

Received: 03.03.2022
Accepted: 20.06.2022

Received in revised form: 18.05.2022
Available online: 20.06.2022

Original Research

Citation: Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2022). Reading Education for Primary School Students with Reading Difficulties: A Theoretical Study. *Turkophone*, 9(2), 86-96. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1139983>

Reading Education for Primary School Students with Reading Difficulties: A Theoretical Study


Ali Fuat ARICI*


Suat UNGAN**

ABSTRACT

Reading, which can be described as seeing a written text and making sense of it in a unique way, has a certain process of its own, as in other language skills. This process, in which concepts and facts are important, is somewhat complicated, as mental, cognitive and affective skills seem to be effective in reading. In the reading process, there are some sub-skills such as word recognition, fluent reading, reading comprehension and decoding. Reading happens when each of these skills is put into practice and supports one another. Because the individual can get to know himself, life and people, and also discover the thoughts of others, and approach the environment and the world with different perspectives through reading, it has important contributions to the skills of "critical thinking, communication and creativity", which are accepted as skills of the 21st century. However, successful strategies and practices related to students with reading difficulties are rarely covered in the curriculum. It can be seen in the curriculum that whether to give support to such students is left to the initiative of the classroom teachers. Moreover, it is thought that the sooner the problems of students with reading difficulties are intervened, the more successful they will be. It has been emphasized that it is very important to take individual or small group teaching as a basis in the education of reading difficulties and to provide in-class support to students. In this training, it is considered very important to use the methods and techniques of repetitive reading, echo reading, paired reading and reader's theater.

Keywords: Reading difficulties, primary school, reading education, students with reading difficulties.

*  [0000-0003-0980-0824](https://orcid.org/0000-0003-0980-0824), Prof. Dr., Department of Turkish Education, Yıldız Teknik University, Turkey, aricialifuat@gmail.com

**  [0000-0003-4020-6655](https://orcid.org/0000-0003-4020-6655), Prof. Dr., Department of Turkish Education, Trabzon University, Turkey, ummagan@gmail.com

1. INTRODUCTION

One of the practices that an individual encounters in daily life, which contains many factors and requires many skills in a parallel fashion, is reading. People need the existence of many interrelated metacognitive activities for the formation of reading, which they normally see as a motor skill. Graesser (2007) states that, to reach new meanings by understanding even a short story many processes are to be done simultaneously, such as analyzing words, sentences, paragraphs, syntax, subject, the message to be given, the structure of the characters, characteristics of the narrator and time, the attitude of the author, the author's style and perspective.

Reading is the key to understanding. Comprehension is the function of establishing a semantic and correct link between the reader and the text/author. Comprehension occurs after vocalizing and decoding simple codes. Comprehension emerges with the interpretation of the text after the decoding process. In order for an individual to be able to understand a text he reads, there must be an active connection between the text and himself, and he must visualize/interpret the concepts the text speaks of. Davis (1994) proposes nine basic actions for an individual to be active in reading:

1. Knowing the meaning of words,
2. Choosing the appropriate meaning of the word or phrase in the context of the text,
3. Following the organization of the text, identifying the historical information and references,
4. Determining the main idea of the text,
5. Answering text-related questions,
6. Answering text-related questions that are not answered with the words in which the question is asked,
7. Making inferences based on the text,
8. Identifying the literary elements in the text and determining the emotion and mood of the text,
9. Identifying the author's purpose, intent, and point of view and commenting on the author.

Arıcı (2018) defines reading as seeing a written text and making sense of it in a unique way. The main purpose of reading education is to improve communication skills by enabling individuals to read texts, most of which are written. Reading has a certain process. This process consists of concepts and facts. Bamberger (1990) expresses the reading process as a complex, mental deep action based on cognitive and affective processes. Bender (2008, p.183) divides reading skills into four basic skill areas: word recognition, fluent reading, reading comprehension and decoding. Harris and Sipay (1990, p.7) state that reading skill has academic, economic, social, political and personal values. Arıcı (2018, p.5) states that, reading initially consists of two stages including seeing and comprehending the writing, the first of

which is physiological and the second is mental, and after acquiring these, the environment also intervenes and reading becomes sociological.

Chall (Haris and Sipay, 1990, p.91-94) states that reading consists of phases. According to him, first there is the "0 step", which is called the "pre-reading stage". This stage, which covers the pre-school and kindergarten period, is the unsystematic accumulation of reading comprehension over the years. After that comes the "first reading or decoding" phase. Learning that letters are placed regularly in the 1st and 2nd grades or at the ages of 6 or 7 and associating the letters with the appropriate words of the spoken words occur at this stage. Then, the phase of "being sure, fluency, inferring from the writing" begins. In the 2nd and 3rd grades or at the ages of 7 or 8, there is a reinforcement of what was learnt in the first phase. The fourth stage is "reading to learn what's new: a first step." This phase in 4th – 8th grades or 9 – 13 ages conforms to the traditional understanding of "children learn to read first, then read to learn". In the continuation of this stage, which starts reading by comparing the information obtained with other meanings, the readers are to read from where they will gain their knowledge and experience. The fifth stage, ages between 14 and 18, is "multiple perspective: college". Skills in this phase are the process of reading and learning materials of different types, contents and styles. The final phase of Chall is the 'Faculty' period, which covers 18 years and over, namely "structuring and restructuring – a worldview". In this stage, individuals are provided to increase their reading rate, to read effectively, to read selectively and critically.

Vocabulary has a great impact on reading. Words express power, take ownership of action, allow to speak, read and write clearly, confidently and effectively (Dadandı, 2020, p.39). In order for the purpose of reading to be fully realized, the semantic bonds that the reader establishes with the words are very important. In order to grasp the core of a word, it is necessary to know the diachronic stages of that word. Sensing the connections of words with the text, which are enriched by the discourses of the people and whose connotation areas are gradually expanding, makes it easier to step into the magic world of words, and allows individuals to take more pleasure from their language and what they read, and to catch linguistic awareness (Ungan, 2022, p.47). The more a reader knows about the meaning of a word, the more comfortable he or she is at understanding phrases that can help connect ideas in a text (Oakhill et al. 2015, p.13).

1.2 Reading Education Trio: Family, Curriculum and Teacher

In the past, reading was considered a largely religious duty for people. Other than the holy books, there were very few books that could be read. However, with the invention of the printing press, the variety of works to be read increased as well. This situation led to the emergence of different types of reading methods and techniques. Quiet reading, speed reading, visual reading and critical reading are just a few of them and we encounter these frequently today.

