



Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı

Hayati AKYOLⁱ, Hülya KODANⁱⁱ

Okuma, bireylere erken yaşlarda kazandırılması gereken çok boyutlu dilsel ve bilişsel süreçleri içermektedir. Bu becerinin kazanılmaması bireyin akademik hayatından sosyal hayatına kadar tüm yaşamını olumsuz etkilemektedir. İyi bir okur olmada metni çok fazla çaba göstermeden, hızlı, doğru ve ifadeli bir şekilde okuyabilme önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin iyi bir okur olmasında öğretmen önemli etkenlerden birisidir. Zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yetersizlikler görülmektedir. Öğretmenlerin okuma becerilerindeki yetersizlikleri keşfetmesi ve tespit edilen yetersizlik alanlarına göre bir müdahalede bulunması gerekmektedir. Bireylerin okuma ve anlama becerilerindeki yetersizliklerin giderilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler önerilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin katkısını irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma Bayburt il merkezindeki bir ilkokulun 4. sınıfına devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri, hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki kamera kayıtları kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve betimsel verilerle sunulmuştur. Analizler sonunda öğrencinin okumada düşük performans gösterdiği ve "Endişe Düzeyi"nde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan tespitler doğrultusunda öğrenci için bir okuma programı hazırlanmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı 45 ders saati süresince bir okuma programı uygulanmıştır. Program kapsamında tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencinin okuması değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda; öğrencinin kelime tanıma ve okuma beceri düzeyinde gelişme olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygun yöntem ve tekniklerle okuma becerilerinin geliştirilmesine dair bir katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma güçlüğü, Akıcı okuma, Okuma becerileri, Akıcı okuma stratejileri

ⁱ Gazi Üniversitesi, hakyol@gazi.edu.tr

ⁱⁱ Bayburt Üniversitesi, hulyakodan@bayburt.edu.tr

GİRİŞ

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Güneş (2008) yapılandırmacı yaklaşıma göre okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan; okumanın anlam kurmayı gerektiren aktif bir süreç olduğunun vurgulandığı söylenebilir. Okumada maksat metinden anlam kurmaktır. Okuduğunu anlama okuyucu tarafından bir eylem gerektirir. Bu eylem de metnin konusunu ve içeriğini bilen okuyucunun anlam kurmak için var olan bilgilerini kullanmasıdır. Zayıf okuyucular açısından temel sorun, metinden anlam oluşturmaktır. Bu sorun da okuyucunun metinle ilgili daha önceki bilgilerini kullanabilmesiyle ilgili becerilerini geliştirip, kullanmasıyla çözümler (Brassel ve Rasinski, 2008).

Okuma bireylerin küçük yaşlardan itibaren somut kavramların yanı sıra soyut kavramlar edinmesine, anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmesine yardım eder. Eğitimde verimliliği artırma ve öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ile öğrencinin anlama/kavrama düzeyinin yükseltilmesi birbiriyle oldukça ilgilidir (Calp, 2005).

Yeterli okuma düzeyine erişebilmek için, ses farkındalığı, ses, kelime tanıma, akıcı okuma ve anlama olmak üzere beş beceri gereklidir (NICHHD, 2000; NRP, 2000). Bu becerilerin herhangi birisinin kazanılmayışından dolayı öğrencinin okuma sırasında karşılaştığı kelime ve deyimlerin anlamını kavrayamamak ya da cümle yapısını uygun bir şekilde çözümleyememek okuma güçlüğü olarak adlandırılabilir (Özsoy, 1984).

Hemen hemen her okulda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin okuma hatalarının tespit edilmesi ve okuma becerisini geliştirmek için uygun yöntemlerin belirlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, yapılan okuma hataları materyalden sapmaya neden olmakta ve bu da öğrencinin okuma tutumundan akademik başarısına kadar pek çok yaşantısını olumsuz etkilemektedir (Dağ, 2010). Çünkü okuma öğrenemeyen birey sadece okuldaki başarısızlığı ile kalmaz, bu durum bireyin sosyal ilişkilerini ve olgunlaşmasını da olumsuz etkiler. Birey tam bağımsız olamaz (Vassaf, 2003).

Okumanın öğelerinden biri olan akıcı okumanın gerçekleşmesi de okumanın ilk aşamalarının (fonemik farkındalık, fonetik çözümleme ve kelime tanıma) yeterli düzeyde kazanılmasına bağlıdır. Okuma sürecinde iki amaç gerçekleşir. İlk amaç öğrencinin yazılı kelimeyi tanımasıdır. İkinci amaç öğrencinin seslendirdiği kelime için anlam inşa edebilmesi başka bir deyişle kelimeyi anlamasıdır. Öğrencinin zihinsel kapasitesini yoğun olarak kullandığı kelime tanıma süreci, özellikle okumaya yeni başlayanlar açısından oldukça zordur. Öğrenci zihinsel kapasitesini kelime tanımada işe koştuğunda anlamı yapılandıramaz. Ancak, kelime tanıma işlemi tamamlandıktan sonra öğrenci zihinsel kapasitesini anlam oluşturmaya yönlendirebilir. Zayıf okuyucular için okuma süreci zor, zahmetli ve zihni zorlayıcıdır (Samuels, 2006a).

