

Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi

Zuhal Çeliktürk Sezgin

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, zuhalcelikturk@gmail.com

Hayati Akyol

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, hakyol@gazi.edu.tr

ÖZ Bu çalışma, okuma güçlüğü olan bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden *durum çalışması* deseni ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öncelikli olarak okuma güçlüğü olan bir öğrenci seçilmiş, araştırmacılar tarafından öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeve ve öğrencinin okuma becerileri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmıştır. On iki haftayı kapsayan bu uygulama, toplam kırk sekiz ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma sonuçları, uygulama sonunda öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeylerinin “endişe düzeyi”nden “öğretim düzeyi”ne çıktığını göstermiştir.

**Anahtar
Sözcükler**

Öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, disleksi, akıcı okuma.

Improving Reading Skills of Fourth Grade Elementary Student Who Has Reading Disability

ABSTRACT This research aims to specify the impacts of fluent reading techniques (repeated reading, paired reading and readers' theater) for eliminating reading disability on a fourth grade elementary school student. Case study method is employed in this qualitative research. With in the context of this research, first, a student who has reading disability was chosen and reading level of the student was assessed by the researchers. According to student's reading skills level and needs, an individualized reading program has been prepared for the student. Research was applied and continued for 12 weeks and total of 48 hours. Results of the study showed that student's level of word recognition and reading comprehension has improved from "anxiety level" to "instruction level" after the application.

Keywords *Learning disability, reading disability, dyslexia, fluent reading*

EXTENDED SUMMARY

Reading is a dynamic extrapolating process which requires interactivity between writer and reader (Akyol, 2011). Theories or models about reading explains the reading process with cognitive theory. According to this expression, reading starts with eye tracking of a figure, continues with cognitive processes and interpretations and ends with vocalization (Tracey ve Morrow, 2006). During the reading process, scripts are deflected to mental notions, and constructed in mind with interpretation act (Güneş, 2007). Troubles in this progression effects the reading negatively. Although some kids who has an adequate intelligence and suitable learning environments, lives difficulties about reading because of unknown reasons (World Federation of Neurology, 1968). These cases are known as reading disabilities in the literature.

Children who have reading disabilities show some signs like slow reading, insufficient understanding, mathematical difficulties and weak written expressions. But it has been detected that signs are lowered when personalised reading techniques and methods are implemented to problematic children (Dağ, 2010; Yılmaz, 2008; Çaycı ve Demir, 2006; Baydık, 2011; Sidekli ve Yangın, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013).

Reading disability is an important problem that effects comprehension and narration skills. So this research aims to specify the impacts of fluent reading techniques (repeated reading, paired reading and readers' theater) for eliminating reading disability on a fourth grade elementary school student.

Case study method is employed in this qualitative research. "False Analysis Inventory" was used as a data collection tool in this study that was adapted for Turkish by Akyol (2011). False Analysis Inventory has four parts: "word errors and signs", "guideline of word recognition level and percentage", "question scale" and "comprehension level".

A student whose actual name is concealed for ethical issues and named as "Mert", is a fourth grade elementary student who has a reading disability. Mert has no other auditory, mental or visual problems. According to False Analysis Inventory, Mert is on the "anxiety level" of inventory. So this research aims to eliminate the reading disability of Mert. In the first step of this study, reading errors of student was determined and formed a plan for decreasing the most frequent errors of student. In this direction phonetic, syllable and word studies were applied to student. This application is framed for the most problematic sounds for student which contains "b", "d", "s", "z". After these implementations, reading exercises was conducted to the student in the context of fluent reading methods. This study was conducted over 48 course hour time from March to May 2013. Implementation of the study was made by one of a researchers in a separate classroom in the relevant school. All the data was video-recorded. False Analysis Inventory must be applied to any student one level lower than he or she is (Akyol, 2011). In this context "the reading text" which was used to specify the reading and comprehension level of the student was choosed from third grade elementary level. The reading and comprehension level of the student was specified by the help of False Analysis Inventory. In the first step of this study, Mert was reading a text which was composed of 174 words in 11 minutes and 19 seconds with 20 mistakes. He was reading the text with the help of head movements and finger tracking. He was slow. After 48 hours implementation, the reading time of Mert decreased to 3 minutes and 48 seconds with 8 mistakes over a text which was included 163 words. Before the study, Mert's word recognition and comprehension level was at the "anxiety level". After the study the relevant level was increased to "instruction level".

According to results of this research, it was concluded that appropriate reading techniques and supportive assistance was very effective for eliminating reading disabilities. "Repeated reading", "paired reading" and "readers' theater" methods influenced the reading level of the student positively. Akyol and Yıldız's (2010) research shows that repeated reading and letter recognition is effective ways for eliminating reading and comprehension difficulties of a fifth grade elementary student. Comparing with this, the study of Yılmaz (2006) shows that repeated reading technique is an effective tool for eliminating reading and comprehension difficulties of third grade elementary students. In addition to these, repeating words, eco-reading, repeated reading, shared reading and paired reading strategies are increasing the level of reading (Uzunkol, 2013). We believe that there is a need for reading specialists in Turkey. A postgraduate program (master level) can be established to train reading specialist in Turkey (Akyol and Yıldız, 2013). Also timely interfering with the problems of individuals who have reading disabilities is important because sooner is the better in reading disability issue. Special courses and clinics in the

countries like USA, France, England, Sweden and Belgium are opened to deal with reading problems. In these courses and clinics, personalised programs are being applied and reading materials are being prepared to students who have reading disabilities (Razon, 1982). We think that opening reading research centers is necessary for Turkey to help children who have reading difficulties.

