



**AZ GÖREN VE GÖREN ÖĞRENCİLERİN OKUMA
PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Fatih Emrah Demir

DOKTORA TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 60 (altmış) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fatih Emrah

Soyadı : Demir

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi: 23.09.2019

TEZİN:

Türkçe Adı : Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Karşılaştırılması

İngilizce Adı : Comparison of Reading Performances of Students with Low Vision and Sighted Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatih Emrah Demir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatih Emrah Demir tarafından hazırlanan “Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman (Başkan): Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Berrin BAYDIK

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Pelin KARASU

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Anadolu Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

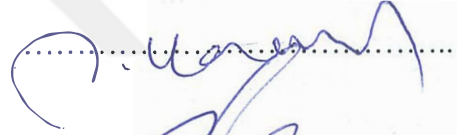
(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 10/09/2019

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü





Anneme, Babama, Kardeşime...

Canım anneme...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada araştırma konusunun bulunması sürecinden, araştırmanın sonuçlanmasına kadar bana büyük bir sabır ve sevgi ile vakit ayıran, dönütleri ile rehberlik eden, bana hem bilim insanı olarak hem de insani özellikleri ile rol model olan Danışman Hocam Prof. Dr. Sayın E. Rüya ÖZMEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın daha iyi olabilmesi için dönütleri ile her zaman yol gösteren ve ne zaman danışacağım bir konu olsa desteklerini esirgemeyen Tez İzleme Kurulu üyeleri Doç. Dr. Sayın. H. Pelin Karasu ve Doç. Dr. Sayın Pınar ŞAFAK'a teşekkür ederim. Bu araştırmanın sonuçlanmasında emeği olan Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Bu araştırmanın tamamlanmasında beni her zaman yüreklendiren ve her türlü desteği esirgemeyen Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'ndeki hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesinde desteklerini esirgemeyen az gören ve gören öğrencilerime, ebeveynlerine, öğretmenlerine, okul yöneticilerine ve tüm personele teşekkürlerimi sunarım.

Doktora boyunca benden desteklerini esirgemeyen TÜBİTAK'a ve TÜBİTAK bünyesindeki Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na, TÜBİTAK BİDEB 2211A Bursiyeri olarak teşekkürlerimi sunarım.

Ve son olarak... Bana bu tezin yazılması sürecinde destek veren annem Memduha Demir'e, babam Yusuf Demir'e ve kardeşim Eda Demir'e teşekkür ederim. Özellikle annem... Annem, bu tez senin desteğin ile tamamlandı, desteğini hiç esirgemedin. İyi ki varsın...

**AZ GÖREN ve GÖREN ÖĞRENCİLERİN OKUMA
PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(Doktora Tezi)**

Fatih Emrah Demir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2019

ÖZ

Az gören öğrenciler düşük görme keskinlikleri ve görme alanları; sınırlı yaşam deneyimlerinden dolayı dezavantajlı gruplar arasında yer almaktadır ve bu öğrencilerin var olan okuma performanslarının ortaya koyulması mevcut durumun belirlenmesi açısından değerlidir. Bu araştırmanın birinci genel amacı; 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde görme engelliler okullarına devam eden az gören öğrenciler ve devlet okullarına devam eden gören öğrencilerin; a) okuduğunu anlama düzeylerinin, b) okuma hızlarının ve c), okuma hata türleri yüzdelerinin ve d) tüm metinde yapılan toplam okuma hatası yüzdelerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırmaktır. İkinci genel amacı ise az gören öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe; a) okuduğunu anlama düzeylerinin, c) okuma hızlarının ve c) okuma hata türü yüzdelerinin ve d) toplam okuma hatası yüzdesinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırmanın birinci genel amacı çerçevesinde bilimsel araştırma modellerinden nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative) araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci amacına yönelik ise ilişkisel araştırma modeli (correlational model) kullanılmıştır. Araştırmaya 8 farklı ilden 3, 4 ve 5. sınıflarda okuyan 78 az gören ve 87 gören öğrenci katılmıştır. Az gören öğrenciler görme engelliler ilk ve ortaokuluna devam etmektedir. Az gören ve gören öğrenci gruplarının her ikisinde de okuma performanslarının değerlendirilmesi iki oturumda gerçekleşmiştir. Değerlendirme sürecinde Karasu'nun (2011) geliştirdiği Formel Olmayan Okuma Envanteri kapsamında desenlenen öykülerin 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde A ve B formları kullanılmıştır. Okuma hatalarına ve okuduğunu anlama becerisine yönelik veriler öykülerin A formu; okuma hızına yönelik veriler öykülerin B formu ile toplanmıştır. Okuma hatalarına yönelik verilerin toplanılmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen okuma hata türü sıklık formu, toplam

okuma hatası belirleme formu ve okuma hata türleri yüzdeleri belirleme formundan yararlanılmıştır. Okuduğunu anlama becerisine yönelik verilerin toplanmasında Karasu (2011) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama sorularından faydalanılmıştır. Okuma hızına yönelik veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen okuma hızı kayıt çizelgesinden yararlanılarak edinilmiştir. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. İki grup arasındaki farklılığın araştırılması için Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup arasındaki farklılaşmanın ortaya koyulması için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, 3. sınıf düzeyinde, 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 hızı, okuduğunu anlama, okuma hata türlerinden ekleme, yerine koyma, geri dönme hataları ve toplam okuma hataları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; az gören öğrencilerin okuma hızları, okuduğunu anlama düzeyleri gören akranlarından daha düşük bulunurken; okuma hata türlerinden ekleme, yerine koyma, geri dönme hataları ve toplam okuma hataları daha yüksek bulunmuştur. 4. sınıf düzeyindeki veriler incelendiğinde 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 hızı, okuduğunu anlama, okuma hata türlerinden yerine koyma, geri dönme ve toplam okuma hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, az gören öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri gören akranlarından daha düşük bulunurken; okuma hata türlerinden yerine koyma, geri dönme ve toplam okuma hata düzeyleri gören akranlarından daha yüksek bulunmuştur. 5. sınıf düzeyinde 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 okuduğunu hızı, tüm okuma hata türleri, toplam okuma hata düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre, az gören öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri gören akranlarından daha düşük iken; tüm okuma hata türleri, toplam okuma hata düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Az gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okuma performanslarının incelendiği Kruskal Wallis testi sonucunda 3.sınıftaki öğrencilerin okuma hızı ($M=26,5$), 5. sınıftaki öğrencilerin okuma hızından ($M=49,0$) anlamlı derecede daha düşüktür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ise sınıf yükseldikçe artmıştır. 3. sınıftaki öğrencilerin ($M=1,31$) okuma hata türlerinden yerine koyma hatası 4.sınıftaki ($M=0,92$) ve 5. sınıftaki ($M=1,02$) öğrencilerin düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Gören öğrencilerin ise, okuma hızı, okuduğunu anlama ve toplam süre düzeyleri sınıf yükseldikçe artmıştır. 3. sınıftaki öğrencilerin okuma hata türlerinden çıkarma hatası ($M=0,76$), 5. sınıftaki öğrencilerinden ($M=0,30$) anlamlı derecede daha yüksek iken 3.sınıftaki öğrencilerin okuma hata türlerinden yerine koyma hatası ($M=0,76$), 4. sınıftaki öğrencilerden ($M=0,00$) anlamlı derecede daha yüksektir. Araştırma bulguları ilgili alan

yazın ışığında tartışılmıştır. İleri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : Az gören öğrenciler, okuma, okuma hızı, okuduğunu anlama, okuma hataları.

Sayfa Adedi : 138

Danışman : Prof. Dr. E Rüya ÖZMEN

**COMPARISON OF READING PERFORMANCES OF STUDENTS
WITH LOW VISION AND SIGHTED STUDENTS
(Ph.D. Thesis)**

Fatih Emrah Demir

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2019

ABSTRACT

To reveal the existing reading performance is important to determine the reading performance of disadvantaged students in order to design the educational interventions. Because having limited visual acuity and visual field along with limited life experience, students with low vision are in disadvantaged groups. Therefore, evaluating reading performances of students with low vision is crucial. The first aim of this research is to compare a) the reading comprehension levels, b) reading rate, and c) percentages of reading error types, and d) total reading error percentages made in the whole text between students with low vision and sighted students. The second aim is to find out whether there is a difference by grade levels in terms of the reading comprehension levels, reading rate, reading error percentages and the total reading error percentage both in students with low vision and sighted students. In the first general aim of this research, causal-comparative research model which is one of the scientific research models is used. Relational research model (correlational model) was used for the second purpose of the study. 78 low vision and 87 sighted students from 3, 4 and 5 grades from 8 different cities participated in the study. Students with low vision continue their education in primary and secondary schools for children with visually impaired. The evaluation of reading performances in both groups was seen in two sessions. A and B forms were used at the 3rd, 4th and 5th grades of the stories that were written in Informal Reading Inventory developed by Karasu (2011). Data on reading errors and reading comprehension skills were collected with the A form story. The data for reading rate were obtained from the B form story. Reading error type frequency

form, total reading error determination form and reading error types percent form prepared by the researchers were used to collect the data for reading errors. Reading comprehension questions developed by Karasu (2011) were used to collect data for reading comprehension skills. The reading rate data were obtained by using the reading rate record table developed by the researchers . In the analysis of the data, nonparametric statistical methods were used. The Mann Whitney U test was used to investigate the difference between the two groups and the Kruskal Wallis test was used to determine the difference between the two groups. The results of the Mann Whitney U test performed at the 3rd grade level reveal that there was no statistically significant difference in pause and complex error levels among the students with low vision, while there was a statistical difference in the reading rate, reading comprehension and addition error levels, return error levels and total reading errors ($p < 0.05$). According to this; the reading rate of the students with low vision ($M = 26.5$) was significantly lower than the reading rate ($M = 82.0$). Results of the Mann-Whitney U test performed at the fourth grade level indicate that there was no statistically significant difference in reading error, reading, pause and complex error levels between the students with low vision and sighted students ($p > 0.05$) while there was a statistically significant difference in reading rate, reading comprehension, return errors level and total reading error level ($p < 0.05$). As a result of the Mann Whitney U test performed at the 5th grade level; There was no statistically significant difference in reading comprehension between the students with low vision ($p > 0.05$), while there was a statistically significant difference in terms of reading rate, all reading error types, total reading error levels among the students with low vision. ($p < 0.05$). As a result of Kruskal Wallis test, in which the reading performance of students with low vision was examined according to their grade levels, the reading rate of third grade students ($M = 26.5$) was significantly lower than the reading rate of fifth grade students ($M = 49.0$). The students' reading comprehension levels increased as the class increased. Substitution error of the 3rd grade students ($M = 1,31$) was significantly higher than the 4th grade ($M = 0,92$) and 5th grade ($M = 1,02$) students. On the other hand, students' reading speed, reading comprehension increased as the class increased. While the error of subtraction from the reading error types of the 3rd grade students ($M = 0.76$) was significantly higher than that of the 5th grade students ($M = 0,30$), the error of substitution from the reading error types of the 3rd grade students ($M = 0.76$) is significantly higher than the 4th grade students ($M = 0.00$). The research findings were discussed in the light of the related literature. Recommendations for future research and practice were provided.

Key Words : students with low vision, reading, reading comprehension, reading rate, reading errors.

Page Number : 138

Supervisor : Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durum.....	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırma Soruları.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Tanımlar.....	7

BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Az Gören Öğrenciler.....	9
Az Gören Öğrencilerin Özellikleri	12
Az Gören Öğrencilerin Okuma Becerileri	13
Okuma Becerisi ve Gelişimi	17
Okuma Becerisinin Bileşenleri.....	20
Okuduğunu Anlama Becerisi	20
<i>Okuduğunu Anlamanın Ölçümü</i>	<i>23</i>
Akıcı Okuma.....	24
<i>Sesli Okuma Akıcılığının Ölçümü</i>	<i>26</i>
Okuma Hataları	28
<i>Okuma Hatalarının Belirlenmesi</i>	<i>29</i>
BÖLÜM III	31
YÖNTEM.....	31
Araştırma Modeli	31
Çalışma Grubu	32
Çalışma Grubuna Yönelik Bilgilerin Edinilmesi	37
Araştırmacı	38
Veri Toplama Araçları	38
Formel Olmayan Okuma Envanteri	38
<i>Öyküler.....</i>	<i>39</i>
<i>Okuduğunu Anlama Soruları</i>	<i>41</i>

Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	42
Okuma Hata Türü Sıklık Formu	43
Toplam Okuma Hatası Belirleme Formu	43
Okuma Hata Türleri Yüzde Hesaplama Formu	43
Verilerin Toplanması	43
Pilot Çalışma	47
Okuma Hızına Yönelik Verilerin Toplanması	47
Okuduğunu Anlamaya ve Okuma Hatalarına Yönelik Verilerin Toplanması	48
Verilerin Puanlanması	49
Okuduğunu Anlama Sorularının Puanlanması	49
Okuma Hızının Puanlanması	50
Okuma Hatalarına Yönelik Verilerin Puanlanması	50
Geçerlilik ve Güvenirlik	51
<i>Geçerlilik</i>	51
<i>Gözlemciler Arası Güvenirlik</i>	52
Uygulama Güvenirliği.....	52
Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR	55
Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	55
Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuma Hızları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	56

Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuma Hata Türü Yüzdeleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	57
Az Gören ile Gören Öğrencilerin Toplam Okuma Hatası Yüzdeleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	59
Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	61
Okuma Hızının Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	61
Okuma Hata Türü Yüzdelерinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	62
Toplam Okuma Hatası Yüzdelерinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	63
Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Trendlerine İlişkin Bulgular	64
Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Hızı Trendlerine İlişkin Bulgular	65
Az Gören ve Gören Öğrencilerin Toplam Okuma Hatası Trendlerine İlişkin Bulgular.....	66
BÖLÜM V	69
TARTIŞMA	69
3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	69
3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören ve gören öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	71
3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören ve gören öğrencilerin okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	73

Az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	74
Az gören ve gören öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	75
Az gören ve gören öğrencilerin okuma hataları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	76
BÖLÜM V	79
ÖNERİLER.....	79
Uygulamaya Yönelik Öneriler	79
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	80
BÖLÜM VI.....	83
SONUÇ	83
KAYNAKLAR.....	85
EKLER.....	97
Ek 1. Az Gören Öğrencinin Çalışma Grubuna Seçilme Prosedürü	98
Ek 2. Gören Öğrencinin Çalışma Grubuna Seçilme Prosedürü	99
Ek 3. Az Gören Öğrenciler İçin Öğretmen Görüşme Formu	100
Ek 4. Gören Öğrenciler için bilgi formu (öğretmen)	102
Ek 5. Gören Öğrencilere Yönelik Ebeveyn Bilgi Formu	103
Ek 6. FOOE 3. Sınıf A Formu Öyküsü.....	104
Ek 7. FOOE 3. Sınıf B Formu Öyküsü.....	105
Ek 8. FOOE 4. Sınıf A Formu Öyküsü.....	106
Ek 9. FOOE 4. Sınıf B Formu Öyküsü.....	107

Ek 10. FOOE 5. Sınıf A Formu Öyküsü.....	108
Ek 11. FOOE 5. Sınıf B Formu Öyküsü.....	109
Ek 12. FOOE 3. Sınıf A Formu Öyküsü Okuduğunu Anlama Soru ve Cevapları	110
Ek 13. FOOE 5. Sınıf A Formu Öyküsü Okuduğunu Anlama Soru ve Cevapları	111
Ek 14. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	112
Ek 15. Okuma Hata Sayı ve Türü Kayıt Formu	113
Ek 16. Toplam Okuma Hatası Belirleme Formu	114
Ek 17. Okuma Hata Yüzdesi Belirleme Formu (Karmaşık hata dışındaki hata türleri ve toplam okuma hatası için)	115
Ek 18. Okuma Hata Yüzdesi Belirleme Formu (Karmaşık hata için)	116
Ek 19. Etik Komisyon Uygunluk Resmi Yazısı	117
Ek 20. Etik Komisyon Araştırma Uygunluğunu Oy Birliği ile Kabulünü Gösteren Belge	118
Ek 21. MEB Araştırma İzni Belgesi	119
Ek 22. Katılımcı İzin Belgesi	120
Ek 23. 3. Sınıf Düzeyinde Punto Değerlendirmede Kullanılan Öykü Bölümü Örneği	121
Ek 24. 4. Sınıf Düzeyinde Punto Değerlendirmede Kullanılan Öykü Bölümü Örneği	122
Ek 25. 4. Sınıf Düzeyinde Punto Değerlendirmede Kullanılan Öykü Bölümü Örneği	123
Ek 26. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)	124

Ek 27. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)	126
Ek 28. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)	128
Ek 30. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)	130
Ek 31. Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)	132
Ek 32. Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)	134
Ek 33. Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)	136
Ek 34. Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)	138

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların şehir ve okul bilgileri	35
Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	36
Tablo 3. Az Gören Öğrencilerin Okuma Araçları	36
Tablo 4. FOOE'ndeki 3, 4 ve 5. Sınıf Düzeyindeki A ve B Formundaki Öykülerin Okunabilirlik Düzeyleri	41
Tablo 5. Öykülerdeki Soru Sayı ve Türleri	42
Tablo 6. Okuma Hata Türlerinin Örnekleri	51
Tablo 7. Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki Fark	55
Tablo 8. Az Gören İle Gören Öğrencilerin Okuma Hızları Arasındaki Fark	56
Tablo 9. Az Gören İle Gören Öğrencilerin Okuma Hata Türü Yüzdeleri Arasındaki Fark	58
Tablo 10. Az Gören İle Gören Öğrencilerin Toplam Okuma Hata Yüzdeleri Arasındaki Fark	60
Tablo 11. Okuduğunu Anlamanın Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi..	61
Tablo 12. Okuma Hızının Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasının İncelenmesi	62
Tablo 13. Okuma Hata Türü Yüzdelerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasının İncelenmesi	63
Tablo 14. Toplam Okuma Hata Yüzdelerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bütüncül Bakış Açısı	22
<i>Şekil 2.</i> Az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının sınıf düzeyine göre değişimi.....	65
<i>Şekil 3.</i> Az gören ve gören öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre değişimi	66
<i>Şekil 4.</i> Az gören ve gören öğrencilerin toplam okuma hatalarının sınıf düzeyine göre değişimi.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durum

Uluslararası eğitim politikaları incelendiğinde; eğitimciler, ebeveynler ve sivil toplum örgütleri, öğrencilerin yaşamlarının her alanında başarılı olabilmeleri için gerekli olan yetkinlikleri eğitim sistemlerine entegre edilmesi konusuna önem vermektedirler. Belirtilen bu yetkinlikler, öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini içerdiği gibi; akademik becerilerini de içermektedir. Görme engellilerin eğitimi alanında çalışan eğitimciler yaygın bir şekilde görme engelliler için belirlenen akademik hedeflerin, gören öğrencilerin hedeflerine denk olması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu bağlamda önemli ve vurgulanması gereken temel nokta; özgüvenli, bağımsız ve yetişkinlik döneminde aktif iş gücünün etkin bir parçası olması hedeflenen görme engelli öğrencilerin, gerekli eğitsel donanımlara sahip bireyler olarak yetiştirilmesine yönelik gerekli eğitsel kararların alınması ve uygulanması gerekliliğidir (Wolffe, Sacks, Corn, Erin, Huebner ve Lewis, 2002). American Foundation for the Blind'ın (AFB) (Amerikan Görme Engelliler Vakfı) 2005 yılında yayınladığı bir raporda görme engelli öğrencilerin tüm özel gereksinimlerin karşılandığı eğitim ortamlarında eğitim almaları gerektiği belirtilerek, hem okul ortamında hem de yaşam becerilerinde bağımsız bireyler olarak yetiştirilmelerinin önemine vurgu yapılmıştır. Raporda, görme duyusunun öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde temel bir duyu kanalı olduğu ve günümüz eğitim sisteminin de ağırlıklı olarak görme duyusuna dayalı olarak düzenlendiği bildirilmiştir. Raporda ayrıca günümüz dünyasında görme engellilere ve diğer özel gereksinimli bireylere yönelik çıkartılan yasaların yol gösterici nitelikte olduğu ve bu yasalar temelinde görme engelli bireylere sınırlı olan görme duyuların ödünlemeye yönelik olarak uygun materyal kullanımının, gerekli uyarlamaların sağlanması ve yetiştirilmiş

personel ile bireysel ihtiyaçlarının giderilmesini hedefleyen eğitim hizmetlerinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Rapor, görme engellilerin eğitiminde yasal düzenlemelere, eğitsel durumlara ve personel yeterliliklerine yaptığı vurgular açısından yol gösterici ögeler içermektedir.

Bireyin var olan görmesinin etkin bir şekilde kullanmasının okuma, yazma gibi görmeyle ilgili davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini ve görme becerisinin bireyin yaşamı boyunca geliştiğini vurgulayan davranışsal optometri, görme becerisine yönelik gerçekleştirilecek sağaltımlarla da öncülük etmektedir (Harris, 2007). Bu alanda çalışan araştırmacılardan Maples (2003) Amerika’da ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği betimsel araştırmasında, etnik kökenin, sosyoekonomik düzeyin ve görme duyusundaki sınırlılıkların akademik başarı üzerindeki değişen etkilerini incelemiştir. Araştırmacı, etnik köken ve sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki etkisi anlamlı düzeyde olsa da; akademik başarı üzerindeki en büyük etkinin görme duyusundaki sınırlılıklardan kaynaklandığı ortaya koymuştur. Araştırma, görme duyusuna ilişkin risk faktörlerini ortaya koyması, medikal ve eğitsel müdahalelerin gerekliliği ve önemini vurgulaması açısından önemlidir. Davranışsal optometri alanında yapılan araştırmalarda görme duyusundaki sınırlılıkların akademik beceriler, özellikle de okuma becerisi üzerindeki etkisi henüz net olmamakla birlikte ortaya koyulmaktadır (Harris, 2007; Maples, 2003).

Görme engelli öğrencilerin bağımsız bir şekilde yaşamaları ve yetişkinlik dönemlerinde meslek yaşantılarını sürdürmeleri için kazanmaları gereken en temel becerilerden birisi okuma becerisidir. Serino (2007) görme engelli öğrencilerin gören akanlarındakinde olduğu gibi öğrenme süreçlerinde okuma becerisinin bir ön koşul becerisi olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, görme engelliler öğretmenlerinin birincil sorumlulukları arasında öğrencilerine okuma becerilerinin öğretimi olduğunu bildirmiştir.

Görme engelliler şemsiye teriminin bir alt grubunu oluşturan az görenler, standart ya da geleneksel optik düzeltme araçlarına rağmen normal görsel aktivitelerden kısıtlayan görme fonksiyonu derecesine sahip bireylerdir (Recep, Erdoğan ve Hasıripi, 2008). Az gören öğrenciler, işlevsel görmeleri, sosyo-ekonomik dinamikleri, kültürel ve sosyal öz geçmişleri, görme yetersizliğinin başlangıç yaşı, ek yetersizliklerinin varlığı ve bilişsel yeterlilik durumları gibi özelliklere bağlı olarak birbirinden farklılık gösterir (Gürsel, 2012). Az gören bireyler, zihinsel yeterlikleri açısından normal gelişim gösteren

akranlarıyla benzer özellikler sergilerken; psiko-motor, kavram edinimi, dil ve gelişim alanlarının genelinde veya bir bölümünde görme yetersizliğinden doğan sınırlılıklar sergileyebilirler (Şafak, 2010). Bu sınırlılık ve farklılıklar az gören bireylerin heterojen bir yapı sergilemesine yol açar. Dolayısı ile okuma becerisi gibi karmaşık bir becerinin öğretilmesi sürecinde; az görenlere eğitim veren öğretmenlerin bu heterojenliğe dikkat ederek bireyselleştirilmiş uyarlamaları öğrencilerine sağlamaları beklenir.

Okuma becerisi, öğrencinin yaşamından izole bir şekilde ele alınamayacak kadar yaşamla iç içe geçmiş bir beceridir. Okuma becerisinin, yetişkinlik döneminde yaşama uyum becerileri gibi bireyin yaşamını olumlu yönde etkileyen ve kolaylaştıran becerilerle pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu alan yazında yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (National Center for Educational Statistics, 2002). Okuma becerisi, bireyin yalnız yetişkinlik döneminde sahip olması beklenen becerilerin yordayıcısı değil, aynı zamanda okul döneminde öğrenme yaşantılarının gerçekleşebilmesi açısından birincil kaynak olması açısından önemli bir beceridir (Özmen, 2013).

Okuma becerisi, içerdiği bileşenler ele alındığında çok boyutlu ve aşamalı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Armbruster, Lehr ve Osborn (2001) okuma becerisinin, ses bilgisel farkındalık, okuma akıcılığı, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama öğelerinden oluştuğunu ve gerçekleştirilecek sistematik okuma öğretiminin okumanın bu unsurları üzerinde odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Okumanın öğeleri üzerine yapılacak sistematik müdahalelerin nihai amacı, öğrencinin okuduğu metinden anlam çıkarabileceği aşamaya gelebilmesidir (Epçaçan, 2009). Normal gelişim gösteren öğrencilere için de gerekli olan sistematik okuma öğretimi, görme duyusundaki sınırlılıklardan dolayı okuma becerisinde risk altında olan görme engelli öğrenciler için de gereklidir.

Az gören öğrenciler, tipik olarak gören akranlarından daha yavaş okumakta (Douglas, Grimley, Hill, Long ve Tobin, 2002), sınıf düzeyleri ilerledikçe gören akranlarını okuma performansları bakımından geri kalabilmektedirler (Douglas vd., 2002; Douglas, Grimley, McLinden ve Watson, 2004). Yurt dışında yapılan çalışmalarda, az gören öğrencilerin okuma becerilerinde gören akranlarından anlamlı düzeyde sınırlı olduğu ortaya konmuştur (Corley ve Pring, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d; Felletius, 1999; Gompel, van Bon, Sehreuder ve Adriaanset, 2002; Tobin, 1985; van Bon, Adriaansen, Gompel ve Kouwenberg, 2000). Az gören öğrencilerin okuma becerilerinde daha düşük performans sergilemelerinin, gören akranlarından daha sınırlı şekilde basılı materyal ile

karşılaşmalarından kaynaklanabileceğine ilişkin tartişmalar alan yazında yer almaktadır (Fellenius, 1996). Başka bir görüşe göre ise bu öğrencilerin okuma becerileri bakımından gören akranlarına göre geri olması olumsuz öğrenme yaşantıları ile ilişkilendirilmektedir (Koenen, Bosman ve Gompel, 2000). Bu noktada, Gompel, Janssen, Schreuder ve van Bon (2003) az gören öğrencilerin sınırlı görme duyusuna sahip olmaları nedeniyle sınırlı duyu girdisine maruz kalmalarının temel etken olarak ele alındığını, sınırlı görme duyusu girdisinin fizyolojik de bir boyutu olan okuma becerisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu olumsuz etki, okuma sırasında az gören öğrencinin zorlanmasına, okumaya yönelik motivasyonunun düşmesine ve sonuç olarak da öğrencinin daha sınırlı okuma alıştırmalarında yer almasına yol açmaktadır (Gompel vd., 2003). Douglas, Grimley, Hill, Long ve Tobin (2002) standartlaştırılmış bir okuma becerisi testi olan Neale Analysis of Reading Ability'ı (Neale Okuma Becerisinin Analizi) (NARA) kullanarak, az gören öğrenciler ile gören akranlarının okuma becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulguları, az gören öğrencilerin okuma doğruluğu, okuduğunu anlama ve okuma hızı puanlarının değerlerinin, gören akranlarının kronolojik yaşlarında olması beklenilenden anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Dahası, az gören öğrencilerin belirtilen okuma becerilerinde gören akranları ile arasındaki puan farkının 6 yaşından 16 yaşına doğru ilerledikçe, anlamlı, ciddi ve doğrusal bir şekilde arttığı bulunmuştur. Bu durum, az gören öğrencilerin okuma becerilerine yönelik var olan durumun betimlenmesinin ve uygun eğitsel müdahalelerin sistematik bir şekilde planlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Her ne kadar yurtdışı alan yazında az gören öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin var olan durumu ortaya koyan betimsel araştırmalar yapılmış olsa da (Corley ve Pring, 1993a, 1993b; Fellenius, 1999a; Gompel, van Bon, Sehreuder ve Adriaanseti, 2002; Tobin, 1985; van Bon, Adriaansen, Gompel ve Kouwenberg, 2000) Türkiye'de az görenlerin okuma hatalarını, okuma hızlarını ve okuduğunu anlamalarını akranları ile karşılaştırarak değerlendiren betimsel araştırmalara ulaşılamamıştır. Yurt dışında az gören öğrencilerin okuma becerilerini gören akranları ile karşılaştıran araştırmalar, az görenlerin okuma becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılacak uygulamalara kısmen yol gösterse de, Türkçe'nin ortografik ve sesbilgisel yapısının İngilizce'den ve diğer dillerden anlamlı şekilde farklılığı göz önüne alındığında, az gören öğrencilerin okuma becerilerini akranları ile karşılaştırmayı ve sınıf düzeyine göre az görenlerin okuma

becerilerinin farklılaşma eğilimini incelemeyi amaçlayan bu araştırmaya ulusal alan yazın temelinde ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte farklı bir dil yapısı olan Türkçe dilinde uygulama yapılacağından uluslararası alan yazındaki önemi dikkate alınarak bu araştırma desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde görme engelliler okullarına devam eden az gören öğrenciler ve devlet okullarına devam eden gören öğrencilerin; a) *okuduğunu anlama düzeylerini*, b) *okuma hızlarını* ve c) *okuma hata türlerini* ve d) *toplam okuma hatalarını* sınıf düzeylerine göre karşılaştırmaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise az gören öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe; a) *okuduğunu anlama düzeylerinin*, b) *okuma hızlarının* ve c) *okuma hata türlerinin* ve d) *toplam okuma hatalarının* farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya koymaktır.

Araştırma Soruları

1) Az gören ve gören 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin;

a) *okuduğunu anlama düzeyleri*

b) *okuma hızı*

c) *okuma hata türleri (ekleme, çıkarma, yerine koyma, geri dönme, kısmi, tekrarlayan, karmaşık hata) yüzdesi*

d) *toplam okuma hata yüzdesi* arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

2) Az gören ve gören 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre;

a) *okuduğunu anlama düzeyleri*

b) *okuma hızları*

c) *okuma hata türleri (ekleme, çıkarma, yerine koyma, geri dönme, kısmi, tekrarlayan, karmaşık hata) yüzdeleri*

d) *toplam okuma hatası yüzdeleri* anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi hem akademik hem de sosyal yaşamın en temel becerilerinden birisidir. Günümüz dünyasında, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirleyicilerden birisi de ülkedeki okur-yazar bireylerin genel nüfusa oranıdır. Özellikle risk altındaki çocuklara okuma becerisinin kazanılması için sistematik öğretim uygulamalarına ve eğitsel müdahalelere gereksinim duyulur.

