

Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması

Ebru UZUNKOL¹

Özet: Bu çalışmada, okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sürecinde sergilediği hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, durum çalışması desenlerinden “*bütüncül tek durum deseni*”nde yürütülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında, Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’dan uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri”nden ve video kayıtlarından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan düzey belirleme çalışmasında öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin *endişe düzeyinde* olduğu gözlemlenmiştir. Yürütülen uygulamalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyi (%94) ile okuduğunu anlama düzeyi (%83) “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin okuma düzeyinin *öğretim düzeyine* yükseldiği bulgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, akıcı okuma, okuma güçlüğü.

Abstract: *A Case Study for Identifying and Overcoming the Problems Encountered During the Fluent Reading Process.* This research aims to specify the mistakes of a third grade elementary school student who has a reading disability within a reading period and perform practices to correct these mistakes. This study has been conducted according to a holistic single case descriptive study approach. On the data acquisition level, we benefitted from the Error Analysis Inventory adapted by Akyol (2010) and created by Harris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988) and May (1986) and a video recording. Word drills, echo reading, repeated reading, shared reading and paired reading strategies were applied. Before starting the study it had been observed that the student reads quite slowly and tends to spell out, has a reading level of anxious. At the end of the study, the student’s word recognition level (94%) and comprehension level (83%) were evaluated by “Error Analysis Inventory”. As a result the student’s reading level incareased to instructional level.

Key Words: Reading, fluent reading, reading disability.

Giriş

Geçmişten günümüze okuma eylemi hayatı anlamlandırmak için başat gereksinimlerimizden biri olmuştur. Özellikle hızla gelişen teknoloji ile birlikte, hem bu gelişmelere ayak uydurabilmek hem de hayatı kolaylaştırabilmek açısından okumanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü bu bilgi akışı içerisinde bilginin edinilmesi büyük ölçüde okuma eylemi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Orta çağdan günümüze kadar, öğrenme ve bilgi edinmede en etkili yöntem olan okuma (Güneş, 2000: 6), karmaşık ve birçok etkeni içinde barındıran çok yönlü bir süreçtir. Bu karmaşık süreçte, iyi bir okuyucuda bulunması gereken temel özellikler; “kelime tanıma”, “stratejiler kullanma”, “akıcı okuma” ve “anlam kurma için bilgi sahibi olma” olarak belirtilmektedir (Burns, Griffin ve Snow, 1999). Akyol (2006) ise üretkenliğe yönelik bir okumanın gerçekleşmesi için en önemli ilkelerden birisinin *akıcı okuma* olduğunu vurgulamaktadır.

Akıcı okuma, kelimelerin otomatik bir şekilde tanınarak, gereken hızda ve doğru okunması olarak tanımlanmaktadır (L. S. Fuchs, D. Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Nunez, 2009). Dolayısıyla akıcı okuma, bireyin okuma sürecinde kullanılan otomatik süreçler için fazla çaba sarf etmesini önler. Bunun yerine okuyucu, sahip olduğu bilişsel kaynakları anlamak veya ön bilgileri ile metin arasında bağlantı kurmak için kullanır (Jeon, 2009; Meyer ve Felton, 1999). Bu durum da okumanın daha anlamlı ve verimli olmasını sağlayacak bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme işlemleri yer almaktadır. Kelime tanıma, bir kelimeyi doğru olarak konuşma diline çevirebilmeyi (Daly, Chafouleas ve Skinner, 2005), kelime ayırt etme ise kelimeyi doğru okuma ve anlamayı ifade etmektedir (Akyol, 1994; Çaycı ve Demir, 2006). Akıcı okuma, kelime tanıma ve anlam kurma arasında köprü görevi görür. Öğrenciler kelime tanımaya odaklanıp bu aşamada gerektiğinden fazla çaba ve zaman harcamazlarsa, okudukları metni anlamaya daha fazla çaba gösterebileceklerdir (Bender ve Larkin, 2003). Dolayısıyla, kelime tanıma

¹ Ebru UZUNKOL, Araştırma Görevlisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ebrud@sakarya.edu.tr

sürecinde karşılaşılan sorunlar aynı zamanda anlamayı da olumsuz yönde etkileyecektir (Samuels, 1979). Kelime tanımada karşılaşılan sorunlar; “tanınmayan kelimelerin okunmaması”, “sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama”, “kelime veya harf karıştırma”, “heceleme güçlüğü”, “kelimedeki harflerin değiştirilmesi”, “tahmin ederek okuma”, “yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme”, “ekleme ve bırakmalar”, “tersine çevirmeler” ve “tekrarlamalar” olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime tanımada karşılaşılan bu hatalardan kaynaklı olarak okuma sürecinde karşılaşılan yanlışlar ve bunların nedenleri şu şekilde özetlenebilir (Akyol, 2006: 243-244):

a) Ters Çevirmeler: En sık görülen hatalardandır. Harfler (“d” yerine “b” gibi) ya da kelimeler (“ev” yerine “ve” gibi) ters çevrilmektedir.

b) Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler: Atlayıp geçmeler, tüm kelimedede, hecede veya harflerde görülebilir. Bu tür yanlışlar, kelime – harf tanıma yetersizliğinden ya da çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir.

c) Tekrarlar: Tekrarlar kelime tanıma becerisinin zayıf olmasından kaynaklanmaktadır. Tekrarlamalarla ilgili sorunu çözmek amacıyla, okurken kelimelere işaret etme, koro şeklinde okuma, teyp eşliğinde okuma, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir.

Akıcılığın okuma performansını ve yazarın vermek istediği iletinin okuyucu tarafından anlaşılmasını etkilediğine ilişkin birçok teorelin ortaya atıldığı görülmektedir. Bu teorilerden alan yazında yaygın olarak benimsenen çalışmanın LaBerge ve Samuels (1974) tarafından tanımlanan “Otomatiklik Teorisi” olduğu söylenebilir. Belirtilen teoriye göre, bazı okuyucular metinden anlam çıkarmada güçlük yaşarlar ki bu durum bütün dikkatlerini kelimeyi analiz etmeye harcamalarından kaynaklanır. Akıcı okuyan bireyler ise kelimeleri otomatik olarak tanırlar ve aynı zamanda anlamaya da odaklanırlar (Aktaran, Reutzel ve Cooter, 1996). Diğer bir deyişle, akıcı okumanın “doğru okuma” ve “otomatiklik” olmak üzere iki temel unsuru vardır. Bu bağlamda, öğrencilerin kelimeyi tanımları doğru okuduklarını, kelimeleri hızlı bir şekilde tanımları ise “otomatiklik” kazandıklarını gösterir. Bu yüzden, akıcı okuma çalışmalarında kelime tanıma üzerinde durulmalıdır (Gunning, 2000). Bununla birlikte, doğru okuma ve okuma hızının da dengede olması gerekmektedir. Kelime tanımaya fazla zaman harcandığında genel anlam kaybedilebilir, diğer taraftan az zaman harcandığında da anlam bölünebilir (Akyol, 1994). Dolayısıyla doğru okuma üzerinde gereğinden fazla durmak ya da kelimeleri sürekli düzeltmek okuma performansında düşüşe neden olmaktadır. Sonuç olarak %100 başarı üzerinde ısrarcı olunmamalıdır (Samuels, 1994; aktaran, Gunning, 2000).