Birçok araştırmada akıcı okuma için etkileyici (prozodik), doğru ve otomatik okuma, gerekli şartlar olarak vurgulanmaktadır. Young ve Rasinski (2009), doğru okumayı, metin içerisindeki kelimeleri okuyucunun hatasız bir şekilde telaffuz edebilme becerisi; otomatik okumayı ise, okuyucunun fazla zihinsel çaba göstermeden, doğru bir şekilde okuyabilme becerisi olarak ifade etmektedirler. Etkileyici okuma ise, metni tonlamalara, vurgulamalara ve duraklamalara dikkat ederek, noktalama ve imlâ kurallarına uyarak okuyabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Etkileyici okuma ancak sesli okumada gözlemlenmektedir. Bir okurun sesli olarak etkileyici veya etkileyici olmaksızın okuması arasındaki fark çok net bir biçimde görülebilir (Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher, Feller, 2011).

Young ve Rasinski (2009)'ye göre, akıcı sesli okuma doğal bir konuşma gibi olmalıdır. Akyol (2006, s.4) akıcı okumayı, "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime

tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma” olarak ifade etmektedir.

Okuyucunun, okuduğu metnin vermek istediği iletinin özelliğine uygun bir ses tonu kullanması, sözcükleri doğru telaffuz etmesi, noktalama işaretlerini dikkate alarak okuması, vurgulamayı doğru yapması ve akıcı bir üslup kullanması metnin dinlenilebilirliğini artırır. İyi bir sesli okuma dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Doğru ve güzel konuşmanın yolu, bol ve doğru okumaktan geçer. Doğru ve güzel konuşmasını geliştirmek isteyen her birey zaman zaman kendi kendine sesli okuma alıştırmaları yapmalıdır. Bu çalışma, bireyin hem söz varlığını artırır hem de doğru seslendirme yapmasına katkıda bulunur (Şahin, 2011).

Akıcı okuyucular, sözlü olarak hızlı, doğru ve ifadeleri uygun bir şekilde okurlar. Akıcılık, okuduğunu anlama için gerekli olan önemli faktörlerden biridir. Akıcılık, önemli bir okuma becerisi olmasına rağmen, sınıf ortamında genellikle ihmal edilmektedir. Eğer bir metin güçlükle ve etkisiz bir şekilde okunursa, çocukların önceki bilgileriyle metindeki bilgiler arasında bağlantı kurması ve ne okuduğunu anlaması açısından zorluk yaşanacaktır (National Reading Panel, 2000). Pek çok zayıf okuyucunun a) okurken çok fazla sayıda çözümlenme hatası yaptığı, b) metindeki kelimeleri doğru okurken anlama için çok fazla çaba sarf ettiği, c) kelimeleri doğru ve kolayca çözerken okuduklarını anlamlı ve uygun bir bütün olarak bir araya getirmede zorluk çektiği görülmektedir. Bunlardan herhangi birinin ortaya çıkışı, kişisel başarısızlık duygusuna, okuma isteğinin kırılmasına ve yetersiz anlamaya sebep olmaktadır (Rasinski, 2006). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar okuma yaparken hızlı okumaya çalışma, dikkatsizlik ya da harf/kelime tanıyamama gibi durumlarda sıklıkla atlayıp geçme, ekleme, tekrar etme, ters çevirme gibi okuma yanlışları yapmaktadırlar. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların tespiti ve giderilmesi iyi bir okur olmalarına katkı sağlayacaktır.

Okuma çok boyutlu dilsel ve bilişsel zorlukları içeren karmaşık bir süreçtir. İyi bir okur olmada metni çok fazla çaba göstermeden, hızlı, doğru ve ifadeli bir şekilde okuyabilme önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimi sağlandığında okuduğunu anlama becerileri de gelişecektir (Kodan, 2015). Akıcı okuma becerilerinin gelişimi için çeşitli yöntemler önerilmektedir. Bu yöntemler arasında çalışmada da kullanılan tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma yöntemlerinin yanı sıra koro okuma, okuyucu tiyatroları oluşturma, arkadaşla okuma gibi yöntemler de bulunmaktadır (Akyol, 2011). Ancak bu çalışmada sadece uygulamada kullanılan yöntemler (tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma yöntemleri) kısaca açıklanacaktır. Tekrarlı okumada: metnin sesli bir şekilde yetişkine okunmasına, yapılan hatalarla ilgili okuyucuya dönüt verilmesine ve istenilen düzeyde okuma gerçekleştirilinceye kadar tekrar okuma yapılmasına dikkat edilmelidir (Therrien, 2004). Tekrarlı okumada metin çok sayıda okunduğu için okuyucu bir süre sonra kelime tanımada otomatikleşecek ve akıcı okuma yapacaktır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001). Metnin tekrar okunma sayısı öğrencinin okuma performansına göre artırılıp azaltılabilir. Eşli okuma iyi okurla zayıf okurun bir araya gelerek yaptığı okumadır. Eşli okumada iyi okur, öğrencinin aile bireylerinden biri, öğretmeni veya arkadaşı olabilir. Bu yöntemde iyi okur ve zayıf okur birlikte okuma yapar ancak zayıf okuyucu tek başına okumak isterse buna da müsaade edilmelidir (Akyol, 2011). Yankılayıcı okumada ise, iyi okuyucu metni okuduktan sonra zayıf okuyucu metni okur. Bu yöntem, en az iki temel konuda öğrencide ilerleme sağlar. İlk olarak, öğrencilerin, hatta kendi başlarına olduklarında bunu yapamayan öğrencilerin, metin içinde yer alan kelimeleri başarılı bir biçimde çözümlemesini sağlar. İkinci olarak, bir metnin akıcı bir biçimde okunması gerçekleştirilerek öğrencilere bu metnin vurgulu ve anlamlı bir biçimde okunmasının olumlu bir modeli sunulmuş olur. Uygulamada bağımsız okuma yöntemi öğrencinin metindeki kelimeleri tanıma oranı yükseldikçe kullanılmıştır. Böylece öğrenci kendi başına okuyabilme becerisini kazanmıştır.