Today, reading constitutes one of the main pillars of "critical thinking", which is one of the 4 basic skills accepted as 21st century skills. Reading is also essential for "communication" and "creativity", which are also among these skills. Finally, it can be mentioned that reading contributes to the skill of "working together", because, through reading, the individual can get to know himself, life and people (Felski, 2010), discover the thoughts of others, and approach the environment and the world with different perspectives (Acheaw & Larson, 2014). In short, reading is important for everyone to cope with new information in the ever-changing and developing world of science and technology (Sangkaeo, 1999).

A child is naturally a part of the family and environment in which he lives, and he grows with them. The child, who grows up with the values of the family, on the one hand integrates with the family and its environment and on the other hand creates his own personality, and imposes these on the family and his environment, and determines the new dynamics of the society in which he lives. In other words, while the development of the individual depends on the family and the environment, the development and future of the society also depends on these new individuals. With this cycle, people give back to the society from which they have taken and ensure the continuation of the tradition.

The education level of the family has a great influence on the social development and tendency of the child. When we look at the researches conducted, it is seen that the children of the families that are at the top socio-economic level are more inclined to education and reading than the others. The relationship of family and environment with reading culture is as similar. As a matter of fact, according to the PIRLS research (Mullis et al. 2003), a positive relationship was observed between reading success and the first literacy activities that students experienced before starting school, such as reading books, telling stories, singing, playing with alphabet toys and word games. Similarly, those who have more children's books at home are more successful than students who have few children's books. Those who have more than 100 books at home have higher success levels than those who have less than 10 books. In addition, students from families who devote time to reading (more than 6 hours a week) and have positive attitudes towards reading have a higher level of reading success than others.

After the family, the child meets the school and the teacher. This trio (family, school and teacher) are shown as the main components that are effective in the individual's reading success. What is meant by school here is largely related to the curriculum. Curriculum about reading is related to reading approaches, methods and techniques, activity and practice studies, etc. Curriculum for reading affects the teacher's as well as student's motivation.

Although the role of the family is vitally important for reading, it is schools where this skill is taught to children. Reading and writing begin to be taught from the first grade of primary school. This process is carried out step by step within a certain method and calendar. While trying to gain reading and writing skills, priority should be given to providing student motivation, including fluent reading skills and

vocabulary studies. At the school, students are also taught to choose the works that will be useful to them. In addition, students should be taught at school that they are to do reading all their lives.

The role of the teacher in reading is more important than the others, because in cases where the family is insufficient, the teacher can complete this deficiency. This is often the case in underdeveloped or developing societies, mainly because the literacy status of parents is not conducive to this. In addition, the socio-economic status of these families is not sufficient to contribute to this education. In this case, almost all the burden falls on the teacher. It is also up to the teacher to implement the curriculum. For these reasons, we can assign the critical role to the teacher in the education of reading. For teacher's roles in reading, the IRA's report (2000) titled "excellent reading teachers" is an important document. In the report, these features are expressed – in brief – as follows:

"Teachers who believe that all children can read and write, appreciate children's individual development, relate reading practices to children's previous experiences, are able to combine the use of each method and methods in an effective curriculum, know various ways to teach reading, use flexible group strategies to implement instruction individually, have strong pedagogical knowledge and content to manage and use strong motivational strategies to help children with difficulties and increase children's achievement to enable independent learning" are excellent reading educators.

1.3 Reading Education for Reading Difficulties

Reading difficulties, which are defined as the problems experienced by an individual in reading, occur when comprehension, which is the most basic purpose of reading, is not realized. Instead of this term, the concepts of reading defects or disorders are used in some other sources (Arıcı & Esendemir, 2021).

According to Kardaş (2018) and Mert (2019), the main reading defects, disorders and difficulties are dyslexia, spelling, skipping, adding, inverting, not recognizing letters, falling into repetition, making returns, not being able to adjust the reading speed, reading with pause, reading aloud, inability to adjust the reading distance, word-for-word reading, finger tracing, and mispronunciation. Mental factors such as lack of attention, lack of prior knowledge, phonological awareness, knowledge of letters, personality, perception, psychological state, physical factors such as visual impairment, strabismus, and environmental factors such as sound, heat, light and environment are effective in the formation of these defects and disorders (Castles, Datta, Gayan & Olson, 1999). Dyslexia has come to the fore as one of the concepts that has attracted the attention of researchers in recent years (Wolf, 2017).

According to the European Commission's report (2011), successful strategies and practices related to reading difficulties are rarely covered in the curriculum. It is up to the classroom teacher to decide whether to support such struggling readers. In the report, it was emphasized that reading experts should take individual or small group teaching as a basis when dealing with reading difficulties and that it is very important to provide in-class support to students. However, reading specialists are only available in Ireland, Malta, the United Kingdom and five Scandinavian countries. In many countries, including

Turkey, teachers, speech therapists and educational psychologists provide support to these students instead of such experts.

The sooner the problems of students with reading difficulties are intervened, the more successful they will be. If the problem persists, this will become a habit and as a result, the academic success, psychological, social and affective development of the student will be adversely affected. In addition, the expectation of success above his level of ability may cause a great reluctance to read, which will lead him to failure in school. This problem can also lead to the proliferation of misreading, lack of self-confidence and low motivation in children (Dağ, 2010).

Moreover, it is inevitable that students with reading difficulties will develop a negative attitude towards reading unless they can overcome it. It is thought that with this attitude, students will not want to read or will stay away from reading-based activities. As students' motivation decreases, their reading success will also decline. To overcome this, students who have difficulty in reading should be given reading education with the support of a reading specialist / teacher. In this context, the first task is to determine the skill areas of the students with reading difficulties by collaborating with the parents of the teachers. Then, the appropriate strategies, methods and techniques for these students should be given individually or in small groups.

Cain (2010) lists the common characteristics of students with reading difficulties as follows:

1. They do not like reading and reading exercises.
2. They do not want to read aloud in class.
3. They cannot read fluently.
4. The development of reading skills is slow.
5. Along with reading skill, writing and comprehension skills are also low.
6. They have trouble speaking on the texts they read.
7. They cannot follow the instructions given in the classroom.

Tonegato and Hendricks (2012) recommend the following for teachers to help students with reading comprehension difficulties:

1. Give direct and clear instructions.
2. Provide flexibility.
3. Exhibit model behaviors.
4. Be a learning support.
5. Make a connection between reading and writing.

6. Create a balance in teaching reading and writing.
7. Make sure students have high expectations.
8. Use a variety of assessment methods.
9. Motivate students.
10. Build a rich class library.

