



Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Karşılaştırılması *

Fatih Emrah Demir ¹, Emine Rüya Özmen ²

Öz

Görme duyusundaki sınırlılıklar öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yurtdışı alanyazında yapılan araştırmalar az gören öğrencilerin okuma performansının gören akranlarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Az gören Türk öğrencilerin okuma performanslarını akranlarıyla karşılaştıran bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Dil özellikleri okuma kazanımını ve gelişimini etkileyen faktörlerden biridir. Bu bağlamda az gören Türk öğrencilerin okuma becerilerinde akranlarına göre bir farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerindeki az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin okuma becerilerini (okuduğunu anlama, okuma hızları, okuma hata türleri yüzdeleri, toplam okuma hatası yüzdeleri) sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak ve her iki grup öğrencinin okuma becerilerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu çalışmada iki grubun okuma becerilerini karşılaştırmak için nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative) araştırma modeli okuma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişki model olarak kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 8 farklı şehirden 3, 4 ve 5. sınıflarda eğitim gören genel eğitim ilk-ortaokullarına devam eden 87 gören öğrenci ve görme engelliler ilk-orta okullarına devam eden 78 az gören öğrenci oluşturmaktadır. Az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarının değerlendirilmesi, Karasu (2011)'nin geliştirdiği Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) ile yapılmıştır. Her iki grup okuma becerileri açısından karşılaştırıldığında tüm sınıf düzeylerinde az görenlerin okuma hızlarının görenlerden daha düşük, toplam okuma hatalarının ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okuduğunu anlama ve okuma hata türlerinde ise sınıf düzeyine göre farklılaşan bulgulara ulaşılmıştır. Her iki grubun sınıf düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Gören öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuma hızları da kademeli olarak artmıştır. İlgili alanyazın ışığında araştırma bulguları tartışılmıştır. Uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Okuma hızı
Okuma hataları
Okuduğunu anlama
Az görme
Görme bozukluğu

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.04.2021

Kabul Tarihi: 25.05.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 07.11.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.10797

* Bu makale Fatih Emrah Demir'in Emine Rüya Özmen danışmanlığında yürüttüğü "Az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarının karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, fatihemrahdemir@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, ruyaozmen@hotmail.com

Giriş

Eğitimin geleceğine yönelik çalışmalar, eğitim paydaşlarının 21. yüzyıl eğitim politikasına ve uygulamasına hangi beceri ve yeterliliklerin rehberlik etmesi gerektiği konusuna odaklanmaktadır. Öğrencilere eğitim sistemi içerisinde kazandırılması hedeflenen beceri ve yeterliliklerin kombinasyonlarını öneren bir dizi önerinin geliştirildiği görülmektedir (Kuzminov, Sorokin ve Froumin, 2019). Farklı ülkelerdeki eğitim politikaları analiz edildiğinde, eğitimciler, ebeveynler ve sivil toplum kuruluşları öğrencilerin hayatlarının her alanında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken yetkinliklerin eğitim sistemlerine entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Vurgulanan bu yetkinlikler, öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerinin yanında, okuma, yazma, matematikte dört işlem ve problem çözme gibi akademik becerileri de içermektedir. Bu bağlamda özgüveni yüksek, bağımsız ve yetişkinlik çağında aktif iş gücünün aktif bir öznesi olması hedeflenen görme engelli öğrencilerin de bu yeterlilikleri edinmesi önemlidir (Wolffe vd., 2002). Nitekim, American Foundation for the Blind (AFB, 2018) bir araştırmasında görme duyusunun öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde temel bir duyu olduğunu ve günümüz eğitim sisteminin yoğun bir şekilde görme yetisinin kullanımına dayalı olarak desenlendiği belirtmiştir. Araştırmada, görme engelli bireylere sınırlı görme yetilerini ödünlemeye yönelik uygun araç/gereç kullanımının, gerekli adaptasyonların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Araştırmada, ayrıca, görme engelli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yönelik nitelikli personeller ile eğitim imkânlarının sunulması gerektiği önerilmiştir. Bir başka deyişle, bu araştırma, görme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireysel adaptasyonların ve bireyselleştirilmiş eğitim ortamlarının göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bireyin mevcut görmesinden etkili bir şekilde yararlanmasının okuma, yazma gibi görmeyle ilintili davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini ve görme becerisinin bireyin hayatı boyunca geliştiğini vurgulayan davranışsal optometri, görme becerisi bağlamında desenlenen müdahalelere de öncülük etmektedir (Harris, 2007). Davranışsal optometri alanında çalışan araştırmacılardan Maples (2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü betimsel çalışmada etnik kökenin, sosyo-ekonomik düzeyin ve görme duyusundaki sınırlılıkların akademik başarı üzerindeki farklılaşan etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı, etnik köken ve sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki etkisini anlamlı düzeyde bulsa da, akademik başarı üzerindeki en büyük etkinin görme duyusundaki sınırlılıklarda temellendiğini ortaya koymuştur. Araştırma, görme yetisine ilişkin risk faktörlerini ortaya koyması, medikal ve eğitsel müdahalelerin gerekliliği ve önemini vurgulaması açısından görme engellilerin eğitimi alanında önem taşımaktadır. Davranışsal optometri disiplini yapılan çalışmalarda görme yetisindeki sınırlılıkların akademik beceriler alanındaki, özellikle de okuma becerisi üzerindeki etkisi henüz net olarak açıklanamamakla beraber ortaya konmaktadır (Harris, 2007; Maples, 2003).

Okuma becerisi okul sürecinde öğrenme yaşantılarının edinilmesi açısından temel bir beceridir (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2013; Güzel, 1998). Erken dönem okul sürecinin başlarından itibaren, yaşam boyunca kullanılan okuma becerisi yalnızca okul sürecinde başarıyı olumlu yönde etkilememekte, aynı zamanda öğrencilerin yaşama uyum becerilerini de doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyebilmektedir (Karasu, 2011). Okuma yeteneği, hem topluma hem de işyerine etkili bir şekilde katılmak için kritik olan temel bir yaşam becerisidir (Jerrim ve Moss, 2019). Okuma becerisi, sadece çocukluk dönemi ile sınırlanmayacak kadar önemli bir beceridir. Bu bağlamda, okuma becerisi, bireylerin erişkinlik döneminde sahip olması beklenen becerilerin bir yordayıcısı ve ön koşulu olarak da karşımıza çıkmaktadır (National Center for Educational Statistics, 2002). Bu bağlamda, okuma becerisi, diğer özel gereksinim gruplarında da olduğu gibi, görme engelli öğrencilerin de bağımsız yaşamaları ve erişkinlik dönemlerinde mesleki yaşantılarını sürdürmeleri için en temel becerilerden birisidir.

Heterojen bir yapı gösteren görme engelliler şemsiye teriminin bir alt grubu olan az görenler, standart ya da geleneksel optik düzeltme araç/gereçlerine rağmen, onları normal düzeyde görsel aktivitelerden kısıtlayan görme işlevi derecesine sahip bireylerdir (Recep, Erdoğan ve Hasripi, 2008). Az gören öğrenciler, işlevsel görmeleri, sosyo-ekonomik değişkenleri, kültürel ve sosyal geçmişleri, görme engelini başladığı yaş, ek yetersizliklerinin olup olmaması ve bilişsel yeterlilik durumları gibi özelliklere bağlı olarak birbirlerinden farklılaşmaktadır (Gürsel, 2012). Araştırma sonuçları az gören öğrencilerin okuma hızlarının gören akranlarından daha yavaş olduğunu (Douglas, Grimley, Hill, Long ve Tobin, 2002), sınıf düzeyi ilerledikçe gören akranlarının okuma performanslarına göre az gören öğrencilerin okuma performanslarının geri kaldığını göstermektedir (Douglas vd., 2002; Douglas, Grimley, McLinden ve Watson, 2004). Alanyazında az gören öğrencilerin okuma becerilerinde gören akranlarından daha sınırlı performans gösterdikleri ortaya konmuştur (Corley ve Pring, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d; Fellenius, 1999; Gompel, van Bon, Sehreuder ve Adriaanseti, 2002; Tobin, 1985; van Bon, Adriaansen, Gompel ve Kouwenberg, 2000). Az gören öğrencilerin okuma performanslarının daha düşük olmasının basılı materyal ile gören akranlarından daha sınırlı bir etkileşim kurmalarından kaynaklanabileceğine ilişkin tartışmalar alanyazında tartışılmaktadır (Fellenius, 1996). Bir başka görüşe göre ise az gören öğrencilerin okuma performansları bakımından gören akranlarına göre daha sınırlı olmaları olumsuz öğrenme yaşantıları ile de ilişkilendirilmektedir (Koenen, Bosman ve Gompel, 2000). Bu noktada, Gompel, Janssen, Schreuder ve van Bon (2003) az gören öğrencilerin görme duyularındaki sınırlılıklardan dolayı sınırlı duyuşal girdiye maruz kalmalarının temel etken olarak ele alındığını, sınırlı görme duyusu girdisinin fizyolojik bir boyutu da olan okuma becerisini olumsuz yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Belirtilen bu olumsuz etki, okuma sırasında az gören öğrencinin zorlanım duymasına, okuma motivasyonunun azalmasına ve sonuç olarak az gören öğrencinin oldukça sınırlı okuma yaşantılarına sahip olmasına neden olmaktadır (Gompel vd., 2003).

