

PAPER DETAILS

TITLE: Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması

AUTHORS: Nergiz KARDAS ISLER, Ali Ekber SAHİN

PAGES: 174-186

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/226763>



Bir ilkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması

Nergiz KARDAŞ İŞLER¹

Ali Ekber ŞAHİN²

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma alanındaki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların giderilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencinin okuma alanındaki sorunlarını çözmeye yönelik “Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi” ve “Eşli okuma stratejisi” kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu araştırma, 2013–2014 eğitim öğretim yılının toplam 13 saatlik sürecini kapsamaktadır. Bu çalışmada, betimleme ve örüntüleri ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Gözlemler ve doküman incelemesi veri toplama araçları olarak kullanılmaktadır. Uygulama öncesinde, öğrencinin tekrar ederek, heceleyerek, heceleri ve sözcükleri atlayarak okuduğu, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda Türkçe ders ve hikâye kitaplarından öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilmiştir. Tüm bu çalışmalar ses kaydına alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda okuma ve okuduğunu anlama sorunlarında kullanılan stratejilerle öğrencinin problemleri azalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma bozukluğu, anlama güçlüğü, ilkokul.

Reading Disability and Comprehension Difficulty of a 4th Grade Student: A Case Study

Abstract

The purpose of this research is to find out comprehension problems of a primary school fourth grade student with reading and comprehension disabilities and to implement practices to resolve these problems. Inline with this purpose, “Listening Passage Preview Strategy” and “Paired Reading Strategy” were employed in order to resolve the reading and comprehension problems of the student. Using qualitative research approach, the data were collected through 13 hours of interaction with a fourth grader in 2013-2014 academic year. In this research, case study design was used to find out descriptions and patterns. The preliminary findings at the beginning of the research indicate that the student is unable to read fluently, often repeats while reading, spells out, suppresses syllables and words by elision, makes additions while reading, misreads and doesn't pay attention to punctuations while reading. The strategies employed in these studies reduced student's reading and reading comprehension problems.

Keywords: Reading disability, comprehension difficulty, primary school.

¹ Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: nergiz.kardes@gmail.com

² Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: alisahin@hacettepe.edu.tr

Giriş

Okuma, günlük yaşamda kullanılması en fazla beklenen becerilerden biri olmanın yanı sıra toplumsal ve akademik başarılarımızı da önemli ölçüde etkilemektedir. Okuyan, okuduğunu içselleştiren ve okuyarak edindiği bilgileri hayatının başka alanlarında kullanan bireyler kendilerini ifade etme, farklı bakış açılarına sahip olma ve yaşadıkları çevreye daha kolay uyum sağlama bakımından daha başarılıdırlar. Okumanın amaçları bilgi edinmek, bilgiyi bulmak, eğlenceli ve hoş vakit geçirmek gibi yerine ve zamanına göre değişmektedir. Okuma, öğrenme sürecinin, öğretim çalışmalarının en etkili ve en önemli araçlarından birisidir. Temizkan’a (2009) göre, okuma becerileri ve alışkanlığı yönünden yetersiz olan öğrenciler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır (s. 32). Uluslararası okuma panelinin 2000 yılı raporuna göre beş önemli okuma alanı belirlenmiştir. Bunlar; ses farkındalığı, harf eğitimi, kelime eğitimi, okuduğunu anlama stratejileri ve akıcı okumadır.

Hayatımızın birçok alanına etkisi olan okuma becerisini kazanmanın bu kadar önemli olduğu düşünülürken, bazı öğrencilerin okuma esnasında güçlükler yaşadıkları, cümleleri okurken akıcılık sağlayamadıkları, kelimeleri yanlışsız okumada zorlandıkları görülmektedir. Bu durumu yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin olması gerekenden daha düşük olduğu görülmektedir. Özsoy’a (1984) göre “okuma güçlüğü, öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlemek bakımından karşılaşılan zorluk olarak tanımlanmıştır” (s. 18). Koçer (2011) öğrencilerde gözlenen okuma hatalarına şunları örnek vermektedir:

Yazılan kelimenin yerine başka kelime okuma, yazılan kelimeyi yanlış okuma, kelimeyi okurken eklemeler yapma, kelimeyi okurken bazı heceleri çıkarma, kelimenin bir bölümünü yanlış okuma, kelime atlama, kelimeyi tekrarlama (kelimeyi önce yanlış okuyup, sonradan düzeltme de tekrar olarak kabul edilir), kelimeyi okurken iki saniyeden uzun süren takılma veya heceleme, okuduğu yeri kaybetme, satır tekrarı, satır atlama, noktalama işaretlerine dikkat etmeme (parag. 5).

Öztürk’e (2012) göre “Öğrencilerin bir metni okumaları ve anlama kabiliyetleri hayat boyu öğrenmeleri için oldukça önemlidir. Uygulamış oldukları stratejilerle metinleri anlayabilirler, çıkarımda bulunabilirler”(s. 293). Okuduğunu anlama stratejilerinin eğitimin ilk aşaması olan ilkökul düzeyinden itibaren ve her derste kullanması bu etkiyi büyük oranda arttıracaktır. Kiroğlu’na (2002) göre, “Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek ve kavramadaki başarısızlıkların üstesinden gelmek için kullanılır”(s. 17). Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan,

öğrenilebilen yöntemlerdir (Epçaçan, 2008). Okuduğunu anlama stratejileri gösteri, model olma veya rehberlik etme yoluyla metin okuma sırasında kullanılabilir. Öğretmen veya öğrenci olsun bir metni okuyan kimse, bu yöntemleri öğrendiği ve uyguladığı zaman ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir biçimde metinle (yazarla) etkileşim kurabilir (Pressley, 2002). Okumanın bir süreç halinde ortaya konması ve içselleştirilmesi farklı okuma çeşitleriyle daha verimli olmaktadır. Okumanın birçok çeşidi (sesli okuma, sessiz okuma, özgün okuma, içten okuma, hızlı okuma, yaratıcı okuma...) bulunmaktadır. Bunlardan biri de Eşli (İkili-Paired) Okuma'dır (Aytan, 2015).

Eşli (İkili) Okuma Stratejisi

Topping ve Lindsay'a (1992) göre eşli okuma, aynı okuma düzeyine sahip olan ya da olmayan bir bireyin (öğrenci) kendinden daha iyi okuma yapan (öğretmen, eğitimci, akran, aileden biri vs.) birinden yardım alarak okuma yapmasıdır. N'Namdi'ye (2005) göre, "eşli okuma, ikili gruplar hâlinde yapılan okuma çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler birbirlerine yardım ederek metni okumaya ve anlamaya çalışırlar. Öğretmen metinle ilgili sorular sorarak onlardan cevaplamalarını isteyebilir." Öğrencinin okurken yaptığı duraklamalarda eş devreye girmeli ona olumlu dönütler vererek öğrenciyi okumaya heveslendirmelidir. Bu strateji, okuma güçlüğü çeken ve iyi bir okuma becerisine sahip başka bir öğrenci ile birlikte yürütülebilir. Akyol (2006) ise eşli okumayı her yaştan okuyucunun yapabileceğini; aileden herhangi birinin, öğretmenin, iyi bir okuyucunun eşli okuma çalışmasında yer alabileceğini ifade etmektedir. Aytan'a (2015) göre, okuma ve dinleme kazanımlarının elde edilmesinde, kelime ve okuma parçalarının çözümlenmesinde, özellikle ilkokullarda okul dışı okuma faaliyetlerinin miktarının arttırılmasında ve aidiyet duygularının geliştirilmesinde eşli okuma etkili olabilmektedir.

Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi

Bu çalışmada, öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerini en aza indirmek için kullanılan bir başka strateji olan paragrafın önceden dinlenmesi stratejisini Rose&Sherry, (1984); Van Bon, Bokseveld, Font Freide&Van den Hurk'den (1991) aktaran Wright (2001) şöyle açıklamaktadır:

Uzman okuyucunun metnin bir bölümünü sesli okuması sırasında öğrencinin sessiz bir şekilde dinlemesi ve ardından aynı bölümü sesli olarak okuması, gerektiğinde düzeltici geribildirim alması şeklindeki bu yaklaşım beş aşamada uygulanabilir:

- 1. Adım:** Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir odada öğrenci ile birlikte oturularak, seçilen okuma metnini birlikte rahatça okuyabilecek şekilde pozisyon alınır.
- 2. Adım:** Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün önce sesli olarak kendisine okunacağı, sonra aynı kısmı kendisinin sesli olarak okuyacağı anlatılır.

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

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

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

Karaçay (2011), “Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaşayan 80 milyon kadar çocuğun, okuma yazmayı öğrenemedikleri için fakir kalacağı ve okuryazar olamadıkları sürece bu fakirlikten kurtulamayacakları tahmin ediliyor. Bu gerçeğin farkına varan çok uluslu gönüllü kuruluşlar, gelişmekte olan ülke çocukları için okuma yazma kursları açmak ve onlar için kitap toplamak üzere gönüllü faaliyetlerde bulunuyor.” diyerek okumanın hayattaki önemine değinmiştir. Okuma yazma bilmeyen kişilerin çoğunun toplumsal soyutlanma yaşadığı, hayata uyum göstermekte zorlandığı da bilinmektedir.

Okuma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma güçlüklerin neler olduğu ve bunları azaltmak için kullanılan stratejilerin ve öğretim yöntemlerinin etkilerinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Arslan ve Dirik’in (2008), ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini saptamak ve bu güçlüklerle duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, oluşturduğu deney grubunda haftada iki saat olmak üzere iki ay boyunca duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimini kullanmış ve süreç sonunda duyuşsal yaklaşımın okuma güçlüklerini azaltmada etkili olduğu ancak okuma hızını etkilemediği görülmüştür. Lovett (1987) okuma güçlüğü olan öğrencilerle yaptığı çalışmasında, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin dil becerilerinde yetersiz oldukları, hızlı okumada sorunlar yaşayanların ise, kendi düzeylerindeki metinleri doğru okuyabildikleri ancak akıcı okuyamadıklarını tespit etmiştir. Yangın ve Sidekli (2006) okuma güçlüğü yaşayan bir beşinci sınıf öğrencisinin okuma becerisini geliştirmek için Fernald tekniğini kullandıkları çalışmalarında, uygulama öncesinde endişe düzeyinde olan öğrencinin uygulama sonunda öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Hollingsead ve Ostrander (2006) okuduğunu anlamada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmada, önceden seçilmiş olan bazı öğrencilerin okuma yönünden güçlü ve zayıf yönlerini belirlemiş ve bu öğrencilerin okuma yeterliliği ve özelliklerine göre hangi okuduğunu anlama stratejisiyle, okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilebileceğini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda güçlük yaşayan her öğrenciye özgü olacak şekilde farklı stratejiler önermişlerdir. Baydık (2011), ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin ve onların öğretmenlerinin de katıldığı çalışmasında bir ay boyunca topladığı veriler sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma gibi konularda güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması

Okumada güçlükler yaşayan bireylerin eğitim hayatlarında yaşadıkları yetersizliklerin yanında insanlarla iletişim kurma, farklı bilgileri öğrenmek, farklı deneyimleri yaşamak gibi birçok alanda da yetersizlik yaşadıkları görülmektedir. Bu yüzden bireylerin okuma ve okumanın hedefi olan okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları güçlükleri en aza indirmek için bu bireylerle küçük yaşlarda çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışma bu amaca hizmet etmek adına ilkokul düzeyinde bu sorunu yaşayan bir öğrenci ile yapılmıştır ve bu yönüyle büyük bir öneme sahiptir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma ve anlama alanında yaşadığı güçlükleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama alanında yaşadığı güçlükleri azaltmaya yönelik uygulanan paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ile eşli okuma stratejisinin öğrencinin okuma ve anlama düzeyine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma hataları nelerdir?
2. Eşli Okuma Stratejisi ve Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi'nin birlikte kullanılmasının okuduğunu anlama güçlüğüne giderilmesine katkısı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimleme ve örüntüleri ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma tek katılımcıyla sürdürüldüğü için, tek bir analiz biriminin derinlemesine incelendiği bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Öğrencinin okuma hatalarının belirlenmesi ve okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla "Eşli okuma" ve "Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi" nin kullanıldığı bu çalışma 13 saatlik bir uygulama ile sınırlıdır.