GİRİŞ

Okuma; şekillerin sese ve anlama dönüştürüldüğü, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren aktif ve etkileşimli bir süreçtir (Akyol, 2010; Coltheart, 2005; Sever, 2004). Okuma, özünde zihinde gerçekleşen bir olaydır. Okumayı bilişsel teori ile açıklayan okuma modelleri okumanın gözün şekli takip etmesi ile başladığını beyinde çeşitli aşamalardan geçerek anlamlandırıldığını ve seslendirme ile sonlandırıldığını kabul etmektedirler (Tracey ve Morrow, 2006). Okuma sırasında, yazılar zihinsel kavramlara çevrilir, anlamlandırılır ve beyinde yapılandırılır (Güneş, 2007). Bu süreçte meydana gelebilecek aksaklıklar okumanın doğru bir şekilde olmasını engellemektedir. Bazı çocuklar, yeterli zekâ ve uygun öğrenme ortamlarına rağmen kaynağı tam olarak bilinmeyen nedenlerle okumayı öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar (World Federation of Neurology, 1968). Alanyazında bu durum *okuma güçlüğü* (disleksi) olarak adlandırılmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocuklar yavaş okuma, yetersiz anlama, sesli okuma sorunları ve yetersiz yazılı anlatımlar sergilemektedirler (Fielding-Barnsley, 2000). Bu tür okuma sorunlarına sahip çocukların okumalarını düzeltmek için herhangi bir müdahale yapılmazsa, hayat boyu okumayla ilgili bu problemlerle yaşayacaklardır (Yılmaz, 2008). Türkiye’de *okuma güçlüğü* kavramı Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde “özel öğrenme güçlüğü” içerisinde dolaylı olarak geçmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan birey, “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006a). Ülkemizde okuma güçlüğü olan çocuklara yönelik özel bir program bulunmamaktadır. Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan çocuklar, akranlarıyla birlikte okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedirler. Çoğu Avrupa ülkesinde ilk ve ortaöğretimde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik olarak ulusal düzeyde başarılı kabul edilen girişimler vardır. Bu girişimler; iyileştirici eylemler, problemlerin erken tanımlanması, uyarlanmış öğretim materyali ve öğretmen eğitimine odaklanır. İrlanda, Malta, Birleşik Krallık, İskandinav Ülkeleri bu alanda uzmanlaşmış öğretmenler ve öğretmenleri destekleyecek okuma uzmanlarını istihdam etmektedir (EACEA, 2011). Öğrenme güçlüğü tanısı konulan tüm çocukların yaklaşık %80’inde okuma güçlüğü (disleksi) vardır (Fielding-Barnsley, 2000). Genel olarak, okul çağındaki çocuklarda okuma güçlüğü oranı %10 olmakla birlikte, bu oran ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin; İspanya’da %3-4, İngiltere ve İskoçya’da %5, İskandinav ülkelerinde %10, ABD’de %4-15 ve Kanada’da %10-16 oranında disleksi görülmektedir. Ülkemizde ise oran konusunda kesin bir bilgi yoktur (Bingöl, 2003: 68). Son zamanlarda ailelerin de bilinçlenmesiyle birlikte disleksi, okulda ve medyada sıkça yer almaktadır. Fakat tanısının konulması ve güçlüğün giderilmesine yönelik uygun bir program bulunmamaktadır. Bu öğrencilere yönelik okuma çalışmalarının yapıldığında okuma hatalarının giderildiği görülmüştür (Dağ, 2010; Yılmaz, 2008; Çaycı ve Demir, 2006; Baydık, 2011; Sidekli ve Yangın, 2005; Ellis, 2009; Akyol ve Yıldız, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013).

Akıcı Okuma

Akıcı okumanın ne olduğu üzerine ortak bir tanım yapmak güçtür. Çünkü akıcı okuma ile ilgili tanımlar akıcılığı oluşturan öğelerden (otomatikleşme, okuma hızı, prozodi ve kelime tanıma) yararlanılarak yapılmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001, s.213). National Reading Panel (2000) akıcılığı “kelimeleri doğru tanıma yeterliği” olarak açıklamaktadır (s.3-5). Akyol’a (2006) göre “akıcı okuma, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruş yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumadır” (s.4). Meyer ve Felton (1999) da akıcı okumayı “hızlı, düzgün, zorlanmadan yapılan okuma” olarak tanımlamaktadır (s.284). Pikulski ve Chard (2005) ise akıcı okumayı okuyucunun, metnin anlamına ulaşabilmesi için gerekli olan yeterli ve etkili kelime tanıma becerisi olarak açıklamaktadır. Hudson, Mercer ve Lane (2000) akıcılığı “uygun prozodi ve derin anlama ulaşma” olarak açıklamıştır (s.16). Samuels (2006) de doğru okumanın, okuma hızının ve prozodi akıcılığın kendisinin olmadığını, bu öğeler yalnızca akıcılığın göstergeleri olduğunu belirtmiştir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak bir tanım yapılacak olursak, akıcı okuma derin bir anlama için metnin uygun hız ve prozodide doğru biçimde okunması anlamına gelmektedir.