Az gören öğrencilerin okuma becerilerindeki düşük performans sergileme durumu okumanın tüm boyutlarında gerçekleşebilmektedir. Nitekim, Douglas ve diğerleri (2002) okuma becerilerini değerlendirmek için standartlaştırılmış bir okuma becerisi testi olan Neale Okuma Becerisinin Analizi'ni (Neale Analysis of Reading Ability) (NARA) kullanarak, az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin okuma performanslarını (okuma doğruluğu, okuduğunu anlama ve okuma hızı) karşılaştırmıştır. Araştırmada, az gören öğrencilerin okuma doğruluğunun, okuduğunu anlama ve okuma hızı puanlarının gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada, ayrıca, az gören öğrencilerin belirtilen okuma becerilerinde gören akranları ile arasındaki farklılık düzeyinin altı yaşından on altı yaşına doğru ilerledikçe anlamlı, ciddi ve doğrusal bir şekilde arttığı bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, az gören öğrencilerin okuma becerilerine yönelik mevcut durumun ortaya konmasının ve uygun eğitsel düzenlemelerin sistemli bir şekilde planlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Alanyazında az gören öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin betimsel araştırmalar yapılmış olsa da (Corley ve Pring, 1993a, 1993b; Fellenius, 1999; Gompel vd., 2002; Tobin, 1985; van Bon vd., 2000), Türkiye'de az gören öğrencilerin okuma hızlarını, okuma hatalarını ve okuduğunu anlamalarını gören akranları ile karşılaştırarak değerlendiren betimsel araştırmalara ulaşılamamıştır. Dilin özellikleri, okuma becerisinin kazanımını ve gelişimini etkileyen faktörlerden biri olarak belirtilmektedir (Öney ve Durgunoğlu, 1997). Türkçe şeffaf bir ortografiye sahiptir ve şeffaf harf-ses ilişkilerini içermektedir. Türkçe'nin bu özelliği okuma becerisinin öğrenilmesi sürecini ve öğrencilerin akıcı okumalarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, az gören Türk öğrencilere ilişkin okuma performans sonuçlarının betimlenmesinin hem Türkiye'deki hem de yurtdışındaki alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma bulgularının az gören öğrencilere okuma öğretiminde gerekli önlemlerin alınması hususunda rehberlik etmesi beklenmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma ile, görme engelliler okullarında eğitim gören ve az gören 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını (okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma hatası türleri yüzdeleri, toplam okuma hatası yüzdeleri) gören akranları ile karşılaştırmak ve sınıf düzeylerine göre az gören ve gören öğrencilerin okuma becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada iki grubun okuma becerilerini karşılaştırmak için nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative) araştırma modeli (Gay, Mills ve Airasian, 2011) okuma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisel araştırma modeli olarak (correlational model) (Creswell, 2008) kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de 3., 4. ve 5. sınıflara devam eden az gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçiminde iki aşama izlenmiştir. Evreni temsil eden öğrencilere ulaşmak için öncelikle amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için ülke genelindeki görme engelliler okullarının bulunduğu 12 ilden 8'i belirlenmiş ve bu illerdeki okullar sıralanmıştır. Uygulama için seçilen okullardaki öğrencilerin belirlenmesi için araştırmanın amacı doğrultusunda ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu aşamada araştırmacılar tarafından belirlenen ön koşulları sağlayan az gören öğrenciler araştırma sürecine dâhil edilmiştir.

Az gören öğrencilerin sonuçlarını karşılaştırmak için gören öğrencilerin seçiminde de amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Değişkenleri sabit tutmak için görme engelliler okulunun bulunduğu ilin aynı bölgesinden gören öğrencilerin okulları seçilmiştir.

Araştırmaya 8 farklı ilden (Ankara, Diyarbakır, Konya, Gaziantep, Adana, Kahramanmaraş, İstanbul ve Diyarbakır) 3, 4 ve 5. sınıflarda okuyan genel eğitim ilk-ortaokullarına devam eden 87 gören ve görme engelliler ilk-ortaokullarına devam eden 78 az gören öğrenci katılmıştır. Az gören öğrencilerin seçiminde bazı önkoşullar belirlenmiştir. Bu ön koşullar a) okuma-yazma sürecinde gören yazı (basılı Türk alfabesi) kullanmaları, b) az görme durumunun dışında herhangi bir ek yetersizliklerinin bulunmaması ve c) çözümlene becerisine sahip olmalarıdır. Gören çocuklar için belirlenen ön koşullar ise a) herhangi bir yetersizliğe sahip olmamaları ve b) çözümlene becerisine sahip olmalarıdır. Az gören katılımcılara ulaşabilmek amacı ile araştırmacılar Türkiye'de bulunan 12 görme engelliler ilk-ortaokullarının yöneticileri ile iletişime geçmişlerdir. Görme engelliler ilk-ortaokullarında eğitim görmekte olan 3, 4 ve 5. sınıftaki az gören, gören, yazı okuyabilen ve herhangi bir ek engeli bulunmayan öğrencilerin sayılarına ilişkin bilgi almışlardır. Ayrıca araştırmacılar yöneticilerden araştırma sürecinde yer almak isteyip istemediklerini sormuşlardır. Edinilen bilgiler ışığında, az gören öğrenci sayısının daha fazla olduğu ve araştırma sürecine katılabileceğini belirten sekiz ildeki dokuz görme engelliler okulundan az gören öğrenciler seçilmiştir. Birinci araştırmacı okullara giderek 3, 4 ve 5. sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacını belirtip, az gören, gören, yazı okuyabilen ve herhangi bir ek yetersizliği olmayan öğrencilerin bir listesini istemiştir. Öğretmen raporuna göre belirtilen ön koşulları sağlayan ve ebeveynleri tarafından araştırmaya katılımlarına izin verilen öğrencilerin tümü araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca veri toplamadan önce her katılımcı öğrenci için öğrenci izinleri alınmıştır.

Gören öğrencilerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar görme engelliler okullarının bulunduğu şehirlerdeki Milli Eğitim Müdürlüklerinden orta sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okulların listelerini istemiştir. Daha sonra bu okul listelerindeki okullardan seçkisiz olarak çalışılacak bir okul ve bu okuldan her sınıf düzeyi için bir sınıf seçmişlerdir. Seçilen sınıfın listesinden ön koşulları karşılayan öğrencilerden o şehirde seçilen az gören öğrenci sayısı kadar gören öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bir şehirde az gören öğrenci sayısı bir sınıf düzeyinde üçten az olsa dahi, o sınıf düzeyinde gören öğrenci sayısı üçten az olmayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde gören öğrencilerin ebeveynlerinden de araştırmaya katılım izni alınmıştır. Birinci araştırmacı az gören ve gören öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve aileleri ile görüşerek öğrencilerin demografik bilgileri, eğitim bilgileri ve görme durumları hakkında bilgi formları ile bilgi edinmiştir. Tablo 1'de ulaşılan iller ve okullar ile az gören ve gören öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Okul isimleri yerine harfler kullanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Şehir ve Okul Bilgileri

İl	Sınıf düzeyi	Az gören öğrenciler		Gören öğrenciler	
		Okul adı	Öğrenci sayısı	Okul adı	Öğrenci sayısı
Ankara	3	A Görme Engelliler İlkokulu	1	B İlkokulu	3
	4	A Görme Engelliler İlkokulu	4	B İlkokulu	4
	5	A Görme Engelliler Ortaokulu	1	C Ortaokulu	3
İstanbul	3	D Görme Engelliler İlkokulu	3	E İlkokulu	3
	4	D Görme Engelliler İlkokulu	3	E İlkokulu	3
	5	D Görme Engelliler Ortaokulu	2	F Ortaokulu	3
Konya	3	G Görme Engelliler İlkokulu	1	H İlkokulu	3
	4	G Görme Engelliler İlkokulu	1	H İlkokulu	3
	5	G Görme Engelliler Ortaokulu	3	I Ortaokulu	3
Adana	3	J Görme Engelliler İlkokulu	3	K İlkokulu	3
	4	J Görme Engelliler İlkokulu	3	K İlkokulu	3
	5	J Görme Engelliler Ortaokulu	5	L Ortaokulu	5
Kahramanmaraş	3	M Görme Engelliler İlkokulu	3	N İlkokulu	3
	4	M Görme Engelliler İlkokulu	2	N İlkokulu	3
	5	M Görme Engelliler Ortaokulu	4	O Ortaokulu	4
Gaziantep	3	P Görme Engelliler İlkokulu	6	Q İlkokulu	6
	4	P Görme Engelliler İlkokulu	7	Q İlkokulu	7
	5	P Görme Engelliler Ortaokulu	6	R Ortaokulu	6
Diyarbakır	3	S Görme Engelliler İlkokulu	6	T İlkokulu	6
	4	S Görme Engelliler İlkokulu	5	T İlkokulu	5
	5	S E. Görme Engelliler Ortaokulu	6	U Ortaokulu	6
Şanlıurfa	3	V Görme Engelliler İlkokulu	3	W İlkokulu	3
	4		-	-	-
	5		-	-	-
Toplam az gören öğrenci sayısı			78	Toplam gören öğrenci sayısı	87

Tablo 2’de öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Az Gören (n=78)		Gören (n=88)	
	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
3. Sınıf	26	33,3	30	34,1
4. Sınıf	25	32,1	28	31,8
5. Sınıf	27	34,6	30	34,1

Tablo 3'te az gören öğrencilerin okuma materyallerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Az Gören Öğrencilerin Okuma Araçları

	Büyütülmüş Punto	Braille ve Büyütülmüş Punto
3. sınıf	11	15
4. sınıf	11	14
5. sınıf	10	17

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla FOOE'de yer alan A ve B formundaki 3, 4 ve 5. sınıf öyküleri, öykülere göre hazırlanmış olan okuduğunu anlama soruları ve soru cevap formları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan okuma hata türleri sıklık formu, toplam okuma hatası belirleme formu, tüm metinde ortaya çıkan okuma hata yüzdeleri formu ve okuma hızı çizelgesi kullanılmıştır.

