

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR AKSİYON
ARAŞTIRMASI

Durmuş EKİZ *
Tolga ERDOĞAN **
Fatma Gül UZUNER***

ÖZET

Bu araştırmada, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki eksiklerinin belirlenip ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Öğrencinin okuma alanındaki eksiklerini ortadan kaldırmak amacıyla alan yazında var olan “Kelime Tekrar Tekniği” ile “ Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” kullanılarak bunların okuma güçlüğüne olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma, “Nitel Araştırma Yaklaşımı” çerçevesinde “Aksiyon Araştırma Yöntemi” kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama araçlarını “günlük ve gözlemler” oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bir öğrenci oluşturmaktadır ve örnekleme çeşidi “Kritik Durum Örnekleme”dir. Bu araştırma, 30 günlük bir çalışma sürecini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, “Kelime Tekrar Tekniği” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin bir öğrencinin okuma güçlüğüne yenmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmenlere okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerini ortadan kaldırmak amacıyla ne yapmaları gerektiği konusunda ışık tutabilecektir.

Anahtar sözcükler: Okuma Güçlüğü, Kelime Tekrar Tekniği, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi, Aksiyon Araştırması.

AN ACTION RESEARCH ON A STUDENT WITH READING
DIFFICULTY TO IMPROVE HIS READING SKILLS

ABSTRACT

This study aimed to identify and eliminate the reading difficulties of a student. To help the student overcome the reading difficulties, “Word Drill Technique” and “Listening Passage Preview Strategy” from the literature were

* Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, durmusekiz@yahoo.com

** Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, tolgaerdogan.edu@gmail.com

*** Sınıf Öğretmeni, Merkez Küçüküyusuf İlköğretim Okulu, Kars İli, fgu61@hotmail.com

chosen, and thus their effects were investigated. In the study, the action research method was used which is widely known in the qualitative research approach. Diaries and observations were chosen as data collection tools. The sample of this study is a single student, and thus the sampling is a critical case. The study comprised a period of 30 days. At the end of the study, it was concluded that the “Word Drill Technique” and “Listening Passage Preview Strategy” were effective in eliminating the reading difficulties of a student. The study will probably shed light to teachers on what they can do to help eliminate the reading difficulties of students.

Keywords: Reading Difficulty, Word Drill Technique, Listening Passage Preview Strategy, Action Research.

1. GİRİŞ

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Yanğın, 2002, s. 91). Akyol (2011, s. 1) okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma işlemi sırasında sözcüklerin tanınması ve zihinde algılanması gerekir. Başka bir deyişle bu süreç harflerin, kelimelerin tanınmasının ardından yazının zihinde yorumlanmasını, geçmiş bilgilerle bağlantı kurulmasını ve bir anlam çıkarılmasını gerekli kılar. Bu karmaşık etkinlikte zihinsel ve algısal beceriler önemli rol oynar.

Okuma, birçok dilsel ve bilişsel becerinin gelişimine katkıda bulunan önemli bir beceridir (Sylva ve Hurry, 1996). Yazılı metinden anlam çıkarma amacıyla okuyucu tarafından gerçekleştirilmesi ve düzenlenmesi gereken karmaşık bir çabadır. Okuyucu, hızlı ve doğru bir şekilde kelimeleri tanımalı ve okuduğu metinden çıkarım yapmalıdır (Denton ve Al Otaiba, 2011). Okuma genellikle öğrenilen ve pratik yapılabilen bir beceri gibi düşünülür. Bununla birlikte okuyucunun hayalini çeşitli yollarla ele geçirme ve sonunda yaratıcı düşünme ile ifade etmeyi sağlayan yaratıcı bir sanat olarak da nitelendirilebilir.

Okuma, kelime tanımayı, kelimenin şifresini çözmeyi, sözcük dağarcığı, metnin ana fikrini bulma ve özetleme gibi bazı temel becerileri edinmeyi gerektirir (Small ve Arnone, 2011). Bununla birlikte tahminde bulunma, bir hikâyeyi özetleme, eleştirel düşünme ve çıkarım yapma okumada kullanılacak diğer bilişsel stratejilerdendir (Rupley, Blair ve Nichols, 2009). Okuma sürecinde dikkat, görsel ve işitsel ayırım da önemli rol oynamaktadır (Akyol, 2011). Bu zihinsel mekanizmaların birinde ya da birkaçında meydana gelen bozulmalar okuma becerisinin yeterli düzeyde kazanılmasını engellemektedir. Zihinsel becerileri normal olan pek çok öğrenci de okuma becerisini kazanmada güçlük yaşayabilmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010).

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Öğrencilere okuma becerisinin istenilen nitelikte kazandırılmasında ilköğretim birinci sınıfta verilen okuma-yazma eğitimi önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler bu süreçte edindikleri okuma becerilerini tüm yaşamları boyunca kullanırlar. Okuma-yazma eğitiminin amaçlarına uygun olarak verilememesi öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarını ve geliştirmelerini engeller. İlköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20'si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Ülkemizde de ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir (Yılmaz, 2008).

Okuma becerisi gelişmemiş birey okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Çünkü birey okuma sırasında dikkatini anlamadan ziyade seslendirmeye yoğunlaşmaktadır. Bu durum okuma becerisi gelişmemiş bireylerin ortak özelliğidir. Çünkü okuma güçlüğüne sahip bireyler kelime tanıma problemi yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2008). Okunan metinden çıkarım yapmak için hızlı ve doğru bir şekilde kelime tanımak önemlidir (Denton ve Al Otaiba, 2011). Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine fırsat tanımaktadır. Eğer kelime tanıma yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin anlaşılmemektedir (Akyol, 2011). Bununla birlikte kelimeleri yeterince tanıyamayan çocuğun okumasında kötü ve yanlış telaffuz, duraklama, geri dönme, tekrarlama, kelimeyi başka bir kelime olarak okuma ve atlama gibi okuma hataları görülür (Öz, 2001). Akyol'a (2011, s. 233-234) göre ise okuma sürecinde yapılan yanlışlar ve nedenleri şunlardır:

- *Atlayıp geçmeler ve eklemeler*: Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde ve harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Söz konusu yanlışlar hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanabilir.