Okumayı öğrenme sürecinin başlangıcında öğrenciler, yavaş ya da duraklayarak okuyabilirler. Okumadaki bu yavaşlık, öğrencilerin kod çözmeyi öğrenmeye çalışmaları nedeniyle anlaşılabilir bir durumdur. Okuma becerileri kazanıldıktan sonra ise birçok çocuk bu dönemi atlarmakta ve akıcı okuyabilmektedir (Breznitz, 2006). Yinede bazı öğrencilerde yavaş ve duraksayarak okuma, ilerleyen zamanlarda da devam etmektedir. Bu durum okuyucunun metni anlamlandırma sürecini olumsuz yönde etkileyecektir (Gunning, 2000). Yavaş ve duraksayarak okuyan öğrenciler, enerjilerini kelime tanıma üzerinde yoğunlaştırdıklarından, sesli okumada uzun duraklamalar ve tekrarlamalar yaparlar. Akıcılıkta yaşanan bu sorunların aşılabilmesi için ise sıklıkla sesli ve sessiz okuma çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Yılmaz, 2006: 39).

Alderson (2005), son yapılan araştırmalarda yer alan konular arasında, yeni okumaya başlayan öğrencilerin nasıl daha akıcı okuyan bireyler olarak yetiştirilebileceğinin geldiğini belirtmektedir. Alderson (2005)’un belirttiği araştırmaların vurguladığı ortak nokta ise, okuma çalışmalarının öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde planlanması ve iyi değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğudur. Bu anlamda, öğrenciler temel düzeydeki ses-sembol ilişkilerini kurduktan sonra, kelime tanımayı kolaylaştıracak otomatik süreçlere odaklanması ve sonrasında öğrencilerin bildiklerinin pekiştirilerek akıcı okuma çalışmalarının sürdürülmesi gerektiği belirtilmektedir (Kuhn ve Stahl, 2004; Wise ve diğ., 2010).

Minskoff (2005) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme sürecinde, öğretmenlerin aşağıda belirtilen durumlara dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir:

- Öğrencilere akıcı okuma konusunda açıkça model olma,
- Okuma hızı üzerinde durmadan önce öğrencilerin doğru okuduğundan emin olma,
- Öğrencilere doğru ve akıcı okumanın gerekliliğini sürekli hatırlatma,
- Öğrencilerin gelişimlerinin tutanağını tutma,
- Öğrencilere sürekli pratik yaptırma,
- Öğrencilere sık aralıklarla kısa çalışmalar yaptırma,
- Öğrencilere farklı ve eğlenceli etkinlikler yaptırma.

Rasinski de (2003), iyi bir akıcı okuma çalışmasında göz önünde bulundurulması gereken dört temel ilke olduğunu belirtmektedir. Belirtilen ilkelerden ilki, öğrencilere iyi bir okuyucu olarak model olmaktır ki bu, özellikle okuma becerileri kazanıldığında öğrencilerle birlikte sürekli pratik yapmak anlamına gelmektedir. İyi bir okuyucuyu dinlemek, öğrencilerin kelimelerin doğru bir şekilde okunmasının önemini anlamaları ve yazarın vermek istediği iletiyi anlamlandırabilmeleri için onlara olanak tanıyacaktır. (Kuhn ve Schwanenflugel, 2008: 29-31). Çünkü okuma sürecinde öğrenciler, öğretmenlerin kelimeleri ve kelime öbeklerini nasıl okuduğuna, yazarın vermek istediği iletiye göre ses tonunu nasıl ayarladığına dikkat ederler (Reutzel ve Cooter, 1996). Aynı zamanda, bu süreçte öğrencilerde, seslerini nasıl kullanmaları gerektiği konusunda da bilinç oluşur. Rasinski'nin belirttiği ikinci ilke, öğretmenlerin öğrencilere okuma sürecinde yardımcı ve yönlendirici olmaları gerektiğidir. Bunun için, koro halinde okuma, eşli okuma gibi çalışmalar yaptırılabilir. Üçüncü ilke, öğrencilerin okuma çalışmaları yapmalarına fırsat verilmesidir. Son ilke ise, kelime öbekleri ile çalışma yapılmasının önemidir. Kelime kelime çalışmak, öğrencilerin otomatik kod çözme becerilerini sağlayarak kelime tanıma düzeylerini artıracak ve akıcı okuma özelliklerini geliştirecektir (Kuhn ve Schwanenflugel, 2008: 29-31).

Akıcı okuma çalışmalarında okuyucunun doğru okuması kadar önemli olan bir diğer konu ise çalışılan metnin mutlaka öğrencinin okuma düzeyine uygun olmasıdır (Reutzel ve Cooter, 1996; Samuel ve Farstrup, 2006, aktaran, Hubbard, 2009). Eğer öğrencilere tek başlarına veya eşli akıcı okuma çalışmaları yaptırılacaksa, çalışmaya öğrencilerin hevesini kırarak yüksek okuma güçlük düzeyinde metinlerle başlanmamalı, temel düzeyden başlanmalıdır. Çünkü akıcı okuma çalışmalarının temel amaçlarından birisi motivasyonu ve okumaya olan ilgiyi artırmaktır (Reutzel ve Cooter, 1996). Bu yüzden öğretmenler onların hoşuna gidecek ve akıcı okumayı geliştirecek stratejiler kullanmalıdırlar (Lerner, 2000: 409; Yılmaz, 2006: 39). Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan stratejilerden bazıları şunlardır:

- a) Tekrarlı okuma
- b) Okuyucu tiyatroları
- c) Eko okuma
- d) Eşli okuma
- e) Paylaşarak okuma
- f) Kelime tekrar tekniği.