Öyküler

Bu çalışmada Karasu (2011) tarafından geliştirilen FOOE'deki öyküler kullanılmıştır. FOOE'de öyküler için okul öncesinden başlayarak, 8. sınıf da dâhil olmak üzere, her sınıf düzeyine uygun A ve B formlarında yer alan ikişer öykü metni bulunmaktadır. FOOE kapsamında yararlanılan öykülere yönelik okunabilirlik düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. FOOE Kapsamında Kullanılan Öykülerin Okunabilirlik Düzeyleri

Düzyen	Form	Hikaye başlığı	Kelime sayısı	T Birim Sayısı	Ortalama T birim uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan Cümlecik İndeksi	Farklı kelime sayısı	Kelime farklılık puanı
3. sınıf	A	Ömer ve Güvercin	174	26	6.69	53	2.03	118	6.32
	B	Yavru Kedi	173	26	6.65	54	2.07	119	6.39
4. sınıf	A	İpek Ormanda	235	32	7.34	71	2.21	168	7.75
	B	Arda Tatilde	236	32	7.37	71	2.21	168	7.73
5. sınıf	A	Sel	287	36	7.97	92	2.55	209	8.72
	B	Yangın	287	36	7.97	92	2.55	207	8.64

Soru Cevap Formları

FOOE'de öykülere yönelik hazırlanan sorular, metinsel açık (text implicit), metinsel kapalı (text explicit) ve bilgi deneyim soru çeşitlerini içermektedir. Marschark ve Wauters (2008) metinsel açık türündeki anlama sorularını cevabı doğrudan metnin içerisinde olan sorular olarak tanımlarken; metinsel kapalı türdeki anlama sorularını öğrencinin metni temel alarak çıkarım yapması gereken sorular olarak betimlemiştir. Bilgi deneyim türündeki sorular ise öğrencinin geçmiş yaşam deneyimleri ve bilgilerini kullanarak cevaplayacağı sorular olarak tanımlanmaktadır. Tablo 5'te 3, 4 ve 5. sınıf öykülerini anlama sorularına yönelik geçerlik çalışması sonucunda yer alan soru tür ve sayıları sunulmuştur. Okuduğunu anlama sorularına verilen cevapların kayıt edilmesi amacıyla soru-cevap formu kullanılmıştır. Bu form soruların ve cevapların yazılacağı alanın yer aldığı, araştırmacının kullanımı için hazırlanmış bir formdur (Karasu, 2011).

Okuma Hata Türü Sıklık Formu

Bu formu okuma hatalarının türlerinin ve sayılarının kayıt edilmesi amacıyla araştırmacılar geliştirmiştir. Form, Davenport (2002)'un okuma hata türleri sınıflandırmasını temel alarak hazırlanmıştır. Böylece öğrencinin ekleme, çıkarma, yerine koyma, duraklama, kısmi hata, tekrarlayan hata ve karmaşık hata türlerinin her birinde yaptıkları hata sayılarının kayıt edilmesi amaçlanmıştır.

Toplam Okuma Hatası Belirleme Formu

Bu formu öğrencinin metinde yaptığı toplam okuma hatasının belirlenmesi için araştırmacılar geliştirmiştir. Formda Davenport (2002)'un okuma hata türleri sınıflandırması temel alınmış ancak, toplam okuma hatasına ulaşmak amaçlandığından, okuma hatalarının tekrar sayımının önüne geçebilmek için, ekleme, çıkarma, yerine koyma ve duraklama ve kısmi hata türleri formda yer almıştır.

Tablo 5. Öykülerdeki Soru Sayı ve Türleri (Karasu, 2011)

Sınıf düzeyi	Soru türleri			Toplam
	Metinsel açık	Metinsel kapalı	Bilgi-Deneyim	
3. sınıf	4	4	2	10
4. sınıf	4	4	2	10
5. sınıf	4	4	2	10

Verilerin Toplanması

Veriler birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Birinci araştırmacı ilk olarak çalışma grubundaki öğrenciler hakkındaki demografik ve eğitsel bilgilerini edinmek amacıyla ebeveynlerine ve öğretmenlerine bilgi formları doldurtmuştur. Araştırmacı az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarını iki ayrı oturumda değerlendirmiştir. Değerlendirmeler bir masa ve iki sandalye bulunan, gürültü vb. uyaranlardan mümkün olduğunca yalıtılmış, iyi aydınlatılmış sınıf ya da bireysel çalışma odalarında birebir yapılmıştır. Araştırmacı birinci oturumda FOOE'nin A formu öyküsü ile okuduğunu anlama ve okuma hızını; ikinci oturumda FOOE'nin B formu öyküsü ile okuma hızını değerlendirmiştir. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına alınmıştır.

Birinci oturumda, araştırmacı, öğrencilere öncelikle "Önündeki öyküyü en güzel okumanla sesli bir şekilde oku" diyerek yönerge vermiştir. Öğrenci sesli bir şekilde öyküyü okurken araştırmacı kendi önündeki öykü üzerinden okuma hatalarını not etmiştir. Öğrenci sesli okumasını bitirdiğinde araştırmacı "Şimdi, önündeki öyküyü içinden oku" yönergesini vermiştir. Sonrasında öğrenciye okuduğunu anlama sorularını sormuş ve öğrencinin cevaplarını soru-cevap formuna kaydetmiştir. Birinci oturumdan sonra 10 dakika ara vererek ikinci oturuma geçmiştir. İkinci oturumda öğrenciye B formu öyküsünü vererek "En güzel okumanla önündeki öyküyü sesli bir şekilde oku" yönergesini vermiş, öğrenci okumaya başlayınca araştırmacı kronometreyi başlatmış ve 1. dakikanın sonunda değerlendirmeyi sonlandırmıştır.

Az gören öğrencilere yönelik okuma uyarlamaları yapılmıştır. Bu uyarlamalar yazı tipi, puntosu ve satır arasına yöneliktir. Yazı tipi olarak Çakmak, Karakoç, Şafak ve Kan (2014)'ın görme keskinliğine dair araştırma sonuçlarına dayalı olarak Comic Sans kullanılmıştır. Okunacak öykülerin puntolarının belirlenmesi sürecinde, 1,5 satır aralığında yazılmış, 16, 18, 20, 24 ve 28 punto büyüklüğünde öykü bölümleri hazırlanmıştır. Öyküler öğrencilerin buldukları sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarından alınmıştır. Her sınıf düzeyinde, her punto büyüklüğü için farklı öyküler kullanılarak, tekrarlı okumanın okuma becerisi üzerindeki etkisinin ortadan kaldırılması planlanmıştır. Bir sayfayı geçmeyecek şekilde, söz konusu punto büyüklüklerinde öykülerin bütünlüğünü bozmayacak bir bölümü yazılmıştır. Öykülerin seçiminde, ilgili yaş ve sınıf düzeyine uygun, kız ve erkek öğrencilerin ilgilerini ortak olarak çekebilecek konulara sahip olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı az gören öğrenciyi değerlendirmeye başlamadan önce çeşitli puntolarda yazılmış öyküleri öğrenciye okutmuş ve öğrencilerin okuma sırasında metnin yazılı olduğu kâğıtla öğrencinin etkileşimini (örneğin, kâğıdı tamamen göze yaklaştırma ve göz ile kâğıt arasında mesafenin kalmaması), öğrencinin okuma akıcılığını ve öğrencinin genel zorlanma durumunu bütüncül bir şekilde

değerlendirerek uygun punto büyüklüğüne karar vermiştir. Araştırmacı öğrenciye uygun satır aralığını belirlemek için öğrencinin okuyabildiği uygun punto büyüklüğünde yazılmış, 1,5 ve 2 satır aralığında öykü bölümlerini sırayla okutmuş ve uygun satır aralığına karar vermiştir. Her öğrenci değerlendirilmeden önce bu süreç uygulanmıştır. Bununla beraber, araştırmacı, öğretmenlere uygulanan bilgi formundan elde ettiği bilgi çerçevesinde, öğrencinin okuma sırasında kullandığı görme araçlarını kullanmasına izin vermiştir. Bu materyal uyarlamaları dışında, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun olarak, öğrenci tercihleri ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak masa ve sandalyenin oda içerisindeki konumu, ışıklandırma durumu (gün ışığı, oda lambası veya masa lambası) gibi mekânsal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Gören öğrencilerin okuyacakları öykülerin düzenlenmesi amacı ile MEB ve diğer yayınevleri tarafından basılan 3, 4 ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Punto büyüklüğü, 3. sınıf öğrencileri için 14, 4 ve 5. sınıf öğrencileri için 12 olarak belirlenmiştir. Satır aralığı 1,5 olarak düzenlenmiştir. Yazı tipi olarak az gören öğrencilerin öykülerinin yazımında da yararlanılan Comic Sans seçilmiştir.