Akyol (2003) states that children with reading difficulties not only have problems focusing on reading, but also make reading mistakes such as reversing, skipping, adding and repeating. Successful readers are more skilled at making sense of new words they encounter in texts because they have a larger vocabulary, background information, and more experience using contextual clues. On the other hand, those who have difficulties in understanding have more difficulty in combining the information in the text. Also, since many texts lack strong contextual clues, they may have more difficulty in drawing appropriate inferences from different events or relationships by taking the author's style into account (Woolley, 2011, p.16-17).

Sousa (2014) states that with new technologies neurologists can now view and examine children's brains while children are reading and observe how the brain learns to read, and hence new understandings have been developed about the situation of children with reading difficulties:

1. When a child is just learning to read, he uses different parts of his brain than a child skilled and experienced at reading.
2. Students with reading difficulties also use different parts of their brains compared to other children who already know how to read.
3. A student who has difficulty reading has significantly more activity in his brain. This shows us that the brain of a child with reading difficulties is working harder than a child who already knows how to read.

Various methods can be used to overcome reading difficulties. For example, Akyol and Sever (2017) used Fernald method of reading aloud and repeated reading. Yüksel (2010) worked on the elimination of reading difficulties by using the word box technique and the technique of listening to the paragraph beforehand. Dağ (2010) examined the problem with the 3P (Pause, Prompt, Praise) technique. Ekiz, Erdoğan, and Uzuner (2011), on the other hand, examined reading difficulties with the technique of word repetition and listening to the paragraph beforehand. These examples can be multiplied. As can be seen, there are many techniques used to overcome reading difficulties. Among these, the most important ones are repetitive reading, echo reading, paired reading and reading theatre. How to implement each of these by a teacher is discussed below.

Repetitive reading is reading a text repeatedly until fluency is achieved. According to Rashotte and Torgesen (1985), it is possible to increase the reading speed by 50% by improving the correct reading of students with reading disabilities with this technique. It especially contributes to the correct learning of words that children often confuse. The only thing that needs to be considered here is that there is a text suitable for the student and is easy to read and that the student reads the relevant text until he reaches the fluent reading level. By ensuring that the same process is repeated on other texts, the student's reading level is improved.

Reverberation (echo) reading is the repetition by students of words, sentences or short texts read by the teacher or a well-reading student. Reverberant reading is done for the words that the students have difficulty in pronouncing. If the student has trouble pronouncing the same word, the word is used in a sentence and the student is asked to repeat it. The words that the student pronounces correctly are repeated two or three more times.

Paired reading is the reading of a selected text aloud together with the student after the main headings and cover images are discussed. Individuals of all ages who have reading difficulties can read in pairs. It is sufficient to have a text / book with a pair (helper) for the application. The pair may be a teacher or a family member. What should be considered in this reading is that the level of the book should be a little higher for the student who will read it, if the student has difficulty or hesitation, the pair should step in and continue reading, and the helper should give him positive feedback by adjusting his speed according to the student.

Reader's theater is a reading practice that can be a powerful way to increase reading prosody. For reader's theater, the teacher creates essays rich in dialogue from selections of children's literature. The teacher starts by reading aloud the story on which the scenarios are based and shows the features of the characters and how they can sound at different points in the story. Students then try to read the entire scenario before teacher assigns roles. The teacher shares the text to be played by the students on a voluntary basis. The teacher informs the students about the personality traits of the heroes they have chosen. It helps students to reflect these characteristics of the heroes to their voice tones, gestures and mimics. Students also dramatize the texts belonging to the roles assigned to them by reading aloud and enact the text. Since this activity is done by animating the text, it ensures that all aspects of the text are comprehended. Students' self-confidence is increased by improving their ability to express themselves comfortably in front of the community. Rehearsing and performing the play for peers provides a natural purpose for repeating the text multiple times. Reader's theater can help students learn accuracy, speed, and prosody in reading (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

CONCLUSION

Learning takes place largely through reading. Reading-based learning starts with school, continues with school and continues after school. For this reason, it is extremely important to acquire reading fully and accurately and to continue it throughout life. Considering that the lessons in school are based on reading and reading comprehension, it is clear that a student whose reading skills are not sufficiently developed will not be successful. For this reason, it is necessary to give importance to reading education from an early age and to support students who have difficulties in this regard.

It has been observed that students with reading difficulties do not like reading and related studies, their reading skills develop slowly, their comprehension skills are low, they cannot read fluently, they are insufficient in writing, and they have problems in speaking about the texts they read. Early intervention in the elimination of these problems of the students can facilitate the elimination of the problem.

To this end, students who have difficulty in reading should be given reading education with the support of a reading specialist / teacher. In this context, the first thing that teachers should do is to identify students with reading difficulties together with their parents. Then, the education of these students should be started with strategies suitable for these students in the skill areas that are insufficient. These trainings can be done primarily in the form of repeated reading, echo reading, paired reading and reader's theatre.

REFERENCES

- Acheaw, M. O., & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effects on academic performance: A study of students of Koforidua polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1130, 1-22.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*, Ankara: Gündüz.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*, (4. bs.), Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı A. F., & Esendemir, N. (2021). Sorularla okuma eğitimi. T. Kara (Ed.) *Sorularla Türkçe öğretimi*. Elazığ: ASOS.
- Avrupa Komisyonu. (2011). *Avrupa'da okuma eğitimi: bağlam, politika ve uygulamalar*, Brüksel: Eurydice
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*, (Çev: Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, United Kingdom: BPS Blackwell
- Dadandı, U. (2020) *Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- 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
- Davis, F. B. (1994). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- Castles, A., Datta, H., Gayan, J., & Olson, R. K. (1999). Varieties of developmental reading disorder: Genetic and environmental influences. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 73-94.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., & 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.
- Felski, R. (2010). *Edebiyat ne işe yarar?* İstanbul: Metis.
- Graesser A.C. (2007) An introduction to strategic reading comprehension. McNamara D. S. (Ed.) *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and Technologies* (ss.1-26) Newyork: Lavrence Erlbaum.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. London: Longman Group Ltd.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714
- IRA. (2000). *Excellent reading teachers*. Newark, USA: International Reading Association.
- Kardaş, M. N. (2018). Okuma kusurları. Sevim, O., & Söylemez, Y. (Ed.) *Okuma eğitimi* (ss.79-104). Ankara: Nobel.
- Mert, E. (2019). Okuma güçlükleri. Kavruk, H., & Kurnaz, H. (Ed.) *Türkçe öğretimi* (ss. 201-220). Ankara: Nobel.
- Mullis, Ina V. S., Martin, M. O., Gonzales, Eugenio J. Kennedy ve Ann M. (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Boston: International Study Center.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012) The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121
- Rashotte C. A., & Torgesen J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children, *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.