Yukarıda belirtilen stratejilerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

a) Tekrarlı Okuma (Repeated Reading)

Bu stratejide okuma güçlüğü olan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okurlar (Yılmaz, 2006: 23). Tekrarlı okuma yalnızca okumada akıcılığın gelişmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda anlamayı da olumlu yönde etkiler ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin motivasyonunun artmasını sağlar (Reutzel ve Cooter, 1996). Yapılan çalışmaların vurguladığı ortak nokta, rehberlik eşliğinde yürütülen tekrarlı okumanın akıcılık kazandırmada en etkili yöntemlerden biri olduğudur (O'Connor, White ve Swanson, 2007; Rasinski, 1990; Therrien ve Kubina; 2006). Tekrarlı okuma çalışmalarında öğrenci, okuma düzeyine uygun olarak seçilen metni üç-dört kere okur. Burada önemli olan husus, öğrencinin doğru okuduğu kelime oranı ve okuma hızının günlük olarak kaydedilmesidir (Lerner, 2000: 418).

b) Okuyucu Tiyatroları (Readers' Theatre)

Okuyucu tiyatroları, yazılı bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilere okunmasına dayanan bir stratejidir (Young ve Rasinski, 2009). Bu stratejide, rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir ancak birkaç defa okumayı gerektirir (Akyol, 2010: 86). Öğrenciler piyeslerini çalışırken metni tekrar ve tekrar okurlar. Çünkü metindeki karakterlerin yerine geçeceklerdir ve bunu en iyi şekilde canlandırmak için metni hızlı ve otomatik bir şekilde okumaları gerekmektedir. Bir anlamda öğrenciler hıza ve vurguya odaklanmaktadır. (Samuels, 1994, aktaran, Caudil-Hansen, 2009). Bu yüzden akıcılığı artırma için etkili stratejilerden bir tanesidir (Moran, 2006).

c) Eko Okuma (Echo Reading)

Kelime tanımaya yönelik uygulamalarla birlikte yapılabilecek çalışmalardan birisi de eko okumadır. Eko okuma, kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunması ve öğrencilerin de bunları tekrar etmesini ifade etmektedir. Eko okuma çalışmaları özellikle, okuma esnasında sesin nasıl kullanılması gerektiğine odaklanılmasına fırsat vermesi açısından oldukça yararlı bir etkinliktir (Güneş, 2007; Kato, 2012).

d) Eşli Okuma (Paired Reading)

Bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır (Akyol, 2010). Eşli okumada öğrenci ve öğretmen metni aynı anda okurlar (Reutzel ve Cooter, 1996). Belli bir süre sonra, öğrenci yalnız başına okuyabilecek duruma gelir ve metni kendisi okur. Hata yapıldığında ise yanlış okunan kelime düzeltilir ve tekrar birlikte okumaya geçilir (Donovan ve Ellis, 2005). Bu strateji öğrencinin okumaya ilişkin dikkat ve motivasyonunu artırmada oldukça etkilidir (MacDonald, 2010). Fakat burada önemli olan husus, öğretmenin lider rolünde olması ve sesini iyi kullanmasıdır (Reutzel ve Cooter, 1996).

e) Paylaşarak Okuma (Shared Reading)

Metnin bazı bölümlerinin öğrenci ve öğretmen arasında paylaşarak okunmasını ifade eder (Güneş, 2007). Paylaşarak okuma, çocuklara metnin bir bölümünde de olsa bağımsız okuma fırsatı sağladığından, hem öğrencinin metne ilgi duymasını hem de başarı hissini tatmasını sağlar (McLoughlin, 2010).

f) Kelime Tekrar (Word Drill)

Kelime tekrar stratejisi, metin içinde yanlış okunan kelimelerin tekrar tekrar okunması şeklinde yapılan alıştırmaları kapsamaktadır (Yılmaz, 2008). En büyük avantajlarından biri, var olan hatanın hemen düzeltilmesine ve böylece metnin daha doğru okunmasına olanak sağlamasıdır (Glazer, 2007). Bu stratejide, ilk olarak öğrenci metni okur, öğretmen takip eder. Metin okunduktan sonra yanlış okunan kelimeler öğretmen tarafından önceden hazırlanmış kartlara yazılır ve öğrenciden tekrar okuması beklenir. Doğru olarak okunan kelimeler kaldırılırken, yanlış okunan kelimeler tekrar okutulmak üzere saklanır. Yanlış okunan kelimeler, öğretmen tarafından okunur ve öğrenciye tekrar ettirilir. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder. (Rosenberg, 1986, aktaran, Yılmaz, 2008).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akıcı okumaya yönelik kullanılan stratejilerin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, Ellis (2009) araştırmasında eşli okuma, eko okuma, koro halinde okuma ve tekrarlı okuma çalışmalarının birlikte kullanılmasının üçüncü sınıf düzeyinde akıcı okuma ve anlama düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Herberg, McLaughlin, Derby ve Weber (2012), tekrarlı okuma ve kelime kartlarının 13 yaşındaki bir öğrencinin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmışlar, bu tekniklerin öğrencinin akıcı okuma düzeyini artırdığı bulgusunu elde etmişlerdir. A. R. Roundy ve T. R. Roundy (2009) araştırmaları sonucunda tekrarlı okumanın akıcılığı, dakikada okunan kelime sayısını ve okumaya ilişkin özsaygı düzeyini artırdığını belirtmektedir. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2011) ise kelime tekrar ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin okuma ve anlamada yaşanan sıkıntıları gidermede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, akıcı okuma sürecinde yaşanan sorunların yalnızca hatalı okumayı değil aynı zamanda anlamlandırma sürecini de olumsuz yönde etkilediğine dair farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Çaycı ve Demir, 2006; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Rasinski, 2003; Therrien, 2004; Yüksel, 2010). Tüm bunların dışında, okuma sürecinde karşılaşılan sorunların öğrencilerin yalnızca akademik yaşamını değil, hem okuldaki sosyal yaşantısını hem de geleceğini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu sorunların tespit edilmesinin ve zamanında düzeltilme yoluna gidilmesinin, gelecekte yaşanacak sıkıntıların önlenmesi açısından büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, fiziksel (görme, duyma v.b.) ve zihinsel bir sorunu olmamasına karşın okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin sesli okuma hatalarının belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar yapılmasıdır. Araştırmada yer alan uygulamaların, akıcı okuma ile ilgilenen veya sorun yaşayan öğretmenlere, öğrencilere ve hatta ebeveynlere rehber olabilmesi açısından yararlı etkileri olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2005: 277). Durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni ise, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul v.b) yürütülen çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 290). Bu araştırma, üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan bir öğrenci ile yürütüldüğünden durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır.

Araştırmaya Katılacak Öğrencinin Seçilmesi

Öğrencinin belirlenmesi için ilk olarak Sakarya İli Merkez İlçelerinden birinde bulunan bir ilköğretim okuluna gidilmiş, idarecilere yapılacak çalışmanın amacı ve gerekli öğrenci profili anlatıldıktan sonra yönlendirilen 3. sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Yapılacak çalışma öğretmene ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve sınıfta dört saat boyunca gözlem yapılmıştır. Türkçe dersinde öğretmen, “Denizi Özleyen Çocuk” isimli metni paragraf paragraf tüm sınıfa okutmuştur. Bu okuma esnasında bütün öğrenciler gözlemlenmiş, belirgin bir şekilde okuma gücünü olabileceği düşünülen ve öğretmenin de durumlarını onayladığı üç öğrenciye Türkçe Dersi 3. sınıf kitabından “Alışveriş” adlı okuma metni okutulmuştur. Yapılan gözlem sonucunda, araştırmanın 2009-2010 öğretim yılında Sakarya İli Merkez İlçelerinden bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan bir üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmesine karar verilmiştir. Öğrencinin seçiminde öğrencinin okuma düzeyine etki edecek herhangi bir fiziksel veya zihinsel probleminin bulunmaması temel alınmıştır.