Az gören öğrenciler hem görsel duyu girdisinin sınırlılığından hem de görsel duyu sınırlılığından kaynaklanan okuma becerisine duyulan sınırlı istek ile düşük motivasyondan dolayı akranlarına göre daha düşük düzeyde okuma becerileri sergileyebilmektedir (Corley ve Pring, 1993a, 1993b; Felletius, 1999; Gompel, van Bon, Sehreuder ve Adriaanseni, 2002; Tobin, 1985; van Bon, Adriaansen, Gompel ve Kouwenberg, 2000). Az gören öğrencilerin, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarının belirlenmesi ve akranları ile karşılaştırılması, mevcut durumun ortaya koyması ve yapılması gerekenlerle ilgili önlemlerin alınması açısından önemlidir. Yurt dışında yapılan araştırmalar, az gören öğrencilerin okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin akranlarına göre daha düşük olduğunu; okuma hatalarının ise gören akranlarından anlamlı düzeyde daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların dillerinin ağırlıklı olarak İngilizce ve Flemenkçe gibi Batı dillerinde yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde az görenlerin okuma becerilerini akranları ile karşılaştıran ve sınıf düzeylerinin okuma becerilerini, az gören öğrenciler temelinde, nasıl değiştiğini araştıran çalışmalara ulaşamamıştır. Türkiye’de az gören öğrencilerin okuma hızlarının artırılmasına (Güzel-Özmen, Karakoç, Çakmak ve Özdemir, 2009a; 2009b); değişen basılı materyal özelliklerine göre okuma hızının farklılaşmasına (Şafak vd., 2014), işlevsel görmenin artırılmasına yönelik eğitsel müdahalelerin etkililiğine (Aslan, 2015) yönelik araştırmalar hem alan yazına bilimsel kanıt sunmakta hem de uygulamaya yol göstermektedir. Bununla beraber, az gören öğrencilerin okuma becerilerini gören akranları ile karşılaştırarak var olan durumu ortaya koyan herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar az gören öğrencilerin akranlarına göre daha sınırlı düzeyde okuma becerilerine sahip olduğu yönünde bulgu ortaya koymakla beraber; Türkçe’nin farklı yapıda olması sonuçların dile göre farklılaşp farklılaşmayacağı sorusunu da ortaya koymaktadır. Bu nedenle Türkçe konuşan az gören öğrencilerin okuma becerilerini akranları ile

karşılaştıran bu araştırmanın hem ulusal hem de uluslararası alan yazına ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın güçlü yanlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar:

1. Öğrencilerin okuma becerileri tek bir envanter kullanılarak değerlendirilmiştir.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri soru-cevap uygulamalarını içeren tek bir yöntemle değerlendirilmiştir.
3. Öğrencilerin ek yetersizliği olmadığına ilişkin veriler öğretmen bildirimleri ve öğrenci dosyalarından elde edilen verilere göre toplanmıştır.
4. Bu araştırmanın verileri ayrı eğitim ortamında bulunan az gören öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, araştırmacının bazı varsayımları vardır. Bu varsayımlar:

1. Kullanılan envanter, az gören öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için yeterlidir.
2. Öğretmen raporlarından ve öğrenci dosyalarından elde edilen bilgiler doğrudur.
3. Öğrenciler değerlendirme oturumlarında var olan performanslarını ortaya koymaları açısından uygun durumdadır.

Tanımlar

Bu bölümde, bu araştırma boyunca bazı temel terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Az gören yasal tanımı: Gerekli tüm düzeltmeler gerçekleştirildikten sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere az gören denilmektedir (MEB, 2016).

Az gören eğitsel tanımı: Eğitsel tanıma göre az gören birey, büyüteç vb. uyarlamalarla normal puntolu ve büyük puntolu yazılı materyali okuyabilen görme engellilerdir (Özyürek, 1998).

Davranışsal optometri: Bireyin mevcut görmesinin etkin bir şekilde kullanmasının okuma, yazma gibi görmeyle ilgili becerileri olumlu yönde etkileyeceğini ve görme becerisinin bireyin yaşamı boyunca geliştiğini vurgulayan bilim dalıdır (Harris, 2007).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada, 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde görme engelliler okullarına devam eden az gören öğrencilerin ve devlet okullarına devam eden gören öğrencilerin okuma performanslarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması ve az gören öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okuma performanslarının farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya koyulması amacı ile yapılmıştır. Bu bölümde sırası ile bu araştırmanın çalışma grubu olan az gören çocuklar hakkında bilgi verilmiş, daha sonra araştırmanın bağımlı değişkeni olan okuma becerisine yönelik kuramsal çerçeve sunulmuştur.

Az Gören Öğrenciler

Az gören öğrencilerin görme duyusuna yönelik özellikleri günümüzde henüz çok fazla bilinmemektedir. Az gören öğrenciler, gören öğrenciler ile total görme engelliler (körler) arasındaki bölümü oluşturan, az görmeden kaynaklanan oldukça farklı çeşitliliğe bağlı olarak değişik davranış kalıpları olan, toplumda özellikleri bilinmeyen bir grubu oluşturur (Özhamam, 2007). Genellikle toplum az görenleri, gören bireyler kabul etmekte ve gören bireylerden beklediği davranışları beklemektedir. Oysaki körlük düzeyinde olmasa da yaşanan bu görme yetersizliği az gören öğrencilerin eğitiminde büyük sorunlar oluşturabilmektedir (Özhamam, 2007, s. 8). Az gören öğrencilere sunulacak eğitsel ve diğer disiplin alanlarına yönelik hizmetlerin etkin bir şekilde sunulmasının birincil adımı, az görme durumuna yönelik tanılamaların uygun biçimde gerçekleştirilip, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylere yönelik uygun terimlerin kullanılmasıdır.

Alan yazında az gören bireyleri niteleyen birçok farklı terim ve betimleme bulunmaktadır. Alan yazındaki bu terimsel karışıklığın yanında, ülkeler temelinde de farklı terimler kullanılmaktadır. Az gören bireyler alanında çalışan araştırmacı ve uygulamacıların bu kavramsal karışıklığı dikkate alıp, az görme durumunun evrensel bir tanımı olmadığını çalışmalarında dikkate almaları gerekmektedir (Moore ve LeJeune, 2010). Lueck (2004) az gören bireyi, bireyin gelişim düzeyi ve kültürel normlarından bağımsız bir şekilde, öğrenme yeteneğini ve günlük yaşam becerilerini olumsuz yönde etkileyen görme yetersizliğine sahip olan; lakin var olan işlevsel görmesinin, görmeye dayalı becerileri edinmesinde nispeten fayda sağladığı birey olarak tanımlamıştır. Corn ve Koenig (1996) ise az gören bireyi, reçete edilen düzeltici lensler kullanılarak dahi görsel görevleri (visual tasks) gerçekleştirmekte sınırlılıklar yaşayan, bununla beraber destekleyici görsel stratejiler, az görmeye yönelik araçlar ve uygun eğitsel ve çevresel uyarlamalar ile bu görsel görevleri başarabilen birey şeklinde tanımlamıştır. Az gören bireyi betimleyen bu tanımlar ile alan yazındaki diğer tanımlamalar incelendiğinde bazı önemli noktalara vurgu yapıldığı görülmektedir. Vurgulanan temel noktalardan birisi, bu bireylerin var olan görme kalıntılarını uygun uyarlamalar ile etkin bir şekilde kullanabilmeleridir. Bir diğer önemli nokta, az gören bireylerin akademik olarak ve günlük yaşamlarında olumsuz olarak etkilenmeleridir. Son olarak, en çok vurgulanan bir diğer nokta da, az görmeden kaynaklanan sınırlılıkların üstesinden gelinmesinde eğitsel, çevresel ve medikal müdahalelerin eş zamanlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğidir.

Alan yazındaki ve ülkeler arasındaki az gören bireylere yönelik kavram kargaşasını nispeten ortadan kaldırmaya yönelik Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization) (WHO) (2014) bireylerin görme durumlarını dört durumda incelemiştir. Bu görme durumları; a) normal görme (normal vision), b) orta düzeyde görme yetersizliği (moderate visual impairment), c) ağır düzeyde görme yetersizliği ve d) körlük şeklindedir. Bu görme durumlarından orta düzeyde görme yetersizliği ve ağır düzeyde görme yetersizliği az gören şemsiyesi altında ele alınmıştır. Orta ve ağır görme yetersizliği ile körlük görme yetersizliği şemsiye teriminin altında yer almaktadırlar.

Türkiye’de az gören terimine yönelik, yasal ve eğitsel olmak üzere iki tür tanımlama bulunmaktadır. Yasal tanımda; görme keskinliği temel alınmış ve görme keskinliği 20/70 ile 20/200 değerleri arasında olan bireyler az gören olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016). Az görenlere yönelik yapılan eğitsel tanımda ise az gören, eğitsel açıdan

ele alınmış ve eğitim sürecinde görme yetisini öğrenme amacıyla kullanabilen birey olarak betimlenmiştir (Özyürek, 1998; Tuncer, 2003). Az gören bireylerin tıbbi tanılanması, medikal hizmetlerin sunulması açısından önemli ve değerlidir. Bununla beraber az gören öğrencilere sunulacak eğitim hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde tıbbi tanım öğrencinin gereksinimlerine vurgu yapmamakta ve tıbbi açıdan var olan durumu ortaya koymaktan fazlasını vurgulamamaktadır. Oysaki yapılan eğitsel tanımda öğrencinin az görme durumunu ödünleyecek az görme araçlarına ve çevresel uyarlamalara güçlü bir vurgu yapılmaktadır ki, eğitsel bir perspektiften bakıldığında öğretmenlere ve bu alandaki araştırmacılara, eğitsel tanımlamanın bir yol gösterici olduğu belirtilebilir.

Az görenlerin eğitimi alanda işlevsel görme terimi önemli bir yer tutmaktadır. İşlevsel görme, az gören bireyin kalan görmesini, okurken, ev işi yaparken bağımsız bir şekilde hareket ederken ya da bir televizyon programı seyrederken, yani günlük yaşam içinde gerçek yaşam deneyimleri yaşarken, var olan görme yetisini etkin bir şekilde kullanması şeklinde tanımlanabilir (Flom, 2004, s. 25). Az gören bireyler, var olan görme kalıntılarının tamamını herhangi bir destek eğitim almadan kullanmada sınırlılıklar yaşayabilmektedirler. Az gören bireylerin var olan görmelerini etkin bir şekilde kullanmalarına yönelik desenlenen uyarlamalar ile öğrencilerin kalan görme yetilerini etkin bir şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır (Aslan, 2015). Az gören bireylerin işlevsel görmelerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için görsel keskinlik (visual acuity), görme alanı (visual field), kontrast duyarlılığı (contrast sensitivity), ışık duyarlılığı (light sensitivity), renk ayrımı (color discrimination), göz hareketlerinin kontrolü (oculomotor control) ve odaklanma (internal focusing) gibi değişkenler önemlidir (Flom, 2004, s.26). Az gören bireylerin belirtilen bu işlevsel görme unsurlarını, var olan potansiyelleri temelinde, etkin bir şekilde kullanmaları, onların genel gelişimsel özellikleri ile akademik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Az gören bireyler, görme duyusundaki ve çevresel uyarlamalardaki sınırlılıklardan dolayı sosyal ve akademik alanda bazı problemler sergileyebilmektedirler. Sacks, Lueck, Corn ve Erin (2011) az gören öğrencilerin, akademik ve sosyal yeterliliklerini sağlamak için eğitim programlarında, az gören öğrencilere özgü duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak düzenlemelere etkin bir şekilde yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar az gören bireylerin sosyal becerilerini, öz savunmalarını (self advocacy) ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik desenlenecek sistematik

eğitim programları ile okuldan yetişkinlik dönemine doğru uzanan yaşamları süresince, sosyal ve akademik yaşamın anlamlı ölçüde desteklenebileceğini savunmuşlardır. Araştırmacılar, ayrıca sistematik öğretim ve öğrenme yaşantıları ile az gören bireylerin de gören bireyler kadar yetkin akademik ve sosyal becerilere sahip olabileceğini, lakin öğrencilerin var olan eğitsel ve sosyal gereksinimlerinin ortaya koyulması ve destekleyici müdahalelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bireylerin akademik öğrenmelerin temelini oluşturan okuma becerisinin desteklenmesi de ön plana çıkmaktadır.

Az Gören Öğrencilerin Özellikleri

Görme yetersizliğinden etkilenmiş ya da etkilenmemiş bütün çocukların bilişsel gelişimlerinde duyu organları tarafından alınan girdilerin kritik rolleri bulunmaktadır. Az görme durumu öğrencilerin günlük yaşam etkinliklerinin kalitesini etkileyen bir görme kaybıdır. Az gören öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilere göre, daha düşük görme keskinliğine ve daha dar görme alanına sahiplerdir (Wilkinson ve Shahid, 2018). Görsel algılamada da az görenlerin problemleri bulunmaktadır. Bu bağlamda az gören öğrencilerin performanslarını değerlendirirken ve uygun müdahaleleri desenlerken, bu öğrencilerin farklılaşan özellik ve gereksinimlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktada, az gören öğrencilerin özelliklerini etkileyebilen görme kaybı türü de vurgulanmalıdır.

Az gören öğrencilerin görme becerilerinin farklı görme yetersizliklerine göre farklılaşmaktadır (şafak, 2013). Örneđin, *kataraktan* etkilenmiş az gören bir öğrencinin görme durumu bulanık olacaktır (Pamukçu, 2005). Bu öğrencilerin görme durumu kirli bir camdan ya da kameradan bakan gören bir kişinin görme durumu ile benzeşmektedir (Deđer-Vural, 2019). Bir başka görme yetersizliği olan *scotoma* ile ilgili Durlu (2005) görme bozukluğunun gözün merkezinde olduğunu ve bu bozukluğun merkezi görme kaybına yol açtığını bildirmiştir. Az görmeye yol ačan *albinizm* ise, tipik görme yetersizliklerinden bazı yönlerden farklılık göstermektedir. Albinizm, vücut tarafından salgılanan melanin pigmentinin yeterince veya hiř salgılanamaması nedeniyle oluşan bir hastalıktır ve ten, göz ile vücuttaki tüm kılları etkilemektedir. Albinizm, vücudun ışığa karşı hassasiyetine, görme yetisinin zayıf olmasına ve şaşılık vb. durumların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum, bireyin eğitim sürecini etkilemekte ve çeşitli sorunlar yaşanmasına yol açmaktadır (Kırıcı, 2018). Albinizmden etkilenmiş

öğrencilerde görme sınırlılığı bulunmaktadır, Nistagmus olarak belirtilen normal olmayan göz hareketleri gözlenebilir ve ışığa karşı duyarlılık artabilir (Işık Göz Kliniği, 2005). Bu özelliklerden yola çıkarak, albinizmden etkilenmiş öğrencilerin okuma gibi becerileri gerçekleştirebilmesi için loş bir ışık ortamının olması gerekir ki; bu az gören öğrencilerin *her zaman* yüksek ışıklandırmaya ihtiyaç duyacağı basmakalıp düşüncesi ile farklılaşmaktadır (Şafak, 2005).

Bir diğer az görme nedeni *glokomdur*. Glokom deyimi halk arasında “*göz tansiyonu*” olarak da bilinen, optik sinir üzerinde tahribat yaparak, ilk dönemlerde bireyin çevre görmesini bozan, son dönemlerinde ise körlüğe kadar ulaşabilen (optik nöropati) bir bozukluktur. Glokom’un az gören bireylerin görme duyusuna yönelik en önemli etkisi görme alanını sınırlamasıdır (Türk Oftalmoloji Derneği Glokom Birimi, 2018). Yaygın olarak görülen bir diğer görme bozukluğu da halk arasından *tavuk karası* olarak bilinen, *retinitis pigmentozadır*. Retinitis pigmentozadan etkilenmiş bireyler, çevresel görme kaybı yaşar ve özellikle gece görmede ciddi sınırlılıklar yaşayabilirler (National Eye Institute, 2019).

Yukarıda belirtilen görme bozuklukları, az gören öğrencilerde yaygın olarak görülebilen görme bozukluklarıdır. Bu bozuklukları ve görme üzerindeki etkilerini incelediğimizde, az gören öğrencilerin heterojen özellikler gösterdiğini belirtebiliriz. Bu heterojen özellikler, az gören öğrencilerle çalışan öğretmenlere farklılaşan ışık, punto, satır aralığı gibi uyarlamalar yapmaları gerektiğini göstermektedir. Şafak (2005)’ın da belirttiği gibi *az görmenin anlamını* her öğrenci için farklılaşmakta; uygun araç/gereç ve ortam uyarlamalarının yapılması gerekmektedir.

Az Gören Öğrencilerin Okuma Becerileri

20. yüzyılın ilk yarısında, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitimi alanında, görme kalıntısının kullanımının gözlere zarar vereceğine dair bir inanış mevcuttu. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin eğitim aldığı okullarda, az gören öğrencilerin görme kalıntılarını kullanmalarını destekleyici herhangi bir uygulamaya yer verilmemekle beraber, kullanılmamasına yönelik bir eğilim bulunmaktaydı. 1908 yılında, İngiltere’de bulunan, az görenlerin de devam ettiği bir görme engelliler okulunda yer alan “okuma ve yazma bu okula giremez” yazısı bu doğru olmayan bakış açısını açıkça ortaya koyuyordu. 1930’lardan itibaren göz sağlığı alanında çalışan tıp doktorları bunun bilimsel temeli olmayan yanlış bir bakış açısı olduğunu ortaya koysa

da, görme engelliler öğretmenlerinin pratikte uygulamalarını değiştirmeleri 1964 yılında Barraga'nın doktora tezi ile gerçekleşebilmiştir. (Akt. Corn, Bell, Bachofer, Jose ve Perez, 2003). MacCuspie (2002) Barraga'nın 1960'lı yıllarda gerçekleştirdiği araştırmaların az görenlerin eğitiminde temel yol gösterici araştırmalar olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, bu araştırmaların az gören öğrencilerin görme kalıntılarını (remaining vision) etkin bir şekilde kullanımlarının desteklenmesi ve az görme durumuna yönelik uygun eğitsel ve çevresel düzenlemelerin yapılmasının gerekliliği ve önemini ortaya koyması açısından yol gösterici olduğunu belirtmiştir. Okuma gibi temel ve önemli bir akademik becerinin, az görenler açısından incelenmesi de gören çocuklara yönelik yapılan araştırmalardan uzun süre sonra başlamıştır.

Araştırmalar az gören öğrencilerin daha sınırlı okuma becerilerine sahip olma eğilimi hakkında kanıtlar sunmaktadır (Corley ve Pring, 1993a, 1993b; Fellenius, 1999b). Uygulamada ve alan yazında, az gören öğrencilerin okuma becerilerinin sınırlılığını ortaya koyan görüşler ağırlıklı olmakla beraber, bazı araştırmalarda az gören öğrencilerin akranlarıyla aynı hatta daha iyi düzeyde okuma performansları sergilediklerine dair bulgular da bulunmaktadır (van Bon, Adriaanses, Gompel ve Kouwenberg, 2000).

Alan yazında ortaya konan az görenlerin daha sınırlı okuma performansı göstermelerine yönelik bulgular, az gören öğrencilerin okuma etkinlikleri sürecinde bir dizi uyarlamalara yer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Uygun ışıklandırma, büyütülmüş punto, öğrencilerin kullandıkları az görme araçları az gören öğrencilerin okuma performanslarını daha ileri düzeyde gerçekleştirebilmeleri açısından önemlidir (Tuncer, 2003). Her ne kadar gerçekleştirilen uyarlamalar okuma performansına olumlu yönde etki yapsa da, gören akranları ile az gören öğrenciler arasındaki okuma performansı farkı yine de devam edebilmektedir. Düşük düzeyde akademik performans gösterme ve düşük okuma hızı sergileme riski az gören öğrencilerin eğitiminde özellikle son 30 yıldır dikkate alınan bir bakış açısı olmuştur (Corn, Wall, Jose, Bell, Wilcox ve Perez, 2002). Görme yetersizliği olan öğrenciler sıklıkla yavaş okuma hızlarına sahiptir (Fellenius, 1999a; Fellenius, 1999b). Bu yavaş okuma hızı, okuryazarlık (literacy) becerilerinin edinilmesi üzerinde olumsuz yönde etki yapmaktadır (Koenig ve Halbrook, 1991). Az gören öğrenciler, büyük puntolu yazılara ve genel olarak okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirme eğiliminde olabilmekte (Frank, 2000) ve bu olumsuz tutumlar okuma becerilerinin edinilmesi önünde bir engel olarak düşünülebilmektedir.

Pattillo, Heller, Trefry ve Smith (2004) bu noktada görme engelliler sınıf öğretmenlerine çok ciddi görevler düştüğünü vurgulayarak; öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma hızlarını belirlemelerini ve sistematik olarak kayıt etmelerinin önemini vurgulamışlardır. Araştırmacılar ayrıca, elde edilen okuma hızı verileri temelinde uygun eğitim programları ve az görenlere yönelik yardımcı teknolojiler ile okuma becerilerine yönelik sistematik müdahalelerin desenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Az gören öğrencilerin daha sınırlı görme keskinliğine sahip olmalarının okuma hızı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu erken dönem araştırmalarında ortaya konmuştur (Krischer ve Meissen, 1983). Az gören öğrencilerin okuma hızı ve genel okuma becerilerindeki sınırlılığın, gören akranları ile karşılaştırıldığında, sınıf düzeyi ve yaş ilerledikçe arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Corn vd., 2002). Mohammed ve Omar (2011) de bu sınırlılığı az gören, kör ve normal gören öğrencilerin okuma hızlarını karşılaştırdığı araştırmasında ortaya koymuştur. Araştırmacılar, Braille kullanan kör öğrencilerin en yavaş okuma hızına sahip olduğunu rapor etmiştir. Az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin okuma hızları karşılaştırıldığında ise az gören öğrencilerin gören akranlarından anlamlı düzeyde daha yavaş okuduğu belirlemişlerdir. Araştırmacılar, bu verilerden yola çıkarak, az gören öğrencilere okuma görevlerinde, metinden anlam çıkarabilmelerini desteklemek amacı ile daha fazla süre verilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Douglas vd. (2002) sadece okuma hızı değil, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama değişkenlerini de dâhil ettiği araştırmalarında bir okuma performansı değerlendirme testi olan Neale Analysis of Reading Ability (NARA)'yı az gören öğrencilerde kullanmışlardır. Bu araştırma ile hâlihazırda gören öğrencilerde kullanılan bir testin az görenlerde de kullanılabilmesi ile iki grubun karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, NARA ile değerlendirmenin sonucunda, az gören öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma hızı ve okuduğunu anlama değerlerinin gören akranlarından anlamlı düzeyde daha sınırlı olduğunu göstermiştir. Az gören ve gören öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma hızı ve okuduğunu anlamalarına yönelik bulgular incelendiğinde, gören öğrencilerin yaş düzeyi ilerlediğinde, az gören öğrencilerin puanlarının gören öğrencilere göre daha sınırlı düzeyde arttığı görülmektedir. Douglas vd. (2004) bir başka araştırmalarında yine NARA'yı kullanarak az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin okuma hatalarını karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, az gören öğrencilerin yerine koyma (substitution) hatalarının yanlış telaffuz (mispronunciation) hatalarından daha

fazla olduğunu; gören öğrencilerde ise bunun tam tersi bir durumun olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, bu bulgunun az gören ve gören öğrencilerin okuma stratejilerinin birbirlerinden farklılaşabileceğini ve bunun önemini vurgulamışlardır. Araştırmacıların bulguları Daugherty'nin (1977) daha erken dönemde yaptığı araştırmanın bulguları ile tutarlıdır. Daugherty, az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin akademik becerilerini karşılaştırdığı çalışmada az gören öğrencileri sesli okuma ve matematik becerilerinde daha sınırlı düzeyde işlevde bulunduğunu ortaya koymuştur.

Farklı dillerde de az gören öğrencilerle okuma alanında betimsel çalışmalar yapılmıştır. İsveççe konuşan 9 yaşındaki az gören öğrencileri akranları ile okuma performanslarını karşılaştıran Fellenius (1999b) ise değişken olarak okuduğunu anlamayı ve tekli kelimeleri okuma süresini ele almıştır. Araştırma sonucunda az gören öğrenciler, gören akranlarından belirtilen değişkenlerden daha sınırlı düzeyde performans sergilemiştir. Okuduğunu anlama, çözümleme (decoding) ve heceleme becerilerini az gören ve gören öğrencileri karşılaştırarak inceleyen Gompel vd. (2002) belirtilen değişkenlerde az gören öğrencilerin gören akranlarından daha sınırlı düzeyde işlevde olduklarını ortaya koymuştur.

Bosman, Gompel, Vervloed ve van Bon (2006) ise Flemenkçe konuşan az gören ve gören öğrencilerle okuma çalışması yapmıştır. Araştırmacılar yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada az gören öğrencileri gören akranları ve okuma düzeyi açısından eş gören bir grupta karşılaştırmışlardır. Araştırma bulguları, az gören öğrencilerin okuma performanslarının gören akranlarından daha sınırlı olduğunu, daha yavaş okuma hızına sahip olduklarını ve daha fazla sayıda hata yaptıklarını ortaya koymuştur. Az gören öğrenci grubu okuma düzeyi açısından türdeş grupta karşılaştırıldığında ise okuma performansları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmacılar, bu durumu az görenler ile görenlerin benzer okuma becerisi gelişim aşamalarından geçerek ilerlediğini fakat az gören bireylerin bu aşamalardan daha yavaş şekilde gecikmeli olarak ilerlediği temelinde tartışmıştır.

Alan yazındaki araştırmaların önemli kısmı az gören öğrencilerin okuma performanslarının daha sınırlı olduğuna yönelik bulgulara sahiptir. Bu noktada, az gören öğrencilerin okuma becerileri açısından risk altında olduğu belirtilebilir. Okumanın bileşenlerinden; okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri, tüm öğrenciler için kritik düzeyde önemli olduğundan, okuma açısından risk altında olan az

gören öğrenciler için var olan durumun betimlenmesi, gerekli müdahalelerin desenlenmesi açısından önemlidir.

Okuma Becerisi ve Gelişimi

Okuma, öğrencilerin okul sistemi içerisinde öğrendikleri en önemli ve temel becerilerden birisidir. Bu beceri öğrencilerin akademik öğrenme yaşantılarının devamını sağlayabilmeleri için önemlidir (Güzel, 1998). Akademik yaşamın yanında, günlük yaşam içerisinde öğrenilenlerin büyük bir kısmı da okuma yolu ile kazanılmaktadır (Özmen, 2013). Öğrencilerin bilgiye ulaşmada ve yaşam içerisinde yeni deneyimler edinmede okuma becerisini etkili bir şekilde kullanmaları önemli ve gereklidir. Okul yıllarının başlarından itibaren, yaşam boyunca kullanılan okuma becerisi yalnızca okul yıllarındaki başarıyı olumlu yönde etkilememekte aynı zamanda öğrencilerin genel yaşam standartlarını ve uyumlarını da doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileyebilmektedir (Karasu, 2011). Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Educational Statistics) (2002) yetişkinlerle ilgili bildiriminde okuma becerisinin sağlık, iş ve gelirle aynı yönde bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Bu bildirim, okul döneminin erken dönemlerinden itibaren farklı boyutları ile öğretilmeye çalışan okuma becerisinin önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Sonuç olarak hem akademik hem de günlük yaşam içerisinde, öğrencilerin bilgi kazanımları dikkate alındığında, okumanın en temel becerilerden birisi olduğu açıkça belirtilebilir (Özmen, 2013).

Okuma etkinliği bireylerin mevcut durumdaki bilgilerini artıran, düşünce ve inançlarını şekillendiren ve bireye kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Okuma etkinliğinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için bireylerin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin koordinasyon halinde olması ve etkin bir şekilde bir bütünlük halinde çalışması gerekmektedir. Okuma etkinliğinin özünde okuduğunu anlama yatmaktadır (Epçaçan, 2009). Okumadan istenilen faydanın elde edilebilmesi için öğrencinin okumaya yönelmesi ve okuduğunu anlayabilmesi gerekmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuma becerisinin farklı unsurları vardır ve tanımlanması ciddi bir çaba gerekmektedir. Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı unsurlardan meydana gelen karmaşık bir bilişsel süreçtir. Farklı alan uzmanları tarafından yapılan tanımlarda okuma farklı unsurları

açısından ele alınmaya çalışılmıştır. Bununla beraber henüz üzerinde görüş birliğine varılan nihai bir tanıma ulaşılammıştır (Coşkun, 2002, s. 231).

Farklı araştırmacılar okumayı, özömlenen bilgi birimleri arasında ilişki kurma ve yazılı sembollerin özömlenmesi ile özömlenen sembollerin anlamlandırılması (Güzeli, 1998); okuyucunun var olan ön bilgilerini kullandığı, yazar ve okuyucu arasında dinamik bir etkileşime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda gerçekleştirilen anlam inşa etme süreci (Akyol, 2007); görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinsel ve bilişsel yapılandırma gibi beynin farklı yetilerinin bir arada kullanıldığı karmaşık bir süreç (Öz, 2006) olarak tanımlamışlardır. Karatay (2009, s. 59) daha geniş bir perspektiften ele alarak, okumayı, harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsel yapıların, duyu organları vasıtası ile algılanması, önceden sahip olunan bilgilerle tanınması, anlamlandırma sürecinden geçirilmesi ve son olarak da yorumlanmasına dayanan duysal ve bilişsel etkinliklerin eş güdüm halinde gerçekleştirilmesini gerektiren karmaşık bir süreç olarak betimlemiştir. Öz (2006, s. 211) ise okuma sürecinde gözün hareketlerine vurgu yaparak okumayı, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime görsellerini görerek, anlamlarını kavrama veya seslendirme olarak tanımlamıştır. Tüm bu okuma tanımları incelendiğinde, her okuma tanımının okumanın bir ya da birkaç boyutuna vurgu yaptığı belirtebilir. Bu vurgu bazı tanımlar üzerinde göz hareketleri ve duyu organları gibi fizyolojik unsurlarda olurken, bazı tanımlarda ise okuyucunun bilişsel ve zihinsel etkinlikleri üzerinde olabilmektedir. Bununla beraber, hemen hemen tüm okuma tanımlarında vurgulanan ortak bir nokta vardır ki; bu ortak nokta, okumanın sadece sesletim olmadığı anlamayı da içeren bir beceri olduğudur. İlkokul döneminde ulaşılması hedeflenen en geniş kapsamlı hedef, tüm öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazandırmaktır. Bu hedefin amaçlanması neneden ortaokul dönemindeki bilgi ve becerilerin edinilmesinde ilkokul döneminde okuduğunu anlama alanında atılan temellerin önemli yer tutmasıdır (Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009).

Okumanın gelişimsel aşamaları, okuma becerisine yönelik öğretimin desenlenmesinde önemli bir yere sahip olup, eğitim ortamlarında öğretmenlere okuma becerisinin öğretilmesinde kılavuzluk eder. Alan yazında, Chall'ın (1983) okuma gelişim aşamaları yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Chall (1983) 0-6 yaş arası çocukların okuma öncesi (pre-reading); 1 ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilk okuma (initial reading) ya da özömleme (decoding); 2 ve 3. sınıftaki öğrencilerin akıcılık (fluency) aşamasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, yeni şeyler öğrenmek için okuma (learning for the

new) döneminin akıcılık döneminden itibaren başladığını belirtmiş ve bu aşamanın daha temel metinlerden bir şeyler öğrenme olduğunu; karmaşık fikirlerin tartışıldığı metinlerden öğrenme yaşantıları edinmeyi kapsamadığını belirtmiştir. Çoklu bakış açıları (multiple viewpoints) dönemi ise yeni şeyler öğrenmek için okuma döneminin daha karmaşık ve üst bir düzeyi olarak ele alınabilir. Bu dönemde, öğrenciler farklı bakış açılarını sentezleyerek, bir üst düşünceye ulaşabilme çabasındadırlar ve metindeki bilgi, bu aşamadaki öğrenci için salt doğru değildir. Okuma gelişim aşamalarının en sonu ve en karmaşığı ise yapılandırma (constructing) ve yeniden yapılandırma (re-constructing) aşamasıdır. Bu aşamada, okuyucunun tam anlamıyla, eleştirel bir bakış açısı ile amaçlar oluşturarak metinleri ele aldığı varsayılır. Bu aşamadaki birey, farklı kaynaklardan edindiği bilgileri özümseyebilir ve önceki bilgileri sentezleyebilir. Tüm bu aşamalar, okumanın ne kadar karmaşık ve öğretimi ciddi planlama gerektiren bir akademik beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu aşamalar ayrıca öğretmenlere, öğrenciler için okuma dönemine uygun amaçlar geliştirme açısından da yardımcı olmaktadır (Doğanay Bilgi ve Özmen, 2010).

Bulunduğumuz çağ öğrencilerin hatta daha genel bir ifade ile bireylerin *fonksiyonel okuryazarlar* olmalarını gerektirmektedir. Fonksiyonel okuryazarlar, seri şekilde okuyan ve bu süreçte okuduklarını anlamlandıran bireylerdir. Bulunduğumuz çağ her ne kadar fonksiyonel okuryazar olmayı gerektirse de öğrenciler ele alındığında, bu öğrencilerin önemli bir kısmı çeşitli risk faktörlerinden kaynaklanan nedenlerle ya da uygun öğretim yöntemleri kullanılmadığından okuma becerisinde sınırlılıklar yaşayabildiği belirtilebilir. Bunun kanıtı olarak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) sonuçları sunulabilir. 2003 yılında ülkemizde uygulanmaya başlanan ve üç yılda bir uygulanan PISA 2015 yılı sonuçları, Türkiye'nin okuma becerilerinde 72 ülke arasında 50. sırada yer aldığını göstermektedir (MEB, 2016). PISA'nın Türkiye'de ortaya koyduğu sonuçlar, diğer gelişmekte olan ülkelerle karşılaştırılması açısından değerlidir. Bu kapsamda Türkiye'deki örneklem kapsamında elde edilen okuma becerilerine yönelik sonuçlar diğer gelişmekte olan ülkelerin ortalamalarının da gerisinde bulunmaktadır (The Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015). Mevcut Türkçe Eğitimi programında okuduğunu anlamaya yönelik tekniklerle öğrencilere okuduğunu anlama öğretimi yapılmakla beraber hem öğrencilerin hem öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejilere hâkim olmasının öğrencilerin okuduğunu anlama

kazanımları açısından önemli olduğu belirtilebilir (Yılmaz, 2008). Bu bağlamda görme yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerileri ve okuma öğretimi süreci bütüncül bakış açısı ile ele alınması, hem öğrenci sınırlılıklarını çeşitli düzenlemelerle üstesinden gelmek hem de hem de bilimsel temelli öğretim yöntemlerini kullanarak etkili öğretimler desenleyebilmek açısından önemlidir.

