



Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma

Nuray Kurtdede Fidan
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
nkurt@aku.edu.tr

Hayati Akyol
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
hakyol@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırma, hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan, Afyonkarahisar İli Merkez H.A.Y. İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencisi on bir yaşındaki bir kız öğrencinin okuma becerileriyle ilgili yetersizliklerinin tespiti ve giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin uygulama öncesi okuma beceri düzeyini belirlemek için kişisel değerlendirme formları ve Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için öğrenciye üç alt sınıf düzeyine ait okuma metinleri verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin Yanlış Analizi Envanterine göre okuma düzeyi bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini geliştirmek amacıyla 2006–2007 öğretim yılının bahar dönemi boyunca çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda S.U.’ nun okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Serbest Düzeye” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okuma ve anlama, okuma güçlüğü, tekrarlı yöntem

The Qualitative Research on the Improvements of the Reading and Comprehension Skills of a Student with Mildly Mental Retardation

Abstract

This study has been designed to determine and deal with the inadequacy of reading and comprehension skills of a 11 year-old mildly mentally retarded girl student studied at 4th grade at one of the H.A.Y. Primary Schools in Afyonkarahisar city. As a pre-assessment, personal evaluation forms and Reading Miscue Inventory were used in order to determine the baseline level of reading ability. Due to find out the specific level of reading and comprehension ability, 1st grade (3 grades backward) of reading materials were given to this student. As a result of this pre-assessment, it was revealed that this student can be categorized as “anxious level” on reading ability on the basis of Reading Miscue Analysis.. Throughout 2006-2007 spring education period, several kinds of studying materials were applied to the student. As a consequent of these applications the reading and understanding level of S. arised the “Free Level” from the “Anxiety Level” and the improvements were seen in reading disabilities.

Key words: Reading and comprehension, reading difficulty, repeated measures.

Giriş

Okuma yazılı ve yazısız kaynaklardan, okuyucu, yazar ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu gerçekleşen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2003). Razon’ a (1980) göre, okuma, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavramadır. Okuma, yazma ve anlama insanın kendisine ve çevresine hakim olma uğraşısında önemli bir yer tutar (Akyol,



1997). Okuma zihinde yeni düşünceler yaratır. Eski düşünceleri yerinden sarsarak canlandırır veya yeni bir düşünce ile insanın sahip olduğu bilgiyi artırır. Diğer yandan, okumanın temelinde yatan gerçeğin farklı ve yeni düşünceleri öğrenmek olduğu söylenebilir (Bamberger,1990). Anlayarak hızlı okumak hızla gelişen teknolojik hayatta ulaşılmaya çalışılan önemli bir hedeftir (Adams, 1990; National Reading Panel, 2000).

Çağdaş hayat ve uygarlık, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma; günümüzde insanlardan beklenen bir okumadır. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Şenol,1999). Fakat zihinsel kapasitesi yerinde olup da okuma ve yazma becerilerini kazanamayan ayrıca kazandıkları becerileri geliştiremeyen öğrencilerin sayıları da gün geçtikçe artmaktadır. Bu öğrencilerin gerçekte normal oldukları, ancak kapasitelerini kendilerine verilen işleri gerçekleştirmede uygun şekilde kullanamadıkları genel olarak kabul edilmektedir (Akyol, 1997). Bunun yanında hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan çocukların da bu kapsamda değerlendirilip onlar üzerinde de yoğun çalışmalar yapılması günümüzde önem kazanmıştır. Hafif düzeyde zihinsel veya bedensel özürlü olan çocukların çok azı iyi seviyede ve anlayarak okuyabilmektedir (Trout, Nordness, Pierce, ve Epstein, 2003). Hafif düzeyde zihinsel veya bedensel özürlü olan öğrenciler sınıf arkadaşlarına nazaran çok az kelimeyle çalışmakta ve sınıf arkadaşlarını yakalamada daha çok zorluk çekmektedirler (Otaiba ve Rivera 2006).

Zihinsel öğrenme yetersizliği; bireyin zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar ve yetersizlikler görülmesi durumudur. Zihinsel öğrenme yetersizlikleri, zihinsel işlevsellik ve sosyal uyum becerilerindeki yetersizliğin ağırlığına göre hafif, orta ve ağır düzey olarak sınıflandırılabilir. Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü; bireyin, temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumudur. Orta düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü, bireyin, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumudur. Ağır düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü ise; bireyin, ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmesinde ortaya çıkan gecikme durumunu ifade eder. Hafif ve orta düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan çocukların birçoğu zihinsel ve fiziksel gelişimleri açısından yaşitlarından önemli bir farklılık göstermediği için genellikle okula başlayana kadar bu çocuklardaki gelişim geriliklerinin pek farkına varılmaz. Okula başladıklarında, özellikle akademik çalışmalarda karşılaştıkları güçlükler sonucunda gerilikleri ortaya çıkar. Ağır düzeyde öğrenme güçlüğü olan çocuklar ise daha önce fark edilebilirler (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003).