Katılımcının Özellikleri

Araştırmaya katılacak olan öğrencinin öğretmeni ile yapılan görüşmede, öğrencinin sınıfta oldukça uyumlu bir çocuk olduğu, arkadaşları ile iletişimde herhangi bir problem olmadığı öğrenilmiştir. Öğrencinin gerek sınıftaki gerekse yapılan çalışmalarda davranışları da öğretmenin belirttiği özellikleri destekler nitelikte olmuştur. Öğretmeni, öğrencinin okuma yazmayı öğrenme sürecinde sıkıntı yaşamadığını, arkadaşları ile aşağı yukarı aynı zamanda okumaya başladığını belirtmiştir. Fakat daha sonra, okumasını hızlandıramamış ve çeşitli hatalar yapmaya başlamıştır. Bu durum diğer dersler için de geçerlidir.

Seçilen öğrencinin zihinsel, işitsel, görsel, fiziksel herhangi bir rahatsızlığının bulunmadığı doktor kontrolüyle belgelenmiştir. Öğrenci ile çalışılacağı kesinleştikten sonra, çalışmanın nerede ve ne zaman yapılacağı konusu aile ile konuşulmuş ve kararlaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi için kullanılan metinlerden, Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’dan uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri”nden ve uygulama sırasında çekilen video kayıtlarından yararlanılmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi için araç olarak kullanılan metinlerin tümü hikâye edici metinlerdir. Sınıf düzeylerine göre düzey belirleme için kullanılan metinler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 1: Düzey Belirleme İçin Kullanılan Metinler

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF
Reklamların Etkisi	Mavi Bakışlı Örtü	Okuma Alışkanlığı Yavru Güvercin

Öğrencinin hangi okuma düzeyinde olduğunun belirlenmesi için ise Akyol (2010)’un, Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’dan uyarlanmış olduğu “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır. Bu envanter anlama ve kelime tanıma ne tür hatalar yapıldığı konusunda bilgilendiricidir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra sorulan sorularla da anlama seviyesini belirlemeye çalışmaktadır.

Kelime tanıma düzeyinin belirlenmesi aşamasında, kelimelerde yapılan yanlışların yüzdesini bulmak için “kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu” kullanılır. Bu kılavuzda, metindeki kelime sayısı ve öğrencinin yanlış okuduğu kelime sayısının çakıştığı aralık öğrencinin kelime tanıma düzeyini vermektedir.

Öğrencinin anlama düzeyinin belirlenmesi için ise basit anlama soruları ve derin anlama soruları olmak üzere sorular hazırlanır. Ardından yüzdelik hesabı yapılır. Bunun için öğrencinin sorulardan aldığı toplam puan, alması gereken toplam puana bölünür. Bu aşamada eğer ikisi basit, üçü derinlemesine anlama sorusu olmak üzere beş soru hazırlanmış ise puanlama aşağıdaki gibi hesaplanır:

Basit anlama soruları için:

- Tam olarak cevaplanan sorular için “2”,
- Yarı cevaplanan sorular için “1”,
- Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan verilir.

Derinlemesine hazırlanmış sorular için:

- Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için “3”,

- Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için “2”,
- Yarı cevap verenler için “1”,
- Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan verilir.

Son olarak, öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi için “okuma düzeyleri hesap tablosu” kullanılır. Kelime tanıma yüzdesi ile anlama yüzdesi tabloda yerine koyulduğunda, ikisinin çakışma aralığı bize öğrencinin okuma düzeyini göstermektedir. Okuma düzeyleri hesap tablosunda üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

- a. Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.
- b. Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.
- c. Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi tespit eder (Akyol, 2010: 98).

Ayrıca aileden gerekli izin alınarak çalışmanın tüm aşamaları video kamera aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Çekimler sırasında kameranın öğrenciyi rahatsız etmeyecek ve tüm çalışma alanını görececek şekilde konumlandırılmasına özen gösterilmiştir.

Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında toplam otuz iki saat okuma çalışması yapılmıştır. Her oturumda öğrenci ile iki saat bir arada bulunulmuş, fakat sürekli ara verildiği için tüm oturumlarda ortalama bir-bir buçuk saat okuma çalışması yapılabilmektedir. Çalışmalar “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Birimi”nde yürütülmüştür. Yürütülen çalışmaların tümü video kaydına alınmış, daha sonra analiz edilmiştir.

Öğrencinin motive olması açısından her bir çalışmaya başlanmadan önce öğrenciyle kısa süreli sohbetler edilmiş, öğrenci ile güvene dayalı samimi bir iletişim kurulmasına özellikle dikkat edilmiştir.

Öğrenci sürekli aynı metni okumaktan sıkıldığını belirttiği için farklı metinler üzerinde çalışılmaya özen gösterilmiş ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca (TTKB) onaylanmış kitaplardan seçilen toplam 29 farklı metinle çalışılmıştır. Sınıf düzeylerine göre uygulama aşamasında kullanılan metinler şunlardır:

Tablo 2: Uygulama Aşamasında Kullanılan Metinler

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF
Gökyüzü	Sımsıcak Bir Gülümseme	Baykuşlar Şarkı Söylemesini Nasıl Öğrendi
Üç Uçan Çocuk	Kıtır Tavşan	Balcı Dede
Güneş Tatile Çıktı		Gökyüzüne Uzanan Fasulye
Sporun Önemi		Pişmiş Buğday
		Kızak Yeri
		Çiftçinin Kavgacı Oğulları
		Karınca ile Çekirge
		Biz Bu Gemiyle İnanç ve Ülkü Götürüyoruz
		Eşeğin Sözü
		Anneannemin Turşusu
		Teneffüs
		Kuş Olmak İsteyen Ayı Yavrusu
		Mutsuz Karga
		Köylü ile Leylek
		Rüzgâr ile Güneş
		Üzüm Salkımları
		Oyuncak Telefon
		Güneş
		Gökyüzü
		Yiyecek Beğenmeyen Balıkçıl Kuş
		Kırmızı Karınca ile Bencil Karınca
		Çocuk Sevgisi
		Süper Kazlar Göç Yolunda

Uygulama aşamasında; kelime tekrar, tekrarlı okuma, eko okuma, paylaşarak okuma ve eşli okuma stratejileri kullanılmıştır.

