ilkökul düzeyinde kullanılmakta olan ders kitaplarından seçilmiştir. Bunlar; 1.Uzay, 2.Saklambaç nasıl bir oyundur? 3.Beslenme ve 4.Bayrak ve vatan sevgisi metinleri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda serbest düzeyde bulunan öğrenci sayısı 17, öğretim düzeyinde olan öğrenci sayısı 27, endişe düzeyinde bulunan öğrencilerin sayısı ise 5 öğrenci olarak belirlenmiştir. En sık gerçekleşen hata türü olarak atlayarak okuma belirlenmiştir. Bunun ardından ekleyerek okuma ve yanlış okuma hatalarının geldiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Bilgilendirici metin, İlkokul Öğrencileri, Okuma hataları

The Evaluation of Primary School Students Reading Deficiencies About Informational Text Type Article Title

Abstract

This research investigates primary school students reading deficiencies about informational text type. For the purpose of study all four grade students included to the research. Descriptive analysis was used for analyze the variables. Research conducted in Niğde proviency primary school. 49 (n=49) student included to the study and research continued for two weeks. Selected passage for the first grade students was "Uzay / Space" and second passage for the second grade students was "Saklambac nasıl bir oyundur? /How is the hide and seek game?" and the other selected passage for the third grade students was "Beslenme/ Nutrition" and the last passage was the "Bayrak ve vatan sevgisi/ Country and flag love" for the fourth grade students. After the evaluation of the study 17 students were found at the free reading level, 27 students were found at teaching level and 5 students were found at anxiety level of reading. Most repeated mistakes found as jump, adding and false reading.

Keywords: Reading, Reading Deficiencies, Informational Text, Primary students

GİRİŞ

İnsanların dahil oldukları çevreyi ve yaşamı anlamaları varlıklarını devam ettirebilmeleri için önemlidir. Bu açıdan bakıldığında insanların aldıkları uyarıcıları uygun şekilde anlamlandırması, algılaması ve bunlardan bir sonuca ulaşması, yaşamlarını mutlu şekilde sürdürebilmesi noktasında önemlidir. Dolayısıyla okuma etkinlikleri kişilerin çevrede gördüğü figürleri, sembol ve işaretleri, verileri veya şekilleri tanılaması, algılaması ve bir anlam atfetmesi için bir gerekliliktir. Okuma geçmişte olduğu gibi günümüzde de modernitenin gerekliliklerinden birisi olarak görülebilir. Bilgilenmek ve çevre ile iletişime geçmek okumanın en temel iki amacı olarak görülmektedir (Kırmızı, 2010:213). İnsan dünyaya geldikten sonra dilini öğrenmesini takiben sadece sözel uyarıları değil yazılı uyarılara da tepki verme ve bu uyarıları anlamlandırma durumuyla karşılaşmaktadır.

* Bu çalışma, 2019 yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Niğde Merkez Süleyman Fethi İlkokulu. e-mail: zeynelersinozcan@gmail.com

*** Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi. e-mail: egmortas@hotmail.com

Akyol (2006:29) okumayı yazı dilinin ve çizgi dilinin etkin biçimde hayata geçirilebileceği imkanlar sunmak olarak tanımlamaktadır. Bireylerin okulda geçirdikleri senelerin bu beceriyi edindirmek üzerine inşa edildiğini düşündüğümüzde, okul çağı bireylerinin akademik başarılarının ön şartı olarak okuma becerilerinin en başta yer aldığını görürüz. Başka bir deyişle okuma genellikle öğrenmelerin öncülü bir beceridir ve tüm dersleri kapsar (Sarıpınar ve Erden, 2010:57). Okuma yazma becerilerinde gerekli düzeye ulaşamayan öğrencilerin okul yaşantılarında başarısız olma olasılıkları daha yüksektir (Baier, 2005:1). Her ne kadar okuma akademik başarı için bir ön koşul olsa da yaşamsal beceriler ile de doğrudan ilgilidir.

Bireylerin gündelik yaşamlarında karşı karşıya kaldığı sorunları çözmeleri için, çevresindeki insanları anlayabilmeleri, etkin bir vatandaş olmaları için okuma, bireylerin kazanmaları gerekli olan bir beceridir. Bu bağlamda okuma öncelikle mekanik olarak tamamlanması gereken (harflerden hecelere, hecelerden kelime ve cümle seslendirme) bir süreçtir. Ancak bu yolla bireylerin karşı karşıya kaldıkları uyaranları doğru şekilde algılayıp anlamlandırması ve bu doğrultuda değerlendirmesi mümkün olacaktır. Anlama, anlamlandırma eleştirel düşünme, yeni bilgiye ulaşma ve yeni bilgiler oluşturma gibi döngülerin daha etkili şekilde yapılması yine bu bahsedilen süreçlerin sağlıklı işlemesiyle mümkündür. Ayrıca bireylerin kendilerini doğru şekilde ifade etmeleri için önemli bir husustur. Bu sayede bireyler anadillerinde düşüncelerini ifade edebiliş olurlar.

Okuma denilince ilk akla gelen geniş anlamda anlama olarak değerlendirilse de yazıların sadece mekanik olarak doğru seslendirilmesi olarak da ele alınabilir. Okuma etkinliği esnasında zihinsel temelli süreçlerin de aktif olarak bir tasnif etme ve düzenleme işine girdiği düşünülebilir. Dolayısıyla okuma eğitimindeki yönelimlerin geneli hem beyin temelli zihinsel yeteneklerin hem de buna bağlı dilsel yeteneklerin gelişim göstermesini sağlayacak çalışmaları hedeflemektedir (Alshumaimir, 2011:186). Bireylerin yaşam becerilerini ortaya koyarken sürekli başvuracakları ve zihinlerinde oluşturmuş oldukları bütün içerisinde alacakları girdilerin ne şekilde konumlandıracakları ile ilgili kolaylık sağlanmış olacaktır. Çünkü bireyler sürekli olarak okuma becerilerine ihtiyaç duyacaklardır. Örneğin, hastaneye gittiklerinde, bir kamu kuruluşundan hizmet alırken, bir sorunlarını çözerken okuma becerilerine ihtiyaç duyarlar. Görüldüğü üzere okuma basit anlamda mekanik olarak harf ve hecelerin telaffuzu olsa da, daha ileri gidildikçe derin anlama ve anlamlandırma olarak şekil değiştirmektedir. Bu nedenle sadece kelimelerin doğru okunması değil, okunurken doğru anlamlandırılması ve verilmek istenen mesajın doğru yorumlanması gerekmektedir. Bu nedenle akıcı okuma kavramı ortaya çıkmaktadır. Akıcı okuma, gereğinden fazla efor gösterilmeden, doğru vurgu ve tonlama ile uygun hızda ve hata göstermeden okuma yapma olarak tanımlanabilir (Kaman, 2018:22).

