




## Okuma Güçlüğü'nün Çözümüne Yönelik Destek Eğitim Odası Modeli: Bir Eylem Araştırması

### Support Education Room Model for the Solution of Reading Difficulties: An Action Research

Sayfa | 3028

Mehmet Fatih BİRGÜL , Doktora Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, MEB, fthbrgl26@gmail.com

Erhan AKIN , Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, erhanakin49@hotmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 5 Ekim 2024  
**Kabul tarihi - Accepted:** 10 Aralık 2024  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2024



**Öz.** Bu araştırma, okuma güçlüğüne gidermede destek eğitim odası modelinin ve bu süreçte kullanılan akıcı okuma stratejilerinin etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş ve okuma güçlüğü çeken bir 7. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri, ses kayıtları, araştırmacı günlükleri ve okuma metinleri kullanılmıştır. Yapılan ön değerlendirmelerde katılımcının okuma ve anlama becerisinin “Yanlış Analizi Envanteri”ne göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler temel alınarak uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen 40 saatlik eylem planı, destek eğitim odasında bire bir uygulama ile Tekrarlayıcı Okuma, Yankılayıcı (Eko) Okuma, 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönlendirme, Övgü) Metodu ve Eşli Okuma Yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda katılımcının okuma sırasında yaptığı hata sayılarında belirgin azalmalar görülmüş, okuma ve anlama becerilerinde ise ilerlemeler kaydedilmiştir. Ayrıca uygulama öncesi endişe düzeyinde olan okuma ve anlama becerisi uygulama sonrasında öğretim düzeyine yükselmiştir. Araştırmanın sonuçları, destek eğitim odası kapsamında katılımcıya özgün hazırlanan ve akıcı okuma stratejileriyle desteklenen eylem planının okuma güçlüğüne gidermede olumlu katkılar sunabileceğini göstermektedir. Literatürdeki ilgili araştırmaların bulguları da bu çalışmada ulaşılan sonuçlarını desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, destek eğitim odası, okuma ve anlama becerisi, akıcı okuma stratejileri.

**Abstract.** This study was conducted to evaluate the support education room model in eliminating reading difficulties and the effect of reading fluency strategies used in this process. The research was conducted with a 7th grade student who was diagnosed with a specific learning disability and had reading difficulties. In the study, which was conducted with action research, one of the qualitative research methods, the data collection tools used were the Error Analysis Inventory, audio recordings, researcher's diaries and reading texts. In the preliminary evaluations, it was determined that the participant's reading and comprehension skills were at the level of concern according to the error analysis inventory. Based on this data, a 40-hour action plan developed in line with expert opinions was implemented in the support education room with one-to-one application using Repetitive Reading, Echo Reading, 3P (Pause, Prompt, Praise) Method and Paired Reading Method. As a result of the implementation, significant decreases were observed in the number of errors made by the participant during reading, and progress was made in reading and comprehension skills. In addition, the reading and comprehension skills, which were at the level of concern before the application, increased to the level of instruction after the application. The results of the study show that an action plan prepared specifically for the participant within the scope of the support training room and supported by fluent reading strategies can make positive contributions to eliminating reading difficulties. The findings of related studies in the literature also support the results of this study.

**Keywords:** Reading difficulties, support training room, reading and comprehension skills, fluent reading strategies.



## Extended Abstract

**Introduction.** Reading disability refers to the cognitive and linguistic difficulties an individual encounters in their ability to perceive, interpret and read written texts fluently. This situation is seen as a serious learning disability that directly affects students' academic success. Students with reading disability; Due to problems in word recognition, phonation, meaning-making and reading speed, they make mistakes in the reading process and have difficulty understanding what they read, and are negatively affected by this situation.

Fluent reading is reading that is done accurately, quickly and meaningfully. Fluent reading, which is the basic element of an effective reading process, includes quickly recognizing words and grasping the meaning of the text and reading without hesitation without making any mistakes. Individuals with insufficient fluent reading skills have difficulty understanding the text, and this negatively affects their overall academic success. For this reason, effective methods have been developed to eliminate reading disability and fluent reading strategies have been at the center of this process.

Fluent reading strategies aim to improve students' reading speed, accuracy and meaning-making skills by focusing on different stages of the reading process. The environments in which fluent reading strategies are applied vary according to students' different learning styles. While group readings and individual activities in the classroom support the learning process under the guidance of the teacher, support education rooms contribute to the strengthening of independent reading skills by providing a quiet environment. In addition, support education rooms create an environment that supports the development of fluent reading skills by developing special programs and strategies for the individual needs of students with reading difficulties.

Support education room is a learning environment where special education is provided for the individual needs of students with reading difficulties. In these rooms, students are given one-on-one or small group education to develop various skills. The systematic application of fluent reading strategies in the support education room plays an important role in overcoming these difficulties of students with reading difficulties. In the support education room where fluent reading strategies are applied, a special reading plan is created by taking into account the student's individual development level. This plan is shaped according to the student's needs and the texts are selected according to the student's level. For example, while repetitive reading is applied to increase reading speed, echoing reading can be preferred to minimize reading errors.

Reading programs implemented in the support education room aim to continuously monitor the student's progress in reading skills. During this process, the student's reading speed, accuracy and comprehension skills are regularly evaluated and changes are made to the program according to the needs. At the same time, homework and reading tasks are given to students to help them gain reading habits, and the process is supported.

As a result, applying fluent reading strategies in the support education room for students with reading difficulties is an effective approach to developing reading skills. These strategies help students overcome obstacles in the reading process, while also increasing their self-confidence and reading motivation, making a positive contribution to their academic success and paving the way for them to be more successful in their educational lives.



**Method.** This study was designed as an action research aiming to determine the effects of the Repeater, Echo, 3P (PPP) Model and Paired Reading methods in order to eliminate the reading and comprehension problems of a 7th grade student diagnosed with learning disability and taking Turkish lessons in the support education room. The student participating in the study is a 13-year-old male student diagnosed with mild mental retardation. Error Analysis Inventory, reading texts, researcher diary and audio recordings were used in data collection. The fact that the participant made various errors during reading necessitated the use of different reading methods together. Therefore, the Repeater, Echo, 3P Model and Paired Reading methods were applied in the study for two weeks each and a total of 40 hours and 8-week action plan was created.

**Results.** The research findings show that the repetitive reading method significantly reduces reading times, reduces the number of errors and increases word recognition percentage. In addition, when the echoing reading method was applied, a significant decrease in the participants' text reading times and a remarkable decrease in the number of errors were observed. As a result of the application of the paired reading method, the participants' text reading times were shortened, the number of errors decreased and their reading performance increased from the "anxiety" level to the "teaching" level. In addition, as a result of the applications carried out using the 3P Method, a significant decrease was achieved in the participants' text reading time and the number of errors. These findings show the effectiveness of each reading technique and its positive effects on the students' reading skills.

**Discussion and Conclusion.** In this study, the fluent reading strategies (Repetitive Reading, 3P Method, Echo Reading and Paired Reading) used in the action plan prepared to be implemented in the support education room increased the participant's reading and comprehension skills from the anxiety level to the teaching level. It also significantly reduced the participant's number of errors. Other study findings similar to the results of this study also show that fluent reading strategies can be used as an important tool in improving the fluent reading skills of students with reading difficulties in general. Therefore, it is recommended that fluent reading strategies be evaluated in more comprehensive studies and used to improve the reading skills of students with reading difficulties.



