



Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi

Gülmira KURUOĞLU¹, Nilay ŞEN²

Öz

Bu çalışmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi ve öğrencilere verilmiş olan hızlandırılmış okuma eğitiminin okuma hatalarının azalması yönünde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışma, İzmir ili Bergama ilçesi 100. Yıl Ortaokulu ile Osman Nuri Ersezgin Ortaokulu'nun beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Beşinci sınıfta okuyan 279 öğrencinin okuma becerisi değerlendirilmiş ve okuma güçlüğü yaşayan 7 öğrenci belirlenmiştir. Bu 7 öğrenciye altı hafta boyunca, her iş günü bir saat, bire bir olmak üzere toplam 30 saatlik özel hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim boyunca öğrencilerin yapmış oldukları okuma hataları kaydedilmiş ve daha sonra incelenmiştir. Bu hatalar türlerine (tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte) ve tiplerine (düşürme, ekleme, değiştirme) göre gruplandırılmıştır. Ayrıca eğitim boyunca öğrencilerin okuma hata oranlarının azalıp azalmadığına bakılmıştır. Veriler Friedman testi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarında genel bir eğilim vardır: Hatalar daha çok sözcük ekinde yapılmaktadır. Bu hatalar öğrencinin sözcüğün sonuna geldiğinde acele ettiğini ve sonuna kadar okumadan tahminde bulunma eğiliminden kaynaklanabilir. Hata tiplerine bakıldığında okuma sırasında en fazla değiştirme, en az ekleme şeklinde hatalar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilere verilmiş olan 30 derslik hızlandırılmış okuma eğitiminin dersleri ilerledikçe, her bir öğrencinin okumada yaptığı hata oranlarında azalma eğilimi olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırma hızlandırılmış okuma eğitiminin okuma hatalarının oranında azalma sağladığını da göstermiştir. Bu da okuma güçlüğü kalıcı bir eksiklik olmadığını, gerekli ve özverili çalışma ile okuma güçlüğü giderilebileceğini bir daha göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Ortaokul öğrencileri,
Okuma güçlüğü,
Okuma hataları,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.02.2018

Kabul Tarihi: 14.05.2018

E-Yayın Tarihi: 29.07.2018

Examination of Reading Mistakes of Secondary School Students who Have Reading Difficulties

Abstract

The purpose of this study is to examine the reading mistakes of the secondary school students who experience reading difficulties during reading and to find out whether the accelerated reading education given to the students has an effect in reducing the reading mistakes. The study was conducted with the fifth grade students of 100th Year Secondary School and Osman Nuri Ersezgin Secondary

Keywords

Secondary school students,
Reading difficulties,
Reading mistakes,

¹ Prof. Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, gulmira.kuruoglu@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4172-0253>

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi, nilay_kutuk_35@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4985-5395>

School in Bergama District in İzmir province. Reading skills of 279 students in the fifth grade were evaluated and a total of 7 students with reading difficulties were identified. These 7 students were given a total of 30 hours of special one on one accelerated reading training (one hour on each working day) for six weeks. Throughout this training, the reading mistakes made by students were recorded and examined later. These mistakes were grouped according to their type (in the single letter, the affix or the whole word) and types (dropping, adding, changing). It was also examined whether the reading error rates of the students decreased during the training and the data were analyzed by using Friedman test. According to the results found in this study, the students who had reading difficulties while reading had a general tendency for reading mistakes, namely mistakes were made more in the affixes. These mistakes may be due to the students' hurry at the end of the word and tendency to guess before reading it until the end. On the other hand, the least mistakes made during reading was seen in single letter. Having looked at the error types, it was found that whereas the most mistakes were about changing, the least mistakes were about adding. It was also observed that as the 30 hours courses of accelerated reading given to the students progressed, the error rates of each student in reading decreased. Besides, this research showed that accelerated reading instruction led to a decrease in the rate of reading errors, and it is clear that the difficulty of reading is not a permanent deficiency, and the difficulty of reading can be eliminated with necessary and dedicated study.

