

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması(*)

Comparisons of the Reading Speeds of the Students with Learning Difficulties through Texts

Rüya Güzel Özmen
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarını bildikleri ve bilmedikleri öykü ve masallarda karşılaştırmaktır. Araştırma, Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı, Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi (GÜSIDEM) Zihinsel Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Birimi'ne devan eden öğrenme güçlüğü tanısı konmuş önkoşul becerileri gerçekleştiren iki erkek öğrenci ile yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin etkisi tek denekli desenlerden A-B-A-B modeli kullanılarak araştırılmıştır. Öğrencilerin bildikleri öykü ve masallar okurken okuma hızlarının arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanmaları için Türkçe kitaplarında öğrencilerin bildikleri öykü ve masallara yer verilmesi ve öğretmenlerin okuma öncesinde metni öğrencilerle tartışması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma hızı, okuma akıcılığı, öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama.

Abstract

The purpose of this study is to compare the reading speeds of students with learning difficulties through familiar and unfamiliar stories and tales. The study was carried out with two male students diagnosed with learning difficulties who meet the required level of skill and attending the Gazi University Prof. Dr. Necmettin Akyıldız Hearing, Speech, Voice and Balance Disorders Diagnosis Intervention and Rehabilitation Center (GÜSIDEM) Training and Research Unit for Mentally Retarded Children. The effect of the independent variables were studied through an A-B-A-B model single subject design. It was observed that the reading speeds of the students increase while they are reading familiar stories and tales. It is suggested that stories and tales familiar to the students be included amongst the Turkish texts and that the teachers discuss the relevant text with the students before reading to enable them to acquire fluent reading skills.

Key Words: Reading speed, reading fluency, learning difficulties, reading comprehension.

Giriş

Akıcı okuma, otomatik çözümlene sonucunu gerçekleştiren bir beceridir (Clark, 1995). Çözümlemeyi seslerin ve seslerden oluşan hecelerin üzerinde durmadan yapan okuyucular akıcı olarak metni sesletebilirler. Akıcı okuma, okuduğunu anlama için gerekli olan becerilerden biridir. Çünkü, çözümlene sırasında dikkatin anlamdan çok seslerin çözümlenmesine verilmesi, anlamların

üzerinde durulmamasına neden olmaktadır (Allinder, Dunse, Brunken ve Obermiller-Krolikowski, 2001). Yapılan araştırmalar, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Marston, 1989; Allinder, Fuchs ve Fuchs, 1998). Bununla birlikte bu ilişkiyel çalışmalarında, okuduğunu anlamamanın mı okuma akıcılığını etkilediği, yoksa akıcı okumanın mı okuduğunu anlamayı etkilediği belirlenmemiştir. Literatürde okuduğunu anlama ile okuma akıcılığı arasındaki ilişki, tek yönlü olmaktan çok, karşılıklı olduğu belirtilmiştir (Farr ve Carey, 1986; Lipson ve Lang, 1991). Bu karşılıklı etkileşimde okuyucunun okuduğunu anlaması için akıcı okumasının yanı sıra metni anladığı için akıcı okuması söz konusudur (Allinder ve diğerleri,

(*) Bu araştırma 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde poster bildirisi olarak sunulmuştur.

Yrd. Doç. Dr. Rüya Güzel-Özmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Beşevler, Ankara.

E_posta: ruyaozmen@hotmail.com

2001). Bu nedenle okunan metinlerin özellikleri de okuma akıcılığında rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda, metin tiplerinin (kurgusal ve bilgi veren) okuma akıcılığını etkilediği gibi (Saenz ve Fuchs, 2002) seçilen metinlerin zorluk düzeyinin de okuma akıcılığına etkisi olduğu bulunmuştur (O'Connor, Bell, Harty, Larkin, Sackor ve Zigmond, 2002).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akıcı okumada problem yaşayabilirler (Allinder ve diğerleri, 2001). Bu öğrencilerin okuma hızını artırmak için hem metin içeriklerinin düzenlenmesi hem de etkili sağaltım yöntemlerinin uygulanması gerekir.