Çalışılacak her bir metnin araştırmacı tarafından kopyası alınmış ve öğrencinin okuma esnasındaki hataları kaydedilmiştir. Çalışmalara ilk olarak öğrencinin sesli okuması ile başlanmıştır. Ardından, uygulanacak olan kelime tekrar stratejisinin gerektirdiği şekilde okuma sırasında öğrenciye hiçbir şekilde müdahale edilmemiş, hatalı okunan kelimelerin altı çizilmiş, daha sonra bu kelimeler önceden hazırlanan renkli kelime kartlarına yazılmıştır. Kartlara yazılan kelimeler öğrenciye okutulmuş ve zaman zaman heceletilmiştir. Doğru okunan kelimeler bir kenara ayrılmıştır. Belirli bir zaman içinde okunamayan veya yanlış okunan kelimeler önce öğretmen tarafından okunmuş ve öğrenciden tekrar etmesi beklenmiştir. Ardından öğrenciden okuyamadığı bu kelimeleri aynı sıra ile tekrar okuması istenmiştir. Tüm kelimeler doğru bir şekilde okunana kadar bu süreç tekrar edilmiştir. Bu aşamada anlamı bilinmeyen kelimelerin araştırmacı tarafından açıklanmasına dikkat edilmiştir. Zaman zaman öğrencinin motivasyonunu artırmak açısından, yanlış okunan kelimelerin renkli harflerle kelime oluşturmaya dayanan bir kelime oyunu aracılığıyla yazılması istenmiştir. Kelime çalışmalarından sonra cümle cümle ve paragraf paragraf eko okuma çalışmaları yapılmıştır. Örneğin, bir cümleyi önce araştırmacı vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumuş, ardından öğrenci bu cümleyi tekrar ederek okumuştur. Ayrıca, metin cümle cümle veya paragraf paragraf paylaşarak araştırmacı ve öğrenci tarafından sırayla okunmuştur. Paylaşarak okuma çalışmalarında, araştırmacı ve öğrencinin dönüşümlü olarak okumaya başlaması ile öğrencinin tüm metni okuması sağlanmıştır. Bunların dışında tekrarlı okuma çalışmalarına yer verilmiş, öğrencinin bir metni birkaç kez tekrar ederek arka arkaya okuması sağlanmıştır. Zaman zaman model okuma çalışmaları yapılmış, araştırmacı tüm metni okumuş öğrenci takip etmiştir. Bu çalışma, öğrencinin vurgu ve tonlamaya dikkat etmesini sağlamıştır. Az da olsa eşli okuma çalışmasına da yer verilmiş, metin öğrenci ile birlikte aynı anda okunmuştur. Burada öğrenci tek başına okumak istediği zaman ona fırsat verilmesine dikkat edilmiştir. Fakat herhangi bir kelimeyi yanlış okuduğunda hemen araştırmacı devreye girmiş ve birlikte okumaya devam edilmiştir.

Okuma esnasında öğrencinin sıklıkla satır atlama hatası yaptığı görülmüştür. Bu yüzden öğrencinin takip etme becerisinin de geliştirilmesi gerektiği düşünülmüş ve takip çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı metni okurken öğrenci takip etmiş, araştırmacı ansızın durduğunda öğrenci kalınan yerden metni okumaya devam etmiştir. Bu etkinliğe öğrencinin motive olması açısından *“takip oyunu”* adı verilmiş ve hemen devam etmeyen yanacağı kararlaştırılmıştır. Bu etkinlik öğrencinin en çok istediği çalışmalardan biri olmuştur. Ayrıca, ilk haftalarda öğrenci resim yapmayı çok sevdiği için zaman zaman metinle ilgili resimler yapması ve metni resim aracılığıyla anlatması istenmiştir.

Bu çalışmaların dışında öğrencinin hatalarının farkına varabilmesi için video kayıtlarını izlemesi sağlanmıştır. Öğrenci metni okurken kamera kaydı yapılmış, ardından bu kaydı izleyerek metni takip etmesi ve hatalarını fark ederek düzeltmesi amaçlanmıştır. Ara ara çalışma tamamlandıktan sonra metnin tümü öğrenci tarafından okunmuş, metinlerle ilgili sorular cevaplanmıştır. Hemen hemen bütün düzeylerde şiir okuma, okuma hızını geliştirmede önemli bir etkinliktir (Akyol, 2010: 86). Bu düşünceden yola çıkılarak uygulama aşamasında şiirlere de yer verilmiştir. Zaman zaman çalışmaların sonunda şiir okunmuş ve bu şiirler çalışılması üzere eve gönderilmiştir. Çalışmalar esnasında öğrencinin sıkıldığı ve yorulduğu anlaşıldığında ara verilmiştir. Okuma çalışmaları yaklaşık 15-20 dakikalık kısa aralıklarla yürütülmüştür. Öğrencinin motivasyonunu artırmak amacıyla sıklıkla *“aferin, çok güzel”* gibi pekiştirici ifadeleri kullanılmış, öğrenciye zaman zaman hediyeler alınmıştır. Bunların dışında, öğrencinin evine de okuma alıştırmaları verilmiş ve hikâye kitapları hediye edilmiştir.

Bulgular

Uygulama Öncesi Düzey Belirlemeye İlişkin Bulgular

Bu aşamada, ilk olarak *“Harf Yayıncılığı”* ait ve TTKB tarafından onaylanan bir 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 204 kelimelik *“Okuma Alışkanlığı”* isimli metin öğrenciye sesli bir şekilde okutulmuş ve kayda alınmıştır. Metin içinde geçen ve yanlış okunan kelimeler hata türlerine göre aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3: Uygulama Öncesi 3. Sınıf Düzeyinde Yapılan Hatalar

DOĞRU	YANLIŞ	HATA TÜRÜ
Çocukluk	Çocuklu	
Çağlarında	Çağında	
Çağa	-	Atlayıp Geçme
Dünün	Dünü	
Adamlarının	Adamlarını	
Tasarlamamızı	Tasarlamızı	
Zevki	Sevgi	
Zevkine	Sevkini	
Düzeyine	Düzeyini	
Ediniriz	Ederiz	Yanlış Okuma
Olmalıdır	Okumalıdır	
Gelir	Gelen	
Okumak	Olmak	
Ayırabilecek	Ayrılabilecek	
Acele	Aceleyle	Ekleme
Örneğin	Örneğin	
Büyük	Büyük	
Öğretmenlerimizin	Öğretmenlerimizin	
Düşüncelerinden	Düşüncelerinden	
Kazananlar	Kazananlar	Tekrar
Kitabı	Kitabı	
Okuma	Okuma	
Bilgi	Bilgi	
İyi	İyi	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, toplam 24 kelimedede hata yapılmıştır. Bu hatalar; atlayıp geçmeler, tekrarlar, yanlış okumalar ve bir kelimedede de ekleme olarak bulgulanmıştır. Ayrıca öğrencinin okuma esnasında parçayı parmakla takip etmediği, kitap-göz arasındaki mesafeyi iyi ayarladığı ve kitabı düzgün bir şekilde tuttuğu gözlemlenmiştir. Ancak öğrenci metnin tamamını 7 dk. 31. sn de okumuş, dakikada ise 27 kelime okumuştur. Bu verilere bağlı olarak, öğrencinin okuma hızının oldukça yavaş olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencinin çoğu zaman kelimeleri hecelemesi karşılaşılan bir diğer sorundur. Nitekim kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzuna göre, öğrencinin “*endişe düzeyi*”nde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anlama düzeyinin tespit edilebilmesi için, öğrenciye metin ile ilgili beş tane soru sorulmuştur. Bu soruların 3'ü basit düzeyi ölçecek, 2'si derin düzeyi ölçecek sorulardır. Öğrencinin sorulardan aldığı toplam puan 5'tir. Oysa öğrencinin alması gereken toplam puan 12'dir. Bu durumda öğrencinin başarı durumu %41 olarak hesaplanmıştır ($5/12=0.41$). Yani, öğrenci anlama durumu açısından da “*endişe düzeyi*”ndedir.