Article Info

Received:02.26.2018

Accepted:05.14.2018

Online Published:07.29.2018

Giriş

Okuma bozukluğu, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olmasıdır. (DSM-IV, 2007; 69). Okumayı öğrenirken çocuk önce seslerle (fonem) harfler arasında bağlantı kurmayı öğrenir, böylece yazılı sözcükleri tanıyabilir. Yeterince sık tekrarlanırsa sözcüğü bütün olarak görmeye başlar ve bir süre sonra sözcükler otomatik olarak tanınır hale gelir ve okuma ile eş zamanlı olarak düşünceler sıralanır, bu sayede çocuk okuduğu metni anlayabilir (Doğangün, 2008; 172). Öğrenciler ilköğretimin birinci ve ikinci sınıflarında sözcükleri çözümlenmeye ve akıcı okumaya çalışırken, üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren anlamak için okurlar (McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004; akt. Baydık B, 2011; 303). Bu nedenle birinci ve ikinci sınıfta okumada zorlanan çocuk esas güçlüğü üçüncü sınıfta, hızlı okuması ve okuduğunu anlaması beklendiğinde yaşar. Okumayı sevmeme, okumaktan kaçınma ve yavaş okuma, okurken sözcük ve satır atlama ya da aynı sözcük veya satırı iki kez okuma, yazılandan farklı sözcük okuma, sözcüklerin içindeki harfleri karıştırma, okuduğunu anlayamama en sık rastlanan belirtilerdir (Doğangün, 2008; 173).

Öğrenmenin ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma; kişinin öğrenim ve akademik yaşantısında bu kadar önemliyken, okumada yaşanan zorluk ise başlangıçta, kişinin okul yaşantısı olmak üzere tüm yaşamı boyunca birçok konuda günlük yaşamasına neden olabilmektedir (Sarıkaya, 2011; 8). Okumanın önemli ölçüde duygusal ve sosyal sonuçları da olduğu bilinmektedir. Yalnızca okuma alanında görülen yetersizlik, zekâdan beklenenin altında okuma başarısı göstermek, sıklıkla diğer akademik alanlarda ve hatta sosyal davranışlarda da yetersizliklere yol açmaktadır (Güneş, 2007, Altuntaş, 2010; 38,).

Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencileri okuma sırasında çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Bu hatalar farklı araştırmacılar tarafından araştırılmış ve sınıflandırılmıştır. Bu araştırmacıardan Çaycı, Demir (2006), Yüksel (2010), Altun ve diğ. (2011), Ekiz ve diğ. (2012), Duran ve Sezgin (2012), Akyol (2013), okuma güçlüğüne neden olan okuma hatalarını; Atlayıp geçmeler ve eklemeler, ters çevirmeler, tekrarlar, telaffuz hataları, duraksamalar, yanlış okuma olarak ayırmışlar.

Bu okuma hatalarını açıklayan Akyol (2013; 233), “atlayıp geçmeler” kelimenin tamamında, hecelerde, harflerde görüldüğünü, “hece ve harf bırakmalar” daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleştiğini belirtir. Söz konusu yanlışların çok hızlı okumaktan, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanabileceğini belirten Akyol, bütün satırı bırakmaları ise satırdan satıra geçiş problemi ile ilişkilendirmektedir.

Okuma hataları sırasından genel olarak “eklemelerin” daha az sayıda olduğunu ve anlamı pek fazla bozmadığını vurgulayan Duran, Sezgin, eklemelerin cümleye akıcılık kazandırmak veya sözel dil ile uyum sağlamak amacıyla yapılabildiğini açıklamaktadırlar (Duran ve Sezgin, 2012; 636).

“Ters Çevirmeler” çocuklar arasında - özellikle birinci sınıf - en çok görülen hatalardan biridir. Harfler çevrilebilir: “d” yerine “b”; Kelimeler çevrilebilir: “Ev” yerine “ve”; “vay” yerine “yav” gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir. Harflerin tamamında değil, birkaçında sorun yaşanır. Çocuk 7 yaşından sonra ters çevirmelere devam ediyorsa soruna ciddiyetle yaklaşmak gerekir (Yüksel, 2010; 126).

“Tekrarlar”ın en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaparak okuyorsa hemen daha alt düzeye ait bir materyal verilmelidir. Alt düzeye ait bir materyali okurken tekrarlamalar hissedilir bir şekilde azalmışsa problem kelime tanıma ile ilgilidir. Kolay materyal verince de tekrarlamalar değişmiyorsa o zaman problem karmaşık bir durum arz etmektedir (Çaycı ve Demir, 2006; 440).

“Telaffuz Hataları”, kelimenin hecelerine dikkat etmeme, kelimenin bir ya da iki harfine bakarak kelimeyi tahmini olarak okuma gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Şive farklılığı da telaffuz hatasına neden olabilir (Harris ve Sipay, 1990; akt. Duran ve Sezgin, 2012; 637-638).