Akıcı okumayı geliştirmek için öğrenci okuma etkinlikleriyle meşgul edilmeli ve onun kelime tanıma becerilerini geliştirmek için uygun metinler kullanılmalıdır. Uygun metinler kelime tanımada zorluk yaşayan öğrenciler için önemli bir materyaldir (Chard, Pikulski ve McDonagh, 2006). Akıcı okuma ve

okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere birçok araştırma yapılmıştır. Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller (2011) çalışmalarında bilgisayar temelli sessiz akıcı okuma eğitim sisteminin (Reading Plus) öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, okuma testlerindeki başarı puanlarında ve okuduğunu anlamada pozitif yönde anlamlı bir gelişmenin olduğunu tespit etmişlerdir. Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong, Friedauer ve Heim (2005) okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalarında 9. sınıf öğrencilerinin bir dakikadaki okuma oranlarını belirlemiş ve sürenin bitiminin hemen akabinde öğrencilere okudukları konuyla ilgili sorular sormuşlardır. Çalışma sonucunda, akıcılığın lise öğrencilerinin okuma ve tüm diğer akademik başarıları üzerinde önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Rasinski (1990) yaptığı çalışmada akıcı okumayı geliştirmede etkili olan tekrarlı okuma ve okurken dinleme gibi iki yöntemin 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okumaları üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Kelime tanıma ve okuma hızında her iki yaklaşımın da önemli bir artış sağladığını ancak bu iki yaklaşım arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Baydik (2011), çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ile okuma stratejilerini kullanım durumları ve öğretmenlerin okuduğunu anlamayı öğretme uygulamalarını incelemiştir. Çalışma sonunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğunu belirlemiştir. Karasu (2011), çalışmasında zihinsel ve fiziksel sorunu olmayan fakat akıcı okuma problemi olan bir öğrencinin, bu sorununu uygulamalarla ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yankılı, eşli ve tekrarlayıcı okuma yöntemleri; kelime tanıma yöntemi olarak da Fernald yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonunda uygulanan yöntemlerin öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı görülmüştür. Kaman (2012), çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrencileri iyi ve nitelikli birer okur-yazar olarak yetiştirmek okulların sorumluluklarından biridir. Bu sorumluluğun okulun ilk yıllarında yerine getirilememesi öğrencinin akademik ve sosyal yaşamında başarısızlıklar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşamlarında başarılı olabilmesi için gerekli olan okuma becerilerinin daha iyi kazandırılabilmesine katkı sağlayacağı için bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde okuma ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma herhangi bir zihinsel, bedensel, işitsel ve görsel engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi sebebiyle araştırmacılara, uygulayıcılara, öğrenci ve velilerine yardımcı olması açısından da önemli görülmektedir.

Akıcı okumayı geliştirmek için okuma çalışmaları yapmak önemlidir. Okuma çalışmalarıyla birlikte öğrenci kelime tanımada pratiklik kazanacak böylece kelime tanıma için kullandığı zihinsel güç ve süre azalacak, bu unsurları daha çok anlamı yapılandırma kullanacaktır. Bu çalışmada da okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma gibi akıcı okuma stratejilerini kullanarak okuma güçlüğü giderilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin mevcut akıcı okuma düzeyi nedir?
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin uygulama sonrası akıcı okuma düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okuma güçlüğünü gidermeye yönelik bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; bir varlığın, bir mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci, ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Stake, 1995; Yin, 2009, 2012'den Akt: Creswell, 2013, s.14). İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören, okuma sorunu olan öğrencinin okuma sorunlarının giderilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, ilk olarak öğrencinin okuma hataları, okuma hızı belirlenmiş ve bu tespitin ardından akıcı okuma stratejileri kullanılarak okuma hızını artırmak ve hatalarını azaltmak amaçlanmıştır. Bulgular ve sonuç kısmında ise öğrencinin uygulama sonundaki okuma hataları ve okuma hızıyla ilgili veriler sunulmuş, yorumlanmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla öğrencinin uygulama süresince alınan ses kayıtları neticesinde hatalar betimlenmiş ve alan uzmanlarına dinletilerek görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede, Akyol (2005)'un Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'dan yararlanarak Türkçe'ye uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri", hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki ses kayıtları kullanılmıştır. Okuyucunun kelime tanıma ve anlama yüzdesini belirlemede "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır.

"Yanlış Analiz Envanteri" ile sesli okuma sırasında öğrencinin metin içinde yaptığı hatalar tespit edilerek kelime tanıma yüzdesi belirlenmiştir. Bu envanterle serbest düzey, öğretim düzeyi, endişe düzeyi olmak üzere üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir. Metne ilişkin anlama düzeyini belirlemek içinse öğrenciye basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorulmaktadır; basit anlamayı gerektiren sorular için tam cevap durumuna göre 2, 1, 0 şeklinde; derinlemesine anlamayı gerektiren sorular için tam cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0 şeklinde puanlama yapılmaktadır. Öğrencinin anlama yüzdeliği, alınan puanın alınması gereken puana bölünmesiyle elde edilmektedir. Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeylerine göre buldukları okuma düzeyleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo1. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri (Ekwall ve Shanker,1998; Akt: Akyol, 2011)

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

Veri toplama aracı olarak kullanılan hikâye edici metinler Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan çeşitli hikâye kitaplarından seçilmiştir. Öğrenciye okutulan metinlerdeki kelime sayısı Akyol'un (2011) önerdiği tabloya uygun şekilde hazırlanmıştır.

