



Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi *

Hülya Kodan ¹, Hayati Akyol ²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı; koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini açıklamaktır. Bu araştırma, tek denekli araştırma yöntemi ve bu yönetime ait deneklerarası çoklu yoklama düzeyi modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü yaşayan altı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 90 saat sürmüştür. Araştırmada, uygulama öncesi öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları ve hataları belirlenmiştir. Bu testte öğrencilerin okuma düzeylerinin % 89'un altında, okuduğunu anlama düzeylerinin ise % 70'in altında olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama yönüyle *endişe düzeyi'nde* oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde, akıcı okuma stratejilerinden koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte kullanımıyla öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Araştırma sürecinden elde edilen veriler öntest-sontest puanların karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi kullanılmıştır. Ön ve son değerlendirme sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduğunu anlama yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken, öğrencilerin hikâye edici metinlerde dakikada okudukları kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Akıcı okuma
Okuduğunu anlama
Okuma stratejileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.06.2017

Kabul Tarihi: 02.01.2018

Elektronik Yayın Tarihi: 01.03.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7385

* Bu makale Hülya Kodan'ın Hayati Akyol danışmanlığında yürütülen "Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, hulyakodan@bayburt.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, hakyol@gazi.edu.tr

Giriş

Okuma içinde bulunduğumuz çağda bireylerin sosyal yaşama uyum sağlayabilmesi, ihtiyaçlarını giderebilmesi için ön koşullardan biridir. İnsan çocukluk yıllarından hayatının sonuna kadar okumaya ihtiyaç duymaktadır. Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2008). Yeterli okuma düzeyine erişebilmek için okumanın temel öğelerinden biri olan akıcı okumanın kazanılmış olması gerekir (National Reading Panel Report [NRP], 2000).

Akıcı okuma becerisinin kazanılması, okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için önemlidir. Akıcılık, çözümleme becerilerinin yapılandırılmasının yanında karşılıklı ve nedensel ilişkilere dayanan okuduğunu anlama becerisine bir köprü niteliğindedir (Pikulski ve Chard, 2005). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında yüksek ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur (Wise vd., 2010; Spear-Swerling, 2006; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimi sağlandığında okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceği söylenebilir. Literatür tarandığında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin bu becerilere katkıda bulunduğu görülmektedir. (Baker ve Boonkit, 2004; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Homan, Klesius ve Hite, 1993).

Bu çalışma kapsamında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygun öğrenme ortamı sunularak öğrencilerin sürece aktif katılması ve aktif katılım süreci sonunda okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri konusundaki eksiklikleri tespit edilmiş ve akıcılığı geliştirmek için uygulanabilecek yöntemler arasında bulunan koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemleriyle bu eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye’de okuma güçlüğüünün, öğrenme güçlükleri adı altında yer aldığı ve daha çok özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma, herhangi bir zihinsel, bedensel, işitsel ve görsel engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi, bu konuda yeterli sayıda çalışma olmaması sebebiyle önemli görülmektedir. Bu noktada, akıcı okuma stratejilerinin gelişimine yönelik ortaya atılmış bakış açılarına dair kısa bir bilgi verilmesinde fayda olacaktır. Akıcı okumayı geliştirme yaklaşımları yardımcı ve yardımcı olarak ikiye ayrılmaktadır. Yardımsız okumada okuma başarısından sorumlu olan kişi sadece okuyucunun kendisidir. Oysa yardımcı okuma da okuma işinde okura yardım ve rehberlik edecek birileri bulunmaktadır. Akıcı okumayı geliştirmede yardımcı okuma yardımsız okuma yaklaşımlarından daha faydalıdır (Kuhn ve Stahl, 2000). Bu nedenle çalışma kapsamında akıcı okuma becerisini geliştirmede yardımcı okuma stratejilerinden olan koro, tekrarlı ve yardımcı okuma stratejilerinin uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışmada öncelikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Okuma güçlüğüünün tanımının yapılması ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi yapılacak müdahalelerin etkililiğinin ortaya konulması açısından daha yararlı olacaktır.

Okuma ve Okuma Güçlüğü Nedir?

Okuma, 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. Okuduğunu anlamadaki sorun metinden anlam oluşturabilmektir. Bu sorun ancak okuyucunun metinle ilgili daha önceki bilgilerini kullanabilmesi gibi bir amaç oluşturmasıyla çözülür (Brassel ve Rasinski, 2008).

Okuma sürecinde iki amaç gerçekleşir. İlk amaç öğrencinin yazılı kelimeyi tanmasıdır. İkinci amaç öğrencinin seslendirdiği kelime için anlam inşa edebilmesi yani kelimeyi anlamasıdır. Başlangıç okuru için, öğrencinin zihinsel kapasitesini kullandığı kelime tanıma süreci oldukça zordur. Öğrenci zihin kapasitesini kelime tanıma işe koştuğunda anlamı yapılandıramaz. Ancak, kelime tanıma işi hallolduktan sonra öğrenci dikkatini anlam oluşturmaya yönlendirebilir. Zayıf okuyucular için okuma süreci zor, zahmetli ve zihni zorlayıcıdır (Samuels, 2006). Okuma için sadece birinin olması yeterli değildir, anlama ve çözümleme birlikte olmalıdır. Okumanın herhangi bir alt becerisinin yeterli düzeyde karşılanamayışı okuma güçlüğü ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencinin okuma sırasında karşılaştığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak ya da cümle yapısını çözümlenmekte karşılaşılan zorluk okuma güçlüğü olarak adlandırılır (Özsoy, 1984). Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenci bu durumdan sadece öğrenim hayatında değil yaşamının her aşamasında olumsuz etkilenecektir. Bu durum sadece birey için değil, ailesi ve ülkesi için de sorun oluşturacaktır. Çünkü bireyin okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü çekmesi bireyin sosyal yaşamda iletişim kurmasını, kendine güvenmesini, çevresinde yaşanan olayları sorgulayıp yorumlayabilmesinde yetersiz kalmasına neden olacaktır (Sidekli, 2010).

Akıcı Okuma ve Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okuma, kelimelerin otomatik olarak çaba sarf etmeden doğru ve hızlı bir şekilde okunması şeklinde tanımlanmaktadır (Rasinski vd., 2005). Akıcı okuma okumanın pek çok yönüyle ilgilidir. Hem kelime tanıma hem de seslendirme boyutunu içermektedir. Akıcılık sesli okumayla belirlenir. Akıcılık ifade, netlik, doğruluk ve okuma hızı gibi becerileri gerektirir.