- Sangkaeo, S. (1999). Reading habit promotion in ASEAN libraries, *65th IFLA Council and General Conference*, Bangkok - Thailand, August 20 - August 28, 1999.
- Sousa, D. (2014) *How the brain learns to read*, US: Saga Publications.
- Swanson, E. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 31, 115-133.
- Tonegato N., & Hendricks C. (2012) The top ten qualities of an effective reading teacher. https://www.americanreadingforum.org/_files/ugd/c10ff9_13c23e038a3648d7bc7c4ae0b1ec082e.pdf
- Ungan, S. (2022) *Kültürün izinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkep balığı: Okuyan beynin bilimi ve hikâyesi*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Woolley, G. (2011) *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134



Geliş Tarihi: 03.03.2022
Kabul Tarihi: 20.06.2022

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 18.05.2022
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 20.06.2022

Araştırma Makalesi

Atıf: Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2022). Reading Education for Primary School Students with Reading Difficulties: A Theoretical Study. *Turkophone*, 9(2), 86-96. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1139983>

Okuma Güçlüğü Çeken İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Eğitimi: Kuramsal Bir Çalışma


Ali Fuat ARICI*


Suat UNGAN**

ÖZET

Yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma olarak tanımlanan okuma diğer dil becerilerinde de olduğu gibi belli bir sürece sahiptir. Kavram ve olguların önemli olduğu bu süreç biraz karmaşıktır. Çünkü okumada zihinsel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin etkili olduğu görülmektedir. Okuma sürecinde kelime tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kod çözme olarak ifade edilen alt beceriler mevcuttur. Okuma, bu becerilerin her birinin hayata geçirilmesi ve birbirini desteklemesiyle gerçekleşir. 21. yüzyıl becerilerinden kabul edilen “eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık” becerilerine okumanın önemli katkıları vardır. Çünkü birey, okuma yoluyla kendini, hayatı ve insanları tanıyabilir, başkalarının düşüncelerini keşfedebilir, yaşadığı çevreye ve dünyaya farklı bakış açıları ile yaklaşabilme düzeyine gelebilir. Ancak okuma güçlükleri yaşayan öğrencilerle ilgili başarılı stratejiler ve uygulamalar müfredatta nadiren ele alınmıştır. Bu tür öğrencilere destek verilip verilmemesi sınıf öğretmenlerinin inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Yine okuma güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerine ne kadar erken müdahalede bulunulursa o kadar başarılı olunacağı düşünülmektedir. Okuma güçlüğüne eğitiminde bireysel ya da küçük grup öğretiminin esas alması ve öğrencilere sınıf içi destek verilmesinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu eğitimde özellikle, tekrarlı okuma, yankılı (eko) okuma, eşli okuma ve okuma tiyatrosu yöntem ve tekniklerinin kullanılması çok önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, ilkökul, okuma eğitimi, okuma güçlüğü çeken öğrenciler.

*  [0000-0003-0980-0824](https://orcid.org/0000-0003-0980-0824), Prof. Dr., Türkçe Eğitimi Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, aricialfuat@gmail.com

**  [0000-0003-4020-6655](https://orcid.org/0000-0003-4020-6655), Prof. Dr., Türkçe Eğitimi Bölümü, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, ummagan@gmail.com

1. GİRİŞ

Bireyin günlük hayatta karşılaştığı, kendi içinde birçok etkeni barındıran ve uygulaması birçok beceriye de beraberinde getiren uygulamalardan birisi okumadır. İnsanlar normalde motor bir beceri olarak gördükleri okumanın oluşması için birbiri ile ilişkili birçok üst biliş etkinliğinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Graesser (2007), sadece kısa bir hikâyeyi bile anlamak için kelimeler, cümleler, paragraflar, söz dizimi, konu, verilmek istenen mesaj, karakterlerin yapısı, anlatıcı ve zaman özellikleri, yazarın tavrı, yazarın üslubu ve bakış açısını analiz etmekten yeni anlamlara ulaşmaya kadar birçok işlemin bir arada yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Okumada asıl olan anlamaktır. Anlama okuyucu ile metin/yazar arasında anlamsal ve doğru ölçütlerde bağ kurma işlevidir. Bir basit şekilleri seslendirme, kod çözmeden sonra anlama meydana gelir. Anlama kod çözme işleminden sonra metnin yorumlanması ile ortaya çıkmaktadır. Bireyin okuduğu bir metni anlayabilmesi için metin ile kendisi arasında aktif bir bağlantının olması, seslendirdiği kavramları zihninde canlandırması/yorumlaması gerekmektedir. Davis (1994) bireyin okumada aktif olması için dokuz temel eylemin oluşmasını önermektedir:

1. Kelimelerin anlamını bilme,
2. Metin bağlamında kelime veya ifadenin uygun anlamını seçme,
3. Metnin organizasyonunu takip etme, geçmiş bilgileri ve referanslarını tanımlama,
4. Metnin ana düşüncesini belirleme,
5. Metne bağlı soruları cevaplama,
6. Sorunun sorulduğu kelimelerle cevaplanmayan metne bağlı soruları cevaplama,
7. Metinden yola çıkarak çıkarımlar yapma,
8. Metinde yer alan edebî unsurları tanımlama ve metnin duygu ve ruh hâlini belirleme,
9. Yazarın amacını, niyetini ve bakış açısını belirleme ve yazar hakkında yorum yapmadır.

Arıcı (2018) okumayı yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma olarak tanımlamıştır. Okuma eğitiminin temel amacı, bireylerin büyük çoğunluğu yazılı olan metinleri okuması sağlanarak iletişim becerilerini geliştirmektir. Okuma belli bir sürece sahiptir. Bu süreç kavram ve olgulardan oluşmaktadır. Bamberger (1990) okuma sürecini, bilişsel ve duyuşsal süreçlere dayalı, karmaşık, zihinsel derinliği olan bir eylem olarak ifade etmiştir. Bender (2008: 183) okuma becerilerini; kelime tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kod çözme olarak dört temel beceri alanına ayırmıştır. Harris ve Sipay (1990, s.7) okuma becerisinin akademik, ekonomik, sosyal, politik ve kişisel değerlere sahip olduğunu belirtmektedir. Arıcı (2018, s.5) başlangıçta okumanın yazıyı görmek ve kavramaktan oluşan iki aşamadan meydana geldiğini; bunlardan ilkinin fizyolojik, ikincisinin zihinsel

olduğunu; bunları edindikten sonra çevrenin de devreye girerek okumanın sosyolojik bir hal aldığını belirtmektedir.