“Duraklama”, çocuğun bir kelimeyi okumak için iki saniye beklemesi, kelimeyi tanıma tereddüt etmesi olarak kabul edilmektedir (Salvia ve Ysseldyke, 1978; akt. Duran ve Sezgin, 2012; 638).

“Yanlış Okuma”, öğrencinin kelimeyi doğru seslendirememesinden kaynaklanır. “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı.” tümcesindeki dağcıydı yerine “bağcıydı” kelimesini okuması yanlış okuma hatasına örnek olarak gösterilebilir (Duran ve Sezgin, 2012; 638).

Okuma güçlükleri olan çocukların eğitimi ile görevli olan uzmanların öncelikle çocuklardaki asıl kusurun nedenini ve çocukların en az gelişmiş olan yeteneklerini belirlemesi gerekir. Daha sonra ise kusurun derecesi ve çocuğun gelişim seviyesine göre bir program hazırlanmalıdır. Bu programı uygulamaya başlamadan önce de çocuk ve ailesinin bu durumdan ve yapılacak çalışmadan haberdar edilmesi, güvenlerinin kazanılması gerekir (Razon, 1982; 18).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yapmış oldukları hataları gidermek amacıyla akıcı okuma stratejileri ortaya konulmuştur. Yüksel’e (2010) göre bu stratejiler: Tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, ahenkli okuma. Dağ (2010), Ekiz ve diğ. (2012)’ye göre bu stratejilere 3P (Pause, Prompt, Praise) - Duraksama, Yönelme, Övme metodu eklenmiştir.

Akyol’a (2012) göre yukarıda bahsedilen tekrarlı okuma, eşli (ikili) okumanın dışında diğer araştırmacılardan farklı olarak üç strateji daha eklemiştir: Okuyucu tiyatroları oluşturmak, arkadaşlarla okuma, koro halinde okuma.

Kaman’ a (2012) göre akıcı okuma stratejileri, destekli (yardımlı) okuma, yankılı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma ve tekrarlı okumadır.

Keskin’e (2012) göre akıcı okuma stratejileri, yardımsız akıcı okuma çalışmaları ve yardımlı akıcı okuma çalışmalarını kapsamaktadır. Keskin yardımsız akıcı okuma çalışmalarının içine yardımsız tekrarlı okumayı dâhil etmiştir; yardımlı akıcı okuma çalışmalarının içinde ise nörolojik etki metodu, koro okuma, yardımlı okuma, eşli okuma, yapılandırılmış akıcı okuma yöntemini dâhil etmiştir. Akyol, M. (2014) yapılandırılmış akıcı okuma yöntemini üçüncü sınıf öğrencilerine uygulamış ve akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin etkisini değerlendirmiştir.

Bizim çalışmamızda ağırlıklı olarak tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin yanında eşli okuma ve eko okumaya da yer verilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda tekrarlı okumanın okuma güçlüğü üzerinde olumlu yönde etki sağladığı görüldüğü için tekrarlı okumaya ağırlık verilmiştir. Öğrenciler bir saat içerisinde sürekli kendileri okuduğunda sıkılmamaları için araya araştırmacı girerek tekrarlı okumaya eşli okuma ve eko okuma dâhil edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalarının incelenmesi ve bu öğrencilere verilmiş olan hızlandırılmış okuma eğitiminin bu hatalarının azalması yönünde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır: Deneysel, nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Öncelikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bergama ilçesinde bulunan 100. Yıl Ortaokulu ile Osman Nuri Ersezgin Ortaokulu'nun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencileri belirlemek için beşinci sınıfta okuyan 279 öğrencinin bir dakikada kaç sözcük okuduğuna bakılmıştır. Her sınıfın okuma hızlarının ortalamalarına bakılarak, ortalamanın çok altında kalmış olan öğrenciler tespit edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrenciler dakikada 65 sözcük ve altında okuyan öğrencilerden 14 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler olarak nitelendirilmiştir. Bu kritere göre gönüllülük esasına ve velilerin iznine göre seçilen okuma güçlüğü yaşayan 7 öğrenci hızlandırılmış okuma eğitimine alınmıştır, 7 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve okuma eğitimine alınmamıştır.