## Giriş

Eğitim, bireylerin potansiyellerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve topluma katkıda bulunmaları için kritik bir öneme sahiptir. Nitekim eğitim sürecinin temel amacı, bireylerin bilgi ve becerilerini zenginleştirerek onları daha donanımlı ve yetkin hâle getirmektir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bununla birlikte her öğrencinin öğrenme hızı, ilgi alanı, güçlü ve zayıf yönleri farklıdır. Bu nedenle tek tip bir eğitim modeliyle tüm öğrencilere aynı şekilde yaklaşmak, bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmek anlamına gelir. Özellikle dezavantajlı olarak adlandırılan gruptaki bireyler, genellikle ekonomik, sosyal, kültür ve sağlık gibi çeşitli faktörler nedeniyle eğitimde daha zorlu koşullarla karşılaşmaktadır (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Bu gruptaki bireylerin farklı özellik ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen adil ve kapsayıcı eğitim planlamaları, fırsat eşitliğinin temininde önemli bir rol oynar (Tomlinson, 2007). Her bireyin potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına olanak tanıyan bu yaklaşım, eğitim alanındaki eşitsizliklerin azaltılmasına da katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Fırsat eşitliği, Millî Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretim programlarını yapılandırırken dikkate aldığı ilkelerin başında gelmektedir. Nitekim 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları kapsamında yer alan “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için öncelikle destek eğitim odaları olmak üzere tüm eğitim ortamında sunulan hizmetler evrensel tasarım ilkeleri dikkate alınarak geliştirilmeli ve materyal açısından da zenginleştirilmelidir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021) maddesi özel gereksinimli öğrencilerin eğitim olanaklarını iyileştirmeyi ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu noktada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına ve gelişimlerine uygun olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları hazırlanmaktadır. Öğrenci merkezli hazırlanan bu planların uygulandığı ortamların başında destek eğitim odaları gelmektedir.

### Destek eğitim odası

Destek eğitim odası, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alabilmelerini sağlamak amacıyla yetersizlik türü ve yetenek alanlarına uygun özel araç-gereçler ve materyallerle donatılmış bir eğitim ortamıdır. Bu odaların açılması, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi uygulanan okul ve kurumlarda zorunludur. Özel eğitim gereksinimi olan veya özel yetenekli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak ve potansiyellerini geliştirmek, bu odaların en önemli hedeflerindedir (MEB, 2015).

Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde tam zamanlı kaynaştırma eğitimi gören öğrenciler için destek eğitim odaları, il ve ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisiyle il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından açılmaktadır (Yazıcıoğlu, 2020). Öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılan destek eğitim odaları, ihtiyaç duyulan hizmeti sunmak için oluşturulan bir komisyon tarafından yönetilmektedir. Komisyon, okul öğretmenlerinin yanı sıra özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri gibi çeşitli uzmanlık alanlarına sahip eğitimcilerden oluşmaktadır. Gerekliğinde Rehberlik Araştırma Merkezinde görevli özel eğitim öğretmenleri veya diğer okullardan öğretmenler de görevlendirilebilmektedir (MEB, 2015).

Destek eğitim odaları, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve hızlarına uygun çalışma imkânı sunarak çok yönlü gelişimlerini olumlu bir şekilde destekler (Gürgür vd., 2012). Ayrıca bu odalarda



öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek onlara uygun destek ve rehberlik sağlamak amacıyla bireysel değerlendirme ve izleme süreçleri de gerçekleştirilmektedir (Glomb ve Morgan, 1991). Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler ve verilecek dersler ise eğitim-öğretim yılı başında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme biriminin tavsiyeleri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir (Yazarkan, 2020).

Öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunan destek eğitim odaları, öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirmeyi amaçlar. Destek eğitim odalarının önemli katkılarından biri de okuma becerisinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu odalarda uygulanan bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini güçlendirmektedir. Söz konusu becerilerin geliştirilmesi ise öğrencilerin okuma hızını artırırken aynı zamanda metinleri doğru bir şekilde anlamalarına ve yorumlamalarına imkân tanımaktadır.

### **Okuma becerisi**

Okuma, farklı uzmanlar tarafından çeşitli bağlamlarda incelenen bir olgu olup geniş bir literatürde muhtelif tanımlara konu olmuştur: “basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” (Özdemir, 1990: 13), “Sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” (Gündüz ve Şimşek, 2013: 13) ve “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci” (Ülper, 2010: 3). Okumanın temel amacı, tanımlardan da anlaşılabilirliği gibi anlamak, bilgiyi kavramak ve gerektiğinde kullanmaktır.

Eğitim programlarının ve öğretim süreçlerinin merkezine yerleştirilen okuma ve anlama becerileri, bireylerin yaşamlarını anlamlandırma sürecinde temel bir rol oynar (Akyol, 2006). Bu beceriler, analitik düşünme kapasitelerini geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirme açısından katkı sağlayarak bireylerin bilişsel yeteneklerini zenginleştirmektedir. Böylece bireylerin karmaşık konuları kavrama ve derinlemesine düşünme yetenekleri gelişim gösterirken aynı zamanda bilgiye dayalı analiz yapabilme yetenekleri de pekişmektedir. Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesi bireylerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra yaşam boyu öğrenme süreçlerine de katkı sağlar. Öte yandan okuma ve anlama becerilerinin güçlendirilmesi kadar bu süreçte yaşanan güçlüklerin belirlenmesi de bireylerin bilişsel gelişimleri ve akademik başarıları için kritik önem taşır (Pressley, 2006). Nitekim öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve çevresel faktörler gibi unsurlar, okuma becerisi üzerinde olumsuz etkilere neden olarak bireylerin metinleri doğru ve etkili bir şekilde anlamalarını zorlaştıran önemli engeller oluşturmaktadır. Akıcı okuma sorunları olarak adlandırılan bu engeller, öğrencilerin kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıma yetilerini zayıflatarak okuma motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle süreçteki güçlüklerin giderilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını en üst düzeye çıkarmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Akıcı okuma, “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve heceleme tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma”dır (Akyol, 2013: 4). Kimi zaman çeşitli faktörlerden dolayı okuma akıcılığı istenilen düzeyde gerçekleşmez. Örneğin öğrenme güçlüğü, nörolojik



bozukluklar, dikkat eksikliği, çevresel-sosyal faktörler, zihinsel ve fiziksel engeller okumanın akıcılığını olumsuz yönde etkileyebilir (Razon, 1982; Meyer ve Felton, 1999). Bu tür durumlar, bireylerin okuma becerilerinin gelişimini sekteye uğratarak akademik başarılarını da zayıflatmaktadır (Erden vd., 2002; Ergül, 2012).

## Sayfa | 3034 **Okuma güçlüğü**

Okuma güçlüğü, bireylerin okuma becerilerini olumsuz yönde etkileyen ve bu becerilerin geliştirilmesini zorlaştıran bir öğrenme güçlüğü türüdür (American Psychiatric Association, 2013). Zihinsel bir sorun bulunmamasına rağmen öğrencinin okuma becerilerinde yetersizlik yaşamasına yol açan okuma güçlüğü; okuma hızını, kelime tanıma yeteneğini ve metin anlama becerisini olumsuz etkilemektedir. Nitekim okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma, sesleri birleştirip kelime oluşturma ve metin içerisindeki anlamı kavrama işlemlerinde zorluk yaşamaktadırlar (Baydık, 2002). Okuma sürecinde yaşanan söz konusu güçlüklerin tanımlanması ve bu güçlükleri aşmaya yönelik uygun desteklerin sunulması, öğrencilerin akıcı okuma becerisi edinmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle okuma güçlüğü çeken bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının ve ihtiyaç odaklı öğretim stratejilerinin uygulanması, güçlüklerin aşılmasında etkili olmaktadır. Bireyselleştirilmiş planlar, öğrencilerin metinleri doğru anlama ve hızlı yorumlama yetilerini geliştirirken okuma becerilerinin de ilerlemesine katkıda bulunmaktadır (Das, 2009).