Öğrencinin kelime tanıma düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi “okuma düzeyleri hesap tablosu”nda yerine konulduğunda, okuma düzeyi “*endişe düzeyi*” olarak bulgulanmıştır.

Öğrencinin 3. sınıf düzeyinde kelime tanıma açısından *endişe düzeyi*nde olduğu anlaşıldıktan sonra, 1. ve 2. sınıf metinlerinde kelime tanıma açısından hangi düzeyde olduğunun belirlenmesine çalışılmıştır.

Öğrenciye 2. sınıf düzeyinde “Mavi Bakışlı Örtü” isimli, 151 kelimededen oluşan metin okutulmuştur. Metin içinde geçen ve yanlış okunan kelimeler hata türlerine göre aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4: Uygulama Öncesi 2. Sınıf Düzeyinde Yapılan Hatalar

DOĞRU	YANLIŞ	HATA TÜRÜ
Bir	-	
Uçaklarla	Uçaklar	
Yapacağıma	Yapacağım	Atlayıp Geçme
İnmediğim	İnediğim	
Açmış	-	
Sallarlar	Salarlar	
Yelkenlilerin	Yelkenlerin	
Bakışlı	-	
Belirtiyim	Belirtiyim	
Balıkçıların	Arkadaşları	Yanlış Okuma
Kırda	Kırlar	
Yüzlerce	Yüzerler	
Yetinmiş	Yetişinmiş	
Kuşları	Kuşaları	
Öndeki	Öncedeki	Ekleme
Denizdeki	Denizlerdeki	
Kaptanların	Kapatanların	
Gökyüzü	Gökyüzünü	
Mavi	Mavi	
İlgim	İlgim	Tekrar
Tutam	Tutam	
Baktım	Baktım	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, toplam 22 kelimedede hata yapılmıştır. Bu hatalar sırasıyla; atlayıp geçme, ekleme, tekrar ve yanlış okuma olarak bulgulanmıştır. Öğrenci metnin tamamını 6 dakikada okumuş, bir dakikada ise 25 kelime okumuştur. Bunun dışında, öğrencinin bazı kelimeleri ilk önce içinden okuduğu daha sonra sesli okuduğu gözlemlenmiştir. Hata yaptığı kelime sayısı dikkate alındığında, kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzuna göre, öğrencinin endişe düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin kelime tanıma açısından 2. sınıf düzeyinde de endişe düzeyinde olduğu bulgusu elde edildikten sonra 1. sınıf metni üzerinde de düzey belirleme çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu aşamada, öğrenciye Selt Yayıncılığa ait Türkçe dersi 1. sınıf kitabından seçilen 51 kelimelik "Reklamların Etkisi" isimli metin okutulmuştur. Metin içinde geçen ve yanlış okunan kelimeler hata türlerine göre aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5: Uygulama Öncesi 1. Sınıf Düzeyinde Yapılan Hatalar

DOĞRU	YANLIŞ	HATA TÜRÜ
Ürünlerin	Ürünler	Atlayıp Geçme
Değiliz	-	
Anlatılır	Anlatılanır	
Araçları	Amaçları	Yanlış Okuma
Yapılır	Yapılacak	
Almalıyız	Almamız	
Zorunda	Zorundadır	Ekleme
Yiyecek	Yiyecek	Tekrar

Tablo 5'te görüldüğü gibi, toplam 8 kelimedede hata yapılmıştır. Bu hatalar; yanlış okuma, atlayıp geçme, ekleme ve tekrarlar olarak bulgulanmıştır. En çok karşılaşılan hata türü yanlış okuma olmakla beraber atlayıp geçme, ekleme ve tekrarlara ilişkin hatalar diğer metinlere oranla oldukça azdır. Öğrenci metnin tamamını 2 dakikada okumuş, bir dakikada 25 kelime okumuştur. Öğrencinin metni oldukça yavaş okuduğu ve kelimelerin çoğunu hecelediği gözlemlenmiştir. Hata yaptığı kelime sayısı dikkate alındığında, kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzuna göre, öğrencinin birinci sınıf seviyesinde de "endişe düzeyi"nde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama Sonrası Düzey Belirlemeye İlişkin Bulgular

Yürütülen uygulamalar sonucunda öğrencinin 3. sınıf düzeyinde okuma düzeyinin belirlenmesi için Mercek Yayıncılık 3. Sınıf Türkçe Kitabından 111 kelimelik "Yavru Güvercin" isimli metin okutulmuştur. Bu esnada öğrenciye hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Metin içinde geçen ve yanlış okunan kelimeler hata türlerine göre aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6: Uygulama Sonrası 3. Sınıf Düzeyinde Yapılan Hatalar

DOĞRU	YANLIŞ	HATA TÜRÜ
Sonra da	Sonra	Atlayıp Geçme
Penceresinin	Pencerenin	Yanlış Okuma
Fırladı	Sırladı	
Uğur	Uğur	
Bitirdi	Bitirdi	Tekrar
Penceresinin	Pencerenin	
Gitmişti	Gitmişti	

Tablo 6’da görüldüğü gibi, toplam 7 kelimedede atlama, yanlış okuma ve tekrar hataları yapıldığı bulgulanmıştır. Öğrenci metnin tümünü 2dk. 50 sn.de okumuş, dakikada 40 kelime okunmuştur. Metinde yer alan kelime sayısı ve dakikada okunan kelime sayısı ile metnin tümünün okunma süresi göz önüne alındığında öğrencinin okuma hızının arttığı söylenebilir.

Hata yaptığı kelime sayısı dikkate alındığında, kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzuna göre öğrencinin 3. sınıf düzeyinde %94 düzeyinde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencinin üçüncü sınıf düzeyinde kelime tanımadaki “*öğretim düzeyi*”ne yükseldiği bulgulanmıştır.