Akıcılığın gelişimi geçmişte ihmal edilmesine rağmen, günümüzde dikkat çekmektedir. Yüksek düzeyde okuma başarısına erişmek için akıcılık tek başına yeterli değildir, ancak kesinlikle gereklidir çünkü akıcılık anlamaya katkı sağlar ve anlamayı yansıtır. Dolayısıyla akıcılık ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimi sağlandığında okuduğunu anlama becerileri de gelişecektir. Akıcı okuma becerilerinin gelişimi için çeşitli yöntemler önerilmektedir. Önerilen stratejilerden bazıları tekrarlı okuma, yardımcı okuma, koro okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatrosudur. Bu çalışmada onlardan üçünü tercih edildi; tekrarlı okuma, yardımcı okuma ve koro okuma stratejisidir. Tekrarlı okumanın zayıf öğrencileri aktif olarak okuma işine yoğun maruz bırakma konusunda etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Çünkü tekrarlı okumada okuyucu hatalarını düzeltene kadar ve istenilen hızda okuyana kadar metni tekrar tekrar okumaktadır. Yardımlı okumanın ise öğrenciye okuma konusunda iyi bir okuyucunun –çalışmada araştırmacının– rehberlik etmesi, öğrencinin zorlandığı yerlerde yardımcı olması açısından öğrenciye fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yardımcı okuma, akıcı okuma öğretiminde tekrarlı okumanın tamamlayıcısıdır (Rasinski, 2009) görüşünden de yola çıkarak bu çalışma kapsamında her ki yöntemin birlikte kullanılması tercih edilmiştir. Bunlara ek olarak koro okumanın, avantajlarından birisi de sesli okuma becerileri konusunda kendine güvenmeyen öğrencinin uygulama sırasında daha az kaygı duymasını sağlamasıdır (Ferrara, 2012). Okuma sırasında öğrencilerin okumaya ilişkin kaygılarının azalacağı düşünüldüğü için tekrarlı ve yardımcı okumayla birlikte koro okuma yöntemi de müdahale programı kapsamında tercih edilmiştir.

Çalışmada kullanılan koro, tekrarlı ve yardımcı okuma stratejilerinin özelliklerine değinmek faydalı olacaktır; tekrarlı okuma yöntemi, kısa anlamlı paragrafların akıcılıkta memnun edici bir düzeye ulaşana kadar tekrar okunmasıdır. Bu uygulama yeni bir paragrafa tekrar edilir. Okumayı öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir metin okuma becerileri düzeyine göre 50-200 kelimelik kısa bölümlere ayrılır. Öğrenci ayrılan bölümleri birine okur, dinleyen kişi okurun okuma hızını ve

yanlışlarını not eder. Öğrenci metni istenilen düzeyde okuyuncaya kadar bu işlem devam eder. Tekrarlı okumayla birlikte öğrencinin hızında artış olurken, yanlışlarında azalma söz konusu olacaktır (Samuels, 2006; Therrien, 2004; Meyer ve Felton, 1999). İkinci olarak, yardımcı okuma iyi ve zayıf okurun bir araya gelerek okumasıdır. Yardımlı okuma sırasında, ilk olarak iyi okuyucu metni sesli okuyarak zayıf okura model olur, ardından zayıf okur sesli bir şekilde metni okur. İyi okuyucu, zayıf okurun metni seslendirirken hatalarını düzeltir. Bu şekilde zayıf okurun hem akıcı okuma becerisi hem de okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir (Gilbert, Williams ve McLaughlin, 1996). Son olarak, koro okuma sınıf içi uygulamalardan biridir. Tüm öğrencilerin öğretmenle birlikte aynı metni sesli olarak okumasıdır. Öğretmen okuma sırasında öğrencilere doğru telaffuz, uygun okuma hızı konusunda model olmaktadır. Okumanın sonunda, öğretmen öğrencileri okumada sorun yaşadıkları kelime veya kelime gruplarını okuma, prozodik okuma ile ilgili geri dönüşte bulunma ve sınıfı tek bir sestem okuma konusunda cesaretlendirir (Paige, 2011; Poore ve Ferguson, 2008). Bu üç stratejinin kullanımıyla, okumanın gerçekleşmesinde ilk adım olan kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi çalışmanın öncelikli hedefidir. Bu üç strateji kullanarak, okumanın gerçekleşmesinde ilk adım olana kelime tanıma becerisinin gelişmesi çalışmanın öncelikli hedefidir. İlk adım gerçekleştiğinde öğrenci zihinsel kapasitesinin büyük bir kısmını okuduğunu anlamaya ayıracaktır. Bu nedenle çalışma kapsamında zayıf okuyucuların akıcı okuma becerisini geliştirmek için tekrarlı, yardımcı ve koro okuma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada, bu yöntemlerin kullanılmasının zayıf okuyucuların akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Akıcı okumanın okuduğunu anlama becerilerini geliştirip geliştirmediğine dair tespitler ise araştırmanın diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Okuduğunu Anlama

Anlama, metinde sunulan fikirleri yorumlama, eleştirme, analiz etme, sentezleme, anlam çıkarma, bağlantı kurma, değerlendirme gibi becerileri içermektedir (Fielding ve Pearson, 1994; Güneş, 2007b). Okuduğunu anlama metin, okurun sahip olduğu önceki bilgiler (içerik bilgisi ve metin özellikleri bilgisi gibi), okuma içeriği, güdü ve amaçlar arasındaki etkileşimsel sürecin bir sonucudur. Okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bilişsel faktörler arasında çözümleme hızı, sözcük dağarcığı, özetleme, üst bilişsel stratejiler, okuma ilgisi ve güdüsü, duyuşsal özellikler bulunmaktadır (Pecjak, Podlesek ve Pirc, 2011).

Özellikle ilkokulun ilk yıllarında okuduğunu anlama kelime tanımayla oldukça ilgilidir. Okuduğunu anlama ve kelime tanıma arasındaki bu güçlü ilişkide akıcı okuma, köşe taşı olarak kabul edilmektedir. Soru-cevap, ana fikri bulma, tahmin, görselleştirme, özetleme gibi anlama stratejileri öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede etkilidir (Duke ve Carlisle, 2011, s. 197-228). Bu çalışmada soru-cevap, ana fikri bulma ve tahmin etme stratejileri kullanılmıştır.

Neden Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Stratejileri?

Okumanın gerçekleşmesi için gerekli alt becerilerden olan akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması gereklidir. Akıcı okuma, okuma eğitiminin önemli bir unsuru olmasına rağmen üzerinde durulmamaktadır. Akıcı okuma ihmal edildiğinde metin güçlük ve etkisiz bir şekilde okunur, çocukların önceki bilgileriyle metindeki bilgiler arasında bağlantı kurması ve ne okuduğunu bilmesi açısından zorluk yaşanacaktır (NRP, 2000). Bu bağlamda çalışmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejileri kullanılarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Müdahale Programı

Uygulama kapsamında okumanın 5 temel ögesi olan ses farkındalığı, fonetik çözümleme, kelime tanıma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma çalışmaları üzerinde durulmuştur.

Ses Farkındalığı - Fonetik Çözümleme Çalışmaları

Öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla ses-harf uyumu sorgulanmıştır. Ses farkındalığı çalışmaları kapsamında öğrencilerle; verilen görselleri temsil eden kelimeleri yazma, kelimedeki sesi bulma, baştaki, ortadaki ve sondaki sesi fark etme, verilen sesle başlayan kelime yazma, verilen kelimenin son harfiyle başlayan yeni bir kelime söyleme gibi çalışmaları kapsayan etkinlikler yapılmıştır. Ses farkındalığı çalışmaları 6 ders saati sürmüştür. Her bir ders saati yaklaşık 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Hece ve Kelime Tanıma Çalışmaları

Öğrencilerin hece ve kelime tanıma çalışmalarına ilişkin olarak seslerden heceler oluşturma, hecelerden kelime oluşturma, kelimeleri hecelerine ayırma, verilen heceyle başlayan kelime türetme, kelimelerin eş anlamlılarını bulma, kelimedeki eksik harfleri tamamlama, kelimelerden cümleler oluşturma gibi etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca hece ve kelime tanıma çalışmalarının başlangıcından itibaren öğrencilere farkındalık düzeylerinin artışına oranla 1,2,3,4 ve 5 heceden oluşan kelime listeleri sunulmuştur. Hece ve kelime tanıma çalışmaları 16 ders saati sürmüştür. Her bir ders saati yaklaşık 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışmaları

Kelime tanıma çalışmalarına metin üzerinde devam edilmiştir. Okuma çalışmalarına, öğrencilerin okuma düzeyleri belirlendikten sonra 2. sınıf düzeyindeki metinlerle başlanması uygun görülmüştür. Metin okuma süreci toplam 68 saat sürmüştür. Bu sürenin 10 saati okuduğunu anlama çalışmalarına ayrılmıştır. Her bir ders saati yaklaşık 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Metin işlenirken aşağıdaki aşamalar dikkate alınmıştır:

1. Okuma Öncesi Yapılan Çalışmalar

Metindeki görsellerde ne görüyorsunuz?, Metinle ilgili görsel size neler anlatıyor? Metin hangi konuyla alakalı olabilir gibi sorular sorulur. Buradaki amaç, öğrencilerin görsel okuryazarlıklarından faydalanarak ön bilgilerinin okuma ortamına aktarmaktır. Görseli incelerken, resmin onlara ne hatırlattığını, resimde neler gördükleri ve metinle nasıl bir ilişkisi olduğunu açıklamalarına dikkat edilir.

2. Okuma Sırasında Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerle birlikte metnin görselleri tartışıldıktan sonra öğretmenle örnek bir okuma yapar. Ardından metin kelime kelime öğretmen tarafından okunur, öğrenciler hep birlikte (koro halinde) tekrar eder. Öğrenciler sırayla metni bölüm bölüm okurlar. Öğrencilerin okumada güçlük yaşadıkları hissedildiği an öğretmen hemen devreye girer ve yardımcı olur. Öğrenciler okuma konusunda oldukça geride oldukları için okumalar öğrencilerin hızına göre ayarlanmıştır. Ayrıca okuma sırasında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik tahminde bulunma stratejisinden yararlanılmıştır. Öğrenci metin okuma sırasında durdurularak bundan sonra neler olacağına dair tahminlerde bulunması istenmiştir. Okuma devam ettikçe öğrenci tahminlerinin doğruluğu sorgulanmıştır.

3. Okuma Sonrasında Yapılan Çalışmalar

Metin okuma işi tamamlandıktan sonra, metinde geçen öğrencilerin okumada zorlandıkları kelimeler üzerinde tekrar tekrar okumalar yapılır. Kelimeler hecelerine ayrılarak analiz edilir. Metinde geçen kelimeler, heceler ve ses birimlerine göre incelenir. Okuma çalışmalarının yanı sıra anlama becerilerinin gelişimi üzerine ayrılan ders saatleri içerisinde öğrenciye metnin ana fikrini bulma ve özetleme yapma gibi anlama stratejileri de kullanılmıştır.

Akıcı Okuma Çalışmaları

Akıcı okuma bireyin okuma sırasında imla ve noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş yapmadan, tekrarlamadan, ifadelerine uygun bir şekilde konuşurcasına okumasıdır. Uygulama sürecinde öğrencilerin okuma seviyeleri dikkate alınarak akıcı okumada dikkat etmeleri gereken noktalarda uyarılmış ve istenen şekilde okumaları için öğretim yapılmıştır. Metin okuma süresinin 10 saati akıcı okuma çalışmalarına ayrılmıştır.

Uygulama süreci toplam 90 ders saati olarak belirlenmiş olup, her bir ders saati 40 sürmüştür. Uygulama planı tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Uygulama Planı

Tarih	Süre	Etkinlik	İçerik
Ekim-Kasım	40'+40'	Ön Değerlendirme	Okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi
Kasım	6x40'	Ses Farkındalığı	Ses-harf uyumu, kelimedeki sesi bulma, baştaki, ortadaki ve sondaki sesi fark etme, verilen sesle başlayan kelime yazma, ses oyunu
Kasım	16x40'	Hece-Kelime Çalışması	Seslerden heceler oluşturma, tek iki ve üç heceli kelimeler, kelime listesi, kelimeleri hecelerine ayırma
Kasım-Aralık	23x40'	Metin Okuma	Tekrarlı okuma, yardımcı okuma, koro okuma, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı
Aralık	40'+40'	Ara Değerlendirme	Okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi
Aralık- Ocak	45x40'	Metin Okuma	Tekrarlı okuma, yardımcı okuma, koro okuma+ okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı
Ocak	40'+40'	Son Değerlendirme	Okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi

Tablo 1 incelendiğinde, uygulama planının içeriği görülmektedir. Uygulama süreci planlanmadan önce öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için ön değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere öncelikle 6 ders saati süresince ses farkındalığı çalışmaları, 16 ders saati hece ve kelime çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenciler bu çalışmaların ardından 23 ders saati süresince akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı metin okuma çalışmalarısıyla devam etmiştir. Uygulama sürecinin 45 ders saati bitiminde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinde gelişme olup olmadığını kontrol etmek için ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirmenin ardından öğrencileriyle 45 ders saati süren metin okuma çalışmalarına devam edilmiştir. 90 ders saati süren uygulama sürecinin bitiminde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi görebilmek için son değerlendirme yapılmıştır. Böylece süreç sonlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı, yardımcı ve koro okuma yöntemlerinin birlikte uygulanmasının etkililik derecesini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli deneysel bir model olup, araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır.

Çoklu başlama modeli bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı ve sık kullanılan tek denekli araştırma modellerinden biridir. Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni: Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseninde aynı deneysel işlem birden fazla denek için, denekler ve deneysel işlemlerin birbirinden etkilenmeyeceği şekilde uygulanır (Tekin İftar ve Kırcalı İftar, 2006).

Çalışma Grubu

Bu bölümde katılımcılar ve katılımcıların seçimi açıklanmaktadır. Bu araştırmada katılımcılar zihinsel, görsel ve işitsel bir sorunu olmayan ve ilkököl 4.sınıfa devam eden öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler belirlendikten sonra ailelerle çalışma hakkında görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiş ve çalışmanın şartlarını içeren bir veli onay formu imzalanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ilinde bir devlet okulunda ilkököl 4. sınıfa devam eden 6 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar okuma güçlüğü yaşayan 1'i kız 5'i erkek öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken; öğrencilerin zihinsel, işitsel -görsel sağlık problemlerinin olmaması ve yapılan okuma güçlüğü tanılama çalışmalarında öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olması ölçütleri aranmıştır.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Çalışmanın yürütüleceği öğrencilerin belirlenebilmesi için Bayburt il Milli Eğitim Müdürlüğünden izin istenmiştir. Bayburt ilinde rastgele belirlenen bir ilkökulda öğrenim görmekte olan bütün dördüncü sınıf öğrencilerinin öncelikle sesli okuma performansları belirlenmiştir. Çalışma grubunu belirlemek için araştırmanın amacı doğrultusunda her öğrenciye kendi ders kitaplarındaki metinlerden bir bölüm okutturulmuş ve ilk tespitlere göre 108 öğrenciden 26'sının okuma güçlüğü yaşayabileceği yönünde bir izlenim oluşmuştur. 26 öğrencinin fiziksel ve zihinsel herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrenci olup olmadığı konusunda öğretmenlerinden bilgi alınmıştır.