### **Okuma hataları**

Bireylerin okuma esnasında yaptıkları yanlışlar, okuma hataları olarak değerlendirilir. Okuma sürecinde atlayıp geçmeler, eklemeler, öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, kendi kendini düzeltme, yanlış okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirmeler, parmakla takip ve kafa hareketleri gibi hatalarla sıklıkla karşılaşılır (Akyol, 2006). Okuma hatalarının belirlenmesi, akıcı okumanın geliştirilmesi için temel bir adım olup bu hataların tespiti uygun düzeltme stratejilerinin geliştirilmesi açısından da gereklidir (Goodman, 1965; Weber, 1968; Beebe, 1980; Leu, 1982).

### **Akıcı okuma stratejileri**

Okuma güçlüğünü giderme ve akıcı okumanın sağlanması noktasında tekrarlayıcı okuma, eşli (ikili) okuma, arkadaşla okuma, 3P Metodu, okuyucu tiyatroları oluşturmak, koro hâlinde okumak gibi çeşitli stratejilerden yararlanılmaktadır (Dağ, 2010; Akyol ve Kodan, 2016; Aşıkcan, 2019; Yıldız, 2022). Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciye akıcı okuma becerisi kazandırmak amacıyla çoklu okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulanan yöntemler arasında tekrarlayıcı okuma, yankılayıcı (eko) okuma, 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönlendirme, Övgü) metodu ve eşli okuma yer almaktadır. Bu stratejilerin her biri öğrencinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yaklaşımlar sunmakta ve akıcılığı artırmayı hedeflemektedir.

Tekrarlayıcı okuma, metnin akıcılığı sağlanana kadar tekrar edilerek okunmasıdır (Akyol, 2006). Tekrarlayıcı okuma, gelişimsel bir okuma programı olarak tasarlanmıştır. Araştırmalar, düzenli tekrarlayıcı okumanın öğrencilerin okuma hızını, doğruluğunu ve anlama seviyesini artırdığını göstermektedir (Samuels, 1979; Therrien, 2004; Strong vd., 2004).



Yankılayıcı okuma, "öğretmen ya da iyi okuyan bir okuyucu tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesi"dir (Güneş, 2007: 277). Bu yöntem, öğretmenin model okumasıyla öğrencinin kelimeleri doğru telaffuz etme yetisini kazanmasına da katkı sağlar. Yankılayıcı okuma yöntemi, akıcı okuma becerisinin kazanılmasına kadar uygulanmaya devam eder.

Eşli okuma, kişinin kendisinden daha iyi okuma seviyesine sahip birinin rehberliğinde gerçekleştirdiği okumadır (Topping ve Lindsay, 1992). Bu yöntemde dikkate alınması gereken önemli bir nokta, kullanılacak metnin çocuğun seviyesinin üzerinde olmasıdır (Akyol, 2006). Eşli okuma yönteminin başarılı sonuçlar sağlaması için süreç istikrarlı bir şekilde yürütülmelidir. Bu yöntem, öğrencinin okuma hızını artırmakla birlikte kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmesini ve noktalama işaretlerine uygun ses tonlaması yapmasını da destekler.

3P metodu, bire bir eğitimde başarılı bir öğrenme stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ders materyalleri ve öğretim süreci kişiye özel uyarlanır. Böylece öğrencilere daha özgün bir öğrenme deneyiminin sunulmasıyla okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Nitekim 3P metodunun diğer öğretim yöntemlerine kıyasla düşük ilerleme gösteren okuyucular için daha etkili olduğu kanıtlanmıştır (Merrett ve Mottram, 1997). 3P metodunda öğretmenler, akranlar ve ebeveynler öğrencilere yönlendirici destek sağlarlar. Yöntemin iki temel unsuru vardır: öğrenciye uygun okuma materyalinin sağlanması ve öğreticinin "duraksama, yönlendirme ve övgü" adımlarını kullanarak geri bildirimde bulunması. Duraksama aşamasında öğrenciye bağlama uygun kelimeyi bulabilmesi ve kendi hatasını düzeltebilmesi için belirli bir süre tanınır. Öğrenci, beş saniye içinde hatasını düzeltemezse ya da yanlış yaparsa yönlendirme aşamasına geçilir. Bu aşama, öğrenciye doğrudan cevap vermek yerine ipuçları sunarak ve kendi düzeltmesini yapması için fırsat tanıyarak rehberlik etmeyi içerir. Övgü aşaması ise doğru okuma davranışının sözel olarak takdir edilmesini ve pekiştirilmesini amaçlar (Burns, 2006, Akt., Dağ,2010).

Alanyazında okuma güçlüğünü gidermeye yönelik birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar, genellikle akıcı okuma stratejilerinin etkilerini incelemekte ve bu bağlamda farklı yaklaşımlar sunmaktadır: bazı araştırmalar, tek bir yöntemin okuma becerisi üzerindeki katkılarını değerlendirirken (Duran ve Sezgin, 2012; Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018; Kuruoğlu ve Şen, 2019) diğerleri birden fazla yöntemin birlikte kullanılmasının etkilerini ele almaktadır (Özkara, 2010; Uzunkol, 2013; Akyol ve Kodan, 2016; Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Çalışmalar incelendiğinde katılımcıların araştırmacılar tarafından okuma güçlüğü yaşadığı düşünülen ancak resmî bir tanı almamış öğrencilerden oluştuğu gözlenmiştir. Okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğünün bir türüdür. Öğrenme güçlüğü tanısı ise psikiyatri servisi tarafından konulmaktadır. Bu noktada resmî tanının eksikliği, öğrencilerin ihtiyaç duydukları destek eğitim odası gibi özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını engellemektedir. Özellikle okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin bireysel desteklere erişimini zorlaştıran bu durum, akademik başarılarını olumsuz etkileyerek ilerleyen süreçlerde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin erken tespiti ve onlara yönelik uygun destek programlarının uygulanması, uzun vadeli başarılarını artırmak için büyük önem taşımaktadır.





Bu çalışmada alanyazındaki araştırmalardan farklı bir şekilde resmî olarak özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş bir katılımcının okuma güçlüğüne gidermeye yönelik destek eğitim odası merkezli bir eylem planı geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

### **Araştırmanın amacı**

Araştırma, okuma güçlüğüne gidermede destek eğitim odası modelinin ve bu süreçte kullanılan akıcı okuma stratejilerinin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uygulama öncesi katılımcının okuma ve anlama becerisi hangi düzeydedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan katılımcıya destek eğitimi odasında uygulanan eylem planının (tekrarlayıcı okuma, yankılayıcı (eko) okuma, 3P metodu ve eşli okuma yöntemi) katılımcının metni anlama becerisini ve akıcı okuma seviyesini geliştirmedeki etkisi nedir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın modeli**

Okuma güçlüğü yaşayan ve destek eğitim odasında Türkçe dersi eğitimi alan 7. sınıf öğrencisinin okuma ve anlama güçlüğüne giderilmesinde tekrarlayıcı, yankılayıcı (eko), 3P (PPP) modeli ve eşli okuma yöntemlerinin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması; öğretmen, yönetici vb. uygulayıcıların kendi durumlarını veya yaşadıkları sorunları tanımlama, değiştirme ve geliştirme amacıyla bilimsel araştırma süreçleri kapsamında diğer uygulayıcılarla iş birliğinde bulunarak yaptıkları araştırmalardır. “Eylem araştırmacıları, sağlam genellemeler aramaktansa, kendilerinin de kişisel olarak dahil oldukları, belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmeye yoğunlaşır” (Büyüköztürk vd., 2020). Öğretmen araştırması olarak da bilinen eylem araştırması, eğitim alanında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Köklü, 2001).