- *Ters çevirmeler*: Çocuklar arasında -özellikle birinci sınıf- en çok görülen hatalardan birisidir. Harfler çevrilebilir. Örneğin "d" yerine "b" gibi. Kelimeler çevrilebilir. "Ev" yerine "ve" gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir.

- *Tekrarlar*: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaprak okuyorsa hemen daha alt düzeye ait bir materyal verilmelidir. Eğer tekrarlamalar azalmışsa problem kelime tanımayla ilgilidir. Tekrarlar azalmamışsa problem karmaşıktır. Bu alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek okutturulabilir. Ayrıca koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler harf ve ses arasındaki ilişkiyi hatırlamada ve okuduğunu anlamada bazı sorunlar yaşarlar (Mahapatra, Das, Stack-

Cutler ve Parrila, 2010; Sze, 2010). Okuma sürecinin en önemli amacı olan okuduğunu anlama kelime tanıma, sözcük dağarcığı, çıkarım yapabilme yeteneği, anlama, akıcılık, fonemik farkındalık, metin yapısı ile bilgi, deneyim, özetleme becerisi gibi birçok faktörden de etkilenmektedir (Dymock ve Nicholson, 2010; Hulme ve Snowling, 2011; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010; Rupley, Blair ve Nichols, 2009; Sylva ve Hurry, 1996). Bu durum okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin okuma eğitimi için ihtiyaçlarının birbirinden farklı olduğu anlamına gelir (Denton ve Al Otaiba, 2011).

Yıllardır öğretmenler ve okuma alanındaki uzman kişiler, öğrencilerin mümkün olabilecek en hızlı şekilde sessiz okumaya geçmeleri ile ilgilendiler (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Ancak bu okuma için yeterli değildir. İyi bir okuma akıcı olmalıdır. Chrisman (2005)'e göre akıcılık, okuma sürecini doğru, hızlı ve anlayarak okuma gibi birçok açıdan etkilediği için önemlidir. Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Akıcı okuma, metni vurgu ve tonlamalara uygun doğru, hızlı bir şekilde ve anlama ünitelerine dikkat ederek okuma becerisidir (Arıcı, 2008; Akyol, 2011; Kuhn ve Stahl, 2004). Akıcılık üzerine yapılan incelemeler ile etkili okuma öğretiminde akıcılığın önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Okumada akıcılık, okuma ve okumayı öğrenmede anahtar bir unsur olarak tanımlanır. Okumada güçlük çeken öğrenciler akıcı okumada sorun yaşarlar. Öğrencilere akıcı okumada model olmak, tekrarlı okuma çalışmaları yaptırmak ve bu çalışmalar sırasında öğrenciye rehberlik yapmak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009).

Okumada güçle karşılaşan öğrencilerin morali bozulur, cesareti kırılır. Bu durum onların öz saygılarını etkiler ve diğer öğrenme görevlerine olumsuz, pasif ve etkisiz bir şekilde yaklaşmalarına neden olur (Sylva ve Hurry, 1996). Okuma performansı için motivasyon çok önemlidir. Motive olan okuyucular günlük yaşamlarında okumaya daha fazla zaman ayırırlar ve daha fazla okurlar. Bununla birlikte okumalarıyla daha derinlemesine meşgul olmaları ve daha iyi okuma performansı için etkili stratejiler kullanmaları muhtemeldir (Park, 2011). Okuma güçlüğü çeken öğrenciler ise motivasyon eksikliği yaşarlar. Öğrencilerin okudukları metinler sıkı-cıysa motive olmaları beklenemez. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri motive etmeleri oldukça önemlidir. Margolis ve McCabe (2006), okuma güçlüğü çeken öğrencileri motive etmek için öğrencilere başarılı olabilecekleri görevler vererek özyeterliliklerini geliştirmeyi, sözcük dağarcıklarını yükselterek başarı beklentilerini yükseltmeyi, öğrencilerin ilgilerini dikkate almayı, doğru stratejileri kullanarak öğrencilere pekiştirici vermeyi önerir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yardıma, daha fazla eğitime, örnek derslere ve bir rehber ihtiyacı vardır. Bu faktörlerin hepsi öğrencilerin kontrolü dışındadır (Margolis ve McCabe, 2006). Okuma güçlüğü çeken öğrencilere kendi ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanan bir eğitim ile başarılı bir şekilde okuma öğretilir (Mokhtari, Hutchison ve Edwards, 2010). Ayrıca okuma güçlüğü çeken

öğrenci ile öğretmen arasında etkili duyuşsal bir ilişki kurulmalıdır (Hamre & Pianta, 2005). Bu süreçte öğretmenin, öğrencilerin başarılı olabilecekleri metinlerle karşılaşmalarının sağlaması ve onlara model olması önemlidir (Rupley, Blair ve Nichols, 2009). Jenkins (2009) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere öğretmenlerin mutlaka yardım etmesi gerektiğini ve bu noktada öğrencilerin seslerinin dinlenmesinin önemini vurgular. Bunun için öğrencilerle yaşadıkları zorlukların konuşulmasını, kendilerini güçsüz hissettikleri noktaların tartışılmasını, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik kitapların seçilmesini ve onların kendi kitaplarını seçmelerine imkân tanınması önerir.