Bu araştırma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bildikleri ve okumadan önce anlattıkları öykü ve masalları okuma hızları ile bilmedikleri öyküleri okuma hızları karşılaştırılarak anlayarak okumanın, okuma hızı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, "Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlattığı öykü ve masalları okurken okuma hızı artmaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Denekler ve Ortam

Araştırma sürecine Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı, Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi (GÜSİDEM) Zihinsel Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Birimi'ne devam eden öğrenme güçlüğü tanısı konmuş iki erkek öğrenci katılmıştır. Deneklerin her ikisi de kaynaştırma öğrencileridir. Deneklerin özellikleri Tablo 1' de gösterilmektedir. Denekler bir kurgusal metnin % 95' ini ve yukarısını doğru ve hecelemeden okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Deneklerle araştırmacı birebir olarak çalışmıştır.

Tablo 1.

Deneklerin Özellikleri

Denekler	Cinsiyeti	Yaşı	Etkilendiği yetersizlik	Sınıf düzeyi
Denek 1	Erkek	8.3	Öğrenme güçlüğü	2.sınıf
Denek 2	Erkek	10.9	Öğrenme güçlüğü	5.sınıf

Araştırma Deseni

Öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri öykü ve masalı okumanın, okuma hızına etkisini incelemek amacıyla araştırmada tek denekli desenlerden A-B-A-B modeli (Tawney ve Gast, 1984) kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencinin bildiği ve bilmediği metinlerde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısıdır. Bağımsız değişkenleri ise, öğrencinin bildiği ve bilmediği öykü ve masallardır.

Araştırma sürecinde her öğrenci ile haftanın 5 iş günü çalışılmıştır. Birinci öğrenci ile toplam 16 iş günü, ikinci öğrenci ile 15 iş günü deney süreci devam etmiştir. Deney süreci toplam bir buçuk ay sürmüştür. Araştırmanın deney süreci dört koşulda aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

A1 : Bu koşulda öğrencilere daha önce okumadığı öyküler okutulmuştur. Öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı kaydedilmiştir. En az üç kez başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Veriler kararlılık gösterince B1 koşuluna geçilmiştir.

B1 : Bu koşulda öğrenciye bir gün önce anlattığı öykü veya masal okutulmuştur. Aynı A1 koşulu gibi uygulanmıştır.

A2 : Bu koşulda öğrencinin daha önce okumadığı öyküler okutulmuştur. Aynı A1 koşulu gibi uygulanmıştır.

B2 : Bu koşulda öğrenciye bir gün önce anlattığı öykü veya masal okutulmuş, aynı A1 koşulu gibi uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğrencilerin daha önce okumadığı metinlerde bir dakikada okudukları doğru kelime sayısını belirlemek için okuduğunu anlama setinden (Güzel-Özmen, 2000) öyküler seçilmiştir. Bu öyküler öğrencilerin yakın çevresinden (okul, aile, sağlığını, arkadaşlık) seçilen konuları kapsamaktadır. Öyküler basit söz dizimi ile yazılmıştır. Öykülerde 6-7 kelimelik cümleler kullanılmıştır. Öğrencinin bildiği öykü ve masallar ise öğrencinin kendisine ve ailesine sorularak belirlenmiştir. Öğrencinin bildiği öykü veya masalı okutmadan bir gün önce öykü veya masal anlatılmış ve teybe alınmıştır. Öğrencinin anlattığı öykü veya masaldaki anlatım bozuklukları düzeltilerek yazılmıştır. Metinlerin tümü 1.5 satır aralığında ve harfler 14 punto büyüklüğünde yazılmıştır.

Öğrenciye okumaya başlamadan önce okuyacağı metin verilmiş, aynı metinden araştırmacıda da bulunmuştur. Öğrencilere okumaya başlamadan önce “Bu öyküyü/ masalı doğru ve en güzel okumanla oku” yönergesi verilmiştir. Öğrenci ilk kelimeyi okuduğu anda kronometre başlatılmıştır. Öğrenci bir kelimeyi 3 saniye içinde okuyamazsa, araştırmacı öğrenciye okuyamadığı kelimeyle ilgili yardım etmiş onun yerine kelimeyi okumuştur. Öğrenci satır atlarsa, araştırmacı atladığı satırı göstererek okumaya devam etmesini istemiştir. Araştırmacı öğrencinin yanlış okuduğu, okumadan atladığı ve okuma sırasında yardım ettiği kelimeleri kendi metninde öğrenci okurken kaydetmiştir. Bir dakika sonunda öğrencinin okuduğu son kelimeyi yine kendi metninden işaretlemiştir. Öğrencilerin okuması teybe alınmıştır. Öğrencilerin okumaları tekrar teypten dinlenerek kayıtlar kontrol edilmiştir.