- Birinci ve ikinci sınıflar için, 25-100 kelime arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar için, 100-200 kelime arası
- Beşinci ve altıncı sınıflar için, 200-300 kelime arası
- Yedinci ve sekizinci sınıflar için, 300-350 kelime arası

Öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi aşamasında envanterin uygulanabilmesi için çocuğun içinde bulunduğu sınıf düzeyinden bir sınıf aşağıdan başlanmalıdır (Akyol, 2011, s.99). Bu sebeple çalışmaya katılan 4. sınıf öğrencisine, MEB tarafından tavsiye edilen 3. sınıf Türkçe ders kitabında (Güneş(Ed.),2008) bulunan "Güneşin Gücü" adlı okuma parçasının 200 kelimelik bölümü, 2. sınıf

Türkçe ders kitabının (Aslan,2011) “Alış Veriş Yapalım” adlı parçasının 84 kelimelik bölümü okutulmuştur. Metinler seçilirken okutulacak metinlerin kelime sayıları sınıf düzeyine uygun olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler; hem nitel hem de nicel değerlendirme yapılarak analiz edilmiş, sonuçlar nicel ve nitel olarak açıklanmıştır. Katılımcının okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve süreç boyunca okuma becerileri değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan etkinlikler ve öğrenci okumaları kayıt altına alınmış ve analiz aşamasında bu kayıtlar kullanılmıştır.

Katılımcının Seçimi ve Özellikleri

Yapılacak çalışmayla ilgili Bayburt ili merkez ilkokullarında sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda Bayburt il merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören bir dördüncü sınıf öğrencisi katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcının seçimindeki temel ölçüt, “Yanlış Analiz Envanteri” ne göre “Endişe Düzeyi”nde olmasıdır. Ayrıca öğrencinin yapılan doktor muayeneleri sonucunda zihinsel, fiziksel, görsel ve işitsel herhangi bir engelinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayşe'nin de çalışmayı kabul etmesi ve okuma becerisini geliştirme konusunda istekli olması öğrencinin seçiminde dikkate alınmıştır. Çalışma kapsamında okul yönetimi, öğretmen, aile ve öğrenci uygulama hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

Öğrenci, sosyoekonomik ve eğitim düzeyi bakımından alt düzeyde ve beş çocuklu bir ailede yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babasının sabit bir işi yoktur. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Ayşe'ye, kendisiyle aynı sınıf düzeyinde bulunan ağabeyi ders ve ödevler konusunda yardımcı olmaktadır. Öğrenci okumayı sevmediğini, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerine daha fazla ilgi duyduğunu ifade etmiştir. Çalışmada katılımcının ismi etik kurallar gereği gizlenmiş ve “Ayşe” kod ismi kullanılmıştır.

Katılımcının Okuma Sorunları

Araştırma verileri Ayşe adlı öğrenciden toplanmıştır. Ailenin tek kız çocuğu olup, 16, 10, 7 ve 6 yaşlarında dört erkek kardeşe sahiptir. Ayşe, okulu ve öğretmenini sevdiğini, grupta oynamayı sevdiğini ancak bazen arkadaşları tarafından dışlandığını, arkadaşlarının okumasıyla alay ettikleri için üzülüğünü ifade etmiştir. Arkadaşlarını sevdiğini ancak arkadaşları tarafından sevilmediğini düşünmektedir. Öğrenci sınıfta söz hakkı verildiğinde heyecanlandığını ve utandığını, yanlış cevap verdiğinde öğretmeni tarafından azarlanacağı korkusu taşıdığını, sınıf içi sesli okumalarda utandığını ve bu nedenle yanlış okuduğunu belirtmiştir. Ayşe'nin okuma sorunları:

- Ayşe okurken noktalama işaretlerine, tonlama ve vurgulamalara dikkat etmemektedir.
- Sıklıkla atlama, ekleme (*dikiyor-dikiyormuş*), yanlış okuma (*çizerim-çiçeklerim*) yapmaktadır.
- İki sessiz harfin yan yana gelmesi durumunda kelimeyi okuyamamaktadır.
- Zorlandığı kelimelerde içten seslendirme yapmaktadır.
- Uzun kelime ve cümlelerde zihinden tamamlama yapmaktadır.
- Okurken anlamı kaçırmaktadır.
- Okuma sırasında parmakla takip yapmaktadır.

Süreç

İlk aşama olarak öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için öğrenciye sırasıyla 3. ve 2. sınıf metinleri okutulmuştur. Öğrencinin okumaları kaydedilerek analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrenci için hazırlanan çalışma programının 1. sınıf metinlerinden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Çalışmada ilk olarak öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik harf, hece ve kelime tanıma çalışmaları yaptırılmıştır. Uygulamada öğrencinin farklı metinler üzerinde çalışması sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan metinler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilen hikâye kitaplarından seçilmiştir. Uygulama boyunca her bir metin için, metinde yer alan kelimelerin bulunduğu oyun kartları ve etkinlik kâğıtları hazırlanmıştır.