Anlama düzeyinin tespit edilebilmesi için, öğrenciye metin ile ilgili beş tane soru sorulmuştur. Bu soruların 3’ü basit düzeyi ölçecek, 2’si derin düzeyi ölçecek sorulardır. 5 soruya verdiği cevaplardan 10 puan alan öğrencinin, aldığı puan alınması gereken puana oranlandığında okuduğunu anlama düzeyi %83 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğrencinin anlama açısından *öğretim düzeyine* yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, öğrencinin kelime tanıma düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi “okuma düzeyleri hesap tablosu”nda yerine konulduğunda, okuma düzeyinin “*endişe düzeyi*”nden “*öğretim düzeyi*”ne yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi ile birlikte çalışılmış, bu öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve bu hataların giderilmesine yönelik çeşitli uygulamalar yapılmıştır.

Hangi öğrenciyle çalışılacağı kararlaştırıldıktan sonra ilk olarak öğrenciye 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf düzeyinde metinler okutulmuş ve öğrencinin düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzuna göre öğrencinin her üç sınıf metninde de endişe düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencinin en sık yaptığı hatalar; atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma ve ekleme yapma olarak tespit edilmiştir. Benzer olarak Dağ (2010) ve Yılmaz (2008) da çalışmalarında en çok karşılaşılan hataların atlama, ekleme ve yanlış okuma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sidekli ve Yangın (2005) ise araştırma sonuçlarıyla tutarlı bir şekilde, 5. Sınıf öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında en büyük sorunun kelime tanımadaki yaşanan sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. Speece ve diğ. (2010) risk altındaki okuyucuların yaptıkları hataları belirledikleri çalışmalarında akıcılığı ve anlamayı etkileyen problemlerin temelde kelime tanımadan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çaycı ve Demir de (2006) 3. sınıf düzeyinde iki öğrenci ile çalışmışlar ve yapılan hataların kelime tanımaya dayandığını, daha çok ekleme ve yarım bırakma şeklinde olduğunu vurgulamışlardır. Görüldüğü gibi tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durumun, akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların büyük bir kısmının kelime tanımadaki yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığını gösterdiği söylenebilir.

Uygulama sürecinde yürütülen akıcı okuma çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, uygulama sonrası öğrencinin okuma hatalarının azaldığını ve kelime tanıma düzeyinin arttığını göstermiştir. Öğrencinin okuma düzeyi, endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Hata yapılan kelime sayısı da oldukça azalmıştır. Öğrencinin, artık kelimeleri okurken eklemeler yapmadığı gözlenmiştir. Fakat az da olsa hala kelimeleri tekrar ettiği görülmektedir. Ayrıca, dakikada okuduğu kelime sayısı uygulama öncesinde 27 iken, uygulama sonrasında dakikada 40 kelimeye kadar yükselmiştir. Benzer şekilde Yüksel (2010) de beşinci sınıf bir öğrenci ile okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik yürüttüğü çalışmada “kelime kutusu” ve “paragrafın önceden dinlenmesi” stratejilerini kullanmış ve öğrencinin dakikada doğru okuduğu kelime sayısının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Yürütülen uygulamalar sonucunda araştırmaya katılan öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine yükselmesi kelime tekrar, tekrarlı okuma, eko okuma ve paylaşarak okuma stratejilerinin birlikte kullanılmasının akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Konu ile ilgili

olarak yapılan farklı araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Yılmaz (2008) araştırmasında kelime tekrar stratejisinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmış ve bu stratejinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Glazer (2007) de araştırmasında, tekrarlı okuma ve kelime tekrar stratejilerinin birlikte kullanılmasının sesli okumadaki yanlışları gidermedeki etkililiğini araştırmış, olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma sonucuyla tutarlılık gösteren bu bulgulara dayanılarak, kelime tekrar stratejisinin okuma hatalarının giderilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Rashotte ve Torgesen (1985) tekrarlı okumanın akıcı okumaya etkisini inceledikleri araştırmalarında kısa dönemlerle yapılan tekrarlı okuma çalışmalarının daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da benzer olarak yapılan çalışmaların uzun soluklu olmamasına dikkat edilmiş ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Therrien (2004) ve Rasinski (2003)'nin yaptıkları çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerde tekrarlı okuma stratejisinin akıcı okuma ve anlamaya etkisinin çözümlendiği görülmektedir. Her iki araştırmada da tekrarlı okuma stratejisinin öğrenme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerini artırmada etkili olduğunu belirtilmiştir. Yine Ellis (2009) araştırmasında eşli okuma, koro halinde okuma, eko okuma ve tekrarlı okuma stratejilerini, Homan, Klesius ve Hite (1993) ise bu araştırma ile paralel olarak tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma stratejilerini kullanmışlardır. Araştırmalar sonucunda, bu stratejilerin birlikte kullanılmasının hem akıcı okuma düzeyini ve hem de okuduğunu anlama düzeyini artırdığı belirtilmiştir. Benzer olarak, yapılan akıcı okuma çalışmaları sonucunda araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin %41'den %83'e yükseldiği bulgulanmıştır. Görüldüğü gibi farklı araştırma sonuçları ile elde edilen bulgular örtüşmektedir. Bu bulgulara dayanılarak, akıcı okumaya ilişkin farklı stratejilerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre birlikte kullanılmasının kelime tanıma ve anlamayı, dolayısıyla okuma düzeyini artırmada olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Araştırma sonuçları, yürütülen farklı araştırma sonuçları ile tutarlı olarak akıcı okuma sürecinde yapılan çalışmaların ve kullanılan farklı stratejilerin etkili olabileceğini göstermektedir. Bu açıdan, okuma sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerle ilgili olarak daha özel önlemler alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden gerekirse uzmanlarla bir araya gelinerek, okuma güçlüğü çeken öğrenciler için özelliklerine uygun stratejilerin kullanıldığı bireysel programlar hazırlanması ve uygulanması önerilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin okullarda bu tür çalışmaları verimli bir şekilde uygulayabilmeleri için öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi ve okul içinde bu çalışmaların rahatlıkla yürütülebilmesi için gerekli fiziksel donanımın yer verilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (1994). Kelime tanıma ve okumaya etkisi. *Çağdaş Eğitim*, 677-684.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alderson, J. C. (2005). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bender, W.N. & Larkin, M.J. (2003). *Reading strategies for elementary students with reading difficulties*. California: Corwin Press.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burns, M. S., Griffin, P & Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington: National Academies Press.
- Caudil-Hansen, K. J. (2009). *Readers' theater as a strategy to increase comprehension and fluency in sixth grade students*, Doctoral Dissertation, Walden University.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Daly, E. J., Chafouleas, S. & Skinner, C. H. (2005). *Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies*. New York: The Guilford Press.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dovowan, H. & Ellis, M. (2005). Paired reading: More than an evening of entertainment. *The Reading Teacher*, 59(2), 174-177.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.