İkinci oturumda FOOE'nin ilgili sınıf düzeyindeki B formu öyküsü kullanılarak okuma hızı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesi sürecinde Shinn (1989)'in izlediği okuma hızını değerlendirme sürecinden faydalanılmıştır. Okuma hızının belirlenmesi sürecinde, okuma hızının belirlenmesinde kullanılacak metin iki nüsha halinde araştırmacıda bulunmuş, araştırmacı birisini öğrencinin önüne, diğerini kendi önüne koymuştur. Araştırmacı öğrenciye "Bu metni en güzel okumanla oku!" yönergesini vermiştir. Öğrenci ilk kelimeyi okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Öğrenci bir kelimeyi okumak amacı ile 3 saniyeden fazla uğraşmak durumunda kalırsa, araştırmacı öğrencinin yerine kelimeyi okumuştur. Araştırmacı, öğrenci satır atlarsa, öğrenciye atladığı satırı göstererek devam etmesini söylemiştir. Araştırmacı, kendi önünde bulunan, okuma hızını belirlemede kullanılan metin kopyası üzerinden öğrencinin yanlış okuduğu, atladığı veya öğrencinin yerine okuduğu kelimeleri işaretlemiştir. Bir dakikanın sonunda öğrencinin son okuduğu kelimeyi araştırmacı kendi önündeki metin üzerine işaretlemiş ve öğrencinin metni bitirmesine izin vermiştir. Tüm süreç ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Sonuçlar okuma hızı kayıt çizelgesine kayıt edilmiştir.

Verilerin Puanlanması

Okuma Hatalarına Yönelik Verilerin Puanlanması

Okuma hatalarına yönelik iki farklı veri puanlanmıştır. İlk olarak, öğrencinin hata türünü belirlemek için, Davenport (2002)'un sınıflandırmasını temel alan okuma hata türü sıklık formu ile öğrencilerin metinde yaptıkları ekleme, çıkarma, yerine koyma, geri dönme, duraklama, kısmi hata, tekrarlayan hata ve karmaşık hatalarının sayıları kayıt edilmiştir. İncelenen hata türlerine yönelik hata örnekleri Tablo 6'da sunulmuştur. Öğrencinin toplam okuma hata sayısının belirlenmesi amacı ile yine Davenport (2002)'un okuma hata türü sınıflandırması temel alınmış ve toplam okuma hata sayısı belirleme formu kullanılmıştır. Tekrarlayan hata ve karmaşık hata sayıları toplam hata sayısının hesaplanmasında kullanılmamıştır.

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Verilerin Puanlanması

Okuduğunu anlamada FOOE'nin puanlandırması esas alınarak her bir soru 10 puan olmak üzere toplam 10 soru için 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. FOOE'de 3. sınıftan itibaren, her bir öyküye yönelik 10'ar anlama sorusu hazırlanmıştır. Her bir sorunun cevabı 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Sorulara verilen cevapların puanlanması sürecinde, metinsel açık sorularda öğrencinin verdiği cevabın metindeki ile aynı olması ya da anlamlarının aynı olması tam puanla puanlanmıştır. Eğer öğrenci cevabın yarısını vermiş ya da cevabın yarısı doğru yarısı yanlış ise, tam puan değerinin yarısı verilmiştir. Cevabın ağırlıklı bir kısmı yanlış ve metindeki bilgiye yönelik yalnız bir kelime içermekteyse, bu cevaplara 2 puan verilmiştir. Metinsel açık soruların puanlanmasında, doğru yanıt dört veya daha fazla olay ya da bilgiden oluşuyor ise öğrencinin hepsini ya da bir eksikliğini belirtmesi tam puan; yarısını söylemesi verilecek puan değerinin yarısı ve yalnız birini belirtmesi 2 puan olarak puanlandırılmıştır.

Metinsel kapalı soruların tek tip bir cevabı olmayabilir. Bu nedenle, öğrenciye metindeki bilgi birimlerini içerecek şekilde cevap verdiyse tam puan; doğrudan ve açık bir şekilde belirtmediyse tam puan değerinin yarısı verilmiştir. Sorulan soruya verilen cevap, metinle ilgili olmakla birlikte, soru ile ilişkili değilse, o cevaba puan verilmemiştir. Bilgi ve deneyim sorularına verilen cevaplar puanlanırken, öğrenci metindeki olay ya da bilgi ile kendi birikimlerini birleştirip cevap veriyorsa tam puan verilmiştir. Cevap metinle ilgili değilse puan verilmemiştir. Anlamı değiştirmeyen hatalardan dolayı puan azaltılması yapılmamıştır.

Toplam hata sayısı yüzdesi öğrencinin yaptığı hata sayısının öğrencinin okuduğu öyküde bulunan kelime sayısına bölünüp yüz ile çarpılarak hesaplanmıştır. Tablo 6’da araştırma kapsamında az gören öğrencilerin yaptığı bazı okuma hata örnekleri sunulmuştur.

Tablo 6. Okuma Hata Türlerinin Örnekleri

Hata Türü	Hata Türü Örneği
Ekleme	Aşağı inince <i>birden</i> bir ses duydu (sözcük ekleme). Okullar kapamıştı (ek ekleme).
Çıkarma	Burada tek başına ne yapıyorsun? (Sözcük çıkarma.) Bu fotoğrafı anne ve babasına göstermek için sabırsızlanıyordu <i>sabırsızlandı</i> (ek çıkarma).
Yerine Koyma	(...) fotoğraf makinesini alarak gezmeye başlamış (ek yerine koyma). (...) ormanda <i>orada</i> kaybolabilirsin dedi (sözcük yerine koyma).
Geri dönme	(...) hava ısınmaya başlamıştı <i>başlamıştı</i> (sözcük tekrarı).
Duraklama	Mehmet Amca nefes (5 saniye <i>duraklama</i>) nefese kalmıştı.
Kısmi hata	Aşağı <i>iner</i> — inince bir ses duydu.
Karmaşık hata	O sabah <i>yine</i> (sözcük ekleme) anne ve (sözcük çıkarma) babası uyurken İpek yine erkenden uyandı (cümle içerisinde birden fazla hata).
Tekrarlayan hata	Yavru <i>yarvu</i> güvercin... (Öykünün tamamında ortaya çıkan aynı sesteki hatanın meydana gelmesi durumu.)

Okuma Hızına Yönelik Verilerin Puanlanması

Öğrencilerin okuma hızını belirlemede öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı dikkate alınmıştır. Okuma hızı düzeyi, dakikada öğrencinin okuduğu toplam sözcük sayısından yanlış okunan sözcük sayısının çıkartılmasıyla hesaplanmıştır. Öğrenci bir sözcüğü yanlış okuduğunda araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelimeler ve öğrencinin sesletmeden atladığı kelimeler “yanlış” olarak puanlandırılmıştır. Eğer öğrenci bir kelimeyi önce yanlış sesletir, daha sonra üç saniye içinde yanlışını düzeltirse okuduğu sözcük doğru kabul edilmiştir (Shinn, 1989). Öğrenci herhangi bir sözcük eklerse, bu durum, doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyerek, puanlama sürecinde dikkate alınmamıştır (Shinn, 1989).

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu araştırmada, her gruptan olmak üzere (az gören ve gören öğrenciler) her bir değişken için tesadüfi olarak seçilen verilerin %20’si için gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Gözlemci Özel Eğitim Bölümü’nde lisansüstü eğitimine devam eden bir araştırma görevlisidir. Bu gözlemciye her bir değişkenin puanlanması ile ilgili toplam iki saat eğitim verilmiştir. Gözlemciye eğitim verildikten sonra gözlemci ve araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak %20 içerisinde yer almayan verileri puanlamışlardır. Gözlemci ve ikinci araştırmacı arasında tüm değişkenler için %80 ve üstünde tutarlılık sağlandığında gözlemciye ses kayıtları verilerek bunları puanlaması istenmiştir. Gözlemci puanlamalarını yaptıktan sonra gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Gözlemciler arası güvenirlikte uyum yüzdesinden yararlanılmıştır. Uyum yüzdeleri az gören öğrencilerin okuma hızlarında % 92,4, okuduğunu anlama düzeyinde % 86,2, ekleme hata türünde %85,3, çıkarma hata türünde %86,4, yerine koyma hata türünde %85,7 geri dönme hata türünde %86,3, karmaşık hata türünde %87,7 ve toplam okuma hata sayısında %86,7 olarak hesaplanmıştır.