Okuma Becerisinin Bileşenleri

Okuma becerisinin bileşenleri, okuma becerisinin öğretiminin desenlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisinin bileşenlerinin, öğretim programlarına entegre edilmesinde, okumanın gelişim aşamaları bir kılavuz görevi görmektedir. Chall (1983) okuma gelişim aşamalarını okul öncesi dönemi kapsayan okuma öncesi dönemden başlatarak, en üst düzey okuma becerisi olan yapılandırma ve yeniden yapılandırma sürecine kadar geniş bir aralıkta ele almıştır. Araştırmacı, okuma gelişim alanlarını belirlerken iki bileşene vurgu yapmıştır. Bu iki bileşen, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamadır. Okuma akıcılığının ise doğruluk hız ve prozodiden oluşan bileşenleri bulunmaktadır. Okuma gelişim aşamaları temel alındığında, bu araştırmanın da amaçları doğrultusunda okuma becerisi; okuma akıcılığı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama bileşenleri temelinde incelenecektir.

Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuduğunu anlama becerisi çözümleme ile başlar ve nihai olarak okuduğunu anlama becerisinin kazanılması ile tam anlamıyla okuma edinilmiş olur (Moyer, 2012, s. 14). Okuduğunu anlama becerisi alan yazında farklı bakış açıları ile ele alınmıştır. Anlama becerisinin tanımları bu farklı bakış açılarından etkilenmiştir.

Van den Broek ve Espin (2012) okuduğunu anlamayı betimlerken karmaşık ve çok boyutlu bir anlamlandırma sürecini vurgulayarak, okuduğunu anlamayı, okuyucunun metnin zihinsel temsilini oluşturmasını sağlayan otomatik ve stratejik bilişsel süreçler arasındaki karmaşık etkileşim olarak betimlemişlerdir. Okuduğunu anlamaya yönelik akademik tanımların yanında farklı ekonomik kuruluşların tanımlamaları da bulunmaktadır. Bu kuruluşlardan, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Kuruluşu (Organization for Economic Co-operation and Development-OECD), okuma becerilerine yönelik hazırladığı kapsamlı raporda, okuduğunu anlamayı, bireyin kendi

öz amaçlarını gerçekleştirmesi; kendi öz bilgi ve potansiyellerini geliştirmesi ve topluma olumlu yönde bir katılım sağlaması amacı ile yazılı metinleri, anlama, kullanma ve eleştirel bir bakış açısı geliştirerek ele alma olarak tanımlamışlardır. Raporda, vurgulanan önemli noktalardan birisi, topluma entegre olma durumu ile bireyin öz potansiyellerini geliştirme durumudur. Yazılı metni okuma ve anlamlandırma sürecinin belirtilen bu entegrasyon süreciyle iç içe olduğu rapordaki tanımdan açıkça anlaşılmaktadır. Raporda vurgulanan bir diğer önemli nokta ise okuduğunu anlama sürecinde sahip olunması gereken eleştirel bakış açısıdır. Sahip olunan eleştirel bakış açısı ile metinde anlatılanlar ile bireyin önceki bilgileri arasında bir bağ kurularak, bilişsel bir sentez yapılması açıklanmaktadır. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisi salt bir akademik beceri olarak ele alınıp yorumlanamaz. Okuduğunu anlama becerisi çok boyutlu bir bakış açısı ile ele alınarak değerlendirilmeli ve uygulamaya da bu çok boyutluluk yansıtılmalıdır.

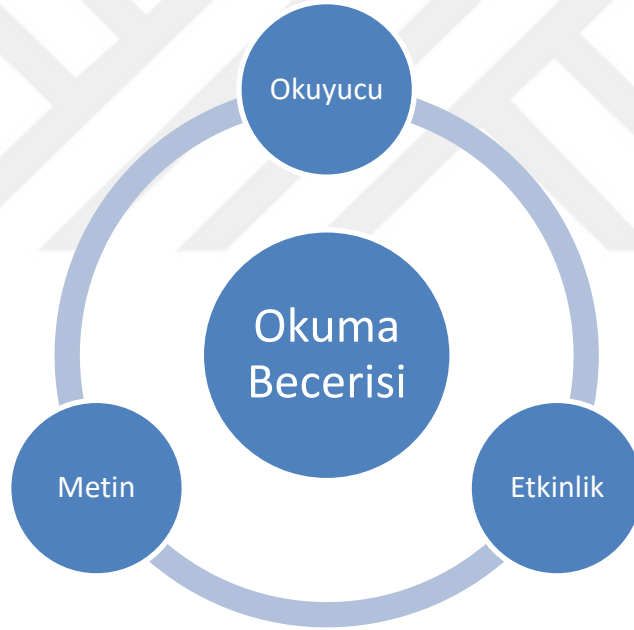
Hirsch (2003) 1960'lı yıllardan itibaren yapılan bilimsel araştırmalar temelinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin üç temel ilkedden etkilendiğini belirtmiştir. Bu üç temel ilke şu şekildedir: a) akıcılık öğrencinin zihnini okuduğu metni anlamaya yönlendirmesini sağlar, b) kelime dağarcığı anlamayı geliştirir ve ileri dönemdeki öğrenmeleri kolaylaştırır ve c) alan yazındaki son dönem bulguları ışığında, alan bilgisi (domain knowledge) akıcılığı artırır, kelime dağarcığını genişletir ve öğrencinin metni daha derin bir şekilde anlamasına imkan tanır. Bu ilkelerden alan bilgisi, bireyin belli bir konu hakkındaki özel bilgilerini betimlemektedir. Örneğin, futbol terimlerinin kullanıldığı bir metni anlayabilmek için futbol alanına dair terimlere dair bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Böyle bir metni okuyan bireyin okuma hızı ne kadar uygun, kelime dağarcığı ne kadar zengin olursa olsun, futbola dair terimleri bilmemesi, okuduğunu anlama sürecini olumsuz yönde etkiler.

Okuma becerileri, dilin işleme süreci, çözümleme, kelime bilgisi, metin yapısı farkındalığı, çıkarım yapma yetisi ve motivasyon gibi unsurların da okuduğunu anlama sürecine olumlu katkıları bulunmaktadır (Sanır, 2017). Okumanın, anlama ile sonuçlanması için okuma sürecinde eş güdümün sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin de önemi yadsınamaz (Moore, 2017). Bilişsel stratejilerin bir metni anlamaya yönelik yapılması gerekenler; üst bilişsel stratejilerin ise, bilişsel stratejilerin uygulanmasını izlemeye, yürütücü kontrolü

sağlayan bir üst yapı olduğu dikkate alındığında, bu stratejilerin okuduğunu anlama açısından önemi daha da açık bir şekilde belirtilebilir.

Okuduğunu anlama farklı etmenlerden etkilenebilmektedir. Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler arasında sosyo-kültürel etmenler, grup farklılıkları, bireyler arası farklılıklar, birey içi farklılıklar olarak belirtilebilen okuyucu temelli etmenler; metine dayalı etmenler ve öğretimsel etkinliklere dayalı etmenlerden bahsedilebilir. Özetle, bütüncül bir bakış açısı ile incelendiğinde okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlar; okuyucu, metin ve öğretimsel etkinlikler olarak belirtilebilir (bkz. Şekil 1) (Snow, 2002). Bu bağlamda görme yetersizliği açısından okuyucu olarak görmelerinin etkilenmesi okuma ve anlamayı etkileyen bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Snow (2002) sosyokültürel bağlamı metin, etkinlik ve okuyucudan ayrı düşünülmemeyeceğini belirtmiş ve önemini vurgulamıştır.



Şekil 1. Okuduğunu anlamaya yönelik bütüncül bakış açısı (Snow, 2002)

Bu bakış açısı temel alındığında okuduğunu anlama alanında sınırlılıkları yaşayan öğrencilerle bu alanda yapılacak müdahalelerin yalnızca okuyucunun özellikleri üzerinde odaklanmaması gerektiği ve diğer değişkenlerin de okuduğunu anlama sürecine entegre edilmesinin gerekliliği belirtilebilir. Bu noktada görme yetersizliği olan öğrencilerin okuma sınırlılıklarını sadece görme yetersizliğe ile açıklamak yeterli değildir. Douglas v.d. (2002), az görenlerin okuma becerilerini gören akranları ile standartlaştırılmış bir okuma testi olan NARA'yı kullanarak karşılaştırmışlardır.

Kesitsel desenlenilen araştırmada, 6 ile 16 yaş arasındaki az gören ve gören öğrencilerin okuma becerileri, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma doğruluğu düzeyleri açısından incelenmiştir. Araştırmacılar, tüm yaş dilimlerinde az gören öğrencilerin tüm okuma becerilerinde gören akranlarından daha sınırlı düzeyde puanlar aldığını ortaya koymuşlardır. Araştırmanın, önemli bulgularından bir diğeri de yaş düzeyi arttıca az gören ile gören öğrencilerin okuma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı ve doğrusal bir şekilde artıyor oluşudur. Bu bulgu; eğitimcilere, az gören öğrencilere okuma becerilerine yönelik sistematik ve bireysel müdahaleler uygulanmasının önemini vurgulayıcı niteliktedir.

Douglas, Grimley, McLinden ve Watson (2004) az gören öğrenciler ile gören öğrencilerin okuma becerilerini karşılaştıran bir başka araştırma desenlemişlerdir. Douglas v.d. (2004), Douglas v.d.'nin (2002) desenledikleri araştırmanın bulgularına paralel olacak şekilde, okuma hızlarında, okuma doğruluğunda okuduğunu anlama puanlarında az gören öğrencilerin daha sınırlı okuma becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada, ayrıca, az gören öğrencilerin gören akranlarından daha farklı anlama stratejileri kullandıkları bulunmuştur.

Alan yazındaki araştırmaların çoğu ve uygulama sürecinde yapılan gözlemler, az gören öğrencilerin gören akranlarından daha sınırlı okuma becerileri sergileyebileceğine yönelik bir eğilim olduğunu göstermektedir. Bu eğilim eğitimci ve araştırmacılara, az gören öğrencilere, uygun  ğretim hizmetlerinin sunulması için bilimsel bir temel oluşturması açısından önemlidir.

Sonuç olarak, az gören bireylerin yetersizliklerinin doğasından kaynaklanabilen sınırlılıkların yanı sıra, okuduğunu anlama becerisi farklı değişkenlerden etkilenen, dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında, hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireylere yönelik olarak var olan durumu ortaya koyacak betimleyici araştırmalar bu açıdan önemlidir.

Okuduğunu Anlamanın  l m 

Okuduğunu anlamanın nasıl değerlendirileceği konusu alan yazında tartişılmaktadır. Cain ve Oakhill (2006), kapsamlı bir alan yazın taraması sonucu, okuduğunu anlamayı değerlendirmede farklı yöntemleri incelemişlerdir. Bu değerlendirme yöntemleri: boşlukları doldurma (cloze tasks), doğru/yanlış farkındalığı (true/false recognition),

cümle doğrulama (sentence verification), çoktan seçmeli (multiple choice) ve açık uçlu (open ended) sorulardır. Ayrıca anlatma yoluyla da okuduğunu anlama değerlendirilebilmektedir (bkz. Karasu, 2011).

Okuduğunu anlamayı değerlendirmenin farklı yöntemleri olmakla beraber, uygulamacının ya da araştırmacının değerlendirme amacına uygun yöntemi seçmesi de önemlidir. Bu araştırmada okuduğunu anlama sorularından yararlanılmıştır.

Akıcı Okuma

Akıcı okuma terimi, okumada otomatiklelik (automaticity in reading) yakından ilişkilidir. Otomatiklelik terimi, yaşamın tüm alanlarında önemli bir terimdir. Bireyler yetkin oldukları, iyi uygulamalara sahip oldukları ve kendileri için kökleşmiş becerilerde otomatiklelik kazandıklarını belirtirler. Otomatiklelik teriminin altında ilgili becerileri, kolaylıkla, en az emek ile yapma yatmaktadır. Bu noktada otomatik işleme (automatic processing) terimi önemlidir. Bilişsel teorinin öne çıktığı farklı disiplin alanlarında otomatiklelik terimi gittikçe önem kazanmaktadır. Nasıl ki, bisiklet sürmeyi öğrenme sürecinin başlangıcında, birey tüm dikkatini bisiklet sürme becerisine odaklıyorsa, okuma sürecinin başlangıcında da çözümleme ve sesletim becerisine doğrudan ve yoğun bir dikkat yöneltilmektedir. Okuma becerisinde otomatiklelik sağlandığında, okuyucu sayfaya baktığında kelimeleri, cümleleri ve genel olarak metne yönelik anlamı daha az bilişsel çaba göstererek edinir (Logan, 1997, s. 123).

Akıcı okuma, başarılı bir okuyucu olmanın en temel gerekliliklerinden birisidir (Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012, s. 779). Logan'ın (1997) vurguladığı otomatiklelik terimine paralel şekilde okuma akıcılığını tanımlayan Fuchs, Fuchs, Jenkins, Hosp ve Jenkins (2001), okuma akıcılığını metnin sözlü dile doğru ve hızlı bir şekilde çevirimi olarak betimlemişlerdir.

Wolf ve Katzir-Cohen (2001) akıcı okumaya yönelik tarihi ve teorik perspektifi ele aldığı çalışmalarında akıcı okumaya yönelik yaklaşımları dört dönemde ele almışlardır. Bu dört dönem: a) Erken dönem araştırmaları, b) Bilgi işleme modeli (information processing model), c) Rauding Teorisi, d) İlişkisel Modeller ve d) Günümüz yaklaşımlarıdır.

Çözümleme ve okuma akıcılığında bilgi işleme yaklaşımını temel alan La Berge ve Samuels (1974) okuma sürecini bir dizi bilişsel süreç ile açıklamışlardır. Bu modele

göre, öncelikle görsel bilgi; görsel, ses bilgisel ve epizodik hafıza sistemlerinde bilişsel işlem basamaklarından geçer. Görsel bilgi tüm bu bilişsel işlem basamaklarından geçtikten sonra elde edilen bilişsel veriler semantik sistemde anlamlandırılır. Her bilişsel basamakta gerçekleştirilen bilişsel süreçlerin öğrenilmesi iki ölçüte göre değerlendirilir. Bu ölçütler, doğruluk (accuracy) ve otomatiklik (automaticity). Okuma performansı, doğruluk düzeyinde ise, dikkatin işleme süreci için gerekli olduğu varsayılır. Otomatiklik düzeyinde ise dikkatin yoğun bir şekilde kullanımına gereksinim duyulmaz. Okumanın nihai amacının okuduğunu anlama olduğunu dikkate aldığımızda, okumanın çözümleme aşamasındaki bir bireyin doğruluk düzeyinde olduğunu ve dolayısı ile anlama sürecine yeteri kadar dikkatini yansıtamadığını belirtilebilir ki; bu durum okumada akıcılığın ya da otomatiklik teriminin önemini ortaya koymaktadır.

Alan yazında otomatiklik teriminin önemi vurgulanarak; okuma akıcılığının, birikimli ilerleme ve sentez becerileri ile geliştiğini, okuma akıcılığının kazanıldıkça yazılı sembole tepki verme süresinin azaldığını, bireyin yazılı sembolün ifade ettiği anlamın detaylarına daha etkin ulaşabildiğini belirtmiştir (Hueyden aktaran Katzir-Cohen, 2001), Wolf ve Katzir-Cohen (2009) okuma akıcılığına yönelik günümüz yaklaşımlarını geçmiş dönem yaklaşımlarını da dikkate alarak ele almıştır. Araştırmacılar, tarihi perspektif içerisinde okuma akıcılığının tanımlanma sürecinin ilk dönemlerinde doğruluk (accuracy) ve otomatiklik (automaticity) ile ilintili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar bu noktada öğrenme süreçlerinin de tarihi perspektif içerisinde önemli yer tuttuğunu belirterek fonolojik, ortografik ve morfolojik becerilerin edinimindeki önemini vurgulamışlardır. Araştırmacılar günümüzde okuma akıcılığı ile uygun okuma hızı ve okuma doğruluğu ile uygun bir tonla, kodlamaya yönelik en az çaba ile anlamaya hizmet eden bir okumayı ifade etmektedir. Bu bağlamda okuma akıcılığının üç bileşenden oluştuğu açıklanmaktadır. Bunlar; hız, doğruluk ve uygun bir tonlama ve vurgu ile okuma anlamına gelen prozodidir.

Katzir-Cohen (2009) açıkladıkları kuramsal çerçevede doğruluk ve otomatikliğin okuma akıcılığının özellikle ilk dönemlerdeki önemine vurgu yapmışlardır. Az gören öğrenciler bağlamında, özellikle erken dönemde doğruluk ve otomatiklik akıcı okuma önündeki iki bariyeri oluşturmaktadır. Görme keskinliğindeki düşüklükten dolayı kelimeyi bir bütün olarak görmede sınırlılık yaşayan az gören öğrenciler daha fazla

sayıda okuma hatası sergileyebilmekte ve okuma akıcılığında yaşanagelen sınırlılıklar ile birlikte bu durum okuma becerisinin diğer öğelerini de etkileyebilmektedir.

Alan yazında, az gören öğrencilerin görme keskinliklerinin daha az olmasından dolayı okuma hızlarının daha düşük olduğu erken dönemlerden itibaren tartışılmaktadır (Krischer ve Meissen, 1983). Araştırmalar, az gören öğrencilerin okuma hızı ve genel okuma becerilerindeki sınırlılığının, gören akranları ile karşılaştırıldığında, sınıf düzeyi ve yaş ilerledikçe arttığı ortaya konmaktadır (Corn vd., 2002; Douglas vd., 2002; Douglas vd., 2004; Mohammed ve Omar, 2011). Bu bulgular, az gören öğrencilerin okuma akıcılığı açısından risk altında olduğunu göstermektedir. Okuma akıcılığının okuduğunu anlama gibi diğer okuma bileşenleri ile ilişkisi göz önüne alındığında (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004) az gören öğrencilerin okuma hızlarına yönelik yapılmış karşılaştırmalı betimsel araştırmaların önemi artmaktadır. Bu karşılaştırmalı araştırmalar, az gören öğrencilerin eğitsel açıdan okuma hızına yönelik müdahalelere gereksinim duyduklarına yönelik informal gözlemlere bilimsel bir zemin oluşturmaları açısından önemlidir.

Sesli Okuma Akıcılığının Ölçümü

Sesli okuma akıcılığı, metnin sözel dile uygun bir hız ve doğruluk ile çevrilmesi olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, 2001, s.239). Bolaños, Cole, Ward, Tindal, Hasbrouck ve Schwanenflugel (2013) ise, sesli okuma akıcılığını, doğal bir konuşma hızı ve uygun bir prozodik tavır ile doğru ve en az çaba ile bulunduğu sınıf düzeyindeki metnin sözcüklerini okuması şeklinde betimlemişlerdir.

Sesli okuma akıcılığı gibi önemli bir okuma göstergesinin ölçümlemesi karmaşık bir işlem gerektirmemektedir. Sesli okuma akıcılığı, genellikle, bir ya da iki dakika boyunca, öğrenciye bir metin okutup, okuduğu kelime sayısını hesaplayıp, yanlış okuduklarını çıkarıp, dakikada doğru okuduğu kelime sayısını bulma şeklinde hesaplanır (Shinn, 1989). Okutulacak metin, öğrencinin sınıf düzeyindeki bir metin olabileceği gibi, standardize edilmiş bir ölçme aracı kapsamında geliştirilmiş materyallerden de faydalanılabilir. Sesli okuma akıcılığı, yaygın olmamakla beraber, anlam bütünlüğü olmayan kelime listelerinin okutulması yolu ile de hesaplanabilir (Denton vd., 2011).

Sessiz okuma akıcılığı, alan yazında henüz sesli okuma akıcılığı kadar yoğun bir şekilde ele alınmamıştır. Bunun nedenleri olarak, sessiz okuma akıcılığının teorik alt yapısının oluşturulmasındaki sınırlılıklar ile okuduğunu anlama ve sessiz okuma akıcılığı ile olan ilişkisini gösteren verilerin sınırlı olması gösterilmektedir (Yıldırım ve Ateş, 2012). Sessiz okuma akıcılığının alan yazında ve uygulamada yoğun bir şekilde kullanılmamasının bir nedeni de sesli okuma akıcılığının ölçülmesinin nispeten daha kolay olarak algılanmasıdır (Yıldırım ve Ateş, 2012). Denton vd. (2011) ise, özellikle, ilköğretim sonrası dönemde öğrencilerin ağırlıklı olarak sessiz okumayı tercih ettiklerini ve sessiz okuma akıcılığının ölçülmesinin, bu öğrencilerdeki olası okuma güçlüklerinin ve eğitsel ilerlemelerinin ortaya koyulmalarında daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Bu noktada, sessiz okuma akıcılığının uygun bir şekilde ele alınabilmesi için sessiz okuma ile ilgili şu maddelere dikkat edilmesi belirtilmektedir. Bu maddeler: a) okuma için yeterli görme duyusu, b) dikkat ve konsantrasyon, c) görsel ve işlevsel yeterlik, d) algısal akıcılık ve kelime tanıma otomatikliği, e) bilgi işleme etkililiği, f) anlama kapasitesi, g) dil yeterliliği ve dil yaşantısı geçmiştir (Taylor, 2006). Belirtilen maddeler incelendiğinde, bu koşulların sesli okuma akıcılığı için de gerekli olduğu belirtilebilir. Bununla beraber, sessiz okuma akıcılığında, özellikle dikkat ve konsantrasyonun etkisinin daha yoğun olduğu belirtilebilir. Sesli okumada, okunan materyal bireyin kendi sesi ile işitsel hafıza tarafından işlenmektedir. Sözel uyaran, bir algı ve dikkati destekleyici bir unsur olarak ele alınabilir, sessiz okumada ise sözlü uyaran olmadığından, dikkat ve konsantrasyon daha önemli bir etmen olabilmektedir.

Hem sesli okuma akıcılığı hem de sessiz okuma akıcılığı, okuma becerisinin önemli göstergelerindendir. Sesli ve sessiz okuma akıcılığının, okumanın nihai hedeflerinden olan, okuduğunu anlama ile olan ilişkisi hem uygulama hem de okuma teorileri açısından önem arz etmektedir. Hale, Skinner, Williams, Hawkins, Neddenriep ve Dizer (2007) sesli ve sessiz okuma akıcılığının, okuduğunu anlama becerisi ile olan ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar hem sesli okuma akıcılığının hem de sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlama ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Yapılan analizlerde, sesli okuma akıcılığının, sessiz okuma akıcılığından daha yüksek düzeyde bir okuduğunu anlama göstergesi olduğu ortaya koyulmuştur.

Bu araştırmada, ilköğretim sürecinde daha çok sesli okumanın ölçülmesi önerildiği ve sessiz okuma için görme bakımından gerekli koşullar gerçekleşmediği için öğrencilerin sesli okuma akıcılığı ölçülmüştür.

Okuma akıcılığı, genellikle öğrenciye verilen bir metnin, “oku!” yönergesi ile okunmaya başlanmasının ardından, öğrenciye bir ya da iki dakika sonra durması ve hangi kelimedeki kaldığının işaretlenmesi yoluyla ölçülerek, dakikada okunan kelime sayısı hesaplanır (Fuchs, 2001). Bir başka sesli okuma akıcılığının ölçülme yolu ise standart testlerden yararlanmaktır (bkz. Wagner, Torgesen, Rashotte ve Pearson, 2011).

Okuma Hataları

Okuma hatalarının öğretmenlere, öğrencilerinin anlama bileşeni ağırlıklı olmakla beraber genel olarak okuma becerilerine ilişkin gereksinim alanlarına yönelik bilgi verici rolünün olması (Goodman, 1969), okuma hatalarının öğretmenler ve öğrenciler açısından öğrenme sürecinin inşa edilmesinde zengin bir kaynak olarak ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Olası okuma güçlüklerinin önüne geçilmesinde, önemli ve zengin bir gösterge olan okuma hataları Labov ve Baker (2010) tarafından metindeki sözcükleri olduğundan farklı ve yanlış bir şekilde, metin yazarının vermek istediği anlamı uygun olarak karşılamayan bir sesletimle okumak şeklinde tanımlanmıştır.

Okuma hataları, öğrencinin yaptığı sıradan hatalar değildir ve öğretmene öğrencinin okuma becerileri ile ilgili önemli bilgiler sunar. Okuma hataları ile öğrencilerin düşünce ve dilin ipucu sistemlerini kullanmalarına (Davenport, 2002) ve anlama geliştirme süreçlerine ilişkin kapsamlı bilgi toplanabilmektedir.

Karasu (2011), gerçekleştirdiği kapsamlı alan yazın taraması sonucunda, okuma hatalarının öğrencilerin okuma stratejilerinin anlamlı göstergeleri olduğunu ve bu *hataların* salt hata olarak değerlendirilmesinden ziyade öğrencinin okuma profilleri hakkında bilgi veren ipuçları olduğunu vurgulamıştır. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin yaptıkları hatalar, okuma öğretimi sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci açısından, bir hatadan çok, bir ipucuna dönüşmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu ipuçları, öğrencinin okuma alanında geliştirilmesi gereken alanlara yönelik ipuçları vermekte ve vurgulamalar yapmaktadır (Goodman, 1969). Öğrencinin okuma verilerinden elde edilen ipuçları, öğrencinin okuma becerisine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymakta ve anlam inşa etme sürecindeki gereksinimleri açısından öğretmenlere zengin ve güvenilir bilgiler sunmaktadır (Argyle, 1989).

Okuma hataları, az gören öğrencilere okuma becerisinin öğretiminin tüm aşamalarında da öğretmenlere kılavuzluk edebilmesi açısından, bir hatadan öte, ipucu olarak ele alınabilir. Alan yazında, az gören öğrencilerin gören akranlarından daha fazla sayıda okuma hatası yaptıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Douglas vd., 2002; Douglas vd., 2004). Douglas v.d.'nin (2002; 2004) derinlemesine yaptıkları analizlerde, az gören öğrencilerin, yer değiştirme (subtution) hatalarının, telaffuz hatalarından daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. Az görenlerin okuma hatalarının nispeten daha fazla olduğu yönündeki verilerin Türkçe dili çerçevesinde incelenmesi ve bu konuda az gören öğrencilerin profillerinin ortaya konulması, oluşturulacak müdahalelere bilimsel temel oluşturması açısından değerlidir.

Okuma Hatalarının Belirlenmesi

Okuma hatalarının belirlenmesi ve bulguların yorumlanması sürecinde iki temel yaklaşımın olduğu belirtilebilir. Bu yaklaşımlardan ilki, öğrencinin dakikada yaptığı hata sayısının hesaplanması yolu ile nicel yorumlamalar yapmak (bkz. Kalkan ve Özmen, 2013); diğeri ise öğrencilerin okuma hatalarının analizini yapmak yoluyla incelemektir (bkz. Karasu, 2011). Bu araştırmada okuma hatalarının değerlendirilmesinde nicel yöntemden yararlanılmıştır. Nicel olarak okuma hatalarının belirlerken Shinn'in (1989) ilkelerinin benimsendiği görülmektedir. Dakikada yanlış okunan, okunmadan atlanılan ve öğrencinin 3 saniye içerisinde okuyamadığı ve öğretmenin onun yerine okuduğu kelimeler hata olarak kabul edilir. Shinn'in (1989) ortaya koyduğu okuma hata türü sınıflandırması alan yazına katkıda bulunan bilimsel olarak değerli bir yöntem olmakla beraber; bu araştırmada az görenlerin okuma hata profillerinin daha derinlemesine incelenmesi ve farklı hata türlerinin ortaya koyulması amaçlandığından Davenport'un (2002) okuma hataları sınıflandırma sisteminden yararlanılmıştır. Davenport'un (2002) temel alındığı okuma hatalarının sınıflandırılmasında yedi okuma hata türünden bahsedilmektedir. Bu hata türleri ekleme, çıkarma, yerine koyma, geri dönme, duraklama, kısmi ve karmaşık hatalardır. Nicel analiz kapsamında, her bir hata türünün gruplar arası sergilenme sıklıkları istatistiksel olarak karşılaştırılabilmektedir. Tüm metinde yapılan hata yüzdeleri de nicel analiz kapsamında hesaplanarak her hata türünün okunan metinde ortaya çıkma yüzdesi de hesaplanabilmektedir. Toplam okuma hata sayısı ve yüzdesi de yine gruplar açısından karşılaştırılabilmektedir (bkz. Abbott vd., 2012). Toplam okuma hatası

belirlenirken, okuma hatalarının tekrarlı sayımının önüne geçilebilmesi amacı ile kısmi ve karmaşık hatalar dışında kalan hata türlerinin sergilenme sıklıkları her öğrenci için toplanarak toplam okuma hatası sayı değerine ve tüm metinde ortaya çıkan toplam hata yüzdesine ulaşılabilmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın birinci genel amacı; 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinde görme engelliler okullarına devam eden az gören öğrenciler ve devlet okullarına devam eden gören öğrencilerin; a) okuduğunu anlama düzeylerinin, b) okuma hızlarının ve c), okuma hata türleri yüzdelerinin ve d) tüm metinde yapılan toplam okuma hatası yüzdelerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırmaktır. İkinci genel amacı ise az gören öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe; a) okuduğunu anlama düzeylerinin, c) okuma hızlarının ve c) okuma hata yüzdelerinin ve d) toplam okuma hatası yüzdesinin farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya koymaktır.

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, pilot uygulama, verilerin toplanması ve puanlanması, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği ile verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın birinci genel amacı çerçevesinde bilimsel araştırma modellerinden nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative) araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırmalı modelinin kullanıldığı araştırmalar alan yazında “ex post facto” araştırmaları olarak da geçmektedir. Bu modelin temelinde desenlenen araştırmanın bağımsız değişkeninin manipüle edilmemesi yatmaktadır (García-Celay ve Leóni, 2007: 854). Nedensel-karşılaştırmalı araştırmalarında bağımsız değişken mevcut durumda ortaya çıkmıştır ve bağımsız değişken üzerinde herhangi bir müdahale gerçekleştirilmeden (Gay, Mills ve Airasian, 2011: 229); incelenen beceri ya da davranışa yol açan etmenin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013:189). Araştırmacılar, nedensel-karşılaştırmalı araştırma modelini kullanarak

mevcut durumda bazı değişken(ler) açısından farklılaşmış birey ya da gruplar ile çalıştığı için farklılığa yol açan temel etmeni belirlemeyi amaçlarlar (Gay vd., 2011). Bu araştırmada da az gören ve gören öğrencilerin okuma performansları açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. “Az görme” eğitsel tanısına sahip olma ya da olmama durumu Gay vd.’nin (2011) belirttiğı gibi mevcut durumda zaten ortaya çıkmış olan bağımsız değişkendir ve bu araştırmada manipüle edilmemiştir. Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri ise okuma hızı, okuduğunu anlama, okuma hata türlerinin sayıları ve tüm metinde yapılan okuma hatalarının yüzdesidir. Nedensel-karşılaştırma modelinden faydalanılarak, az gören ve gören öğrenciler belirtilen bağımlı değişkenler açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmama açısından incelenmiştir.