Akıcı okumayı geliştirmek için okuma tekniklerinden yararlanılmaktadır. Tekrarlı okuma, arkadaşla okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, yankılı okuma ve okuyucu tiyatroları gibi teknikler bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları teknikleri kullanılmıştır.

Tekrarlı okuma, akıcı okumayı sağlamakta oldukça etkili bir tekniktir (National Reading Panel, 2000; Samuels, 1979). Kitap, dergi veya gazetede kısa bir metnin çocuğa bir kaç defa okutulmasıdır (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2006). Samuels (1979) tekrarlı okumanın bir teknik olarak uygulanabilmesine yönelik bazı aşamalar geliştirmiştir. Bunlar sırasıyla öğrencilere; akıcı bir biçimde okumakta zorlandığı kısa metinlerin (50-200 kelime arası) seçilmesi, akıcı okumaya geçinceye kadar çok defa sessiz okumalar yaptırılması, en basit şeylerin bile yapılabilmesi için harcanan çabalarla ilgili örnekler vererek tartışma ortamlarının yaratılması ve bunun okumada akıcılığın sağlanması için de gerektiğine dikkat çekmesi ve ön okumalarını kaydedip tekrarlardan sonra kayıtların dinletilmesi ve aradaki farkı görmelerinin sağlanmasıdır. Şiirdeki tekrarlardan yararlanılarak tüm yaş grubundaki çocuklar için tekrarlı okuma uygulamaları yaptırılabilir (Perfect, 1999).

Eşli okuma, her yaşta okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan *eşli okuma* bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır (Topping, 1998). Okunacak materyalin seçiminden sonra, öğrenci ile birlikte kitabın fiziksel özellikleri ve görselleri tartışılır. Daha sonra öğrenci ile birlikte yardımcı kişi sesli okuma yapar. Okuma sırasında yardımcı, okuma hızını, öğrenciye göre ayarlamalı ve olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2011).

Okuyucu tiyatroları tekniği, çocukların düzyazı, şiir gibi metinleri dramatizasyon yoluyla canlandırabilmesine imkan sağlayan sesli okuma yollarındandır (McCaslin, 1990). Öğretmen, öğrencilere performanslarını göstermeden önce zorlandıkları kelimelerle ilgili çalışmaları ve akıcı bir şekilde süre planlaması yapmaları için ihtiyaçları ölçüsünde tekrarlar yaptırır (Ivey, 2002). Öğrenciye roller vermek, okuma hızının ve anlamanın gelişmesine; aynı zamanda öğrencinin motive olmasına yardımcı olmaktadır (Akyol, 2011). Çalışmada bu tekniğin daha çok metni anlama becerisinin gelişmesinde yararlı olacağı düşünülmüştür. Doğru ve akıcı okuma kadar, metnin okuyucu tarafından anlaşılması da önemlidir. “Okuma, yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2011, s.291). Yani okuma metinden anlam çıkarmaktır. Okunandan doğru anlamı çıkarabilmek için metni doğru bir şekilde okumak gerekir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi için anlama düzeyinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2000). Bu yüzden araştırmada, okuma becerisinin gelişiminde akıcı okuma ve okuduğunu anlama birlikte düşünülmüştür.

Okuma güçlüğü konusunda yapılmış çalışmalar var olmasına rağmen özellikle Türk öğrencilerinin okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü beraberinde anlama ve anlatma becerilerini etkileyen önemli bir sorundur. Yine, okuma güçlükleri öğrencinin akademik, sosyal ve duyuşsal dünyasını etkilemektedir. Neden olduğu sonuçlar göz önüne alındığında bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı görsel, işitsel ya da zihinsel herhangi bir problemi olmayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (*tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları*) etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şöyledir: Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (*tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları*) etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik olarak yapılan bu araştırmada, durum çalışması (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; benzerlerinden farklı bir olgu ya da bilgiyi derinlemesine inceleyerek fikir sahibi olmaya yarayan bir yöntemdir (Merriam, 1998). İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören, okuma ve anlama sorunu olan öğrencinin bu sorunlarının giderilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, öncelikle öğrencinin okuma ve anlama hataları belirlenmiş ve betimsel olarak sunulmuştur. Daha sonra da, belirlenen okuma hataları, giriş kısmında açıklanan *akıcı okuma* teknikleri uygulanarak giderilmeye çalışılmıştır. Bulgular ve sonuç bölümünde ise; öğrencinin okuma hataları ile okuma ve anlama düzeylerine ilişkin ön test ve son test sonuçları tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın, geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla katılımcının okuma hataları açık bir biçimde tanımlanmış ve buna uygun okuma teknikleri seçilmiştir. Bu aşamada alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede Akyol (2011) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi, sessiz okuma sonrasında sorulan sorularla anlama becerisi belirlenmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, dört bölümden oluşmaktadır: "kelime yanlışları ve işaretleri", "kelime tanıma düzeyi ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu", "soru ölçeği" ve "anlama düzeyi". Bu envanterle üç tür okuma ve anlama düzeyi tespit edilmektedir:

a) *Serbest Düzey*: Çocukların, bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

b) *Öğretim Düzeyi*: Çocukların, öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği ve anlayabildiği düzeydir.

c) *Endişe Düzeyi*: Çocukların, pek çok okuma yanlışları yaptığı ve/veya okuduğunun çok azını anladığı düzeyi ifade eder.