“Hızlandırılmış Okuma Eğitimi” altı hafta sürmüştür. Her bir öğrenci ile her gün bir saat okuma çalışması yapılmıştır. Altı haftanın sonunda her bir öğrenci 30 saatlik hızlandırılmış okuma eğitimi almıştır. Bu eğitim için 30 metin belirlenmiştir. Bu metinler (MEB, 2010) öğrencilerin bir alt sınıf seviyelerindeki metinlerden, yani 4. sınıf seviyesinden seçilmiştir. Bu yöntem farklı çalışmalarda da kullanılmıştır. (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008).

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere tekrarlı okuma tekniği ile hızlandırılmış eğitim verilmiştir (Sidekli ve Yangın, 2005; Çaycı ve Demir, 2006; Yangın ve Sidekli, 2006; Yüksel, 2010; Sidekli, 2010; Ekiz ve diğerleri, 2012). Hızlandırılmış okuma eğitimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir: Kelime tekrar tekniği (Yılmaz ve Köksal, 2008) ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi (Ekiz ve diğerleri, 2012).

Altı haftalık (30 saatlik) hızlandırılmış okuma eğitiminin sonunda, bu eğitim alan okuma güçlüğü yaşayan yedi öğrencinin okuma eğitimi boyunca yapmış oldukları hatalar incelenmiş, bu hatalar türlerine ve tiplerine göre gruplandırılmıştır. Ayrıca eğitim boyunca öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların oranlarının azalıp azalmadığına bakılmıştır. Çalışmada veriler Friedman testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada ortaokul öğrencilerin kayıt altına alınan okuma örnekleri incelenmiş ve bu hatalar sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemede öncelikle okuma hatalarının sözcükteki yeri tespit edilmiş ve bu hatalar, tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte şeklinde sınıflandırılmış ve bunlar hata türü olarak adlandırılmıştır. Bu üç hata türü arasında farkın olup olmadığını, yani en çok hangi hata türü yapıldığını ortaya çıkarmak için Friedman testi kullanılmıştır. Bu testin verileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerine ait tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Hatalı harf okuma	54,30	34,34	25	177	0,000
Hatalı ek okuma	410,47	167,39	184	1087	
Hatalı sözcük okuma	125,70	59,22	60	358	

Friedman testinin sonucuna göre %95 güvenle hata türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.000<0.05$). Tablo 1’deki ortalamalar incelendiğinde öğrenciler okuma sırasında en çok hata sözcük ekinde, daha az tüm sözcüğü hatalı okumada ve en az hata tek harfte yapıldığı görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelendikten sonra, okuma hataları ne şekilde ortaya çıktığına bakılmış ve hataların düşürme, ekleme, değiştirme olarak

yapıldığı tespit edildi ve bunlar hata tipi olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaptıkları düşürme, ekleme, değiştirme olmak üzere üç hata tipini incelemek için Friedman testi kullanılmıştır.

Tablo 2’de okuma sırasında öğrencilerin tek harf düşürme, ek düşürme ve tüm sözcük düşürme tipi hataları analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları düşürme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum	P-değeri
Harf düşürme	9,86	7,01	3,00	22,00	0,001
Ek düşürme	210,00	147,61	76,00	509,00	
Sözcük düşürme	38,29	28,92	11,00	93,00	

Tablo 2’deki ortalamalar incelendiğinde, düşürme tipi hatalarından en fazla ek düşürme hatasının yapıldığı, ikinci olarak sözcük düşürme hatası ve en düşük ortalama olarak da harf düşürme hatasının yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları düşürme tipi hatalara örnekler:

- Üstüne *üst-ük (üstlük)* bir de okulda zor durumda kalıyordu (harf düşürme)
- Resim defterini kapatıp çantasına *koyu (koydu)* (harf düşürme)
- *Mektupları (mektuplarını)* uçur bana (ek düşürme)
- Çiftçiler fazla gelen ürünlerini biriktirip kendi *ürettikleri (üretemedikleri)*... (ek düşürme)
- Yüzyıllar boyunca --- (*şehir*) hayatı sürekli değişerek gelişti (sözcük düşürme)
- Köşkün --- (*hemen*) yanındaki ulu çınar ağacının... (sözcük düşürme)

Daha sonra öğrencilerin okuma sırasında tek harf ekleme, sözcük eki ekleme ve olmayan sözcüğü ekleme şeklindeki hata tipi analiz edilmiştir. Bu analizin Friedman testi verileri Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ekleme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Harf ekleme	18,00	10,20	5,00	33,00	0,004
Ek ekleme	142,71	64,50	50,00	220,00	
Sözcük ekleme	14,14	9,86	2,00	31,00	

Tablo 3’e göre %95 güvenle hata tiplerinden eklemeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur ($p=0.004<0.05$). Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla eklemeyi sözcük ekine, en az ise olmayan sözcüğü ekleme şeklinde yapmaktadırlar.