Bu araştırmanın ikinci genel amacı, 3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören öğrencilerin okuma performansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla, araştırmada ilişkisel araştırma modeli (correlational model) kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli bir değişkende ortaya çıkan değişikliğin, diğer değişkendeki değişimin yansımalarını etkin bir şekilde ortaya koyan bir araştırma modelidir (Creswell, 2008, s. 358). Bu araştırmada da farklı sınıf düzeylerine devam eden az gören öğrencilerin okuma performanslarının sınıf düzeyi değişkeninden anlamlı bir şekilde etkilenip etkilenmediklerini ortaya koymak amacı ile ilişkisel araştırma modelinden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara, Diyarbakır, Konya, Gaziantep, Adana, Kahramanmaraş, İstanbul ve Diyarbakır’da eğitim verilen görme engelliler ilk-ortaokullarına devam eden az gören öğrenciler ve görme engelliler okullarının bulunduğu bu illerden seçilen genel eğitim ilk-ortaokullarına devam eden gören 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu 3. sınıftan itibaren seçilmeye başlanmıştır. Bunun nedeni az gören öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminin akranlarına göre geri kalmasıdır (Douglas vd., 2002; Douglas vd., 2004). 1 ve 2. sınıflarda az gören öğrencilerin bir kısmı çözümleme becerilerinde bağımsızlığa ulaşamayabilmektedir. Bu nedenle çözümleme gibi temel okuma becerilerinin kazanıldığı 1 ve 2. sınıf düzeyi araştırma sürecine dâhil edilmemiştir.

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) çözümleme becerisine sahip olmalarıdır.

Gören çocuklar için belirlenen ön koşullar ise: a) herhangi bir yetersizliğe sahip olmamaları ve b) çözümleme becerisine sahip olmalarıdır.

Örneklemin belirlenmesinde az gören ve gören öğrenciler için bir dizi aşama izlenmiştir (bkz. Ek 1 ve Ek 2). Az gören öğrencilere ulaşabilmek amacı ile öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nden Türkiye'de eğitim vermekte olan görme engelliler okullarının bir listesi istenmiştir. Toplam 12 görme engelliler ilk ve ortaokulu belirlenmiştir. Bu okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek, okullarında eğitim görmekte olan 3, 4 ve 5. sınıftaki az gören, gören yazı okuyabilen ve herhangi bir ek engeli bulunmayan öğrencilerin sayılarına ilişkin bilgi alınmıştır. Ayrıca yöneticilerden araştırma sürecinde yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Edinilen bilgiler ışığında, az gören öğrenci sayısının daha fazla olduğu sekiz ilden, dokuz görme engelliler okulunda çalışma yapılmasına yönelik planlar oluşturulmuştur. Araştırma sürecine katılabileceğini belirten sekiz farklı ilden dokuz görme engelliler okuluna araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Araştırmacı, görme engelliler okullarına veri toplamak için gittiğinde, öğretmenlere araştırmanın amacını belirtip, az gören, gören yazı okuyabilen ve herhangi bir ek yetersizliği olmayan öğrencilerin bir listesini 3, 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinden istemiş ve araştırma kapsamında gidilen tüm görme engelliler okulunda belirtilen önkoşulları sağlayan ve ebeveynleri tarafından araştırmaya katılımlarına izin veren öğrencilerin tümü araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılabilecek gören öğrencilerin belirlenmesi sürecinde öncelikle önemli bir hususa dikkat edilmiştir. Genel olarak dünyada ve Türkiye'deki özel gereksinimli bireylerin ve ailelerin daha sınırlı sosyoekonomik değişkenlere sahip olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, 2013). Bu nedenle, gören öğrencileri belirleme amacıyla okulların seçiminde orta sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin ağırlıklı olduğu bölgelerdeki ve okullardaki öğrencilere ulaşılmıştır. Bu amaçla öncelikle görme engelliler okullarının bulunduğu şehirlerdeki Milli Eğitim Müdürlükleri ile iletişime geçilerek orta sosyoekonomik bölgelerde bulunan okulların listeleri istenmiştir. Daha sonra her şehirden elde edilen bu okul listelerindeki okullardan seçkisiz olarak çalışılacak okul seçilmiştir. Sonrasında, seçilen okulların yöneticilerine ulaşılmış ve

okulun genel sosyoekonomik düzeyi hakkında bilgi alınmıştır. Araştırma kapsamında genel eğitim okullarına gidildiğinde ilkokul müdürlerinden 3 ve 4. sınıf şubelerinin, ortaokullardan ise 5. sınıf şubelerinin listesi istenmiş ve seçkisiz olarak ilgili sınıf düzeyinde bulunan şubelerden çalışılacak sınıf belirlenmiştir. Daha sonra, ilgili sınıfın öğretmeni ile görüşülüp, herhangi bir özel gereksinimi olmayan ve okuma becerilerine sahip öğrencilerin bulunduğu sınıf listesi edinilmiştir. Edinilen sınıf listesinden, o şehirde araştırma kapsamında çalışılmış 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. Öğrencilere yönelik bilgileri edinmek amacıyla, az gören ve gören öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve ailelerinden bilgi formları ile bilgi edinilmiştir. Sonuç olarak, sekiz farklı ilden 78 az gören ve 88 gören öğrenci ile çalışılmıştır.

Tablo 1’de ulaşılan iller ve okullar ile az gören ve gören öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, il Ankara’dan 6 az gören, 10 gören; İstanbul’dan 8 az gören, 9 gören; Konya’dan 5 az gören, 9 gören; Adana’dan 11 az gören, 11 gören; Kahramanmaraş’tan 9 az gören, 10 gören; Gaziantep’ten 19 az gören, 19 gören; Diyarbakır’dan 17 az gören, 17 gören ve Şanlıurfa’dan 3 az gören, 3 gören öğrenci olmak üzere 78 az gören ve 88 gören öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların Şehir ve Okul Bilgileri

Az gören öğrenciler				Gören öğrenciler	
İl	Sınıf düzeyi	Okul adı	Öğrenci sayısı	Okul adı	Öğrenci sayısı
Ankara	3	Mitat Enç ve Göreneller G. E.* İlkokulu.	1	Keçiören İlkokulu	3
	4	Mitat Enç ve Göreneller G. E. İlkokulu	4	Keçiören İlkokulu	4
	5	Mitat Enç ve Göreneller G. E. Ortaokulu	1	Keçiören Ortaokulu	3
İstanbul	3	Türkan Sabancı G. E. İlkokulu	3	Hattat İsmail Hakkı İ. O.**	3
	4	Türkan Sabancı G. E. İlkokulu	3	Hattat İsmail Hakkı İlkokulu	3
	5	Türkan Sabancı G. E. Ortaokulu	2	Hattat İsmail Hakkı Ortaokulu	3
Konya	3	Mediha Tahsin Alaylı G. E. İlkokulu	1	Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu	3
	4	Mediha Tahsin Alaylı G. E. İlkokulu	1	Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu	3
	5	Mediha Tahsin Alaylı G. E. Ortaokulu	3	Ahmet Haşhaş Ortaokulu	3
Adana (devam ediyor)	3	Oğuz Kağan Köksal G. E. İlkokulu	3	Alparslan İlkokulu	3
	4	Oğuz Kağan Köksal G. E. İlkokulu	3	Alparslan İlkokulu	3
	5	Oğuz Kağan Köksal G. E. Ortaokulu	5	Adana Mehmet Akif Ortaokulu	5
Kahramanmaraş	3	Ertuğrul Gazi Görme G. E. İlkokulu	3	Cahit Zarifoğlu İlkokulu	3
	4	Ertuğrul Gazi Görme G. E. İlkokulu	2	Cahit Zarifoğlu İlkokulu	3
	5	Ertuğrul Gazi Görme G. E. Ortaokulu	4	Nuri Pakdil Ortaokulu	4
Gaziantep	3	GAP G. E. İlkokulu	6	Gaziantep Emine Fevzi Uslu İlkokulu	6
	4	GAP G. E. İlkokulu	7	Gaziantep Emine Favzi İlkokulu	7
	5	GAP G. E. Ortaokulu	6	Şehit Öğretmen Hayri Kaya Ortaokulu	6
Diyarbakır (devam ediyor)	3	Ali İhsan Arslan G. E. İlkokulu	6	Diyarbakır Nisan İlkokulu	5 6
	4	Ali İhsan Arslan G. E. İlkokulu	5	Diyarbakır Nisan İlkokulu	5 5
	5	Ali İhsan Arslan G. E. Ortaokulu	6	Öğretmen Mehmet Sabri Güzel Ortaokulu	6
Şanlıurfa	3	Haliliye G. E. İlkokulu	3	Karaköprü İMKB İlkokulu	3
	4	Haliliye G. E. İ.	-	-	-
	5	Haliliye G. E. O.	-	-	-

G. E. : Görme Engelli

Tablo 2’de öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Engel Durumu			
	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 2 incelendiğinde; az gören öğrencilerin %33,3’ü (n=26) 3.sınıfta iken %32,1’i (n=25) 4.sınıfta, %34,6’sı (n=27) ise 5.sınıftadır. Gören öğrencilerin ise %34,1’i (n=30) 3.sınıfta iken %31,8’i (n=28) 4.sınıfta, %34,1’i (n=30) ise 5.sınıftadır.

Tablo 3’te az gören öğrenci bilgi formundan edinilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin okuma araçlarına yönelik bilgilendirmede bulunulmuştur.

Tablo 3.

Az gören Öğrencilerin Okuma Araçları

Okuma aracı Sınıf Düzeyi	Gören Yazı	Gören Yazı+Braille
3	11	15
4	11	14
5	10	17
Toplam	32	46

Çalışma Grubuna Yönelik Bilgilerin Edinilmesi

Çalışma grubuna yönelik bilgilerin edinilmesi ve ön koşulları gerçekleştiren öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğrenci bilgi formu ve ebeveyn bilgi formu kullanılmıştır. Aşağıda, bu formlara yönelik bilgilendirmeye yer verilmiştir.

Öğrenci bilgi formu, az gören ve gören öğrenciler için ayrı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerden araştırmayla ilgili öğrenci bilgilerini edinmede kullanılan bir formdur. Araştırmacı geliştirdiği her iki form için Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Anabilim Dalı'nda görev yapan iki akademisyenden uzman görüşü almıştır. Araştırmacı, ilgili akademisyenlerden aldığı dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeleri gerçekleştirip formlara son hallerini vermiştir. Ek 3'de az gören öğrencilere yönelik ve Ek 4'de gören öğrencilere yönelik öğrenci bilgi formlarına yer verilmiştir. Her iki formda da, katılımcı öğrencilerin yaşları, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, okuma düzeylerini ortaya koymaya yönelik sorular bulunmaktadır. Az gören öğrencilere yönelik olarak hazırlanan öğrenci bilgi formunda, bu sorulara ek olarak görme yetersizliğine yönelik okumada gerçekleştirilen uyarlamalara ve görme yetersizliğinin türüne (az gören-total görme engelli ve görme yetersizliğinin tanısı) yönelik sorular bulunmaktadır. Öğrenci bilgi formları sınıf öğretmen ile doldurulmuştur.

Öğrenci Bilgi Formlarının doldurulması sürecinde, öğretmenden formu incelemesi ve varsa sorularını sorması istenmiştir. Öğretmenlere gerekli tanıtım yapıldıktan sonra araştırmacı doldurulmuş formu ertesi gün sınıf öğretmeninden almak üzere randevu almış ve randevu saatinde formları öğretmenlerden almıştır.

Çalışma grubuna yönelik bilgilerin edinilmesinde yararlanılan bir diğer form ise ebeveyn bilgi formudur. Ebeveyn bilgi formu araştırmacı tarafından az gören ve gören öğrencilerin ebeveynlerine yönelik olarak ayrı ayrı geliştirilmiştir. Az gören ve gören öğrencilerin ebeveynlerine yönelik geliştirilen ebeveyn bilgi formlarına yönelik Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Anabilim Dalı'nda görev yapan iki akademisyenden uzman görüşü alınmış ve ilgili akademisyenlerin dönütleri doğrultusunda belirtilen düzenlemeler gerçekleştirilerek formlara son halleri verilmiştir. Ebeveyn bilgi formlarında öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve ebeveynlerin eğitim ile meslek durumlarına yönelik sorular bulunmaktadır. Az görenlere yönelik geliştirilen ebeveyn bilgi formunda bu bilgilere ek olarak öğrencinin görme yetersizliğinin tıbbi tanısına, kullanılan eğitsel ve tıbbi cihazlar ile okuma becerilerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Az gören ve gören öğrencilerin ebeveynlerine yönelik hazırlanan ebeveyn bilgi formları Ek 5 ve Ek 6'da sunulmuştur.

Araştırmacı

Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, lisansını Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisansını da Özel Eğitim Anabilim Dalı Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlamıştır. Araştırmacı lisans ve lisansüstü eğitimi sürecinde görme yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretimi ve özel gereksinimli öğrencilere okuma yazma öğretimi alanında derslerini tamamlamıştır. Ayrıca anabilim dalında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen yetiştirme sürecine katılmıştır. Araştırmacı bu araştırmada kullanılan Formel Olmayan Okuma Envanteri'nin (FOOE) uygulanmasına ilişkin FOOE'ni geliştiren akademisyenler (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011) tarafından verilen 6 saatlik teorik ve pratik uygulamaların olduğu bir çalıştay programına katılarak, FOOE'nin kullanımına yönelik eğitim almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla FOOE'de yer alan 3, 4 ve 5. sınıf metinleri, metinlere göre hazırlanmış olan okuduğunu anlama soruları ve soru cevap formları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı 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. Aşağıda önce FOOE hakkında bilgi verilmiş, daha sonra veri toplama sürecinde kullanılan araçların özellikleri açıklanmıştır.

Formel Olmayan Okuma Envanteri

Türkiye'de bir doktora tezi kapsamında geliştirilmiş (Karasu, 2011) ve daha sonra yayınlanmış FOOE (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013) ile okumanın iki temel bileşeni sözcük tanıma ile okuduğunu anlama derinlemesine inceleyerek, okuma becerisine yönelik öğrencinin mevcut performansını bütüncül bir şekilde ortaya koymak amaçlanmaktadır.

FOOE, öğrencilerin öykü ve bilgi verici (Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi) metinlerde okuduğunu anlamalarını değerlendirmede kullanılan bir envanterdir. FOOE ile okuduğunu anlama becerisi; boşluk doldurma, okunan metni anlattırma ve okuduğunu anlama soruları ile değerlendirilir. Envanter ile ayrıca öykülerde öğrencilerin yaptıkları okuma hataları incelenerek hata analizi yapılabilir.

FOOE kapsamında, öyküler için okul öncesinden başlanılarak, 8. sınıf da dâhil olmak üzere her sınıf düzeyine uygun A ve B formlarında yer alan ikişer öykü metni, bilgi verici metinler için ise, 1. sınıftan başlanarak, 8 sınıfa kadar olan S formunda yer alan Sosyal Bilgiler ve F formunda bulunan Fen ve Teknoloji konularını içeren birer bilgi verici metin bulunmaktadır. FOOE kapsamında yer alan öykü metni 18, Sosyal Bilgiler metni 8, Fen ve Teknoloji metni sayısı 8'dir (Karasu vd., 2012). FOOE'de yer alan metinler, öykü ve bilgi verici metin yapıları ile birlikte metinlerin okunabilirlik düzeyleri de dikkate alınarak oluşturulmuştur. FOOE'de öğrencilerin öykü anlamaları boşluk doldurma, anlatma ve anlama sorularına cevap verme şeklinde değerlendirilmektedir. Bilgi veren metinler ise boşluk doldurma ve anlama sorularına cevap verme şeklinde değerlendirilmektedir. FOOE'de öyküler için okuduğunu anlatma formları, okuduğunu anlatma değerlendirme aracı, sorulara cevap verme formları, boşluk doldurma formları, bilgi verici metinler için ise okuduğunu anlatma, sorulara yanıt verme formları bulunmaktadır (Karasu, 2011).

Bu araştırmada FOOE'de yer alan Karasu'nun (2011) 3, 4 ve 5. sınıf düzeyleri için geliştirdiği hem A hem de B formunda bulunan toplam altı öyküden, anlama sorularından ve soru-cevap formlarından yararlanılmıştır. Araştırmada, FOOE kapsamında hazırlanan öykülerin kullanılmasının nedeni, öykülerin, bilgi verici metinler gibi yoğun terimsel ifadeler içermemesidir. Öykü türündeki metinler okumanın temel bileşenlerinden okuma hızının değerlendirilmesinde de bilgi verici metinlere göre daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Rasinski, 2006).

Öyküler

FOOE'de yer alan öyküler oluşturulurken alan yazındaki öykü öğeleri kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve öyküler kurulum (yer, zaman, karakterler), problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu ve sonuç bölümleri yer almıştır. Ayrıca, A ve B formlarında yer alan öykülerde, kapsamlı bir alan yazın taraması sonucu yukarıda ortaya konan öykü öğelerinin tamlığı incelenerek, eksik noktalar üzerinde çalışmalar yapılmış

ve bu ögelerin her öyküde yer almasına yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmasında okul öncesi ve 1. sınıf düzeyinde az karakter ve tek olay etrafında desenlenen basit öykü yapısı tercih edilirken, 2. sınıftan 8. sınıfa kadar olan öykülerde (2. sınıf ve 8. sınıf düzeyindeki bilgi veren metinler dâhil) ise daha çok karakter sayısı olan ve birden çok olay ekseninde desenlenen karmaşık öykü yapısı tercih edilmiştir. Öykü öğelerinin tamlığına ilişkin güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, envanterdeki metinlerin %47'si iki farklı değerlendirici tarafından incelenmiş ve güvenilirlik yüzdeleri A ve B formlarında incelenen öykülerde %94 ile %100 arasında bulunmuştur (Karasu, 2011).

FOOE'nin geliştirilmesi sürecinde, öykü türündeki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacı ile metinlerde yer alan T-birimlerinin ortalama uzunlukların hesaplanmıştır. Bu amaçla her metinde bulunan toplam sözcük sayısı, toplam T-birim sayısına bölünmüştür. Elde edilen sonuç en düşük 1.0 olarak hesaplanacağından, sonuçların 1'den uzaklaşması metin zorluk düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

FOOE'ndeki metinlerin zorluk düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan bir başka analiz sözcük farklılık puanının hesaplanmasıdır. Sözcük farklılık puanı hesaplanırken, öncelikle metinde geçen her farklı sözcük sayılmış, tekrarlar ayrı bir kelime şeklinde sayılmamış ve hesaba katılmamıştır. Sonrasında sözcük farklılığı puanı, her bir metindeki farklı sözcük sayısının toplamının, metnin toplam sözcük sayısının iki katının kareköküne bölünmesi ile FOOE'de yer alan metinlerin sözcük farklılık puanı hesaplanmıştır. Sözcük farklılık puanının artması ile metinlerin nispeten daha zorlaştığı belirtilmiştir.

Bu araştırma sürecinde, FOOE'nin A formu okuduğunu anlama ve okuma hata türlerinin sayılarını ve tüm metindeki toplam okuma hata yüzdesinin; B formu ise okuma hızının belirlenme sürecinde kullanılmıştır. Bu araştırmada FOOE'nin 3, 4 ve 5. sınıf düzeyleri için geliştirilen öykülerden yararlanılmıştır (bkz. Ek 7-12).

Tablo 4'de 3, 4 ve 5. sınıf öykülerin A ve B formlarına ilişkin okunabilirlik verileri sunulmuştur.

Tablo 4.

FOOE'ndeki 3, 4 ve 5. Sınıf Düzeyindeki A ve B Formundaki Öykülerin Okunabilirlik Düzeyleri (Karasu, 2011).

Düzy	Form	Öykünün Başlığı	Sözcük Sayısı	T- Birim Sayısı	T Birimlerin Ortalama uzunluğu	Cümlecik Sayısı	Yan Cümlecik İndeksi	Farklı Sözcük Sayısı	Sözcük Farklılık Puanı
3. sınıf	B	Yavru Kedi	173	26	6.65	173	2.07	119	6.39
4. sınıf	B	Arda tatilde	236	32	7.37	236	2.21	168	7.73
5. sınıf	B	Yangın	287	36	7.97	287	2.57	207	8.64

Tablo 4 incelendiğinde, A ve B formlarında yer alan öyküler ile ilgili, sözcük sayısı, T birim sayısı, T-birim ortalama uzunluğu, cümlecik sayısı, yan cümlecik indeksi, farklı sözcük sayısı ve sözcük farklılık puanı aynı sınıf düzeyinde birbirlerine yakinken; sınıf düzeyi ilerledikçe belirtilen değerlerde pozitif yönde bir farklılaşma olduğu belirtilebilir.

A ve B formlarının okunabilirlik düzeylerine ilişkin güvenilirlik çalışması kapsamında, değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. A ve B formlarındaki metinlerin %47'sine denk gelen 16 metin bağımsız iki değerlendirici tarafından okunabilirlik açısından incelenmiş ve değerlendiriciler arası güvenilirlik, sözcük sayısı, T-birim sayısı, yan cümlecik sayısı ve farklı sözcük sayısında %100 olarak hesaplanmıştır.

Okuduğunu Anlama Soruları

FOOE kapsamında, 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. Anlama sorularına (Ek 3) ilişkin geçerlik çalışması kapsamında, öyküler ve bilgi verici metinlere yönelik sorulan metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi-deneyimlere ilişkin soruların metindeki ana olayın ya da düşüncelerin sırasını içermesi ve metin yapılarına uygunluğunun sağlanması ile beraber soruların belirtilen üç soru türünü içermesine dikkat edilerek, sınıf düzeylerine göre sayıları belirlenmiştir. Soru çeşitlerine ve sorulara verilen

cevaplara ilişkin yapılan güvenilirlik çalışmasında, A, B, F ve S formlarındaki metinlere ilişkin sorulan metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi-deneyim türündeki soru çeşitlerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik alınmış ve sonuç %100 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise, cevapların farklı değerlendiricilerce aynı şekilde puanlanıp puanlanmadığını belirlemek amacıyla, tüm katılımcıların %33'üne denk gelen 16 öğrencinin sorulara verdikleri yanıtlar bir alan uzmanı tarafından da incelenerek puanlanmış ve verilen cevapları puanlamada öykü ve bilgi verici metinlerde %94 görüş birliğine varılmıştır. Bu araştırmada, 3, 4 ve 5. sınıflar için hazırlanmış A ve B formunda bulunan öykülere yönelik geliştirilmiş anlama sorularından yararlanılmıştır. Öykülerin A ve B formlarına yönelik hazırlanan soru türleri ve sayıları denktir. Tablo 5'te 3, 4 ve 5. sınıf öykülerini anlama sorularına yönelik gerçekleştirilen geçerlik çalışması sonucunda yer alan soru tür ve sayıları sunulmuştur. Okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplar soru cevap formu kullanılarak kayıt edilmiştir. Soru-cevap formu ilgili sınıf düzeyi ve öykü formuna yönelik soruların ve cevaplama alanlarının yer aldığı araştırmacının kullanımı için hazırlanmış bir formdur (Karasu, 2011). Okuduğunu anlama soruları ve doğru yanıtlarını içeren materyaller Ek 13-15'te sunulmuştur.

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

Araştırmada ayrıca araştırmacı okuma hızı çizelgesi, okuma hata türleri sıklık formu, toplam okuma hatası belirleme formu, tüm metinde ortaya çıkan okuma hata yüzdeleri formunu hazırlamıştır. Bu formların özellikler aşağıda sırası ile açıklanmıştır.

Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, öğrencilerin okuma hızına ilişkin verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır (Ek 16). Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, yanlış kelime sayısı, okumadan atladığı ve eklediği kelime sayılarının bulunduğu her öğrenci için doldurulan bir çizelgedir.

Okuma Hata Türü Sıklık Formu

Okuma Hata Türü Sıklık Formu (Ek 17) her öğrenci için doldurulan, okuma hatalarının türlerinin ve sayılarının kayıt edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur. Form, Davenport'un (2002) okuma hata türleri sınıflandırmasını temel alınarak 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

Toplam Okuma Hatası Belirleme Formu (Ek 18), öğrencinin metinde yaptığı toplam okuma hatasının belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur. Formda, Davenport'un (2002) okuma hata türleri sınıflandırması temel alınmakla beraber, toplam okuma hatasına ulaşmak esas olduğundan, okuma hatalarının tekrar sayımının önüne geçebilmek için, ekleme, çıkarma, yerine koyma ve duraklama ve kısmi hata türleri formda yer almıştır.

Okuma Hata Türleri Yüzde Hesaplama Formu

Bu form, öğrencinin yaptığı hata türlerinin bağıl değerlendirmesinin yapılabilmesine olanak sağlaması için hata sayılarının, metindeki sözcük sayılarına göre yüzde değerinin hesaplanıp kaydedilmesi amacı ile hazırlanmıştır (Ek 19).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, 2016-2017 akademik yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Bu araştırmanın veri toplama süreci sırası ile aşağıdaki aşamalarda uygulanmıştır. İlk olarak danışman öğretim üyesi ve araştırmacı, öncelikle tez önerisini Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na sunarak etik ilkeler açısından tez önerisinin uygunluğunun incelenmesini talep etmişlerdir. Araştırmacının tez önerisi Etik Kurul Komisyonu tarafından etik ilkelere uygunluk açısından incelenerek, komisyondaki 10 akademisyen tarafından oy birliği ile etik ilkelere uygun bulunmuştur (Ek 20-21). Etik ilkelere uygunluk raporu alındıktan sonra, MEB'den araştırmanın uygulama sürecini gerçekleştirmeye yönelik resmi izin için talepte bulunulmuştur. MEB tarafından araştırmanın uygulanabilir olduğuna dair resmi belge edinilmiştir (Ek 22). Araştırmacı,

edinilen resmi izin ile araştırmanın uygulama sürecinde çalışma yapacağı okulların yöneticileri ile görüşmeler yapmış ve araştırmanın amacını okul yöneticileri ile paylaşmıştır. Okul yöneticilerden herhangi bir soru geldiğinde, araştırmacı etik ilkeler çerçevesinde soruların yanıtlarını vermiştir. Bu görüşmelerde, okul yöneticilerinden uygulama sürecinde çalışılacak öğretmenler ile görüşülebilmesi için yardım istenmiş ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, okul yöneticileri ile yapılan görüşme içeriği temel alınmış ve öğretmenlerin varsa soruları alınarak cevaplanmıştır. Okul yöneticilerinden ayrıca uygulama süreci boyunca, araştırmacının öğrencileri değerlendirmesi için gerekli olan koşullara sahip bir mekânın kullanımına izin verilmesi talebinde bulunulmuştur. Bu mekânın ses vb. uyaranlar açısından yalıtılmış, sakın, düzenli, içerisinde bir masa ve iki sandalyenin bulunduğu bir mekân olmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında, katılımcı öğrencilerin ebeveynlerine yazılı olarak hazırlanmış katılımcı izin belgeleri gönderilmiştir (bkz. Ek 23). Ebeveynlere gönderilen izin belgelerinin yanına, araştırmaya katılmaya onay veren ebeveynlerin doldurması için Ebeveyn Bilgi Formları'ı da gönderilmiştir. Ebeveyn İzin Formları'nın içeriğinde, kısa, açık ve anlaşılır bir şekilde araştırmanın amacı belirtilmiş ve ebeveynlerin çocuklarının araştırma sürecinde yer alıp almayacağına ilişkin fikirleri sorulmuş, yanıtlarına göre öğrenci araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Araştırma izni gönderilen ebeveynlerin hepsi çocuklarının araştırmaya katılmasına izin vermiştir.

Verileri toplamaya başlamadan önce bu araştırmada az gören öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bir dizi uyarlamalarda bulunulmuştur. Çakmak, Karakoç, Şafak ve Kan'ın (2014) az gören öğrenciler için gerçekleştirdikleri analizler sonucu önerdikleri biçimsel özellik uyarlamaları temel alınarak, öykülerin yazımında bu uyarlamalara gidilmiştir. Çakmak vd. (2014) az gören öğrencilerin metinlerinin, Comic Sans ya da Century Gothic yazı tipinde, geniş karakter aralığı ve çift satır aralığı kullanılarak yazılmasını önermişlerdir. Araştırmacılar, az gören öğrencilerin 28 punto büyüklüğünde en hızlı okuma süresine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında az gören öğrencilere yönelik hazırlanan öykülerin özellikle yazı tipine yönelik biçimsel düzenlemeleri gerçekleştirirken, Çakmak vd.'nin (2014) önerileri temel alınmakla beraber, az gören öğrencilerin en iyi gördükleri punto ve satır aralığını belirlemek için görme keskinliğine göre de okuma becerilerindeki bireysel

farklılıklarına uygun olarak bazı uyarlama ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tüm uyarlamaların uygunluğuna ilişkin Görme Engellilerin Eğitimi alanında görev yapan, görme yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi ile ilgili araştırmaları bulunan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda istenilen düzenlemeler eklenerek, uyarlamalara son hali verilmiştir. Bu uyarlamaların yapılma amacı, az gören öğrenci popülasyonunun oldukça heterojen bir yapı göstermesi, farklı gereksinimlerinin bulunması yatmaktadır. Gerçekleştirilen uyarlamalarla her öğrencinin var olan okuma performansını optimum düzeyde sergileyebilmesi hedeflenmiştir. Özyürek (1998) ve Tuncer (2003) de az gören bireylerin okuma becerilerinde gereksinim duydukları biçimsel ve mekânsal uyarlamaların yapılmasının kritik düzeyde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazın temelli bu öneriler doğrultusunda, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun olarak masa ve sandalyenin oda içerisindeki konumu, ışıklandırma durumu (gün ışığı, oda lambası veya masa lambası), punto büyüklüğü ve satır aralığına yönelik az görenlerin okuma becerilerinde ihtiyaç duyabilecekleri uyarlamalar gerçekleştirilmiştir. Az gören öğrencilere yönelik öncelikle, 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), yönelik mekânsal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Okunacak öykülerin puntolarının belirlenmesi sürecinde, 1,5 satır aralığında yazılmış 16, 18, 20, 24 ve 28 punto büyüklüğünde öykü bölümleri hazırlanmıştır. Yararlanılan öykü bölümleri Ek 24-26'da sunulmuştur. Öyküler öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarından alınmıştır. Her sınıf düzeyinde, her punto büyüklüğü için farklı öyküler kullanılarak, tekrarlı okumanın okuma becerisi üzerindeki etkisi ortadan kaldırılarak, uygun punto büyüklüğünün belirlenmesinin güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bir sayfayı geçmeyecek şekilde öykünün bütünlüğünü bozmayacak bir bölümü yazılmıştır. Belirtilen öykülerin seçilmesinde, ilgili yaş ve sınıf düzeyine uygun, kız ve erkek öğrencilerin ilgilerini ortak olarak çekebilecek konulara sahip olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere bu öyküler okutularak en uygun punto öğrenci için seçilmiştir. 28 punto büyüklüğündeki metinler, değerlendirme sürecinde öğrencilere sunulmamıştır. Yalnız 24 punto büyüklüğündeki öykü bölümlerini okumada ciddi düzeyde zorlanma davranışları gösteren öğrencilere, araştırmacı 28 punto büyüklüğündeki puntoyu da sunmuş ve gözlemlemiştir. 28 punto

büyükliğünün mümkün olduğunca tercih edilmemesinin nedeni, bu puntoda yazılan öykülerde harflerin büyükliğünden dolayı satırın çabuk bir şekilde bitmesi ve bu değişkenin okuma hızını etkileme durumudur. Araştırmacı her punto düzeyinde öğrencilere öyküleri okutmuş ve tüm metinlerin okunması tamamlanınca, öğrencilerin okuma süresince görme davranışlarını 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 irdeleyerek (holistic approach) uygun punto büyüklüğüne karar vermiştir. Az gören öğrencinin uygun punto büyüklüğü belirlendikten sonra, öğrenci için optimum olan satır aralığının belirlenme sürecine başlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere, okuyabildikleri uygun punto büyüklüğünde yazılmış, 1,5 ve 2 satır aralığında yazılmış öykü parçaları sırayla okutularak, punto büyüklüğü belirlemedeki bütünsel yaklaşım benimsenerek uygun satır aralığı araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bununla beraber, öğretmenlere uygulanan bilgi formlarında, öğrencinin okumasına yönelik belirtilen diğer uyarlamalar da araştırmacı tarafından dikkate alınmıştır.

Az gören öğrencilere yapılacak uyarlamalarla öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bireysel gereksinimlerinin karşılanması hedeflenmiştir. Veriler toplanırken, az gören öğrencilerin hâlihazırda kullandıkları az görme araçlarını kullanmalarına izin verilmiştir.

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.

Az gören ve gören öğrencilerin değerlendirme oturumlarında, okul müdürü tarafından uygun görülen, içerisinde masa ve iki sandalye bulunan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı olarak oturmuştur.