Genellikle okuma güçlüğü çeken birçok öğrenci daha yoğun, etkili bir eğitim ve öğretmen desteği ile ilerleme göstermiştir. Bu ilerleme, öğrencinin seviyesi ve karşılaştığı okuma güçlüğünün büyüklüğü gibi birçok faktörden etkilenebilir (Vaughn, Denton ve Fletcher, 2010). Bu noktada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma ihtiyaçlarına uygun yöntem, teknik ve stratejiler seçilmelidir. Öğrencilerin okuma güçlüğünü ortadan kaldırmaya yönelik birçok strateji geliştirilmiştir (Yüksel, 2010). Bunlardan bazıları şu şekildedir:

a) Tekrarlı Okuma: Öğrencilerin okuma güçlüklerini ortadan kaldırmak için kullanılabilecek tekniklerden biri tekrarlı okumadır (Therrien, 2004; Therrien ve Kubina, 2006). Tekrarlı okumada öğrenciler metni öğretmen ya da daha iyi okuyan bir öğrenci ile birlikte okur, daha sonra öğrenci metni akıcı okuyana kadar kendi başına okumaya devam eder (Wright, 2001; Karasu, 2007). Tekrarlı okuma öğrencilerin akıcı okumalarının gelişimine katkı sağlar (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Ayrıca bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi arttırmaktadır (Akyol, 2010). Therrien ve Kubina (2006)'e göre tekrarlı okuma sonrasında öğrencilere doğru dönütler verilmelidir. Kelime hataları ve okuma hızı üzerine öğrencilerle konuşulmalıdır. Bu performanslarına ilişkin yapılan dönütler öğrencileri motive eder ve gelişimlerini görmelerine yardımcı olur.

b) Eşli Okuma: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öz saygılarının ve motivasyonlarının gelişimini destekleyen bir diğer teknik de eşli okumadır (Macdonald, 2010). Eşli okumada çevresinden bir kişi çocuğun okuma alıştırmaları yapmalarına yardımcı olur. Öncelikle bir metin seçilir, daha sonra metin birlikte okunur. Çocuk, belli bir seviyeye ulaştığında metni tek başına okumak istediğini işaret eder. Çocuk bir kelimedede zorlanana kadar metni tek başına okumaya devam eder. Bu sırada kişi kelimeyi doğru bir şekilde söyler ve birlikte okumaya başlarlar (Donovan ve Ellis, 2005; Wright, 2001). Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı olacak okuyucu birlikte sesli olarak okurlar. Okuma sürecinde eğer çocuk bazı noktalarda kendi başına okumak isterse müsaade edilmelidir (Akyol, 2010).

c) *Yankılı (eko) Okuma*: Yankılı okuma, öğretmen veya iyi okuyan biri tarafından okunan kelime, cümle veya kısa paragrafların öğrenciler tarafından tekrar edilmesidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Güneş, 2007; MEB, 2010). Bu stratejide öğrenci, öğretmen veya iyi okuyan birinin okuduğu bölümü hemen arkasından tekrar eder (Yüksel, 2010).

d) *Ahenkli okuma*: Bu stratejide, öğretmen ve öğrenci aynı anda okur ve bazen öğretmen, bir cümleyi belirli bir yere kadar okuyup sonraki kelimenin öğrenci tarafından okunması için bekler (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Yüksel, 2010).

e) *3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yöneltilme, Övme) metodu*: 3P metodu, öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılan işlemsel bir süreci kapsar (Dağ, 2010). Yöntem iki temel öğeye dayanmaktadır. Bunlardan ilki uygun okuma materyalinin sağlanmasıdır. İkincisi ise, öğreticinin okuma sürecinde duraksama, yöneltilme ve övme şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama aşamasında bağlama uygun kelimeyi bulması ve kendi hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci beş saniye içerisinde hatasını düzeltmezse öğretici bir sonraki aşama olan yöneltilme aşamasına geçilir. Bu aşama öğrenciye doğru cevapla ilgili ipuçlarının verildiği böylece öğrencinin kendi hatasını düzeltmesine imkân tanındığı aşamadır. Son aşama ise öğrencinin uygun okuma davranışının sözel bir şekilde övgü ile desteklenmesini içerir (Dağ, 2010; Burns, 2006).

Bu çalışmada S.U.'nun okuma güçlüğüne ortadan kaldırmak amacıyla Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique) ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" (Listening Passage Preview Strategy) kullanılmıştır.

Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique), okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okumalarını düzeltmede yararlanılan tekniklerden biridir. Öğrencinin metni okurken yanlış okuduğu kelimelerin tekrar edilerek okunması şeklinde yapılan alıştırmaları kapsar. Teknik, öğrencilerin okuma sürecindeki sözcük bilgisinin inşasında oldukça etkilidir (Yılmaz, 2008; Wright, 2001). Bu teknikte öğretmen, öğrenciye bir metni okutur, okuma sonrasında öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri kartlara yazar. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tek tek kartlara yazılmış olarak öğrenciye sunar. Eğer öğrencinin okuma sürecinde yanlış okuduğu kelime sayısı yirmiden fazlaysa öğretmen çalışmada bu kelimelerden ilk yirmisini öğrenciye sunar ve bu kelimelerle çalışma yapar. Öğretmen kelimeyi okur, öğrenci ise kelimeyi tekrar eder. Doğru olarak okunan her bir kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelimeler ise tekrar okutulmak üzere sıranın altına konur. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder (Rosenberg, 1986: Akt.; Yılmaz, 2008; Wright, 2001). Kelime tekrar tekniği dört aşamada uygulanır (Yılmaz, 2008; Jenkins ve Larson, 1979):

1. Okuma çalışması bittikten sonra öğretmen okuma sırasında yanlış okunan tüm kelimeleri 5 cm x 7,5 cm boyutundaki index kartlara yazar.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

2. Kartlardaki kelimeler öğrenciye okutulur. Öğrenci kelimeyi doğru okursa kart masadan kaldırılır. Kelime 5 saniye içinde öğrenci tarafından doğru olarak okunabilirse doğru okunmuş kabul edilir. Bu zaman içerisinde okunamayan kelimeler doğru okunmuş kabul edilmez.

3. Öğrenci kelimeyi yanlış okuduğu zaman öğretmen, o kelimeyi doğru telaffuz eder, sonra o kelimeyi öğrenciye tekrar ettirir. Daha sonra kelimeyi öğrenciye gösterir ve "Bu kelime nedir?" diye sorar. Öğrenci kelimeyi okur ve birden fazla tekrar eder. Düzeltilen her kelime tekrar sunulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan kelime ise sıranın altına konur.