Hafif düzeyde zihinsel veya bedensel özürlü olan öğrencilerin akademik hayatı okuma güçlükleri, yaygın davranış problemleri ve eğitime dirençleri yüzünden problemlerle doludur (Otaiba ve Rivera, 2006). Yapılan araştırmalar bazı nitelikleri yüzünden öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin, okuma ve yazmayı ortalama bir öğrenciden daha yavaş olsa da öğrenebileceklerini göstermiştir. Ancak bu sonuca erişebilmek için bu gibi öğrencilerin daha çok zamana, dikkate ve kaynağa gerek duyacakları belirtilmektedir (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1993).

Literatürde okuma konusunda yaşanan öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik okul

temelli birçok çalışma yürütülmüştür. Bu stratejilerden bazıları; tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma ve ahenkli okumadır.

Tekrarlı okuma, bir metni akıcılık kazanılincaya kadar tekrar tekrar (en fazla dört defa) okumaktır. Okuma sorunu olan öğrenciler açısından yararlı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Rashotte ve Torgesen'in (1985) araştırma sonuçları tekrarlayıcı okumanın bilhassa okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiğini hem de okuma hızını artırdığını göstermektedir. Ayrıca bu okuma çalışması çocuklarda kendine olan güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır (Akyol, 2006). Samuels (1979) tarafından tekrarlı okuma, metnin öğrenci tarafından akıcı okuma düzeyine ulaşıncaya kadar okunması ve bu sürecin yeni bir metin üzerinde tekrar edilmesi şeklinde tanımlanmıştır.

Eko okuma ise, bir parça metnin, bir cümlenin belirli bir zamanda tecrübeli okuyucu tarafından okunması, öğrencinin parmakla takip etmesi, daha sonra öğrencinin "ekolaması" ya da tecrübeli okuyucuyu taklit etmesidir (Georgia Department of Education Kathy Cox, State, 2003). Eko okuma, bir öğretmenin cümleyi okuduğu ve öğrencinin aynı metni onun hemen arkasından okuduğu bir tekniktir.

Her yaştan okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan eşli okuma bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır. 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 birlikte sesli olarak okurlar (Akyol, 2006).

Ahenkli okumada ise, öğretmen ve öğrenci aynı anda metni veya cümleyi okur. Okuma sürecinde, öğretmen metni okurken ara sıra durur, öğrencinin bir sonraki kelimeyi okuması için bekler. Okuma süreci bu şekilde sürdürülür (Hudson, Lane, Pullen, 2005).

Bu araştırma hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili problemlerinin tespit edilerek, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, sosyal bir değişim meydana getirmek için tasarlanan sistematik bir bilgi toplama işidir. Eylem araştırması araştırmacının bizzat çalışmaya neden olan problemin içerisinde yer aldığı uygulamalı bir araştırma türüdür (Bogdan ve Biklen, 1992; Patton, 2002). Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma, öğrencinin belirlenmesi, ön testin uygulanması, okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması ve son testin uygulanması olarak toplam 12 hafta ve 30 saatlik bir periyodu kapsamıştır.



Araştırma, Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi ilköğretim okulunda yapılmıştır. İlk olarak, okul müdürü ve sınıf öğretmenleri ile iletişim kurulup, öğretmenlerin yönlendirdiği okuma problemi olan öğrencilere, kendi düzeylerinden bir metin ve bir alt düzeyden metin okutturulmuştur. Çocukların metinleri okumaları ve seslendirmeleri temel alınarak okuma problemine sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Metni anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek amacıyla da metinle ilgili sorular yöneltilmiştir.

2007 Mart ayında H.A.Y. İlköğretim Okulunun müdürü ve velinin izinleri doğrultusunda ve sınıf öğretmenlerinin yardımıyla, okuma hataları ve anlamayla ilgili problemleri olan 4. sınıf öğrencisi S.U. seçilmiştir. Öğrenci tespitinden sonra, öğrencinin öğretmeni ile görüşülerek öğrenci hakkında bilgi alınmıştır. Öğretmenin onayı ile öğrencinin ruhsal dosyası incelenmiştir. Afyon Rehberlik İnceleme ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün yaptığı inceleme sonucunda dört yıl önce hafif düzeyde zekâ geriliği tespiti olan bir forma rastlanmıştır (Ek 2). Formda yapılan testlerin neler olduğu açıkça yazılmamıştır. Öğrenciye uygulanan testlerin sonucunda zekâ yaşının takvim yaşından 1 yaş geri olduğu belirtilmiştir.