Chall (Haris ve Sipay, 1990, s.91-94) ise okumanın evrelerden oluştuğunu belirtir. Ona göre ilk olarak “okuma öncesi evre” denilen “0 basamağı” vardır. Okul öncesi ve anaokulu dönemini kapsayan bu evre, okuma anlamının sistematik olmayan bir şekilde yıllar içinde birikmesi sürecidir. Bundan sonra “ilk okuma ya da şifreyi çözme” evresi gelir. 1.-2. sınıflar veya 6.-7. yaşlarda harflerin düzenli bir şekilde yerleştiğini öğrenme ve söylenen kelimelerin uygun gelenleri ile onları ilişkilendirme, bu evrede meydana gelir. Daha sonra “emin olma, akıcılık, yazıdan çıkarım yapma” evresi başlar. 2.-3. sınıflar veya 7.-8. yaşlarda birinci evrede öğrenilenlerin pekiştirilmesi söz konusudur. Dördüncü evre, “yeni olanı öğrenmek için okuma: bir ilk basamak”tır. 4.-8. sınıflar veya 9.-13. yaşlar. “Çocuklar önceleri okumak için öğrenirler; sonraları öğrenmek için okurlar.” geleneksel anlayışına uymaktadır. Okumaya, elde edilen bilginin diğer anlamlarıyla karşılaştırma yaparak başlayan bu evrenin devamında, okurların bilgi ve deneyimlerini nereden kazanacaklarını okumaları söz konusudur. Beşinci evre, “çoklu bakış: yüksek okul”dur. 14.-18. yaşlar. Bu evre becerileri, farklı tip, içerik ve tarzda olan materyallerin okunması ve öğrenilmesi sürecidir. Chall’ın son evresi, “yapılandırma ve yeniden yapılandırma- bir dünya görüşü”dür. Fakülte, 18 yaş ve üstü. Bu evrede bireylerin okuma oranını artırma, etkili bir şekilde okuma, seçici ve eleştirel okuma yapımları sağlanır.

Okumada kelime bilgisinin etkisi çok fazladır. Kelimeler güç belirtir, eylemi sahiplenir, açık, güvenli ve etkileyici bir şekilde konuşmaya, okumaya ve yazmaya imkân verir (Dadandı, 2020, s.39). Okumanın amacının tam olarak gerçekleşmesi okuyucunun kelimeler ile kuracağı anlamsal bağlar çok önemlidir. Bir kelimenin ruhuna nüfuz etmek için o kelimenin artzamanlı aşamalarını bilinmesi gerekmektedir. Halkın söylemleri ile zenginleşen ve çağrışım alanları gittikçe genişleyen kelimelerin metinle bağlantılarını sezme, sözcüklerin sihirli dünyasına adım atmaya kolaylaştırırken, bireylerin dillerinden ve okuduklarından daha fazla zevk almalarına ve dil bilinci yakalamalarına imkân verir (Ungan, 2022: 47). Bir okuyucu bir kelimenin anlamı hakkında ne kadar çok şey bilirse, bir metindeki fikirleri birbirine bağlamaya yardımcı olabilecek ifadeleri anlama da o kadar çok rahat olur (Oakhill vd. 2015, s.13).

1.1 Okuma Eğitimi Üçlüsü: Aile, Müfredat ve Öğretmen

Eskiden insanlar için okuma, büyük ölçüde dinî bir görev olarak kabul ediliyordu. Zaten kutsal kitaplar dışında okunabilecek kitap sayısı oldukça azdı. Ancak matbaanın icadıyla okunacak eserlerin sayısıyla birlikte çeşidi de arttı. Bu durum farklı okuma türleri ile yöntem ve tekniklerinin ortaya çıkmasına yol açtı. Bugün sıkça karşılaştığımız sessiz okuma, hızlı okuma, görsel okuma ve eleştirel okuma bunlardan sadece birkaçıdır.

Günümüzde okuma, 21. yüzyıl becerilerinden kabul edilen 4 temel beceriden biri olan “eleştirel düşünme”nin temel dayanaklarından birini oluşturur. Yine bu becerilerden “iletişim” ve “yaratıcılık” için de son derece elzemdir. Son olarak “birlikte çalışma” becerisine de okumanın önemli katkılarından

söz edilebilir. Çünkü birey, okuma yoluyla kendini, hayatı ve insanları tanıyabilir, (Felski, 2010) başkalarının düşüncelerini keşfedebilir, yaşadığı çevreye ve dünyaya farklı bakış açıları ile yaklaşabilme düzeyine gelebilir (Acheaw ve Larson, 2014). Yani kısaca, bilim ve teknoloji çağının sürekli değişen ve gelişen dünyasında yeni bilgilerin üstesinden gelebilmek adına, okumak herkes için önemlidir (Sangkaeo, 1999).

Çocuk, doğal olarak içinde yaşadığı aile ve çevrenin bir parçasıdır ve bunlarla birlikte büyür. Ailenin değerleriyle büyüyen çocuk bir taraftan aile ve çevresiyle bütünleşirken diğer taraftan kendi kişiliğini oluşturup bunları aileye ve çevresine kabul ettirerek içinde yaşadığı toplumun yeni dinamiklerini belirler. Yani bireyin gelişimi aile ve çevreye bağlıyken toplumun gelişimi ve geleceği de bu yeni bireylere bağlıdır. Bu döngüyle insanlar, toplumdaki aldıklarını yine ona vererek geleneğin devamını da sağlamış olurlar.

Ailenin eğitim durumu çocuğun sosyal gelişimi ve eğilimini son derece etkilemektedir. Araştırmalara bakıldığında genellikle sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının diğerlerine göre eğitime ve okumaya daha yatkın oldukları görülmektedir. Aile ve çevrenin okuma kültürü ile ilişkisi de böyledir. Nitekim PIRLS (Mullis vd, 2003) araştırmasına göre, okuma başarısı ile öğrencilerin okula başlamadan önce yaşadıkları ilk okuryazarlık etkinlikleri (okuma kitapları, masal anlatma, şarkı söyleme, alfabe oyuncakları ile oynama ve kelime oyunları gibi) arasında olumlu bir ilişki gözlenmiştir. Yine evlerinde çok çocuk kitabı bulunanlar, az çocuk kitabı bulunan öğrencilerden daha başarılı durumdadırlar. Evinde 100'den daha fazla kitaba sahip olanlar 10'dan daha az kitabı olanlardan başarı düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca okumaya zaman ayıran (haftada 6 saatten daha fazla) ve okumaya karşı olumlu davranışlara sahip ailelere mensup öğrencilerin okuma başarıları diğerlerine göre daha yüksektir.