Öğrencilere, okuma hatalarını ve düzeylerini belirlemek için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilkököl 3. sınıf Türkçe ders kitabından "Eşek Arısının Başına Gelenler " isimli (210 kelimedenden oluşan) okuma metninin 103 kelimelik bir kısmı okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu kayıtlar Yanlış Analiz Envanterine göre analiz edilmiş, 11 öğrencinin okuma seviyesinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen nitelikleri taşıyan öğrencilerin velileriyle görüşme yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Velilere çalışma ortamı, çalışma süresi, çalışma programı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin rıza gösterme durumlarına göre okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrenci ile çalışma kararı alınmıştır. Öğrencilerin işitsel ve görsel probleminin olup olmadığını tespit etmek için doktor kontrolünden geçirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin zekâ düzeylerinin tespiti için de psikolog tarafından zekâ testi uygulanmıştır. Çalışma grubuna uygulanan zekâ testi sonuçlarına bakıldığında altı öğrencinin de zekâ düzeylerinin (IQ) 90 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin zekâ düzeylerinin normal olduğu kanıtlanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden 1'i kız 5'i erkektir. Öğrencilere ve velilerine bilgilendirilmiş gönüllü veli ve çocuk onay formu sunulmuştur. Etik açıdan uygun olmayacağı için katılımcılara araştırma sürecinde Öğrenci 1, Öğrenci 2 vs. şeklinde yer verilmiştir. Bu isimlerle öğrencilere hitap edilmiş ve rapora kaydedilmiştir

Veri Toplama Araçları

Yanlış Analiz Envanteri

Araştırmada okuma güçlüğü'nün belirlenmesi için ses farkındalığı, kelime tanıma, sesli okuma performanslarına ilişkin veri toplamak amacıyla okuma güçlüğü tanılama yönelik Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu çalışmada Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilen Yanlış Analiz Envanteri'nin Akyol (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemede kullanılmıştır. Metnin sesli olarak okunmasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi, sessiz olarak okunduktan sonra da sorulan sorularla okuyucunun anlama düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2003, s. 165-166): Endişe Düzeyi (birey çok

sayıda okuma hatası yapar ve okuduğunun çok azını anlar), Öğretim Düzeyi (birey istenilen şekilde okuma ve okuduğunu anlamak için bir öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyar), Serbest Düzey (birey öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan, düzeyine uygun materyalleri okuma yapar ve okuduğunu anlar).

Okuduğunu Anlama Envanteri

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını belirlemek için geliştirilen “Okuduğunu Anlama Envanteri” araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan literatür taraması sonucu elde edilen benzer okuduğunu anlama ölçme araçlarından (Kuruyer, 2014; Keskin, 2012) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilkökul 3. sınıf Türkçe ders kitabından “Eşek Arısının Başına Gelenler” isimli hikâye edici (210 kelimededen oluşan) metnin 103 kelimelik bir bölümü okutulmuştur. Araştırmacı, öğrencinin metni okuma süresini kaydetmiştir. Öğrenci okumaya devam ederken hatalı okuduğu yerler ve düzeltme yaptığı yerler metin üzerinde işaretlenerek öğrencinin nasıl okuduğuna ilişkin alan notları alınmıştır.

Araştırmanın hem değerlendirme hem de öğretim sürecinde kullanılan metinler dördüncü sınıf düzeyine göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere uygulama sürecinde yapılan metin okuma çalışmalarında 18 hikâye edici, 8 de bilgilendirici metin kullanılmıştır. Bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretimi ve anlaşılması, yapılarından dolayı hikâye etmeye dayalı metinlerden daha zordur (Akyol, 2006). Bu nedenle sınıf düzeyine göre hikâye edici metinlerin sayısı bilgilendirici metinlerin sayısından daha fazladır.

Öğrencilerin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metin okumaları kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için de hikâye edici metne ait 5 tane basit anlama, 5 tane de derinlemesine anlama olmak üzere toplam 10 tane, bilgilendirici metne ait 6 basit anlama, 4 de derinlemesine anlama olmak üzere 10 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Basit anlama soruları, cevabı metin içerisinde olan alt bilişsel süreçleri, derinlemesine anlama soruları ise üst bilişsel süreçleri içermektedir. Soruların oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca hem hikâye edici hem de bilgilendirici metne ait okuduğunu anlama soruları çalışma grubunun içinde bulunmadığı başka bir 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden toplanan ön uygulama envanterleri değerlendirilmiştir ve envantere son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için başlama düzeyi, öğretim süreci ve izleme verilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Öğrencilerin okuma kayıtları deşifre edilmiş ve Yanlış Analiz Envanteri’ne göre puanlandırılmıştır.

Her bir öğrenciye, seçilen okuma metni bir kere sesli olarak okutturulmuş, öğrencilerin sesli okuma hataları tespit edilmiştir. Öğrenciden hikâye edici ve bilgilendirici metinle ilgili 20 tane okuduğunu anlama sorusunu cevaplandırması istenmiştir, verdikleri cevaplara göre okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde Yanlış Analiz Envanteri ve Okuduğunu Anlama Envanteri’nden elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki örneklem puanlarının dağılımlarının birbirinden manidar bir farklılık gösterip göstermediğini test etmede kullanılır (Balci, 2009; Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2006; Kalaycı, 2010).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında bilgi verici ve hikâye edici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın temel amacı; koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte kullanımının zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinlerde uygulama öncesi, sırası ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan bu yöntemlerin uygulama öncesi ve sonrasında hikâye edici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma (hatalı okunan kelime sayısı, kelime tanıma yüzdesi ve dakikada okuduğu kelime sayısı) ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Okuma Düzeyi Anlama Düzeyi							
	Öğrenci	Değerlendirme	Toplam Kelime Sayısı	Hatalı Okuduğu Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Anlama Yüzdesi
BİLGİLENDİRİCİ METİN	Öğrenci 1	Ön Değ.	81	27	% 64	33	% 0
		Ara Değ.	81	9	% 88	30	% 20,83
		Son Değ.	81	11	% 85,33	48	% 16,66
	Öğrenci 2	Ön Değ.	81	13	% 82,66	28	% 0
		Ara Değ.	81	3	% 96	48	% 12,50
		Son Değ.	81	3	% 96	53	% 42
	Öğrenci 3	Ön Değ.	81	15	% 80	28	% 4
		Ara Değ.	81	8	% 89,33	37	% 4
		Son Değ.	81	9	% 88	44	% 29,16
	Öğrenci 4	Ön Değ.	81	14	% 81,33	20	% 8,3
		Ara Değ.	81	4	% 94,66	29	% 16,66
		Son Değ.	81	2	% 97,33	34	% 25
	Öğrenci 5	Ön Değ.	81	19	% 74,66	61	% 4
		Ara Değ.	81	8	% 89,33	34	% 29,16
		Son Değ.	81	8	% 89,33	67	% 50
	Öğrenci 6	Ön Değ.	81	63	% 16	10	% 0
		Ara Değ.	81	37	% 50,66	17	% 8
		Son Değ.	81	16	% 78,66	24	% 17
HİKAYE EDİCİ METİN	Öğrenci 1	Ön Değ.	75	24	% 70,37	16	% 0
		Ara Değ.	75	12	% 85,18	31	% 0
		Son Değ.	75	2	% 97,53	42	% 16
	Öğrenci 2	Ön Değ.	75	17	% 79,01	31	% 16
		Ara Değ.	75	4	% 95,06	52	% 32
		Son Değ.	75	3	% 96,29	50	% 64