4. Bu süreç tüm kelimeler doğru okunana kadar devam ettirilir. Kartlarda yazılı bütün kelimeler toplanır ve öğrenciye tekrar sunulur. Öğrenci ard arda gelen iki kart üzerinde hata yapmayınca kadar kelime tekrar işlemlerine devam edilir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy), ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumalarını geliştirmek için kullanılan diğer bir stratejidir. Bu stratejide, ilk olarak iyi veya uzman okuyucu metnin bir bölümünü sesli olarak okur. Bu sırada öğrenci sessiz bir şekilde okunan bölümü dinler. Daha sonra öğrenci aynı bölümü sesli olarak okur. Gerektiğinde öğrenci, okumasıyla ilgili düzeltici geribildirim alır (Wright, 2001; Yüksel, 2010; Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009). Bu strateji beş aşamada uygulanır (Wright, 2001; Van Bon, Boksebeld, Font Freide, ve Van den Hurk, 1991; Yüksel, 2010):

1. Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir yerde öğrenci ile birlikte oturulur. Seçilen okuma metnini birlikte rahatça takip edebilecek şekilde pozisyon alınır.

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

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

4. Okuma durdurulur ve öğrenciye okumaya başlaması, okuyamadığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenir. Eğer 3-5 saniye boyunca öğrenci herhangi bir kelimeyi okuyamazsa veya yanlış okursa kelimenin doğru okunuşu söylenir ve okumaya devam etmesi sağlanır.

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

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı, alan yazında var olan okuma güçlüğüne ortadan kaldırmaya yönelik yöntemlerin uygulamada ne derece işe yaradığını görebilmektir. Bu araştırmanın özel amacı ise herhangi bir özrü olmamasına rağmen

(özel eğitim öğrencisi olmayan) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin yaşadığı sorunları en aza indirmek amacıyla kullanılan: “Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique)” (Yılmaz, 2008) ve “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy) (Yüksel, 2010) öğrencinin okuma düzeyine ne derece etki ettiğini ortaya koymaktır. Kullanılan her iki yöntem okuma güçlüğü'nün ortadan kaldırılması için kullanılan yöntemlerdendir. Bu araştırma sonucu elde edilen veriler birçok öğretmene, okuma güçlüğü konusunda ne yapmaları gerektiği hakkında bilgi verebilir.

Hem konu itibarıyla hem de yöntem boyutunda ilgili alan yazında bu tür çalışmaların oldukça sınırlı olması araştırmanın diğer bir önemidir. Bu bağlamda, araştırma alana katkıda bulunabilecektir.

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada iki tane sınırlılık mevcuttur:

1. Bu araştırma tek bir öğrenciyle yürütülmüştür.
2. Bu araştırma 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada bir durum derinlemesine incelenmeye çalışıldığı için “Nitel Araştırma Yaklaşımı” benimsenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Bu yaklaşımda bir konu, olay ya da birey detaylı ve süreli bir şekilde etraflıca incelenir (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kritik durum örnekleme” yoluyla seçilen bir öğrenci oluşturmaktadır. Kritik durum örneklemeinde sıra dışı bir grup ya da kişiler araştırmaya dahil edilir. Araştırmacı, problem ile ilgili durumu derinlemesine inceler (Ekiz, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2008).

Çalışmanın Yapıldığı Çevreye ve Öğrenciye İlişkin Bilgiler

Çalışma 2010-2011 bahar yarıyılında Kars ili merkeze bağlı Küçükysuf İlköğretim Okuluna devam eden 1-A sınıfı öğrencisi Serkan ile yürütülmüştür. Araştırmada etik olarak öğrencinin yalnızca adı kullanılmıştır. Seçilen öğrenci, okuma konusunda sorunlar yaşamakta ve tam olarak okuyamamaktadır. Aksiyon araştırması bir öğretmenin sınıfta karşılaştığı bir sorunu bilimsel bir şekilde çözmesidir.

Birinci sınıfta okuma ve okuduğunu anlayabilme en önemli kazanımlardandır. Bu yüzden sınıf içerisinde diğer arkadaşlarına göre daha fazla okuma güçlüğü çeken ve okumaya geç başlayan Serkan seçilmiştir. Araştırmacı olan öğretmen tarafından öğrencinin ailesine araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve onay alınmıştır. Serkan, 2004 yılında Kars ilinde doğmuştur ve annesi, babası, 3. sınıfta okuyan ağabeyi, 7.sınıfta okuyan ağabeyi ve diğer 2 kardeşiyle beraber Küçükyusu köyünde yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası çiftçidir. Ailenin ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi (anne ve baba ilkokul mezunu) oldukça düşüktür. Ailesi Serkan ile yeterince ilgilenmemektedir ve Serkan'ın kendine ait bir odası yoktur. Öğrenci derslerine yeterince ilgi göstermemektedir. Serkan'ın bu durumu ailesi tarafından da onaylanmaktadır.

2.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, araştırmacının öğretmeni olduğu sınıfta, okuma alanında güçlük yaşayan bir öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği aksiyon araştırmasıdır. Aksiyon araştırması, herhangi bir olgu, olay ya da kişiyi içinde gerçekleştirdiği ya da bulunduğu sosyal bir durumda sistematik olarak tanımak ve geliştirmek amacıyla sosyal bir durum içindeki kişi ya da kişiler tarafından yürütülen bilimsel bir etkinliktir (Eliott, 1991; Ekiz, 2009).

Aksiyon araştırmasının son yıllarda, gerek akademisyen araştırmacılar ve gerekse de öğretmen araştırmacılar tarafından aktif olarak kullanılan, eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir metod olduğu görülmektedir (Ekiz, 2009). Aksiyon araştırmasıyla beraber öğretmenlerin araştırmacı kimliği de ön plana çıkmış ve sınıf içerisinde aktif olarak bilimsel bir çalışmanın merkezinde yer almışlardır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Aksiyon araştırmasında ön bilgilerin sağlanması ve izlenmesinde veri toplamak için kullanılacak bir takım teknikler bulunmaktadır. Günlük tutma ve gözlem bu tekniklerin içerisinde yer almaktadır. Günlük tutma kişisel ve özel bir durumdur. Günlük tutmak süreklilik gerektirir. Düşünceler, gözlemler, yorumlar, açıklamalar, hipotezler ve reaksiyonlar gibi kişisel notları içerir. Gözlem ise araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Gözlemler de objektif olarak sadece gözlenenler kaydedilmektedir (Ekiz, 2009). Bu araştırma da veri toplama aracı olarak günlük ve gözlemlerden yararlanılmıştır.