Okuma hataları, okumanın doğru şekilde gerçekleştirilememesi olarak tanımlanmaktadır. Okuma hatalarının meydana gelmesinde birden fazla etken rol oynayabilir. Okul, aile, çevresel ve bireysel etkenler (Aktepe ve Akyol, 2015:113) bu faktörlerin en önemlileri olarak sıralanabilir. Bu durumun tespiti ise alanında uzman bireyler tarafından gerçekleştirilebileceği gibi, bu konuda eğitim almış öğretmenler veya aile bireyleri tarafından da gerçekleştirilebilir. Bu durum önem arz eder çünkü bireylerin kendilerine duydukları saygıdan, insanlar ile kurdukları iletişimin ve etkileşimin kalitesine kadar etki etmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin okumayı seviyor olsalar dahi, doğru ve akıcı biçimde okuyamadıklarında okuma alışkanlıklarını gerektiği şekilde edinemeyecekleri belirtilmektedir (Bilge ve Sağır, 2017:78). Hataların belirlenmesinde ortaya çıkan bazı ipuçları bulunabilir. Bu ipuçlarını, telaffuzdaki yanlışlıklar, duraksama, tekrarlı okumalar, geriye dönme, seslendirme hataları, atlama davranışı olarak sıralamak mümkündür (Öz, 2001; Akyol, 2006:86). Bu ipuçlarından yola çıkarak okuma hatalarını değerlendirmede sistematik olarak kullanılacak yöntemler geliştirmek mümkün olabilir. Sesli okuma sırasında öğrencilerin takip edilmesi ve gerçekleşen hataların not edilmesi, sistematik yöntemler içerisinde sayılabilecek

çözümlerden birisi olarak sayılabilir. Benzer şekilde okuma hatalarını sistemli bir şekilde ortaya koyabilmek adına Yanlış Analiz Envanteri geliştirilmiştir. Bu envanter Ekwall ve Shanker'in (1988) çalışmaları neticesinde oluşturulan bir envantere aittir. Kelimeleri seslendirme sırasında gerçekleştirilen hatalar ile birlikte, şekil-ses (ses) bilgisini, anlama düzeyini anlama soruları ile değerlendirmeye çalışan envantere aittir (Akyol, 2006:83). Bunlarla birlikte yapılan yerli ve yabancı çalışmalara bakıldığında;

Kuruoğlu ve Şen (2018:108) yaptıkları okuma düzeylerini iyileştirmeye yönelik çalışmaya yedi ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okuma destek sürecini takip ettikten sonra öğrencilerin okuma hatası yapma sıklıklarının azaldığı ve okuma düzeylerinin iyileştiği ortaya çıkmıştır. Akçamete ve Gökbulut'un (2017: 802) yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları konuların anlama ve verilen metinlerdeki soruları cevaplama olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akademik anlamda olumsuz etkilendikleri de rapor edilmiştir. Ulu ve Akyol (2016:226) gör, sorgula, oku ve özetle (PQRS) modelinin öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisini çalışmıştır. Araştırmada öğrencinin endişe düzeyinden serbest düzeye yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktepe ve Akyol (2015:121) okuma güçlüğü yaşayan 2. sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmek için eko ve tekrarlı okuma yöntemini kullanmışlar ve bu yöntemin öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesinde faydalı olduğu görülmüştür. Dündar ve Akyol (2014:372) 2. sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik yaptığı bir çalışmada Yanlış Analiz Envanteri kullanılmış ve öğrencilerin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür. Uzunkol'un (2013:79) yaptığı bir çalışmada okuma güçlüğü çeken ilkököl 3.sınıf öğrencisinin en çok yaptığı hataların atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma ve ekleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencinin öğretim düzeyine ulaşması sürecinde kelime tekrarı, tekrarlı okuma, eko okuma ve paylaşarak okuma stratejilerinin olumlu etki yapmış olduğu gözlemlenmiştir. Duran ve Sezgin (2012b: 651) çalışmalarında Yanlış Analizi Envanterini kullanarak 4. sınıflar ile rehberli okuma yönteminin okuma güçlüğüne aşılanmasında etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Kornilov ve Grigorenko (2018) okuma ve okuma ile ilgili bilinçaltında bulunması gereken yapıların bulunmamasının, bu aksaklığın çok faktörlü olduğu görünümünü destekler nitelikte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Almutairi (2018) 5 ilkökölde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin önceki öğrenmelerinin; okuma akıcılığının, bilgilendirici metinlerde yaşanan güçlüklerin ve kelime bilgisindeki olumsuzluklardan kaynaklandığını saptamıştır. Bartlett (2017) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin bir strateji kullanmak yerine, yapılandırılmış ve sistematik hale getirilmiş stratejileri kullanmasının öğrencilerin anlama düzeylerine etki ettiğini ortaya koymuştur. Ahmed vd. (2014) yaptıkları çalışmada okumanın yazım faktörleri üzerinden yazmanın etkisine göre okuma faktörlerinin göreceli olarak daha büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Alshumaimir (2011) yaptığı çalışmada, sesli okumanın öğrencilerin yeni kelimelere konsantrasyon olma ve ezberleme yeteneklerini geliştirerek anlamalarını sağladığını ortaya çıkarmıştır. Begeny vd. (2009:219) yaptıkları çalışma sonuçları; tekrarlı okuma ve parça özet dinlemenin sadece dinleme stratejisine göre daha etkili bulunduğunu ancak özet dinleme ve tekrarlı okuma arasında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Antoniou ve Souvignier (2007:51) yaptıkları çalışmada okuma stratejilerini kullanmanın öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uzun vadede olumlu etki yaptığını tespit edilmiştir.

Doğru okuma, okunan kelimelerin, metinlerin veya mesajların doğru şekilde anlamlandırılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Çünkü anlamlandırma insan hayatının temelinde yatan dürtülerden birisi olarak görülebilir. Bireylerin okuma ve yazma becerileri ile birlikte okuduğunu anlayabilmesi ve karşılaşılabilecek bilgiler arasından ihtiyacı olanı seçebilmesi gerekir (Özenç ve Doğan, 2014:2239). Dolayısıyla insanlar okuduklarını anladıklarında ve

anlamlandırdıklarında yeni fikirler ve gelişmeler ortaya koyabilmektedir. Okuma, bireylerin sosyal, akademik ve kişisel gelişimini ilgilendiren (Yıldız ve Akyol, 2011:794) önemli bir beceridir. Okuma hatalarının azaltılmasının da anlama düzeyine olumlu etki ettiği bilinmektedir (Yüksel, 2010; Ulu ve Başaran, 2013). Bu durumu avantaja çevirmenin yolu ise doğru okuma ve anlamlandırma süreçlerinden geçmektedir. Başka bir deyişle doğru okuyamayan bireyler hayatı anlamlandırmada sıkıntı yaşamaktadır.

Anlama ve anlamlandırmanın gerçekleşebilmesi için bireyin anlamlandırma sürecine dâhil edeceği girdiler olmalıdır. Okuma yoluyla elde edilen girdiler en önemli girdilerdir. Bu kapsamda akıcı ve doğru okuma, anlama ve anlamlandırma için önkoşul niteliği taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma hatalarının olup olmaması her eğitim düzeyimde olduğu gibi, ilkökul düzeyinde de önemlidir. Bireyler doğru okuma sayesinde okuduklarını anlar ve sorgular. Yeni bilgiler üretir, haklarını bilir veya etkin şekilde kullanır. Yönergelere uyar veya kanun ve kuralların farkında olur. Bu yönüyle doğru okuma, hayatı ve çevreyi doğru anlamının ön koşuludur. Okuma, sadece Türkçe dersi için değil, matematik ve fen dersleri için de oldukça önemli bir beceridir. Çünkü bireylerin bu alanlarda başarılı olması okuma becerilerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca bireyin bu alanlarda yeni bilgi üretmesi yine okuma ve anlama becerilerinin niteliğine bağlıdır. Başka bir ifadeyle okuma, birçok alanda yeni bir ürün, özgün bir fikir veya buluş ortaya koymasında en önemli etken olduğu söylenebilir.