Katılımcı

Katılımcı, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bir devlet ilkokulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisidir. Okulun müdürü ve öğrencinin velisinin izinleri doğrultusunda sınıf öğretmenin de yardımıyla okuma ile ilgili güçlük yaşadığı belirtilen O. G. ile çalışılmıştır. O. G. 10 yaşında bir erkek öğrencidir. Annesi ve babası çalışmaktadır. Bir kardeşi vardır. Öğrenci şu ana kadar iki kez sınıf öğretmeni değiştirmiştir. Bu okula üçüncü sınıfta iken gelmiştir. Öğrencinin öğretmeni ve velisi ile yapılan görüşmeler sonucunda herhangi bir öğrenme güçlüğüne olmadığı belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için öncelikle dördüncü sınıf düzeyinde bir metin okutulmuştur. Bu düzeyin öğrenci için uygun olduğu görülünce sonraki çalışmalara dördüncü sınıf düzeyinde metinlerle devam edilmiştir. Süreç boyunca 2013-2014 Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulan Türkçe ders kitaplarından ve çeşitli hikâye kitaplarından öğrencinin okuma hatalarını

ölçmek için 13, anlama düzeyini belirlemek için ise sekiz metin okutulmuştur. Her çalışma ses kaydına alınmıştır. Katılımcı ile çalışma yapılabilmesi için en uygun ortam okulun kütüphanesi olarak görülmüştür. Her çalışma yaklaşık bir saat sürmüştür.

Her çalışmaya önce “Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi” ile başlanmıştır. Araştırmacı metni öğrenciye okutmadan önce kendisi yüksek sesle okumuştur. Daha sonra zaman kaydı tutarak öğrenciye okutmuştur. İkinci okumada ise öğrenciyle araştırmacı eşli okuma stratejisini kullanmışlardır. Eşli okuma stratejisini Donovan ve Ellis (2005) “Öncelikle, çocuk eşiyle tartıştığı bir okuma parçası seçer, okumaya aynı anda başlarlar. Çocuk iyi düzeye ulaştığında, yalnız başına okumak istediğini belirtir. Bir kelimeyi okumakta zorlanana kadar okumaya tek başına devam eder, zorlandığı kelimeyi eşi okur ve sonra eşler okumaya birlikte devam eder” şeklinde açıklamışlardır.

Öğrencinin anlama düzeyini belirlemek için okutulan her metin için altı açık uçlu soru sorulmuştur. Bunlardan dördü cevabı metnin içinde bulunan sorulardan, ikisi ise çıkarım yapmayı gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Cevabı metnin içinde bulunan soruların değerlendirme puanları 0-2 aralığındadır. Buna göre, öğrenci yanlış cevap vermiş ya da cevap vermemiş ise “0”, doğru cevaplamış ancak eksik cevaplamış ise “1”, doğru ve eksiksiz cevaplamış ise “2” puan verilerek değerlendirilmiştir. Çıkarım sorularının değerlendirme puanları 0-3 aralığındadır. Her bir metin için cevabı metnin içinde yer alan sorulardan alınabilecek en yüksek puan 64 iken, metinden çıkarım yapmayı gerektiren sorulardan alınabilecek en yüksek puan 48’dir. Cevabı metnin içinde bulunan dört tane sorudan alınabilecek en yüksek puan sekiz iken, iki çıkarım yapmayı gerektiren sorudan alınabilecek en yüksek puan altıdır. Dolayısıyla tüm sorulardan alınabilecek en yüksek puan 14’dir. Çalışmalardan sonra araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek yapılan hataları ve sorulara verilen cevapları sınıflandırmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını ve dürüstlüğü sağlamak amacıyla ilkokuma alanında uzman bir eğitimciden ses kayıtlarının dinlenmesinde, bu kayıtlarda yapılmış hataları sınıflandırma aşamasında ve açık uçlu sorulara verilen cevapların değerlendirilmesinde destek alınmıştır. Alınan destek sonrasında elde edilen farklı bulgular konusunda ortak bir karara varmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Okuma Hataları