İlgili öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için öncelikle kendi düzeyinde (4. sınıf) bir metin okutulmuştur. İlgili öğrencinin metni oldukça zor okuması, kelimeleri okuyamaması ve metinden anlam çıkaramaması üzerine sırasıyla 3. ve 2. sınıf düzeyi metinler okutulmuş ve bu durumda da endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine birinci sınıf düzeyinde metinler okutulmuş ve bu düzeyde öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin okumada bazı harfleri karıştırması (ı,i) bazı harfleri doğru seslendirememesi de (artikülasyon bozuklukları) (z-s, k-g.) göz önünde bulundurularak birinci sınıf düzeyinde metinlerle çalışılmaya karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında; okuma alanında yaşadığı temel sorunların ne olduğuna dair bilgileri içeren kişisel değerlendirme formu* ile Akyol (2006) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan; sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini (ses-şekil ilişkilendirme becerisi), metin okunduktan sonra da sorularla anlama becerisini ve düzeyini (serbest, öğretim ve endişe düzeyi) belirlemeye çalışan yanlış analizi envanteri kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğrencinin Davranış Problemleri ve Okuma Performansı*

Öğrenci	Davranış Problemleri	Okuma Performansı
S.U.	Öğrenci okuma güçlüğüne sahip, dikkat eksikliği yaşamakta, sürekli hareket etmek istemekte ve sabırsız davranışlar sergilemektedir. Bununla birlikte öğrencide düşük benlik saygısı gözlemlenmektedir.	S.U. 4. sınıfta öğrenim görmesine rağmen okuma yeterliliği açısından 1. sınıf düzeyinde bir performans sergilemektedir. Parmakla takip, yavaş okuma, kelimeler arasında uzun molalar verme, kelimeleri tanıyamama ve bundan dolayı yanlış okuma, okuduklarını anlama konusunda yetersiz kalma, yüksek ses ve düzgün bir ifade ile okuyamama, okurken sesleri birbirine karıştırma (b-p, m-n, s-ş, b-d, c-ç, g-ğ) okuma sürecinde görülen yetersizlikler olarak belirlenmiştir

Yanlış Analizi Envanteri, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. 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 tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. “Yanlış Analizi Envanteri” standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanter üç kısımdan oluşmaktadır (Ek 1) Bunlar; ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğidir (Akyol, 2006).

Ortam ölçeği, öğrencilerin yanlış okuduğu sözcüğü düzeltmesi, tekrar okuması; kelime, hece, ses atlaması veya eklemesi, sözcüğü bölerek okuması durumlarında kullanılır. Ortam ölçeğindeki puanlama 0-5 arasındadır.

Seslendirme ölçeğindeki puanlar, okunan kelimedeki harf sayısı ile orantılı olmak üzere 0-n aralığındadır. Orijinal kelime ile okunan karşılaştırıldığında örtüşen harf sayısına göre puan verilmektedir. Örneğin öğrenci "pencere" kelimesini "pencer" diye okursa o zaman orijinal kelime ile okunan karşılaştırıldığında altı harfin örtüştüğü görülür ve puan buna göre verilir. Okunanda olan ancak orijinal kelimedeki bulunmayan harfler dikkate alınmaz.

Soru ölçeğindeki puanlar ise; basit anlama soruları için, 0-2 aralığında ve derinlemesine anlama soruları için 0-3 aralığındadır. Soru ölçeği; öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili sorulara verdikleri cevapları değerlendirmektedir. Bu değerlendirme iki farklı anlama düzeyine göre yapılmaktadır. Bunlardan birincisi basit anlama, ikincisi ise derinlemesine anlamadır. Basit anlama, sorunun cevabının metinde aynen bulunduğunu ifade eder. Yani tanıma ve hatırlamayla ilgilidir. Derinlemesine anlamada ise, sorunun cevabı çıkarım ve yoruma dayalıdır.

Yanlış Analizi Envanteri ile üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2003).

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 yanışı yaptığı düzeyi ifade eder

Seslendirme ve ortam ölçeklerine göre öğrencinin verdiği cevaplar ile soru ölçeğinin değerlendirilmesinde basit ve derinlemesine anlama soruları analiz edilmiştir. Öğrencinin her bir ölçekten (ortam-seslendirme- soru ölçekleri) aldığı puanların toplamının yüzdesi bulunup bu değerler toplanmış ve öğrencinin “endişe”, “öğretim” veya “serbest düzey”lerden hangi okuma düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun neticesinde elde edilen toplam sonuç; 180 ve daha düşük ise, endişe düzeyindedir. 180-240 arası ise, öğretim düzeyindedir. 240 ve daha yukarı ise, serbest düzeydedir.