Tablo 2. Devamı

	Öğrenci	Değerlendirme	Toplam Kelime Sayısı	Hatalı Okuduğu Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Anlama Yüzdesi
HİKAYE EDİCİ METİN	Öğrenci 3	Ön Değ.	75	12	% 85	32	% 4
		Ara Değ.	75	5	% 93,82	37	% 20
		Son Değ.	75	5	% 93,82	49	% 40
	Öğrenci 4	Ön Değ.	75	10	% 87,65	23	% 0
		Ara Değ.	75	3	% 96,29	33	% 16
		Son Değ.	75	4	% 95,06	40	% 44
	Öğrenci 5	Ön Değ.	75	11	% 86,41	78	% 4
		Ara Değ.	75	4	% 95,06	68	% 20
		Son Değ.	75	2	% 97,53	66	% 36
	Öğrenci 6	Ön Değ.	75	66	% 18,51	11	% 0
		Ara Değ.	75	27	% 66,66	30	% 8
		Son Değ.	75	13	% 83,65	28	% 16

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici metinde öğrencilerin çok sayıda okuma hatası yaptığı ve okuduğunun çok azını anladığı görülmüştür. Öğrencilerin 81 kelimelik metindeki kelime tanıma yüzdeleri %90'ın altındadır. Okuduğunu anlama düzeyleri ise %50'nin altında olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilgilendirici metinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler için hazırlanan uygulama planının ilk yarısında (45 ders saatlik sürecin sonunda) öğrencilerdeki gelişimi gözlemlemek adına ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirme sonunda öğrencilerdeki akıcı okuma düzeyine bakıldığında Öğrenci 2 ve Öğrenci 4'ün %95 ve üstü olduğu, diğer öğrencilerin yine % 90'ın altında olduğu görülmektedir. Öğrenci 2 ve Öğrenci 4'ün Öğretim Düzeyine ulaşırken, diğer öğrencilerin yine Endişe Düzeyi'nde olduğu görülmektedir. Ancak tüm öğrenciler için ön değerlendirmeyle kıyaslandığında ara değerlendirmede gelişme gösterdiklerini söylemek mümkündür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine bakıldığında ise tüm öğrencilerin anlama düzeyinin % 50'nin altında olduğu görülmektedir.

Öğrencilere uygulamanın sonunda yapılan son değerlendirme verileri incelendiğinde ise, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuma düzeylerinin Öğrenci 2 ve Öğrenci 4'ün Öğretim Düzeyinde olduğu, diğer öğrencilerin Endişe Düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin akıcı okuma düzeyini oluşturan kategorilere bakıldığında, öğrenciler bilgilendirici metni okurken son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre daha az sayıda hatalı okuma yaparken, kelime tanıma yüzdelerinde ve dakikada okudukları kelime sayısında da artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi ise %50'in altındadır. Öğrencilerin hikâye edici metinde ön değerlendirmeye dair verileri incelendiğinde ise bilgilendirici metinde olduğu gibi öğrencilerin çok sayıda okuma hatası yaptığı ve okuduğunun çok azını anladığı görülmüştür. Öğrencilerin 75 kelimelik metindeki kelime tanıma yüzdeleri %90'ın altındadır. Okuduğunu anlama düzeylerinin ise %50'nin altında olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin hikâye edici metinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler için hazırlanan uygulama planının ilk yarısında (45 ders saatlik sürecin sonunda) öğrencilerdeki gelişimi gözlemlemek adına ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirme sonunda öğrencilerdeki akıcı okuma düzeyine bakıldığında Öğrenci 2 ve Öğrenci 4 ve Öğrenci 5'in Öğretim Düzeyine ulaşırken, diğer öğrencilerin yine Endişe Düzeyi'nde olduğu görülmektedir. Ancak tüm öğrenciler için ara değerlendirmede gelişme gösterdiklerini söylemek mümkündür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine bakıldığında ise tüm öğrencilerin anlama düzeyinin % 50'nin altında olduğu görülmektedir.

Öğrencilere uygulamanın sonunda yapılan son değerlendirme verileri incelendiğinde ise, öğrencilerin hikâye edici metinlerde okuma düzeylerinin Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5'in Öğretim Düzeyinde olduğu, Öğrenci 3 ve Öğrenci 6'nın Endişe Düzeyinde olduklarını söylemek mümkündür. Akıcı okuma düzeyini oluşturan kategorilere bakıldığında, öğrencilerin hikâye edici metni okurken son değerlendirmede genel olarak daha az sayıda hatalı okuma yaptıkları, kelime tanıma yüzdelerinde ve dakikada okudukları kelime sayısında da artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi ise %75'in altındadır.

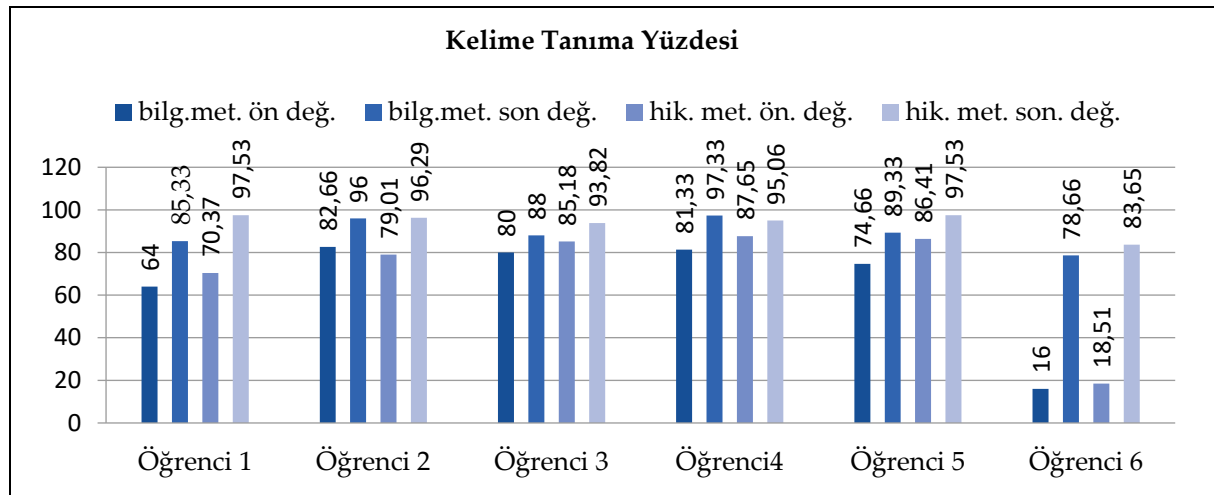
Öğrencilerin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinlerde akıcı okuma durumlarına paralel olarak okuduğunu anlama yüzdelerinde de ön değerlendirmeye göre son değerlendirmede gelişme olduğu gözlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte kullanışı öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma (kelime tanıma yüzdesi, hatalı kelime sayısı, dakikada okunan kelime sayısı) ve okuduğunu anlama düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası bir farklılık oluşturmuştur. Bu farklılığın anlamlı olup olmama durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Kelime Tanıma Yüzdesi

Öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesinin ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdelerinin Durumu