Gören öğrenciler için hesaplanan uyum yüzdeleri okuma hızlarında % 94,1, okuduğunu anlama düzeylerinde % 85,1, ekleme hata türünde %88,3, çıkarma hata türünde %81,7, yerine koyma hata türünde % 86,6, geri dönme hata türünde %88,3, karmaşık hata türünde %84,2 ve toplam okuma hata sayısında %87,9 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmacının değerlendirme sürecinde planladığı uygulamaları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ortaya koymak amacı ile uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Araştırmacının değerlendirme sürecindeki davranışları birinci ve ikinci değerlendirme oturumları için ayrı ayrı yazılarak bir kontrol listesi haline getirilmiş ve Uygulama Güvenirliği Formu hazırlanmıştır. Her iki grubun ilk, orta ve son oturumlardan değerlendirme örnekleri seçilerek çalışılan toplam öğrenci sayısının %10'unun uygulamalarının ses kayıtları Özel Eğitim Bölümünde lisansüstü eğitimine devam eden bir araştırma görevlisine verilmiştir. Araştırmada uygulama güvenirliği, gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenirliği ortalama değerleri az gören öğrencilerle gerçekleştirilen birinci oturumda %99,49 (%95,45-%100), ikinci oturumda %100; gören öğrencilerle gerçekleştirilen birinci oturumda %98,66 (%88,2-%100), ikinci oturumda %100 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada her iki grubun okuma becerilerini sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak için az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarına yönelik öncelikle normallik varsayımı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu normallik varsayımının sağlanmadığı ortaya konmuştur. Normallik varsayımı sağlanmadığı için parametrik olmayan (non-parametric) istatistiksel analizlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Az gören öğrencilerin sınıf düzeyinin az gören öğrencilerin okuma performansları üzerindeki etkisinin araştırılmasına yönelik olarak öncelikle normallik varsayımı test edilmiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için parametrik olmayan istatistiksel analizlerden Kruskal Wallis testinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularında her iki grubun okuma performansının tanımlanması, aralarındaki farklılığın incelenmesi ve sınıf düzeylerine göre performanslarının incelenmesi başlıklarında sunulmuştur.

1. Okuma Performansı Sonuçlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Okuma performansı sonuçlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okuma Performansı Sonuçlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Sınıf	Az Gören		Gören	
		n	Medyan (Min-Maks)	n	Medyan (Min-Maks)
Okuma Hızı	3. Sınıf	26	26,5 (9-98)	30	82 (44-147)
	4. Sınıf	25	31 (11-117)	28	107 (47-127)
	5. Sınıf	27	49 (22-143)	30	120 (79-156)
Okuduğunu Anlama	3. Sınıf	26	67,5 (35-90)	30	78 (38-93)
	4. Sınıf	25	80 (40-95)	28	85,5 (38-98)
	5. Sınıf	27	83 (45-100)	30	87 (70-100)
Okuma Hata Türü					
Ekleme	3. Sınıf	26	0,76 (0-2,27)	30	0,76 (0-1,07)
	4. Sınıf	25	0,65 (0-2,35)	28	0,65 (0-1,30)
	5. Sınıf	27	0,83 (0-1,32)	30	0,59 (0-1,45)
Çıkarma	3. Sınıf	26	0,76 (0-1,70)	30	0,76 (0-1,86)
	4. Sınıf	25	0,92 (0-2,61)	28	0,55 (0-1,46)
	5. Sınıf	27	0,59 (0-1,67)	30	0,30 (0-1,32)
Yerine Koyma	3. Sınıf	26	1,31 (0-3,39)	30	0,76 (0-1,31)
	4. Sınıf	25	0,92 (0-2,61)	28	0 (0-1,96)
	5. Sınıf	27	1,02 (0-1,77)	30	0,59 (0-1,32)
Geri Dönme	3. Sınıf	26	1,87 (0-3,16)	30	1,00 (0-2,65)
	4. Sınıf	25	1,73 (0-3,46)	28	1,00 (0-2,00)
	5. Sınıf	27	2,00 (1-2,83)	30	1,21 (0-2,65)
Duraklama	3. Sınıf	26	0 (0-1,73)	30	0 (0-0)
	4. Sınıf	25	0 (0-2,00)	28	0 (0-4,36)
	5. Sınıf	27	0,5 (0-1,73)	30	0 (0-1,00)
Karmaşık Hata	3. Sınıf	26	0 (0-15,09)	30	0 (0-7,55)
	4. Sınıf	25	0 (0-5,63)	28	0 (0-5,63)
	5. Sınıf	27	1 (0-7,61)	30	0 (0-2,17)
Toplam Okuma Hatası	3. Sınıf	26	2,21 (0-3,94)	30	1,31 (0-2,27)
	4. Sınıf	25	1,30 (0,65-4,38)	28	1,13 (0-3,97)
	5. Sınıf	27	1,45 (0-2,77)	30	0,83 (0-2,21)

Min=Minimum, Maks=Maksimum

Tablo 7’de az gören ve gören öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama, okuma hata türleri ve toplam okuma hata düzeylerine yönelik medyan değerleri ile en düşük ve en yüksek değerleri yer almaktadır.

2. Okuma Performanslarının Düzeyleri Bakımından Az Gören ile Gören Öğrenciler Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından az gören ile gören öğrenciler arasındaki ilişkiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinde Az Gören ile Gören Öğrenciler Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

	Engel Durumu	3. Sınıf			4. Sınıf			5. Sınıf		
		n	Medyan (Min-Maks)	Z; p	n	Medyan (Min-Maks)	Z; p	n	Medyan (Min-Maks)	Z; p
Okuma Hızı	Az Gören	26	26,5 (9-98)	-5,867;	25	31 (11-117)	-4,893;	27	49 (22-143)	-5,260;
	Gören	30	82,0 (44-147)	0,000***	28	107 (47-127)	0,000***	30	120 (79-156)	0,000***
Okuduğunu Anlama	Az Gören	26	67,5 (35-90)	-1,926;	25	80,0 (40-95)	-2,109;	27	83 (45-100)	-1,297;
	Gören	30	78,0 (38-93)	0,049*	28	85,5 (38-98)	0,035*	30	87 (70-100)	0,195

*:p<0,05 **:p<0,01 ***:p<0,001; Min=Minimum Maks=Maksimum; Z=Mann Whitney U Testi p=Anlamlılık Düzeyi

3. sınıftaki öğrenciler için, Tablo 8 incelendiğinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, az gören ile gören öğrenciler arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, az gören öğrencilerin okuma hızı düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyi gören öğrencilerin okuma hızı düzeyinden ve okuduğunu anlama düzeyinden anlamlı olarak daha düşüktür.

4. sınıftaki öğrenciler için, Tablo 8 incelendiğinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, az gören ile gören öğrenciler arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, az gören öğrencilerin okuma hızı düzeyi ($M=31$) gören öğrencilerin okuma hızı düzeyinden ($M=107$) ve az gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ($M=80,0$) gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinden ($M=85,5$) anlamlı derecede daha düşüktür.

5. sınıftaki öğrenciler için, Tablo 8 incelendiğinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, az gören ile gören öğrenciler arasında okuduğunu anlama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken az gören ile gören öğrenciler arasında okuma hızı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, az gören öğrencilerin okuma hızı düzeyi ($M=49$) gören öğrencilerin okuma hızı düzeyinden ($M=120$) anlamlı derecede daha düşüktür.

Okuma hata türleri ve toplam okuma hatası düzeyleri bakımından az gören ile gören öğrenciler arasındaki ilişkiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okuma Hata Türleri ve Toplam Okuma Hatası Düzeylerinde Az Gören ile Gören Öğrenciler Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

Okuma Hata Türü	Engel Durumu	3. Sınıf			4. Sınıf			5. Sınıf		
		n	Medyan (Min-Maks)	Z; p	n	Medyan (Min-Maks)	Z; p	n	Medyan (Min-Maks)	Z; p
Ekleme (%)	Az Gören	26	0,80 (0-2,27)	-2,321;	25	0,65 (0-2,35)	-0,724;	27	0,83 (0-1,32)	-2,214;
	Gören	30	0,76 (0-1,07)	0,020*	28	0,65 (0-1,30)	0,469	30	0,59 (0-1,45)	0,027*
Çıkarma (%)	Az Gören	26	0,76 (0-1,70)	-0,711;	25	0,92 (0-2,61)	-1,848;	27	0,59 (0-1,67)	-2,138;
	Gören	30	0,76 (0-1,86)	0,477	28	0,55 (0-1,46)	0,065	30	0,30 (0-1,32)	0,032*
Yerine Koyma (%)	Az Gören	26	1,31 (0-3,39)	-3,356;	25	0,92 (0-2,61)	-3,226;	27	1,02 (0-1,77)	-4,113;
	Gören	30	0,76 (0-1,31)	0,001**	28	0,00 (0-1,96)	0,001**	30	0,59 (0-1,32)	0,000***
Geri Dönme (%)	Az Gören	26	1,87 (0-3,16)	-3,728;	25	1,73 (0-3,46)	-3,352;	27	2,00 (1-2,83)	-3,198;
	Gören	30	1,00 (0-2,65)	0,000***	28	1,00 (0-2,00)	0,001**	30	1,21 (0-2,65)	0,001**
Duraklama (%)	Az Gören	26	0 (0-1,73)	-1,533;	25	0 (0-2,00)	-2,847;	27	0,50 (0-1,73)	-2,342;
	Gören	30	0 (0-0)	0,125	28	0 (0-4,36)	0,400	30	0,00 (0-1,00)	0,039*
Karmaşık Hata (%)	Az Gören	26	0 (0-15,09)	-1,411;	25	0 (0-5,63)	-1,645;	27	1,09 (0-7,61)	-2,982;
	Gören	30	0 (0-7,55)	0,158	28	0 (0-5,63)	0,100	30	0,00 (0-2,17)	0,048*
Toplam Okuma Hatası (%)	Az Gören	26	2,21 (0-3,94)	-3,134;	25	1,30 (0,65-4,38)	-2,784;	27	1,45 (0-2,77)	-3,944;
	Gören	30	1,31 (0-2,27)	0,002**	28	1,13 (0-3,97)	0,005**	30	0,83 (0-2,21)	0,000***