Okuma hatalarının tespiti konusunda öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmaması ihtimali düşünüldüğünde ise sınıf içerisinde okuma kaynaklı başarısızlık yaşayan öğrencilerin sürece dâhil edilmesi ve başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalar için kaynak teşkil etmesi yönünden önemlidir. Bununla birlikte anlamayı değerlendirmede kullanılacak araçların geliştirilmesi tavsiye edilmektedir (Cline, Johnstone ve King, 2006). Ayrıca okuma hatalarının belirlenmesi akıcı okuma çalışmaları için bir rehber niteliğindedir. Böylece okuma hatası yapan öğrencilerin belirlenmesi onların hem gelecek yaşantılarını hem de akademik başarılarına olumlu etkileyecektir. Bununla birlikte öğrencilerin gelecekte ebeveynler olacakları varsayıldığında, yeni neslin daha bilinçli anne baba olmalarına katkı sağlayacaktır.

PISA, TIMSS ve ABİDE gibi üst düzey okuma ve anlama becerilerini gerektiren sınavlarda Türk öğrencilerin okuma becerilerinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Okuma hatalarının bu gibi sınavlarda anlama süreçlerine olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu gibi sınavlarda öğrencilerin istenen performansı göstermesi açısından okuma hatalarının ilkökul düzeyinde belirlenmesi oldukça önemlidir. Okuma hatalarının fark edilmemesi ve düzeltme için müdahale edilmemesi, o bireyin hem yaşam kalitesini olumsuz etkileyeceği hem de sahip olduğu potansiyel gücü tam olarak kullanamayacağı anlamına da gelir. Bu nedenle yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin çıktılarının beklenenin altında olmasına sebep olacaktır. Bu durum da yine dolaylı olarak ülke ekonomisi ve toplum refahına olumsuz etkiler yapacaktır.

Anlama ve anlamlandırma, sadece mesajların doğru şekilde iletilmesi için değil hayatın her alanında önemli olduğu görülmektedir. Sınav sisteminin olduğu her ortamda anlama yeteneğinin sınanacağını kaçınılmaz bir durumdur. Bu süreçte okuma ve anlama becerilerinin önemi artmaktadır. Özellikle üst düzey anlamının önemli olduğu söylenebilir. Kısacası okuma bireylerin hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden doğru okuma üzerinde özenle durulması gereken bir yeterlidir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerin okuma bozukluklarının tespit edilmesidir. Araştırma kapsamında belirlenen alt amaçlar ise; İlkökul öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde okuma hatalarının; ne düzeyde olduğunun, türlerinin ne olduğunun ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup araştırmada genel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama çalışmalarında var olan durumun bir nevi resmedilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Yapılan bu araştırmanın amacı ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma bozukluklarının tespit edilmesidir. Çalışmada var olan durum ortaya konmaya çalışıldığı için genel tarama yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırma Grubu

Çalışmaya 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılı Niğde Merkez ilçedeki bir köy okulunda İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıftan on dört kız (n=14), otuz beş erkek (n=35) olmak üzere toplamda kırk dokuz (n=49) öğrenci araştırma grubuna dahil edilmiştir. Köy sosyo-ekonomik olarak orta düzeydedir. Veli profili genelde çiftçi ailelerden oluşmaktadır. Öğrenciler içerisinde kaynaştırma ve engelli öğrenciler araştırma kapsamına alınmamıştır. Bununla beraber birinci sınıf düzeyinde okumaya henüz geçememiş iki öğrenci de araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durumun sebebi ise bir öğrencinin okumaya geçmemiş olması dolayısıyla metinleri seslendirememesinden kaynaklanmaktadır. Onun dışında çalışmaya okuldaki bütün öğrenciler dahil edilmiştir. Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Sınıf	Kız	%	Erkek	%	Toplam
1	2	18	9	82	11
2	4	33	8	67	12
3	3	27	8	73	11
4	5	38	8	62	13
Toplam	14	29	33	71	47

Tablo 1’e göre araştırmaya tüm sınıflar düzeyinde 14 kız, 33 erkek ve toplamda 47 (n=47) öğrenci dahil edilmiştir. Her sınıf düzeyinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların %71’i erkek, %29’u kız öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçe’ye uyarlanmış Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır (Akyol, 2006). Öğrencilerin seviyelerine uygun metinler belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Okul ders kitaplarından öğrenci sınıf seviyelerine uygun seçilen 16 bilgilendirici metin, bir doktor öğretim üyesi ve iki doktora öğrencisi olacak şekilde uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan geri dönütler neticesinde her sınıf seviyesine uygun dört metin belirlenmiştir.

Yanlış Analizi Envanteri

Öğrencilerin okuma sırasındaki hatalarının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen, okuma hatalarının çeşitlerini ve bu hataların sıklığını kayıt almaya yarayan envanter, Yanlış Analiz Envanteri olarak adlandırılmıştır. Bu envanter Akyol’un (2006:83) Haris ve Sipay’dan (1990) ve Ekwall & Shanker’in (1988) çalışmalarından Türkçe’ye uyarladığı ve kaynakların arasındaki farklılıkları da dikkate alarak kolay uygulanabilir bir hale getirdiği envanterdir. Yanlış analiz envanteri standart bir test olarak tasnif edilemez. Aynı zamanda alanında gerekli birikime sahip öğretmenler de bu envanteri kendi başlarına oluşturabilirler (Akyol, 2006: s.86). Envanterin araştırma kapsamında kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 2.
Yanlış Analiz Envanterinin Değerlendirme Basamakları




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

Kaynak: Akyol (2006, s.90) tarafından Ekwall ve Shanker'den uyarlanmıştır.