Şekil 1 incelendiğinde bilgilendirici metinde kelime tanıma yüzdesi durumunda son değerlendirmede Öğrenci 1'in % 21,33; Öğrenci 2'nin % 13,34; Öğrenci 3'ün % 8; Öğrenci 4'ün % 16; Öğrenci 5'in % 14,67; Öğrenci 6'nın % 62,66 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinde kelime tanıma yüzdesi durumunda son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in % 27,16; Öğrenci 2'nin % 17,28; Öğrenci 3'ün % 8,64; Öğrenci 4'ün % 7,41; Öğrenci 5'in % 11,12; Öğrenci 6'nın % 65,14 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde kelime tanıma yüzdesindeki bu artışın ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdeleri Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

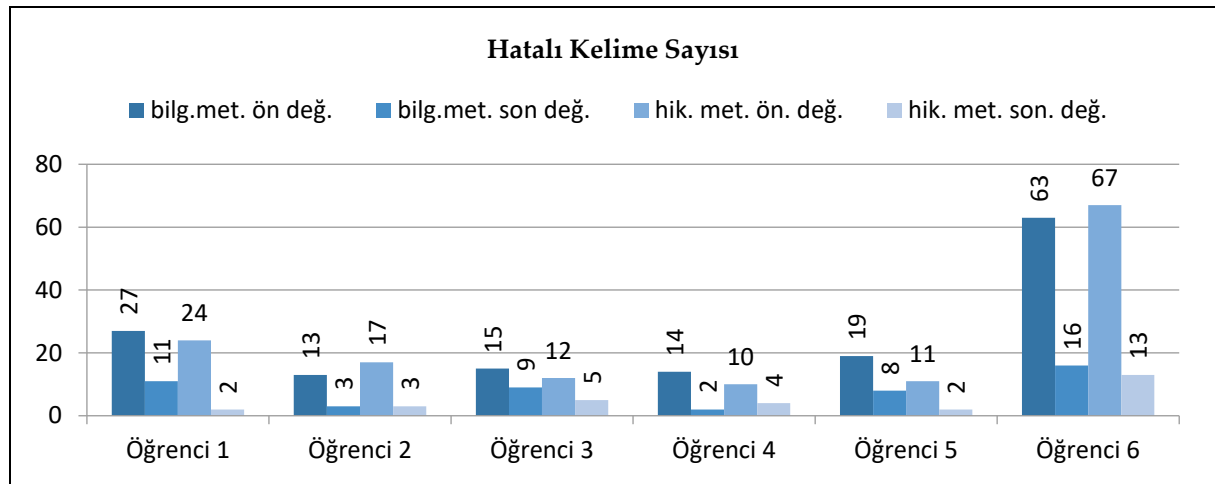
	Son-Ön Değerlendirme	n	Sıra	Sıra Toplamı	z	P
Bilgilendirici metin	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.20*	.028
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	0	-			
Hikâye Edici metin	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.20*	.027
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki kelime tanıma yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $z=2.20$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Hatalı Kelime Sayısı

Öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde hata sayılarının ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Hata Sayılarının Durumu

Şekil 2 incelendiğinde, bilgilendirici metindeki hatalı kelime sayılarında son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1’in 16; Öğrenci 2’nin 10; Öğrenci 3’ün 6; Öğrenci 4’ün 12; Öğrenci 5’in 11; Öğrenci 6’nın 47 azalma olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metindeki hatalı kelime sayılarında ise son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1’in 22; Öğrenci 2’nin 14; Öğrenci 3’ün 7; Öğrenci 4’ün 6; Öğrenci 5’in 9; Öğrenci 6’nın 54 azalma olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde hatalı kelime sayılarında ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Uygulama Öncesi ve Sonrası Hata Sayılarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

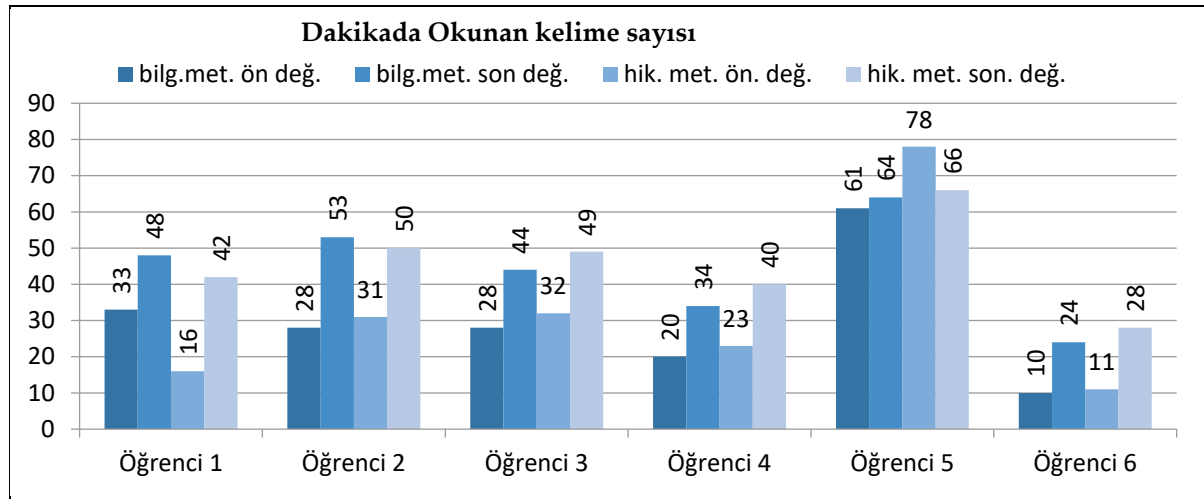
	Son-Ön Değerlendirme	n	Sıra	Sıra Toplamı	z	P
Bilgilendirici metin	Negatif Sıra	0	3.50	21.00	2.20	.028
	Pozitif Sıra	6	.00	.00		
	Eşit	0	-			
Hikâye Edici metin	Negatif Sıra	0	3.50	21.00	2.20*	.027
	Pozitif Sıra	6	.00	.00		
	Eşit	0	-			

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici ve hikâye edici metindeki hatalı kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z = 2.20$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayısını azaltmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dakikada Okunan Kelime Sayısı

Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayılarının Durumu

Şekil 3 incelendiğinde bilgilendirici metinde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in 15; Öğrenci 2'nin 25; Öğrenci 3'ün 16; Öğrenci 4'ün 14; Öğrenci 5'in 3; Öğrenci 6'nun 14 kelime artışı olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in 16; Öğrenci 2'nin 19; Öğrenci 3'ün 17; Öğrenci 4'ün 17; Öğrenci 6'nun 17 kelime artışı olduğu belirlenmiştir. Ancak Öğrenci 5'in son değerlendirmede dakikada okuduğu kelime sayısında 12 kelime düşüşü mevcuttur. Hikâye edici metinlerde dakikada okudukları kelime sayılarında ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