Yanlış analizi envanterinde kullanılan okuma parçalarının çocukların düzeyine uygun olarak seçilmesi önemlidir. Sınıf düzeyine göre, kelime sayıları aşağıdaki aralıklarda olabilir (Akyol, 2011: 98):

Birinci ve ikinci sınıflar; 25-100 kelime arası

Üçüncü ve dördüncü sınıflar; 100-200 kelime arası

Beşinci ve altıncı sınıflar; 200-300 kelime arası

Yedinci ve sekizinci sınıflar; 300-350 kelime arası

Okuma düzeyinin belirlenmesinde; "Yanlış Okunan Kelime Sayısı" (Ek A) ile "Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri" tablolarından (Ek B) yararlanılmıştır. Anlama düzeyi belirlenmesinde; öğrenciye basit ve derin anlama düzeylerinde sorular sorularak puanlanmış "Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri" (Ek B) tablosundan yararlanılmıştır. Basit anlama düzeyine sahip sorular için 2,1,0 puan, derin anlam düzeyine sahip sorular için 3,2,1,0 puan verilmiş ve metinden anlama düzeyi hesaplanmıştır. Basit anlama soruları için; tam olarak cevaplananlar "2", eksik cevaplananlar "1", hiç cevaplanamayanlar "0" olarak puanlanmıştır. Derin anlamlı sorular için; tam ve etkili olarak cevaplananlar "3", biraz eksik olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlası verildiğinde "2", yarı cevaplananlar "1", hiç cevaplanamayanlar "0" olarak puanlanmıştır. Öğrencinin, okuma ve anlama düzeyinin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılmıştır. Metinler seçilirken okutulacak kelime sayısının sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcının Seçimi ve Özellikleri

Okuma güçlüklüğü ile ilgilenirken bireysel ya da küçük grup öğretimi esastır (EACEA, 2011). Bu bildiren hareketle okuma güçlüğünün giderilmesinde bireysel öğretim esas alınmıştır. Yapılacak çalışma ile ilgili olarak, Burdur ili merkez ilkokullarında sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle iletişime geçilerek, ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda, Burdur il merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcının seçimindeki temel kriter, katılımcının "Yanlış Analizi Envanteri"ne göre *Endişe Düzeyi*'nde yer almasıdır. Araştırmayla ilgili olarak okul müdürü, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aileye gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, aileden ve Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmada, katılımcının ismi etik kurallar gereği gizlenmiş ve "Mert" kod ismi verilmiştir. Mert işitsel, zihinsel ya da görsel herhangi bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan dördüncü sınıf öğrencisidir. Üç çocuklu bir ailenin, küçük olan ikiz çocuklarından biridir ve erkektir. Annesi ve babasının eğitim düzeyi ilkokuldur. Annesi ev hanımı olan Mert'in, babası inşaat işçisidir. Öğrencinin, okuma alanındaki başarısızlığı diğer derslerinde de başarısız olmasına neden olmaktadır. Bu yüzden, sınıf içerisinde etkinliklere katılmamakta ve sık sık okula devamsızlık yapmaktadır. Derslerinde başarısız olan Mert'in, sportif alandaki başarıları, sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerine olumlu yansımaktadır. Ancak bazen diğer sınıftaki öğrencilerle sözel tartışmalara ve fiziksel kavgalara girmektedir. Sınıf ve rehber öğretmenlerinden alınan bilgilere göre, öğrenci evde düzenli çalışma

alışkanlığına sahip değildir. Bunun sebebinin aile içerisinde yaşanan birtakım sorunlar olduğu düşünülmektedir.

Katılımcının Yaptığı Okuma Hataları

Mert'in okuma sırasında tespit edilen okuma hataları aşağıda açıklanmaktadır.

a) *Atlayıp Geçmeler:* Okurken bazı sesleri, heceleri, kelimeleri hatta satırları atlamaktadır. Öğrencinin, metni okurken bazı satırları hiç okumadan atladığı görülmüştür. Yine öğrenci bazı kelimeleri de okumadan geçmektedir.

b) *Eklemler:* Okurken bazı kelimelerin sonuna eklemeler yapmaktadır. Örneğin, “Anne ördek yeni doğan yavruya bakarak...” tümcesini öğrenci “Anne ördek yeni doğan *minik* yavruya bakarak...” biçiminde okumuştur.

c) *Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler:* Okuma sırasında bazı sesleri tanıyamamakta ve uzun beklemeler yapmaktadır. Böyle durumlarda öğretmen belli bir süre bekledikten sonra öğrenciye kelimeyi söylemektedir.