Öğrencinin Okuma ve Anlama Hatasının Giderilmesine Yönelik Uygulama Süreci

Araştırma için seçilen S.U. 4. sınıf öğrencisi olmasına rağmen okumada oldukça geri durumdaydı. Okurken ve konuşurken doğru çıkaramadığı sesler (z,k,g) bulunmaktaydı. S.U. tanımadığı kelimeleri ya atlıyor ya da baş harfini okuyup geri kalan kısmı tahmin etmeye çalışmaktaydı. S.U.’nun aynı zamanda kelimelerin eklerini ya eksik okuduğu ya da kelimeye ekler getirerek okuduğu görülmekteydi. Akıcı bir okumaya sahip olmayan S.U. tanımadığı kelimelerde duraklıyordu. Vurgulama yetersizliği de bulunan S.U. noktalama işaretlerine de dikkat etmeden okuyordu. Metnin sonlarına doğru oldukça sıkıldığı ve terlediği görülmekteydi.

Yapılan analizler sonucunda öğrencide bulunan okuma ve anlama hataları için şu çalışmalar yapılmıştır:

Çalışmalara S.U.’nun okumaya hazır olmasını ve rahatlamasını sağlamak amacıyla günlük yaşamından konuşmalarla başlanmıştır. Okuma amacıyla seçilen metinler ise onun hoşlandığı ilgi duyduğu konulardan seçilmiştir.

S.U.’nun okuma hatalarını gidermek için öncelikle hece listesi oluşturulmuş ve bu hecelerle çalışılmıştır. Sonra bu heceleri içeren kelimeler oluşturularak öğrenciye okutulmuştur. Bunların doğru okunuşları üzerinde çalışılmıştır, hece listesi çalışması çocuğun karıştırdığı harfleri öğrenmesine ve çıkaramadığı sesleri doğru seslendirmesine yardımcı olmuştur.

Hecelerle çalışıldıktan sonra hikâye türünden metinlere geçilerek tekrarlı okuma, eşli okuma, kelime kartları ile çalışmalar yapılarak okuma hataları giderilmeye çalışılmıştır. Öğrenci metinleri iki defa okuduktan sonra, metinlerde yanlış okunan ve zorlanılan kelimeler belirlenmiştir. Belirlenen kelimeler listelenmiş ve yaptığı hatalar öğrenciye gösterilmiştir. Ve yanlış okunan kelimeler araştırmacılar tarafından doğru bir şekilde okunmuş ondan sonra tekrar öğrenciye okutulmuştur. Kelimelerin doğru okunmasından sonra metinler tekrar tekrar öğrenciye okutulmuştur. Metin okuma çalışmalarında, tekrarlı okumanın yanı sıra eşli okuma yapılmıştır. Araştırmacı metni okumuş, hemen ardından öğrenci okumuş bazen de araştırmacı ile öğrenci birlikte sesli olarak okumuştur.

S.U.’nun okurken bırakmalar ve eklemelerini ortadan kaldırmak için de, her yapılan okumadan sonra hata yapılan kelimeler kelime kartlarına renkli kalemlerle yazılarak, o kelimelerin tekrar tekrar okutulması, hecelere ayırarak okutulması ve anlamları üzerine konuşulması uygulamaları yapılmıştır. Okutulan her metinden sonra ortalama ve seslendirme ölçeklerine göre bir değerlendirme yapılmıştır.

S.U. metinleri okuduktan sonra sorulan sorulara, özellikle de derinlemesine anlam kurma sorularına eksik ya da yanlış cevaplar vermekteydi. Fakat buradaki temel sorun anlamdan çok,

kelimeleri tanıma güçlüğüydü, kelimeleri doğru olarak okuyamaması metinden anlam çıkartmasını engellemekteydi.

Akyol'a göre (2006) kelimelerin doğru seslendirilmesi, anlamlarına ulaşılmasına katkı sağlar. Kelime tanıma, anlama için temel kabul edilmektedir. Kelime tanıma okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli unsurlardan biridir. İyi okuyucular, kelime tanımada hızlı olanlardır. Yapılan araştırmaların sonuçları, yetenekli okuyucuların bile bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bütünden kestirebilmelerinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Turan ve Yükselen, 2004).

Okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmalarında ilk olarak S.U.'ya, okunan metin üzerinde yer alan resim varsa bu yorumlatılmıştır. Böylece metni anlama ve anlatma gücü kazandırılmaya çalışılmıştır. Metin öğrenciye okutulmuş ve sonra araştırmacı tarafından okunmuştur, öğrenci metni dinlemiş, sonra araştırmacı ile birlikte okumuştur. Anlamını bilmediği kelimeler üzerinde konuşulmuş, günlük yaşamdan örnekler verilmiş ve kelimeler somut bir nesneyi temsil ediyorsa resimleri gösterilmiştir. Sonra okuduğu metinle ilgili basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular, güncel hayatla ve kendi yaşantısıyla bağlantılı sorular sorularak, metinden ne anladığı üzerinde konuşması sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öğrenciye okutulan her metinden sonra ortam, seslendirme ve soru ölçeği uygulanmıştır. Teşhis ve değerlendirme amaçlı okumalarda araştırmacılar hiçbir şekilde öğrenciye müdahale etmemiştir. Okuma çalışmaları araştırmacılar tarafından videoya çekilmiş okunan her metindeki hatalar tespit edilerek ölçekler uygulanmıştır.