Verilerin Puanlanması

Öğrencilerin sesli okuma akıcılığı, her deneysel koşulda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Kayıt çizelgesine sonuçlar kaydedilirken öğrencilerin yanlış okuduğu, okumadan atladığı, araştırmacının yardım ettiği kelimeler yanlış olarak puanlanmış ve kayıt çizelgesine işlenmiştir. Öğrencinin 3 saniye içinde doğru seslettiği veya 5 sn içinde yanlış seslettiği ancak yardımsız düzelttiği kelimeler doğru olarak puanlanmış ve kaydedilmiştir. Yanlış okuduğu kelimeler, doğru okuduğu kelime sayısından çıkarılarak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi’ne (Ek 1) işlenmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlilik, her denekten farklı koşullarda toplam beşer metin seçilerek hesaplanmıştır. İkinci bir gözlemci, öğrencilerin teypten okumalarını dinleyerek bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısını hesaplamıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik, araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Gözlemciler arası güvenirlilik % 80 bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

Tablo 2’de öğrencilerin deneysel koşullarda dakikada okuduğu ortalama doğru sözcük sayısı gösterilmektedir. Grafik 1 ve 2’ de ise her deneysel koşulda, oturumlara göre öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı gösterilmektedir.

Tablo 2.

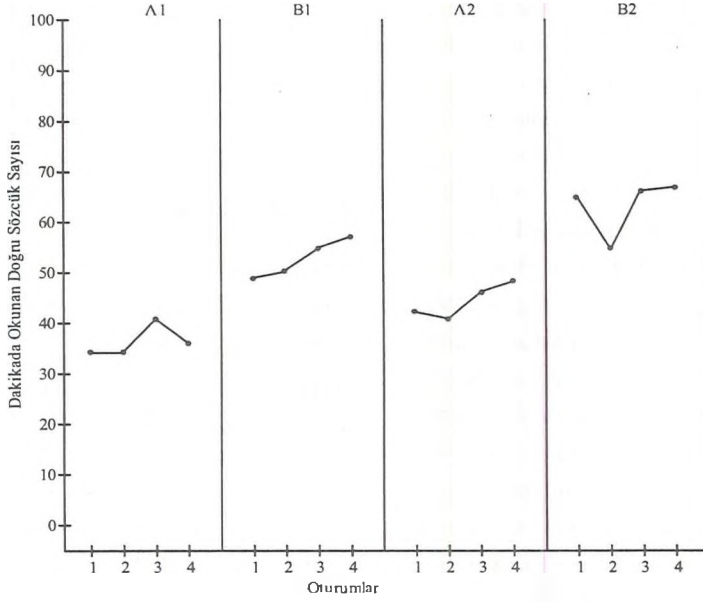
Öğrencilerin Deneysel Koşullarda Dakikada Okuduğu Ortalama Doğru Sözcük Sayısı