ç) *Tekrarlar:* Mert bazı kelimeleri tekrar ederek okumaktadır.

Yanlış Okuma: Mert'in en çok yaptığı okuma hata türlerindedir. Öğrenci bazı sesleri tanımadığı için kelimeleri yanlış okumaktadır. Örneğin; “*sınıf*” yerine “*sımv*”; “*kasa*” yerine “*kaza*”; “*çaba*” yerine “*çapa*”.

d) *Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme:* Mert okurken noktalama işaretlerine dikkat etmemekte, ritimsiz bir okuma yapmaktadır.

e) *Parmakla Takip:* Mert parmakla takip ederek okumaktadır.

f) *Kafa hareketleri:* Öğrenci okuma sırasında kafasını sağa sola, öne arkaya hareket ettirmektedir. Bu onun metne odaklaşmasını, satırı düzenli takip etmesini, dolayısıyla akıcı okumasını engellemektedir.

g) *İçten Sesli Okuma:* Özellikle tanıdık gelmeyen kelimeleri çok zaman harcayarak hecelemede ve iç seslendirme yapmaktadır.

Uygulama ve Öğretim Süreci

Öğrencinin okuma hataları ile okuma ve anlama düzeyleri tespit edilmiş ve bunların giderilebilmesi için akıcı okuma (*tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları*) tekniklerinin kullanılacağı bir uygulama planı oluşturulmuştur. Uygulama 2013 yılının Mart-Nisan-Mayıs aylarında on iki hafta süresince toplam 48 ders saatinde yürütülmüştür. Uygulamanın yapılacağı yer konusunda okul müdürü ile görüşülmüş ve uygulama okuldaki boş bir salonda gerçekleştirilmiştir. Çalışma boyunca, araştırmacıdan birisi öğrenci ile birebir etkinlikleri yürütmüş ve öğrenciyi süreç boyunca yakından izleme olanağı bulmuştur. Ayrıca çalışma boyunca uygulamalar sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir.

Çalışmada ilk olarak öğrencinin sıkça yaptığı hataların azaltılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin tanımakta zorlandığı ve karıştırdığı seslerin (“b” ile “d”, “s” ile “z”, “f” ile “v”) kavratılmasına yönelik ses, hece ve kelime çalışmaları öğrenciye yaptırılmıştır. Bunun için her bir ses için ayrı çalışma kartları hazırlanmış, öğrenciye okutulmuş ve belli zaman aralıklarında tekrar ettirilmiştir. Sesler öğrenciye kavratıldıktan sonra öğrencinin sıkça yaptığı hatalardan birisi olan doğru hecelere ayırmanın öğretilmesi için ders kitaplarından metinler seçilmiş ve öğrenciden kelimeleri hecelere ayırarak altını çizmesi istenmiştir. Bu sırada yapılan hatalar araştırmacı tarafından anında düzeltilmiştir. Öğrencinin yapmış olduğu bu hatalar giderildikten sonra uygulamanın asıl aşaması olan ikinci aşamaya geçilmiştir. İkinci aşamada, araştırmacı MEB tarafından okutulan İlkokul Türkçe ders kitaplarından (1.,2. ve 3. sınıf) metinler seçmiştir. Birinci sınıf metinlerinden başlanarak tekrarlı, eşli ve okuyucu tiyatroları okumaları yaptırılmıştır. Her sınıf düzeyinde okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra “Yanlış Analizi Envanteri” uygulanmış, öğrenci bu envantere göre başarı göstermişse bir üst sınıftaki metinlerin okutulmasına geçilmiştir. Çalışmada, en son üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışılmıştır. Kırk sekizinci saatin sonunda; çalışmanın başında olduğu gibi, öğrenciye öğrenim görmekte olduğu sınıfın bir alt sınıfı olan üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki bir metin sesli olarak okutulmuş ve öğrencinin okuma düzeyi tespit edilmiştir. Anlama düzeyinin tespiti amacıyla öğrenciye, üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki bir metin sessiz olarak okutulmuş ve anlama soruları sorulmuştur.

BULGULAR

“Yanlış Analizi Envanteri” çocuğun içinde bulunduğu sınıf düzeyinin bir altından uygulanmaya başlanmalıdır (Akyol, 2011). Çalışmadaki Mert ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi olduğu için, üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarından metin örnekleri seçilmiştir. Uygulamanın başında öğrencinin okuma hatalarını, okuma ve anlam düzeyini belirleyebilmek için metin uzunluğu ve zorluğu birbirine yakın olan iki metin seçilmiştir. Metinler uzman görüşü alınarak öğrencinin düzeyine uygun şekilde belirlenmiştir. Okuma hataları ve okuma düzeyini belirleyebilmek için “Eşek Arısının Başına Gelenler” isimli metin öğrenciye sesli olarak okutulmuş ve sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Hataları ve Düzeyine İlişkin Öntest Sonuçları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlamalar	2	ENDİŞE DÜZEYİ
Eklemler	3	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	3	
Tekrarlar	1	
Yanlış Okuma	11	
Toplam	20	

Tablo 1’de görüldüğü gibi Mert’in okuma hatalarının daha çok yanlış okumadan kaynaklanmaktadır. Yanlış okumanın nedenlerine bakıldığında daha çok harfleri tanımamadan kaynaklandığı belirlenmiştir. Diğer göze çarpan hata türleri ise eklemeler, atlamalardır. “Eşek Arısının Başına Gelenler” metni 174 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrenci sesli okuma sırasında 20 tane okuma hatası yapmıştır. Ek A’ya göre 174 rakamı ile 20 rakamının bulunduğu noktaları dikey ve yatay olacak şekilde kesiştirdiğimizde öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin %90 olduğu görülmektedir. Yani öğrencinin okuma düzeyinin “Endişe Düzeyi”nde yer aldığı görülmektedir (Bkz: Ek B).