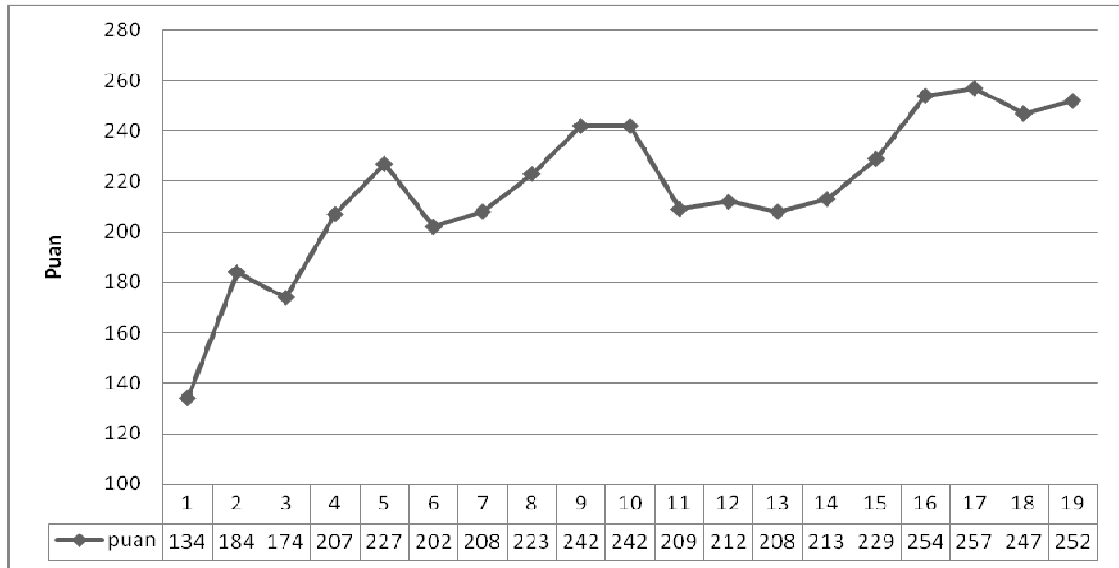
Öğrencinin okuma ile ilgili problemlerini teşhis edebilmek için okumada çok geri durumda olmasından dolayı kendi sınıf düzeyinin iki alt düzeyinden (2. sınıf) bir tane hikâye edici metin ön test amacıyla seçilmiştir. Okutulan ve değerlendirme yapılan "Yavru Fil" metninden elde edilen sonuçlar tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Ön Test Sonuçları

Öğrenci	S.U.
Metindeki Kelime Sayısı	174
Okuma Süresi	7 dakika 43 saniye
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	22,57
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	41
Ortam Ölçeği Puanı	% 40
Seslendirme Ölçeği Puanı	%71
Soru Ölçeği Puanı	%23
Toplam Puan ve Öğrenci Düzeyi	134- Endişe Düzeyi

Tablo 2’de görüldüğü gibi S.U. 174 kelimedenden oluşan ikinci sınıf düzeyindeki “Yavru Fil” başlıklı metni 7 dakika 43 saniyede okumuştur. S.U. toplam 41 kelimedede okuma hatası yapmış ve dakikada 22 kelime okumuştur. S.U.’nun ortam ölçeğinden ve soru ölçeğinden aldığı puanlar oldukça düşüktür. Çünkü öğrencinin okuma hatalarının büyük çoğunluğu kelimeyi tanıyamama ve kelimenin baş harfine göre tahmin ederek okumadır. Kelimeleri doğru okuyamaması da metinden anlam çıkarmayı engellemektedir. Öğrencinin ölçeklerden elde ettiği puanların toplamı (134), 180 puandan küçük olduğu için öğrenci (2. Sınıf düzeyinde) endişe düzeyinde bulunmaktadır.

Öğrenci kendi sınıf düzeyinin iki alt düzeyinde (2. sınıf) okutulan metinde endişe düzeyinde olmasından dolayı çalışma süresince öğrenciye okutulacak metinler öğrencinin üç alt düzeyinden (1. sınıf) seçilmiştir. Öğrenciye birinci sınıf düzeyinden hikâye edici metinler okutulmuştur. Okutulan her metinden sonra ortam, seslendirme ve soru ölçeği uygulanarak öğrencinin gelişim seviyesi gözlenmiştir. Okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik çalışmaları içeren 12 haftalık bir süreçte çeşitli zaman aralıklarıyla ilk ve son ölçümlerde ikinci sınıf diğer ölçümlerde ise birinci sınıf düzeyinde toplam 19 metin okutulmuş ve yanlış analizi envanteri kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma süresi boyunca değerlendirilen metinlere ait öğrencinin aldığı puan profili grafik 1’de görülmektedir.