Denekler	A1	B1	A2	B2
Öğrenci 1	36.2	52.7	44.2	63.2
Öğrenci 2	39.2	56.0	45.6	53.5

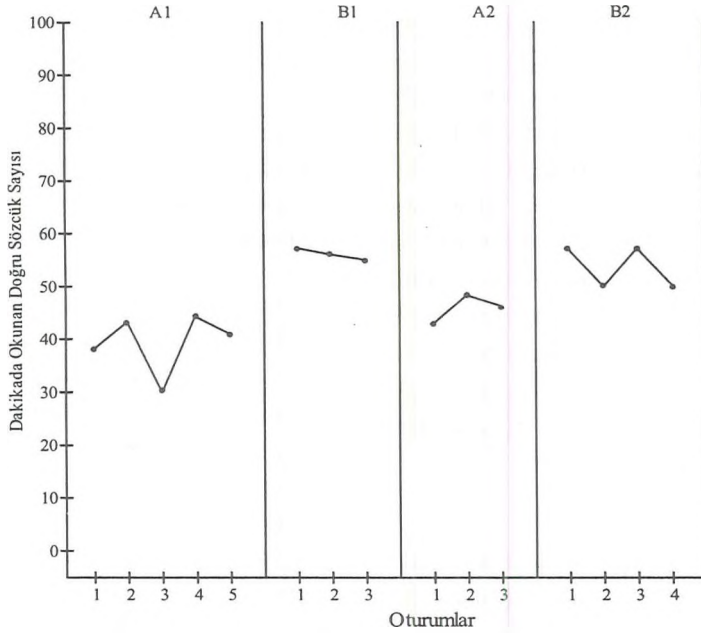
Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin sırası ile A1 koşulunda ortalama bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısı 36.2, 39.2’dir. Birinci öğrenci A1 koşulunda bir dakikada en az 34, en fazla 41 sözcük, ikinci öğrenci ise en az 30, en fazla 44 sözcük okumuştur (Grafik 1 ve 2). B1 koşulunda sırası ile öğrencilerin okuduğu ortalama doğru sözcük sayısı 52.7, 56.0’dır. Birinci öğrenci B1 koşulunda bir dakikada en az 49, en fazla 57 sözcük, ikinci öğrenci ise en az 55, en fazla 57 sözcük okumuştur. Birinci öğrenci anlattığı öykülerde bir dakikada 16.5 sözcük, ikinci öğrenci ise 16.8 sözcük daha fazla okumuştur.

A2 koşulunda birinci öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı en az 41, en fazla 48, ikinci öğrencinin en az 43, en fazla 48’dir. Bu koşulda öğrencilerin sırası ile doğru okuduğu ortalama sözcük sayısı ise 44.2, 45.6’dır. A1 koşuluna göre A2 koşulunda birinci öğrencinin okuduğu sözcük sayısında 8, ikinci öğrencinin ise 6.4 sözcüklük artış gözlenmiştir. Bu artış öğrencilerin B1 koşulunda bildiği öykü ve masalları okuması sonucunda belirli bir performansa ulaşmasından kaynaklanabilir. Ancak A2 koşulundaki elde edilen eğri ile A1 koşulundaki elde edilen eğri arasında önemli bir düzey farkı gözlenmemiştir.

Öğrencilerin B2 koşulunda ortalama bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı sırası ile 63.2 ve 53.5’tir. Bu koşulda birinci öğrenci bir dakikada en az 55, en fazla 67 sözcük okumuştur. İkinci öğrenci ise en az 50, en fazla 57 sözcük okumuştur.



Grafik 1. Birinci Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Sözcük Sayısı



Grafik 2. İkinci Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Sözcük Sayısı

Grafik 1'de görüldüğü gibi birinci öğrencinin B koşullarında, A koşullarına göre okuduğu doğru kelime sayısı artmıştır. B koşullarında elde edilen eğrilerin düzeyi, A koşullarında elde edilen eğrilerin düzeylerinden gözlenebilir derecede yüksek olduğu için bu

öğrencinin anlattığı öyküleri okurken okuma hızının arttığı söylenebilir.

Grafik 2'de görüldüğü gibi ikinci öğrencinin B2 koşulunda elde edilen iki veri noktası, A2 koşuluna oldukça yaklaşmıştır. Bu öğrencinin B1 koşulunda elde

edilen eğrinin düzeyi ile A1 koşulunda elde edilen eğrinin düzeyinde gözlenebilir bir artış olsa da aynı artış A2 ve B2 koşulları karşılaştırıldığında gözlenmemiştir. Fakat ikinci öğrencinin de B koşullarında bir dakikada okuduğu ortalama doğru sözcük sayısı, A koşullarından yüksek olduğu için bu öğrencinin de anlattığı öyküleri okurken okuma hızının arttığı söylenebilir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, bilinen içerikte metinlerin okunması, öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısını artırmıştır. A koşullarında okutulan öykülerin içerikleri öğrencilerin yaşantılarına uygun olmasına ve öykülerde basit söz dizimlerinin kullanılmasına rağmen öğrenciler, bu öyküleri bildikleri ve önceden anlattıkları öykü ve masallara göre daha yavaş okumuşlardır. Bu da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde metni anlayarak okumanın, okuma hızını artırdığını göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma hızlarını artırmak için metin içeriklerinin öğrencilerin yaşantılarına yönelik seçilmesi gerekir. Özellikle ilkökul 1. ve 2. sınıf Türkçe kitaplarındaki metinlerin okulöncesi dönemde çocukların ailelerinden ve öğretmenlerinden dinledikleri öykü ve masallardan seçilmesi okuma akıcılığını artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okunacak metinle ilgili okuma öncesinde metni tartışarak yaşantılar vermesi, öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında etkili olabilir.