Günlük ve Gözlemlerden Elde Edilen Bilgiler ve Çalışma Süreci

Öğrenciye bir aylık (30 gün) süreyi kapsayan bir çalışma programı hazırlanmıştır. Her çalışma yaklaşık 1-1,5 saat sürmüştür. Öncelikle öğrencinin okuma ve anlama konusunda hazırbulunuşluğunu ölçmek için öğrencinin düzeyine uygun

bir metin okutulmuştur ve öğrencinin okuma sürecinde yaptığı hatalar belirlenmiştir. Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılarak hatalar analiz edilmiştir. Bu envanter, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye amacına hizmet etmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorularla anlama becerisi düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımda ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. "Yanlış Analizi Envanteri" standartlaştırılmış bir test değildir (Akyol, 2010). Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2010):

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

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

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

Bu envanter aracılığı ile öğrencinin sesli okuma hataları metin üzerinde belirlenmiş ve metinle ilgili öğrenciye sorular sorulmuştur. Yapılan hatalara göre öğrencinin kelime tanıma düzeyi belirlenmiştir. Metinle ilgili sorulara karşılık verilen cevaplara göre anlama düzeyi belirlenmiştir. Serkan ile yapılan çalışmalardan ön çalışma ile son çalışmada okutulan metinlere yönelik olarak basit ve derinlemesine anlamayı ölçmek için araştırmacı tarafından 5'er soru hazırlanmıştır. Soruların değerlendirilmesinde basit anlama sorularının tam olarak cevaplananları için "2" puan, yarı cevaplananları için "1" puan, hiç cevaplanamayanları için "0" puan verilmiştir. Derinlemesine anlama sorularının tam ve etkili bir şekilde cevaplananları için "3" puan, biraz eksikleri olup, ancak beklenen cevabın yarıdan fazlası verilenler için "2" puan, yarı cevaplananlar için "1" puan, hiç cevap verilmeyenler için "0" puan verilmiştir. Yüzdeliği bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünmüştür ve öğrencinin anlama düzeyi tespit edilmiştir (Akyol, 2010; Yüksel, 2010).

Öğrenci okumaya yeni geçtiğinden dolayı okuma becerisi oldukça zayıf ve birçok okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. İlk olarak öğrenciyle ilk çalışma yapılmış: yaptığı hatalar ve okuma açısından ne durumda olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin bulunduğu düzey tespit edildikten sonra basitten karmaşığa doğru giden bir stratejiyle çok kolay metinlerden zor metinlere doğru aksiyon araştırmasına yön verilmiştir. Hemen hemen her çalışmada ayrı metinlerle, ayrı kelimelerle çalışılmıştır. Çalışmanın ilk başında öğrencinin gelişimi çok yavaş gerçekleşmiştir. Ses ekleme, ses çıkarma, yanlış okuma, m-n sesini karıştırma, b-d sesini karıştırma, ç-c sesini karıştırma, ters çevirme, atlama, yanlış okuma, parmakla takip, çok yavaş okuma gibi birçok okuma hatası yapmıştır. Yapılan her çalışmanın ardından günlük tutulmuş ve gözlemlerde not edilmiştir.

Öğrencinin okumasını geliştirmek için "Kelime Tekrar Tekniği" (Yılmaz, 2008) ve "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"nden (Yüksel,2010) yararlanılmıştır. Her metinle yapılan çalışmada önce öğrenciyle "Eşli Okuma" yapılarak metin bir kez okutulmuştur. Ardından, çalışmanın başında, öğrenciye zaman tutularak yapılan yanlışlar ve okuma süresi not edilmiştir. Daha sonra öğrenciyle duruma göre "Yankılı Okuma", "Eşli Okuma" veya "Tekrarlayıcı Okuma" (Karasu, 2007) yapılmıştır. "Kelime tekrar Tekniği" ile hata yapılan her kelime üzerinde çalışılmıştır. Hata yapılan kelimeler kartlara yazılmış ve öğrenciyle bu kelimelere çalışılmıştır (Yılmaz,2008). "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" ile örnek okuma yapılmış ve öğrencinin takip etmesi istenmiştir (Yüksel,2010). Daha sonra öğrenciye okuma yaptırılmış ve hata yapılan yerde öğrenciye yardım edilmiştir. Her paragraf için bu çalışma tekrarlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenciye tekrar süre tutulmuş, okuma süresi ve yaptığı okuma yanlışları not alınmıştır. Böylece her çalışmanın nesnel olarak verimliliği ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan her çalışmanın sonucu olarak ortaya olumlu bir fark çıkmıştır. Yapılan çalışmalar, imkân ve şartlardan dolayı, okulda öğretmenler odasında yürütülmüştür.

2.5. Yapılan İşlem

Araştırmada Tablo 1'de verilen metinler kullanılmıştır. Kullanılan metinleri, MEB İlköğretim Türkçe 1. sınıf kitabından ve 1.sınıf düzeyine göre olan MEB tavsiyeli hikâye kitaplarından alınan kısa metinler oluşturmaktadır. Ayrıca özel bir yayınevinin Nasrettin Hoca kitabı da araştırmada kullanılmıştır. Araştırma süreci bu metinler kapsamında şekillenmiştir. Öğrencinin birçok hatasını azalttığı görülmüştür. Tablo 1 incelendiğinde öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı gittikçe artmıştır. Bununla beraber yaptığı okuma hataları da ciddi bir şekilde azalmıştır. Öğrenci özellikle çalışmanın sonlarına doğru daha akıcı ve doğru okumaya başlamıştır. Bu tablo oluşturulurken Dedeoğlu, Ulusoy, Ügüten, ve Yolaçan (2010) ve Yüksel (2010)'un çalışmalarından faydalanılarak, araştırmacı tarafından sentez bir tablo oluşturulmuştur.