### **Katılımcının özellikleri**

Araştırmacının görev yaptığı okulda öğrenim gören 13 yaşındaki 7. sınıf öğrencisi olan katılımcı, özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş bir erkek öğrencidir. Araştırmacı, destek eğitim odası kapsamında katılımcının Türkçe dersine girmektedir. Çalışmada katılımcının ismi, gizliliği sağlamak ve etik ilkelere dolaylı B harfi şeklinde kodlanmıştır. B'nin derslerine giren diğer öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencinin akademik başarısının düşük olduğu ayrıca okuma ve anlama becerilerinde de sıkıntılar yaşadığı belirlenmiştir. B, kişilik özellikleri bakımından da içine kapanık ve sosyal ilişkilerde güçlük çeken bir öğrencidir.

Yapılan okuma çalışmalarında B'nin kelimeleri önce içinden okuyup ardından uzun bir bekleyişten sonra sesli olarak okuduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte B'nin evde kitap okumadığı ve böyle bir alışkanlığının da olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca noktalama işaretlerinin işlevi ve kullanımı konusunda da sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir. Dikkatini ölçmek amacıyla B'ye uygulanan *Burdon Dikkat Testi* sonuçlarına göre çalışmanın ilk başlarında dikkatini toplamakta zorlandığı sonraki süreçte



ise çalışmaya uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. B'nin durumu kapsamlı olarak değerlendirilmiş ve çoklu okuma stratejilerini içeren bir eylem planı oluşturulmuştur. Okulun imkânları doğrultusunda destek eğitim odası olarak kütüphane seçilmiş ve uygulama süreci burada gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gerekli izinler alınmış ve uygulama süreci hakkında katılımcıya bilgilendirmeler yapılarak çalışmalar yürütülmüştür.

## Veri toplama aracı

### Yanlış Analizi Envanteri

Çalışmada katılımcının okuma ve anlama düzeyini belirlemek amacıyla Yanlış Analizi Envanteri'nden yararlanılmıştır. Envanterin uyarlanması Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'in çalışmalarından esinlenilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, sesli okuma esnasında meydana gelen hatalarla kelime ve fonetik bilgiyi değerlendirirken sessiz okumanın ardından yapılan anlama testleriyle öğrencilerin kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte anlama ve kelime tanıma hatalarının çeşitlerini tanımlayarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi sağlar. Bu envanter, okuma becerilerini üç farklı düzeyde değerlendirmeyi hedefler (Akyol, 2006). Bu öğretim düzeyleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

Tablo 1.

Okuma düzeyleri ve yüzdeleri (Ekwall ve Shanker akt. Akyol, 2006)

Okuma düzeyleri	Kelime tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%75-

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

b) Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

c) Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder (Akyol, 2006: 83).

Katılımcının anlama düzeyini belirlemek için hazırlanan sorular, yanlış analizi envanterine uygun olarak basit anlama soruları ve derinlemesine anlama soruları olmak üzere iki grup şeklinde yapılandırılmıştır:

Tablo 2.

Basit anlama soruları için cevap düzeyleri ve puan değeri

Cevap Düzeyi	Puan değeri
Tam olarak cevaplanan sorular için	2 puan
Yarı cevaplanan sorular için	1 puan
Hiç cevaplanmayan sorular için	0 puan



Basit anlama soruları, öğrencilerin metni temel bilgileriyle anlama ve bu bilgileri doğru şekilde ifade edebilme becerilerini ölçer. Bu düzeydeki sorular, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini temel bir seviyede değerlendirir.

Tablo 3.

Derinlemesine anlama soruları için cevap düzeyleri ve puan değeri

Cevap Düzeyi	Puan değeri
Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için	3 puan
Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için	2 puan
Yarı cevap verenler için	1 puan
Hiç cevap verilmeyen sorular için	0 puan

Derinlemesine anlama soruları metnin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Bu tür sorular, öğrencilerin metinle ilgili eleştirel düşünme ve çıkarım yapma gibi daha üst düzey becerilerini ölçer (Brookhart, 2010).

Anlama düzeyinin yüzdesel değerlendirmesi ise öğrencinin okuduğunu anlama becerisini nicel olarak ölçmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu süreç, öğrencinin topladığı puanların mümkün olan maksimum puanlarla karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilir. İlk olarak öğrencinin doğru cevaplardan aldığı puanlar toplanır. Ardından alınması gereken maksimum puanların toplamı belirlenir. Son olarak alınan puanların toplamı, maksimum puanların toplamına bölünerek öğrencinin anlama düzeyinin yüzdesel değeri hesaplanır (Akyol, 2006: 88). Bu yöntem, öğrencinin okuma anlama performansını belirli bir yüzdelik dilimde ifade eder ve değerlendirme sürecinin nicel bir biçimde yapılmasını sağlar.

### **Burdon Dikkat Testi**

Burdon Dikkat Testi, 1955 yılında Benjamin Burdon tarafından geliştirilen ve dikkat düzeyini ölçmeye yönelik bir psikolojik değerlendirme aracıdır. Katılımcılara 660 harfin karışık şekilde yer aldığı bir sayfa verilir ve onlardan belirli harfleri (a, b, d, g) bulup işaretlemeleri istenir. Katılımcılara her bölüm için 5 dakika süre tanınır ve yalnızca bu dört harfin altının çizilmesi istenir. Testin başında katılımcılara hangi harfleri işaretlemeleri gerektiği hatırlatılır. Testin amacı, katılımcıların görsel dikkat, hız ve doğru algılamalarını ölçmektir. Değerlendirme, katılımcıların doğru işaretledikleri harfler üzerinden yapılır ve her doğru cevap bir puan olarak hesaplanır. Sonuçlar, katılımcıların dikkat sürekliliği ve görsel algılama becerileri hakkında bilgi verir.

Karaduman (2004) tarafından yapılan Burdon Dikkat Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test yöntemiyle .78 korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Sonuç, testin tutarlı ve geçerli bir ölçüm sunduğunu göstermektedir.



## **Okuma metinleri**

Çalışmada kullanılan metinler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında ortaokullarda okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından alınmıştır. Bununla birlikte bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üç ayrı türe de yer verilmiştir.

Sayfa | 3039

## **Araştırmacı günlüğü**

Araştırmacı günlüğü; bir araştırmacının yaptığı çalışmaları, karşılaştığı sorunları, aldığı kararları, veri toplama sürecini ve analizlerini detaylı bir şekilde kaydettiği belgedir. Bu günlük, araştırmacının çalışmasını izlemesine, ilerlemesini değerlendirmesine ve sonuçları yorumlamasına yardımcı olur. Ayrıca araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinde karşılaşılan sorunları veya değişiklikleri kaydetmek ve gelecekteki çalışmalarda referans olarak kullanılmak üzere önemli bir kaynak işlevi görür. Bu nedenle çalışmanın verilerine katkı sunması amacıyla araştırmacı tarafından eylem planının uygulanması sürecinde günlük tutulmuştur.