Anlama düzeyini belirleyebilmek için seçilen “Ay Avcısı Eskimolar” isimli metin üçüncü sınıf seviyesinde bir okuma parçasıdır. Öğrenciye, sessiz okuma için belli bir zaman tanınmış ve daha sonra metin ile ilgili üçü basit, ikisi derin anlamaya dayalı toplam beş soru sorulmuştur. Öğrencinin verdiği cevaplar kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından incelenerek puanlanmıştır. Buna göre okuyucu birinci sorudan 1, ikinci sorudan 0, üçüncü sorudan 1, dördüncü sorudan 2, beşinci sorudan 2 puan almıştır. Her iki soru türünden aldığı toplam puan 6’dır. Oysa öğrencinin alması gereken toplam puan 13’tür. Bu durumda öğrencinin başarı durumu 6/13 yani %46’dır. Bu sonuç öğrencinin metni anlama düzeyinin “Endişe Düzeyi” olduğunu göstermektedir. (Bkz: Ek B).

Kırk sekiz saatlik uygulamanın sonunda, başında olduğu gibi öğrencinin okuma hatalarını, okuma ve anlama düzeylerini belirleyebilmek için metin uzunluğu ve zorluğu birbirine yakın olan iki metin seçilmiştir. Yine metinlerin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuş ve buna göre belirlenmiştir. Okuma hataları ve okuma düzeyini belirleyebilmek için “Kendine Hayran Olan Geyik” isimli metin öğrenciye sesli olarak okutulmuş ve sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Hataları ve Düzeyine İlişkin Sontest Sonuçları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlamalar	3	ÖĞRETİM DÜZEYİ
Eklemler	1	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	1	
Tekrarlar	0	
Yanlış Okuma	4	
Toplam	8	

Tablo 2 incelendiğinde Mert’in kırk sekiz saatin sonunda okuma hatalarının oldukça azaldığı görülmektedir. “Kendine Hayran Olan Geyik” metni 163 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrenci sesli okuma sırasında 8 tane okuma hatası yapmıştır. Ek A’ya göre 163 rakamı ile 8 rakamının bulunduğu noktaları dikey ve yatay olacak şekilde kesiştirdiğimizde öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin %96 olduğu görülmektedir. Yani öğrencinin okuma düzeyinin “Öğretim Düzeyi”nde yer aldığı görülmektedir (Bkz: Ek B). Mert’in okuma düzeyinin çalışmanın başında “Endişe Düzeyinde” iken; çalışmanın sonunda “Öğretim Düzeyi”ne ulaştığı belirlenmiştir.

Anlama düzeyini belirleyebilmek için seçilen “Ağustos Böceği ile Karınca” isimli metin üçüncü sınıf seviyesinde bir okuma parçasıdır. Öğrenciye, sessiz okuma için belli bir zaman tanınmış ve daha sonra metin ile ilgili üçü basit, ikisi derin anlamlı olmak üzere toplam beş soru sorulmuştur. Öğrencinin verdiği cevaplar kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından incelenerek, puanlanmıştır. Buna göre öğrenci birinci sorudan 2 puan, ikinci sorudan 1 puan, üçüncü sorudan 1 puan, dördüncü sorudan 3 puan, beşinci sorudan 3 puan almıştır. Her iki soru türünden aldığı toplam puan 10’dur. Oysa öğrencinin alması gereken toplam puan 13’tür. Bu durumda öğrencinin başarı durumu 10/13 yani %76’dır. Çalışmanın sonunda öğrencinin metni anlama düzeyinin “Öğretim Düzeyi”nde yükseldiği görülmektedir (Bkz: Ek B). Bütün bu bulgular altında, öğrencinin çeşitli değişkenlere göre ön okuma ve son okumasına ilişkin genel bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencinin Ön Okuma ve Son Okumasına İlişkin Genel Bilgiler

Metin	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi
Çalışma Öncesi	174	11dk.19 s.	20	%90	%46
Çalışma Sonrası	163	3 dk. 48 s.	8	%96	%76