*:p<0,05 **p<0,01 ***:p<0,001; Min=Minimum Maks=Maksimum; Z=Mann Whitney U Testi, p=Anlamlılık Düzeyi

3. sınıftaki öğrenciler için, Tablo 9 incelendiğinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, az gören ile gören öğrenciler arasında okuma hata türlerinden çıkarma, duraklama ve karmaşık hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken az gören ile gören öğrenciler arasında okuma hata türlerinden ekleme, yerine koyma ve geri dönme, toplam okuma hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden ekleme, yerine koyma, geri dönme ve toplam hata düzeyi gören öğrencilerin hata düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

4. sınıftaki öğrenciler için, Tablo 9 incelendiğinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, az gören ile gören öğrenciler arasında okuma hata türlerinden ekleme, çıkarma, duraklama ve karmaşık hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken az gören ile gören öğrenciler arasında okuma hata türlerinden yerine koyma ve geri dönme, toplam okuma hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden yerine koyma hata düzeyi ($M=0,92$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=0,00$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden geri dönme hata düzeyi ($M=1,73$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=1,00$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin toplam hata düzeyi ise ($M=1,30$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=1,13$) anlamlı derecede daha yüksektir.

5. sınıftaki öğrenciler için, Tablo 9 incelendiğinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, az gören ile gören öğrenciler arasında, tüm okuma hata türleri ve toplam okuma hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden ekleme hata düzeyi ($M=0,83$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=0,59$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden çıkarma hata düzeyi ($M=0,59$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=0,30$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden yerine koyma hata düzeyi ($M=1,02$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=0,59$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden geri dönme hata düzeyi ($M=2,00$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=1,21$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden duraklama hata düzeyi ($M=0,50$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=0,00$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden karmaşık hata düzeyi ($M=1,09$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=0,00$) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin toplam hata düzeyi ise ($M=1,45$) gören öğrencilerin hata düzeyinden ($M=0,83$) anlamlı derecede daha yüksektir.

3. Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Sınıf Düzeyinde Göre İncelenmesi

Az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarının sınıf düzeyine göre değişimine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Az Gören Ve Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Sınıf Düzeyine Göre Değişiminin İncelenmesi

	Sınıf	n	Az Gören			Gören			
			Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p	Fark	n	Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p	Fark
Okuma Hızı	3. Sınıf	26	26,5 (9-98)	12,479; 0,002**	3-5	30	82 (44-147)	33,745; 0,000***	3-4,5 4-5
	4. Sınıf	25	31 (11-117)			28	107 (47-127)		
	5. Sınıf	27	49 (22-143)			30	120 (79-156)		
Okuduğunu Anlama	3. Sınıf	26	67,5 (35-90)	26,212; 0,000***	3-4,5 4-5	30	78 (38-93)	30,115; 0,000***	3-4,5 4-5
	4. Sınıf	25	80 (40-95)			28	85,5 (38-98)		
	5. Sınıf	27	83 (45-100)			30	87 (70-100)		
Okuma Hata Türü									
Ekleme	3. Sınıf	26	0,76 (0-2,27)	2,254; 0,324	-	30	0,76 (0-1,07)	1,131; 0,568	-
	4. Sınıf	25	0,65 (0-2,35)			28	0,65 (0-1,30)		
	5. Sınıf	27	0,83 (0-1,32)			30	0,59 (0-1,45)		
Çıkarma	3. Sınıf	26	0,76 (0-1,70)	3,296; 0,196	-	30	0,76 (0-1,86)	8,319; 0,016*	3-5
	4. Sınıf	25	0,92 (0-2,61)			28	0,55 (0-1,46)		
	5. Sınıf	27	0,59 (0-1,67)			30	0,30 (0-1,32)		
Yerine Koyma	3. Sınıf	26	1,31 (0-3,39)	4,768; 0,049*	3-4,5	30	0,76 (0-1,31)	6,050; 0,049*	3-4
	4. Sınıf	25	0,92 (0-2,61)			28	0 (0-1,96)		
	5. Sınıf	27	1,02 (0-1,77)			30	0,59 (0-1,32)		
Geri Dönme	3. Sınıf	26	1,87 (0-3,16)	0,641; 0,726	-	30	1,00 (0-2,65)	1,388; 0,500	-
	4. Sınıf	25	1,73 (0-3,46)			28	1,00 (0-2,00)		
	5. Sınıf	27	2,00 (1-2,83)			30	1,21 (0-2,65)		
Duraklama	3. Sınıf	26	0 (0-1,73)	5,819; 0,055	-	30	0 (0-0)	1,963; 0,375	-
	4. Sınıf	25	0 (0-2,00)			28	0 (0-4,36)		
	5. Sınıf	27	0,5 (0-1,73)			30	0 (0-1,00)		
Karmaşık Hata	3. Sınıf	26	0 (0-15,09)	1,125; 0,570	-	30	0 (0-7,55)	0,792; 0,673	-
	4. Sınıf	25	0 (0-5,63)			28	0 (0-5,63)		
	5. Sınıf	27	1 (0-7,61)			30	0 (0-2,17)		
Toplam Okuma Hatası	3. Sınıf	26	2,21 (0-3,94)	2,566; 0,277	-	30	1,31 (0-2,27)	4,684; 0,048*	3-4,5 4-5
	4. Sınıf	25	1,30 (0,65-4,38)			28	1,13 (0-3,97)		
	5. Sınıf	27	1,45 (0-2,77)			30	0,83 (0-2,21)		

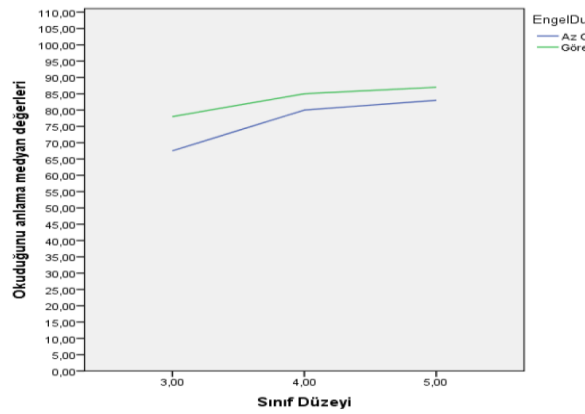
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Az gören öğrenciler için, Tablo 10 incelendiğinde, uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda, sınıflar arasında toplam süre, okuma hata türleri (yerine koyma hariç) ve toplam hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken sınıflar arasında okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hata türlerinden yerine koyma düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, 3. sınıftaki öğrencilerin okuma hızı düzeyi 5. sınıftaki öğrencilerin okuma hızı düzeyinden anlamlı olarak daha düşük iken öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ise sınıf yükseldikçe artmıştır. 3. sınıftaki öğrencilerin okuma hata türlerinden yerine koyma hata türü ise 4. sınıftaki ve 5. sınıftaki öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Gören öğrenciler için, Tablo 3 incelendiğinde, uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda, sınıflar arasında okuma hata türlerinden ekleme, geri dönme, duraklama ve karmaşık hata ve toplam hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken sınıflar arasında okuma hızı, okuduğunu anlama, toplam süre, okuma hata türlerinden çıkarma ve yerine koyma düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve toplam süre düzeyleri sınıf yükseldikçe artmıştır. 3. sınıftaki öğrencilerin okuma hata türlerinden çıkarma düzeyi ($M=0,76$) 5. sınıftaki öğrencilerin çıkarma düzeyinden ($M=0,30$) anlamlı derecede daha yüksek iken 3. sınıftaki öğrencilerin okuma hata türlerinden yerine koyma düzeyi ($M=0,76$) 4. sınıftaki öğrencilerin düzeyinden ($M=0,00$) anlamlı derecede daha yüksektir.

4. Okuma Performanslarının Sınıf Düzeyine Göre Değişim Trendlerinin İncelenmesi

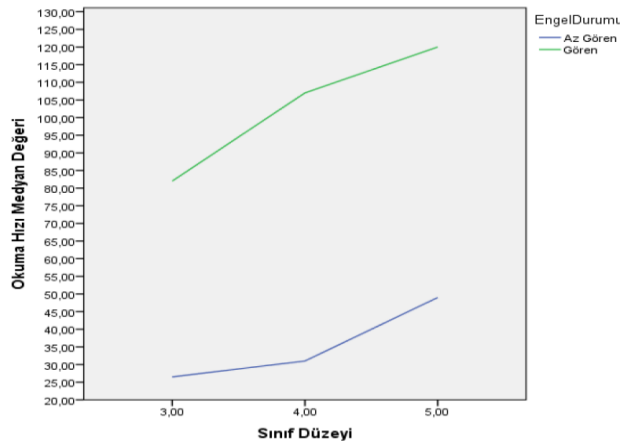
Şekil 1’de az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının sınıf düzeyine göre değişimi gösterilmiştir.