Çocuk aileden sonra okulla ve öğretmenle tanışmaktadır. Bu üçlü (aile, okul ve öğretmen) bireyin okuma başarısında etkili olan temel bileşenler olarak gösterilmektedir. Burada okuldan kastedilen büyük ölçüde müfredatla ilgilidir. Okumayla ilgili müfredat ya da öğretim programı; okuma yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile etkinlik ve uygulama çalışmaları vb. ile ilgilidir. Okuma için müfredat, öğrenci motivasyonu ile birlikte öğretmeni de etkileyen bir özelliğe sahiptir.

Okuma için ailenin rolü hayati derecede önemli olsa da bu becerinin çocuklara kazandırıldığı yer okullardır. Okuma, yazma ile birlikte ilkokulun birinci sınıfından itibaren öğretilmeye başlanır. Bu işlem belli bir yöntem ve takvim dâhilinde aşama aşama gerçekleştirilir. Okuma, yazma becerileri kazandırılmaya çalışılırken öğrenci motivasyonunun sağlanması, akıcı okuma becerilerine ve söz varlığı çalışmalarına yer verilmesine öncelik verilmelidir. Yine okulda öğrencilerin kendilerine faydalı olacak eserleri seçebilme davranışını da kazandırmaktır. Ayrıca öğrencilere okulda okumayı bütün hayatları boyunca yapmaları gerektiği de edindirilmelidir.

Okumada öğretmenin rolü diğerlerine nazaran daha önemlidir. Çünkü ailenin yetersiz kaldığı durumlarda öğretmen bu eksiği tamamlayabilir. Gelişmemiş veya gelişmekte olan toplumlarda genelde durum bu şekilde yürümektedir. Çünkü başta ebeveynlerin okuryazarlık durumu buna müsait değildir. Ayrıca ailelerin sosyo-ekonomik durumu da bu eğitime katkı sunmaya yeterli değildir. Bu durumda neredeyse bütün yük öğretmene kalmaktadır. Yine müfredat ve okul imkânlarını hayata geçirmek de öğretmene bağlıdır. Bunun için okuma eğitiminde kritik rolü öğretmene verebiliriz. Okuma konusunda öğretmen özellikleri için IRA'nın (2000) "mükemmel okuma öğretmenleri" başlıklı rapor önemli bir belge niteliğindedir. Raporda bu özellikler –özetle- şöyle ifade edilmiştir:

"Bütün çocukların okuyup yazabileceğine inanan, çocukların bireysel gelişimini takdir eden, okuma uygulamalarını çocukların önceki deneyimleriyle ilişkilendiren, her yöntemin kullanımını ve yöntemleri etkili bir öğretim programında birleştirmeyi becerebilen ve okumayı öğretmek için birçok yol bilen, öğretimi bireysel olarak uygulamak için esnek grup stratejileri kullanan, sınıfları yönetecek güçte pedagojik bilgi ve içeriğe sahip ve bağımsız öğrenmeyi sağlamak için çocukların başarısını artırmak ve zorluk çeken çocuklara yardım etmek için güçlü güdüleme stratejileri kullanan öğretmenler" mükemmel okuma eğitimcileridir.

1.2 Okuma Güçlüğü İçin Okuma Eğitimi

Bireyin okuma anlamada yaşadığı sorunlar olarak tanımlanan okuma güçlüğü, okumanın en temel amacı olarak anlamının gerçekleşmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu kavramın yerine kimi kaynaklarda okuma kusurları veya bozuklukları kavramları da kullanılabilir. (Arıcı ve Esendemir, 2021)

Kardaş (2018) ve Mert'e (2019) göre belli başlı okuma kusur, bozukluk ve güçlükleri; disleksi, heceleme, atlama, ekleme, ters çevirme, harf tanımama, tekrara düşme, geri dönüşler yapma, okuma hızını ayarlayamama, duraklayarak okuma, ses çıkararak okuma, okuma mesafesini ayarlayamama, kelime kelime okuma, parmakla takip etme ve yanlış telaffuz etmedir. Bu kusur ve bozuklukların oluşmasında dikkat eksikliği, ön bilgi eksikliği, fonolojik farkındalık, harf bilgisi, kişilik, algı, psikolojik durum gibi zihinsel faktörlerle görme bozukluğu, şaşılık gibi fiziksel faktörler ve ses, ısı, ışık, ortam gibi çevresel faktörler etkili olmaktadır (Castles, Datta, Gayan ve Olson, 1999). Özellikle disleksi, son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken kavramlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Wolf, 2017).

Avrupa Komisyonu'nun (2011) raporuna göre okuma güçlükleri ile ilgili başarılı stratejiler ve uygulamalar müfredatta nadiren ele alınmıştır. Bu tür zorlanan okuyuculara destek verilip verilmemesi sınıf öğretmenin kararına kalmıştır. Raporda, okuma güçlükleri ile ilgilenirken okuma uzmanlarının bireysel ya da küçük grup öğretimini esas alması ve öğrencilere sınıf içi destek verilmesinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak okuma uzmanları sadece İrlanda, Malta, Birleşik Krallık ve beş İskandinav ülkesinde bulunmaktadır. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu pek çok ülkede bu

uzmanların yerine başta öğretmenler olmak üzere, konuşma terapistleri ve eğitim psikologları bu öğrencilere destek sunmaktadır.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerine ne kadar erken müdahalede bulunulursa o kadar başarılı olunacaktır. Problemin devam etmesi durumunda bir alışkanlık hâlini alacak ve öğrencinin akademik başarısı, psikolojik, sosyal ve duyuşsal gelişimi olumsuz etkilenecektir. Ayrıca kendisinden yetenek düzeyinin üstünde başarı beklenmesi, onu okulda başarısızlığa götürecektir kadar büyük bir okuma isteksizliğine sebebiyet verebilmektedir. Bu sorun, çocuklarda yanlış okumaların çoğalmasına, kendine güvensizliğe ve düşük motivasyona da neden olabilmektedir (Dağ, 2010).