Uygulamanın ikinci aşamasında, okuma hataları, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi belirlenmiş ve yapılan tespitler sonucu eksikliklerin giderilmesi için akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) kullanıldığı bir uygulama programı belirlenmiştir. Seçilen metinler üzerinde tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma yaptırılmıştır. Metin okuma sürecinde her metin için önce araştırmacı örnek okuma yapmış, ardından öğrencinin okumasını istemiştir. Araştırmacının örnek okuma yapmasıyla öğrencide metindeki kelimelerin nasıl okunacağına dair farkındalık oluşturulmuş, noktalama işaretlerine dikkat çekilmiştir. Yankılayıcı okuma yönteminin kullanıldığı metinlerde ise araştırmacı bir kelimeyi veya cümleyi okurken öğrenci o kelime veya cümleyi dikkatli bir şekilde takip etmektedir. Araştırmacı okuduktan sonra öğrencinin aynı şekilde okumasını istemiştir. Tekrarlı okumada; öğrencinin doğru okuma yapana kadar tekrar tekrar okuması sağlanmıştır. Eşli okuma yönteminde ise, öğrencinin akranı olan iyi bir okuyucu ile öğrenci (zayıf okur) birlikte okuma yapmıştır. Çalışılan metinler üzerinde öğrencinin kendi başına okuma yapmasıyla birlikte bağımsız okuma çalışmaları da yapılmıştır. Ayrıca metinlerde öğrencinin çok zorlandığı kelimeler üzerinde çalışılmıştır.

Uygulama programı 45 ders saati sürmüştür. Uygulama okul yönetimi tarafından araştırmacıya önerilen boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Çalışma boyunca uygulamalar sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir.

Uygulamada kullanılan birinci sınıf okuma metinleri ve uygulanan stratejiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Program Sürecinde Kullanılan Metinler ve Yürütülen Çalışmalar

Sınıf Düzeyi	Okunan Metin*	Uygulama Adı
1	İhtiyar Adam	Öğretmenin örnek okuması -Tekrarlı Okuma
1	Üç Balık	Öğretmenin örnek okuması-Tekrarlı Okuma-Yankılayıcı Okuma
1	Keloğlan ile Sevimli Dev	Öğretmenin Örnek Okuması Tekrarlı Okuma-Yankılayıcı Okuma
1	Kelime Çalışması	Okunan metinlerde geçen kelimelerle çalışma
1	Kedi ile Fare	Bağımsız Okuma- Öğretmenin Örnek Okuması- Yankılayıcı Okuma- Tekrarlı okuma- Kelime Çalışması
1	Yaramaz Karga	Öğretmenin örnek okuması- Bağımsız Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Maviş ile Minik Kelebek Kelime Çalışması	Öğretmenin örnek okuması- Bağımsız Okuma-Tekrarlı Okuma-Kelime Çalışması
1	Maviş ile Ağustos Böceği Kelime Çalışması	Öğretmenin örnek okuması- Bağımsız Okuma-Tekrarlı Okuma- Yankılayıcı Okuma
1	Yaramaz Karga Maviş ile Ağustos Böceği	Öğretmenin Örnek Okuması- Yankılayıcı Okuma- Tekrarlı Okuma
1	Maviş ile Sarı Kanarya	Eşli Okuma- Yankılayıcı Okuma-Tekrarlı Okuma- Bağımsız Okuma

*İhtiyar Adam (Azim, 2010a), Üç Balık (Azim, 2010b), Keloğlan ile Sevimli Dev(Azim, 2010c), Kedi ile Fare(Azim, 2010d), Yaramaz Karga (Azim, 2010e); Maviş ile Minik Kelebek (Günay, 2008a), Maviş ile Ağustos Böceği (Günay, 2008b), Maviş ile Sarı Kanarya (Günay, 2008c).

Uygulama süresince öğrencinin okuma işlemini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan kelime tanıma ve anlama becerilerinden sadece kelime tanıma becerisini geliştirmeye çalışılmıştır. Çünkü başlangıç okuru için, öğrencinin zihinsel kapasitesini kullandığı kelime tanıma süreci oldukça zordur. Öğrenci zihin kapasitesini kelime tanıma işe koştığında anlamı yapılandıramaz. Ancak, kelime tanıma işi hallolduktan sonra öğrenci dikkatini anlam oluşturmaya yönlendirebilir (Samuels, 2006b). Bu bağlamda uygulama sürecinde öncelik, öğrencinin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanmış verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

“Yanlış Analiz Envanteri” ni öğrencinin içinde bulunduğu sınıf düzeyinden bir sınıf aşağıdan başlanılmalıdır (Akyol, 2011, s.99). Başka bir deyişle öğrenciye okutulacak metinler öğrencinin öğrenim görmekte olduğu sınıf düzeyinin bir alt sınıfından seçilmelidir. Katılımcının dördüncü sınıfta olması nedeniyle okuma düzeyini belirlemek için üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından “Güneşin Gücü” adlı metin seçilmiştir. Belirlenen metin sesli olarak öğrenciye okutulmuş ve okuma süreci kaydedilmiştir. Okuma düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci Okuma Düzeyinin Belirlenmesi

Sınıf Düzeyi	Okunan Metin	Toplam Kelime Sayısı	Yapılan Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı
3	Güneşin Gücü	200	95	% 52,5	35