Veriler iki oturumda toplanmıştır. İki oturum arasında öğrenci için 10 dakikalık bir ara verilmiştir. Birinci oturumda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma hatalarına yönelik veriler toplanmıştır. İkinci oturumda ise öğrencilerin, okuma hızlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecindeki olası aksaklıkların önüne

geçmek amacı ile gerçek uygulamadan önce, pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve olası aksaklıklar kaydedilip tekrarlanmaması için önlemler alınmıştır.

Pilot Çalışma

Araştırmacı, birebir olarak uygulayacağı pilot çalışma öncesinde süreç içerisinde oluşabilecek aksaklıkların önüne geçebilmek amacı ile gören ve az gören öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik teorik ve uygulama düzeyindeki çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen pilot çalışma kapsamında, Ankara ilindeki MEB'e bağlı bir devlet okulunda ve görme engelliler okulunda eğitim gören 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden, her sınıf düzeyinden birer öğrenci olmak üzere 3 az gören 3 de gören öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma kapsamındaki uygulama güvenilirliğinin hesaplanabilmesi amacı ile az gören ve gören öğrencilere yönelik ayrı ayrı hazırlanan 1 ve 2. oturumlara yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları kullanılmıştır (bkz. Ek 27-30).

Pilot çalışma Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan, özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri üzerine araştırmaları bulunan iki akademisyen gözetiminde gerçekleştirilmiştir. İlgili akademisyenler araştırmacıyı tüm oturumlarda Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'nu kullanarak izlemiş ve her öğrenci için tüm oturumlarda uygulama güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

Okuma Hızına Yönelik Verilerin Toplanması

İkinci oturumda FOOE'nin ilgili sınıf düzeyindeki B formu öyküsü kullanılarak okuma hızı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesi sürecinde Shinn'in (1989) 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!" diye 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.

Okuduğunu Anlamaya ve Okuma Hatalarına Yönelik Verilerin Toplanması

Okuma hatası ve okuduğunu anlama birinci oturumda, ilgili sınıf düzeyinin A formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce, ortam değerlendirme süreci için hazır hale getirilmiştir. Değerlendirme süreci ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Değerlendirme amacı ile öğrenci ile araştırmacı okul yönetiminin uygun gördüğü sınıfa gelmişlerdir. Araştırmacı, öğrenciye isterse ses kayıt cihazını inceleyebileceğini söylemiştir. Öğrenci isterse ses kayıt cihazını incelemiştir. Kullanılacak metin iki nüsha halinde çoğaltılmış, birisi araştırmacıda; diğeri öğrencinin önünde olacak şekilde konmuştur. Araştırmacı, öğrenciye, önündeki metnin bir öykü olduğunu ve öyküyü önce sesli bir şekilde sonra da sessiz bir şekilde okuması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, bu sürecin herhangi bir sınav olmadığını ve bir not verilmeyeceğini vurgulamıştır. Araştırmacı öğrenciye önündeki metni bir kez sesli bir kez de sessiz okuduktan sonra, kendisine okuduğu öykü ile ilgili anlama soruları soracağını belirtmiştir. Araştırmacı, öğrenciye, önündeki öyküyü sessiz bir şekilde okurken, isterse not alabileceğini, kelimelerin altını çizebileceğini, özetle, anlamasını destekleyecek uyarlamaları yapabileceğini söylemiştir. Tüm bu uyarılardan sonra, araştırmacı, öğrenciye, “Önündeki öyküyü en güzel okumanla oku!” diyerek yönergesini, önce sesli okuma sonra da sessiz okuma için vermiştir.

Öğrenci, ilk olarak metni sesli okumuştur. Araştırmacı, okuma hatalarını kendi metninden kayıt etmiştir. Araştırmacı daha sonra öğrenciye “Önündeki öyküyü içinden oku!” diyerek yönergesini vermiş ve ikinci okuyuşundan sonra ise okuduğunu anlamının değerlendirilmesine yönelik verilerin toplanması sürecinde öğrenciye metine yönelik sorular sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir. Bu yanıtların kaydedilmesinde soru cevap formu kullanılmıştır. Öğrencinin cevabı, araştırmacı tarafından, eş zamanlı bir şekilde soru cevap formuna yazılmıştır. Öğrenci, anlama sorularına yanlış ya da eksik bir cevap verdiğinde düzeltilmemiştir. Doğru cevap verdiğinde de pekiştirme amacıyla onaylanmamıştır. Araştırma sürecinde yalnızca öğrencinin olumlu çalışma

davranışları pekiştirilmiştir. Araştırmacı, daha sonra ses kayıtlarından öğrencinin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama sorularına verdiği cevapları doğru bir şekilde yazıp yazmadığını kontrol etmiştir.

Verilerin Puanlanması

Verilerin puanlanma sürecine yönelik açıklamalar aşağıda yer almıştır.

Okuduğunu Anlama Sorularının Puanlanması

Okuduğunu anlamada FOOE’de olduğu gibi 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 içermektedirse, bu cevaplara 2 puan verilmiştir. Metinsel açık soruların puanlama sürecinde, 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 puanla değerlendirilmiştir.

Metinsel kapalı soruların tek tip bir cevabı olmayabilir. Bu nedenle, öğrenci, metindeki bilgi birimlerini içerecek şekilde cevap veriyorsa 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 puanlarken, öğrenci metindeki olay ya da bilgi ile kendi birikimlerini birleştirip cevap veriyorsa tam puan verilmiştir. Cevap metinle ilişkiyi içermiyorsa puan verilmemiştir. Anlamı değiştirmeyen hatalardan dolayı puan azaltılması yapılmamıştır.

Okuma Hızının 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 olarak kabul edilmiştir (Shinn, 1989). Öğrenci herhangi bir sözcük ekleme yaparsa, bu durum, doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyerek puanlama sürecinde dikkate alınmamıştır (Shinn, 1989).

Okuma Hatalarına Yönelik Verilerin Puanlanması

Okuma hatalarına yönelik iki farklı verinin puanlaması gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, Davenport'un (2002) 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 öyküyü okurken sergilediği toplam okuma hata sayısının belirlenmesi amacı ile toplam okuma hata sayısı belirleme formu kullanılmıştır. Toplam hata sayısı kayıt formunda, Davenport'un (2002) okuma hata türü sınıflandırması temel alınmakla beraber, amaç toplam hata sayısına ulaşmak olduğundan tekrarlı sayımın önüne geçebilmek amacı ile tekrarlayan hata ve karmaşık hata sayıları toplam hata sayısının hesaplanmasında kullanılmamıştır.

Araştırmada, okuma hata türü sayısı yerine tüm metinde öğrenci tarafından yapılan okuma hata türlerine yönelik hata yüzdelerine yer verilmiştir. Bu değerlendirme türünün seçilmesinin nedeni, okuma hata türü sayısının, bir sayı olarak destekleyici bir veri olmadan yorumlamaya imkân tanınamasıdır. Okuma hata türü yüzdesi ile ise bir metindeki kelimelerin yüzde kaçında incelenen hata türünün çıktığı açık bir şekilde yorumlanabilmektedir. Hata türlerine ve toplam hata sıklığına yönelik öğrencinin yaptığı hata sayısı öğrencinin okuduğu öyküde bulunan kelime sayısına bölünüp yüz ile çarpılarak, öğrencinin, tüm metinde gerçekleştirdiği hata yüzdesine ulaşılmıştır. Tablo 6'da okuma hata türlerine ilişkin örnekler sunulmuştur.

Tablo 6.

Okuma Hata Türlerinin Örnekleri

Hata Türü	Hata Türü Örneği
Ekleme	Aşağı inince birden 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 sabırsızlandı . (ek çıkarma)
Yerine Koyma	 fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı miş . (ek yerine koyma) oranda orada kaybolabilirsin dedi. (sözcük yerine koyma).
Geri dönme	hava ısınmaya başlamıştı başlamıştı . (sözcük tekrarı).
Duraklama	Mehmet Amca nefes (5 saniye duraklama) nefese kalmıştı.
Kısmi hata	Aşağı iner inince bir ses duydu.
Karmaşık hata	O sabah yine (sözcük ekleme) anne ve (sözcük çıkarma) babası uyurken İpek yine erkenden uyandı. (Cümle içerisinde birden fazla hata).
Tekrarlayan hata	Yavru yarvu güvercin... (öykünün tamamında ortaya çıkan aynı sesteki hatanın meydana gelmesi durumu)

Geçerlilik ve Güvenirlik***Geçerlilik***

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından FOOE'nin geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama araçlarından (aile görüşme formu öğretmen görüşme formu vb.) uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada veri toplama süreçleri (okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma hatası) daha önce alan yazında gerçekleştirildiği şekilde (bkz. Davenport, 2002; Karasu, 2011; Shinn, 1989) yapılmıştır. Bu nedenlerden dolayı araştırmada geçerlilik sağlanmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik, birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenirlik ölçütüdür (House, House ve Campbell, 1981). Bu araştırmada, Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışan ve lisansüstü eğitimine devam eden bir gözlemci az gören ve gören öğrenci gruplarının her birinden ayrı ayrı olmak üzere tesadüfî bir şekilde seçilen değerlendirme oturumlarının %20'sine yönelik okuduğunu anlama, okuma hızı ve hata tür ve sayılarına yönelik puanlamalarını araştırmacıdan bağımsız bir şekilde gerçekleştirmiştir. Bu gözlemciye ayrıca değerlendirme sürecinde kullanılan formlar da verilerek ve kullanımları açıklanmıştır. Gözlemci puanlamalarını yaptıktan sonra, gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. 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, 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; okuma hızlarında % 94,1 okuduğunu anlama düzeylerinde % 85,1 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği

Araştırma kapsamında uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Araştırmacının değerlendirme sürecindeki davranışları birinci ve ikinci değerlendirme oturumları için ayrı ayrı yazılarak bir kontrol listesi haline getirilmiş ve Uygulama Güvenirliği Formu hazırlanmıştır (Ek 31-34). Araştırmacının, değerlendirme sürecinde planladığı uygulamaları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ortaya koymak amacı ile ilk, orta ve son oturumlarından seçilerek, çalışılan toplam öğrenci sayısının %10'una denk gelen öğrencilerle yapılan değerlendirme uygulamalarının ses kayıtları Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışan ve lisansüstü eğitimini özel eğitim alanında yapan gözlemciye verilmiştir. Bu uzman birinci ve ikinci oturumdaki araştırmacı davranışlarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği puanlanmıştır. Araştırmada uygulama güvenirliliği, gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan

uygulamacı davranışı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Gerçekleştirilen hesaplamalar sonucu, uygulama güvenilirliği 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

Bu araştırmanın birinci ana amacı doğrultusunda, az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarına yönelik öncelikle normallik varsayımı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu normallik varsayımının sağlanmadığı ortaya koyulmuştur. Normallik varsayımı sağlanmadığı için, parametrik olmayan (non parametric) istatistiksel analizlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci temel amacı olan 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.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen araştırma bulguları rapor edilmiştir.

Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 7’de az gören ile gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farka ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 7.

Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki Fark

	Engel Durumu	3.Sınıf			4.Sınıf			5.Sınıf		
		n	Medyan (Min-Maks)	Z; p	n	Medya n (Min-Maks)	Z; p	n	Medyan (Min-Maks)	Z; p
Okuduğunu Anlama	Az Gören Gören	2	67,5 (35-90)	-	2	80,0 (40-95)	-	2	83 (45-100)	-
		6		1,926;	5		2,109;	7		1,297
		3	78,0 (38-93)	0,049	2	85,5 (38-98)	0,035	3	87 (70-100)	;
		0		*	8		*	0		0,195

*:p<0,05 **:p<0,01 ***:p<0,001

Min=Minimum Maks=Maksimum

Z=Mann Whitney U Testi p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 7 incelendiğinde, 3. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında *okuduğunu anlama* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Okuduğunu anlama

değişkeninde, az gören öğrencilerin düzeyinin (M=67,5), gören öğrencilerin düzeyinden (M=78,0) anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, 4. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında *okuduğunu anlama* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Okuduğunu anlama değişkeninde, az gören öğrencilerin düzeyi (M=80,0), gören öğrencilerin düzeyinden (M=85,5) anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, 5. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında *okuduğunu anlama* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuma Hızları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 8’de az gören ile gören öğrencilerin okuma hızları arasındaki farka ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 8.

Az Gören İle Gören Öğrencilerin Okuma Hızları Arasındaki Fark

	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; 0,000***	25	31 (11-117)	-4,893; 0,000***	27	49 (22-143)	-5,260; 0,000***
	Gören	30	82,0 (44-147)		28	107 (47-127)		30	120 (79-156)	

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

Tablo 8 incelendiğinde, 3. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında *okuma hızı* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Okuma hızı değişkeninde, az gören öğrencilerin düzeyinin (M=26,5), gören öğrencilerin düzeyinden (M=82,0) anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, 4. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında *okuma hızı* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Okuma hızı değişkeninde, az gören

öğrencilerin düzeyinin (M=31), gören öğrencilerin düzeyinden (M=107) anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, 5. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında *okuma hızı* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Okuma hızı değişkeninde, az gören öğrencilerin düzeyinin (M=49), gören öğrencilerin düzeyinden (M=120) anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Az Gören ile Gören Öğrencilerin Okuma Hata Türü Yüzdeleri Arasındaki Farkla İlişkin Bulgular

Tablo 9’de az gören ile gören öğrencilerin okuma hata türü yüzdeleri arasındaki farkla ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 9.

Az Gören İle Gören Öğrencilerin Okuma Hata Türü Yüzdeleri Arasındaki Fark

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*

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

Tablo 9 incelendiğinde 3. sınıf düzeyinde 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* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Okuma hata türleri bakımından karşılaştırıldığında, az gören öğrencilerin okuma hata türlerinden *ekleme* hata düzeyi ($M=0,80$), gören öğrencilerin

hata düzeyinden (M=0,76) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin *yerine koyma* hata düzeyi (M=1,31), gören öğrencilerin hata düzeyinden (M=0,76) anlamlı derecede daha yüksek; az gören öğrencilerin *geri dönme* hata düzeyi (M=1,87), gören öğrencilerin hata düzeyinden (M=1,00) anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 9 incelendiğinde, 4. sınıf düzeyinde, 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 *yerine koyma* ve *geri dönme hata düzeyleri* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 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 *geri dönme* hata düzeyi (M=1,73), gören öğrencilerin hata düzeyinden (M=1,00) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde, 5. sınıf düzeyinde 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 hata düzeyleri* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 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 *geri dönme* hata düzeyi (M=1,73), gören öğrencilerin hata düzeyinden (M=1,00) anlamlı derecede daha yüksektir.

Az Gören ile Gören Öğrencilerin Toplam Okuma Hatası Yüzdeleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 10'da az gören ile gören öğrencilerin toplam okuma hata yüzdeleri arasındaki farka ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 10.

Az Gören İle Gören Öğrencilerin Toplam Okuma Hata Yüzdeleri Arasındaki Fark

		3.Sınıf			4.Sınıf			5.Sınıf		
Engel Durumu	n	Medyan		Z; p	n	Medyan		n	Medyan	
		(Min-Maks)				(Min-Maks)			(Min-Maks)	Z; p
Toplam	Az Gören	26	2,21 (0-3,94)	-3,134; 0,002**	25	1,30 (0,65-4,38)	-2,784; 0,005**	27	1,45 (0-2,77)	-3,944; 0,000***
Okuma Hatası (%)	Gören	30	1,31 (0-2,27)		28	1,13 (0-3,97)		30	0,83 (0-2,21)	

*: $p<0,05$ **: $p<0,01$ ***: $p<0,001$

Min=Minimum Maks=Maksimum

Z=Mann Whitney U Testi p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 10 incelendiğinde, 3. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında toplam okuma hataları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Toplam okuma hatası değişkeninde, az gören öğrencilerin düzeyinin ($M=2,21$), gören öğrencilerin düzeyinden ($M=1,31$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, 4. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında toplam okuma hataları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Toplam okuma hatası değişkeninde, az gören öğrencilerin düzeyinin ($M=1,30$), gören öğrencilerin düzeyinden ($M=1,13$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, 5. sınıf düzeyinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda; az gören ile gören öğrenciler arasında toplam okuma hataları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Toplam okuma hatası değişkeninde, az gören öğrencilerin düzeyinin ($M=1,45$), gören öğrencilerin düzeyinden ($M=0,83$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 11’de az gören ile gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değişimine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 11.

Okuduğunu Anlamanın Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

	Sınıf	Az Gören			Fark	Gören			Fark
		N	Medyan (Min- Maks)	χ^2 ; p		N	Medyan (Min- Maks)	χ^2 ; p	
Okuduğunu Anlama	3.Sınıf	26	67,5 (35-90)			30	78 (38-93)		
	4.Sınıf	25	80 (40-95)	26,212; 0,000***	3-4,5 4-5	28	85,5 (38-98)	33,745; 0,000***	3-4,5 4-5
	5.Sınıf	27	83 (45-100)			30	87 (70-100)		

Tablo 11 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda, az gören öğrencilerin; sınıflar arasında *okuduğunu anlama* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri sınıf yükseldikçe artmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda, gören öğrencilerin; sınıflar arasında *okuduğunu anlama* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri sınıf yükseldikçe artmıştır.

Okuma Hızının Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 12’de az gören ile gören öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeylerine göre değişimine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 12.

Okuma Hızının Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasının İncelenmesi

	Sınıf	Az Gören			Fark	Gören			
		N	Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p		N	Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p	Fark
Okuma Hızı	3.Sınıf	26	26,5 (9-98)			30	82 (44-147)		
	4.Sınıf	25	31 (11-117)	12,479; 0,002**	3-5	28	107 (47-127)	33,745; 0,000***	3-4,5 4-5
	5.Sınıf	27	49 (22-143)			30	120 (79-156)		

Tablo 12 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda az gören öğrencilerin; *okuma hızı* bakımından sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; 3.sınıftaki öğrencilerin okuma hızı ($M=26,5$), 5. sınıftaki öğrencilerin okuma hızından ($M=49,0$) anlamlı derecede daha düşüktür.

Tablo 12 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda; sınıflar arasında *okuma hızı*, 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

Okuma Hata Türü Yüzdelерinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 13’de az gören ile gören öğrencilerin okuma hata türü yüzdelерinin sınıf düzeylerine göre değişimine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 13 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda; az gören öğrenciler, *okuma hata türleri* (yerine koyma hariç) bakımından sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken, sınıflar arasında okuma hata türlerinden *yerine koyma* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; 3. sınıftaki az gören öğrencilerin ($M=1,31$) okuma hata türlerinden *yerine koyma* hatası 4. sınıftaki ($M=0,92$) ve 5. sınıftaki ($M=1,02$) öğrencilerin düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 13 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda; sınıflar arasında okuma hata türlerinden *ekleme*, *geri dönme*, *duraklama*, *karmaşık hata* ve *toplam hataları* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken

okuma hata türlerinden *çıkarma* ve *yerine koyma* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; 3. sınıftaki öğrencilerin okuma hata türlerinden çıkarma hatası ($M=0,76$), 5. sınıftaki öğrencilerinden ($M=0,30$) anlamlı derecede daha yüksek iken; 3. sınıftaki öğrencilerin okuma hata türlerinden yerine koyma hatası ($M=0,76$), 4. sınıftaki öğrencilerden ($M=0,00$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 13.

Okuma Hata Türü Yüzdelерinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasının İncelenmesi

Okuma Hata Türleri	Sınıf	Az Gören			Fark	Gören			Fark
		N	Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p		N	Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p	
Ekleme	3.Sınıf	26	0,76 (0-2,27)			30	0,76 (0-1,07)		
	4.Sınıf	25	0,65 (0-2,35)	2,254; 0,324	-	28	0,65 (0-1,30)	1,131; 0,568	-
	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)	3,296; 0,196	-	28	0,55 (0-1,46)	8,319; 0,016*	3-5
	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)	4,768; 0,049*	3-4,5	28	0 (0-1,96)	6,050; 0,049*	3-4
	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)	0,641; 0,726	-	28	1,00 (0-2,00)	1,388; 0,500	-
	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)		
Karışık 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 Yüzdelерinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 14’de az gören ile gören öğrencilerin toplam okuma hatası yüzdelерinin sınıf düzeylerine göre değişimine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 14. *Toplam Okuma Hata Yüzdelерinin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi*

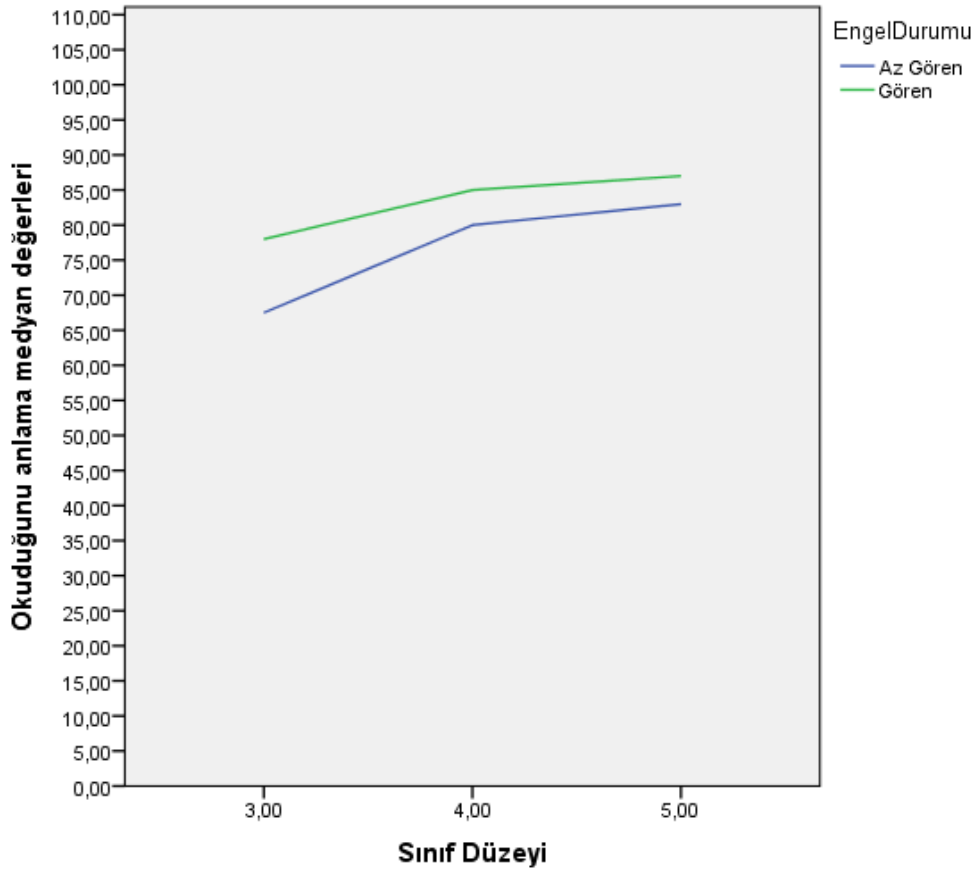
	Sınıf	Az Gören			Fark	Gören			
		N	Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p		N	Medyan (Min-Maks)	χ^2 ; p	Fark
Toplam Okuma Hatası Yüzdesi	3.Sınıf	26	2,21 (0-3,94)			30	1,31 (0-2,27)		
	4.Sınıf	25	1,30 (0,65-4,38)	2,566; 0,277	-	28	1,13 (0-3,97)	4,684; 0,048*	3-4,5
	5.Sınıf	27	1,45 (0-2,77)			30	0,83 (0-2,21)		

Tablo 14 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda az gören öğrencilerin sınıfları arasında *toplam okuma hataları* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 14 incelendiğinde uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda gören öğrencilerin sınıfları arasında *toplam okuma hataları* bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre sınıf düzeyi arttıkça gören öğrencilerin toplam okuma hata yüzdeleri düşmektedir.

Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Trendlerine İlişkin Bulgular

Şekil 2’de az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama trendlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

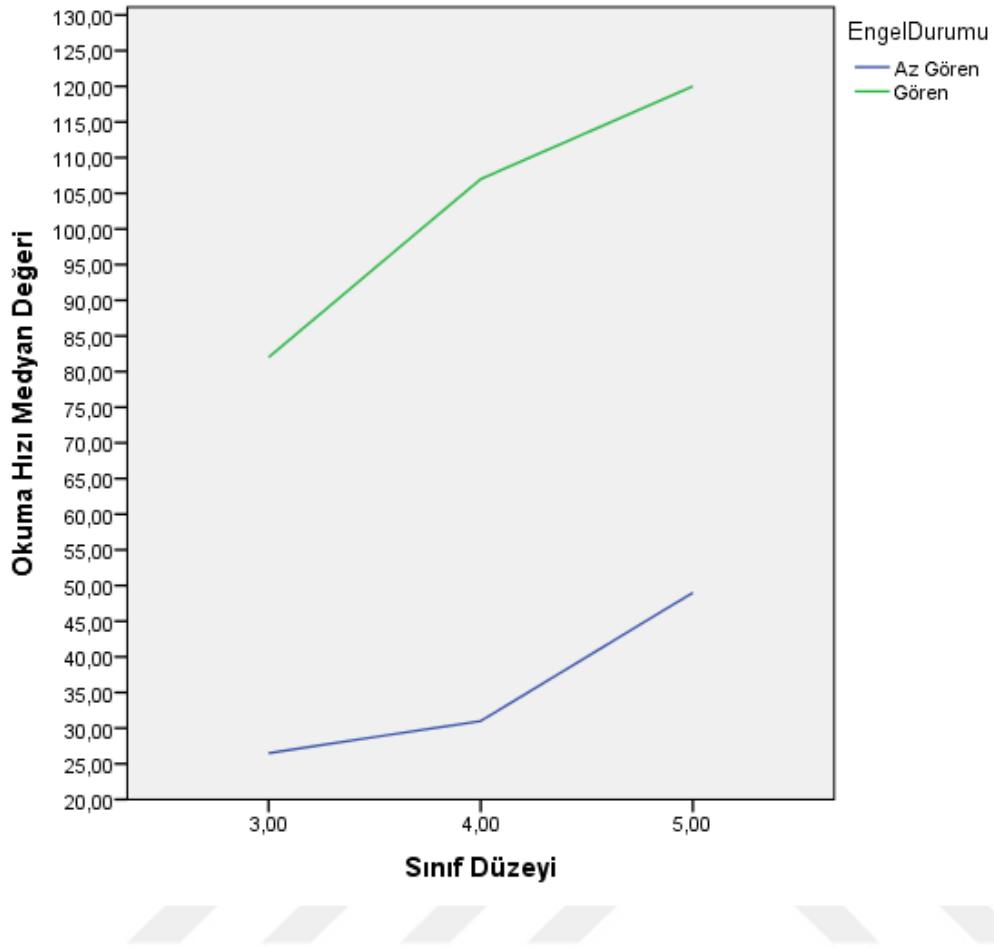


Şekil 2. Az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının sınıf düzeyine göre değişimi.

Şekil 2 incelendiğinde, az gören ve gören öğrenci gruplarının her ikisinde de okuduğunu anlamada sınıf düzeyine göre bir artış trendi vardır. 3-4, 3-5 ve 4-5. sınıflar arasında sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama medyan değerlerinin az gören ve gören öğrencilerde de arttığı izlenmiştir. Şekil 2 görüldüğü gibi sınıf düzeyleri yükseldikçe az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama medyan değerleri farkının azaldığı görülmektedir.

Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Hızı Trendlerine İlişkin Bulgular

Şekil 3’de az gören ve gören öğrencilerin okuma hızı trendlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.



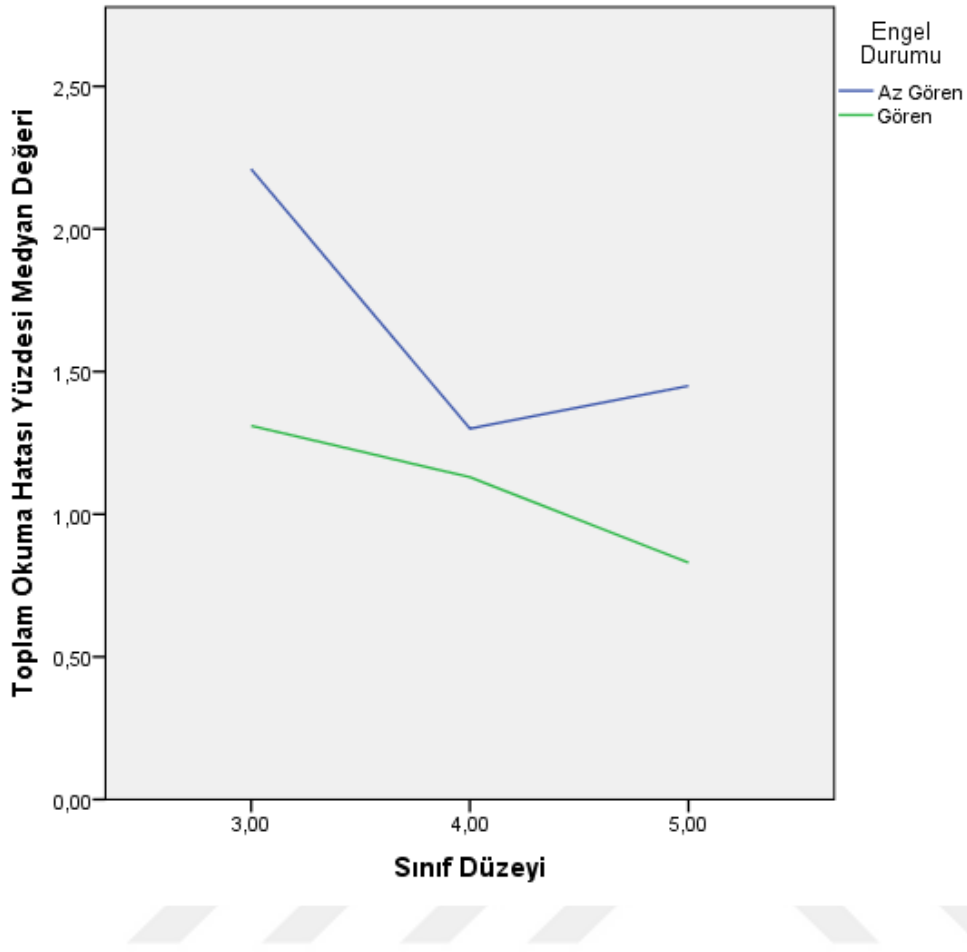
Şekil 3. Az gören ve gören öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre değişimi.

Şekil 3 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 3’de görüldüğü gibi, az gören ve gören öğrencilerin okuma hızı medyan değerleri arasındaki farkın 3. sınıf düzeyinde en düşük olduğu görülmektedir.

Az Gören ve Gören Öğrencilerin Toplam Okuma Hatası Trendlerine İlişkin

Bulgular

Şekil 4’te az gören ve gören öğrencilerin toplam okuma hatası trendlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.



Şekil 4. Az gören ve gören öğrencilerin toplam okuma hatalarının sınıf düzeyine göre değişimi.

Şekil 4 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 4 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.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda, sekiz farklı ilden, 3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören ve gören öğrencilerden veriler toplanmış, istatistiksel analizleri gerçekleştirilerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu kısımda, araştırma bulguları özetlenerek ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır. Yurt dışı alan yazın incelendiğinde az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarını karşılaştıran sınırlı araştırmalara ulaşılmıştır. Yurt içi alan yazın incelendiğinde ise az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarının karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Araştırma bulguları bu sınırlı araştırma bulguları çerçevesinde tartışılmıştır.