Serkan ile yapılan 1-1.5 saatlik çalışmaları şu şekilde özetlenebilir:

1. Okunacak metin öğrenciyle beraber bir kere okunmuştur.
2. Her çalışmanın başında öğrenciye metin okutulmuştur. Okuma süresi ve okuma yanlışları not alınmıştır.
3. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ile metin paragraf paragraf okunmuştur ve öğrenci sessizce takip etmiştir (Yüksel, 2010).
4. Öğrencinin durumuna göre eşli okuma, yankılayıcı okuma veya tekrarlayıcı okuma yapılmıştır (Karasu, 2007).
5. Öğrenci metni okumuştur ve yapılan yanlışlarda gerekli yardım sunulmuştur.
6. Kelime tekrar tekniği ile öğrencinin yanlış yaptığı kelimeler kartlara yazılmış ve bu kelimeler üzerinde çalışılmıştır (Yılmaz,2008). Her kelime doğru okunana kadar kelimelerle çalışılmıştır.

7. Her çalışmanın sonunda çalışılan metin öğrenciye okutulmuştur: okuma süresi ve okuma yanlışları not alınmıştır.

Tablo 1. Öğrencinin Gelişim Çizelgesi							
METİNLER	Kelime sayısı	Metnin düzeyi	İlk okuma süresi	Son okuma süresi	İlk okumda yapılan hata sayısı	Son okumada yapılan hata sayısı	Son okumaya göre dakikada okunan kelime sayısı
Küçük An	40	Çok kolay	5dk.57 sn.	2dk.40sn.	13	7	15
Karınca	45	Çok kolay	6dk 20sn.	3dk.51sn.	17	7	11
Doktor	65	Kolay	5dk.10sn.	3dk	13	5	21
Bahçemizdeki Kedi	70	Kolay	7dk.15sn.	4dk05sn	15	8	17
Şirinler	105	Orta	8dk.10sn.	6dk.10sn	19	10	17
Hırsız	103	Orta	7dk30 sn	6dk10sn	14	7	16
Güvercin ile Karınca	122	Zor	8dk 40 sn	6dk 05 sn	12	7	20
İpek Giyen Maymun	104	Orta	4dk 30sn	3dk 48	11	6	27
Kıyamet Kopacaksa	63	Kolay	2dk 37 sn.	1dk 54sn	6	3	33
Papazın Sakalı	118	Orta	5dk 10sn	3dk 53 sn.	7	4	30
Sesimin Gittiği Yer	40	Çok kolay	1.20dk	55 sn.	4	2	40
Yalancı Şahitler Hocanın Eşeği	93	Orta	3dk.51 sn.	2dk 45sn.	8	5	33
Kırmızı Şapkalı Ayıcık	130	Zor	4dk 48sn.	3dk.37sn	9	4	35

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Vak Vak Vaki	141	Zor	5dk.27 sn.	4dk.07sn	11	5	35
Biz Bir Aileyiz	87	Orta	2dk.41sn.	1dk.42sn.	6	3	51
Küçük Bulut	100	Orta	2dk.35sn.	2dk.10sn.	5	3	50
Minik Ördek	152	Zor	4dk.28sn.	3dk.27sn.	10	5	44
Halep Ordaysa Arşın Burada	70	Orta	2dk.03sn.	1dk.32sn.	5	2	45
Ev Secdeye Giderse	90	Orta	2dk.37sn.	2dk.04sn	7	3	45
Hırsızın Suçu Hiç Yok mu?	100	Orta	2dk.30 sn.	2dk.	5	2	50
Kazan doğurdu	120	Zor	3dk.10sn.	2dk.35sn.	8	3	46
O daha kirli	90	Orta	2dk.38sn.	1dk.52sn.	6	2	45
Bizim Tekir	160	Zor	4dk.28sn.	3dk.30sn.	9	3	45
Küçük İzciler	55	Kolay	1dk.30sn.	1dk.10sn.	4	1	47
Ninem'in Doğum Günü	155	Zor	4dk.14sn.	3dk.17sn.			47
Bizim Aile	139	Zor	4dk.	3dk.19sn.	8	4	41
Demet'in Bahçesi	92	Orta	2dk13sn.	1dk.45sn.	5	2	52
Tan Dişçide	60	Kolay	1dk.53sn.	1dk.25sn.	4	1	42
Guguklu Saat	88	Orta	2dk.03sn.	1dk.30sn.	5	3	58
Atatürk'ün Çocuk Sevgisi	91	Orta	2dk.10sn	1dk38sn.	6	3	60

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. Ön Çalışma

Öğrencinin çalışmalara başlamadan önce durumunu ortaya koymak amacıyla MEB ilköğretim 1.sınıf ders kitabında yer alan “Küçük Resimler “ adlı metin okunurken yapılan hatalar belirlenmiştir. Bu ön çalışmadan elde edilen verilere göre aksiyon araştırmasına yön verilmiştir. Tablo 2'nin oluşturulmasında ve yorumlanmasında Yüksel (2010)'un çalışmalarından faydalanılmıştır.

Tablo 2. <i>Seviye Ölçme Amacıyla Uygulanan Ön Çalışma</i>	
Metnin Adı	Küçük Resimler
Metnin Sınıf Düzeyi	1.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	130
Okuma Süresi	20 dakika
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	45
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	7
Kelime Tanıma Düzeyi	Endişe Düzeyi
Anlama Düzeyi	Endişe Düzeyi

Tablo 2’de görüldüğü gibi Serkan 130 kelimedenden oluşan 1.sınıf düzeyindeki “Küçük Resimler” başlıklı metni 20 dakikada okumuştur. Serkan toplam 45 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma düzeyini belirlemede öğrencinin sesli okuduğu metinde yapılan yanlış sayıları toplanmış ve elde edilen sayının metinde geçen toplam kelime sayısına ters oranı Clay’in (Clay,1992; Akt. Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010) sağlamış olduğu Tablo 3 kullanılarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Bulunan yüzdeler için % 95–100 arası öğrencinin serbest okuma, %90–94 arası öğretim ve %50–89 arası endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Bu değerler dikkate alındığında 130/45 oranı yaklaşık olarak %50 yani endişe düzeyine denk gelmektedir. Serkan’ın kelime tanıma düzeyi ilgili tabloda “Endişe Düzeyi” olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak Serkan’ın bir dakikadaki okuma hızı oldukça düşüktür. Güneş’e (2000) göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yılsonunda dakikada 60 kelime okumaları öngörülmektedir. Serkan okuduğunu anlamaya yönelik yöneltilen 4’ü basit 1 tanesi zor olan anlama sorularından toplam 2 puan almıştır. Bu durumda 2 puanı alınması gereken puana toplam puana (11puan) oranladığımızda Serkan’ın anlama düzeyinin de endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu rakam %90 ve üzerinde ise serbest okuma, %75–89 arasında

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

ise öğretim ve %74 ve altı ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir. 2/11 oranı %18' e denk geldiği için Serkan'ın anlama düzeyi de "Endişe Düzeyinde" çıkmıştır (Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010). Ön çalışma sonucun da Serkan'ın okuma düzeyi "Endişe Düzeyi" çıkmıştır.