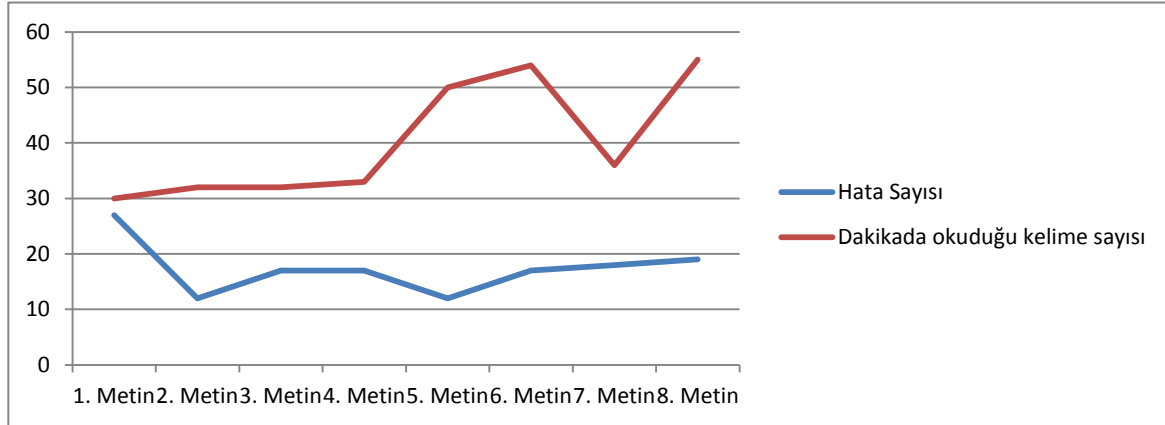
Tablo 3 incelendiğinde Ayşe’nin 200 kelimelik bir metinde 95 kelime hatası yaptığı, dakikada 35 kelime okuyabildiği görülmektedir. Ayrıca kelime tanıma yüzdesi; “Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı” formülü kullanılarak hesaplandığında Ayşe’nin üçüncü sınıf metnine ait kelime tanıma yüzdesi % 52, 50 olarak belirlenmiştir. Yanlış Analiz Envanteri’ ne göre Ayşe’nin okuma düzeyi “Endişe Düzeyi”nde yer almaktadır.

Ön değerlendirme yapıp Ayşe’nin okuma düzeyi tespit edildikten sonra hazırlanan okuma programı uygulanmıştır. Uygulama sırasında kullanılacak metinlerin birinci sınıf düzeyine uygun olması yönünde uzman görüşü alınmış ve uygulamaya başlanmıştır. Uygulama süresince Ayşe’nin okuduğu metinlere ilişkin yaptığı hatalar, dakikada okuduğu kelime sayısı, okuduğu hatalı kelime sayısına ilişkin veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Uygulama Süresince Yapılan Hatalar

Okunan Metin	Yapılan Hatalar	Toplam kelime sayısı	Hata Sayısı	Dakikada okuduğu kelime sayısı
İhtiyar Adam	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	110	27	30
Üç Balık	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	102	12	32
Keloğlan ile Sevimli Dev	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	133	17	32
Kedi ile Fare	Noktalama işaretlerine dikkat etme, yanlış okuma, eklemeler	122	17	33
Yaramaz Karga	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	111	12	50
Maviş ile Minik Kelebek Kelime Çalışması	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	154	17	54
Maviş ile Ağustos Böceği Kelime Çalışması	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	133	18	36
Maviş ile Sarı Kanarya	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	143	19	55

Tablo 4 incelendiğinde Ayşe'nin uygulama boyunca yanlış okuma yaptığı, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduğu ve metin içinde geçen kelimelerde eklemeler yaptığı görülmektedir. Ayrıca uygulama boyunca öğrenciye hızlı okumadan ziyade doğru okuması gerektiği yönünde telkinlerde bulunulmuştur. Uygulama süresince öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısının zaman zaman değiştiği fark edilmektedir. Tablo 4'teki veriler Şekil 1'de grafiksel olarak gösterilmektedir.

Şekil 1. Öğrencinin Program Boyunca Hatalı ve Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı

Şekil 1 incelendiğinde, öğrencinin yaptığı hata sayısı uygulama süresince belli bir aralıkta seyrederken, öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısında ani düşüş ve çıkışların olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesinde; öğrencinin özellikle bazı kelimelerin yazılışını daha önceden bildiği kelimelere benzettiği, zihnindeki kelimeleri söyleme eğilimine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

*Örneğin; Işıl Işıl- İçeri içeri
Şişiren-Şişerken
Uçurtan-Uçurtmasını*

Uygulama süresince öğrencide zihnindeki kelimeleri okuma eğilimi azalmış, bazı kelimeleri okurken zorlansa da doğru okumaya çalıştığı/uydurmadığı görülmüştür. Öğrencinin zorlandığı kelimeleri okurken önce içten seslendirme yaptığı ardından sesli olarak ifade ettiği gözlenmiştir. Uygulama süresince, fonolojik farkındalığı artırmaya yönelik yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencinin sesleri ayırt etmede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kırk beş saatlik uygulamanın sonunda da öğrencinin okuma düzeyini tespit edebilmek için ön değerlendirmede kullanılan metin öğrenci tarafından tekrar sesli bir şekilde okunmuş ve okuma süreci kaydedilmiştir. Öğrenciye ait uygulama öncesi ve sonrası okuma düzeyine ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencinin Okuma Düzeyi

	Metnin Kelime Sayısı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Uygulama Öncesi	200	35	95	% 52,5
Uygulama Sonrası	200	55	16	% 92