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ekleme tipi hatalara örnekler:

- (1) Zavallı *kendinin (kedinin)* ne suçu vardı? (harf ekleme)
- (2) *Hatta (hata)* yapamaz, yorulmaz, yalan söyleyeme (harf ekleme)
- (3) *Komşusu (komşu)* hayretle sormuş. (ek ekleme)
- (4) Irmağa giden yol, *kasabalardan (kasabadan)* kurtulunca... (ek ekleme)
- (5) Metin’in attığı *bir* penaltıyla maçı kazandılar (sözcük ekleme)
- (6) Dün, okulda başarılı *olan* öğrencilere, ödül verildi (sözcük ekleme)

Öğrencilerin okuma sırasında tek harfi değiştirme, sözcük ekini değiştirme, ve tüm sözcüğü değiştirme şeklindeki hata tipleri analiz edilmiştir. Friedman testi ile yapılmış ve elde edilen verileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin yaptıkları değiştirme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Harf değiştirme	44,00	39,76	11,00	122,00	0,002
Ek değiştirme	168,57	109,39	58,00	358,00	
Sözcük değiştirme	121,43	74,17	47,00	234,00	

Tablo 4'e göre %95 güvenle hata tiplerinden değiştirmeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur ($p=0.002<0.05$). Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla sözcük ekini değiştirmeye, daha az sözcük tüm sözcüğü değiştirmeye ve en az tek harf değiştirmeye eğilim göstermektedirler.

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları değiştirme tipi hatalara örnekler:

- (1) Ağaç yaşken eğilir, *dekikleri (dedikleri)* gibi insanlar da genç iken (harf değiştirme)
- (2) Takıma *geçilen (seçilen)* Metin üniversiteyi ve futbolu aynı anda yürütmeye başlamıştı (harf değiştirme)
- (3) ... sayısız şeftali bahçeleri *arasında(arasından)* geçirdi. (ek değiştirme)
- (4) Papağan konuşursa hindi de *düşünür (düşünüyor)* (ek değiştirme)
- (5) Bu kadar çok eşyanın orada *durduğunu (olduğunu)* bilmiyordu (sözcük değiştirme)
- (6) ... şu kadarlık kuş için niye elli akçe *satıyorsun (istiyorsun)* ? (sözcük değiştirme)

Çalışma sırasında tespit ettiğimiz okuma hata türlerinin ve okuma hata tiplerinin birlikte değerlendirilmesi istatistiksel açıdan aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerinin ve hata tiplerinin genel dağılımı

Tip	İstatistikler	Tür			Toplam
		Tek Harfte	Ekte	Tüm Sözcükte	
Düşürme	Frekans	69	1470	268	1807
	Yüzde (%) (tip)	3,8	81,4	14,8	100
	Yüzde (%) (tür)	13,7	40,3	22,0	33,7
	Yüzde (%) (toplam)	1,3	27,4	5,0	33,7
Ekleme	Frekans	126	999	99	1224
	Yüzde (%) (tip)	10,3	81,6	8,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	25,0	27,4	8,1	22,8
	Yüzde (%) (toplam)	2,3	18,6	1,8	22,8
Değiştirme	Frekans	308	1180	850	2338
	Yüzde (%) (tip)	13,2	50,5	36,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	61,2	32,3	69,8	43,5
	Yüzde (%) (toplam)	5,7	22,0	15,8	43,5
Toplam	Frekans	503	3649	1217	5369
	Yüzde (%) (tip)	9,4	68,0	22,7	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	9,4	68,0	22,7	100,0

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerini ve hata tiplerini birlikte değerlendiren bu çapraz tabloya hem satır hem de sütun bazında incelenmiştir.

Satır olarak bakıldığında;

- Düşürme tipi okuma hata oranının en fazla %81,4 ile sözcük ekinde, en az %3,8 ile tek harf düşürmede;

- Ekleme tipi okuma hata oranının en fazla %81,6 ile sözcük ekinde, en az %8,1 ile sözcük eklemeye;
- Değiştirme tipi okuma hata oranının en fazla %50,5 ile sözcük ekinde, en az %13,2 tek harf değiştirmesinde;
- Toplama bakıldığında okuma hata oranının en fazla %43,5 ile değiştirme tipinde, en az ise %28,8 ile ekleme tipinde olduğu görülmektedir.