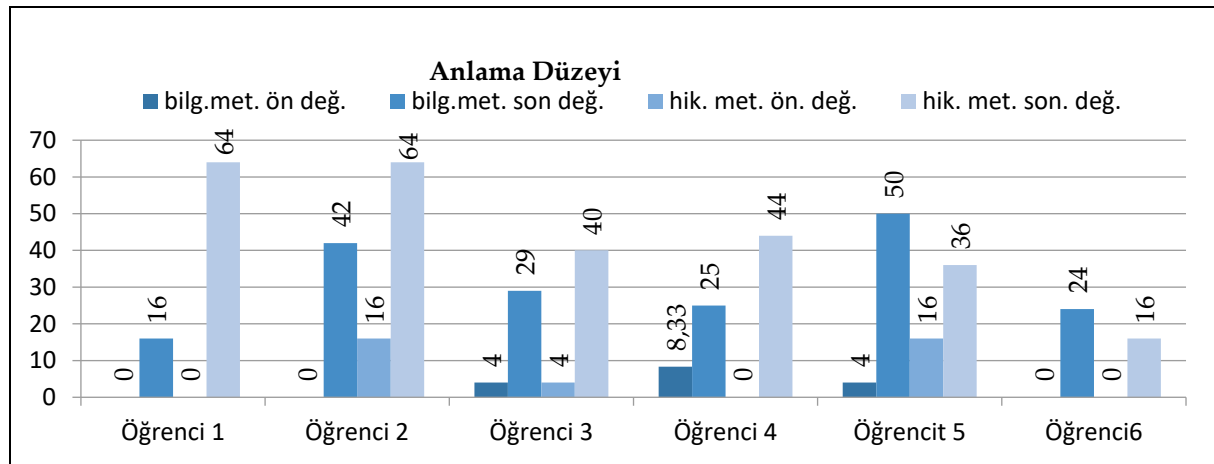
	Son-Ön Değerlendirme	n	Sıra	Sıra Toplamı	z	P
Bilgilendirici metin	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.20	.027
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	0	-			
Hikâye Edici metin	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	1.78*	.074
	Pozitif Sıra	2	3.80	19.00		
	Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici metinde dakikada okudukları kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z= 2.20$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Hikâye edici metinde ise öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası hikâye edici metinde dakikada okudukları kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z= 1.78$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısını artırmada önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Durumu

Şekil 4 incelendiğinde bilgilendirici metinde öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinde son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in % 16; Öğrenci 2'nin % 42; Öğrenci 3'ün % 25; Öğrenci 4'ün % 16,67; Öğrenci 5'in % 46; Öğrenci 6'nın % 17 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinde ise öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinde son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in % 64; Öğrenci 2'nin % 48; Öğrenci 3'ün % 36; Öğrenci 4'ün % 44; Öğrenci 5'in % 20; Öğrenci 6'nın % 16 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinde ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son-Ön Değerlendirme	n	Sıra	Sıra Toplamı	z	P
Bilgilendirici ve Hikaye Edici Metin	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00	2.20*	.027
	Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z= 2.20$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci alt problem altında öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri de incelenmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinde okudukları hatalı kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesine bakılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinlerdeki okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin Endişe Düzeyi'nde olduğu görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde temelde kelime tanımada zorlandıkları, kelimeleri doğru telaffuz edemedikleri, heceleri ve kelimeleri atlayarak, kelimelere harf ve hece ekleyerek, kelimelerdeki harfleri eksik ya da yanlış okudukları, heceledikleri, vurgu ve tonlamalara dikkat etmedikleri, noktalama işaretlerini dikkate almadan okudukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin düzeylerine uygun sürede ve dakikada okumaları gereken kelime sayısından daha düşük sayıda kelime okudukları gözlenmiştir. Belirlenen okuma hatalarının öğrencilerin metin anlamını kaybetmelerine neden olduğundan dolayı anlama düzeylerini de olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Akıcı okuma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerde görülen sesli okuma hatalarının birçok çalışma tarafından da tespit edildiği görülmüştür (Yılmaz, 2008; Ergül, 2012; Ateş ve Yıldız, 2011; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Mahlke, 2009; Uzunkol, 2013). Öğrencilerin kelime tanıma ve akıcı okuma hatalarının fazla olması anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler okuma sırasında, zamanın büyük bir kısmını kelime tanımaya ayırdıkları için metnin anlamını kaçırmaktadırlar. Akıcı okuma problemlerinin yaşanması öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2014; Kouider ve Brian, 2006; Crowe, 2003, 2005; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldız, 2013; Beşgül, 2015; Baydık, 2012; Talada, 2007; Powell, 2008; Anema, 2008; Kruger, 2008; Conway Sledge-Murphy, 2011; Hixson ve McGlinchey, 2004; Başaran, 2013; Yıldırım ve Ateş, 2012). Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızlarının olması gereken seviyeden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Zayıf okuyucuların iyi okurlara oranla okuma hızları oldukça düşüktür. Güneş'in (2007a) sınıf düzeylerine göre okuma hızı normlarına göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızları normların altındadır. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), çalışmalarında 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıfta öğrenimine devam eden 2481 öğrencinin okuma hızlarının verilen değerlerin altında olduğu görülmektedir. Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009), çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime sayısını 87.18 olarak tespit etmiştir. Bahsedilen çalışmalara ek olarak Akyol ve Temur (2006), Akyol, Çakıroğlu ve Kuruyer (2014), yaptıkları çalışmalarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarının oldukça düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Elbette ki çalışmadaki öncelik öğrencilere doğru okuma becerisi kazandırmaktır. Doğru okumanın gerçekleşmesi beraberinde okuma hızının artmasını da sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma hataları yaptığını, okuma hızlarının düşük olduğunu ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan çeşitli akıcı okuma yöntemlerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik araştırma sonuçlarını destekleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Mokhtari, Neel, Kaiser ve Le (2015), okuma güçlüğü riski taşıyan ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilere uyguladıkları bire bir öğretim yoluyla okuryazarlık eğitimleri sonucunda öğrencilerin programa dâhil olmayan aynı durumdaki akranlarına göre okuryazarlık düzeyinde anlamlı düzeyde bir gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir. Benzer bir diğer çalışmada ise McDonagh (2003), okuma güçlüğü riski taşıyan ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerine uyguladığı programla öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Gellert (2014), Belet (2005), Kaman (2012), Dağ (2010), Yüksel (2010), Karasu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar yapılan bu araştırmayı desteklemektedir.

Veriler incelendiğinde, öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimin okuduğunu anlama düzeylerini de olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Öğrencilerin özellikle kelime tanımada otomatikleşmesi anlamı yapılandırma öğrencilere yardımcı olmaktadır. Zayıf okuyucular kelime tanımada bilişsel kapasitelerini en üst düzeyde kullanırken anlamada ise bu durum daha alt düzeye inmektedir. İyi okurlar, zayıf okurların aksine kelime tanımayı daha hızlı ve doğru bir şekilde gerçekleştirdiklerinden dolayı bilişsel kapasitelerini anlama konusunda daha üst düzeyde kullanırlar (Therrien, 2004). Araştırma sonuçlarına dayanarak, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin bilgilendirici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylemek mümkündür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri başlığı altında yer alan kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okunan kelime sayısı alt başlıkları tartışılmıştır.