Çalışma boyunca öğrencinin hece atlama, sözcük atlama, sözcüğü yanlış okuma, satır atlama, heceleyerek okuma, harf ekleme, hece ekleme, sözcüğün sonunu uydurma, okuyamama ve tersten okuma hataları yaptığı görülmüştür. Bunların yanında öğrenci noktalama işaretlerine dikkat etmekte ve yüksek sesle okumakta zorlanmıştır. Çalışma süresince okuma güçlüğü olan öğrencide en sık gözlenen okuma hataları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencide Sıklıkla Gözlenen Okuma Hataları

Hata türü	Hata sayısı
Hece Atlama	26
Sözcük Tekrarı	23
Heceleme	19
Sözcüğü Yanlış Okuma	18
Sözcük Atlama	13

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencinin yaptığı en fazla yaptığı hata türünün hece atlama olduğu dikkat çekmiştir. Aynı tabloda sözcük tekrarı, heceleme, sözcüğü yanlış okuma ve sözcük atlama gibi hataların da en fazla yapılan hatalar olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrencinin her metinde sözcük tekrarı ve hece atlama hatalarını en az bir kez yaptığı görülmüştür.

Öğrencinin en fazla yaptığı hata türü olan hece atlama hatasına ait örnekler aşağıda yer almaktadır. Atlanan heceler parantez içinde gösterilmiştir.

“Bir daha on(lar)dan habersiz bir yere gitmeyeceğini söyledi.”

“Sıcak duş aldıktan sonra banyodaki aynanın buharlı yüzeyi(ne) “Gülümse” yazmışlardı.”

Öğrencinin yaptığı diğer hata türlerinden biri olan sözcük tekrarı hatalarına örnekler aşağıda yer almaktadır. Tekrarlanan sözcüklerin genellikle öğrencinin çok az karşılaştığı kelimeler olduğu görülmektedir.

“Ya midemin bulantısına, sırtımın sancısına ne demeli?”

“Seni ona götürürsek eğer, evini rengârenk boyar.”

Öğrencinin yaptığı bir başka hata türü olan hecelemelelere örnekler aşağıda yer almaktadır. Hecelenen sözcüklerin genellikle uzun olduğu dikkat çekmektedir.

“...bu nedenle parasını dikkatle har-ca-ma-sı-nı söylemişti.”

“...gün ışığını daha iyi du-yum-sa-ya-bil-me-si için odanın rengini sarıya boyattılar.”

Öğrencinin yaptığı hatalardan biri olan sözcüğü yanlış okuma hatasına ait örnekler aşağıda yer almaktadır. Parantez içinde verilen sözcükler öğrencinin okuduğu yanlış kelimeleri göstermektedir.

“Ne duruyoruz!(duyuyorsunuz) Hemen gidelim.”

“Dönüş yolculuğunda (yokluğunda) üç arkadaş şiddetli bir yağmura yakalanmış.”

Öğrencinin en fazla yaptığı hatalardan bir diğeri olan sözcük atlama hatasına ait örnekler aşağıda yer almaktadır. Okumadan geçilen kelimeler altı çizili olarak verilmiştir.

“...renk değiştiren bir bukalemunu hemen görebilir misiniz?”

“O, her zaman der ki: Ben çalışmazsam ailem ve vatanım zarar görür.”

Bu hataların yanında, sözcük atlama hatalarında “mı, mi, mu...” ve “de, da” edatlarının birçok kere okunmadan geçildiği görülmüştür.