Araştırma dahilinde Akyol'un (2006) geliştirmiş olduğu Tabloda belirtilen değerlendirme sistematiği benimsenmiştir. Üç farklı okuma düzeyine işaret eden Yanlış Analiz Envanteri şu şekilde sınıflandırma yapmaktadır (Akyol, 2006);

- 1- Hata %1-%2 ise Serbest düzey
- 2- Hata %3-%5 ise öğretim düzeyi
- 3- Hata %10 ve üzeri ise endişe düzeyi

Öğrenciler tek başlarına herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadan okuma etkinliğini tam olarak gerçekleştirebiliyorsa serbest düzeyde sınıflandırılmaktadır. Öğrencinin bir aile bireyi veya bir yetişkin gözetiminde okuma yapabildiğini gösteren düzey ise öğretim düzeyi olarak adlandırılmıştır. Kelime okuma ve telaffuzda bolca hata yapılan ve okumada zorlanılan düzeyi ifade eden seviye ise endişe düzeyidir. Akyol'un (2006) kabul ettiği hata/yanlış türleri araştırma dahilinde benimsenen hata türleri olmuştur. Bu hata türleri işaretleme simgeleri ile birlikte listelenmiştir. Yapılabilecek yanlış türleri ve işaretlemelerde kullanılacak simgeler ve işaretlemelerde kullanılacağı yerler (Akyol, 2006) şu şekildedir:

1-Atlamalı okumalar	
2-Eklemeli okumalar	
3-Öğretmence düzeltilen kelimeler	()
4-Tekrarlı okumalar	—
5-Yanlış Okumalar	X
6-Tersine Çevirmeler	

İşlem

Okuma hataları envanterinin uygulamaya alınabilmesi için öğrencilerin parçaları iki kez sessiz okuma yapmaları istenmiştir. Bunu takiben sesli okumaya geçilmiş ve sesli okuma esnasında öğrencinin yaptığı hata türü belirlenmiş ve hatayı yaptığı noktalar işaretlenmiştir. Bu amaçla ders kitaplarından seçilen parçalar; Uzay (75 kelime) 1. sınıflar; Saklambaç Nasıl Bir Oyundur? (103 kelime) 2. sınıflar; Beslenme (137 kelime) 3. sınıflar, Bayrak ve Vatan Sevgisi (159 kelime) 4. sınıflar için şeklinde sıralanmaktadır. Okunacak metinlerin kelime sayıları 1-2. Sınıflar 25-100, 2-3.Sınıflar 100-200 kelime tercih edilebilir (Akyol, 2006;83) tavsiyeleriyle de uyumludur.

Verilerin Analizi

Parçalar sınıf öğretmenleri nezaretinde önce sessiz ve daha sonra sesli okuma olacak şekilde kaydedilmiştir. Ardından veri çözümleme kısmında araştırmacı kayıtları dinlemiş ve okuma hatalarıyla bu hataların ait olduğu türleri belirlemiştir. Daha sonra bu kayıtlar öğretmenlerin almış

olduğu notlar ve kayıtlar ile karşılaştırılarak, Silverman'ın (2015) belirttiği kodlayıcılar arası görüş birliği (akt. Creswell, 2013) sağlanmıştır. Öğrencilerin okuma süreleri ve her öğrencinin hataları hazır bulunan metinlere kaydedilmiştir. Bu sayede öğrencilerin düştüğü okuma hataları not edilerek somut hale getirilmiştir. Metnin toplam kelime sayısı ile öğrencinin hatalı okuması olduğu kelimelerin oranından bir yüzdelik değere ulaşılmıştır.

Hata oranı= (Okuma Hataları/ Metnin Kelime Sayısı) x (100) (Akyol, 2006)

Örn: Hata oranı= (9/90) x100

Hata oranı= %10

Öğrencilerin hangi hata düzeyinde olduğu bu hesaplanan yüzdelik oranlar sayesinde belirlenmiştir. Bulgular her sınıf düzeyi özelinde rapor haline getirilmiştir. Hazırlanan raporlar uzman görüşüne sunulmuş, gerekli dönütler ve düzeltmeleri neticesinde son hallerini almışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Metinler iki farklı öğretmen gözetiminde okutulmuş, öğretmenlerin aldığı notlarda uyuşan ve uyuşmayan yönler incelenerek tek bir değerlendirmede bulunulmuştur. Uyumluluk oranı hesaplanırken Miles &Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı 9/10 olarak bulunmuştur.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışmada gönüllü öğrenciler dikkate alınmış ve velilerden çocukların uygulamaya katılımı için yazılı izin alınmıştır. Ayrıca bu araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında tamamlandığı için etik kurul kararına ihtiyaç duyulmamıştır.

BULGULAR

1. İlkokul öğrencilerinin okuma hata düzeylerine ait bulgular

Gerçekleştirilen okuma etkinlikleri sonucunda okuma hatası %8 ve daha üstünde gerçekleşen öğrenciler Tablo 3’de listelenmiştir.

Tablo 3
Endişe Düzeyinde Bulunan Öğrenciler Listesi

Sınıf düzeyi	Okuma düzeyi yüzdesi	En sık yapılan hata
3.sınıf	14,4	Yanlış okuma
3.sınıf	13,6	Yanlış okuma
4.sınıf	12,8	Yanlış okuma
3.sınıf	11,2	Ekleme
2.sınıf	9,7	Ekleme
3.sınıf	8	Yanlış okuma
3.sınıf	8	Yanlış okuma
4.sınıf	8	Atlama

Tablo 3 incelendiğinde 1.sınıflar hariç tüm sınıflarda %8’in üzerinde hata yapan öğrencilerin 8 kişi olduğu görülmektedir. Bahsedilen öğrencilerin en çok yaptığı hatalar sırasıyla yanlış okuma ve eklemeli okuma yer almıştır. Bir öğrenci atlamalı okuma hatasına en yüksek oranda düşen öğrenci olarak değerlendirilmiştir.

2. İlkokul öğrencilerinin okuma hata türlerine ait bulgular

Öğrencilerin yaptıkları okuma hatası türlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4
Öğrencilerin Yaptığı Okuma Hatası Türleri

	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam
1.sınıf	0	1	0	0	1	2
2.sınıf	17	17	0	0	9	43
3.sınıf	16	25	0	0	70	111
4.sınıf	19	26	0	0	31	76
Toplam	52	69	0	0	111	222
Yüzde %	29	31	0	0	50	100

Tablo 4 incelendiğinde tüm öğrenciler içerisinde (n=222) en çok karşılaşılan hata türü, hataların çoğunluğuna yakınına kapsayan (%50) yanlış okuma (n=111) şeklinde ortaya çıkmıştır.

3. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin hatalarla ilgili veriler Tablo 5’de ele alınmıştır.

Tablo 5
Sınıf Düzeyine Ait Hatalar

	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam
1.sınıf	0	1	0	0	1	2
2.sınıf	17	17	0	0	9	43
3.sınıf	16	25	0	0	70	111
4.sınıf	19	26	0	0	31	76
Toplam	52	69	0	0	111	232
Yüzde %	22	30	0	0	48	100

Görüldüğü gibi en sık hataya düşen grup olarak 3.sınıflar sayılabilir. 3.sınıflar düzeyinde en sık görülen hata olarak ise yanlış okuma hatası (n=70) kaydedilmiştir. Başka bir ifade ile araştırma kapsamında en çok okuma hatası gerçekleştiren grup 3.sınıflar düzeyindeki öğrencilerden meydana gelmiştir. 4.sınıflar (n=76) hemen bu grubun arkasından gelmektedir. Yanlış okuma (n=31) 4.sınıflar içerisinde de en sık rastlanan hata türü olarak görülmektedir. Eklemeli okuma (n=17) ve atlayarak okuma (n=17) hatalarının aynı düzeyde görüldüğü sınıf 2. sınıflar olmuştur. Bunun yanında 1. sınıflarda, eklemeli okuma ve yanlış okuma şeklinde gerçekleşen okuma hataları yapılmıştır.