3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma bulguları incelendiğinde, 3 ve 4. sınıf düzeyinde az gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, gören akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. 5. sınıf düzeyinde ise az gören öğrencilerin ortalama okuduğunu anlama puanları, gören akranlarından daha düşük olmakla beraber; bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmayıp, iki grup öğrencinin okuduğunu anlama düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Yurt dışı alan yazında İngilizce konuşan az gören öğrencilerin gören öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Douglas vd., 2002; Mohammed ve Omar, 2011). Bu araştırmada da 3 ve 4. sınıf düzeylerinde az gören öğrenciler gören akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük okuduğunu anlama puanları almışlardır. Bu açıdan,

araştırma bulguları alan yazında belirtilen araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Az gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri konusunda 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) az gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde daha sınırlı düzeyde işlev göstermelerini etkileyen iki etmen olarak, işleme kapasitelerinde (processing capacity) ve çalışan hafızalarındaki (working memory) işleyişi vurgulamışlardır. Araştırmacılar, az gören öğrencilerin sözcükleri sesletmek (decoding) için daha fazla emek ve süre harcadıkları için, söz dizimsel (syntactic) ve anlamsal (semantic) işleme süreçlerine akranlarına oranla daha az ağırlık verdiklerini ileri sürmektedir. Gompel vd., ikinci olarak da okuma sürecinde kodlama becerilerine daha çok yoğunlaşan az gören öğrencilerin bilişsel işleme ile çalışan hafızayı okuduğunu anlama becerisine odaklamada sınırlılıklar yaşayabileceklerini vurgulamışlardır. Bu çalışmada da 3 ve 4. sınıf az gören öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin akranlarına göre daha düşük düzeyde olması alan yazında ileri sürülen nedenleri doğrulamaktadır. Bu yorumu destekleyecek şekilde Şekil 3’de görüldüğü gibi 3 ve 4. sınıf az gören öğrencilerin okuma hızları akranlarına göre düşüktür. Düşük okuma hızı okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Cotter (2012) araştırmasında okuma hızı ile okuduğunu anlamada arasındaki ilişkiyi kapsamlı şekilde incelemiştir. Araştırmacı, okuma hızının artmasının okuduğunu anlamada anlamlı düzeyde pozitif etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada diğer bir değişken olan okuma hızında az gören öğrencilerin gören öğrencilere göre daha düşük okuma hızına sahip olması okuduğunu anlamada okuma hızının etkili olabileceği bulgusunu desteklemektedir.

Diğer tartışılması gereken bir sonuç ise az görenlerin, akranlarına göre okuduğunu anlama düzeylerinde okuma hızları kadar büyük fark bulunmamasıdır. Hatta az görenler ile görenler arasında 5. sınıf düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Okumanın diğer değişkenlerine göre (okuma hızı ve okuma hatası) anlamada elde eden pozitif bulgunun öğrencilerin dil yaşantılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Az gören öğrencilerin dil yönünde sınırlılıklarının gören akranlarına göre çok farklılaşmaması (MEB, 2016) dile dayalı bir beceri olan okuduğunu anlamayı da etkilemiş olabilir.

Bu araştırmada, 5. sınıf düzeyinde az gören ile gören arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmayışı az gören öğrencilerin okuma hızında ilerlemesinin (Şekil 2’de görüldüğü gibi) anlamaya yansımından kaynaklanabilir. Bu farkın çıkmayışının diğeri bir nedeni de gelişim ve yaşantı ile açıklanabilir. Gelişimsel ilerleme ve okuma yaşantısının artmasının 5. sınıf düzeyinde okuduğunu anlamada farkın azalmasına neden olabilir. Ayrıca her ne kadar öğrenciler araştırmada belirli ön koşullara göre seçilseler de 5. sınıf öğrencilerinin eğitimsel yaşantıları 4 ve 5. Sınıfa göre farklı olabilir. Bu nedenle bu araştırmanın farklı gruplarla yinelenmesi sonuçların genellenebilirliğı ve burada ileri sürülen nedenlerin test edilmesi açısından önemlidir.

3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören ve gören öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma bulguları incelendiğinde 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinin her birinde az gören öğrencilerin okuma hızlarının gören akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğı belirlenmiştir ($p<0,001$).

Az gören öğrencilerin daha düşük düzeyde okuma hızına sahip olmalarındaki temel etmenlerden biri görme keskinliğındeki sınırlılık olduğı belirtilmektedir (American Optometric Association (AOA), 2018). Az gören öğrenciler, gerek tıbbi tanılarında gerek eğitsel tanılarında görme keskinliğındeki sınırlılık ve bu sınırlılığın görmeye dayalı işlevlerde oluşturduğı sınırlayıcı etki üzerinde durulmaktadır (Özyürek, 1998). Az gören öğrenciler görme keskinliklerindeki sınırlılıklarından dolayı okuma materyallerindeki harf, cümle ve satırları görmede problem yaşayabilmekte, bu sınırlılığın üstesinden gelmek için okuma becerisinin çözümlene alanında daha fazla vakit harcama, tekrarlı okuma yaşantılarına sahip olabilmektedir. Bu araştırmada okuma materyali her ne kadar öğrencilerin görme durumuna göre düzenlense de, öğrencilerin sahip oldukları okuma hızı gören akranlarından düşük bulunmuştur. AOA’nın (2018) az gören öğrencileri okuma becerilerini olumsuz yönde etkileyen bir diğeri özelliğı de bireyin var olan görmesi ile görebildiğı uzamsal alanı ifade eden görme alanıdır. Az gören öğrencilerin görme alanındaki sınırlılıkları satırın ya da kelimenin belli bir bölümünü görememe şeklinde eğitsel ortamlarda ortaya çıkabilmektedir. Okuma materyaliindeki sözcük ya da satırların bir kısmını ya da tamamını göremeyen öğrenci, var olan sözcüğü okuyamadığında, daha fazla vakit harcamakta veya önceki yaşam deneyimlerinden kestirimde bulunabilmektedir. Bu durum okuma materyali üzerinde

daha fazla vakit harcamaya veya öğrencinin kelimeyi yanlış sesletmesine neden olabilmektedir ki her ikisi de dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak hesaplanan okuma hızının daha düşük olmasına neden olabilmektedir.

Alan yazında ulaşılan araştırmalarda, 6-12 ve 13-18 yaş aralıklarında az görenlerin daha düşük okuma hızına sahip olduğu verilerle ortaya koyulmuştur (Douglas vd., 2002; Mohammed ve Omar, 2011). İngilizce ve farklı dillerde yapılan bu araştırmalarda ortaya çıkan sonucun yazıldığı gibi okunan fonetik yapıya sahip Türk dilinde de benzer şekilde ortaya koyulması alan yazınla bir paralellik oluşturmaktadır.

Az gören öğrencilerin okuma hızlarını etkileyen temel faktörlerden olan okuma materyali ve çevre üzerinde bu araştırmada bazı uyarlamalar yapılmıştır. Yazı puntosu, satır aralığı, kağıt ve baskı renginin kontrast olacak şekilde hazırlanması ve ışıklandırmayı öğrencinin okumasını kolaylaştırıcı şekilde hazırlamak bu araştırmadaki uyarlamalar arasındadır. Her öğrenci için bireysellik ilkesine bağlı kalınarak, öğrenci için gereksinim duyduğu uyarlamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna rağmen, az gören öğrencilerin okuma hızlarının gören akranlarından anlamlı düzeyde düşük çıkması az gören öğrencilerin okuma becerisinde ciddi düzeyde zorlanma yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu zorlanma sadece öğrencinin görme sınırlılığına bağlanmayabilir. Öğrencilerin eğitim süreci de okuma becerisi de yansımaktadır. Örneğin araştırmacı denek seçimi sırasında sınıfta öğretmen ile konuşurken, öğretmene gören yazı ile okuyan öğrencilerin isimlerini sormuş, öğretmen isimleri söylemiş ve araştırmacı da not almıştır. Bu sırada sınıftaki bir az gören öğrenci kendisinin de gören yazı okuyabildiğini söylemiştir. Öğretmeni ise sert bir üslupla öğrenciye gören yazı ile okumasını bilmediğini söylemiştir. Öğle arasında öğrencinin velisinden izin alınıp, öğrenciye gören yazı okutulunca, öğrencinin büyük punto ile yazılmış yazıları okuyabildiği fark edilmiştir. Barraga'nın doktora tezi ile değişmeye başlayan görme engelliler öğretmenlerinin gören yazıya yönelik olumsuz tutumlarının yaklaşık yarım asır sonra hala devam etmesi az gören öğrencilerin eğitiminde bir bariyer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda az görenlerin eğitimi ile ilgili kapsamlı, çıktıları ölçülebilen bir hizmet içi eğitim programının görme engelliler öğretmenlerine sunulması kritik düzeyde önemlidir.

3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören ve gören öğrencilerin okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu araştırmada, az gören öğrenciler metinde yaptıkları okuma hata yüzdeleri bakımından 3, 4 ve 5. sınıf düzeylerinin her birinde karşılaştırılmış ve bütün sınıf düzeylerinde az gören öğrencilerin toplam hata yüzdelerinin gören akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gompel vd. (2004) de, az gören öğrencilerin gören akranlarına göre daha sık okuma hatası sergilediğini ortaya koymuştur. Görme keskinliğindeki ve görme alanındaki sınırlılıklar, az görenlerin gören akranlarına göre hız ve anlama becerilerinin yanında okuma hataları üzerinde de olumsuz yönde bir etki oluşturabilmektedir (AOA, 2018). Bu araştırmada da edinilen enformel gözlemlerde, alan yazında belirtildiği gibi az gören öğrenciler kelime tanıma ve genel olarak okuma sürecinde gören akranlarından daha fazla vakit ve emek harcamışlar, okuma sürecinde yorulma davranışlarını daha çok göstermişlerdir. Az görenlerin daha çok okuma hatası yapmalarının nedenleri arasında bu etmenler gösterilebilir. Türk dilinde yapılan bu araştırma, İngilizce ve diğer dillerde yapılan araştırmalarla, az gören öğrencilerin daha fazla okuma hatası sergilemesi bakımından benzerlik göstermektedir (Douglas, 2002; Mohammed ve Omar, 2011)

Okuma hata türlerine yönelik bulgular incelendiğinde sınıf düzeyinde farklılaşan bulgulara ulaşılmıştır. 3. sınıf düzeyinde ekleme, yerine koyma, geri dönme ve toplam hata türü yüzdelerinde; 4. sınıf düzeyinde, yerine koyma, geri dönme ve toplam hata türünde; 5. Sınıf düzeyinde, ekleme, çıkarma, yerine koyma, geri dönme, duraklama, karmaşık ve toplam hata yüzdesinde gören öğrencilerin lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Uygulama yapılan sınıf düzeylerinin hepsinde, *yerine koyma ve geri dönme* hata yüzdelerinin az gören öğrencilerde daha yüksek düzeyde sergilendiği bulunmuştur. Bu hata türlerinin yapıları dikkate alındığında, az gören öğrencilerin yetersizliklerinin karakteristik özellikleri ile ilişkili olduğu savunulabilir. Yerine koyma hatası, en temel şekilde, bir sözcüğün ya da ekin yerine başka bir sözcük ya da ek koyarak okumadır. Araştırma sürecinde izlenen informal gözlemlerde, az gören öğrenciler görme keskinliklerindeki ve görme alanlarındaki sınırlılıklardan dolayı sözcüğün bir kısmını görmede problem yaşamışlar ve o sözcüğün yerine o sözcüğe benzer başka bir sözcük sesletebilmişlerdir. Az görenlerin karakteristik olarak yoğun sergiledikleri ve gören akranlarından tüm sınıf düzeylerinde farklılaştıkları diğer okuma hata türü geri dönmedir. Az gören öğrenciler geri dönme hata türünde yanlış okuduğu

kelimeyi tekrar okuyarak düzeltme girişiminde bulunma ve sözcük tekrarı şeklinde hatalar gerçekleştirmişlerdir. Her ne kadar az gören öğrencilerin geri dönme hata düzeyleri görenlerden yüksek olsa da, geri dönme hatası *olumsuz* bir hata olarak ele alınmamalıdır. Geri dönme hatası, az gören öğrencilerin okuduğu sözcüğü doğru okuyabilmek için gerçekleştirdikleri bir çaba sonucu ortaya çıktığından, bu hata türü bir doğru okuma çabası çerçevesinde incelenmelidir.

Bulgular incelendiğinde, en yüksek toplam hata düzeyinin hem az görenlerde hem de gören öğrencilerde 3. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. 3. sınıf ilkökul döneminde, çözümleme becerilerinin öğrencilerin edinip, anlama becerisi üzerine yoğunlaştığı bir geçiş sınıfı olarak ele alınabilir (Chall,1983).

Ayrıca bu araştırmada en düşük sınıf düzeyi olarak 3. sınıf düzeyi seçilmiştir. Dolayısı ile bu araştırmada gelişimsel olarak en geride olan öğrenci grubu 3. sınıfa devam edenlerdir. Bu nedenle az gören ve gören öğrencilerin 3. sınıf düzeyinde en yüksek toplam hata düzeyine sahip oldukları belirtilebilir.

Okuma becerisinin karmaşık yapısı ve iç içe geçmiş hız, anlama, doğruluk gibi alt bileşenleri dikkate alındığında, az gören öğrencilerin okuma hatalarının azaltılmasına yönelik uygun sağaltım programlarının desenlenmesi ve eğitim sürecine entegre edilmesi önemlidir.

Az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmada az gören ve gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulguları, gören ve az gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça kademeli bir şekilde arttığını ortaya koymuştur. Gören öğrencilerin ortalama okuduğunu anlama puanları az görenlere göre daha yüksek düzeyde olsa da artış trendinin her iki grupta da benzer olması az görenlerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin gören akranlarına benzer şekilde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Yovanoff, Duesbery, Alonzo ve Tindal (2005) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini 4. sınıftan 9. sınıfa kadar inceledikleri kapsamlı araştırmalarında okuduğunu anlama gelişimini açıklayan iki temel etmenin var olduğunu ortaya koymuş ve vurgulamışlardır. Bu iki etmen kelime bilgisi ve okuma hızıdır. Araştırmacılar kelime bilgisinin, okuduğunu

anlama becerisinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada da her iki grubun okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı düzeyde artmasının hem eğitim sürecinin hem de gelişimin etkisi ile kelime bilgilerindeki artıştan kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Yovanoff vd. ayrıca okuduğunu anlama becerisini yordayan bir diğer etmenin okuma hızı olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da okuma hızı, sınıf düzeyi ilerledikçe hem ortalama (N) hem de istatistiksel olarak, her iki grupta artmaktadır. Her iki öğrenci grubunda da okuduğunu anlama düzeyinin sınıf düzeyi yükseldikçe artmasının bir diğer nedeni de okuma hızının artması olabilir. Douglas (2002) az görenlerin ve görenlerin sınıf düzeyine okuduklarını anlama düzeylerini grafik üzerinde ortalama okuduğunu anlama puanlarını temel alarak incelemiştir. Araştırma bulguları, hem az gören hem de gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe arttığını ve iki grup arasındaki farkın sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığını ortaya koymuştur. Bulgular kısmında, az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değişimini temel alan Şekil 2 incelendiğinde Douglas'ın (2002) araştırması ile bir paralellik olduğu belirtilebilir. Hem Douglas'ın araştırmasında hem de bu araştırmada sınıf düzeyi yükseldikçe az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki fark azalmaktadır.

Araştırma bulguları ve informal gözlemler ışığında, okuduğunu anlamanın okuma becerisinin temel hedeflerinden birisi olduğu (Güzel, 1998) dikkate alındığında, her ne kadar sınıf düzeyi arttıkça, az gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı bulunsu da, az görenlerin okuduğunu anlama becerilerinin gören akranlarından düşük olması bulgusu; az gören öğrencilere destekleyici müdahale ve uyarlamaların özellikle ilk ve ortaokul düzeyinde yapılması gerektiğini göstermektedir.

Az gören ve gören öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmada, az gören ve gören öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, az gören öğrencilerin okuma hızlarının 3 ve 5. sınıf düzeylerinde farklılaştığını, 5. sınıf düzeyindeki az gören öğrencilerin 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha hızlı okuduklarını göstermiştir. Gören öğrencilerde ise okuma hızı düzeylerinin sınıf düzeyi yükseldikçe aşamalı şekilde arttığı görülmektedir. Klicpera and Schabmann

(1993) 2. sınıftan 8. sınıfa kadar 356 Almanca konuşan öğrenci ile gerçekleştirdikleri boylamsal araştırmalarında, öğrencilerin okuma hızlarının doğrusal bir şekilde arttığını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmadaki gören öğrencilerin de okuma hızlarının doğrusala yakın bir artış gösterdiği belirtilebilir. Douglas vd.'nin (2002) gerçekleştirdiği araştırmada da az gören ve gören öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okuma hızlarının gelişimi incelenmiştir. Araştırmacılar, hem az gören hem de gören olmak üzere her iki öğrenci grubunda da sınıf düzeyi yükseldikçe okuma hızlarında artış gözlemiştir. Hem gerçekleştirilen bu araştırmada hem de Douglas vd.'nin (2002) araştırmasında az gören öğrenciler tüm sınıf düzeylerinde gören öğrencilerden daha yavaş okuma hızına sahip olmasına rağmen her iki grupta da sınıf düzeyine göre bir artış olduğu bulunmuştur. Az Gören ve gören öğrencilerin okuma hızlarının artış trendine ilişkin Şekil 2, 3 ve 4 incelendiğinde az gören ve gören öğrenci gruplarının her ikisinde de sınıf düzeyi arttıkça bir artış trendi olduğu görülmektedir. Ancak az gören öğrencilerde yalnızca 3 ve 5. sınıf düzeylerinde 5. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, 3 ve 4. sınıflar ile 4 ve 5. sınıflarda okuma hızlarında anlamlı bir farklılık izlenmemiştir. Bu durum, az gören öğrencilerin okuma hızlarının artma hızının gören öğrencilere göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Az gören ve gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre okuma hızlarının gelişmesindeki bu farklılaşma AOA'nın (2018) az gören bireylerdeki görme keskinliği ve görme alanı gibi görme becerilerinin okuma becerileri üzerindeki olumsuz etkilerinden kaynaklanabildiği gibi okuma yaşantılarının sınırlı olmasından kaynaklanabilir.

Az gören ve gören öğrencilerin okuma hataları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmada, az gören ve gören öğrencilerin metinde gerçekleştirdikleri okuma hatalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Eğitim ve gelişimin etkisi ile az gören öğrencilerin bu yüksek hata sayılarının sınıf düzeyi arttıkça düşeceği sonucu beklenmiştir. Fakat az gören öğrencilerin yalnızca *yerine koyma* hata türünde sınıf düzeyine göre bir farklılaşma bulunmuştur. Buna göre, 3. sınıf düzeyindeki az gören öğrenciler 4 ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha çok yerine koyma hatası yapmışlardır. 4 ve 5. sınıf düzeyindeki az gören öğrencilerin *yerine koyma* okuma hata türünde bir farklılaşma olmamıştır. Yerine koyma az gören öğrencilerin sergilediği en yoğun iki hata türünden biridir ve sınıf düzeyi yükseldikçe düşmesi okumanın hızı

ve anlama gibi diğer temel bileşenlerini olumlu yönde etkilemesi açısından değerlidir. Bu amaçla özellikle bu iki hata türünün süreç içerisinde azaltılmasına yönelik sağıaltım programlarının Türkçe programına entegre edilmesi gerekmektedir.

Araştırma bulgularında az gören öğrencilerin toplam okuma hatalarının sınıf düzeyi yükseldikçe farklılaşmadığı görülmektedir. Az gören öğrencilerin nispi olarak yüksek hata yüzdeleri sergilemelerine rağmen sınıf düzeyi yükseldikçe okuma hatalarında anlamlı bir düşmenin olmaması daha önce yapılan görme keskinliği ve görme alanındaki sınırlılıkların okuma hataları üzerinde de olumsuz yönde bir etki oluşturmaması (AOA, 2018) yorumunu desteklemektedir. Ayrıca bu sonuçlar az gören öğrencilerin okuma hatalarının düzeltilmesi için özel müdahalelere ihtiyaç duyduğunu da göstermektedir.

Gören öğrencilerin ortalama olarak az gören öğrencilere göre oldukça düşük hata yüzdelerine sahip oldukları bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre gören öğrencilerin okuma hata türü yüzdelerinin farklılaşması incelendiğinde, gören öğrencilerin çıkarma, yerine koyma ve toplam hata yüzdesinde sınıf düzeyine göre farklılaşma bulunmuştur. Gören öğrenciler yerine koyma hata türünde 4. sınıf düzeyinde 3. sınıf düzeyine göre daha az hata yapmışlardır. Çıkarma hata türünde ise gören öğrenciler, 3. sınıf düzeyinde 5. sınıf düzeyinden daha fazla çıkarma hatası sergilemişlerdir. Önemli bir bulgu ise gören öğrencilerin toplam okuma hatalarının sınıf düzeyi yükseldikçe kademeli bir şekilde anlamlı bir şekilde düşüyor olmasıdır. Bunun tam tersi olarak az gören öğrencilerin toplam okuma hataları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Öğrenme ve gelişimin etkisi ile görenlerin toplam hata yüzdesi sınıf düzeyi arttıkça azalırken, az görenlerde bu azalmanın olmayışı, az görenlere uygun okuma hata düzeltme müdahalelerin yapılmaması ve materyallerde uygun uyarlamaların gerçekleştirilmemesinden kaynaklandığı belirtilebilir.

Sonuç olarak, akademik ve sosyal alandaki en temel becerilerden birisi olan okuma becerisinde, az gören öğrencilerin genel olarak daha sınırlı düzeyde işlevde bulunduğu söylenebilir. Bu sınırlılıkların ortaya koyulması ve var olan durumun belirlenmesi ileriki araştırmalar ve uygulamalar açısından da bir temel oluşturacaktır.



BÖLÜM V

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında alan yazına sunulan bilgiler kapsamında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları ve ilgili alan yazın ışığında uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırmanın bulgularında da görüldüğü gibi okuma becerisini alt bileşenleri birbirini etkilemektedir. Bu nedenle okuma becerisi, bir dizi alt bileşenden oluşan karmaşık bir beceri olarak ele alınarak öğretim uygulamalarında tüm bileşenlere yönelik müdahaleler gerçekleştirilmelidir.
2. Araştırmacının yönettiği öğretmenlik uygulamaları gözlemlerinde okuma uygulamalarında eğitim ortamlarında hata düzeltme teknik ve süreçlerine yer verilmemektedir. Hata düzeltme teknik ve süreçlerine öğretim uygulamalarında yer verilmelidir.
3. Az gören öğrencilerin okuma performansları gören akranlarına göre düşük olduğu için okuma materyalinin ve çevresel faktörlerin de ayrı bir sınırlılık olarak öğrencilerin karşısına çıkmaması için az gören öğrencilerin gereksinim duyduğu okuma materyalleri ve çevre üzerinde gerekli uyarlamalar yapılmalı ve bu uyarlamalarda sürekliliğe önem verilmelidir.
4. Az gören öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarını taramak ve ortaya koymak amacı ile FOOE gibi materyaller öğretmenlerin rahatlıkla kullanabileceği materyallerdir ve öğretmenlerin kullanımı desteklenmelidir.

5. Öğretimsel müdahalelerin etkili olabilmesi kanıt temelli olmalarına bağlıdır. Bu nedenle, az gören öğrencilerin okuma hızlarına, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma hatalarına yönelik kanıt temelli müdahalelerden faydalanılmalıdır.
6. Araştırma kapsamında az görenlerin okuma becerilerinin bileşenlerinde sınırlılık yaşayabildiği ortaya koyulmuştur. Araştırmacının gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulamalarında okuma becerilerine yönelik yapılan öğretim ve değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin kanıt temelli uygulamalar yerine daha çok geleneksel öğretimden faydalandıkları izlenmiştir. Bu nedenle, görme yetersizliği olan öğrencilerle ile çalışacak sınıf öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitimlerde az gören öğrencilerin okuma performansları ve bu performansları geliştirmek için gereksinim duyacakları kanıt temelli müdahaleler ile ilgili periyodik eğitimler verilmelidir.
7. Erken okuryazarlık programları herhangi bir yetersizliği olan ya da olmayan tüm çocukların ilerideki okuma performansları üzerine olumlu yönde etki yapmaktadır. Az görenlerin okuma becerilerine yönelik erken dönemlerden itibaren gerçekleştirilebilecek erken okuryazarlık vb. programlar ile bu öğrencilerin ileriki dönemdeki sınırlılıklarının önüne geçilebilir.
8. Araştırma bulguları okuma becerisinin farklı alanlarında az gören öğrencilerin gören akranlarından daha düşük performans sergilediğini göstermiştir. Az gören öğrencilerin var olan performanslarını en etkin şekilde sergileyebilmeleri için öğretmenler tarafından az gören öğrencilere punto büyüklüğü, ışıklandırma, satır aralığı gibi uyarlamalar gerçekleştirilmelidir.
9. Araştırma bulguları incelendiğinde az gören öğrencilerin çalışılan tüm sınıf düzeylerinde okuma hızlarının gören akranlarınınkinden daha düşük olduğu bulunmuştur. Dolayısı ile bu araştırma bulguları, az gören öğrencilerin okuma materyali üzerinde daha fazla süre ve emek harcadıklarını göstermektedir. Bu nedenle, az gören öğrencilere, okuma çalışmaları ve sınav uygulamaları sırasında daha fazla süre verilmelidir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, formel olmayan bir okuma envanteri kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda, az gören öğrencilerin okuma becerileri geliştirilecek ya da

uyarlanacak standart bir test ile ölçümlenebilir. Böylece az gören öğrencilerin okuma performansları geniş bir norm grubu ile karşılaştırılabilir.

2. Az gören öğrencilerin okuma performansları ile okuma becerisine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Okumaya yönelik tutumlar ile okuma performansı arasındaki olası ilişkilerin ortaya koyulması ile az görenlerin okuma performansını etkileyebilecek bir değişken hakkında bilgi sahibi olunabilecektir.
3. Ortaöğretimde az gören öğrencilerin okuma performansının belirlenmesi ve görenler ile karşılaştırılması da önerilebilecek araştırmalar arasındadır. Böylece az görenlerin ilköğretimdeki okuma sınırlılıklarının ortaöğretimde de sürüp sürmediğinin belirlenmesi alınacak önlemler açısından önemlidir. Ayrıca az gören öğrencilerin okuma performanslarının sınıf düzeyine göre değişimi ortaokuldaki sınıf düzeylerinde incelenebilir.
4. Bilgi veren metinler kullanılarak az görenlerin okuma performansları gören akranları ile karşılaştırılabilir. Bu araştırmada öykü türündeki metinler kullanılarak az gören öğrencilerin okuma performansları değerlendirilmiştir. Bilgi veren metinler yapısı ve özellikleri bakımından öykülerden farklılık göstermektedir. Bilgi veren metinlerin, akademik becerilerin öğrenilmesindeki temel kaynaklardan birisi olduğu dikkate alındığında bu metin türünde az gören öğrencilerin okuma performanslarının ortaya koyulması önemlidir.
5. Okuma akıcılığının bir bileşeni de prozodidir. Az görenlerin prozodi özelliklerinin gören akranları ile karşılaştırılması, az görenlerin bu alanda herhangi bir desteğe gereksinim duyup duymadıkları açısından verilerin ortaya konması açısından önemlidir.
6. Hata analizi, okuma hatalarının nitel bir şekilde incelendiği bir analiz türüdür. Bu araştırmada nicel analiz kullanılmıştır. Az gören öğrencilerin okuma hatalarının nitel bir şekilde incelenmesi az gören öğrencilerin okuma hatalarına ilişkin nitel verilere ulaşılmasını sağlayabilir.
7. Bu araştırmada, az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında görenler lehine 3 ve 4. sınıfta anlamlı farklılık çıkmış; 5. sınıf düzeyinde anlamlı farklılık çıkmamış. Okuduğunu anlamda tüm sınıf düzeylerinin trendlerini gösteren Şekil 2 incelendiğinde aradaki farkın okuma hızı ve okuma hataları alanlarından farklı olarak çok yüksek olmadığı görülmektedir. İleri araştırmalarda,

bu farkın yüksek olmamasının nedenleri, sözcük dağarcığı, motivasyon, ön bilgi gibi okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenler açısından az görenlerin durumu incelenebilir.

8. Bu araştırmaya ayrı eğitim ortamına devam eden az gören öğrenciler katılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda aynı değişkenlerde kaynaştırmaya devam eden az gören öğrencilerle sonuçların tutarlılık gösterip göstermeyeceği araştırılabilir.
9. Bu araştırmada az gören öğrencilerden 32'si gören yazı; 46'sı hem gören yazı hem de Braille kullanmaktadır. İleride yapılacak araştırmalarda bu iki grubun okuma değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ

Bu araştırmada az gören öğrencilerin okuma performanslarının farklı sınıf düzeylerinde gören akranları ile karşılaştırarak ve az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarını sınıf düzeyine göre farklılaşmasını inceleyerek araştırmanın alan yazın ve uygulamaya birçok farklı alanda katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Az görenlere gören yazı ile okuma öğretimi tarihsel bir perspektif olarak ele alındığında birbiri ile taban tabana zıt yaklaşımların tarihsel süreç içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu yaklaşımları özetleyen en temel noktalardan birisi 1908’lerde İngiltere’de Görme Engelliler Okulları’nın girişinde yazan uyarıdır. Bu uyarıda “Okuma ve yazma bu okula giremez.” yazmaktadır. Bu düşüncenin altında okuma çalışmalarının az gören öğrencilerin gözlerine zarar vereceği düşüncesi yatmaktaydı ki bu bilimsel temelden yoksun bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ancak Barraga’nın 1960’lı yıllardaki çalışmaları ile değişebilmiştir. Bu çalışmayı gerçekleştirirken araştırmacıyı en çok etkileyen iki durum olmuştur. Birincisi, araştırmacının 1908’lerden beri süre gelen bu yanlış inanın hala devam ettiğini deneyimlemesidir. Bu araştırma kapsamında, araştırmacı uygulamasını gerçekleştirirken, uygulama yaptığı bir okulda öğrenciler gören yazı okuyabilmelerine rağmen öğretmen şiddetle gören yazı okumalarına karşı çıkmıştır. Aile izni ile gören yazı okuma denemesi yaptırılan öğrencinin 18 punto civarındaki metinleri okuyabildikleri bulunmuştur. Araştırmacı, bu durumdan akademik olarak etkilenmiştir.

Araştırmacının etkilendiği diğer bir önemli nokta yine kendisinin araştırma yaptığı bir okulda normal gelişim gösteren çocuklarla uygulama gerçekleştirirken yaşamıştır. Seçkisiz atama ile seçilen ve herhangi bir görme ya da sağlık sorunu olmadığı öğretmen ve aile tarafından belirtilen 3. sınıf öğrencisi ile çalışmaya başlayıp, okuması için yönerge verildiğinde öğrenci ağlamaya başlamıştır. Öğrenci göremediğini söyleyerek

ağlamaya devam etmiştir. Araştırmacı öğrencinin öğretmeni ile görüştüğünde öğrencinin belirtilen davranışları performansının düşük olmasından ve şımarıklığından yaptığı söylemiştir. Öğrenci ile gerçekleştirilen informel çalışmada öğrencinin büyük puntolu yazıları görebildiği fark edilmiştir. Öğrencinin “okuyamama” durumunun görme ile ilişkilendirilmeyip “performans düşüklüğü” ya da “şımarıklıkla” ilişkilendirilmesi araştırmacıyı ileriye yönelik farklı araştırmalar desenlemeye itmiştir. Bahsi geçen öğrencinin durumu ailesi ve öğretmeni ile paylaşılmış en kısa sürede bir göz doktoruna götürülmesi önerilmiştir. Bu noktada, sistematik taramaların da önemi açığa çıkmış bulunmaktadır. Gerçekleştirilecek görme ve işitme taramalarının bir uzmana yönlendirme sürecinde ne kadar önemli olduğu uygulamalı bir şekilde araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Önemli noktalardan bir diğeri ise materyallerin uyarlanması boyutudur. Az gören öğrencilerin gören akranlarının Türkçe ders materyallerinden yararlanması bütünleştirme açısından çok değerlidir. Öğretmenler tarafından materyallerde gerekli uyarlamaların yapılmaması az gören öğrencilerin okuma becerilerinde daha sınırlı performans göstermelerine neden olabilmektedir.

Son olarak 1900’lerde İngiltere’de görme engelliler okulunun girişinde yazan “Okuma ve yazma bu okula giremez.” sözü yerine bu çalışma göstermektedir ki okuma ve yazma her zamankinden daha fazla bir şekilde az görenlerin eğitim gördüğü okullara girmeli ve az gören öğrenciler okuma becerilerine yönelik eğitsel hizmetlerden daha etkin ve verimli şekilde faydalanabilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M., Wills, H., Miller, A., & Kaufman, J. (2012). Relationship of error rate and comprehension in second and third grade oral reading fluency. *Reading Psychology*, 33(1-2), <http://doi.org/10.1080/02702711.2012.630613>.
- Akı, E., & Uysal, S. (2010). Çocuklarda görsel algılama ve az görenlerde rehabilitasyon. *Türkiye Klinikleri Physical Medicine Rehabilitation-Special Topics*, 3(3), 65-69.
- American Foundation for the Blind. (2005). 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 erişilmiştir.
- American Optometric Association (AOA) (2018). *A look at reading and vision*. <https://www.aoa.org/patients-and-public/resources-for-teachers/a-look-at-reading-and-vision> sayfasından 26 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first (3rd ed.)*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <http://staff.gvsu.edu/FISHERJ/3.Put%20Reading%20First%20Handout.pdf> sayfasından 27 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Argyle, S. (1989). Miscue analysis for classroom use. *Reading Horizons*, 29(2), 93–102.
- Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP İZLEME) etkisi: Bir örnek olay çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> 25 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.