Çalışmada ilk hafta okunan metin olan “Sesim Çok Mu Çirkin?” metninden son hafta okunan “Babam” adlı metine kadar geçen çalışma sürecinde öğrencinin yapmış olduğu hata sayıları giderek azalmıştır. Tablo.2’de çalışma süresince okutulan metinler ve her bir metinde yapılan hata sayıları gösterilmiştir.

Tablo 2. Metinlere Göre Hata Sayıları

Metinler	Hata sayıları
Sesim Çok Mu Çirkin	19
Renkler Olmasaydı	17
Midemin Dostuyum	17
Dayanışma	11
Ben Bir Küçük Kilimim	12
Gülümse	14
Salyangoz ve Evi	8
Oğuz	5
Aslanın Hastalığı	4
Başı Ağrıyan Telefon	4
Mustafa	4
Babam	4

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencinin okuduğu metinlerin ilk altı metninde hata sayıları arasında büyük farklılıklar olmasa da son altı metinde yapılan hatalar büyük oranda azalmıştır. Öğrencinin okuma sürelerinin metinlerdeki kelime sayıları ile orantılı şekilde değişirken, bazı metinler farklı uzunlukta olmasına rağmen bu metinlerin hemen hemen aynı sürede okunduğu görülmüştür.

Anlama Düzeyi

Öğrencinin anlama düzeyini belirlemek için okudukları metinlerden cevabı metnin içinde yer alan dört soru ve çıkarım yapmalarını gerektiren iki soru sorulmuştur. Anlama düzeyini belirlemede cevabı metnin içinde yer alan sorular ikişer puan, çıkarım yapmayı gerektiren sorular ise üçer puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencinin cevabı metnin içinde olan sorulardan ve çıkarım sorularından aldığı puanların alınabilecek en yüksek puan olan 14'e bölünmesi ve bu değer ifadesi öğrencinin anlama düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Bu değer %90 ve üzerinde ise serbest okuma, %75-%89 arasında ise öğretim ve %74 ve altı ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Dedeoğlu, Ulusoy, Ügüten ve Yolağan, 2010).

Öğrenci ile yapılan ilk çalışma olan 256 kelimelik bir metinden, cevabı metnin içinde olan sorulardan iki puan, çıkarım sorularından üç puan alarak toplam beş puan almıştır. 5/14 oranının yaklaşık olarak % 35 olduğu görülmüştür. Bu oran, öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinde olduğu göstermektedir. Süreç içinde anlama düzeyini belirlemek için okutulan bir diğer metinde öğrencinin anlama düzeyi aynı kalırken anlama yüzdesinin yükselerek sorulara daha fazla doğru cevap verdiği görülmüştür. Öğrencinin 147 kelimelik bir metinden cevabı metnin içinde olan sorulardan altı puan, çıkarım sorularından dört puan alarak toplam 10 puan almıştır. 10/14 oranının yaklaşık olarak % 71 olduğu görülmüştür. Bu oran, öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinde kaldığını ancak yüzde oranının arttığını göstermektedir. Öğrenciye okutulan bir sonraki metinde ise anlama düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Öğrencinin 128 kelimelik bir metinden cevabı metnin içinde olan sorulardan sekiz puan, çıkarım sorularından üç puan alarak toplam 11 puan almıştır. 11/14 oranının yaklaşık olarak % 79 olduğu görülmüştür. Bu oran, öğrencinin anlama düzeyinin öğretim düzeyinde olduğunu göstermektedir. Öğrenciye okutulan 168 kelimelik son metinde ise öğrenci, cevabı metnin içinde olan sorulardan altı puan, çıkarım sorularından altı puan alarak toplam 12 puan almıştır. 12/14 oranının yaklaşık olarak % 86 olduğu görülmüştür. Bu oran, öğrencinin anlama düzeyinin öğretim düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Çalışmada yararlanılan paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ve eşli okuma stratejisinin öğrencinin anlama düzeyine etki edip etmediğini belirlemek amacıyla okutulan sekiz metinden elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencinin Anlama Düzeyleri