Sütun olarak bakıldığında;

- Tek harfte okuma hata oranının en fazla %61,2 ile değiştirme tipinde, en az %13,7 ile düşürme tipinde;
- Sözcük ekinde okuma hata oranının en fazla %40,3 ile düşürme tipinde, en az %27,4 ile ekleme tipinde;
- Tüm sözcüğü hatalı okuma oranının en fazla %69,8 ile değiştirme tipinde, en az %8,1 ile ekleme tipinde;
- Toplama bakıldığında ise okuma hata oranının en fazla %68,0 sözcük ekinde, en az ise %9,4 tek harfi okumada görülmektedir.

Çalışmamızda hata tiplerini ve hata oranlarını inceledikten sonra, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere verdiğimiz otuz saatlik (otuz ders) hızlandırılmış okuma eğitiminin, okuma hata oranına etkisinin olup olmadığını ölçmek amacıyla aşağıdaki değerlendirme yapılmıştır.

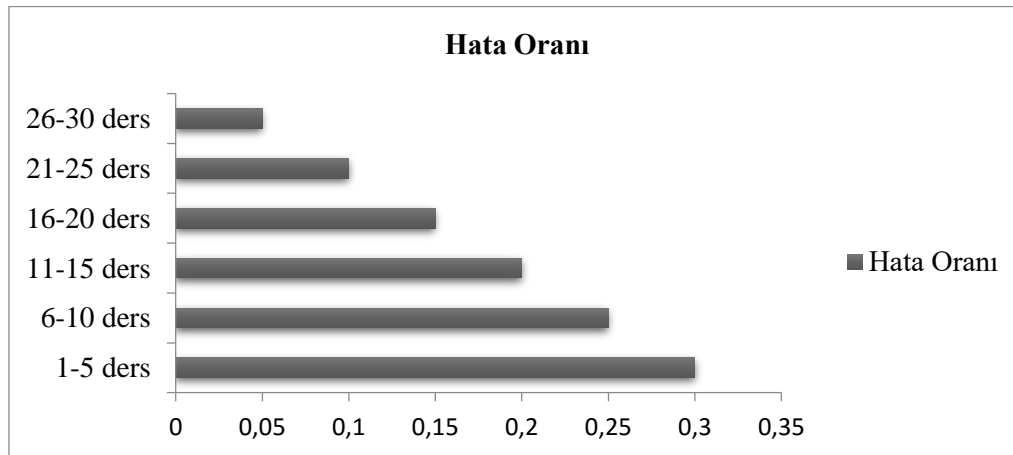
Birinci dersten otuzuncu derse kadar olan okuma hatalarının karşılaştırılmasındaki eğilimi ortaya çıkarabilmek için sözcük sayısına ve hata oranına bakılmıştır. Bu işleme ders metinleri gruplandırılarak başlanmıştır. Toplamda bulunan otuz ders metninden beşerli ders metinleri alınarak sözcük sayıları toplanmıştır ve bunun sonucunda altı tane beşerli grup oluşturulmuştur. Daha sonra eğitim almış tüm öğrencilerin beşerli gruplardaki hata sayıları ve ardından bir öğrencinin ortalama hata sayısı çıkarılmış ve hata oranı bulunmuştur. Bu bilgiler tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hataların oranları

5'erli ders metninde toplam sözcük sayısı	Öğrencilerin 5'erli ders metnindeki hata sayıları	Bir öğrencinin ortalama hata sayısı	Hata Oranı
429	775	111	0,26
533	823	118	0,22
697	910	130	0,19
909	859	123	0,13
1164	967	138	0,12
1495	980	140	0,09

Tablo 6'da görüldüğü üzere sözcük sayısı arttıkça hata oranı düşüyor.

Hata oranının grafiği aşağıdaki Grafik 1'de gösterilmiştir:



Grafik 1. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hata oranlarının grafiği

Grafik 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin ilk derslerinde yaptıkları hata oranı fazlayken dersler ilerledikçe bu hata oranlarında azalma meydana gelmiştir. Yani hızlandırılmış okuma eğitimi, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının azalması yönünde olumlu etki göstermiştir. Yani öğrencilere verilmiş olan hızlandırılmış okuma eğitimi, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının azalması yönünde olumlu etki göstermiştir.