- 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.
- 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.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers*. Master Thesis, University of Connecticut.
- Gunning, T. G. (2000). *Creating literacy instruction for all students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Herberg, J., McLoughlin, T. F., Derby, K. M. & Weber, K. P. (2012). The effects of repeated readings and flashcard error drill the reading accuracy and fluency with rural middle school student with learning disabilities. *Academic Research International*, 2(3).
- Homan, S. P., Klesius, J. P. & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepeated strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87 (2), 94-99.
- Hubhard, H. (2009). *Readers theater: A means to improving the reading fluency rates of second and third grade students with learning disabilities*. Master Thesis, The California State University.
- Jeon, E. H. (2009). *Effecets of repeated reading on L2 reading fluency and comprehension*. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University.
- Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal*, 40 (2), 193-206.
- Kuhn, M. R. & Schwanenflugel, P. J. (2008). *Fluency in the Classroom*. New York: The Guilford Press.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. S. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practice. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, international reading association* (ss.412-453). Newark: International Reading Association.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- MacDonald, P. (2010). Paired reading: A structured approach to raising attainmenti in literacy. *Support Learning*, 25 (1), 15-23.
- McLoughlin, A. (2010). Shared reading, guided reading and the specialist dyslexia lesson. *Dyslexia Review*, 21 (2), 4-6.
- Meyer, M.S. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Minskoff,, E.(2005). *Teaching reading to struggling learners*. Greeley: Brokes Publishing.
- Moran, K.J.K. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 317-323.
- Nunez, L. D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- O'Connor, R.E., White, A. & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74 (1), 31-46.
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. A. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 2 (2), 180-188.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83 (3), 147-150.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Columbus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.
- Roundy, A. R. & Roundy, T. R. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect?. *International Journal of Human and Social Sciences*, 4 (1), 54-59.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.

- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Silverman, K., Schatschneider, C., Walker, C. Y. & Andrusik, K. N. (2010). Identifying children in middle childhood who are at risk for reading problems. *School Psychology Review, Volume, 39*(2), 258–276.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.
- Therrien, W. J. & Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic, 41* (3), 156-160.
- Wise, J.C., Sevcik, R. A., Morris, R.D., Lowett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B. & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 340–348.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akici okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.
- Young, C. & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher, 63*(1), 4–13.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 124-134.

Extended Abstract

Fluent reading is represented by automatic word recognition and reading properly at the required speed (Fuchs, Fuchs, Hosp and Jenkins, 2001; Nunez, 2009). The fluent reading individual does not struggle with the automatic process used during reading, and uses cognitive sources which s/he possesses in order to understand or to relate briefing with text (Jeon, 2009; Meyer and Felton, 1999). In this context, the study's aim is to specify the oral reading mistakes of a third grade elementary school student with a reading disability, and to undertake practices to overcome these mistakes. The practices involved in the study are beneficial and can act as a guide for teachers and even for parents interested in fluent reading for children who have problems in this area.

The study has been conducted using the holistic single case descriptive study approach. In accordance with this, the study has been conducted only with one 3rd grade student. In terms of the data acquisition phase, to specify the reading rate of the student, the researcher made use of the Error Analysis Inventory adapted by Akyol (2010) and created by Harris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988) and May (1986) and a video recording.

As part of the practice phase, 29 different texts chosen from books approved by Board of Education and Discipline and 32 hours of reading study were made. The studies were conducted and recorded and then analyzed in the Sakarya University Education Faculty Special Education Unit. The exercises involved repeated reading, word drill technique, paired reading and shared reading practices, and also different exercises according to the student's needs.

Before the practice, in order to identify the reading ability of the student concerned, a paragraph from a 3rd grade Turkish Lesson Book published by Harf Publishing and approved by the TTKB was used. The student read the extract "Okuma Alışkanlığı" aloud. It took 7 minutes and 31 seconds and the average number of words read in a minute by the student was 27. The student made mistakes in 24 words which can be grouped as skipping, repetition, misreading and adding. While the reading speed was too slow, the student spelled (syllabified) most of the words, as well. According to the guide book for identifying word apprehension levels and percentages, the student's level was "anxious". An anxious level indicates that the student understands very few parts of the reading and/or makes lots of reading mistakes (Akyol, 2010). In order to measure the apprehension level, 5 questions were asked to the student 3 of these 5 questions aimed to measure the simple level of reading comprehension..while the other 2 were to measure the deep level. While the student was supposed to score 12 points from these questions, the total score was only 5. In this case, the student's success level was 41.6% ($5/12 = 0.41$). When we put the student's word recognition level and apprehension level in the relevant table, the student's level turned out to be at the anxious level. After it was realized that the students word recognition level was "anxious" for a 3rd grade student, the

student was made to read 2nd and 1st grade texts. According to the guide book for identifying word apprehension levels and percentages, the student's level came out as anxious for both grades.

After the remedial practices were undertaken, in order to define the student's reading level for 3rd grade students a 111-word text called "Yavru Güvercin" from the Turkish 3rd grade Lesson Book published by Mercek Publishing, was used. No interventions were made during the student's reading. It took 2 minutes and 50 seconds to read the whole text, and 40 words were read in a minute by the student. The student made skipping, misreading or repetition mistakes in just 7 words. According to the guide book for identifying word apprehension levels and percentages, in terms of number of misread words, the student has a 94% success rate for 1st grade students. This means, in word recognition terms that the student increased his/her level from anxious to instructional level. In addition, the total score of the student with regard to 5 apprehension level measuring questions (3 simple understanding and 2 deep understanding) came out as 10 and an 83% understanding of the reading. When we put the student's word recognition level and comprehension level into the relevant table, the student's level turned out to be at the instructional level.

The most frequent mistakes on the part of students are skipping, repetition, misreading and adding. In other studies aimed at identifying reading mistakes, we encountered similar results (Dağ, 2010; Demir and Çaycı, 2006; Yılmaz, 2008). Speece et al. (2010) claim that the problems associated with the recognition of words are the most common reason for mistakes occurring in the reading process. Findings resulting from fluent reading practices during the exercise indicate that after the practices, the student's reading mistakes were reduced, and reading level had risen to an instructional level from an anxious level. The number of misread words also decreased. Miscellaneous studies on this subject support the results of this study. Yılmaz (2008) researched the effect of word repetition strategies on improving the fluency of reading skills, and reached the conclusion that strategy is effective. Glazer (2007) investigated the effectiveness of repeated reading and word repetition strategies on correcting the mistakes in reading aloud. According to these findings which parallel the results of this study, it can be said that the simultaneous use of word repetition techniques and other strategies are effective on reducing reading mistakes. Similarly, in his study with a 5th grade student, Yüksel (2010) used a "word box" and a "listening passage preview strategy". He observed that the average number of words read in a minute by the student has increased. In the light of all these results, enforcing individual programmes to match students' characteristics and to provide necessary support to teachers in terms of both training and facilities can be recommended.