Metinler	Kelime sayısı	Cevabı metnin içinde olan sorular	Çıkarım soruları	Toplam puan	Düzey (%)
1. Metin	256	1	3	4	28 Endişe
2. Metin	100	3	3	6	43 Endişe
3. Metin	163	8	0	8	57 Endişe
4. Metin	147	6	3	9	64 Endişe
5. Metin	116	4	3	7	50 Endişe
6. Metin	128	8	3	11	79 Öğretim
7. Metin	198	8	3	11	79 Öğretim
8. Metin	168	6	6	12	86 Öğretim

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencinin okuduğu sekiz metnin beşinde endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Çalışmada okutulan son üç metinde öğrencinin öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür. Bunda, çalışma boyunca kullanılan stratejilerin etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencinin cevabı metnin içinde yer alan bilgi sorularını kolaylıkla cevapladığı görülürken, çıkarımsal soru denilen metin dışı sorulardan alınabilecek en yüksek puan olan 6 puanı sadece sekizinci metinde elde edebilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma ve anlama alanında yaşadıkları güçlükleri belirlemek ve bu amaçla öğrencinin yaşadığı bu güçlükleri azaltmaya yönelik uygulanan paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ile eşli okuma stratejisinin öğrencinin okuma ve anlama düzeyine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, katılımcının birçok okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. En fazla yaptığı hataların hece atlama, sözcük tekrarı, heceleme, sözcüğü yanlış okuma ve sözcük atlama olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencinin çalışma boyunca yüksek sesle okuma yaparken noktalama işaretlerine ve tonlamaya dikkat etmeden okuduğu görülmüştür. Öğrencinin anlama düzeyi ile ilgili bulgular incelendiğinde, süreç içerisinde anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgu, çalışma süresince kullanılan paragrafın önceden dinlenmesi ve eşli okuma stratejilerinin anlama düzeyini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Öğrencinin cevabı metnin içinde yer alan bilgi sorularını kolaylıkla cevapladığı görülürken, çıkarımsal soru dediğimiz metin dışı sorulardan alınabilecek en yüksek puan olan altı puanı sadece sekizinci metinde elde edebilmiştir. Dedeoğlu ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada, “Öğrencilerin anlama seviyelerini

geliştirmek için öğretmenlerin cevabı metnin içinde bulunan (5N 1K) soruları kullanması, öğrencilerin metin içerisinde bağlantılar kurmasını sağlaması veya öğrencilerin metinlerden çıkarım yapmasını gerektiren sorularla anlama seviyeleri güçlendirilmeye çalışılmalıdır” diye belirterek bu konudaki eksikliğin giderilebileceğini belirtmişlerdir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanımı çok erken yaşlarda başlamaktadır. Dolayısıyla ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere çeşitli metin türleriyle ve farklı okuma stratejileri ile okuma etkinlikleri yapılmalıdır. Okuma stratejilerinden biri olan tekrarlı okumanın okuduğunu anlama üzerine etkisinin incelendiği Knupp’ın (1988) çalışması sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin %17 oranında arttığı görülmüştür. Ellis (2009) eşli okuma, koro halinde okuma, tekrarlı okuma ve eko okuma gibi birden fazla okuma stratejisini kullanarak yaptığı çalışmada, hem okuma düzeyinin hem de okuduğunu anlama düzeyinin %83'lere ulaştığını göstermiştir. Son yıllarda ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar (Sidekli ve Yangın, 2005; Aslanoğlu, 2007; Yılmaz, 2008; Dağ, 2010; Uzunkol, 2013) incelendiğinde ise araştırma sonuçlarının bu çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Dağ’ın (2010) 3P metodunu kullandığı çalışmasında okuma hatalarının önemli oranda azaldığı, anlama düzeyinin yükseldiği görülürken; Aslanoğlu’nun (2007) çalışması sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttırılmasında okul dışındaki okumaların önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yılmaz (2008) yaptığı çalışma ile en çok karşılaşılan okuma hatalarının hece atlama, yanlış okuma olduğu; Uzunkol’un (2013) da benzer sonuçlara ulaşarak yanlış okuma, atlayıp geçme, ekleme yapma gibi okuma hatalarının yapıldığını tespit etmiştir. Sidekli ve Yangın’ın (2005) ise en büyük sorunun kelime tanımada yaşandığını ortaya çıkarmışlardır.