- Baydık, B., Ergül C., & Kudret Z.(2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037862/5000036720> sayfasından 25 Temmuz 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Billingsley, F., White, O.R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Bolaños, D., Cole, R. A., Ward, W. H., Tindal, G. A., Hasbrouck, J., & Schwanenflugel, P. J. (2013). Human and automated assessment of oral reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1142-1151.
- Bosman, A. M., Gompel, M., Vervloed, M. P., & van Bon, W. H. (2006). Low vision affects the reading process quantitatively but not qualitatively. *The Journal of Special Education*, 39(4), 208-219.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697-708.
- Corley, G., & Pring, L. (1993a). Reading strategies in partially sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16(3), 209-220.
- Corley, G., & Pring, L. (1993b). The oral reading errors of partially sighted students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16(3), 209-220.
- Corley, G., & Pring, L. (1993c). Reading strategies in partially sighted children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16, 209-220.
- Corley, G., & Pring, L. (1993d). The spelling competence of partially sighted children. *British Journal of Visual Impairment*, 11(3), 105-108.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 67-81.

- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. Fort worth, TX: Harcourt-Brace.
- Corn A.L. & Koenig A.J. (1996). *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. New York: AFB.
- Corn, A. L., Bell, J. K., Andersen, E., Bachofer, C., Jose, R. T., & Perez, A. M. (2003). Providing access to the visual environment: A model of low vision services for children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 261–272.
- Corn A., Wall, R., Jose, R., Bell, J., Wilcox, K., & Perez A. (2002). An initial study of reading and comprehension rates for students who received optical devices. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 322–333.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(11), 231-244.
- Cotter, J. (2012). *Understanding the relationship between reading fluency and reading comprehension: Fluency strategies as a focus for instruction*. *Education Masters* (Rapor no. 224). http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=education_ETD_masters sayfasından 3 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P., & Kan, A. (2014). Identifying the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT & Engineering*, 2(10), 38-48.
- Değer-Vural, A. (2019). Katarakt ve tedavisi. <http://www.istanbulsaglik.gov.tr/w/sb/per/belge/katarakt.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., Romain, P., & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109-135.
- Daugherty, K. M. (1977). Monterey learning systems: Improving academic achievement of visually impaired learners. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 71, 298–302.

- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Doğanay- Bilgi, A., & Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (sf.361-401). 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.
- 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.
- Durlu, Y. (2005). Retina ve makula hastalıkları. www. durlu.com sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Ercan, Z. G. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara*.
- Fellenius, K. (1996). Reading competence of visually impaired pupils in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 237-46.
- Fellenius, K. (1999a). Reading environment at home and at school of Swedish students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93, 211–222.
- Fellenius, K. (1999b). Swedish 9-year-old readers with visual impairments: a heterogeneous group. *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 93(6), 370-380.
- Flom, R. (2004). Visual functions as components of functional Vision. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention içinde* (s. 25-60). New York, NY: AFB.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256.
- García-Celay, I. M., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasan, P. (2011). *Educational research competencies for analyses and applications* (10. baskı). 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, 273–284.
- 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, 435–447.
- Gompel, M., J. van Bon, W., & Schreuder, R. (2004). Reading by children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 98(02).
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9-30.
- Gürsel, O. (2012). Görme yetersizliği olan öğrenciler, İ.H. Diken (Ed.), Özel eğitim içinde (ss. 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*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30, 25-30.

- Güzel-Özmen, R. (2013). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 362-401). Ankara: Pegem.
- Güzel Özmen, R., & Doğan, Y. (2011). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hataları bakımından karşılaştırılması. G. L. Uzun & Ü. Bozkurt (Ed), *Türkçe'nin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde. Essen: Verlag die Blaue Eule.
- Güzel-Özmen, R. E., Karakoc, T., Cakmak, S., Ozdemir, S. (2009a). *Using Brief Experimental Analysis to Select Effective Intervention in Improving Reading Fluency of Students with Low Vision*. 5. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Edirne, Türkiye.
- Güzel-Özmen, R. E., Karakoc, T., Cakmak, S., Ozdemir, S. (2009b) Determining Effective Interventions within a Brief Experimental Analysis to Improve Reading Fluency of Students with Low Vision: Combined and Single Effects of Skill-Based and Performance-Based Interventions. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Hale, A. D., Skinner, C. H., Williams, J., Hawkins, R., Neddenriep, C. E. and Dizer, J. 2007. Comparing comprehension following silent and aloud reading across elementary and secondary students: Implication for curriculum-based measurement. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 9–23.
- Harris, P. (2007). Behavioral Vision Care. <https://www.oepf.org/VTaids/Behavioral%20Vision%20Care%20Info.pdf> sayfasından 3.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- 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.
- Işık Göz Kliniği (2005). Albinizm. www.ıskigoz.com.tr adresinden erişilmiştir.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karasu, P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2011). İşitme Engelli Öğrenciler ve İşiten Öğrencilerin Okuma Hatalarının Hata Analizi İle Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 79-96.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 58-80.
- Kırıncı, İ. Türkiye’de Yaşayan Albinizmlı Bireylerin Eğitim Sorunları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 29-40.
- Koenig, A. J., & Halbrook, M. C. (1991). Determining the reading medium for visually impaired students via diagnostic teaching. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 61–68.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Labov, W. & Baker, B. (2010) ‘What is a reading error?’, *Applied Psycholinguistics*, 31(4), 735–757.
- Logan, G. D. (1997) Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Lueck AH. (2004). Comprehensive low vision care. In: Lueck AH, editor. Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention. New York: AFB.

Marschark, M., & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning by deaf students. M. Marschark & P. C. Hauser (Ed.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* içinde (s. 309–350). New York: Oxford University Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=X2yqlBILgRgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Deaf+Cognition:+Foundations+and+Outcomes&ots=tsxwaqCemk&sig=IcIfeFqSa5F4TEjTCbk5p7pjO_c&redir_esc=y#v=onepage&q=Deaf%20Cognition%3A%20Foundations%20and%20Outcomes&f=false sayfasından 20 Eylül 2018 tarihinde erişilmiştir.

MacCuspie, P. A. (2002). *Access to literacy instruction for students who are blind or visually impaired: A discussion paper*. Toronto: CNIB. https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=10253853717523044274&hl=tr&as_sdt=0,5 sayfasından 8.7.2018 tarihinde erişilmiştir.

Maples, W. C. (2003). Visual factors that significantly impact academic performance. *Optometry-st Louis*, 74(1), 35-49.

MEB, (2012). *Görme Engelinin Tanımı*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/01/01/967815/dosyalar/2012_12/28113045_grmeyetersizliinintanm.doc sayfasından 6.8.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1961). 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> sayfasından 03.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2016). *Görme Yetersizliği ve Kaynaştırma*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/G%C3%B6rme%20Yetersizli%C4%9Fi%20ve%20Kayna%C5%9F%C4%B1rma.pdf sayfasından 05.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

Mohammed, Z., & Omar, R. (2011). Comparison of reading performance between visually impaired and normally sighted students in Malaysia. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 196-207.

Moore, A. L. (2017). *A Research Review of Cognitive Skills, Strategies, and Interventions for Reading Comprehension*. Welland: ASP <http://download.learningrx.com/reading-comprehension-research-paper.pdf> sayfasından 13.7.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Moore J. E. & LeJeune B. 2010. *Low Vision*. J. H. Stone, M. Blouin (Ed), International Encyclopedia of Rehabilitation içinde. <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/17/> adresinden 28.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- National Center for Educational Statistics. (2002). Adult literacy in America. <https://nces.ed.gov/pubs93/93275.pdf> adresinden 1.8.2018 tarihinde erişilmiştir.
- National Eye Institute (2019). Retinitis Pigmentosa. <https://nei.nih.gov/learn-about-eye-health/eye-conditions-and-diseases/retinitis-pigmentosa> adresinden erişilmiştir.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: Author. <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf> sayfasından 2.8.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özhamam, E. (2007). *Az gören öğrencilerin eğitiminde bilgisayar destekli eğitim programının görsel algı becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 126-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Pamukçu, K. (2005). Kataraktlar. Göz Hastanesi. ABD. [www. med.ege.edu.tr](http://www.med.ege.edu.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Pattillo, S. T., Heller, K. W., & Smith, M. (2004). The impact of a modified repeated reading strategy paired with optical character recognition on the reading rates of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 28-46.
- Recep, Ö. F., Erdoğan, S., & Hasıripi, H. (2008). Az gören hastalarda görsel rehabilitasyonun değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Ophthalmology*, 17(2), 80-83.
- Sacks, S. Z., Lueck, A. H., Corn, A. L., & Erin, J. N. (2011). *Supporting the social and emotional needs of students with low vision to promote academic and social success*. https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=10955737690745656945&hl=tr&as_sdt=0,5 sayfasından 2.8.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Serino, L. K. L. (2007). The effect of repeated reading with middle school students with visual impairments. USA: ProQuest Information and Learning Company.
- Shinn, M. (1989). *Curriculum-based measurement reading fluency: Assessing special education*. NY: Guilford.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for Understanding*. Pittsburg: RAND. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf sayfasından 2.8.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Şafak, P. (2010). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. *Özel eğitim içinde* (Ed: G. Akçamete), Ankara: Kök.
- Şafak, P. (2005). Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- Şafak , P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.
- Taylor, S. E. (2006) . *Fluency in silent reading*. NY: Taylor Associates/Communications, Inc .
- Thackwell, R. (1992). *Reading evaluation*. Christchurch: van Asch College.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, (2005). *All children read*. Boston: Pearson.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *PISA 2015 key findings for Turkey*. <http://www.oecd.org/turkey/pisa-2015-turkey.htm> sayfasından 5.7.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tobin, M. (1985). The reading skills of the partially sighted: Their implications for integrated education. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8, 467-472.
- Tuncer, A. T., (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel eğitime giriş içinde* (s. 293-311). Ankara: Gündüz.
- Türk Oftalmoloji Derneği Glokom Birimi. (2018). Glokom nedir? <https://www.todnet.org/glokom/glokom-el-kitabi.pdf> adresinden erişilmiştir.

- 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.
- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., & Pearson, N. A., (2010) *Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wilkinson, M. E., & Shahid, K. S. (2018). Low vision rehabilitation: An update. *Saudi Journal of Ophthalmology*, 32(2), 134-138.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, M. (2001) Reading Fluency and Its Intervention, *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- 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.
- World Health Organization. (2012). *Visual impairment and blindness*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/> sayfasından 3.8.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.



EKLER



Ek 1. Az Gören Öğrencinin Çalışma Grubuna Seçilme Prosedürü

Öğrenci Seçimi Basamakları	Gerçekleştirilme Durumu (+/-)	Açıklamalar
1. Seçilen okullara gidip izin yazıları verir.		
2. İdarecilerden 3, 4 ve 5. sınıf sayılarını öğrenir.		
3. Sınıf öğretmenlerine araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verir.		
4. Sınıf öğretmenlerinden az gören ve herhangi bir ek engeli olmayan öğrencilerin yer aldığı liste ister.		
5. Seçilen öğrencilerin ailelerine izin formları ve ebeveyn bilgi formu gönderir.		
6. Aileleri izin veren öğrenciler araştırma sürecine dâhil eder.		
(devam ediyor) 7. Araştırmacı, öğretmen ile görüşme formunu kullanarak görüşme gerçekleştirir.		

Ek 2. Gören Öğrencinin Çalışma Grubuna Seçilme Prosedürü

Öğrenci Seçimi Basamakları	Gerçekleştirilme Durumu (+/-)	Açıklamalar
1. Seçilen okullara gidip izin yazıları verilir.		
2. İdarecilerden 3, 4 ve 5. sınıf sayılarını öğrenir.		
3. Görenlerin devam ettiği okullarda yer alacak sınıfları her sınıf düzeyinde random olarak sınıfları belirler.		
4. Sınıf öğretmenine araştırmanın genel kapsamı ile ilgili bilgi verir.		
5. Sınıf öğretmeninden tüm sınıfın listesi ister.		
6. Sınıf listesindeki öğrencilerden her beş öğrenciden birisi araştırmaya dâhil eder. (Kız erkek sayıları çok farklılaşmasın dikkat ederek)		
(devam ediyor)		
7. Seçilen öğrencilerin herhangi bir yetersizliği olup olmadığı sınıf öğretmenine sorar.		
8. Seçilen öğrencilerden yetersizliği olan varsa, o öğrenci araştırma sürecine dâhil edilmez, yerine sınıf listesinden başka bir öğrenci seçilerek araştırma sürecine dâhil eder.		
9. Seçilen öğrencilerin ailelerine izin formları ve ebeveyn bilgi formu gönderir.		
10. Aileleri izin veren öğrenciler araştırma sürecine dâhil eder. Vermeyenler için aynı sınıftan random olarak başka öğrenci seçer.		
11. Aileleri izin vermeyen öğrenciler yerine sınıf listesinden random olarak başka bir öğrenci seçer ve 7, 8 ve 9. ve 10. basamakları tekrarlar.		

Ek 3. Az Gören Öğrenciler İçin Öğretmen Görüşme Formu

Amaç: Bu görüşme formu, araştırmaya katılacak olan öğrencinin okuma performanslarını öğrenmek amacı ile geliştirilmiştir.

Açıklama: Araştırmaya katılacak öğrencilerle ilgi bazı bilgilere ihtiyacım bulunmaktadır. Size öğrencinizle ilgili bazı sorular soracağım. Bu bilgiler sadece araştırmaya amaçlı olarak kullanacağım.

Kullanım Yönergesi: Öğrencinin kişisel bilgileri öğrenci dosyasından yararlanılarak araştırmacı dolduracaktır. Daha sonra B ve C kısmındaki sorular sırası ile sorulacak ve öğretmen cevaplarına göre uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyulacaktır.

A. Öğrencinin Kişisel Bilgileri

1.Öğrencinin adı-soyadı :

2.Cinsiyeti : () Kız () Erkek

Sınıfı-şubesi :

Görme engelinin tıbbi tanısı :

Öğrencinin az görme dışında ek bir yetersizliği:

Var () Yok ()

.....

A. Öğrencinin Engel Durumuna ve Okuma Becerisine İlişkin Bilgiler

Öğrencinin az görme dışında ek bir yetersizliği:

Var () Yok ()

.....

- Öğrenciniz ilk okuma becerisini hangi araçla öğrendi?
Braille () Gören Yazı () Braille ve Gören Yazı ()
- Öğrenciniz ilk okuma yazmayı kaçınıcı sınıfta ve kaçınıcı dönem öğrendi?

Ek 3. (devam) Az Gören Öğrenciler İçin Öğretmen Görüşme Formu

- Öğrencinizin şu anda etkin olarak kullanmakta olduğu okuma aracı/araçları nelerdir?(öğrenciniz hangi yazı ile okuyor?)
Braille () Gören Yazı () Braille ve Gören Yazı ()
- Öğrencinizin okuma sırasında kullandığı büyüteç, gözlük vb. az görme araçları var mıdır? Varsa kısaca belirtiniz.

.....

B. Öğretmen Uyarlamaları

- Öğrencinizin okuma beceresine yönelik okuma araçlarında yaptığınız uyarlamalar var mıdır? (punto büyütme, metin yazı kontrastı v.s.)
Var () Yok ()
- Eğer var ise nelerdir, kısaca belirtiniz.
.....
.....
- Öğrenciniz kaç puntoluk yazı karakteri ile daha rahat okuyor?
.....
- Öğrencinizin okuma ortamına ilişkin yaptığınız uyarlamalar var mıdır (ek ışık, sıra düzenlemesi vb.)?
Var () Yok ()
- Var ise kısaca belirtiniz.
.....
.....
- Öğrencinizin okuma becerilerine ve genel olarak öğrencinizle ilgili araştırma süresince bilmemizi düşündüğünüz önemli noktalar varsa lütfen belirtiniz.

.....

....

Ek 4. Gören Öğrenciler için bilgi formu (öğretmen)

Amaç: Bu bilgi formu, araştırmaya katılacak olan öğrencinin okuma performanslarını öğrenmek amacı ile geliştirilmiştir.

Kullanım Yönergesi: Araştırmaya katılacak öğrencilerle ilgi bazı bilgilere ihtiyacım bulunmaktadır. Bu bilgiler sadece araştırmaya amaçlı olarak kullanılacaktır. Lütfen soruları okuyarak boşluklara cevaplarını doldurunuz.

A. Öğrencinin Kişisel Bilgileri

Öğrencinin adı-soyadı :

Cinsiyeti : () Kız () Erkek

Sınıfı-şubesi :

Doğum tarihi:

B. Okuma becerilerine ve genel öğrenci özelliklerine ilişkin öğretmen fikirleri:

- Öğrencinizin bir yetersizliği bulunmakta mıdır?
Var () yok ()
- Öğrenciniz ilk okuma yazmayı kaçınıcı sınıfta ve kaçınıcı dönem öğrendi?
.....
- Öğrencinizin okuma başarısını sınıf ortalamasına göre nasıl değerlendirirsiniz?
Düşük () ortalama () yüksek ()
- Öğrencinizin okuma becerilerine ve genel olarak öğrencinizle ilgili araştırma süresince bilmemi düşündüğünüz önemli noktalar varsa lütfen belirtiniz.
.....
....

Ek 5. Gören Öğrencilere Yönelik Ebeveyn Bilgi Formu

Amaç: Bu bilgi formu, araştırmaya katılacak olan çocuğunuz hakkında bilgileri siz ebeveynlerden öğrenmek amacı hazırlanmıştır.

Kullanım Yönergesi: Bu bilgiler sadece araştırmaya amaçlı olarak kullanılacaktır.

Lütfen soruları okuyarak boşluklara cevaplarını doldurunuz veya seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

A. Çocuğunuza İlişkin Bilgiler:

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Yaşı:yaşay

B. Ebeveynlere İlişkin Bilgiler:

- Anne Eğitim Durumu:

Eğitimi yok () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

- Anne Mesleği:

.....

- Baba Eğitim Durumu:

Eğitimi yok () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

- Baba mesleği:

.....

Ek 6. FOOE 3. Sınıf A Formu Öyküsü

Ömer ve Güvercin

Okullar kapanmış, Ömer üçüncü sınıfa geçmişti. Ömer, yaz tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.

Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı, bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzak-taki bir ağacın arkasından geliyordu. Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüştü ve yaramaz bir kedi onu yaka-lamaya çalışıyordu. Ömer çok şaşırdı ve üzüldü: "Yavru güvercini hemen bu ke-diden kurtarmam lazım," diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu, yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittik-ten sonra Ömer yerdeki yavru güvercini eline aldı, onu sevdi: "Şimdi ne yapaca-ğım?" diye düşündü. Ağaç çok yüksekti. Ömer ağaca nasıl çıkacaktı? Bunları dü-şünürken evde bir merdiven olduğunu hatırladı. Hemen evden onu getirmeyi dü-şündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.

Aşağı inince bir ses duydu. Başını kaldırdı, gökyüzüne baktı. Anne güvercin ağacın üzerinde sevinç içinde uçuyor ve Ömer'e teşekkür ediyordu. Ömer çok mutlu oldu.



Ek 7. FOOE 3. Sınıf B Formu Öyküsü

Form B-öykü

Düzey: 3



Yavru Kedi

Semih bisiklete binmeyi severdi. Güzel havalarda parka gider ve bisikletle gezdi.

O gün de hava çok güzeldi. Semih sabah bisikletle sokağa çıktı. Arkadaşları top oynuyorlardı. Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti. Parktaki çocuklar bir ağacın etrafında toplanmıştı. Semih neler olduğunu merak etti. Hemen onların yanına gitti. Ağacın dibinde bir kedi yavrusu vardı. Yavru kedi ayağa kalkmak istiyor, ama bir türlü yürüyemiyordu. Semih kedinin ayağının kanadığını gördü. Önce ne yapacağını bilemedi. Kediye üzülmüştü, bu yüzden onu orada bırakmak istemiyordu. Kediye eve götürmeyi düşündü. Evde ona yiyecek verebilir, ayağındaki yarayı sarabilirdi. Semih yavaşça kediye aldı ve bisiklete binerek eve gitti. Önce annesine yavru kediye gösterdi. Birlikte yarayı temizlediler, bezle sardılar ve bir tabağa süt koyarak kediye verdiler. Kedinin karnı çok acıkmıştı.

O gece yavru kedi Semih ile birlikte evde kaldı. Ertesi gün Semih kedinin yanına gitti ve onun yürüdüğünü gördü. Yavru kedi iyileşmişti, artık evden gidebilirdi. Semih onu kucağına aldı ve kapıyı açarak dışarı bıraktı. Kedi önce gitmek istemedi, ama sonra sokağa doğru sevinçle koşmaya başladı. Semih onun koşuşunu görünce çok mutlu oldu.

Ek 8. FOOE 4. Sınıf A Formu Öyküsü

Form A-öykü

Düzey: 4

İpek Ormanda

İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte ormanda kampa gitmişti. Kampta çadırda kalıyorlardı. Çadırda uyumak ve sabah erkenden uyanmak İpek'i çok mutlu ediyordu.

O sabah anne ve babası uyurken İpek yine erkenden uyandı. Çadırdan dışarı çıktı. Derin derin nefes alarak temiz havayı içine çekti. Etrafına baktı, her yer yemyeşildi ve güneş dağların arkasından yükseliyordu. İpek ağaçlardan gelen kuş seslerini dinledi. Acaba onların fotoğrafını çekebilir miydi?

İpek fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük bir ağacın yanına gelince başını kaldırdı ve ağacın dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam o sırada arkasından gelen bir ses duydu. Korkarak arkasına döndü. Yavru bir tilki ona bakıyordu. İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını çağırmaı düşün-
du, ama babası buradan onun sesini duyamazdı. O sırada yanına orman bekçisi geldi:

- Merhaba küçük kız. Burada tek başına ne yapıyorsun? diye sordu. İpek biraz rahatlamıştı:
- Biz kamp yapıyoruz, annem ve babam çadırda uyuyorlar. Ben kuşların fotoğrafını çekmek istedim, ama bu tilki beni çok korkuttu, diye cevap verdi. Orman bekçisi gülümsedi:
- Korkmana gerek yok, ben buradaki hayvanları iyi tanırım. Bu yavru tilki herhalde seni çok merak etmiş, o yüzden yanına gelip bakmak istemiş. Sana zarar vermez, ama ona dokunma, dedi. İpek orman bekçisine:
- Onun fotoğrafını çekebilir miyim? diye sordu. Orman bekçisi:
- Tabii çekebilirsin, ama bundan sonra çadıra dönmelisin. Daha fazla uzaklaşırsan ormanda kaybolabilirsin, dedi.

Yavru tilki gözlerini açmış, merakla İpek'in ne yapacağına bakıyordu. İpek onun fotoğrafını çekti ve çadıra doğru koşmaya başladı. Bu fotoğrafı anne ve babasına göstermek için sabırsızlanıyordu.



Ek 9. FOOE 4. Sınıf B Formu Öyküsü

Form B-öykü

Düzey: 4



Arda Tatilde

Arda, yaz tatilinde anneannesine gitmişti. Anneanesi deniz kenarında bir köyde yaşıyordu. Arda deniz kenarında arkadaşları ile oynuyor, bazen de balık tutan balıkçıları izliyordu.

Bir hafta sonra Arda da balık tutmayı istedi. Akşam yemeği için balık tutabilir, anneannesine sürpriz yapabilirdi. Bir gün olta ve balık yemi alarak deniz kenarına gitti. Balıkçılar gelmişler, kıyıda yan yana dizilmişlerdi. Arda yaşlı bir balıkçının yanına kovanı bıraktı. Oltanın ucuna yemi takarak denize fırlattı ve beklemeye başladı. Balıkçılar büyük balıklar tutuyorlar, Arda ise yanlarında boş boş oturuyordu. Biraz bekledikten sonra canı sıkılmaya başladı. Acaba nerede hata yapmıştı? Neden balıklar onun oltasına gelmiyordu? Arda bunları yanındaki yaşlı balıkçıya sormayı düşündü:

- Affedersiniz balıkçı amca. Ben de sizin gibi balık tutmak istiyorum, ama hala bir tane bile tutamadım, dedi. Balıkçı gülümseyerek:
- Balık tutmak kolay değildir. Önce yemi oltaya güzelce takacaksın, sonra oturup bekleyeceksin. Oltanı çıkar da yemi güzel takmış mısın bakalım, dedi.

Arda yavaşça oltayı sudan çıkardı. Oltanın ucu bomboştu, hiç yem yoktu. Arda çok şaşırıldı:

- Ama ben buraya yem takmıştım, diye bağırdı. Balıkçı:
- Yemi güzel takmazsan balıklar onu yer ve kaçır. Sen de onları bir daha yakalayamazsın, diyerek yeni bir yemi oltaya dikkatle geçirdi ve Arda'ya verdi.

Arda ne olacağını merak ederek oltayı tekrar denize attı. Biraz zaman geçtikten sonra oltanın ipi kıpırdamaya başladı. Arda merakla oltayı çekti ve ucundaki kocaman balığı gördü. Çok heyecanlanmıştı, hemen balığı oltadan çıkartarak kovaya koydu. Yaşlı balıkçıya teşekkür etti ve sevinçle eve gitti. Anneanesi Arda'nın tuttuğu balığı mangalda pişirdi. Arda akşam yemeğinde balık yedi.

Ek 10. FOOE 5. Sınıf A Formu Öyküsü

Form A-öykü

Düzy: 5

Sel

İlkbahar gelmiş, hava ısınmaya başlamıştı. Her gün yağın yağmurlarla kırlar yeşermiş, ağaclar beyaz çiçeklerle bezenmişti. Okuldan çıkan çocuklar köyün ortasındaki küçük derede oyun oynuyor ve güzel havanın tadını çıkarıyorlardı. Serkan da okuldan sonra arkadaşlarıyla birlikte bu derede oynamayı çok severdi.

Bir gün öğleden sonra Serkan ve arkadaşı Ahmet yine dere kenarına geldiler, suya taş atarak oynamaya başladılar. Aniden gökyüzü siyah bulutlarla kaplandı. Az sonra şiddetli bir gök gürültüsü duyuldu ve yağmur yağmaya başladı. Göz gözü görmüyordu. Çocuklar kaçmaya, oradan hemen uzaklaşmaya çalıştılar. Serkan ne tarafa gideceğini bilemiyordu. Hızla düşen yağmur damlalarından gözlerini açamıyor, sadece koşmaya çalışıyordu. Çok üşümüş ve korkmuştu, hemen eve gitmek istiyordu.

Bunları düşünürken komşuları Mehmet Amca Serkan'ı kolundan tutarak çekti. Mehmet Amca sürekli: "Yukarı çık, yukarı çık!" diye bağııyordu. Serkan onun gösterdiği merdivenden çıktı. İnsanlar evin çatısında oturmuş, korkuyla etrafa bakıyorlardı. Serkan gözlerine inanamadı. Sel gelmiş, köy sular altında kalmıştı. Serkan Ahmet'i düşündü. Acaba Ahmet eve gidebilmiş miydi?

Hızla akan su, ağacların gövdelerine kadar yükselmişti. Suyun üzerinde ayak-kabılar, giysiler, çantalar yüzyordu. Serkan, Ahmet'in karşıdaki ağacın dallarına tutunmuş olduğunu gördü. Sel hızla akıyor ve ağacın gövdesi suya doğru eğiliyordu. Serkan onu kurtaran Mehmet Amca'dan yardım istemeyi düşündü. Ona Ahmet'i göstererek: "Arkadaşıma yardım etmelisiniz. Eğer onu oradan kurtarmazsak ölecek," dedi ve hıçkırarak ağlamaya başladı.

Mehmet Amca hemen ayağa kalktı, evin içine girdi. Serkan onun ne yaptığını anlamaya çalışırken Mehmet Amca kalın bir iple çatıya çıktı. İpin bir ucunu çatının kenarındaki kalın tahtaya, diğer ucunu kendi beline bağladı ve yavaş yavaş aşağı inmeye başladı. Selde yüzmek çok zordu. Ama Mehmet Amca belindeki ipin yardımıyla, yüzerek ağacın yanına gitti ve ipi Ahmet'e bağladı. Birlikte suya atlayarak yüzmeye başladılar. Çatıya çıktıklarında Mehmet Amca nefes nefese kalmıştı. Ahmet sürekli öksürtüyor ve yuttuğu suları çıkarmaya çalışıyordu. Serkan çok sevindi ve arkadaşına sımsıkı sarıldı.

Ek 11. FOOE 5. Sınıf B Formu Öyküsü

Form B-öykü

Düzey: 5



Yangın

Ebru ve ailesi bir apartmanın üçüncü katında oturuyorlardı. Ebru sekiz, kardeşi Kaan beş yaşındaydı. Hafta sonu olduğunda iki kardeş bahçeye çıkar veya evde oyuncakları ile oyun oynardı. O cumartesi günü yağmur yağıyordu. Bu yüzden Ebru ve Kaan dışarı çıkmamışlar, evde oynamaya başlamışlardı. Onlar oynarken anneleri hemen geleceğini söyledi ve alışverişe gitti.

Evde yalnız kalan iki kardeş bir süre salonda beraber oynadılar. Daha sonra Ebru televizyonu açtı ve çizgi film seyretmeye başladı. Kaan'ın canı sıkılıyordu, mutfaka giderek yiyecek bir şeyler bulmayı istedi. Çekmeceleri karıştırırken bir kutu kibrit gördü. Annesi ona sürekli: "Kibritle oynama," derdi. Kaan annesinin neden böyle söylediğini hiç anlamıyordu. Önce Ebru ile beraber kibritle oynamayı düşündü, ama ablasının ona kızacağını biliyordu. Bunun için kutuyu hemen orada açtı ve kibriti çıkararak annesi gibi yakmaya çalıştı. Birden ellerine sıçrayan ateşle korktu, kibriti yere fırlatarak ablasının yanına gitti. Ebru olanlardan habersiz salonda televizyon seyrediyordu.

Kaan hiçbir şey söylemeden oyuncakları ile oynamaya başladı. Bir süre sonra Ebru bir koku duydu. Ne olduğunu anlamamıştı, televizyonu kapatarak mutfaka gitti. Mutfak duman içindeydi, göz gözü görmüyordu. Ebru ne yapacağını bilemedi, çok korkmuştu. Kardeşiyle birlikte evden çabucak çıkmayı düşündü. Salona geldi ve Kaan'ı alarak kapıya koşturdu. Kuvvetle kapının kolunu çekti; ama kapı bir türlü açılmıyordu. Mutfaktan alevler yükselmeye, duman hızla eve yayılmaya başlamıştı.

Ebru tekrar salona gitti. Telefon mutfaktaydı, onu oradan alması çok zordu. Aklına salonun camını açmak geldi. Hemen camı açarak bağırmaya başladı. Aşağıda büyük bir kalabalık vardı; komşular mutfaktan çıkan dumanları görmüşler ve itfaiyeyi çağırılmışlardı. İtfaiyeciler merdiveni üçüncü kata uzatmaya çalışıyorlardı. Ebru aşağıda telaşla bekleyen annesini gördü. Pencereden bakan Kaan korkudan titremeye, hıçkırarak ağlamaya başlamıştı. Sonunda merdiven üçüncü kata geldi. Bir itfaiyeci önce Kaan'ı, sonra Ebru'yu alarak aşağı indirdi. Kaan gözyaşları içinde annesine sarıldı ve o günden sonra bir daha kibritle oynamadı.