1. Sınıf Düzeyinde Bulgular

1.sınıf düzeyinde “Uzay” adlı parça yetmiş beş kelimedenden oluşmaktadır. Bu parçanın sesli okunması ile kaydedilen veriler aşağıda Tablo 6 ‘da belirtilmiştir.

Tablo 6
1. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	-	-	-	-	-	-	75	100

k2	-	-	-	-	-	-	75	100
e1	-	-	-	-	-	-	75	100
e2	-	-	-	-	-	-	75	100
e3	-	1	-	-	-	1	75	99
e4	-	-	-	-	1	1	75	99
e5	-	-	-	-	-	-	75	100
e6	-	-	-	-	-	-	75	100
e7	-	-	-	-	-	-	75	100
e8	x	x	x	x	x	x	x	x
e9	x	x	x	x	x	x	x	x
Toplam	-	1	-	-	1	2	75	-

Tabloya göre 1. sınıflar düzeyinde okuma hatalarının 1 yanlış okuma ve 1 hece eklemekten ibaret olduğu görülmektedir. 1. sınıf okuma düzeylerine ilişkin bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
1. Sınıf Okuma Düzeyleri

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
1.sınıf	9	0	0	9

Tabloya göre 1. sınıflarda (n=8) öğrencinin okumalarının değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin tamamının serbest düzeyde buldukları tespit edilmiştir. Başka bir deyişle 1.sınıf seviyesinde okuma aşamasında bulunan öğrencilerden okuma hatası bulunan öğrenci tespit edilmemiştir.

2. Sınıf Düzeyinde Bulgular

2. sınıflarda yüz üç kelimelik “Saklambaç Nasıl Bir Oyundur?” adlı parçanın sesli okunması sonucunda elde edilen veriler Tablo 8’de belirtilmiştir:

Tablo 8
2. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	2	8	-	-	-	10	103	9,7
k2	3	1	-	-	1	5	103	4,9
k3	1	-	-	-	-	1	103	1,0
k4	1	-	-	-	-	1	103	1,0
e1	2	1	-	-	2	5	103	4,9
e2	-	2	-	-	4	6	103	5,8
e3	1	-	-	-	-	1	103	1,0
e4	-	2	-	-	1	3	103	2,9
e5	1	-	-	-	-	1	103	1,0
e6	3	1	-	-	-	4	103	3,9

e7	2	2	-	-	1	5	103	4,9
e8	1	-	-	-	-	1	103	1,0
Toplam	17	17	0	0	9	43		

Tabloya göre 2. sınıf öğrencilerinin okuma hataları en çok atlama ve ekleme (17) iken yanlış okuma hatası (9) da ikinci sırada yer almaktadır. 2. sınıfların okuma düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
2. Sınıflar Okuma Düzeyleri

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
2.sınıf	5	6	1	12

Tabloya göre 2. sınıflar ile gerçekleştirilen okuma etkinlikleri sonucunda öğretim düzeyinde 6, serbest düzeyde 5 ve endişe düzeyinde 1 öğrenci olduğu bulgulanmıştır. 2. sınıfta yapılan sesli okumalar sonunda endişe düzeyinde bulunan bir öğrenci olduğu görülür. Bu öğrencinin en çok gerçekleştirdiği okuma hatası ise ekleme (n=8) olarak karşımıza çıkmaktadır. Geri kalan öğrencilerden altısı öğretim düzeyinde tespit edilmiştir. Öğrencilerin atlamalı okuma hatasını en çok (n=10), eklemeli okuma (n=9) ve yanlış okuma (n=9) şeklinde sıralandığı görülür. Başka bir deyişle öğrencilerin okuma hatalarını benzer oranda sergilediklerinden bahsedilebilir. Diğer öğrencilerin ise serbest okuma düzeyine olduğu bulgulanmıştır.

3. Sınıf Düzeyinde Bulgular

3. sınıflarda yüz yirmi beş kelimelik parçanın sesli okunması neticesinde elde edilen veriler Tablo 10 ‘da belirtilmiştir.

Tablo 10
3. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Ekleme	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	2	3	-	-	4	9	125	7,2
k2	3	-	-	-	4	7	125	5,6
k3	2	2	-	-	6	10	125	8
e1	3	1	-	-	6	10	125	8
e2	1	2	-	-	4	7	125	5,6
e3	1	3	-	-	13	17	125	13,6
e4	-	-	-	-	3	3	125	2,4
e5	-	2	-	-	7	9	125	7,2
e6	1	2	-	-	15	18	125	14,4
e7	2	1	-	-	4	7	125	5,6
e8	1	9	-	-	4	14	125	11,2
Toplam	16	25	0	0	70	111	125	

Tabloya göre 3. sınıf öğrencilerin okuma hatalarının en çok yanlış okumada (70) yoğunlaştığı, arkasından eklemeye (25), son olarak da atlama (16) hatalarında olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıfların okuma düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11
3. Sınıflar Okuma Düzeyleri Tablosu

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
3.sınıf	0	8	3	11

Tabloya göre 3. sınıflarda serbest düzeyde olan 0, öğretim düzeyinde 8 ve endişe düzeyinde 3 öğrenci bulunmuştur. Yapılan taramalarda bahsedilen 3 öğrencinin yüksek oranda okuma hataları sergilediği kaydedilmiştir. Bahsedilen öğrencilerin üçünün de erkek olduğu görülmektedir. Hataları yapıma sıklığına göre yanlış okuma (n=32) ve eklemeli okuma (n=13) şeklinde sıralanabilir. Bu sınıf seviyesinde öğretimsel düzeyde tespit edilen sekiz öğrenci bulunmaktadır. Yapılan hatalar sıklığına göre sıralandığında, yanlış okuma (n=38), atlamalı okuma (n=13) ve eklemeli okuma (n=12) şeklinde olduğu görülmüştür.

4. Sınıf Düzeyinde Bulgular

4. sınıflarda yüz elli dokuz kelimelik “Bayrak ve Vatan Sevgisi” adlı parçanın sesli okunması neticesinde elde edilen veriler Tablo 12’de belirtilmiştir:

Tablo 12
4. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hataları ve Yüzdeler Karşılıkları

Öğrenci	Atlama	Eklemeye	Ters çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam	Metin kelime	%
k1	-	4	-	-	-	4	159	2,4
k2	-	4	-	-	4	8	159	5,0
k3	-	-	-	-	1	1	159	0,6
k4	5	4	-	-	3	12	159	7,5
k5	4	6	-	-	10	20	159	12,6
e1	5	4	-	-	2	11	159	6,9
e2	2	-	-	-	3	5	159	3,1
e3	-	5	-	-	5	10	159	6,3
e4	2	1	-	-	2	5	159	3,1
e5	7	2	-	-	-	9	159	5,7
e6	-	3	-	-	6	9	159	5,7
e7	-	1	-	-	-	1	159	0,6
e8	-	-	-	-	-	0	159	0,0
Toplam	19	26	0	0	31	76		

Tabloya göre 4. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını en çok yanlış okumada (31), ardından eklemeye (26) ve son olarak da atlamada (19) yaptıkları görülmektedir. Dördüncü sınıfların okuma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13
4. Sınıflar Okuma Düzeyleri