## **Ses kayıtları**

Ses kayıtları; okuma hızını, doğruluğunu ve akıcılığını ölçmede önemli bir kaynaktır. Benzer şekilde dil analizi çalışmalarında katılımcıların okuma hızını, tonlamasını, telaffuzlarını ve dil bilgisi hakimiyetini incelerken ses kayıtları önemli bir veri kaynağı olarak kullanılır. Bu çalışmada katılımcının okuma becerilerini değerlendirmek ve analiz etmek aynı zamanda güvenirliliği sağlamak amacıyla ses kayıtlarından yararlanılmıştır.

## **Uygulama süreci**

Çalışmaya katılımcının okuma ve anlama düzeyini belirlemek amacıyla öğrenim gördüğü sınıf seviyesine (7. sınıf) uygun ve uzman görüşü ile belirlenmiş 226 kelimedenden oluşan "Denizyıldızı" adlı metin okutularak başlanmıştır. Yanlış Analizi Envanteri ile yapılan değerlendirmelerde katılımcının okumasının endişe düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle katılımcının bir alt sınıf düzeyine (6.sınıf) uygun metinlerle çalışmaya devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan metinler, 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarından alınmıştır.

Katılımcının okuma esnasında atlama, yanlış okuma, kafa hareketleri, tekrarlama, parmakla takip, ekleme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme gibi hatalar yaptığı gözlemlenmiştir. Noktalama işaretlerindeki hataları gidermek için katılımcıya konu anlatımı yapılmış ve daha sonra anlatımın etkinliklerle desteklenmesi sağlanmıştır. Diğer yandan kafa hareketleri ve parmakla takip gibi hataların giderilmesi için de doğru okuma teknikleri hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.

Katılımcının okuma sürecinde çeşitli hatalar yapması, okuma güçlüğüne giderilmesi için farklı okuma yöntemlerinin birlikte kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla çalışmada tekrarlayıcı, yankılayıcı (eko), 3P metodu ve eşli okuma yöntemlerinin her birinin birer hafta süreyle uygulanması planlanmıştır. Bu kapsamda toplamda 40 saat olmak üzere dört haftalık bir eylem planı oluşturulmuştur. Ayrıca uygulama süreci, ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri ile kayıt altına



alınmıştır. Sürecin her adımında katılımcının rahatlaması ve araştırmaya daha istekli katkıda bulunması amacıyla gerekli bilgilendirmeler yapılarak çeşitli ödüllerle teşvik edilmiştir. Bununla birlikte okuma metninin temasına uygun kısa videolar izletilerek katılımcının ilgisinin canlı tutulması ve araştırma sürecinin verimliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Sayfa | 3040

Hikâye edici metinler, öğrencilerin dil becerileri açısından daha sık karşılaştıkları ve bilişsel düzeyde tanıdık hâle gelen kelimeleri barındırmaktadır. İlköğretim 4. sınıftan itibaren fen ve sosyal bilgiler gibi konu alanlarının öne çıkmasıyla bilgilendirici metinler daha soyut ve alana özgü kelimeler içermeye başlar; bu durum, öğrencilerin önceki deneyimleriyle daha az bağlantı kurmasına neden olur (Akyol, 2013). Bu nedenle çalışmada daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek ve öğrencilerin gelişimini net bir şekilde değerlendirmek amacıyla bilgilendirici metinlere daha fazla yer verilmiştir.

Çalışmanın son haftasında uygulama sürecinin katılımcının okuma becerileri üzerindeki etkisini daha nesnel ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek amacıyla ön test aşamasında okutulan metinle aynı okunabilirlik düzeyine sahip farklı bir metin kullanılarak son bir bağımsız okuma yaptırılmıştır. Aynı metnin tercih edilmemesinin nedeni, katılımcının metni önceden okumuş olmasının sağladığı avantajları ortadan kaldırarak okuma becerilerindeki gelişimin daha doğru bir şekilde ölçülmesinin hedeflenmesidir. Uygulamanın ardından elde edilen sonuçlar, ilk okuma verileri ile karşılaştırılarak katılımcının okuma becerilerindeki gelişim daha kapsamlı bir biçimde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Uygulama sürecinin işleyişi, uygulanan yöntemler ve kullanılan metinler

Hafta	Sınıf Düzeyi	Metnin Adı	Metnin Türü	Yöntem	Uygulama Süresi
1.	6	Okumak	Bilgilendirici	Tekrarlayıcı Okuma	5 saat
1.	6	Beden ve Akıl	Hikâye Edici	Tekrarlayıcı Okuma	5 saat
2.	6	Çocukluk	Şiir	3P Metodu	5 saat
2.	6	Çocukluğunu Özleyen Kavuk	Hikâye Edici	3P Metodu	5 saat
3.	6	Çanakkale Geçilmez	Bilgilendirici	Yankılayıcı Okuma	5 saat
3.	6	Anadolu	Hikâye Edici	Yankılayıcı Okuma	5 saat
4.	7	Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme	Bilgilendirici	Eşli Okuma	5 saat
4.	7	Karlı Dağların Arkadaşı Ol	Bilgilendirici	Eşli Okuma	5 saat

Eşli okuma yöntemi ile yapılan okumalarda bir üst sınıftan metinler seçilmesi tavsiye edilir (Akyol, 2006). Bu nedenle son hafta uygulanan eşli okuma yönteminde öğrencinin okuma düzeyinin bir üst düzeyi olan 7. sınıf metinleri kullanılmıştır.

### Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma kapsamında uygulama öncesinde öğrencinin mevcut durumunu belirlemek için Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Envanterden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem planı oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur. Verilerin analizinde Birgül, M.F. ve Akin, E. (2024). Okuma güçlüğü'nün çözümüne yönelik destek eğitim odası modeli: Bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 3028-3051.*  
DOI. 10.51460/baebd.1561836



Yanlış Analizi Envanteri esas alınarak değerlendirme yapılmış ve uygulama öncesi ile uygulama sonrası düzeyler karşılaştırılmıştır. Katılımcının okuma hatalarını tespit etmek ve gerekli müdahaleleri gerçekleştirmek amacıyla okumalar ses kaydına alınmış, ayrıca araştırmacı tarafından düzenli olarak günlük tutulmuştur.

Sayfa | 3041 **Geçerlik ve güvenirlik**

### **Geçerlik**

Çalışmada kullanılan yöntemlerin amaca uygunluğu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcıya uygulanan akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızını, doğruluğunu ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkili yöntemler olduğu literatür taramasıyla da desteklenmiştir. İç geçerliği sağlamak için akıcı okuma stratejileri katılımcının okuma düzeyine uygun şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan kaynakların ve stratejilerin benzer özelliklere sahip öğrencilere de uygulanabilirliği gözetilerek dış geçerlik sağlanmıştır.

### **Güvenirlik**

Çalışmanın güvenirliği, katılımcının okuma performansının iki bağımsız gözlemci tarafından değerlendirilmesi ile sağlanmıştır. Gözlemciler arasındaki uyum, verilerin doğruluğunu ve çalışmanın güvenilirliğini desteklemiştir.

### **Araştırmanın etik izinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 15.05.2024 tarihli, 6693 sayılı kararıyla etik onayı alınmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde katılımcının uygulama öncesi durumuna ilişkin veriler ile destek eğitim odasında uygulanan eylem planı sonrasında okuma düzeyindeki değişim ve gelişmelere dair bulgular sunulmuştur.

### **Katılımcının uygulama öncesi okuma ve anlama düzeyini belirlemeye yönelik bulgular**

Katılımcıya eğitim gördüğü 7. sınıf seviyesindeki ders kitabından “Denizyıldızı” adlı metin okutulmuştur. Metnin okutulması sonrasında katılımcının performansına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.



Tablo 5.