Ek 12. FOOE 3. Sınıf A Formu Öyküsü Okuduğunu Anlama Soru ve Cevapları

Form A-öykü	
Düzey: 4	
Metnin başlığı: İpek Ormanda	
Sorular	
1. İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte nereye gitmişti? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel açık soru Doğru cevap Ormanda kampa gitmişti.
2. Kampta nerede kalıyorlardı? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel açık soru Doğru cevap Çadırda kalıyorlardı.
3. İpek fotoğraf makinesini alarak ne yaptı? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel açık soru Doğru cevap Gezmeye başladı.
4. Yavru tilki ne yapıyordu? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel açık soru Doğru cevap Ona bakıyordu.
5. İpek tilkiyi görünce neden korktu? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru Doğru cevap Tilkinin zarar vereceğini düşündü.
6. İpek neden bağırarak istedi? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru Doğru cevap Korkmuştu, babasını çağırmak istedi.
7. İpek'in korkusu nasıl geçti? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru Doğru cevap Orman bekçisiyle konuşunca geçti.
8. İpek neden koşarak çadıra gitti? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru Doğru cevap Orman bekçisi "çadıra dön" dedi ve İpek fotoğrafı anne-babasına göstermek istiyordu.
9. Orman bekçisi gelmeseydi İpek ne yapacaktı? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Bilgi-deneyimlere dayanan soru Doğru cevap Kaçabilirdi./Bağırabilirdi./Tilkiye alışılabilirdi...
10. İpek'in yerinde sen olsaydın yavru tilkiyi görünce ne yapardın? Öğrencinin cevabı	<u>10p.</u> Bilgi-deneyimlere dayanan soru Doğru cevap Tilkiyi kovalardım./Ben kaçırdım./Ağaca çıkardım...

Ek 13. FOOE 5. Sınıf A Formu Öyküsü Okuduğunu Anlama Soru ve Cevapları

Form B-Öykü

Düzey: 5

Metnin başlığı: Yangın



Sorular

- | | |
|--|---|
| 1. Ebru ve kardeşi Kaan kaç yaşındaydı?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel açık soru
<i>Doğru cevap</i>
Ebru sekiz, kardeşi Kaan beş yaşındaydı. |
| 2. Hafta sonu olduğunda iki kardeş ne yapardı?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel açık soru
<i>Doğru cevap</i>
Bahçeye çıkar veya evde oyuncakları ile oyun oynardı. |
| 3. Onlar oynarken anneleri ne yaptı?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel açık soru
<i>Doğru cevap</i>
Onlar oynarken anneleri hemen geleceğini söyledi ve alışverişe gitti. |
| 4. Kaan çekmeceleri karıştırırken ne gördü?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel açık soru
<i>Doğru cevap</i>
Bir kutu kibrit gördü. |
| 5. Kaan neden kibritle oynamaya başladı?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel kapalı soru
<i>Doğru cevap</i>
Çünkü canı sıkılmıştı ve kibriti merak ediyordu. |
| 6. Ebru neden korkmuştu?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel kapalı soru
<i>Doğru cevap</i>
Çünkü evde yangın çıktı. |
| 7. Yangın neden çıktı?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel kapalı soru
<i>Doğru cevap</i>
Çünkü Kaan kibriti yakıtı ve yere attı. |
| 8. Ebru ve Kaan yangından nasıl kurtuldular?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Metinsel kapalı soru
<i>Doğru cevap</i>
Komşular itfaiyeyi aradılar. İtfaiyeciler Ebru ve Kaan'ı kurtardı. |
| 9. Yangın çıkmaması için Ebru ve Kaan ne yapmalıydı?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Bilgi-deneyimlere dayanan soru
<i>Doğru cevap</i>
Ebru kardeşini yalnız bırakmamalıydı./Kaan kibritle oynamamalıydı... |
| 10. Komşular itfaiyeyi çağırmasaydı ne olurdu?
<i>Öğrencinin cevabı</i> | <u>10p.</u> Bilgi-deneyimlere dayanan soru
<i>Doğru cevap</i>
Çocuklar evden çıkamazlardı./Ev yanardı./Çocuklar yaralanabilirlerdi... |

Ek 14. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin rumuzu:

Öğrencinin engel durumu: Az gören () Gören ()

Öğrencinin,

Yanlış seslettiği sözcük sayısı:

Okumadan atladığı sözcük sayısı:

Öğretmenin çocuk yerine okuduğu sözcük sayısı:

Bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı:

Ek 15. Okuma Hata Sayı ve Türü Kayıt Formu

Öğrencinin,

Rumuzu:

Okulu:

Sınıfı:

Tarih:

Araştırma Kapsamında İncelenen Okuma Hata Türleri	Hata yapılan sözcüğün orijinali	Hata Yapılan Sözcüğün Betimi	Öğrencinin Tüm Metinde Yaptığı Hata Sayısı
Yerine koyma			
Çıkarma			
Kısmen hata yapma			
Ekleme			
Geri dönme			
Duraklama			
Tekrarlayan hata			
Karmaşık hata			

Ek 17. Okuma Hata Yüzdesi Belirleme Formu (Karmaşık hata dışındaki hata türleri ve toplam okuma hatası için)

Öğrencinin,

Rumuzu:

Okulu:

Sınıfı:

Tarih:

Hata Türü	Hata türü sayısı	Öyküdeki toplam kelime sayısı	Hata yüzdesi formülünün uygulanması (<i>Hata sayısı/Öyküdeki kelime sayısı*100</i>)	Hata yüzdesi
Ekleme				
Çıkarma				
Yerine koyma				
Geri dönme				
Kısmi hata				
Tekrarlayan hata				
Toplam hata				

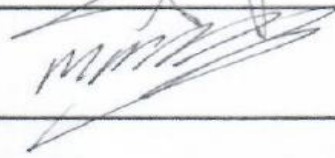
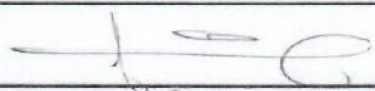
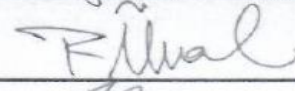
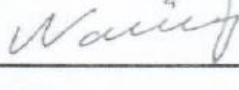
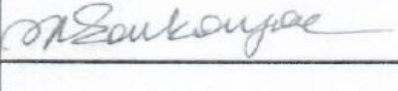
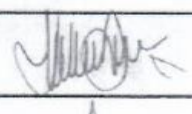
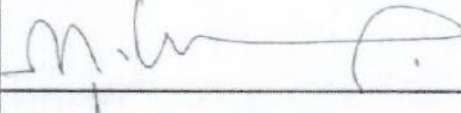
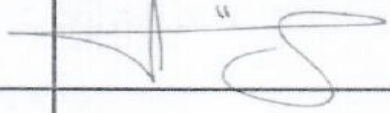
Ek 18. Okuma Hata Yüzdesi Belirleme Formu (Karmaşık hata için)

Hata türü	Hata türü sayıları	Öyküdeki toplam cümle sayısı	Hata yüzdesi formülünün uygulanması (<i>Hata sayısı/Öyküdeki cümle sayısı*100</i>)	Hata yüzdesi
Karmaşık hata				

Ek 19. Etik Komisyon Uygunluk Resmi Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/04/2017-E.58105			
			
T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Etik Komisyonu			
Sayı : 77082166-302.08.01- Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı			
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTUSU MÜDÜRLÜĞÜNE			
İlgi : 06/03/2017 tarihli ve 80287700-302.10- 608 sayılı yazı.			
İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Araş.Gör. Fatih Emrah DEMİR'in, Prof.Dr. Emine Rüya ÖZMEN'in danışmanlığında yürüttüğü "<i>Az Gören Öğrenciler İle Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Performanslarının Karşılaştırılması</i>" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 11.04.2017 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülüp, İlgilinin çalışmasını, yapılması planlanan Göreneller Görme Engelliler Okulu, Mitat Enç Görme Engelliler Okulu ve Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu'ndan izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.			
e-imzalıdır Prof. Dr. Alper CEYLAN Komisyon Başkanı			
Araştırma Kod No : 2017-160			
Ek:1 Liste			
Ankara Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76 İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/		Bilgi için: Ayfer Çekmez Genel Evrak Sorumlusu Telefon No 202 18 07	
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.			

Ek 20. Etik Komisyon Araştırma Uygunluğunu Oy Birliği ile Kabulünü Gösteren Belge

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 11.04.2017	TOPLANTI SAYISI : 04
ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Alper CEYLAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Mustafa N.İLHAN BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.Mehmet KÜÇÜKKURT	KATILAMADI
Prof.Dr.Fatma GÜMÜŐ	
Prof.Dr.Rahmi ÜNAL	
Prof.Dr.Mehmet Sayım KARACAN	
Prof.Dr.Naciye YILDIZ	
Prof.Dr.Mustafa SARIKAYA	
Prof.Dr.İbrahim DOğAN	KATILAMADI
Prof.Dr.C. Haluk BODUR	
Prof.Dr.Mustafa İLBAŐ	
Prof.Dr.Füsun DEMİREL	
Doç.Dr.Tuncay ÖNDER	KATILAMADI

Ek 21. MEB Araştırma İzni Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/6532765
Konu: Araştırma Uygulama İzni

09.05.2017

Sayın Fatih Emrah DEMİR
(Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 05/05/2017 tarihli dilekçe
b) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) dilekçe ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Fatih Emrah DEMİR'in "Az Gören Öğrenciler ile Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Karşılaştırılması" konulu doktora tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama araçlarının Adana, Çanakkale, Diyarbakır, Erzurum, İstanbul, İzmir, Konya, Tokat, Kayseri, Niğde, Denizli ve Şanlıurfa illerinde bulunan ilkokul, görme engelliler ilkokulu, ortaokul, görme engelliler ortaokulu ve imam-hatip ortaokullarında öğretim gören öğrencilere ve görev yapan öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul kurum idaresinde olmak üzere; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının veli muvafakatı alınmak kaydıyla, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Araçları (20 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

09 Mayıs 2017

Emniyet Mahallesi Milas Sokak No:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT
Öğretmen
Telefon No: (0 312) 296 95 82
Atilla DEMİRBAŞ
Koordinator

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d0b-de58-3219-bc6e-6dec kodu ile teyit edilebilir.

Ek 22. Katılımcı İzin Belgesi

KATILIMCI İZİN BELGESİ

Sayın anne-baba,

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan Arş. Gör. Fatih Emrah DEMİR'in hazırladığı doktora tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, görme engelli ve gören öğrencilerin okuma becerilerini formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirmektir. Araştırma kapsamında, eğitimi aksatmayacak biçimde, öğrencilere çeşitli düzeylerde öykü ve bilgi verici metinler okutulacak, metinleri anlatmaları istenecek ve metinle ilgili sorular sorulacaktır. Uygulamalar çalışmanın güvenilirliğini değerlendirmek üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilecek, bu veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının görme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesine ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yol göstermesi beklenmektedir.

Aşağıda çocuğunuzun kimlik ve eğitim durumu bilgileri ile anne-babaya ait bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izni alınmış bu çalışma kapsamında vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra elde edilen bulgu ve bilgiler isteyen katılımcı aileleriyle paylaşılacaktır.

Lütfen sayfa sonundaki izin cümlesine çocuğunuzun adını-soyadını yazınız ve size uygun olan ifadeyi işaretleyerek imzalayınız. İçten katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı

Arş. Gör. Fatih Emrah DEMİR

Tez Danışmanı

Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Velisi bulunduğum'ın
belirtilen araştırmaya katılmasına

() izin veriyorum.

() izin vermiyorum.

Velinin Adı-Soyadı :

Tarih :

Velinin İmzası :

İletişim için:

Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölüm Başkanı

e-posta: ruyaozmen@hotmail.com

Tel: 0312 202 83 69



**Ek 23. 3. Sınıf Düzeyinde Punto Değerlendirmede Kullanılan Öykü Bölümü
Örneği**

Sarmaşık Gülü

Küçük Gülser sabahleyin uyandığında ninesinin yanında olmadığını gördü. Her zamanki gibi erkenden uyanmış ve bahçeye çıkmış olmalıydı ninesi. Kalkıp odanın açık penceresine kadar gitti. Temiz hava girsin diye aralık bırakılan pencereyi tamamen açtı. Ninesini görebilmek için bahçeye göz gezdirdi.

Ek 24. 4. Sınıf Düzeyinde Punto Değerlendirmede Kullanılan Öykü Bölümü
Örneği

Pazar Yeri

Babamla birlikte yaz aylarında, her hafta, pazar yerine giderdik. Yumurta, tavuk, yoğurt satar, evimize gerekli öteberiyi alırdık. O gün çok erken uyanır, çorbamızı içerdik. Annem pazarda satacağımız yumurtaların arasına kırılmasın diye saman koyardı. Hepsini bir bir özenle sepete yerleştirirdi.

**Ek 25. 4. Sınıf Düzeyinde Punto Değerlendirmede Kullanılan Öykü Bölümü
Örneği**

Sahibini Arayan Keman

Marangoz Ali Usta, mobilya yapılmak üzere getirilen ağaçları incelerken çok güzel bir ladin ağacı görür. Bu ağacı, keman yapımcısı Eyüp Ustaya verir. Eyüp Usta günlerce uğraşarak çok güzel bir keman yapar. Vitrine koyulan kemana herkes hayran kalır ve bir gün bir adam onu oğluna doğum günü hediyesi olarak alır.

Ek 26. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, pilot çalışma kapsamında uygulamacının FOOE'nin A formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuduğunu anlama ve okuma hata türlerini belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacının pilot çalışma kapsamında gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştirip, gerçekleştirmediğini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmediyse (-) olarak işaretleyiniz. Pilot çalışma sürecinde uygulamacıya vereceğiniz dönütleri ya da almak istediğiniz notları açıklama kısmına yazınız.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatalarına Yönelik Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (1. Oturum)

Uygulama Süreci Araştırmacı;	Yaptı (+) / Yapmadı (-)	Açıklamalar
Öğrenciye, “Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Bu nedenle masa ve sandalyenin oda içerisindeki konumu nasıl olduğunda daha rahat bir şekilde okursun diyerek sorar.		
Öğrenciye, okuma çalışması yapılacağı bu nedenle ışıklandırma koşulunu ayarlayabilmek amacı ile gün ışığı, sınıf lambası veya masa (devam ediyor) lambası seçenekleri sunulur ve öğrenciye hangisinde daha rahat okuduğunu sorar.		
Değerlendirmeye başlamadan önce öğrencinin çalışabilmesi için önüne konacak masayı ve sandalyeyi öğrencinin seçtiği ışıklandırma koşuluna göre düzenler.		
Masada, karşılıklı olarak sandalyede oturur.		
Öğrenciye, 18, 20, 24 ve 28 punto büyüklüğünde yazılmış iki satır aralığında öykü öğrenciye inceleterek “Bunları oku denir ve sonra “Hangisini en rahat şekilde okudun?” diye sorar.		

Ek 26. (devam) Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)

Öğrencinin seçtiği puntoda 1.5. satır aralığında yazılmış aynı metin verilir ve elindeki seçtiğini mi yoksa 1.5. satır aralığındaki öykü gösterilerek bunu mu daha rahat okuyorsun denir ve uygun satır aralığını da seçer.		
Öğrencinin belirttiği punto büyüklüğü ve satır aralığına uygun şekilde hazırlanmış öykünün bir kopyasını öğrencinin önüne bir kopyasını da kendi önüne koyar.		
Ses kayıt cihazını çalıştırır.		
Öğrenciye, önündeki metnin bir öykü olduğunu ve öyküyü önce sesli bir şekilde sonra da sessiz bir şekilde okuması gerektiğini belirtir.		
Bu sürecin herhangi bir sınav olmadığını ve bir not verilmeyeceğini söyler.		
“hadi şimdi en güzel okumanla bir kez sesli olarak oku” der.		
Öğrenci, okumaya başlayınca eş zamanlı olarak kronometreyi çalıştırır.		
Araştırmacı öğrenci okurken metindeki tüm okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.		
Öğrenci satır atlarsa atladığı satırı göstererek, buradan oku der.		
Bir dakika sonunda öğrencinin metinde kaldığı yeri işaretler.		
Öğrenci okumasını bitirince kronometreyi durdurur ve süreyi kayıt formuna kaydeder.		
Öğrenciye birazdan öyküyü içinden okuyacağını ve kendisine okuduğu öykü ile ilgili anlama soruları soracağını, önündeki öyküyü okurken, isterse not alabileceğini, kelimelerin altını çizebileceğini söyler.		
Öğrenciye not alabilmesi için kâğıt ve kalem verir.		
Öğrencinin sessiz okuması bitince “şimdi sana okuduğun öyküyle ilgili (devam ediyor) sorular soracağım, dinledikten sonra cevaplayacaksın” der.		
Sırası ile soruları sorar.		
Öğrenci, sorulara cevap verirken, cevabın doğru, yanlış ya da eksik olması durumunda öğrenciye olumlu ya da olumsuz herhangi bir tepki vermez ve öğrencinin cevabı olduğu gibi kaydeder.		
Öğrenciye teşekkür ederek, birinci değerlendirme oturumu tamamlar 10 dk sonra görüşmek üzere ara verir.		

Ek 27. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının pilot çalışma kapsamında FOOE'nin B formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuma hızını belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, pilot çalışma kapsamında araştırmacının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştirip, gerçekleştirmediğini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmediyse (-) olarak işaretleyiniz. Araştırmacının uygulamasına yönelik dönütlerinizi ve varsa açıklamalarınızı açıklamalar kısmına yazınız.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuma Hızını Belirlemeye Yönelik Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (2. Oturum)

Uygulama Süreci	Yaptı (+) / Yapmadı (-)	Açıklamalar
Araştırmacı,		
Öğrencinin 1. Oturumdaki tercihlerine göre ışıklandırma seçeneğini düzenler (gün ışığı, sınıf lambası veya masa lambası).		
Öğrencinin 1. Oturumdaki tercihlerine göre masa ve sandalyelerin konumunu düzenler.		
Öğrenci ile masada karşılıklı olarak oturur.		
Araştırmacı öğrencinin tercihiyle göre belirlenen uygun punto büyüklüğü ve satır aralığında yazılmış öykünün bir kopyasını kendi önüne bir kopyasını da öğrencinin önüne koyar.		
Ses kayıt cihazını çalıştırır.		
Öğrenciye, “Şimdi seninle bir çalışma daha yapacağız. Bu çalışmada, sen bir öykü daha okuyacaksın” der.		
“Bu öyküyü okurken bir sayfa bitince beklemeden hemen sonraki sayfaya geçeceksin.” der		

Ek 27. (devam) Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)

Öğrenciye “Şimdi, bu metni en güzel okumanla sesli olarak oku” diyerek yönerge verir		
Öğrenci, okumaya başladığında, araştırmacı, kronometreyi başlatır.		
Öğrenci 5 sn içerisinde bir sözcüğü okuyamazsa araştırmacı öğrenci yerine okur.		
Öğrenci satır atlarsa atladığı satırı göstererek buradan oku der.		
Öğrenci okurken okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.		
1 dk. sonunda öğrencinin kaldığı yeri araştırmacı önündeki metinden işaretler ve öğrencinin metni bitirmesine izin verir.		
Öğrenci, metni bitirince araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.		

Ek 28. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik)
(1. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, pilot çalışma kapsamında uygulamacının FOOE kapsamında A formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuduğunu anlama ve okuma hata türlerini belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

(devam ediyor) Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacının pilot çalışma kapsamında gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştirip, gerçekleştirmediğini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmediyse (-) olarak işaretleyiniz. Uygulamaya yönelik dönütlerinizi ve açıklamalarınızı açıklamalar kısmına yazınız.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatalarına Yönelik Pilot Uygulama Güvenirliği
Veri Toplama Formu (1. Oturum)

Uygulama Süreci	Yaptı (+) / Yapmadı (-)	Açıklamalar
Araştırmacı,		
Öğrencinin yazıyı rahatça görebileceği şekilde masa ve sandalye konumlandırır.		
Masada, karşılıklı olarak sandalyede oturur.		
Ses kayıt cihazını çalıştırır.		
Öğrenciye, önündeki metnin bir öykü olduğunu ve öyküyü önce sesli bir şekilde sonra da sessiz bir şekilde okuması gerektiğini belirtir.		
Bu sürecin herhangi bir sınav olmadığını ve bir not verilmeyeceğini söyler.		
“Hadi şimdi en güzel okumanla bir kez sesli olarak oku” der.		
Öğrenci okumaya başlayınca, araştırmacı kronometreyi çalıştırır.		
Öğrenci okurken okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.		
Öğrenci satır atlarsa atladığı satırı göstererek buradan oku der.		
Bir dakika sonunda öğrencinin kaldığı yeri kendi önündeki metin üzerinden işaretler.		

Ek 28. (devam) Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)

Öğrenci okumasını bitirince araştırmacı kronometreyi durdurur ve süreyi kayıt formuna kaydeder.		
Öğrenciye birazdan öyküyü sessizce okuyacağını ve kendisine okuduğu öykü ile ilgili anlama soruları soracağını, önündeki öyküyü okurken, isterse not alabileceğini, kelimelerin altını çizebileceğini söyler.		
Öğrenciye not alabilmesi için kağıt ve kalem verir.		
Öğrencinin sessiz okuması bitince “şimdi sana okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım, dinledikten sonra cevaplayacaksın” der.		
Sırası ile soruları sorar.		
Araştırmacı öğrenci, sorulara cevap verirken, cevabın doğru, yanlış ya da eksik olması durumunda öğrenciye olumlu ya da olumsuz herhangi bir tepki vermez ve öğrencinin cevabı olduğu gibi kaydeder.		
Öğrenciye teşekkür edilip birinci değerlendirme oturumu tamamlanarak 10 dk sonra görüşmek üzere ara verir.		

Ek 30. Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, pilot çalışma kapsamında uygulamacının FOOE'nin B formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuma hızını belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştirip, gerçekleştirmediğini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmeyse (-) olarak işaretleyiniz. Araştırmacının uygulamasına yönelik dönütlerinizi ve varsa açıklamalarınızı açıklamalar kısmına yazınız.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuma Hızını Belirlemeye Yönelik Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (2. Oturum)

Uygulama Süreci	Yaptı (+) / Yapmadı (-)	Açıklamalar
Araştırmacı,		
Öğrencinin yazıyı rahatça görebilceği şekilde masa ve sandalyeyi konumlandırır.		
Öğrenci ile masada karşılıklı olarak oturur.		
Ses kayıt cihazını çalıştırır.		
Öğrenciye, “Şimdi seninle bir çalışma daha yapacağız. Bu çalışmada, sen bir öykü daha okuyacaksın” der.		
(Bir sayfadan uzun olan metinlerde) “Bu öyküyü okurken bir sayfa bitince beklemeden hemen sonraki sayfaya geçeceksin.” der		
Öğrenciye “Şimdi, bu metni en güzel okumanla sesli olarak oku” diyerek yönerge verir.		
Öğrenci, okumaya başladığında, araştırmacı, kronometreyi başlatır.		
Öğrenci 5sn içerisinde bir sözcüğü okuyamazsa araştırmacı öğrenci yerine okur.		
Araştırmacı öğrenci okurken okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.		
Öğrenci satır atlarsa atladığı satırı göstererek buradan oku der.		

Ek 30. (devam) Pilot Çalışma Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)

1 dk sonunda öğrencinin kaldığı yeri araştırmacı önündeki metinden işaretler ve öğrencinin metni bitirmesine izin verir.		
Öğrenci, metni bitirince araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.		



Ek 31. Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının FOOE'nin A formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuduğunu anlama ve okuma hata türlerini belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştiren, gerçekleştirmedini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmediyse (-) olarak işaretleyiniz.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatalarına Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (1. Oturum)

Uygulama Süreci Araştırmacı;	Yaptı (+) / Yapmadı (-)
Öğrenciye, “Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Bu nedenle masa ve sandalyenin oda içerisindeki konumu nasıl olduğunda daha rahat bir şekilde okursun diyerek sorar.	
Öğrenciye, okuma çalışması yapılacağı bu nedenle ışıklandırma koşulunu ayarlayabilmek amacı ile gün ışığı, sınıf lambası veya masa lambası seçenekleri sunulur ve öğrenciye hangisinde daha rahat okuduğunu sorar.	
Değerlendirmeye başlamadan önce öğrencinin çalışabilmesi için önüne konacak masayı ve sandalyeyi öğrencinin seçtiği ışıklandırma koşuluna göre düzenler.	
Masada, karşılıklı olarak sandalyede oturur.	
Öğrenciye, 18, 20, 24 ve 28 punto büyüklüğünde yazılmış iki satır aralığında öykü öğrenciye inceleterek “Bunları oku denir ve sonra “Hangisini en rahat şekilde okudun?” diye sorar.	
Öğrencinin seçtiği puntoda 1.5. satır aralığında yazılmış aynı metin verilir ve elindeki seçtiğini mi yoksa 1.5. satır aralığındaki öykü gösterilerek bunu mu daha rahat okuyorsun denir ve uygun satır aralığını da seçer.	

Ek 31. (devam) Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik)
(1. Oturum)

Öğrencinin belirttiği punto büyüklüğü ve satır aralığına uygun şekilde hazırlanmış öykünün bir kopyasını öğrencinin önüne bir kopyasını da kendi önüne koyar.	
Ses kayıt cihazını çalıştırır.	
Öğrenciye, önündeki metnin bir öykü olduğunu ve öyküyü önce sesli bir şekilde sonra da sessiz bir şekilde okuması gerektiğini belirtir.	
Bu sürecin herhangi bir sınav olmadığını ve bir not verilmeyeceğini söyler.	
“hadi şimdi en güzel okumanla bir kez sesli olarak oku” der.	
Öğrenci, okumaya başlayınca eş zamanlı olarak kronometreyi çalıştırır.	
Araştırmacı öğrenci okurken metindeki tüm okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.	
Öğrenci satır atlarsa atladığı satırı göstererek, buradan oku der.	
Bir dakika sonunda öğrencinin metinde kaldığı yeri işaretler.	
Öğrenci okumasını bitirince kronometreyi durdurur ve süreyi kayıt formuna kaydeder.	
Öğrenciye birazdan öyküyü içinden okuyacağını ve kendisine okuduğu öykü ile ilgili anlama soruları soracağını, önündeki öyküyü okurken, isterse not alabileceğini, kelimelerin altını çizebileceğini söyler.	
Öğrenciye not alabilmesi için kâğıt ve kalem verir.	
Öğrencinin sessiz okuması bitince “şimdi sana okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım, dinledikten sonra cevaplayacaksın” der.	
Sırası ile soruları sorar.	
Öğrenci, sorulara cevap verirken, cevabın doğru, yanlış ya da eksik olması durumunda öğrenciye olumlu ya da olumsuz herhangi bir tepki vermez ve öğrencinin cevabı olduğu gibi kaydeder.	
Öğrenciye teşekkür ederek, birinci değerlendirme oturumu tamamlar 10 dk sonra görüşmek üzere ara verir.	

Ek 32. Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının FOOE kapsamında B formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuma hızını belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştiren, gerçekleştirmedini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmediyse (-) olarak işaretleyiniz.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuma Hızını Belirlemeye Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (2. Oturum)

Uygulama Süreci	Yaptı (+) / Yapmadı (-)
Araştırmacı,	
Öğrencinin 1. Oturumdaki tercihlerine göre ışıklandırma seçeneğini düzenler (gün ışığı, sınıf lambası veya masa lambası).	
Öğrencinin 1. Oturumdaki tercihlerine göre masa ve sandalyelerin konumunu düzenler.	
Öğrenci ile masada karşılıklı olarak oturur.	
Araştırmacı öğrencinin tercihine göre belirlenen uygun punto büyüklüğü ve satır aralığında yazılmış öykünün bir kopyasını kendi önüne bir kopyasını da öğrencinin önüne koyar.	
Ses kayıt cihazını çalıştırır.	
Öğrenciye, “Şimdi seninle bir çalışma daha yapacağız. Bu çalışmada, sen bir öykü daha okuyacaksın” der.	
“Bu öyküyü okurken bir sayfa bitince beklemeden hemen sonraki sayfaya geçeceksin.” Der	
Öğrenciye “Şimdi, bu metni en güzel okumanla sesli olarak oku” diyerek yönerge verir	
Öğrenci, okumaya başladığında, araştırmacı, kronometreyi başlatır.	
Öğrenci 5 sn. içerisinde bir sözcüğü okuyamazsa araştırmacı öğrenci yerine okur.	
Öğrenci satır atlarsa atladiğı satırı göstererek buradan oku der.	

Ek 32. (devam) Uygulama Güvenirliği Formu (Az Gören Öğrencilere Yönelik)
(2. Oturum)

Öğrenci okurken okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.	
1 dk. sonunda öğrencinin kaldığı yeri araştırmacı önündeki metinden işaretler ve öğrencinin metni bitirmesine izin verir.	
Öğrenci, metni bitirince araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	



Ek 33. Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının FOOE kapsamında A formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuduğunu anlama ve okuma hata türlerini belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacını gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştiren, gerçekleştirmedini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmediyse (-) olarak işaretleyiniz.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatalarına Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (1. Oturum)

Uygulama Süreci	Yaptı (+) / Yapmadı (-)
Araştırmacı,	
Öğrencinin yazıyı rahatça görebileceği şekilde masa ve sandalye konumlandırır.	
Masada, karşılıklı olarak sandalyede oturur.	
Ses kayıt cihazını çalıştırır.	
Öğrenciye, önündeki metnin bir öykü olduğunu ve öyküyü önce sesli bir şekilde (devam ediyor) sonra da sessiz bir şekilde okuması gerektiğini belirtir.	
Bu sürecin herhangi bir sınav olmadığını ve bir not verilmeyeceğini söyler.	
“Hadi şimdi en güzel okumanla bir kez sesli olarak oku” der.	
Öğrenci okumaya başlayınca, araştırmacı kronometreyi çalıştırır.	
Öğrenci okurken okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.	
Öğrenci satır atlarsa atladığı satırı göstererek buradan oku der.	
Bir dakika sonunda öğrencinin kaldığı yeri kendi önündeki metin üzerinden işaretler.	

Ek 33. (devam) Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (1. Oturum)

Öğrenci okumasını bitirince araştırmacı kronometreyi durdurur ve süreyi kayıt formuna kaydeder.	
Öğrenciye birazdan öyküyü sessizce okuyacağını ve kendisine okuduğu öykü ile ilgili anlama soruları soracağını, önündeki öyküyü okurken, isterse not alabileceğini, kelimelerin altını çizebileceğini söyler.	
Öğrenciye not alabilmesi için kağıt ve kalem verir.	
Öğrencinin sessiz okuması bitince “şimdi sana okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım, dinledikten sonra cevaplayacaksın” der.	
Sırası ile soruları sorar.	
Araştırmacı öğrenci, sorulara cevap verirken, cevabın doğru, yanlış ya da eksik olması durumunda öğrenciye olumlu ya da olumsuz herhangi bir tepki vermez ve öğrencinin cevabı olduğu gibi kaydeder.	
Öğrenciye teşekkür edilip birinci değerlendirme oturumu tamamlanarak 10 dk sonra görüşmek üzere ara verir.	

Ek 34. Uygulama Güvenirliği Formu (Gören Öğrencilere Yönelik) (2. Oturum)

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının FOOE kapsamında B formundaki öykülerden yararlanarak gerçekleştirdiği, okuma hızını belirlemeye yönelik değerlendirme oturumunda, değerlendirme planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, araştırmacının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde yer alan davranışlar bulunmaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Daha sonra, değerlendirme süreçlerini izleyerek, araştırmacının gerçekleştiren, gerçekleştirmedini kaydediniz. Bu amaçla, araştırmacı, değerlendirme sürecinde yer alan bir basamağı yerine getirirse (+) yaptı, yerine getirmediyse (-) olarak işaretleyiniz.

Gözlemci:.....

Tarih:

Gözlenen Öğrenci:

Okuma Hızını Belirlemeye Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (2. Oturum)

Uygulama Süreci	Yaptı (+) / Yapmadı (-)
Araştırmacı,	
Öğrencinin yazıyı rahatça görebileceği şekilde masa ve sandalyeyi konumlandırır.	
Öğrenci ile masada karşılıklı olarak oturur.	
Ses kayıt cihazını çalıştırır.	
Öğrenciye, “Şimdi seninle bir çalışma daha yapacağız. Bu çalışmada, sen bir öykü daha okuyacaksın” der.	
(Bir sayfadan uzun olan metinlerde) “Bu öyküyü okurken bir sayfa bitince beklemeden hemen sonraki sayfaya geçeceksin.” der	
Öğrenciye “Şimdi, bu metni en güzel okumanla sesli olarak oku” diyerek yönerge verir.	
Öğrenci, okumaya başladığında, araştırmacı, kronometreyi başlatır.	
Öğrenci 5sn içerisinde bir sözcüğü okuyamazsa araştırmacı öğrenci yerine okur.	
Araştırmacı öğrenci okurken okuma hatalarını kendi metninden kayıt eder.	
Öğrenci satır atlırsa atladiğı satırı göstererek buradan oku der.	
1 dk sonunda öğrencinin kaldığı yeri araştırmacı önündeki metinden işaretler ve öğrencinin metni bitirmesine izin verir.	
Öğrenci, metni bitirince araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...