Tablo 3’te görüldüğü gibi çalışmanın sonunda Mert’in okuma süresinde, okuma sırasında yaptığı hata sayısında, kelime tanımada ve metni anlama yüzdesinde gözle görülür oranda gelişme olmuştur. Ancak öğrencinin okuma hızı ile ilgili birtakım sıkıntıları devam etmektedir. Çalışmanın başında öğrencinin bir dakikada okuyabildiği kelime sayısı 15 iken, çalışmanın sonunda 43’e çıkmıştır. Fakat okuma hızı henüz istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okuma güçlüğü olan bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrenciye 4., 3., 2. ve 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden okumalar yaptırılmıştır. Bu sırada araştırmacılar öğrencinin sıklıkla yaptığı sesli okuma hatalarını belirlemiştir. “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılarak öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Daha sonra ilgili alan yazın araştırılarak, bu öğrenci için ne tür bir yöntem izlenmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Çalışma boyunca, araştırmacılardan birisi öğrenci ile birebir etkinlikleri yürütmüş ve öğrenciyi süreç boyunca yakından izleme olanağı bulmuştur. Uygulama sonucunda akıcı okuma tekniklerinin sesli okuma hatalarının azalmasında ve okuduğunu anlama düzeyinin artırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın başında; kafa hareketleri ve parmakla takip ederek yanlış ve çok yavaş okuyan Mert, 174 kelimedenden oluşan bir metni 11 dakika 19 saniyede 20 hata ile okumuştur. Öğrenci ile gerçekleştirilen 48 saatlik çalışmanın sonunda ise; Mert 163 kelimedenden oluşan bir metni 3 dakika 48 saniyede 8 hata ile okumuştur. Uygulama sonunda öğrencinin kelime tanıma ve anlamadaki becerisinin arttığı görülmüştür. Öyle ki uygulama başında kelime tanıma ve okuduğunu anlama bakımından *Endişe Düzeyi’nde* yer alan öğrenci, uygulama sonunda kelime tanıma ve okuduğunu anlamada *Öğretim Düzeyi’ne* çıkmıştır.

Okuma, eğitim alanında oldukça ciddiye alınması gereken bir alandır. Stanovich (1986) çalışmasında, okuma ve dil yetersizliklerinde Matthew etkisine değinmiştir. Matthew etkisi, fakirin daha fakir, zenginin daha zengin olduğu hipotezine dayanmaktadır. Okuma becerisini erken yaşta edinen okuyucuların gelecekte de iyi okuyucular ve başarılı kişiler olduklarını; okumayı üçüncü veya dördüncü sınıftan önce öğrenemeyenlerin de hayatı boyunca başarısız olduğunu belirtmektedir. Başarısız çocuklar daha az okudukları için öğrencilerin arasındaki bu fark zamanla daha da açılmaktadır. Okuma alanındaki bu başarısızlık öğrencinin diğer alanlarda da sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Arkadaşlarının daha da gerisinde kalan bu öğrencilerin başarılı yaşlılarına göre okulu bırakma oranları da yüksektir. Bu yüzden okuma sorunlarının zaman kaybedilmeden giderilmesi gerekmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, bu sorunlarının giderilmesinde; uygun okuma tekniklerinin ve gerekli destekleyici yardımların etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu sonuca göre, tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları oluşturma tekniklerinin çocukların okuma düzeyinin ilerlemesinde etkili olduğu bulunmuştur. Akyol ve Yıldız (2010) yaptıkları çalışmada, okuma ve anlama

sorunu olan bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin okuma hatalarının giderilmesinde tekrarlı okuma ve harf tanıma yönteminin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yılmaz (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama hatalarının giderilmesinde tekrarlı okumanın etkili bir strateji olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzunkol (2013) okuma güçlüğüne giderilmesinde kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejilerinin okuma düzeyini geliştirdiğini belirlemiştir. Yine Dağ (2010) kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmada, 3P metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin öğrencinin okuma düzeyini ilerlettiğini tespit etmiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Çocuklarda okuma güçlükleri ile başa çıkmak için uygulanan programların sıkıntısı olmamasına rağmen bazı dezavantajlı olduğu noktalar vardır. Bunlar programın tek çocuk ile genellikle sınıfın dışında diğer çocuklardan izole bir şekilde yürütülmesi ile ilgilidir (Reid, 2003). Uygulama boyunca öğrenciyle yapılan etkinlikler diğer öğrencilerden ayrı, farklı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öğrencide görülen okuma düzeyi konusundaki ilerlemenin uygulama boyunca gerçekleştirilen yöntemden mi, yoksa öğrenci ile birebir ilgilenmenin sonucu mu olduğu sorusunu akla getirmektedir. Türkiye’de okuma güçlüğüne, okul çağı çocuklarında yaklaşık olarak %10 görüldüğü varsayılırsa, kalabalık olan sınıflarda bu tip öğrencilere nasıl bir öğretim planı uygulanacağı etraflıca düşünülmelidir.