Tablo 3. <i>Kelime Düzeyi Belirleme Tablosu</i>		
Yanlış Oranı	Yüzdeler Dilim	Kelime Tanıma Düzeyi
1:200	99.5	Serbest
1:100	99	
1:50	98	
1:35	97	
1:25	96	
1:20	95	
1:17	94	Öğretim
1:14	93	
1:12.5	92	
1:11.75	91	
1:10	90	
1:9	89	Endişe
1:8	87.5	
1:7	85.5	
1:6	83	
1:5	80	
1:4	75	
1:3	66	
1:2	50	

Sesli okuma hatalarını belirlemek için Dedeoğlu ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu çalışmalar ışığında Tablo 4 oluşturulmuştur. Öğrencinin okuma sırasında yaptığı hatalar ve sayıları Tablo 4'te sunulmuştur. Bu tabloya göre öğrencinin en fazla yaptığı hata yanlış okuma olmuştur.

Ön çalışmada Serkan'ın yaptığı toplam hata sayısı 43'tür.

Tablo 4. <i>Öğrencinin Okuma Sırasında Yaptığı Hatalar ve Sayıları</i>	
Yanlış Türleri	Yanlışların Yapılma Sayısı
1. Atlayıp geçmeler	4
2. Eklemeler	5
3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler	6
4. Tekrarlar	3
5. Kendi kendine düzeltme	2
6. Yanlış okuma	10
7. Ters çevirmeler	7
8. Parmakla takip	3
9. Kafa hareketleri	3
Toplam	43

3.2. Son Çalışma

Araştırma sırasında yararlanılan strateji ve tekniklerin Serkan'ın okuma düzeyine etki edip etmediğini belirlemek amacıyla çalışmanın sonunda Serkan'a 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Yıldız Kayması" başlıklı metin okutulmuştur. Okutulan ve değerlendirilen metinden elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'in oluşturulmasında ve yorumlanmasında Yüksel (2010) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır.

Tablo 5. <i>Çalışmanın Verimini Değerlendirmek için Uygulanan Son Çalışma</i>	
Metnin Adı	Yıldız Kayması
Metnin Sınıf Düzeyi	1.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	174
Okuma Süresi	4dk.
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	15
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	44
Kelime Tanıma Düzeyi	Öğretim Düzeyi
Anlama Düzeyi	Öğretim Düzeyi

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA BECERİSİNİN...

Tablo 5'te görüldüğü gibi Serkan 174 kelimedenden oluşan 1.sınıf düzeyindeki “Yıldız Kayması” başlıklı metni 4 dakikada okumuştur. Serkan toplam 15 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma düzeyini belirlemede öğrencinin sesli okuduğu metinde yapılan yanlış sayıları toplanmış ve elde edilen sayının metinde geçen toplam kelime sayısına ters oranı Clay'in (Clay, 1992:39; Akt. Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010) sağladığı olduğu (Tablo 3) kullanılarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Bulunan yüzdelik rakam için % 95–100 arası öğrencinin serbest okuma, %90–94 arası öğretim ve %50–89 arası endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Bu değerler dikkate alındığında 174/15 oranı %91'e yani öğretim düzeyine denk gelmektedir. Serkan'ın kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Buna ek olarak Serkan'ın bir dakikadaki okuma hızı da 7 kelimedenden 44 kelimeye yükselmiştir Okuduğunu anlamaya yönelik 3'ü basit anlama, 2'si derinlemesine anlama sorularından oluşan 5 soruya verdiği cevaplardan 11 puan alan Serkan'ın, aldığı puanının alınması gereken puana oranlandığında okuduğunu anlama düzeyi %84 olarak bulunmuştur. Bu rakam %90 ve üzerinde ise serbest okuma, %75–89 arasında ise öğretim ve %74 ve altı ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010). Serkan'ın okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Serkan'ın son çalışmada yaptığı hatalar ve sayıları, Dedeoğlu ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmalardan da yararlanarak, Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. <i>Son Çalışmada Yapılan Okuma Hataları ve Sayısı</i>	
Yanlış Türleri	Yanlışların Yapılma Sayısı
1.Atlayıp geçmeler	2
2.Eklemeler	1
3.Öğretmen tarafından verilen kelimeler	2
4.Tekrarlar	2
5.Kendi kendine düzeltme	3
6.Yanlış okuma	4
7.Ters çevirmeler	1
8.Parmakla takip	0
9.Kafa hareketleri	0
Toplam	15

Son çalışmada öğrencinin yaptığı hataların sayısı da azalmıştır ve toplamda 15 hata yapmıştır. Hatta kafa hareketleri ve parmakla takip sıfırlanmıştır. Bunun yanında en fazla yaptığı “Yanlış Okuma” hatası 10'dan 4'e gerilemiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, “Kelime Tekrar Tekniği (Word Drill Technique) ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmede etkili olduğunu açıkça göstermektedir. Serkan’ın okuma ve anlama düzeyi; ön çalışmada “Endişe Düzeyinde” iken, 30 günlük çalışmanın sonunda yapılan son çalışmada okuma düzeyi “Öğretim Düzeyine” kadar yükselmiştir. Ayrıca ön çalışmada dakikada 7 kelime okumuş, son çalışmada ise 44 kelime okumuştur. Dakikada 37 kelimenin artması oldukça iyi bir sıçrama olmuştur. Okuma sırasında yaptığı hata sayısı ön çalışmada 43 iken son çalışmada 15’e gerilemiştir. Bütün bu değer Serkan’ın okuma hızına da olumlu etki etmiştir. Kullanılan yöntemler okuma güçlüğü çeken Serkan’ın okuma seviyesini yükseltmiş ve okuma alanında yaşadığı problemleri iyi bir oranda azaltmıştır.