Dahası okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bunu yenemediği sürece okumaya karşı olumsuz tutum geliştireceği kaçınılmazdır. Öğrenciler bu tutumla birlikte, okumaya dayalı etkinlikleri istemeyecekleri veya bunlardan uzak duracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin motivasyonları düştükçe buna mukabil olarak okuma başarısı da düşecektir. Bunun için okumada güçlük çeken öğrencilere okuma uzmanı / öğretmen desteğinde okuma eğitimi verilmelidir. Bu bağlamda ilk iş öğretmenlerin ebeveynlerle iş birliği yaparak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yetersiz olduğu beceri alanlarını belirlemektir. Daha sonra bu öğrenciler için uygun strateji, yöntem ve teknikler ile bireysel veya küçük gruplarla eğitimin vermesi gelmelidir.

Cain'e (2010) göre okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin ortak özellikleri şu şekildedir:

1. Okumayı ve okuma çalışmalarını sevmezler.
2. Sınıf içinde sesli okumayı istemezler.
3. Akıcı okuyamazlar.
4. Okuma becerilerinin gelişimi yavaştır.
5. Okumayla birlikte yazma ve anlama becerileri de düşüktür.
6. Okudukları metinler üzerine konuşma sorunu yaşarlar.
7. Sınıf içerisinde verilen yönergeleri yerine getiremezler.

Tonegato ve Hendricks (2012), okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrencilere yardımcı olması için öğretmenlere şunları tavsiye etmektedir:

1. Doğrudan ve açık talimatlar verin.
2. Esneklik sağlayın.
3. Model davranışlar sergileyin.
4. Öğrenme desteği olun.
5. Okuma ve yazma arasında bağlantı kurun.

6. Okuma ve yazma öğretiminde denge oluşturun.
7. Öğrencilerin beklentilerinin yüksek olmasını sağlayın.
8. Çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanın.
9. Öğrencileri motive edin.
10. Zengin bir sınıf kitaplığı oluşturun.

Akyol (2003) ise okuma güçlüğü çeken çocukların, okumaya odaklanma problemi yaşadıkları gibi okuma yaparken; ters çevirme, atlayıp geçme (bırakma), ekleme yapma ve tekrar etme gibi okuma yanlışları da yaptığını belirtmiştir. Başarılı okuyucular, metinlerde karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarını kazanma konusunda daha yeteneklidirler. Çünkü daha büyük bir kelime hazinesine, geçmiş bilgilere ve bağlama dair ipuçlarını kullanmada daha fazla deneyime sahiptirler. Buna karşılık anlama güçlüğü çekenler, metindeki bilgileri bileştirmede daha fazla zorluk çekmektedirler. Ayrıca güçlü bağlamsal ipuçlarının birçok metinde bulunmaması nedeniyle yazarın yorumlarını göz önünde bulundurarak farklı olaylardan veya ilişkilerden uygun çıkarımlar yapma konusunda daha fazla zorluk çekebilirler (Woolley, 2011, s.16-17).

Sousa (2014) teknolojideki yeni gelişmeler ışığında nörologların, çocuklar kitap okurken beyinlerini görüntüleyebildiklerini ve inceleyebildiklerini, bu durumda beynin okumayı nasıl öğrendiğini, okuma güçlüğü çeken çocukların durumu hakkında yeni anlayışlar geliştirdiğini ifade ederek bu konuda şunları ifade etmiştir:

1. Bir çocuk okumayı yeni öğrenirken kitap okumada yetenekli ve deneyimli bir çocuğa göre beyninin farklı kısımlarını kullanır.
2. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler de okumayı zaten bilen başka çocuklarla karşılaştırıldığında beyinlerinin farklı kısımlarını kullanırlar.
3. Okuma esnasında zorluk çeken bir öğrencinin beyinde önemli ölçüde daha fazla aktiviteler vardır. Bu, bizlere okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun beyninin hâlihazırda okumayı bilen çocuğa göre daha çok çalıştığını gösterir.

Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik çeşitli yöntemler kullanılabilir. Örneğin Akyol ve Sever (2017) Fernald yöntemi ile sesli okuma ve tekrarlı okuma çalışmaları yapmışlardır. Yüksel (2010) kelime kutusu tekniği ve paragrafın önceden dinlenmesi tekniğini kullanarak okuma güçlüğü'nün giderilmesi üzerine çalışma yapmıştır. Dağ (2010) 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) tekniğiyle sorunu incelemiştir. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2011) ise kelime tekrar tekniği ve paragrafın önceden dinlenmesi tekniği ile okuma güçlüğü'nü incelemiştir. Bu örnekler çoğaltılabilir. Görüldüğü gibi okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan birçok teknik vardır. Bunlar arasında en

önemlileri, tekrarlı okuma, yankılı (eko) okuma, eşli okuma ve okuma tiyatrosu olarak sayılabilir. Aşağıda bunların her birinin bir öğretmen tarafından nasıl uygulanacağı ele alınmıştır:

Tekrarlı okuma, bir metni akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Rashotte ve Torgesen'e (1985) göre bu teknikle okuma yetersizliği olan öğrencilerin doğru okumalarını geliştirerek okuma hızını %50 artırmak mümkündür. Özellikle çocukların sık sık karıştırdığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlar. Yalnız burada dikkat edilmesi gereken öğrenciye uygun, kolay okunabilen bir metnin bulunması ve öğrencinin ilgili metni akıcı okuma düzeyine ulaşıncaya kadar okunmasıdır. Aynı işlem başka metinler üzerinde de tekrar edilmesi sağlanarak öğrencinin okuma düzeyi geliştirilir.

Yankılı (eko) okuma, öğretmen veya iyi okuyan bir öğrenci tarafından okunan kelime, cümle veya kısa metinlerin öğrenciler tarafından tekrar edilmesidir. Öğrencilerin telaffuz etmekte güçlük çektiği kelimelerle ilgili yankılı okuma çalışması yapılır. Öğrencinin aynı kelime üzerinde telaffuz sıkıntısı devam ediyorsa kelime cümle içinde kullanılarak öğrencinin tekrar etmesi istenir. Öğrencinin doğru telaffuz ettiği kelimeler, iki üç kez daha tekrar ettirilir.