	Serbest Düzey	Öğretim Düzeyi	Endişe Düzeyi	Toplam
4.sınıf	3	9	1	13

Tabloya göre 4. sınıflarda serbest okuma düzeyinde 3, öğretim düzeyinde 9 ve endişe düzeyinde 1 öğrenci bulgulanmıştır. Bu öğrencinin en çok yaptığı hataların ise yanlış okuma (n=8), ekleme (n=5) ve atlama (n=3) olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim düzeyinde bulunan dokuz öğrencinin atlama (n=28), ekleme (n=27) ve yanlış okuma (n=23) hatalarına düştüğü tespit edilmiştir. Serbest düzeyde bulunan öğrencilerin iki yanlışının birisi yanlış hece okuma birisi de hece ekleme olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma hatalarına ilişkin bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Hataları

	Düzey	Atlama	Ekleme	Ters Çevirme	Tekrar	Yanlış Okuma	Toplam
Kız	1	0	0	0	0	0	0
	2	7	9	0	0	1	17
	3	7	5	0	0	15	26
	4	7	14	0	0	14	36
	Toplam	21	28	0	0	30	79
Erkek	1	0	1	0	0	1	2
	2	10	8	0	0	8	26
	3	9	20	0	0	56	85
	4	12	12	0	0	16	40
	Toplam	31	41	0	0	81	153
Genel Toplam		52	69	0	0	111	232

Tabloya göre en çok hatayı erkek öğrencilerin yaptığı görülmektedir. Toplam hataların üçte ikisine yakını (%66) erkek öğrenciler tarafından yapılmıştır. Geri kalan okuma hatalarının (%34) ise kız öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun kaynağı olarak, araştırmaya dahil edilen kız ve erkek öğrencilerin oranı gösterilebilir. Araştırma kapsamında erkekler (%71) ve kızlar (%29) oransal olarak benzer şekilde hata göstermişlerdir. Başka bir deyişle öğrenci sayıları cinsiyete göre oranlandığında yapılan hataların cinsiyete göre oranları ile benzeşmektedir. Kız öğrencilerin düştüğü okuma hatalarına baktığımızda en (%38) çok yanlış okuma eklemeli okuma (%35) ile atlamalı okuma (%27) şeklinde biçimlendiğini görürüz. Erkek öğrenciler düştüğü okuma hataları yönünden değerlendirildiğinde yanlış okuma (%53), eklemeli okuma (%27) ve atlamalı okuma (%20) olarak gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile araştırma kapsamına alan erkek öğrencilerin çoğunluğunun yanlış okuma yaptıkları görülmektedir. Hatalar açısından oransal olarak daha çok erkek öğrencilerin hataya düştüğü görülse de, kız ve erkek öğrencilerin oransal ve hata türlerine bakıldığında benzeşim sergilediği görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinler üzerinde okuma hataları, okuma düzeyleri yönünden değerlendirmeye alınır, toplamda beş endişe düzeyinde bulunan öğrenci bulunduğu ve bunların üçü 3. kademe öğrenim görmektedir. Bulgular Dedeoğlu vd. (2010) ve Özer ve Dedeoğlu'nun (2014) bulgularıyla uyumluluk göstermektedir. Bu bulgular 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hatalarının yüksek bulunması ve kademe atladıkça okuma hatalarının artıyor olması açısından benzeşmektedir.

18 öğrencinin serbest düzeyde, 26 öğrencinin ise öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırma kapsamına alınan çalışma grubunun okuma becerilerini gerektiği biçimde kazanmış olduğundan bahsetmek mümkün değildir. Aynı zamanda endişe düzeyinde olan öğrencilerin sayılarının az olması olumlu bir durum şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda endişe düzeyinde öğrencilerin bulunduğu üçüncü sınıfa, okuma becerilerini geliştirici çalışmalar yaparken öncelik tanımak faydalı olacaktır. Yine dikkat çeken bir özellik ise, üçüncü sınıflar içinde serbest düzeyde bir öğrencinin bulunmuyor olmasıdır.

Öğrencilerin ilkökul düzeyindeki metinlerde sergilediği okuma hatası türleri öncelikle atlamalı okuma ve yanlış okuma olarak sıralanabilir. Bu bulgular Sidekli (2010) ile Başar ve arkadaşları (2014), Begeny vd. (2009) ile Bartlet'in (2017) gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları ile uyumaktadır. Başar ve arkadaşları (2014) en çok düşülen hata türünü hece ekleme/eklemeli okuma ve tekrar olarak belirtmiştir. Sidekli (2010) ise en çok gözlemlenen hata türünün atlamalı okuma olduğunu raporlamıştır.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma hataları dikkate alındığında, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin tamamının serbest düzeyde oldukları tespit edilmiştir. 1. sınıflar için en çok tekrar edilen hata türü olarak yanlış okuma en başta gelmektedir. Bu bulguların araştırmanın geneli ile uyduğu söylenebilir. Araştırma Dedeoğlu ve arkadaşlarının (2010) yılında yapmış olduğu araştırmanın bulguları ile uyumlu olduğu görülür. Başka bir ifade ile 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma etkinliklerini tam olarak tamamladıkları söylenebilir. Okuma metinlerinin diğer sınıflara oranla daha kolay olması bu bulgunun sebeplerinden birisi olabilir. Araştırma kapsamında toplanan veriler ve değerlendirmeler neticesinde 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma değerlendirmeleri dikkate alındığında, serbest düzeyde beş öğrencinin bulunduğu görülür. Öğretim düzeyindeki öğrencilerin sayısı ise altıdır. 2. sınıflar düzeyinde en sık düşülen hata ise atlayarak okumadır. Bu bulgu atlamalı okumanın en sık düşülen hata olduğunu bildiren araştırmalar ile (Antonio ve Souvigner, 2007; Akyol, 2014) de uyumludur. Bulgular doğrultusunda ilkökul ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma becerileri açısından sorun olmadığı söylenebilir. Bir öğrencinin endişe düzeyine yakın bir konumda bulunması, o öğrenci ile ilgili özel bir çalışma yapılmasını gerektirir. Diğer öğrencilerin çoğunluk olarak öğretim düzeyinde bulunması, bu öğrencilerin tamamını kapsayan okuma becerilerini geliştirme çalışmaları planlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu neticede sınıf genelinde öğrencilerin tamamına yakınının serbest düzeye geçmesi desteklenmiş olacaktır.