Grafik 1. Çalışma süresi boyunca değerlendirilen metinlere ait öğrencinin aldığı puan profili

Öğrencinin okutulan metinlerden aldığı puanların grafiğine bakıldığında sürekli bir gelişimin olduğu görülmektedir. Çalışmaların başında öğrencide hızlı bir ilerleme olduğu

görülmüş daha sonra geri dönüşler yaşanarak ilerlemenin olmadığı gözlenmiş ve sonra da çalışmanın sonlarına doğru ilk baştaki ilerleme gibi hızlı bir ilerleme görülmüştür.

Yapılan bütün çalışmaların değerlendirmesini yapmak için öğrenciye bulunduğu sınıf düzeyinden iki alt düzeyden (2. sınıf) “Herkesin Yuvası Var” başlıklı hikâye edici bir metin seçilmiş ve okutulmuştur. Öğrenci, ilk okutulan ikinci sınıf düzeyindeki metinde endişe düzeyinde çıkmış fakat okuma hatalarının giderilmesi için de birinci sınıf düzeyinde okuma çalışmaları uygulanmıştır. Çalışma sonunda birinci sınıf düzeyinde endişe düzeyinden kurtulup kurtulmadığını ortaya koymak amacıyla ikinci sınıf düzeyinde metin seçilmiştir.

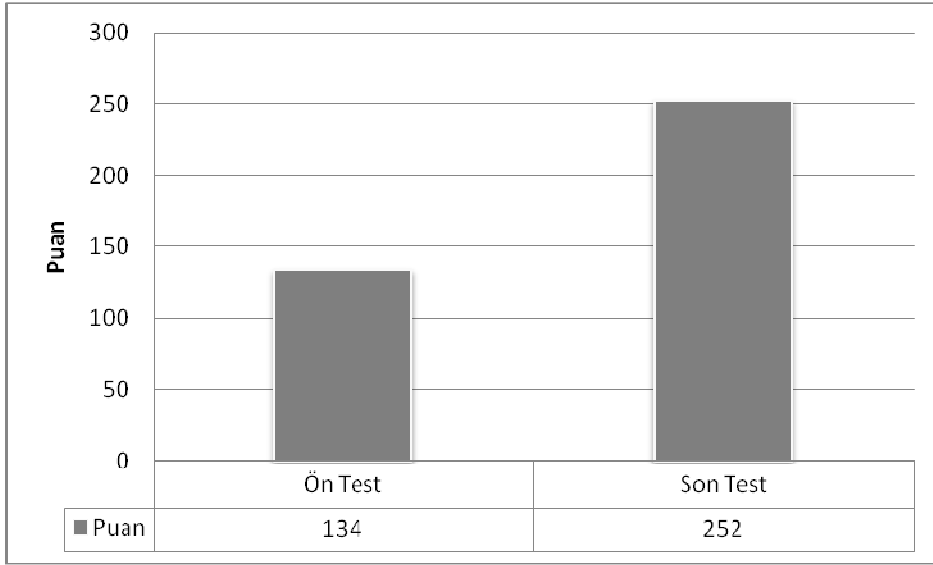
Araştırmanın son testine göre öğrencinin ilgili okuma hatalarını gidermeye yönelik yapılan çalışmalar sonucunda öğrencide ortaya çıkan son durum tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Son Test Sonuçları

Öğrenci	S.U.
Metindeki Kelime Sayısı	137
Okuma Süresi	4 dakika 9 saniye
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	33,01
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	4
Ortam Ölçeği Puanı	% 80
Seslendirme Ölçeği Puanı	% 93
Soru Ölçeği Puanı	% 73
Toplam Puan ve Öğrenci Düzeyi	252- Serbest Düzey

Tablo 3’te görüldüğü gibi, S.U. 137 kelimededen oluşan ikinci sınıf düzeyindeki “Herkesin Yuvası Var” başlıklı metni 4 dakika 9 saniyede okumuştur. S.U. toplam 4 kelimedede okuma hatası yapmış ve dakikada okunan kelime sayısını 33’ e yükseltmiştir.

Yapılan son okuma değerlendirme çalışması sonucunda öğrencinin ön test sonucuna kıyasla ölçeklerden aldığı puanlar yükselmiştir. Kelimeleri doğru seslendirme ve okuduğunu anlama açısından ön teste göre oldukça gelişme görülmüştür. Okuma süresi ön teste göre oldukça düşmüştür. Öğrencinin ölçeklerden elde ettiği puanların toplamı (252), 240 puandan büyük olduğu için (2. sınıf düzeyinde) serbest düzeydedir. S.U.’nun ölçeklerden elde ettiği puanlar, öğrencinin ikinci sınıf düzeyinde endişe düzeyinden serbest düzeye çıktığını göstermiştir. S.U. doğru çıkarmadığı sesleri (z, g, k) doğru çıkarmaya başlamış ve okumada gözle görülür bir şekilde gelişme kaydetmiştir. Kelimelerin doğru okunması, dikkatli okunması, motivasyonun olması da okunan metinden anlam çıkartmaya neden olmuştur. Öğrencinin ilk ve son ölçümlere ait gelişim düzeyi profili grafik 2’ de görülmektedir.