Çalışma için seçilen öğrenci hemen hemen bütün okuma hatalarını yapan bir öğrenciydi. Öğrencinin önce kelime tanıma ve anlama seviyesi ön çalışma sonucunda “Endişe Düzeyi” çıkmıştır. Bundan sonra çok basit metinlerden daha zor metinlere doğru çalışılmaya başlanmıştır. İlk başlardaki Serkan çok yavaş ilerlemiş ancak daha sonra hızlanmaya başlamıştır. Mesela her çalışmadan sonra öğrencinin performansı gittikçe artmıştır. Yapılan her çalışma belli bir sistemle kaydedildiğinden, öğrencinin zaman içindeki gelişimi Tablo 1’de görülebilmektedir. Sınıf içinde de öğrencinin gelişimi derslerine yansımıştır. Örneğin; aksiyon çalışmasına başladıktan sonra sınıf içinde yapılan dikte çalışmalarında, daha önceden yazmakta zorlandığı kelimeleri yazabilmeye başlamıştır. Yine sınıf içinde Türkçe dersinde anlamaya yönelik sorulara önceden pek cevap veremezken, çalışmaya başladıktan sonra anlamaya yönelik sorulara cevaplar verebilmeye başlamıştır. Ayrıca bu çalışmanın öğrencinin kendine olan güvenini de artırdığı söylenebilir. Bu sadece Türkçe dersi için değil bütün dersler için geçerli olmuştur. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar ışığında bu araştırmanın amacına ulaştığı söylenebilir. Çünkü öğrencinin okuma ile ilgili yaşadığı sorunlar azaltılmıştır.

Öğretmenler, özellikle 1.sınıf öğretmenleri, okumaya geç geçen veya okuma alanında yeterli başarıyı sağlayamayan bir öğrenciyle bu çalışmada kullanılan strateji ve teknikleri kullanarak çalışmalar yapabilirler. Böylece öğrencilerin okumayla ilgili daha iyi bir duruma gelmeleri sağlanabilir. Bu araştırma 30 gün süreyle yapılmıştır ve başarılı olmuştur. Süre daha uzun tutulduğu takdirde çok daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca “Eşli Okuma”, “Yankılı Okuma” ve “Tekrarlayıcı Okuma ” gibi akıcı okumayı geliştirmeye yönelik stratejiler de tek başına kullanıldığında başarılı sonuçlar verebilir (Karasu, 2007). Okuma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda başarılı sonuçların alındığı-

nı görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerimizin de başarılı sonuçlar alması konusunda onlara önemli roller düşmektedir.

Bu tür çalışmalar, benzer özellik gösteren öğrenciler üzerinde de yürütülerek bunların öğretmenler için hem öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya çıkarılabilir hem de Türkiye'yi temsil edici veriler ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı (128-132)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Ancı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Ross, S. G. ve Mitchell, R. C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavior Education, 18*, 211-228.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise-peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education, 33(2)*, 62-67.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1)* 63-74.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. ve Yolaçan, P. (2010). Yanlış analizi envanteri'nin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı (851-856)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Denton, C. A. ve Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43(7)*, 1-16.
- Donovan, H. ve Ellis, M. (2005). Paired reading-more than an evening of entertainment. *The Reading Teacher, 59(2)*, 174-177.
- Ekiz, D. (2009). *Araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*, Buckingham: Open University Press.

- Fraenkal, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*, (seventh edition), New York: McGraw-Hill.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Hudson, R.F. , Lane, H.B. , Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (3), 139-142.
- Jenkins, S. (2009). How to maintain school reading success: Five recommendations from a struggling male reader. *The Reading Teacher*, 63(2), 159–162.
- Jenkins, J. R. ve Larson, K. (1979). Evaluating error correction procedures for oral reading. *The Journal Of Special Education*, 13, 145–156.
- Karasu, (2007). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. 16 Eylül 2011 tarihinde www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf adresinden alınmıştır.
- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. A. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 9 (1), 3-21.
- Macdonald, P. (2010). Paired reading: a structured approach to raising attainment in literacy. *Support for Learning*, 25 (1), 15-23.
- Mahapatra, S., Das, J. P., Stack-Cutler , H. ve Parrila, R. (2010). Remediating reading comprehension difficulties: A cognitive processing approach. *Reading Psychology*, 31, 428–453.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2006). Motivating struggling readers in an era of mandated instructional practices. *Reading Psychology*, 27, 435–455.
- MEB. (2010). *İlköğretim 1-5. sınıflar türkçe öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17.
- Mokhtari, K., Hutchison, A. C. ve Edwards, P. A. (2010). Organizing instruction for struggling readers in tutorial settings, *Reading Teacher*, 64(4), 287–290.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading, *Learning and Individual Differences*, 21, 347–358.
- Rasinski, T., Homan, S. ve Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence, *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192–204.
- Rupley, W. H., Blair, T. H. ve Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit. *Teaching, Reading & Writing Quarterly*, 25, 125–138.
- Sylva, K. ve Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning*, 2(2), 49-68.
- Small, R. V. ve Amone, M. P. (2011). Creative reading, *Knowledge Quest*, 39(4), 12-15.
- Sze, S. (2010). Teaching reading to students with learning difficulties. *Reading Improvement*, 47(3), 142-150.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261.
- Therrien, W. J. ve Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School And Clinic*, 41 (3), 156–160.
- Vaughn, S., Denton, C. A. ve Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432-444.
- Van Bon, W. H. J., Bokseveld, L. M., Font Freide, T. A. M., & Van den Hurk, J. M. (1991). A comparison of three methods of reading-while-listening. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 471-476.
- Wright, T. Y. (2001). The savvy teacher's guide: Reading interventions that work 25 Eylül 2011 tarihinde <http://www.jimwrightonline.com/pdffdocs/brouge/rdngManual.PDF> adresinden alınmıştır.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.