Üçüncü sınıftaki öğrencilerin okuma hatalarına yönelik bulgulara göre üç öğrencinin endişe düzeyinde olduğu, sekiz öğrencinin de öğretim düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. 4 öğrencinin ise endişe düzeyine yakın olduğu saptanmıştır. Endişe düzeyine yakın olanlar ile endişe düzeyinde olanlar birlikte değerlendirildiğinde toplam 7 öğrencinin okumasının endişe düzeyinde ve endişe düzeyine yakın olduğu görülmüştür. Akyol (2014), Dağ (2010), Dündar ve Akyol (2014), Ulu ve Akyol (2016), Aktepe ve Akyol (2015) ve Duran ve Sezgin (2012b); Begeny vd. (2009), Antoniou ve Souvigner (2007), Baier (2005), Alshumaimir (2011) ve Bartlet (2017) okumayı iyileştirici çalışmalarında olumlu sonuçlar almışlardır. Bu araştırma sonuçları dikkate alınarak seçilebilecek

uygun strateji ya da yöntemler ile öğrencilerin okuma düzeylerinin bir üst kademeye çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerde en çok yapılan hata türünün yanlış okuma ve ekleme olduğu görülmüştür. Bu bulgu Kuruoğlu ve Şen'in (2018), Akyol ve Kayabaşı'nın (2018) yapmış olduğu çalışmada elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir. Diğer yandan Uzunkol'un (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin atlayıp geçme hatasını en çok yapılan hata olarak saptanmıştır. Araştırmanın bulguları Uzunkol'un (2013) bulguları ile bu açıdan farklılaşmaktadır. 3. sınıf öğrencilerde görülen yanlış okuma hatasının uygulamaya katılan diğer tüm öğrencilerin yapmış olduğu yanlış okuma hatalarının toplamından daha fazla olması oldukça dikkat çekicidir. Farklı bir ifadeyle bu hata sayısının toplam hata sayısına oranı yarı yarıya olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin bir okuma konusunda destek alması okuma ve anlama becerilerinin iyileşmesi açısından önemlidir. Bartlett (2017) benzer sorunların sistematik çalışma ve uzman bilgisi ile çözülebileceğini ortaya koymuştur.

Dördüncü sınıftaki öğrencilerin okuma hataları ile ilgili bulgular incelendiğinde araştırma kapsamına alınan sadece bir öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğrencinin ise endişe düzeyine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıflar düzeyinde en çok yapılan hata türünün yanlış okuma, ekleme ve atlama olduğu görülmektedir. Bu bulgu İşler ve Şahin'in (2016), Akyol ve Kodan'ın (2016) ve Başar vd. (2014) yapmış oldukları araştırma bulgularıyla uyumaktadır. 4. sınıflarda öğretim düzeyinde bulunan sekiz öğrencinin dışında kalan üç öğrenci ise serbest okuma düzeyindedir. Bu bulgular ışığında 4. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin cinsiyet yönünden okuma konusunda bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla okuma hatasına düştükleri görülmektedir. Başar (2004) ile Başar vd. (2014) yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın aksine okuma hataları ve anlamamanın cinsiyet yönünden anlamlı farklılaşmanın olmadığını göstermişlerdir. Bununla beraber araştırma kapsamındaki kız ve erkek öğrenci sayıları eşit ve dengeli dağılmamaktadır. Cinsiyetin dengeli dağıldığı bir araştırma ile durum tekrar değerlendirmenin daha doğru olabileceği söylenebilir. 14 kız öğrenciden 2'sinin endişe düzeyinde olduğu, 5 öğrencinin serbest düzeyde ve 7 öğrencinin ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Endişe düzeyinde bulunan erkek öğrenci sayısı ise 35 öğrenciden içinde 3 öğrenci olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla iki kat daha fazla endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Özenç ve Aşıcı'nın (2012) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla işlevsel okuryazar oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırma sonuçları ile Özenç ve Aşıcı'nın (2012) yaptığı araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu söylenebilir.

Kız öğrencilerin en sık yaşadığı okuma hatasının yanlış okuma olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Sidekli'nin (2010), Başar'ın (2013), Başar vd. (2015) yaptığı araştırma sonuçları ile uyumludur. Erkek öğrencilerde en sık görülen hata ise yine yanlış okumadır. Bu bağlamda kız ve erkek öğrencilerin yaptıkları hata sıklığı ve türünün benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yanlış okuma, kız ve erkek öğrencilerin en fazla düştüğü hata olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel olarak okuma düzeylerinin yeterli olduğu görülmektedir. Diğer yandan bazı öğrencilerin endişe düzeyinde olduğu ve ek çalışmaya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça okuma hatalarının artış eğilimi gösterdiği bulgulanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin daha fazla okuma hatası yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bir sınıfa özel olmak üzere endişe düzeyindeki öğrencilerin çokluğu ve serbest düzeyde öğrenci olmayışı ayrıca inceleme gerektiren bir durum olarak görülebilir. Çalışma neticesinde elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin okuma hatalarıyla birlikte anlama düzeyleri de araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin okuma hata ve türlerini sosyo-ekonomik açıdan incelenmelidir.
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının dezavantaj oluşturup oluşturmadığı, fırsat eşitliği açısından önem arz edecektir.
- Okuma açısından endişe ve öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin serbest düzeye çıkması için uygun okuma çalışmaları planlanmalıdır.
- Okuma hatalarının nedenlerini ortaya koyabilecek ayrıntılı araştırmalara yer verilmelidir.
- Araştırma kapsamı genişletilerek ilçe, il ve bölge okuma hataları belirlenerek eğitim-öğretimin niteliğini geliştirecek rehber oluşturulmalıdır.
- Eğitim bölgeleri veya ilçeler bazında en az bir okuma ve okuma değerlendirme uzmanına görev verilmeli ya da çalışan öğretmenlerden birisinin bu konuda uzmanlaşması teşvik edilmelidir.
- Okuma hatalarının giderilmesi ile beraber, öğrenciler için okumaya yönelik olumlu tutum geliştirici çalışmalar planlanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmed, Y., Wagner, R. K.& Lopez, D. (2014). Development alrelations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent Change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419–434. doi:10.1037/a0035692
- Akçamete, G.& Gökbulut, Ö.D. (2017). Opinions of Classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and coteaching. *Qual & Quant, International Journal of Methodology*, 52, 791-806. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0664-7>
- Aktepe, V.& Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal Of Eurasia Sciences*, 6 (19), 111-126.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (1. Basım). Kök Yayıncılık.
- Akyol, H.& Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- Akyol, H. & Kayabaşı, Z.E.K. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. doi: 10.15390/EB.2018.7240
- Alshumaimir, Y. (2011). The effects of reading method on the comprehension performance of Saudi EFL students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 185–195. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p117>
- Almutairi, N. R. (2018). Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade student swith learning disabilities. *Yayınlanmamış doktora tezi*.
- Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategyin struction in reading comprehension: Anintervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41–57.
- Baier, R. B. (2005). Reading comprehension and reading strategies. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. The Graduate School Universty of Wisconsin-Stou.
- Bartlett, J. (2017). Effective reading comprehension strategies for english language learners' achievement in Tennessee. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Carson- Newman University.

- Başar, M. (2004). İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinde çeviri metni okuma hızı ve anlama ilişkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 103-110.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel bakım öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (8), 241-252.
- Başar, M., Batur, Z. & Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (203), 5-22.
- Begeny, J.C., Krouse, H.E., Ross, G.S. & Mitchell, C.R. (2009). Increasing elementary-aged students reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passagepre view, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18(3), 211-228. doi:10.1007/s10864-009-9090-9
- Bilge, H., Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Cline, F., Johnstone, C. & King, T. (2006). Focus group reactions to three definitions Of reading (as originally developed in support of NARAP goal 1). Minneapolis, MN: National Accessible Reading Assesment Projects. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506575.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerinde bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2010, 11(1), 63-74.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. & Yolaçan, P. (2010). Yanlış analizi envanterinin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012a). İlköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1649-1662.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012b). Rehberi okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-635.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377,
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader (3th ed.)*. MA: Allynand Bacon.
- Harris, A.J., Sipay, E. R. (1990). *How to increase readingability: A guide to developmental & remedial methods*. Longman.
- İşler, N.K. & Şahin, A.E. (2016). Bir ilkokul 4.sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186,
- Kaman, Ş. (2018). Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmızı, B. (2010). Almanca derslerinde tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 209-228.