Denizyıldızı metni ile ilgili bilgiler

Metnin Adı	Denizyıldızı
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf
Sözcük Sayısı	226
Doğru Okunan Sözcük Sayısı	206
Yanlış Okunan Sözcük Sayısı	20
Sözcük Tanıma Yüzdesi	%91

Katılımcı, metindeki 226 sözcüğün 20'sini hatalı okumuştur. Bu veri, sözcük tanıma yüzdesi formülüne (Sözcük Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Sözcük Sayısı/ Toplam Sözcük Sayısı) göre %91 başarıya denk gelmektedir. Ulaşılan sonuçlar, katılımcının Yanlış Analizi Envanteri'ne göre endişe düzeyinde bir sözcük tanıma seviyesine sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılımcının bir alt sınıfına (6. sınıf) uygun metinlerle devam edilmiştir.

Katılımcının okuma esnasında yaptığı hatalar: ekleme (f=3), yanlış okuma (f=8), atlayıp geçme (f=2), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=4) ve tekrarlar (f=3) şeklindedir. Katılımcının anlama düzeyini belirlemek amacıyla 7. sınıf Türkçe ders kitabından alınan "Kazan Doğurdu" adlı hikâye edici metin sessiz okuma yöntemiyle okutulmuştur. Katılımcının anlama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan metinle ilgili ayrıntılar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Anlama düzeyini ölçmek için kullanılan metinle ilgili bilgiler

Metnin Adı	Kazan Doğurdu
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf
Basit Anlamayı Ölçen Soru Sayısı	3
Derinlemesine Anlamayı Ölçen Soru Sayısı	2

Basit anlama soruları için (bkz. Tablo 2) katılımcı kendisine yazılı olarak yöneltilen 3 sorudan 5 puan; derinlemesine anlama soruları için (bkz. Tablo 3) 2 sorudan 3 puan almıştır. Katılımcının alması gereken puan ise 12'dir. Anlama düzeyi, "Alınan puan / Alınması gereken puan" formülüne göre belirlenir (Akyol, 2006). Bu durumda yapılan hesaplama neticesinde (8/12=0.66) öğrencinin anlama düzeyinin %67 civarında olduğu görülmektedir. Bu veri, katılımcının anlama becerisinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

### Tekrarlayıcı okuma yönteminin uygulanmasına yönelik bulgular

Tekrarlayıcı okuma yönteminin uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.



Tablo 7.

Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Okumak	6	248	22 dk 18 sn	17 dk 35 sn	21	10	%92	%96
Beden ve Akıl	6	283	26 dk 12 sn	20 dk 13 sn	26	14	%91	%95

“Okumak” adlı metni uygulama öncesi 22 dk 18 sn’de okuyan katılımcı uygulama sonrası 17 dk 35 sn’de okumuştur. Katılımcının hata sayılarında da belirgin bir azalma gözlemlenmiştir: uygulama öncesi 21 olan hata sayısı uygulamayla birlikte 10’a düşmüştür: ekleme (f=2), atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=3), tekrar (f=2). Ayrıca kelime tanıma yüzdesi uygulama sonrasında %92’den (endişe düzeyi) %96’ya (öğretim düzeyi) yükselmiştir. Benzer sonuçlara “Beden ve Akıl” metni için de ulaşılmıştır. Uygulama ile okuma süresi 26 dk 12 sn’den 20 dk 13 sn’ye inmiştir. Bununla birlikte katılımcının uygulama öncesi 26 hata olan sayısı uygulamayla 14’e düşmüştür: ekleme (f=5), atlayıp geçme (f=5), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=3), tekrar (f=1). Katılımcının kelime tanıma yüzdesi ise %91’den (endişe düzeyi) %95’e (öğretim düzeyi) yükselmiştir. Bu veriler, tekrarlayıcı okuma yönteminin etkili bir şekilde okuma süresini azalttığını, hata sayılarını düşürdüğünü ve kelime tanıma yüzdesini artırdığını göstermektedir.

### 3P metodunun uygulanmasına yönelik bulgular

3P metodunun uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Çocukluk	6	146	10 dk 08 sn	7 dk 14 sn	7	5	%95	%97
Çocukluğunu Özleyen Kavuk	6	178	16 dk 31 sn	13 dk 02 sn	22	7	%88	%96

3P Metodu kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda katılımcının “Çocukluk” şiirini okuma süresi 10 dk 08 sn’den 7 dk 14 sn’ye düşmüş, hata sayısı ise 7’den 5’e gerilemiştir: ekleme (f=1), atlayıp geçme (f=4). Buna karşın “Çocukluk” şiirinde katılımcının uygulama öncesi “öğretim” düzeyinde olan okuma performansında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Aynı yöntemin uygulandığı diğer metin Birgül, M.F. ve Akın, E. (2024). Okuma güçlüğü’nün çözümüne yönelik destek eğitim odası modeli: Bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3028-3051.  
DOI. 10.51460/baebd.1561836





olan "Çocukluğunu Özleyen Kavuk"ta da benzer şekilde okuma süresi kısalmış ve hata sayısı azalmıştır. İlk okuma süresi 16 dk 31 sn, uygulama sonrası okuma süresi ise 13 dk 02 sn olarak ölçülmüştür. Uygulama öncesinde hata sayısı 22 iken uygulama sonrasında bu sayı 7'ye düşmüştür: atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=3), tekrar (f=1). Ayrıca "Çocukluğunu Özleyen Kavuk" metninde katılımcının okuma performansı "endişe" düzeyinden "öğretim" düzeyine yükselmiştir.

### Yankılayıcı (eko) okuma yönteminin uygulanmasına yönelik bulgular

Yankılayıcı okuma yönteminin uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.  
Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Çanakkale Geçilmez	6	298	27 dk 18 sn	23 dk 12 sn	32	12	%89	%96
Anadolu	6	172	15 dk 22 sn	11 dk 34 sn	12	7	%93	%96

Yankılayıcı okuma yönteminin uygulanması sürecinde farklı uzunlukta iki metinle uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk metin olan "Çanakkale Geçilmez" üzerinde yapılan çalışmada, katılımcının okuma süreleri ve hata sayısında kayda değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde katılımcı metni 27 dk 18 sn'de okurken uygulama sonrasında okuma süresi 23 dk 12 sn'ye düşmüştür. Ayrıca hata sayısı uygulama öncesinde 32 iken uygulama sonrasında bu sayı 12'ye gerilemiştir: ekleme (f=3), atlayıp geçme (f=2), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=5), tekrar (f=2). Yankılayıcı okuma yönteminin uygulandığı diğer metin olan "Anadolu"da ise okuma süresi, uygulama öncesinde 15 dk 22 sn'den 11 dk 34 sn'ye inmiştir. Hata sayısı ise 12'den 7'ye gerilemiştir: ekleme (f=4), atlayıp geçme (f=1), tekrar (f=2). Uygulama sonucunda katılımcının okuma becerisi, endişe düzeyinden öğretim seviyesine yükselmiş ve telaffuz hataları büyük ölçüde azalmıştır.