Çalışma, eşli okuma ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi kullanılarak katılımcı ile bire bir yürütülmüştür. Sessiz bir ortamda yürütülen çalışma ile öğrencinin okuma ve anlama düzeyinde yükselme olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıflarında okuma ve anlama güçlüğü yaşayan öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin bu tür öğrencilerle bire bir çalışmaları için fiziksel koşulları düzenlemelerini ve uygun zaman ayırmalarını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin farklı okuma stratejilerine ilişkin bilgilerinin arttırılmasını sağlamak amacıyla okuma alanında çalışan uzmanların MEB ile işbirliği yaparak okullara hizmet içi seminerler düzenlemeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik farklı okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaları sağlanabilir.

Çalışma boyunca veriler ses kaydı ile toplanmıştır. Bu sayede ilgili veriler kayıt altına alınmış, saklanmış ve gerekli durumlarda tekrar tekrar dinlenerek analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileriyle bu tür çalışmalarda veri temelli ve sistematik şekilde çalışmaları sağlanmalıdır. Böylelikle problemler ve problem kaynakları net bir şekilde tanımlanarak uygun çözüm yolları geliştirilir ve bu şekilde iyileştirme sürecine zemin hazırlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları ile sadece mevcut durumda görev yapan öğretmenlere değil, sınıf öğretmeni adaylarına da hizmet öncesi dönemde verilecek eğitimlerde ve öğretim programlarında yer alan ilkökuma

ve Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi gibi derslerde okuma stratejilerine etkili bir şekilde yer verilmelidir. Öğretmen adayları bu alanda yeterli hale getirilmelidir.

Bu çalışma, ilkokulu bitirme düzeyinde olan bir öğrenci ile yürütülmüştür ancak bu dönemin öncesinde ve sonrasında, her yaş düzeyinde okuma hataları ve anlama güçlükleri görülebilir. Özellikle okuma becerisinin kazanılması beklenen dönem olan ilkokulun ilk yılları önem arz etmektedir. Diğer araştırmacıların farklı yaş düzeylerinde de bu tür çalışmalar yapmaları önerilebilir. Bunun yanında okuma hatalarının ve okuduğunu anlama güçlüklerinin nedenlerinin ortaya çıkarılması için derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-18.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*. Kış (32), 527-536.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün 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 envanterinin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20 -22 Mayıs), Elazığ.
- Ellis, W. A. (2009). *The Impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Memphis.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, 526, 20-27.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Knapp, R.H. (1988). Improving Oral Reading Skills of Educationally Handicapped Elementary School-Aged Students through Repeated Readings. Paper presented at Nova University. (Eric Document Reproduction Service No. Ed 297 27).

Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması

Koçer, D. (2011). *Okuma bozukluğu*. Erişim tarihi: 24 Şubat 2012,

<http://www.beyazokul.com/okuma-bozuklugu.htm>

Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speedcriteria of normal and deficient reading skill. *Child Development*, 58, 234–260.

N'namdi, K. (2005). Guide to teaching reading at the primary school level, UNESCO.

Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 17-20.

Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

Pressley, M. (2002). Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Basımevi.

Topping, K. J. ve Lindsay, G. A. (1992). The structure and development of the paired reading technique, *The Journal of Research in Reading*, 15(2), 120-136.

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

Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.

Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

Wright, J. (2001). The savvy teacher's guide: reading interventions that work 18.04.2009 tarihinde <http://www.jimwrightonline.com/pdffdocs/brouge/rdngManual.PDF> adresinden edinilmiştir.