Tartışma

Bu çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar üç tür olarak görülmüştür: tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte. Bu hata türleri görülme sıklığına göre analiz edildiğinde, okuma sırasında en çok hatalar ekte, daha sonra sözcükte ve en az harfte görülmüştür.

Alan çalışmalarını incelediğimizde okuma yanlışlarını ses, ek, sözcük açısından gruplayarak ele alan çalışma Ay ve diğ. (2011) çalışmasıdır. Bu çalışmada gelişimsel disleksi tanısı almış çocuklarda görülen okuma ve yazma yanlışlarına ilişkin dilbilimsel değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda disleksi tanısı almış çocuklarda görülen okuma yanlışlarına ilişkin, diğer diller üzerine yapılan çalışmalarda rastlanmayan biçimbilimsel ulamlandırma ortaya çıkmıştır. Bu ulamlar, Türkçenin biçim bilimsel görünümüne özgün olmaları bakımından ilktir.

Çalışmamızda öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar tiplerine göre incelendiğinde üç tip olarak görülmüştür: düşürme, ekleme ve değiştirme. Bu hata tipleri incelendiğinde, okuma sırasında öğrenciler en fazla değiştirme, en az ekleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Hata tipleri ayrı ayrı incelendiğinde, okuma sırasında düşürme en çok ekte, daha sonra sözcükte, en az da harfte, ekleme en çok ekte, daha sonra harfte, en az sözcükte, değiştirme en çok sözcükte, daha sonra ekte, en az harfte görülmüştür. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türleri ve tipleri bir arada değerlendirildiğinde, ekte yapılan hatalar en fazla düşürme, en az ekleme olarak, sözcükte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az ekleme olarak, harfte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az düşürme olarak görülmüştür.

İlgili literatür incelemesinde okuma hataların türleri farklı açıdan araştırıldığı görülmüştür. Seçkin (2012) çalışmasında öğrencilerin yapmış oldukları hatalar; harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme, son uydurma şeklinde tespit etmiştir. Ekiz ve diğ (2012) araştırmalarında yer alan hata türleri; atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, kendi kendine düzeltme, yanlış okuma, ters çevirmeler, parmakla takip, kafa hareketleridir. Öğrenci okuma sırasında en fazla yanlış okumada, en az ise kendi kendine düzeltmede hata yapmıştır.

Ergül’ün (2012) çalışmasında öğrencilerin doğru okuma oranları, okuma hızları ve hataları sınıf düzeyinde bir metin okutularak incelenmiştir. Bu öğrencilerin okuma hataları en fazla 8.39 oranında hece tekrarında, en az 0.14 oranında ise tersten okuma alanında yaptığı görülmüştür. Çaycı (2006) öğrencilerden birinin yaptığı hatalar kelime tanıma güçlüğü, kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, yavaş okuma ve anlama sorunları; diğer öğrencinin okuma hataları ise bırakmalar, eklemeler ve tekrarlar olduğunu tespit etmiştir.

Duran ve Sezgin (2012) çalışmalarında uygulama öncesinde okuma güçlüğü çeken öğrencinin, atlama, ekleme, yanlış okuma, tekrar, kendi kendini düzeltme ve duraklama olmak üzere altı tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin en fazla yaptığı okuma hatası tekrar ve duraklama, en az yaptığı okuma hatası atlama ve kendi kendini düzeltme olarak gözlemlenmiştir.

Yapılan incelememizin sonucunda, dersler ilerledikçe öğrencilerin okudukları sözcük sayısının arttığı ve okuma sırasında yaptıkları hata oranlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Okuma çalışmalarının okuma hızına ve doğruluğuna olumlu katkısını gösteren başka çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda, Yüksel (2010) çalışmasının sonucunda öğrenci parmakla takip ederek okumayı bırakmış, takipsiz okumaya başlamıştır. Ayrıca heceleyerek okuma ve sürekli tekrarlayarak okuma davranışlarında da büyük ölçüde azalma kaydedilmiştir. Öğrencinin 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 öğrenci, çalışmanın sonlarına doğru bu davranışından vazgeçmiştir. İlk çalışmalarda sesleri birbirine karıştırarak (d-t, b-m, u-a, e-i, n-d, ç-ş gibi) okurken çalışmanın sonlarına doğru sesleri birbirinden ayırt ederek okumaya başlamıştır.