Eşli okuma, seçilen bir metnin öğrenciyle beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra birlikte sesli olarak okunmasıdır. Okuma güçlüğü yaşayan her yaştaki birey eşli okuma yapabilir. Uygulama için bir eş (yardımcı) ile bir metnin / kitabın olması yeterlidir. Yardımcı öğretmen veya aile bireylerinden biri olabilir. Bu okumada dikkat edilmesi gerekenler; kitabın düzeyi okuyacak öğrenci açısından biraz üst seviyede olması, öğrencinin zorlanması veya duraksaması durumunda eşin devreye girerek okumayı sürdürmesi ve yardımcının hızını öğrenciye göre ayarlayarak ona olumlu geri bildirimlerde bulunmasıdır.

Okuyucu tiyatrosu, okuma prozodisini artırmak için güçlü bir yol olabilecek bir okuma uygulamasıdır. Okuyucu tiyatrosu için öğretmen, çocuk edebiyatı seçimlerinden, diyalog açısından zengin olan yazılar oluşturur. Öğretmen, senaryoların temel aldığı öyküyü yüksek sesle okuyarak başlar ve karakterlerin özelliklerini ve hikâyedeki farklı noktalarda nasıl ses çıkarabileceklerini uygulamalı olarak gösterir. Öğrenciler daha sonra, öğretmen rolleri atamadan önce tüm senaryoyu okumaya çalışırlar. Öğretmen, öğrencilerin canlandıracağı metni gönüllülük esasına göre öğrencilere paylaşır. Öğretmen, öğrencilere seçtikleri kahramanların kişilik özellikleri hakkında bilgi verir. Öğrencilerin kahramanların bu özelliklerini ses tonlarına, jest ve mimiklerine yansıtmalarına destek olur. Öğrenciler de kendilerine dağıtılan rollere ait metinleri sesli okuma yoluyla dramatize ederek metni canlandırırlar. Bu etkinlik metin canlandırılarak yapıldığı için metnin tüm yönleri ile kavranmasını sağlar. Öğrencilerin topluluk önünde kendilerini rahatça ifade edebilme becerilerinin geliştirilerek kendilerine olan güvenleri artırılır. Akranlar için oyunun provası ve gerçekleştirilmesi, metni çok kez tekrarlamak için doğal bir amaç sağlar. Okuyucu tiyatrosu, öğrencilerin okumada doğruluğu, hızı ve prozodisini öğrenmelerine yardımcı olabilir. (Hudson, Lane, Pullen, 2005).

2. SONUÇ

Öğrenme, büyük ölçüde okumayla gerçekleşir. Okumaya dayalı öğrenmeler okulla birlikte başlamakta, okulla birlikte sürmekte ve okul sonrasında da devam etmektedir. Bu sebeple okumanın tam ve doğru bir şekilde edinilmesi ve bunun hayat boyu devam ettirilmesi son derece önemlidir. Okuldaki derslerin okuma ve okuduğunu anlamaya dayalı olduğu düşünüldüğünde, okuma becerisi yeterince geliştirilememiş bir öğrencininse başarılı olamayacağı açıktır. Bunun için okuma eğitimine, küçük yaşlardan itibaren gerekli önemin verilmesi ve bu konuda güçlük çeken öğrencilere destek olunması gerekmektedir.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okumayı ve bununla ilgili çalışmalarını sevmediği, okuma becerilerinin yavaş geliştiği, anlama becerilerinin düşük olduğu, akıcı okuyamadığı, yazma konusunda yetersiz oldukları ve okudukları metinler üzerine konuşma sorunu yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu problemlerinin giderilmesine erken müdahalede bulunulması sorunun giderilmesini kolaylaştırabilmektedir.

Bunun için okumada güçlük çeken öğrencilere okuma uzmanı / öğretmen desteğinde okuma eğitimi verilmelidir. Bu bağlamda ilk iş öğretmenlerin ebeveynlerle birlikte okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirlemesi gerekmektedir. Daha sonra yetersiz olunan beceri alanlarında bu öğrencilere uygun stratejiler ile eğitimine başlanmalıdır. Bu eğitimler, öncelikli olarak tekrarlı okuma, yankılı (eko) okuma, eşli okuma ve okuma tiyatrosu şeklinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acheaw, M. O. ve Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effects on academic performance: A study of students of Koforidua polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1130, 1-22.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Gündüz.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*, (4. bs.), Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı A. F. ve Esendemir, N. (2021). Sorularla okuma eğitimi. T. Kara (Ed.) *Sorularla Türkçe öğretimi*. Elazığ: ASOS.
- Avrupa Komisyonu. (2011). *Avrupa'da okuma eğitimi: bağlam, politika ve uygulamalar*, Brüksel: Eurydice
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*, (Çev: Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, United Kingdom: BPS Blackwell
- Dadandı, U. (2020) *Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- 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
- Davis, F. B. (1994). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- Castles, A., Datta, H., Gayan, J. ve Olson, R. K. (1999). Varieties of developmental reading disorder: Genetic and environmental influences. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 73-94.
- 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.
- Felski, R. (2010). *Edebiyat ne işe yarar?* İstanbul: Metis.
- Graesser A.C. (2007) An introduction to strategic reading comprehension. McNamara D. S. (Ed.) *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and Technologies* (ss.1-26) Newyork: Lavrence Erlbaum.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. London: Longman Group Ltd.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714
- IRA. (2000). *Excellent reading teachers*. Newark, USA: International Reading Association.
- Kardaş, M. N. (2018). Okuma kusurları. Sevim, O. ve Söylemez, Y. (Ed.) *Okuma eğitimi* (ss.79-104). Ankara: Nobel.
- Mert, E. (2019). Okuma güçlükleri. Kavruk, H. ve Kurnaz, H. (Ed.) *Türkçe öğretimi* (ss. 201-220). Ankara: Nobel.
- Mullis, Ina V. S., Martin, M. O., Gonzales, Eugenio J. Kennedy ve Ann M. (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Boston: International Study Center.
- Oakhill, J. ve Cain, K. (2012) The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121

- Rashotte C. A. ve Torgesen J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children, *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Sangkaeo, S. (1999). Reading habit promotion in ASEAN libraries, *65th IFLA Council and General Conference*, Bangkok - Thailand, August 20 - August 28, 1999.
- Sousa, D. (2014) *How the brain learns to read*, US: Saga Publications.
- Swanson, E. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 31, 115-133.
- Tonegato N. ve Hendricks C. (2012) The top ten qualities of an effective reading teacher. https://www.americanreadingforum.org/_files/ugd/c10ff9_13c23e038a3648d7bc7c4ae0b1ec082e.pdf
- Ungan, S. (2022) *Kültürün izinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkep balığı: Okuyan beynin bilimi ve hikâyesi*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Woolley, G. (2011) *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134