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı ve dakikada okudukları kelime sayısında uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerden Öğrenci 2 ve Öğrenci 4, uygulama öncesinde Endişe Düzeyindeyken uygulama sonrasında Öğretim Düzeyine ulaşmıştır. Öğrenci 1, Öğrenci 3, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6'nın okuma düzeyleri uygulama öncesinde ve sonrasında Endişe Düzeyinde olmasına rağmen ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında hikâye edici metinlerde kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısında anlamlı farklılık bulunurken dakikada okudukları kelime sayısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin hikâye edici metinlerde bulunan kelimelerle bilgilendirici metinlerdeki kelimelere göre daha çok karşılaşmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu ilişkilendirme sınıf seviyeleri yükseldikçe (ilköğretimde 4. sınıftan itibaren) konu alanları (fen ve sosyal bilgiler) gündeme geldiği için okuma materyallerindeki kelimeler daha soyut, alana özgü, nadir kullanılan ve çocuğun ön yaşantılarına daha az hitap eden türden (Akyol, 2017) olması ile açıklanabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerden Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5 uygulama öncesinde Endişe Düzeyindeyken uygulama sonrasında Öğretim Düzeyine ulaşmıştır. Öğrenci 3 ve Öğrenci 6'nın okuma düzeyleri uygulama öncesinde ve sonrasında Endişe Düzeyinde olmasına rağmen ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerileri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunun aksine Valleley ve Shriver (2003), okuma güçlüğü yaşayan yaşları 10 ila 18 arasında değişen dört öğrenciyle yaptıkları çalışmada tekrarlı okuma yönteminin akıcı okumalarında gelişme sağlarken anlamada etkili olmadığını bulmuşlardır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine dair araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Poore ve Ferguson

(2008), koro okumanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koro okuma sayesinde zayıf okurlar, iyi okurların güçlü yönlerini fark ederlerken aynı zamanda kendi eksikliklerini de tespit ederler (Cliff Hodges, 2016). Koro okumada, iyi okurun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmesi, uygun okuma hızında seslendirmesi, hatalı okunan kelimeleri düzeltmesi ve geri bildirimde bulunması öğrencileri okuma hususunda cesaretlendirir. Ayrıca model okuma sayesinde öğrencilerin hatalarını fark edip düzeltmesi, doğru ve uygun hızda okuması sağlanmış olur (Paige, 2011). Akıcı okuma yöntemlerinden bir diğeri olan tekrarlı okuma yöntemiyle ilgili olarak Compan, Iamsupasit ve Samuels (2001) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf öğrencilerine akıcı okuma ve otomatikleşme becerileri kazandırdığını tespit etmişlerdir. Tekrarlı okuma yöntemi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Therrien ve Kubina, 2006; Kuhn, 2005). Mefferd ve Pettegrew (1997) tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan 9-11 yaş grubu öğrencilerine yaptıkları uygulama sonucunda yardımcı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Bu çalışmaların yanı sıra Sidekli (2010), Yılmaz (2006), Welsch (2007), Guerin ve Murphy (2015), Nelson, Alber ve Gordy (2004), Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner (2004), Ellis (2009) tarafından yapılan çalışmalar da araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada zayıf okurların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanması olumlu gelişmeler sağlamıştır. Sonuçlar neticesinde koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemleri ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören zayıf okurların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenler tarafından kullanılabilir. Bu çalışmada, sesli okuma ve okuduğunu anlama üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar sessiz okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki üzerine odaklanabilirler. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmeli ve okuma güçlüklerini gidermek için aileler ve öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı hakkında bilgilendirilmelidir. Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi farklı örneklem grubu üzerinde araştırılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma ve yazma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 29(25), 9-274.
- Akyol, H., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2014). A study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading: Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 199-212.
- Anema, I. (2008). *The relationship between fluency-based suprasegmentals and comprehension in oral and silent reading in Dutch speakers of English* (Doktora tezi). The City Univesity of New York.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Baker, W. ve Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: Eap contexts. *Regional Language Centre Journal*, 35(3), 299-328.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1-14.
- Baydık, B. (2012). *Okuma güçlükleri*. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Brassel, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S. ve Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 67-81.
- Cliff Hodges, G. (2016). Becoming poetry teachers: studying poems through choral reading. *Changing English*, 23(4), 375-386.
- Conway Sledge-Murphy, F. (2011). *The relationship between oral reading fluency and reading comprehension for third grade students in a rural Louisiana school district* (Doktora tezi). University of Louisiana.
- Compan, B., Iamsupasit, S. ve Samuels, J. (2001). Effect of repeated reading and self- directed behavior on reading skills and generalization of the reading skills of third- grade hill tribe students 3 Ağustos 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458531.pdf> adresinden erişildi.

- Crowe, L. K. (2003). Comparison of two reading feedback strategies in improving the oral and written language performance of children with language-learning disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 16-27.
- Crowe, L. K. (2005). Comparison of two oral reading feedback strategies in improving reading comprehension of school-age children with low reading ability. *Remedial and Special Education*, 26(1), 32-42.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Duke, N. K. ve Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje ve P. P. Afflerbach, (Ed.), *Handbook of reading research Volume IV*. Routledge Publishers, New York.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (Choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Doktora tezi). The University of Memphis.
- 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(2), 5-13.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Ferrara, S. L. (2012). *Literacy and the inclusive classroom*. Nova Science Publishers, New York.
- Fielding, L. G. ve Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5).
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gellert, A. S. (2014). Does repeated reading predict reading development over time? A study of children from grade 3 to 4. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 303-310.
- Gilbert, L. M., Williams, R. L. ve McLaughlin, T. F. (1996). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease error rates of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 255-257.
- Guerin, A. ve Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 551-560.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hixson, M. D. ve McGlinchey, M. T. (2004). The relationship between race, income and oral reading fluency and performance on two reading comprehension measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 351-364.
- Homan, S. P., Klesius, J. P. ve Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on student's fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Karasu, M. (2009). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. 2 Ağustos 2015 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> adresinden erişildi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kouider, M. ve Brian, T. H. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46(1), 73-94.
- Kruger, L. (2008). *The relationship between reading fluency and comprehension in Spanish language measures* (Yüksek lisans tezi). University of Nebraska.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, 127-146. doi:10.1080/02702710590930492
- Kuhn, M. R. ve Stahl, S. A. (2000). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mahlke, A. G. (2009). *Does systematic miscue analysis explain variance in struggling readers' oral reading proficiency?* (Doktora tezi). University of Minnesota.
- McDonagh, S. H. (2003). *Developing automaticity at the component skill levels of lettersound correspondence, letter combinations, word and connected text: An analysis of outcomes for children at risk for reading difficulties in grades two and three* (Doktora Tezi). University of Oregon.
- Mefferd, P. E. ve Pettegrew, B. S. (1997). Fostering literacy acquisition of students with developmental disabilities: Assisted reading with predictable trade books. *Reading Research and Instruction*, 36(3), 177-190.
- Meyer, M. S. ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Mokhtari, K., Neel, J. L., Kaiser, F. ve Le, H. (2015). Assessing the promise of a supplemental reading intervention for at risk first grade students in a public school setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 281-300.
- National Reading Panel Report. (2000). 1 Temmuz 2013 tarihinde <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx> adresinden erişildi.
- Nelson, J. S., Alber, S. R. ve Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education & Treatment of Children*, 27(3), 186-198.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 17-20.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435-438.
- Paige, D. D. ve Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Pecjak, S., Podlesek, A. ve Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica*, 53(1).
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Poore, M. A. ve Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 13-24.
- Powell, L. E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students* (Doktora tezi). South Carolina State University.

- Rasinski, T., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, J. A., Friedauer, J. A. ve Heim, P. (2005). Is reading fluency a key fo rsuccessful high school reading?, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1).
- Rasinski, T. V. (2009). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. C. M. Mooney (Ed.), *Essential readings on fluency içinde* (s. 17-20). International Reading Association.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a cereer in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220.
- Talada, J. A. (2007). *The relationship between oral reading fluency and comprehension* (Doktora tezi). Liberty University.
- Tekin İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J. ve Kubina Jr, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70- 83.
- Valleley, R. J. ve Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 55-76.
- Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30, 115-129.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., ... Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speechand Hearing Services in Schools*, 41, 340-348.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students?. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- 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.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 124-134.