### Eşli okuma yönteminin uygulanmasına yönelik bulgular

Eşli okuma yönteminin uygulanması öncesi ve sonrası okuma sürecine ait veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.  
Uygulama öncesi ve sonrası sonuçlar

Metnin Adı	Sınıf Düzeyi	Sözcük Sayısı	Uygulama Öncesi Okuma Süresi	Uygulama Sonrası Okuma Süresi	Uygulama Öncesi Hata Sayısı	Uygulama Sonrası Hata Sayısı	Uygulama Öncesi Kelime Tanıma Yüzdesi	Uygulama Sonrası Kelime Tanıma Yüzdesi
Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme	7	279	26 dk 10 sn	19 dk 52 sn	32	11	%89	%96
Karlı Dağların Arkadaşı Ol	7	330	31 dk 09 sn	24 dk 11 sn	46	16	%86	%95

Eşli okuma yönteminde okuyucunun üst seviyesinden metinlerin seçilmesi gerekmektedir (Akyol, 2006). Bu doğrultuda uygulamada daha önceki çalışmalarda kullanılan 6. sınıf metninin yerine 7. sınıf metinleri seçilmiştir. Uygulama öncesinde "Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme" metnini 26 dk 10 sn'de okuyan katılımcı, uygulama sonrasında okuma süresini 19 dk 52 sn'ye düşürmüş ve hata sayısı 32'den 11'e inmiştir: ekleme (f=2), yanlış okuma (f=4), atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=2). "Karlı Dağların Arkadaşı Ol" adlı metinde ise uygulama öncesi okuma süresi 31 dk 9 sn'den 24 dk 11 sn'ye düşerken hata sayısı 46'dan 16'ya gerilemiştir: ekleme (f=5), yanlış okuma (f=4), atlayıp geçme (f=3), öğretmen tarafından verilen kelimeler (f=2), tekrarlar (f=2). Uygulama neticesinde tabloda görüldüğü üzere katılımcının metinleri okuma süresi kısalmış, hata sayıları azalmış ve okuma performansı "endişe" düzeyinden "öğretim" düzeyine yükselmiştir.

#### Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular

Çalışmada verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Bu günlükteki veriler, şu şekilde özetlenebilir: Her uygulama öncesi yapılan motivasyon konuşmalarıyla katılımcının çalışmanın önemini anlaması sağlanmıştır. Katılımcı, okuma sürecinde zaman zaman stres yaşamış ve gerginlik hissetmiştir. Söz konusu durumlar, özellikle okuma sırasında belirginleşmiş ve katılımcının dikkatini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle stres anlarında okumaya ara verilip katılımcıyla rahatlatıcı konuşmalar yapılmıştır. Katılımcıyla gerçekleştirilen konuşmalar, katılımcının stresini azaltmış ve okuma performansı üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Ayrıca bazı uygulamalardan önce katılımcıda isteksizlik hâli görülmüş ve çalışmanın verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu durumlarda çalışma ertelenmiştir. Bu sayede katılımcı, sonraki çalışmalara daha özenli ve istekli bir şekilde katılmıştır. Çalışmanın ilk dönemlerindeki stres ve isteksizlik, ilerleyen süreçte azalırken katılımcının adaptasyon sürecinde uygulanan yöntemlerin etkisiyle ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma, özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş ve okuma güçlüğü yaşayan 7. sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmek için belirlenen akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlayıcı okuma, 3P metodu, yankılayıcı (eko) okuma ve eşli okuma) etkisini ölçmek amacıyla destek eğitim odasında yürütülmüştür. Eylem planını tasarlamak amacıyla ilk olarak katılımcının okuma ve anlama düzeyini belirlemek üzere öğrenim gördüğü sınıf seviyesinden seçilen bir metin üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu aşamada Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak elde edilen veriler, katılımcının hem okuma hem de anlama becerisinin endişe düzeyinde olduğunu gösterdiğinden çalışma katılımcının bir alt sınıfından (6.sınıf) seçilen metinlerle yürütülmüştür.

Çalışmanın amaçlarından biri de katılımcının okuma esnasında yaptığı hata türlerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan uygulamada katılımcıda gözlemlenen hata türleri şunlardır: atlama, yanlış okuma, düzensiz baş hareketleri, tekrarlama, parmakla takip, ekleme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme. İlk olarak katılımcının noktalama işaretlerindeki hatalarını düzeltmek amacıyla konu anlatımı gerçekleştirilmiş ve ardından bu konular etkinliklerle pekiştirilmiştir. Ayrıca kontrolsüz baş hareketleri ve parmakla takip gibi fiziksel davranışlarla ilgili hataların ortadan kaldırılması için katılımcıya doğru okuma teknikleri hakkında detaylı bilgi verilmiş ve uygulamalı örneklerle desteklenmiştir. Bu yöntemlerin uygulanması sonucunda katılımcının okuma becerilerinde belirgin bir ilerleme sağlanmıştır. Nitekim atlama ve yanlış okuma gibi hataların sıklığı azalmış, noktalama işaretlerine daha fazla dikkat edilmiş ve okuma akıcılığında iyileşme gözlemlenmiştir. Öte yandan kafa hareketleri ve parmakla takip gibi görsel yardımcılarla ilgili hatalar da minimal düzeye düşürülmüştür. Yürütülen çalışmalar, katılımcının okuma sürecindeki performansını olumlu yönde etkileyerek daha etkili bir okuma pratiği geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde okuma güçlüğü gidermede akıcı okuma stratejilerinin etkisini ölçmek amacıyla birçok farklı çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların uygulandığı sınıf düzeyleri incelendiğinde ise genellikle ilkökul öğrencilerinin katılımcı olarak seçildiği ayrıca ortaokul düzeyinde yapılan çalışma sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü kapsamında değerlendirilen bir sorundur (American Psychiatric Association, 2013). Alanyazında öğrenme güçlüğüne yol açtığı gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Balcı (2019), özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 47 öğrencinin akıcı okuma beceri düzeylerini belirli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamış; bu bağlamda öğrencilerin akıcı okumanın alt basamakları olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin beklenen doğru okuma yüzdesinin oldukça altında hatta neredeyse yarısında kaldığı görülmüştür. Arabacı (2017) da çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 4. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Çalışma, 27'si öğrenme güçlüğü yaşayan ve 28'i normal gelişim gösteren 55 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuçlar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, hız, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı şekilde daha düşük puanlar aldığını göstermiştir. Ayrıca Balcı (2019) ve Arabacı (2017), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış yöntemlerin kullanılmasının bu zorlukları aşmada önemli bir etki yarattığını belirtmiştir. Bu çalışmada da her iki



araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçlarla paralel olarak katılımcının öğrenme güçlüğünden kaynaklanan okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiş ve katılımcının özelliklerine uygun bireysel bir uygulama planı tasarlanarak uygulanmıştır.