Grafik 2. İlk ve son ölçümlerde okutulan ikinci sınıf düzeyi metinlere ait gelişim düzeyi profili

Grafik 2'ye bakıldığında S.U.' nun ortam, seslendirme ve soru ölçeğinden aldığı ilk ve son ölçüm puanları arasında büyük bir farklılık olduğu görülmektedir. İlk ölçümde 134 olan puanı, yapılan çalışmalar neticesinde 252 puana çıkmış ve öğrenci okumada endişe düzeyinden serbest düzeye geçmiştir. Okuma hatalarını teşhis ve tedavi neticesinde birlikte çalışma yapılan S.U.'nun okuma ve anlama ile ilgili olarak tespit edilen hataları önemli ölçüde giderilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma becerilerini geliştirme amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, okuma ve anlama problemi yaşayan, hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan S.U. tespit edilerek ilk aşamada problemleri teşhis edilmiş ve bu problemlerin giderilmesine yönelik etkili olabilecek okuma stratejileri uygulanmıştır.

Öğrenci, 2. sınıf düzeyinde yapılan birinci okuma teşhis çalışması sonucunda “endişe düzeyi”nde iken araştırmacıların okuma ve anlama hatalarının giderilmesine yönelik yaptıkları çalışmalar sonucu “serbest düzeye” yükselmiştir. Ön uygulama sırasında 174 kelimelik ikinci sınıf metnindeki hatalı kelime sayısı 41 (% 24) ve metin 7 dakika 43 saniyede okunurken, son uygulamada 137 kelimelik ikinci sınıf metnindeki hatalı kelime sayısı 4 (%3) ve okuma süresi 4 dakika 9 saniyedir. Ön uygulamada dakikada okuduğu kelime sayısı 22 iken son uygulamada 10 kelime daha artarak 33'e yükselmiştir. Uygulanan 12 haftalık çalışma programının bitiminde ölçeğin son uygulamasından sonra kelime tanıma oranı % 40'dan % 80'ne, ses tanıma oranı % 71'ten % 93'e ve okuduğunu anlama düzeyi ise % 23'den % 73'e çıkmıştır. Yine çalışma sonunda öğrencinin velisi ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler de yapılan çalışmaların öğrencinin okuma performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Birlikte çalışma yapılan 4. sınıf öğrencisi S.U.'nun okuma ve anlama ile ilgili olarak tespit edilen hataları önemli ölçüde azalmıştır. Çalışmada, genel olarak ilk günlerde çok fazla ilerleme



kaydedilememiş, geri dönüşler olmuş fakat son günlerde çalışmalar daha başarılı geçmiştir. Öğrencinin kendine olan güveni artmış, otururken ve okurken yapması gerekenlere dikkat etmiştir. Parmak ile takip etme ortadan kalkmıştır. Dakikada okuduğu kelime sayısı artmıştır. Özellikle de okuduğunu anlama düzeyinde bir yükselme olduğu gözlenmiştir. O halde uygulamanın öğrenci açısından oldukça faydalı geçtiğini söylemek mümkündür. Bu sonucun alınmasında uygulanan çalışmalar kadar birebir eğitiminde önemli katkısı olduğu söylenebilir. Öğrencinin velisi ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar da istatistiksel olarak araştırmacıların ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir. Bu bulgular ışığında tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma tekniklerinin öğrencinin metinleri doğru, hızlı ve anlayarak okumasına katkı sağlayarak, akıcı okuma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Bu uygulamaların öğretmenler tarafından kalabalık öğrenci gruplarına uygulanmasının zor olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü problemi çeken öğrenciler için bir program hazırlanıp, bu alanda uzman yetiştirilmelidir.

Zihinsel öğrenme yetersizlikleri içerisinde en yaygın olanın hafif düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olduğu belirtilmektedir. Bu durum eğitim-öğretim sistemi içerisinde zihinsel öğrenme yetersizliğine sahip olan çocuklara yönelik bazı uygulamaların ve tedbirlerin alınmasının önemini ve gerekliliğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, sınıfta yapacakları tarama sonucunda özel yardıma ihtiyaç duyacak öğrencileri idareye, rehberlik servislerine ve aileye bildirmeli ve gerekli yönlendirme yapmalıdır. Özellikle ileri sınıflarda hala okuma-yazma ve anlama problemi çeken öğrenciler var ise mutlaka bunlara göre özel öğretim yöntemleri uygulanmalıdır.