Tablo 5 incelendiğinde; uygulama öncesinde Ayşe'nin dakikada okuduğu kelime sayısı 35 iken, uygulama sonrasında 55'e çıkmıştır. Uygulama öncesinde Ayşe 200 kelimelik bir metinde toplam 95 kelime hatası yaparken, uygulama sonrasında hatalı kelime sayısı azalıp 16'ya düşmüştür. Kelime tanıma yüzdesi ise uygulama öncesi % 52,5 iken uygulama sonrası % 92'ye çıkmıştır. Bu veriler ışığında Ayşe'nin okuma düzeyi uygulama öncesi "Endişe Düzeyi"nde iken uygulama sonrası "Öğretim Düzeyi"ne ulaşmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma güçlüğü olan bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciye 3., 2. ve 1. sınıf Türkçe ders kitabından metinler okutulmuş, öğrencinin yaptığı sesli okuma hataları belirlenmiştir. "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılarak uygulama öncesi ve sonrası öğrencinin okuma düzeyi tespit edilmiştir. Uygulama sonunda okuma sırasında kullanılan akıcı okuma stratejilerinin öğrencinin okuma düzeyini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencinin sesli okuma sırasında okurken noktalama işaretlerine, tonlama ve vurgulamalara dikkat etmediği, sıklıkla atlama veya ekleme yaptığı, yanlış okuduğu, uzun kelime ve cümlelerde zihinden tamamlama yaptığı ve yavaş okuduğu gözlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrenciye uygulanan programla birlikte temel okuma ve akıcı okuma düzeyinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin program sonunda başlangıçta yaptığı hataların sayısında azalma olduğu, kelime tanıma becerisinde gelişme ve okuma hızında artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencinin metin okuma sırasında sürekli parmakla takip yapmadığı, sadece çok zorlandığı kelimeleri okuma sırasında parmakla takip ettiği gözlenmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda uygulama öncesinde öğrenci okuma düzeyi bakımından "Endişe Düzeyi"nde yer alırken uygulama sonrasında "Öğretim Düzeyi"ne çıktığı görülmüştür.

Sidekli (2010a), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı okuma etkinlikleriyle okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin program sonunda hatasız okuma düzeyi artmış olsa da hâlâ 5. sınıf düzeyine ulaşmadığını tespit etmiştir. Sidekli (2010b), araştırmasında uyguladığı yöntem, teknik ve etkinlikleri yapılandırmacı okuma, anlama modelleri doğrultusunda seçmiş ve uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma

ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde artış tespit edilmiştir. Yılmaz (2006), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada öğrencilerin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma düzeylerinin program sonunda 2. sınıf bağımsız düzeye, 3. sınıf düzeyinde ise öğretim düzeyine çıktığı ve okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğunu tespit etmiştir. Dündar ve Akyol'un (2014) okuma ve anlama problemi olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik olarak yaptıkları çalışmalarında, tekrarlı okuma yöntemini kullandıkları program sonunda öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bahsi geçen çalışmada katılımcıların zihinsel, işitsel ve görsel problemleri olmamasına rağmen okuma ve anlama güçlükleri yaşaması bu çalışmadaki katılımcının da ortak özelliğidir. Katılımcının özellikleri dikkate alınarak hazırlanan okuma programının sonunda öğrencinin mevcut okuma düzeyinde ilerleme kaydettiğinin tespit edilmesi diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda yapılan çalışma sonucu akıcı okuma stratejilerinin okuma düzeyini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda uygulanan programın öğrencilerin okuma düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulanan program süresince öğrencinin yalnız kalması ve hem ailenin hem de öğretmeninin yeterli destekte bulunmaması sürecin daha zor ve uzun olmasına neden olmuştur. Öğrencinin 4 yıllık okuma becerisindeki yetersizliğin 30 saatlik uygulama programıyla ortadan kaldırılması oldukça zordur. Ancak öğrencinin başlangıç düzeyiyle programın uygulanmasından sonraki düzeyi öğrencinin çalışma sonucu bu açığı uzun sürede de olsa kapatabileceğinin göstergesidir.

Sonuç olarak, araştırma süresince öğrenciye uygulanan program kapsamında öğrencinin 4. sınıf düzeyi bağımsız düzeye ulaşmasa da, bulunduğu endişe düzeyinden öğretilbilir düzeye yaklaştığı, sesli okuma hatalarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

- Okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin tespiti konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.
- Okuma ve okuduğunu anlama veya diğer dil becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılmalıdır.
- Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında öğretmenlere bilgi verilmelidir.
- Aileler öğrencilere yardımcı olmaları ve öğretmenin sorumluluğunu paylaşabilmeleri konusunda bilgilendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, A. (2011). *İlköğretim Türkçe 2 ders ve öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: YıldırımYayıncılık.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. *The Partnership for Reading*.
- Azim, M. (Ed.). (2010a). *İhtiyar adam*. İzmir: Zambak Yayıncılık.

- Azim, M. (Ed.). (2010b). *Üç balık*. İzmir: Zambak Yayınları.
- Azim, M. (Ed.). (2010c). *Keloğlan ile sevimli dev*. İzmir: Zambak Yayınları.
- Azim, M. (Ed.). (2010d). *Kedi ile fare*. İzmir: Zambak Yayınları.
- Azim, M. (Ed.). (2010e). *Yaramaz karga*. İzmir: Zambak Yayınları.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Brassel, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works. Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Chard, D. J., Pikulski J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. Rasinski, T., Blachowicz, C., Lems, K. (Ed.), *Fluency instruction*. The Guilford Press, London.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (Demir, S. B. Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 11(1), 6374.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Günay, D. (Ed.). (2008a). *Maviş ile minik kelebek*. İstanbul: Birleşik Yayın Grubu.
- Günay, D. (Ed.). (2008b). *Maviş ile ağustos böceği*. İstanbul: Birleşik Yayın Grubu.
- Günay, D. (Ed.). (2008c). *Maviş ile sarı kanarya*. İstanbul: Birleşik Yayın Grubu.
- Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (Ed.) (2008). *İlköğretim Türkçe 3 ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. Erişim: <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf>
- Kodan, H. (2015). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- National reading panel report (2000). 26/01/2012 tarihinde <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx> adresinden ulaşılmıştır.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 17-20.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2016, 35(2), 7-21

- Rasinski, T. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, J. A., Friedauer, J.A. & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(1), 22-27.
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32, 75-97.
- Samuel, S.J. (2006a). Reading fluency. Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K.(Ed.), *Fluency instruction*. The Guilford Press, London.
- Samuels, J. (2006b). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Sidekli, S. (2010a). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*.
- Sidekli, S. (2010b). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Kitabevi, Konya.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A Metaanalysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- 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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatres as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