Şekil 1. Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Şekil 1’de görüldüğü gibi, az gören ve gören öğrenci gruplarının her ikisinin de okuduğunu anlamada sınıf düzeyine göre bir artış trendi vardır. Hem az gören ve hem de gören öğrencilerde 3-4., 3-5. ve 4-5. sınıflar arasında sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama medyan değerlerinin arttığı izlenmiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi, sınıf düzeyleri yükseldikçe az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama medyan değerleri farkının azaldığı görülmektedir.

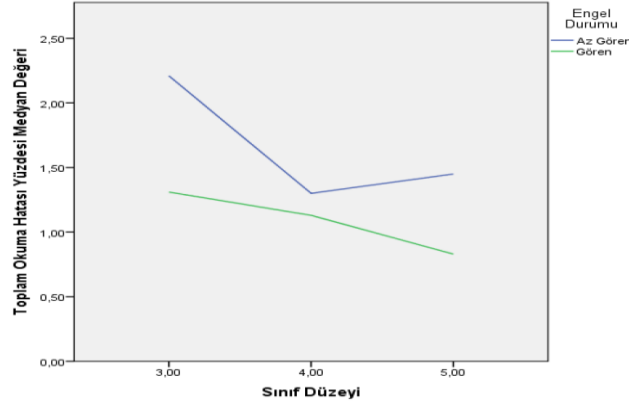
Şekil 2’de az gören ve gören öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre değişimi gösterilmiştir.



Şekil 2. Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Hızlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Şekil 2 incelendiğinde, az gören ve gören öğrenci gruplarının her ikisinde de sınıf düzeylerine göre okuma hızında bir artış trendi vardır. 3-4., 4-5. ve 3-5. sınıflar arasında sınıf düzeyi arttıkça okuma hızı medyan değerlerinin az gören ve gören öğrencilerde arttığı izlenmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi, az gören ve gören öğrencilerin okuma hızı medyan değerleri arasındaki farkın 3. sınıf düzeyinde en düşük olduğu görülmektedir.

Şekil 3’te az gören ve gören öğrencilerin toplam okuma hatası yüzdelerinin sınıf düzeyine göre değişimi gösterilmiştir.



Şekil 3. Az Gören ve Gören Öğrencilerin Toplam Okuma Hatalarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Şekil 3 incelendiğinde, az gören öğrencilerin toplam okuma hata yüzdesi medyan değerlerinin 3-4. ve 3-5. sınıf düzeylerinde düşüş trendinde olduğu görülürken, 4-5. sınıf düzeylerinde bir artış eğilimi olduğu görülmektedir. Gören öğrencilerde ise sınıf düzeyi yükseldikçe toplam okuma hata yüzdesi medyan değerlerinin düşüş trendinde olduğu izlenmektedir. Şekil 3’te görüldüğü gibi, az gören ve gören öğrencilerin toplam okuma hata yüzdesi arasındaki farkın en yüksek 3. sınıf düzeyinde; en düşük 4. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye’deki sekiz farklı ilden, 3, 4 ve 5. sınıfta eğitim gören, az gören ve gören öğrencilerden veriler elde edilerek öğrencilerin istatistiksel analizleri gerçekleştirilmiş ve araştırma bulguları ortaya konmuştur. Alanyazında az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarını karşılaştıran çalışma bulguları oldukça sınırlıdır (Corley ve Pring, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d; Fellenius, 1999; Gompel vd., 2002; Tobin, 1985; van Bon vd., 2000). Ülkemizde ise az gören ve gören öğrencilerin okuma becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, araştırma bulguları alanyazındaki sınırlı çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma bulgularında okuma hızı değişkeni açısından 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde az gören öğrencilerin okuma hızlarının gören öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Az gören öğrencilerin daha yavaş okuma hızına sahip olmalarının altında yatan etmenlerden birinin görme keskinliğindeki düşüklük olduğu bildirilmektedir (American Optometric Association [AOA], 2018). Az gören öğrencilerin tıbbi tanılarında ve eğitsel tanılarında ortaya konan görme keskinliğindeki sınırlı olma durumu ve bu sınırlılığın görme becerisi ile ilintili işlevlerde oluşturduğu sınırlayıcı etki vurgulanmaktadır (Tuncer, 2003). Az gören öğrenciler düşük görme keskinliğinden dolayı okuma araç-gereçlerindeki harf, cümle ve satırları görmeye problem sergileyebilmekte, bu sınırlılığın üstesinden gelmek için okuma becerisinin çözümleme boyutunda daha fazla efor ve zaman harcamakta ve tekrarlı okuma hataları sergileyebilmektedir. AOA’ya göre (2018), az gören öğrencilerin, ayrıca, okuma becerilerini olumsuz etkileyen diğer bir özelliği de mevcut görme yetileri ile görebildiği uzamsal alanı belirten görme alanıdır. Az gören okuyucuların sınırlı görme alanına sahip olmaları metindeki bir satırın ya da kelimenin belli bir bölümünü görememe durumuna neden olabilmektedir. Bu çalışmanın bulguları da az gören okuyucuların okuma hızlarının düşük olması ile bu bilgilere paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu bulgular alanyazındaki araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Douglas vd., 2002; Mohammed ve Omar, 2011).

Çalışmanın bulguları incelendiğinde, 3 ve 4. sınıf düzeyinde az gören okuyucuların okuduğunu anlama düzeylerinin gören okuyuculardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yurtdışı alanyazında İngilizce konuşan az gören öğrencilerin gören akranlarına göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Douglas vd., 2002; Mohammed ve Omar, 2011). Bu araştırmanın bulguları alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Az gören okuyucuların okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan çalışmalarda, az gören öğrencilerin gören akranlarına göre daha düşük düzeyde anlamaya sahip olmalarına neden olabileceği öne sürülen bazı noktalar bulunmaktadır. Gompel, van Bon ve Schreoder (2004), ilk olarak, az gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde daha sınırlı düzeyde işlev göstermelerini işleme kapasitelerindeki (processing capacity) ve çalışan hafızalarındaki (working memory) işleyişe bağlamıştır. Araştırmacılar, az gören öğrencilerin sözcükleri sesletmek (decoding) için daha fazla emek ve süre harcadıkları için sözdizimsel (syntactic) ve anlamsal (semantic) işleme süreçlerine akranlarına oranla daha az ağırlık verdiklerini ileri sürmektedir. Gompel ve diğerleri (2004), ikinci olarak, okuma sürecinde kodlama becerilerine daha çok yoğunlaşan az gören öğrencilerin bellek kapasitelerini anlamaya ayırmada sınırlılıklar yaşayabileceklerini vurgulamışlardır. Nitekim bu araştırmada az gören öğrencilerin okuma hızlarının da düşük olması kod çözme sürecinde yaşadıkları zorluklar nedeniyle okuduğunu anlama becerisine daha az bilişsel çaba harcadıklarını gösterebilir.

Bu araştırmada az gören ve gören 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. 3. ve 4. sınıf düzeyleri arasında fark bulunurken 4. ve 5. sınıf düzeylerinde fark bulunmaması beklenmeyen bir sonuçtu. Bu sebeple, bu araştırmanın farklı örneklerle tekrar desenlenmesi bulguların genellenebilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada, az gören okuyucuların araştırmanın gerçekleştirildiği tüm sınıf düzeylerinde toplam hata yüzdeleri gören okuyuculardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Alanyazın araştırmalarında da paralel bulgulara ulaşılmış olup (Douglas vd., 2002; Gompel vd., 2004; Mohammed ve Omar, 2011), bu sınırlılığın nedeni olarak az gören okuyucuların görme alanındaki ve görme keskinliğindeki bozukluklar ileri sürülmektedir (AOA, 2018). Bir başka deyişle, görme alanı ve keskinliğinde sınırlılığa sahip olmanın basılı materyallerin çözümlenmesinde ve algılanmasında kısıtlamalara neden olduğu ifade edilebilir.

Okuma hata türlerine ilişkin bulgular gözden geçirildiğinde sınıf düzeylerine göre farklılaşan sonuçlara erişilmiştir. Araştırma kapsamında, sınıf düzeylerinin tümünde, geri dönme ve yerine koyma hataları az gören okuyucular tarafından daha yüksek düzeyde sergilenmiştir. Yerine koyma ve geri dönme hatalarının yapıları incelendiğinde, az gören öğrencilerin görme duyusundaki yetersizliklerinin karakteristik özellikleri ile ilintili olduğu çıkarımında bulunulabilir. Yerine koyma hatası, en temel şekilde, bir sözcüğün ya da ekin yerine başka bir sözcük ya da ek koyarak okuma olarak betimlenebilir (Davenport, 2002). Araştırmada, değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen formel olmayan gözlemlerde, az gören okuyucular görme keskinliklerindeki ve görme alanlarındaki düşüklükten dolayı kelimenin bir bölümünü görmede sorun yaşamışlar ve o kelimenin yerine o kelimeye benzer başka bir kelime sesletebilmişlerdir. Geri dönme hata türü incelendiğinde, az gören okuyucuların hatalı okuduğu kelimeyi tekrar okuyup düzeltme çabasında bulunduğu ve kelimeyi tekrar ettiği görülmüştür. Ancak, az gören okuyucularda bu hata yüzdesi gören akranlarından yüksek olsa da, geri dönme hatasını sergileme tamamıyla *olumsuz* bir durum olarak ele alınmamalıdır. Geri dönme hatası az gören okuyucuların yanlış okuduğu sözcüğü doğru okuyabilmek amacıyla gerçekleştirdikleri bir çaba sonucu meydana geldiğinden, bu hata türü doğru okumaya ilişkin bir çaba olarak değerlendirilmelidir. Bir diğer önemli bulgu da sınıf düzeylerine göre farklılaşan toplam hata yüzdesidir. Bulgular incelendiğinde, toplam hata düzeyinin hem az gören hem de gören okuyucularda 3. sınıf düzeyinde en yüksek oranda sergilendiği belirtilebilir. 3. sınıf, ilkökul çağında, öğrencilerin çözümleme becerilerini edinip okuduğunu anlama üzerine odaklandıkları bir sınıf düzeyi olarak belirtilebilir (Chall, 1983). Öğrencilerin okuma deneyimlerine ilişkin yaşantılarının çoğalması ve okuma becerilerinde akıcılık edinmeleri 4 ve 5. sınıf düzeylerinde daha düşük toplam hata sayısı sergilemelerine yol açmış olabilir.