Araştırmada ikinci öğrencinin B koşullarında gösterdiği performansın A koşullarına göre çok farklı olması, bu öğrencinin sınıf düzeyinin yüksek olmasından, A koşullarında okutulan metinlerin 1. ve 2. sınıf düzeylerine daha uygun olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle okuduğunu anlamamanın okuma hızına etkisini belirleyebilmek için ileride yapılacak araştırmalarda metin zorluklarının çeşitlendirilmesi, okuduğunu anlama ile okuma hızı arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından farklı sonuçlara ulaşılmasına yol açabilir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma akıcılığını artırmak için sadece metnin içerik özelliklerinde yapılandırılmaya gidilmesi yeterli olmayabilir. Metin özelliklerine dikkat etmekle birlikte, akıcı okumanın kazandırılması için etkili öğretim yöntemleri de denenmelidir. Özellikle yurtdışında karşılaştırmalı tek

denekli desenlerle yapılan araştırmalarda, okuma öncesi ve sonrası öğretim tekniklerinin birlikte kullanılmasının okuma akıcılığını artırdığı bulunmuştur (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Eckert, Ardoin, Daisey ve Scarola, 2000; Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert, 1999; Dally, Martens, Dool ve Hintze, 1998). Bu nedenle, okuma öncesinde metnin bir kez öğrenciye okunması, metni okutmadan önce öğrencinin ulaşması gereken performans hakkında bilgi verilmesi ve okuma sonunda bu performansa ulaşıp ulaşmadığıyla ilgili geribildirim verilmesi, bir ödül havuzu belirleyerek ödüllerin derecelendirmesi ve öğrencinin performansına göre ödüllendirilmesi ve metnin tekrarlı okutulması gibi öğretim tekniklerinin birkaçının birlikte kullanılmasının, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma akıcılığını artırmada etkili olup olmayacağı araştırılmalıdır.

Kaynakça

- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolkowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 22*, 48-54.
- Allinder, R. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Curriculum-based measurement. In H.B.Vance (Ed.), *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings*, (2nd edition, pp.106-132) New York: Wiley.
- Clark, C. H. (1995). Teachings about reading: A fluency example. *Reading Horizons, 35*, 250-266.
- Daly, E. J., Martens, B. K., Hamler, K. R., Dool, E. J. & Eckert, T. L. (1999). A brief experimental analysis for identifying instructional components needed to improve oral reading fluency. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 83-94.
- Daly, E. J., Martens, B. K., Dool, E. J., & Hintze, J. M. (1998). Using brief functional analysis to select interventions for oral reading. *Journal of Behavioral Education, 8*, 203-218.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 271-281.
- Eckert, T. L., Ardoin, S.P., Daisey, M. D., & Scarola, M. D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single case designs. *Psychology in the Schools, 37*, 463-473.
- Farr, R. C., & Carey, R. F. (1986). *Reading: What can be measured?* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment, 3*, 37-57.
- Lipson, M. Y. & Lang, L. B. (1991). Not as easy as it seems: Some unresolved questions about fluency. *Theory into Practice, 30*, 218-227.

- Marston, D. B. (1989). A curriculum-based measurement approach of assessing academic performance: What it is and why do it. In M. Shinn.(Ed.), *Curriculum-based measurement: Assessing Special Children* . (pp.18-78). New York: Guilford.
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94, 474-485.
- Özmen-Güzel, R. (2000). *Okuduğunu anlama seti*. İstanbul: YAPA Yayınları.
- Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Tawney, J. W. & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Ohio: A Bell and Howell Company.

Ek-1**Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi**

Öğrencinin adı-soyadı:

Deney aşaması:

Oturum:

Öğrencinin,

Yanlış seslettiği sözcük sayısı:

Okumadığı sözcük sayısı:

Yardımla okuduğu sözcük sayısı:

Bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı:

Geliş

16 Kasım 2004

İnceleme

1 Aralık 2004

Kabul

17 Ocak 2005