A Practice for Eliminating Reading Difficulty: The Use of Fluent Reading Strategies

Hayati AKYOLⁱⁱⁱ, Hülya KODAN^{iv}

Introduction

Reading is a dynamic meaning construction process requiring an active and efficient communication between the writer and the reader (Akyol, 2011). Güneş (2008) describes reading according to the constructivist approach as an active process in which the individual integrates his existing knowledge with the information in the text to construct new meanings. Reading is to construct a meaning from the text. Reading comprehension requires action by the reader and this action is that the reader, who knows subject and content of the text, uses his existing knowledge to construct a meaning. The trouble in reading comprehension is to construct a meaning from the text. This trouble is settled by the ability of the reader in developing his skills related to the use of his existing knowledge about the text to use them (Brassel and Rasinski, 2008). It is seen, when descriptions of reading are examined, that it is emphasized that reading is an active process requiring meaning construction.

Two objectives are accomplished through the reading process. The first one is that the student recognizes the written word while the second objective is that the student can construct a meaning for the word that he has vocalized, in other words, he understands it. Word recognition process in which the student uses his mental capacity intensively is quite hard especially for the beginners in reading. The student cannot construct the meaning when he uses his mental capacity for word recognition. The student may use his mental capacity for meaning construction only after the task of word recognition has been accomplished. Reading process is hard, troublesome and mentally challenging for weak readers (Samuels, 2006a).

Fluent readers read orally fast, correct and with suitable expression. Fluency is one of the important factors, which are needed for reading comprehension. Although fluency is one of the components of reading skills, it is generally neglected in classroom settings. If a text is read labouredly and inefficiently, it will be hard for children to relate the information in the text with their existing knowledge and they comprehend what they read (National Reading Panel, 2000). It is observed many developing readers a) make many errors in decoding, b) spend a lot of effort while reading words in the text correctly, c) have difficulties in combining what he reads into a meaningful and suitable whole while they decode words easily and correctly. If one of them emerges, this causes feeling of personal failure, discourages the student for reading and causes insufficient comprehension (Rasinski, 2006).

It is important to make reading practices for developing fluent reading. Through reading practices, the student will gain experience in word recognition and thus, mental effort and time spent for word recognition will decrease and he will use these elements rather for meaning construction. The objective of the present study is to eliminate difficulties in reading of a student suffering from difficulties in reading by using the fluent reading strategies like repeated, paired, echoed and independent reading.

Method

Case study method is employed in this qualitative research. Camera recordings whilst reading, as well as The Informal Reading Inventory and narrative texts, were used to collect data. A 45-hour reading

ⁱⁱⁱ Gazi University, hakyol@gazi.edu.tr

^{iv} Bayburt University, hulyakodan@bayburt.edu.tr

program, including fluent reading strategies for students with reading difficulties, was applied in the study.

For determining level of the student in reading, the “The Informal Reading Inventory”, which was adapted into Turkish by Akyol (2005) referring to Haris and Spay (1990), Ekwall and Shanker (1988) and May (1986), narrative texts and audio records of text reading of the student were used. The “The Informal Reading Inventory” was used in determining percentage of word recognition and comprehension of the reader. In the study, a 30-hour program was applied to the subject to develop his reading skill. It was ensured during the practice period that the student studied different texts. The texts used in the study were chosen from story books approved by the Presidency of the Board of Education and Discipline. Play cards and activity papers were prepared for the student for each text during the practice.

For the first stage, the student was asked to read 3rd and 2nd grade texts respectively to determine his level in reading. Readings of the students were recorded and then analyzed. It was resolved according to the results from the analyses that the study program for the student consisted of 1st grade texts.

Discussion and Conclusion

According to the findings from the conducted study, the student did not pay attention to punctuation marks, intonation and highlights, he frequently made skipping or adding, he read wrongly and he spontaneously supplemented long words and sentences during oral reading. This result displayed that the student was at the anxiety level.

It was observed there was an improvement in basic reading and fluent reading levels of the student during the study as the program was implemented. Reduction was observed in number of errors that he had made at the beginning while his word recognition skill developed at the end of the program. Furthermore, it was observed that the student did not continuously track by finger during text reading but he tracked by finger only if he was trying to read very challenging words for him.

Sidekli (2010a) found in his study, which was conducted on developing reading and comprehension skills of 5th grade students through constructive reading activities, students could not achieve 5th grade level still at the end of the program although their level in error-free reading increased. Sidekli (2010b) selected and implemented the methods, techniques and activities used in his study according to constructive reading & comprehension patterns. He observed at the end of the study that frequency of errors in oral reading, fluent reading and reading comprehension reduced. Accordingly, an increase in students’ reading and comprehension levels was found. Yılmaz (2006) conducted a study to determine effect of the repeated reading method on correcting oral reading errors and developing reading comprehension skills of elementary school 3rd grade students and found that level of the students at the 2nd grade anxiety level increased to the 2nd grade independent level while it reached to the educational level at the level of 3rd grade and furthermore, significant reduction occurred in reading errors. Dündar and Akyol (2014) conducted a study on eliminating reading and comprehension problems of a second grade student with problems in reading and comprehension by using the repeated reading method and concluded that the student achieved the educational level from the anxiety level at the end of the program.

As a result, it was determined that the student approached toward a teachable level at the anxiety level in which he took place and a decrease occurred in his oral reading errors through the program applied to the student during the study although the student’s 4th grade level failed to achieve the independent level.

Key Words: *Reading difficulty, Fluent reading, Reading skills, Fluent reading strategies*