Araştırma bulguları ile gören ve az gören okuyucuların okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızlarının sınıf düzeyi ilerledikçe kademeli olarak yükseldiği ortaya konmuştur. Gören okuyucuların okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hızı puan ortalamaları az gören akranlarına göre daha yüksek düzeyde olsa da, artış eğiliminin her iki okuyucu grubunda da benzer olması, her iki değişken açısından, az gören öğrencilerin gelişimlerinin gören akranlarına benzer şekilde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, ulaşılan sınırlı sayıda araştırma da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Douglas vd., 2002; Yovanoff, Duesbery, Alonzo ve Tindal, 2005). Bu bulgunun elde edilmesinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma deneyimindeki artış dolayısıyla kelime bilgisinin ve okuma hızının artmasının rolü olabilir. Bu bağlamda, Yovanoff ve diğerleri (2005), öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini 4. sınıftan 9. sınıfa kadar inceledikleri araştırmalarında, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminin kelime bilgisi ve okuma hızı ile ilintili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada, okuma hataları bakımından benzer bir gelişme gözlenmemiştir. Araştırma bulgularında, az gören okuyucuların toplam okuma hatalarının sınıf düzeyi ilerledikçe farklılaşmadığı görülmektedir. Az gören öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe okuma hata oranlarında anlamlı bir azalmanın olmaması, daha önce de vurgulanan görme keskinliği ve görme alanındaki yetersizliklerin okuma hataları üzerinde de olumsuz yönlü bir etki oluşturduğu (AOA, 2018) yorumunu desteklemektedir. Ayrıca, bu bulgular az gören okuyucuların okuma hatalarının azaltılması için özel eğitsel sağaltımlara gereksinim duyulduğunu da göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada, verilerin toplanmasında tek metin türünden ve tek tip değerlendirme aracından yararlanılmıştır. Ayrıca, bu araştırmanın az gören çalışma grubu görme engelliler okullarından seçilmiştir. Sonuçların genellenebilirliği bu çalışmanın az gören öğrencilerle farklı eğitim ortamlarında ve farklı metin türleri ile, farklı değerlendirme araçlarından yararlanılarak ileri araştırmalarda tekrarlanması ile sağlanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, az gören okuyucuların okuma performanslarını desteklemek için okuma deneyimleri artırılmalı, etkili sağaltımlara sistematik olarak yer verilmeli, okuma araç-gereçlerinde ve ortamında gereksinim duyulan bireysel uyarlamalar yapılmalıdır. Ayrıca bu uyarlamalarda devamlılığa dikkat edilmelidir.

Sonuç olarak, sosyal ve akademik alanlardaki en temel becerilerden olan okuma becerisinde, az gören okuyucuların daha sınırlı bir performans sergiledikleri yorumu yapılabilir. Bu sınırlılıkların ortaya konarak var olan durumun belirlenmesinin ileri uygulamalar ve araştırmalar için de bir temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Teşekkür

Bu araştırmanın birinci yazarı, doktora öğrenimi süresince, TÜBİTAK 2211A projesi kapsamında desteklenmiştir.

Kaynakça

- American Foundation for the Blind. (2018). Educating students with visual impairments for inclusion in society: A paper on the inclusion of students with visual impairments - Executive summary. <http://www.afb.org/Section.asp?SectionID> adresinden erişildi.
- American Optometric Association. (2018). A look at reading and vision. <https://www.aoa.org/patients-and-public/resources-for-teachers/a-look-atreading-and-vision> adresinden erişildi.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 2*, 229-241.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Corley, G., & Pring, L. (1993a). Reading strategies in partially sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research, 16*(3), 209-220. doi:10.1097/00004356-199309000-00004
- Corley, G., & Pring, L. (1993b). The oral reading errors of partially sighted students. *International Journal of Rehabilitation Research, 16*(3), 209-220. doi:10.1177/026461969301100108
- Corley, G., & Pring, L. (1993c). Reading strategies in partially sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research, 16*, 209-220. doi:10.1097/00004356-199309000-00004
- Corley, G., & Pring, L. (1993d). The spelling competence of partially sighted children. *British Journal of Visual Impairment, 11*(3), 105-108. doi:10.1177/026461969301100305
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. ve Kan, A. (2014). Identifying the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT & Engineering, 2*(10), 38-48.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Doğanay-Bilgi, A., & Güzel-Özmen, R. (2013). Okuma öğretimi. In İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (pp. 362-401). Ankara: Pegem.
- Douglas, G., Grimley, M., Hill, E., Long, R., & Tobin, M. (2002). The use of the NARA for assessing the reading ability of children with low vision. *British Journal of Visual Impairment, 20*(2), 68-75. doi:10.1177/026461960202000204
- Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M., & Watson, L. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthalmic and Physiological Optics, 24*(4), 319-322. doi:10.1111/j.1475-1313.2004.00204.x
- Fellenius, K. (1996). Reading competence of visually impaired pupils in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 90*(3), 237-246. doi:10.1177/0145482x9609000313
- Fellenius, K. (1999). Reading environment at home and at school of swedish students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 93*(4), 211-224. doi:10.1177/0145482x9909300403
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasan, P. (2011). *Educational research competencies for analyses and applications* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gompel, M., Janssen, M. A., van Bon, W. H. J., & Schreuder, R. (2003). Visual input and orthographic knowledge in word reading of children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 97*(5), 273-284. doi:10.1177/0145482x0309700503
- Gompel, M., van Bon, W., & Schreuder, R. (2004). Reading by children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 98*(2). doi:10.1177/0145482X0409800208
- Gompel, M., van Bon, W. H. J., Schreuder, R., & Adriaansen, J. J. M. (2002). Reading and spelling competence and development of Dutch children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 96*(6), 435-447. doi:10.1177%2F0145482X0209600607

- Gürsel, O. (2012). Görme yetersizliği olan öğrenciler. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* (pp. 217-249). Ankara: Pegem.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Ankara.
- Harris, P. (2007). Behavioral vision care. Retrieved from <https://www.oepf.org/VTaids/Behavioral%20Vision%20Care%20Info.pdf>
- House, A. W., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57. doi:10.1007/bf01321350
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. doi:10.1002/berj.3498
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University, Eskişehir.
- Koenen, M., Bosman, A. M. T., & Gompel, M. (2000). Kijk eens hoe ik lees: Een onderzoek naar het leesgedrag van slechtziende en nor-maalziende kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 95-106.
- Kuzminov, Y., Sorokin, P., & Froumin, I. (2019). Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Journal of the National Research University Higher School of Economics*, 13(2), 19-41. doi:10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
- Maples, W. C. (2003). Visual factors that significantly impact academic performance. *Optometry-St Louis*, 74(1), 35-49.
- Marschark, M. ve Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning by deaf students. M. Marschark ve P. C. Hauser (Ed.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (s. 309-350). Oxford, Birleşik Krallık: Oxford University Press.
- Mohammed, Z., & Omar, R. (2011). Comparison of reading performance between visually impaired and sighted students in Malaysia. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 196-207. doi:10.1177/0264619611415004
- National Center for Educational Statistics. (2002). Adult literacy in America. <https://nces.ed.gov/pubs93/93275.pdf> adresinden erişildi.
- Öney, B., & Durgunoğlu, A. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15. doi:10.1017/S014271640000984X
- Recep, Ö. F., Erdoğan, S., & Hasıripi, H. (2008). Az gören hastalarda görsel rehabilitasyonun değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Ophthalmology*, 17(2), 80-83.
- Shinn, M. (1989). *Curriculum-based measurement reading fluency: Assessing special education*. NY: Guilford.
- Tobin, M. (1985). The reading skills of the partially sighted: Their implications for integrated education. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8(4), 467-472. doi:10.1097/00004356-198512000-00010
- Tuncer, A. T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde* (s. 293-311). Ankara: Gündüz.
- Van Bon, W., Adriaansen, L., Gompel, M., & Kouwenberg, I. (2000). The reading and spelling performance of visually impaired Dutch elementary school children. *Visual Impairment Research*, 2(1), 17-31. doi:10.1076/1388-235x(200004)2:1;1-y;ft017
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(5), 293-304. doi:10.1177/0145482x0209600502
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(3), 4-12. doi:10.1111/j.1745-3992.2005.00014.x