Diğer önemli bir konuda okuma motivasyonudur. Okuma sırasında yaşanan güçlükler, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini azaltmaktadır. Yapılan uygulamaların başlangıcında Mert’in okumaya karşı oldukça isteksiz olduğu görülmüştür. Okuyucu tiyatroları tekniği uygulanırken, okuma parçalarının seçiminde öğrenci tercihi ön plana alınmış ve öğrencinin motivasyonunu sağlayacak araç, gereç ve ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, bu teknik sayesinde öğrencinin okumaya karşı motivasyonunun yükseldiği, dolayısıyla okuma miktarının arttığı gözlenmiştir. Araştırmacılar motive olmuş çocukların daha sık okuma yaptıklarını ve buna bağlı olarak da okumada akıcılığın sağlandığını işaret etmektedir (Wang ve Guthrie, 2004; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999). Yine Yıldırım, Turan ve Bebek (2012) yaptıkları çalışmada akıcı okuma dersi öğretim programı etkinliklerinin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Çalışmada öğrencinin okuma hataları azalıp, akıcı okumaya başladıkça, metni anlama düzeyinin arttığı görülmüştür. Anlama düzeyinin artmasında okuyucu tiyatroları oluşturma tekniğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın sonunda öğrenci bir dakikada 43 kelime okuyabilmektedir. Ancak Gambrell, Morrow, Pressley ve Guthrie’nin (2007) *sesli okuma hızı normlarına* göre bu sayı yetersizdir. Sesli okuma hızı normlarına göre, öğrenciler ilkbahar döneminde bir dakikada birinci sınıfta 30-60 kelime, ikinci sınıfta 70-100 kelime, üçüncü sınıfta 80-110 kelime, dördüncü sınıfta 100-140 kelime okuyabilmektedirler.

Çalışmanın sonucunda okuma uzmanlarına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. 17. Milli Eğitim Şurası’nda bu tür çocukların eğitimi ile ilgili kararlar alınmıştır. Karara göre “Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yoluyla üniversitelerce yetiştirilmelidir” (MEB, 2006b). Dünyada uygulanan okuma uzmanlığı programlarının özellikleri ve okuma uzmanları için belirlenmiş standartlar dikkate alınarak Türkiye’de yapılandırılacak bir okuma uzmanlığı yüksek lisans programına ihtiyaç duyulmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2013). Okuma güçlüğüne sahip bireylerin problemlerine ne kadar erken müdahale edilirse, güçlüğüne giderilmesinde o kadar başarılı olunacaktır. ABD, Fransa, İngiltere, İsveç, Belçika gibi ülkelerde özel sınıflar, klinikler bulunmaktadır. Buralarda bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş programları uygulanmakta ve okuma materyalleri hazırlanmaktadır (Razon, 1982). Ülkemizde de benzer uygulamalara ihtiyaç görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Okuma ve anlama güçlüğü yaşayan çocuklar için farklı okuma yöntem ve teknikleri uygulanmalıdır.
- Türkiye’de okuma güçlüğü ile ilgili sistematik araştırmalar yapılmalı, güçlük çeken öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş etkinlikler ve programlar hazırlanmalıdır.
- Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik eğitim ortamları sağlanmalı ve akademik gelişimleri okuma uzmanları vasıtasıyla desteklenmelidir.
- Sınıf öğretmenlerini destekleyici okuma uzmanları yetiştirilmeli ve istihdam edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. bs). Ankara: Pegem .
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bingöl, A. (2003). Ankara’da ilkököl 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Coltheart, M. (2005). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. (Ed: Margaret J. Snowling and Charles Hulme). The Science of Reading: A Handbook. Blackwell.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 32(3), 633-655.
- EACEA (2011). *Avrupa’da okuma öğretimi: bağlam, politika ve uygulamalar*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden 28 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ekwall, E. E. and Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Doctoral Dissertation, University of Memphis.
- Fielding-Barnsley, R. (2000). *Reading disability: The genetics connection and appropriate action*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED447454> adresinden 02 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M, Pressley, M. and Guthrie, J. T. (2007). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. Metsala, J. L. and Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 231-256.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hudson, R., Mercer, C. D. And Lane, H. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished Manuscript, University of Florida, Gainesville.
- Ivey, G. (2002). *Building comprehension when they’re still learning to read the words*. (Ed. Cathy Collins Block ve Michael Pressley). Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices. New York: The Guild
- Meyer, M.S. and Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions, *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. (5th ed). New York: Longman.
- MEB (2006a). *Özel Eğitim Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden 26 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2006b). *17. Milli Eğitim Şurası*. http://ttkb.meb.gov.te/duyurular/17sura/17_surakaralari.pdf adresinden 21 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2th ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: A report from the National Reading Panel*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Perfect, K. (1999). Ryme and reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Pisulski, J. J. and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Reid, G. (2003) *Dyslexia: A practitioner’s handbook*. (3th ed.). Chichester: Wiley
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam Öğrenme*. Ankara: Anı.

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Topping, K. (1998). Effective tutoring in America reads: A reply to wasik. *The Reading Teacher*, 52, 42-50.
- Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading*. New York: The Guilford.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Wang, J. H. and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Wolf, M. and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- World Federation of Neurology (1968). *Report of research group on dyslexia and world illiteracy*. Dallas, TX: WFN.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T. Gove M. K., Burkey, L. C. Lenhart, L. A. and McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. (6th ed.). Pearson Education, Inc.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

EKLER

Ek A

Yanlış Okunan Kelime Sayısı

Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu, Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M E T İ N L E R D E K İ	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K E L İ M E S A Y I S I	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
S A Y I S I	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	E
	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E	E
	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
S A Y I S I	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E
S A Y I S I	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	94	93	93	92	91	91	E	E

Ek B

Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

Okuma Düzeyi	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-