Kaynakça

Adams, M. J. (1990). **Beginning to Read: Thinking and Learning About Print**. Cambridge, MA: MIT Press.

Akyol, H. (1997). “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi”. **Milli Eğitim**. Ekim- Kasım- Aralık. Sayı,136

Akyol, H. (2003). **Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Bamberger, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Georgia Department of Education Kathy Cox, State Superintendent of Schools 3/26/2003 • Page 1 of 22 All Rights Reserved

Devault R. and Joseph M.L. (2004). “Kelime Kutuları Phonics Tekniğiyle Birleştirilen Tekrarlı Okumalar Ciddi Okuma Gecikmeleri Olan Lise Öğrencilerinin Okuma Akıcılığını Artırması”. **Preventing School Failure**. Vol. 49. No 1.



Ekwall, E.E. and Shanker, J. L.(1988). **Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader**. Third Edition. Allyn and Bacon, Inc.

Hudson, R.F., Lane, H.B., and Pullen, P.C. (2005). "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?". **The Reading Teacher**, 58, 702-714.

Razon, N. (1980). Okuma Bozuklukları ve Nedenleri. İstanbul: **Pedagoji Dergisi**, Sayı:1.

Şenol, M. (1999). Okuma Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografisi. **Yüksek Lisans Tezi**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi. SBE.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1993). Providing Appropriate Education for Students with Learning Disabilities in Regular Education Classrooms. **Journal of Learning Disabilities**, 26, 330-332.

National Reading Panel. (2000). "Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction". Washington, DC: **National Institute of Child Health and Human Development**.

Otaiba A.S. and M. O. Rivera (2006). "Zihinsel ve bedensel bozukluğu olan öğrenciler için, yönlendirilmiş sesli okuma akıcılığını bireyselleştirmek". **Intervention In School and Clinic**. Vol 41. No. 3.

Samuels, S. J. (1979). "The method of repeated reading". **The Reading Teacher**, 32, 403,408.

Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., and Epstein, M. H. (2003). "Research on The Academic Status of Children with Emotional and Behavioral Disorders: A Review of the Literature from 1961 to 2000". **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 11(4), 198–210.

Topaloğlu O., Karabulut H. ve Cebeci S. (2003). Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir?. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Yıl: 4 Sayı: 39

Turan F. ve Yükselen A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. **Eğitim ve Bilim**. 29.(132).

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Ortam, Seslendirme ve Soru Ölçekleri**a) Ortam ve Seslendirme Ölçekleri**

Doğru → Yanlış Okuma	Puanlar		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
	O	S		
				Ortam Ölçeği (O) 0 = Kelimeye takılıp kalırsa, hiç okuma yoksa. 1 = Anlamsız bir kelime söylenirse, kelimenin bir kısmı söylenirse 2 = Okunan kelime, okunmak istenen kelime ile aynı grupta ise (isim-isim, fiil- fiil) 3 = Okunan kelime, yazarın anlatmaya çalıştığı kelime ile ilişkili ise 4 = Okunan kelime, yazarın söylediği kelimenin eş anlamlıysa 5 = Geri dönülüp yanlış okunan kelime düzeltilince.
TOPLAM				Seslendirme Ölçeği (S) 0 = Okunan kelime ile metindeki kelime arasında harf benzerliği yoksa 1 = Bir harf benzerliği varsa 2 = İki harf benzerliği varsa N = yazarın kelimesi ile N harf benzerliği varsa
YÜZDE				

b) Soru Ölçeği

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
Soru				Basit anlama soruları (tanıma, hatırlama) 2 = Tam olarak cevaplanan sorular için (Detayları, olayları, tanımları tam olarak hatırlar) 1 = Yarı cevaplanan sorular için (Kısmen doğru hatırlar) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlayamaz) Derinlemesine anlama soruları (çıkarım ve yoruma dayalı) 3 = Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için 2 = Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için 1 = Yarı cevaplanan sorular için (Metin içi bilgiye bağlı kalarak verilen yarı doğru cevap) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için
Cevap				
Soru				
Cevap				
Soru				
Cevap				
TOPLAM				
YÜZDE				



Ek 2 Öğrenci hakkında Rehberlik ve Araştırma Merkezi Tarafından Yapılan Testin Sonuçları

TC
AFYON VALİLİĞİ
REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜ

Öğrencinin

Adı soyadı : S.U.

İnceleme Tarihi : 14.03.2003

Doğum Yaşı : 22.10.1996

Takvim Yaşı : 6.05

<u>Uygulanan Testler</u>	<u>TY</u>	<u>Z.Y.</u>	<u>Z.B</u>
U.L.Y.Z.T. Performans Testi	6.05	5,00	77

Sonuç: Yapılan test ve gözlemler sonucunda hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğünün olduğu tespit edilmiştir. (H.D.Z.Ö.G.) öğrencilerde öğrenme güçlüğü kolaylıkla duygusal ve toplumsal uyumsuzluğa yol açabilir.