- Kornilov, S. & Grigorenko, E.L. (2018). What reading disability? Evidence for multiple latent profiles of struggling readers in a large Russian sample with at least one sibling at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 434-443. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194177188>
- Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Özenç, E.G. & Aşıcı, M. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 547-572.
- Özenç, E.G. & Doğan, M.C. (2014). Ekolojik kurama dayalı İşlevsel Okuryazarlık Yaşantısı Ölçeğinin (EKDİOYÖ) geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (6), 2239-2258.
- Özer, A. & Dedeoğlu, H. (2014). Yanlış analiz envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 35-46.
- Sarıpınar, E. G. & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duygusal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, M. & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38,1-10.
- Ulu, H. & Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225- 242. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim bilim*, 3(1), 124-134.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: The cases where reading does not occur correctly are also called reading errors in general. Reading errors can occur for many reasons. The most important of these are school, family, environmental and individual (Aktepe and Akyol, 2015, p.113) factors. Detection of reading errors should be carried out carefully, especially by the family and the school. Because this situation will affect both the self-esteem of the individual and the success of the school. However, it is stated that even if students love to read, they cannot acquire reading habits when they cannot read fluently (Bilge & Sağır, 2017: p.78).

Correct reading is of great importance in terms of correctly interpreting the words, texts or messages read. Because signification can be seen as one of the underlying impulses of human life. Individuals should be able to understand what they read together with their reading and writing skills and be able to choose what they need among the information they will encounter (Özenç & Doğan, 2014: p.2239). Therefore, when people

understand and make sense of what they read, they can reveal new ideas and developments. Reading is an important issue that concerns the social, academic and personal development of individuals (Yıldız & Akyol, 2011: p.794). It is known that reducing reading errors has a positive effect on the level of comprehension (Yüksel, 2010; Ulu & Başaran, 2013). The way to turn this situation into an advantage is through correct reading and interpretation processes. In other words, individuals who cannot read correctly have difficulties in making sense of life.

Thanks to correct reading, individuals understand what they read, question, produce new information, know or use their rights effectively, obey the instructions or become aware of the laws. Therefore, reading correctly is a prerequisite for a correct understanding of life and the environment we live in. It is a very important skill not only for Turkish lessons, but also for reading, mathematics and science lessons. Because the success of individuals in these areas is directly related to the quality of their reading skills. However, in the future, the individual's production of new knowledge in these areas will again accelerate his reading and comprehension skills, and it will become one of the most important factors in whether these skills work properly or in producing a new product, original idea or invention.

Comprehension and signification appear not only at the point of correctly interpreting themes, but also in all areas of life. It is also necessary to consider that in every system countered with the exam, the ability to understand will be tested. At this point, reading and comprehension skills come into play. In particular, it can be mentioned that high-level understanding is becoming important. In short, reading has a very important place in the life of individuals. Therefore, correct reading is a competency that should be carefully considered.

The aim of this study is to determine the reading disorders of students studying at primary school level. The sub-objectives determined within the scope of the research are; Reading errors in the informative text type of primary school students; It is to determine the level of the students, what their types are and whether they differ according to the class level.

Method: In the study of 2018-2019 academic year, a total of forty-nine (n=35) girls (n=14) and thirty-five boys (n=35) from the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of primary school in a district of Niğde Center were included. 49 students were included in the research group. Inclusion and disabled students were not included in the study. However, two students who have not yet passed to first grade level reading were excluded from the scope of the research.

The research is a quantitative study and the general survey model was preferred in the research. In the survey studies, it is tried to provide a kind of picture of the existing situation. The aim of this study is to determine the reading disorders of students studying at primary school level. Since the current situation in the study was tried to be revealed, it was thought that the general survey method would be appropriate.

Result and Discussion: When the reading errors of the students at the informative text level are evaluated in terms of their reading levels, it is seen that a total of five (n=5) students are at the anxiety level and three of these students (n=3) are third grade students. Eighteen (n=18) students were found at free level in the study. It is seen that the remaining twenty-six (n=26) students are at the education level. In this context, it cannot be said that the study group in which the research was conducted could fully acquire reading skills. While the relatively low number of students at the anxiety level can be seen as a positive situation, another striking feature for the third grade is the absence of free students. The types of reading errors made by primary school students in the type of informative text are predominantly skipping, misreading and adding, and these findings are consistent with other research findings (Sidekli, 2010; Başar et al., 2014; Begeny et al., 2009; Bartlet, 2017) compatible with their research.

When the reading errors of the second grade students are examined, it is seen that five students are at the free level and six students are at the teaching level. One student, on the other hand, was considered to be at the education level, but was found to be very close to the anxiety level. It is seen that the most common mistakes made at the level of the second graders are adding and skipping. These data obtained at these second grade level are similar to the findings of Antonio and Souvigner (2007), Dündar and Akyol (2014).

When the reading errors of the third grade students are examined, it is seen that three of the students included in the research are at the level of anxiety. The remaining eight students of the third grade are at the teaching

level. Four of these students give result sclose to the level of anxiety. When we consider the students close to the anxiety level and the students with the anxiety level together, we see that the reading of seven students in total gives results at thea nxiety level and close to it. In thi scontext, Akyol (2014), Dağ (2010), Dündar and Akyol (2014), Ulu and Akyol (2016), Aktepe and Akyol (2015) and Duran and Sezgin (2012b); Begey et al. (2009), Antoniou and Souvigner (2007), Baier (2005), Alshumaimair (2011) andBartlet (2017) have obtained positive results in their reading improvement studies.

It is seen that the most common error types at the third grade level are misreading and addition. This finding is in line with the findings of Kuruoğlu and Şen (2018) and the findings of Akyol and Kayabaşı (2018). Uzunkol (2013) identified the error of skipping as the most common error. Research findings differ from those of Uzunkol (2013) in this respect.

When the reading errors of the fourth grade students are examined, it is seen that only one student included in the research is at the level of anxiety. There is one student who is close to the level of anxiety. It is seen that the most common error types at the fourth grade level are misreading, adding and skipping. This finding was supported by the research of İşler and Şahin (2016) and Akyol and Kodan (2016) and Başar et al. (2014) agree with their research findings.

When looking at whether there is a differentiation in terms of gender of primary school students, it is seen that male students fall in to reading errors more than female students. Contrary to this finding, Başar (2004) and Başar et al. (2014) showed that reading errors and comprehension did not differ significantly by gender. However, the number of male and female students with in the scope of the research is not equally and evenly distributed. Considering within the scope of the research, it can be thought that female students are more successful in reading, but it can be tested again with a research in which male and female students are evenly distributed.