Ekiz ve diğ (2012) araştırmalarında yaptıkları okuma çalışmaları sonucunda parmakla öğrencilerin takip ve kafa hareketlerinin tamamen ortadan kalktığını gözlemlemişler. Duran ve Sezgin (2012) çalışmalarında üç ay süresince okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye okuma çalışması yapmışlar. Uygulama süresince, öğrencinin sesli okuma becerisi gelişimi her hafta yapılan değerlendirmelerle gözlenmiştir.

Öğrencilerin genel olarak okuma hataları değerlendirildiğinde okuma sırasında hataların genelde ekte görüldüğü, sözcüğün başını doğru okuyup sonunu hatalı okuma veya yuvarlayıp okumama eğilimi gözlemlenmiştir. Esasen öğrencilerin uzun kelimeleri okumalarında güçlük çekmelerinin sebepleri olarak hızlı okuma isteği, heyecan, kelime dağarcıklarının azlığı, dikkatsizliği gösterebiliriz.

Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan 7 öğrenciye altı hafta boyunca, her iş günü bir saat, bire bir olmak üzere toplam 30 saatlik özel hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim boyunca öğrencilerin yapmış oldukları okuma hataları kaydedilmiş ve daha sonra incelenmiştir. Ayrıca eğitim boyunca öğrencilerin okuma hata oranlarının azalıp azalmadığına bakılmıştır. Veriler Friedman testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre;

- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelendiğinde üç tür olarak görülmüştür: tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte.
 - Bu hata türleri görülme sıklığına göre analiz edildiğinde, okuma sırasında en çok hatalar ekte, daha sonra sözcükte ve en az harfte görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar tiplerine göre incelendiğinde üç tip olarak görülmüştür: düşürme, ekleme ve değiştirme.
 - Bu hata tipleri incelendiğinde, okuma sırasında öğrenciler en fazla değiştirme, en az ekleme yaptıkları görülmüştür.
- Hata tipleri ayrı ayrı incelendiğinde, okuma sırasında düşürme en çok ekte, daha sonra sözcükte, en az da harfte,
 - ekleme en çok ekte, daha sonra harfte, en az sözcükte,
 - değiştirme en çok sözcükte, daha sonra ekte, en az harfte görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türleri, hata tipleri açısından değerlendirildiğinde,
 - Ekte yapılan hatalar en fazla düşürme, en az ekleme olarak,
 - Sözcükte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az ekleme olarak,
 - Harfte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az düşürme olarak görülmüştür.
- Öğrencilerin, aldıkları 30 saatlik okuma eğitimi süresince dersleri ilerledikçe okudukları sözcük sayısının arttığı ve okuma sırasında yaptıkları hata oranlarının düştüğü gözlemlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarında genel bir eğilim vardır. Bu bağlamda, hatalar daha çok sözcük ekinde yapılmakta ve değiştirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hataların öğrencinin sözcüğün sonuna geldiğinde acele ettiğini ve sonuna kadar okumadan tahminde bulunma eğiliminden kaynaklanabilir. Çalışmadan elde edilen bu ve diğer sonuçların Türkçe öğretmenlerine, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme çalışmalarında faydalı olabileceği düşüncesindeyiz. Ayrıca bu araştırma hızlandırılmış okuma eğitiminin okuma hatalarının oranında azalma sağladığını da göstermiştir. Bu da okuma güçlüğü kalıcı bir eksiklik olmadığını, gerekli ve özverili çalışma ile okuma güçlüğü giderilebildiğini bir daha göstermiştir.

Kaynakça

- Altun, T., Ekiz, D., Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011) 80-101.

- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, S., Bekar, İ.P., Ergenç, İ. (2011). Türkçede Gelişimsel Disleksinin Sesbilimsel ve Biçimbilimsel Görünümleri. *24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiriler Kitabı*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 17-18 Mayıs 2010, 481-488.
- Baydık, B. (2011) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2011, 36 (162), 301-319
- Çaycı, B., Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Doğangün, B. (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi No:62. (Mart 2008). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 157-174.
- DSM – IV. (2007). Ruhsal bozukluklar tanısal ve sayısal elkitabı. Dördüncü Baskı (DSM-IV- TR), Köroğlu, E. (Çeviri ed.) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000, Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Duran, E., Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 633-655.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F. G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 111-131.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3): 2033-2057.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2010). *İlköğretim 1-5 sınıflar Türkçe öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlülere. *Eğitim ve Bilim*. 39, 11-18.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme Engelli Çocukların Öğretmenlerinin İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, Sayı 16. Muğla Üniversitesi.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, Sayı 179, 51-65.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.