Bireysel planlama doğrultusunda yapılandırılan okuma çalışmalarının okuma güçlüğünü gidermeye olumlu katkılar sağladığını gösteren bir diğer çalışma, Kuruoğlu ve Şen (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Çalışma, 7'si deney grubu ve 7'si kontrol grubu olmak üzere toplam 14 öğrenci ile bire bir olarak yürütülmüştür. Söz konusu çalışma, tekrarlı okuma yöntemini bu araştırmadan farklı olarak kelime tekrar tekniği ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ile zenginleştirerek uygulanmıştır. Kuruoğlu ve Şen'in (2020) çalışması, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okudukları sınıfın okuma düzeyine ulaşmaları için doğru stratejiler kullanılarak gerçekleştirilen bireysel okuma eğitiminin oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Duran ve Sezgin (2012), yankılayıcı okuma yönteminin öğrencilerin okuma hatalarını azaltma, kelime tanıma ve anlama becerileri üzerindeki potansiyel etkilerini incelemek üzere ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Akyol ve Kodan (2016) da benzer bir yaş grubuyla tekrarlayıcı, yankılayıcı ve eşli okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma güçlüklerini giderme konusundaki katkılarını değerlendirmiştir. Her iki çalışmanın sonuçları, bu araştırma ile paralellik göstermekte olup öğrencilerin okuma hatalarının azaldığını, kelime tanıma yüzdelerinin yükseldiğini ve anlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, farklı okuma yöntemlerinin etkili kullanımının öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Şahin ve Melanlıoğlu (2021) çalışmasında "eşli okuma, koro okuma ve eko okuma" yöntemlerinin uygulanmasıyla ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin öğretimsel düzeylerinde ilerleme kaydedilmiş ancak bu yöntemlerin kelime uydurma ve hece yutma gibi okuma hatalarının giderilmesinde beklenen etkiyi göstermediği gözlemlenmiştir. Uygulanan eylem planı sonucunda iki öğrenci bağımsız düzeye, bir öğrenci kesin öğretimsel düzeye, bir öğrenci ise geçiş gösteren düzeyden kesin öğretimsel düzeye yükselmiştir. Sesli okuma hatalarında toplamda bir düşüş yaşanmasına rağmen bazı okuma hatalarının giderilmesinde yeterli etki sağlanamamıştır. Benzer şekilde bu çalışmada da eşli okuma ve eko okuma yöntemlerinin uygulanması, katılımcının okuma düzeyinde ilerleme, okuma hızında artış ve kelime tanıma becerisinde belirgin bir katkı sağlamıştır. Ancak bazı okuma hatalarının tamamen giderilemediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, her iki çalışmanın akıcı okuma becerilerini geliştirme konusundaki benzer etkisini gösterirken çeşitli okuma hatalarının azaltılmasında farklı sonuçlar elde edilebileceğini ortaya koymaktadır.

Akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar genellikle okul ortamında yürütülmektedir. Bu çalışmada da yapılandırılan eylem planı, destek eğitim odası kapsamında kütüphane ortamında bire bir uygulanmıştır. Erbasan ve Sağlam (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul ortamı yerine evde eğitim alan bir öğrencinin rehberli okuma yöntemi aracılığıyla anlama ve akıcı okuma düzeyindeki gelişimi incelenmiştir. Elde edilen bulgular,



rehberli okuma yönteminin öğrencilerin belirlenen gelişim hedeflerine ulaşmalarında önemli bir katkı sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da bire bir uygulamaların ve velilerin öğretim süreçlerine katılımının önemi vurgulanmış ve bu katılımın akademik başarıyı artırıcı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sayfa | 3048

Literatürde okuma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaların büyük bir bölümünün tekrarlayıcı, yankılayıcı, eşli ve rehberli okuma gibi akıcı okuma stratejilerine odaklandığı görülmektedir. Bu stratejiler; okuma hızını artırmayı, doğru telaffuzu sağlamayı ve metin anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde bu çalışmada da alanyazında öne çıkan stratejiler esas alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise okuma güçlüğünün akran öğretimi yoluyla azaltılması ele alınmış, beş öğretmen ve beş öğrenen olmak üzere toplam on öğrenciyle uygulamalar yürütülmüştür. Sonuçlar, öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Ayrıca akran öğretiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, akran öğretiminin okuma güçlüğünü gidermede sosyalleşme yoluyla etkili olabileceğini ve akıcı okuma stratejileri dışındaki yöntemlerin de başarı sağlayabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Çayır ve Balcı (2017), okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin bu yetersizliklerini belirlemek ve bireyselleştirilmiş bir okuma programı ile sorunu gidermek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencinin akıcı okuyamadığı, yanlış okuduğu, okurken eklemeler ve atlamalar yaptığı, okuma mesafesini uygun şekilde ayarlayamadığı ve genel olarak okuma sırasında çok zorlandığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde eko okuma ve tekrarlı okuma yöntemleri bu çalışmada da kullanılmıştır. Öte yandan bu çalışmadan farklı olarak metindeki hedef kelimeyi bulma, kinestetik ve dokunsal etkinlikler, kelime kutusu kullanımı ve boşluk doldurma stratejileri içeren yöntemler de uygulanmıştır. Çalışma neticesinde öğrencinin okuma becerisinde önemli bir iyileşme gözlemlenirken okuma akıcılığında istenen düzeye ulaşamadığı belirlenmiştir.

Araştırmada destek eğitim odasında uygulanmak üzere geliştirilen eylem planında yer alan akıcı okuma stratejileri (tekrarlayıcı okuma, 3P metodu, yankılayıcı okuma ve eşli okuma), katılımcının okuma ve anlama becerilerini endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseltmiş, hata sayılarını da kayda değer oranda azaltmıştır. Bu bulgular, alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermekte ve akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini iyileştirmede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte söz konusu stratejilerin etkili olduğu alanların tespit edilmiş olmasına rağmen kapsamlı bir iyileşme sağlamak için daha fazla sistematik araştırma ve uygulama çalışmasına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla akıcı okuma stratejilerinin daha derinlemesine araştırmalarda ele alınması ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanması önerilmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Balci, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 262–274. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332120>
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Beebe, M. J. (1980). The effect of different types of substitution miscues on reading. *Reading Research Quarterly*, 15(3), 324–336. <https://doi.org/10.2307/747418>
- Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(20), 441-453.
- Çayır, A. ve Balci, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- 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(01), 63-77. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000146](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146)
- Das, JP. (2009). *Reading difficulties and dyslexia: an interpretation for teachers*. Sage Publications.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2). <https://doi.org/10.7822/egt85>
- Erbaşan, Ö. ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim*, 2(1), 14-25.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5–13.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Glomb, N. K. ve Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Goodman, K. S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 42, 639–643.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2013). *Okuma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.



- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasakaloğlu, N. ve Saraçlı Çelik, S. (2018). Rehberle okuma yönteminin ilkököl öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19). 1083-1100.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 34*(1), 35-43.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (47)*, 36-45.
- Leu, D. J. (1982). Oral reading error analysis: a critical review of research and application. *Reading Research Quarterly, 17*(3), 420-437. <https://doi.org/10.2307/747528>
- Merrett, F. ve Mottram, S. (1997). Do boys or girls make better reading tutors? an empirical study to examine children's effectiveness as tutors using the pause, prompt and praise procedures. *Educational Psychology, 17*(4), 419-432. <https://doi.org/10.1080/0144341970170404>
- Meyer, M. S. ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new direction. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283-306. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Millî Eğitim Bakanlığı Şura Kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim Tarihi: 28/06/2024).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Destek eğitim odası kılavuz kitapçığı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-odasi-kilavuz-kitapciği-yayimlandi/icerik/563>
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (5)*, 109-119.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. Guilford Press.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7*(39), 19-29.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*(4), 403-408.
- Strong, A. C., Wehby, J. H., Falk, K. B. ve Lane, K. L. (2004). The impact of a structured reading curriculum and repeated reading on the performance of junior high students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review, 33*(4), 561-581.
- Şahin, K. ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 78-89.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Tomlinson, C. A. (2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. Redhouse Yayınları.
- Topping, K. J. ve Lindsay, G. A. (1992). The structure and development of the paired reading technique. *Journal of Research in Reading, 15*(2), 120-136. <https://doi.org/10.1111/j.14679817.1992.tb00028.x>
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 36-66.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 70-83. <https://doi.org/10.17860/efd.82014>
- Weber, R. M. (1968). The study of oral reading errors: a survey of the literature. *Reading Research Quarterly, 4*(1), 96-119. <https://doi.org/10.2307/747099>
- Yavuz, D. ve Kahraman, G. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Anka Yayınevi.
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 10*(3), 776-790.

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (3), 3028-3051.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(2)* 299-327.  
Yıldız, B. (2022). Okuma yazma güçlükleri: tanı, tespit ve öneriler. A. S. Akdemir (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XIII* içinde (s. 75-92). Eğitim Yayınevi.