Okuma Güçlüğünün Gideilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi

Yazar Betül Ege

Gönderim Tarihi: 22-Kas-2019 04:27PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1219448688
Dosya adı: bmakale.docx (112.56K)
Kelime sayısı: 8339
Karakter sayısı: 55717

Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi*

Ad Soyad** **Ad Soyad*****

ÖZ: Bu araştırmanın temel amacı, okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda okuma güçlüğünün giderilmesi için eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri bu araştırmada birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde şiir türü metinler ile uygulama yapılmıştır. Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeline uygun olacak şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum İli İspir ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşayan 2. sınıfa devam eden 3 ve 3. sınıfa devam eden 2 öğrenci olmak üzere toplam 5 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık sorunu olmaması ayrıca akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olması araştırma için ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için öğrencilere ön, ara ve son değerlendirme yapılmıştır. Katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede *Yanlış Analiz Envanteri* ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Ön değerlendirme verilerine göre 5 öğrencinin akıcı okuma düzeyinin % 90 ve altında; okuduğunu anlama düzeyinin ise % 50 ve altında olduğu belirlenmiştir. Uygulama 60 saat sürmüştür. 30 saatlik bir uygulamadan sonra ara değerlendirme yapılmıştır. 60 saatlik uygulamanın ardından yapılan son değerlendirme verilerine göre 5 öğrencinin de akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin *öğretim düzeyine* yükseldiği tespit edilmiştir. Uygulamanın, ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları doğrultusunda istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediği SPSS Paket Programı'nda yer alan Wilcoxon İşaretli – Sıralar Testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama ile katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde önemli oranda bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin de istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini şiir türü metinler üzerinden uygulamanın okuma güçlüğünü giderdiğini, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, okuduğunu anlama, eko okuma, tekrarlı okuma, şiir.

*Yüksek lisans tezinden üretilmiş olup bir kısmı Usos 2019'da sunulmuştur.

**

***

Giriş

Günümüz dünyasında bilimsel yöntemler ile elde edilen bilgiler ve teknolojik gelişmeler hızlı bir değişim ve gelişim içerisindedir. İnsan doğumundan ölümüne kadar geçen bu uzun süre içerisinde çevresi ile sosyal ve kültürel bir varlık olarak iletişim kurmaktadır. Temizkan 'a (2007) göre toplum içinde yaşayan ve bu yönüyle de sosyal bir varlık olan insanın hem kendi yaşamını devam ettirebilmesi hem de toplumsal düzen içinde sosyal çevresiyle etkileşim halinde olabilmesi için iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. İnsanların çevresi ile iletişim kurması dil aracılığı ile gerçekleşmektedir. Dil, insanların bilgiye ulaşarak bilgiyi değerlendirme, üretme ve doğru kullanma becerilerine bağlı olarak bilgiyi öğrenmeleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle dilin anlama, düşünme, öğrenme ve üretme açısından eğitimin en önemli yapı taşı olduğu söylenebilir. İnsan, duygu ve düşüncelerini en doğru şekliyle ana dili ile anlatabilir. Ana dili ise bireyin yaşadığı ortamdan etkilenmektedir (Demirel, 2005, s. 6). Anadili edinimi, bireyin dünyaya geldikten sonra kendiliğinden kazanılan bir beceri olmaktadır. Anadili edinimi, ailede başlamaktadır ve sosyal çevre de bu becerinin geliştirilmesinde aktif rol oynamaktadır. Anadili öğretimi ise, bilgi ve becerinin yeri ve zamanı geldikçe en uygun yöntemlerle ve en doğru ortamda bireylere kazandırılmasıdır (Demir, & Yapıcı, 2007, s. 180). Dolayısı ile anadili öğretimi kapsamında yer alan okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemle ve hassasiyetle durulması gerekmektedir.

Okuma

Yaşam boyu öğrenme aracı olan okuma; kişinin hayatının istikametini belirleyen en önemli etkenlerden biridir. İnsanlar sürekli öğrenme, bilgi edinme ve edindikleri bilgileri çoğaltma çabası içerisinde olmaktadırlar. Okuma, insanların bu çabalarının gerçekleşmesinde en önemli araçlardan biri olarak nitelendirilmektedir (Çiftçi, & Temizyürek, 2008, s. 110). Okuma kavramı yalnızca yazıyı veya işaretleri görmenin ve seslendirmenin yanı sıra zihinsel becerileri de içine alan bir öğrenme alanı olarak ifade bulmaktadır (Güneş, 2016, s. 127). Okuma; var olan bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime bağlı olarak, uygun bir strateji ve çaba ile uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2012, s. 1). Kantemir'e (1997) göre ise okuma; ses organları ve göz aracılığıyla algılanan metinlerin zihinde yeniden yorumlanması ve anlamlandırılmasıdır. Aytaş'a (2005) göre, öğrendiğimiz bilgilerin % 1'ini tadarak, % 3,5'ini koklayarak, % 5'ini dokunarak, % 11'ini işiterek ve % 83'ünü görerek edinmekteyiz. Okumanın görme ve duyma

eylemleri ile bağlantısı düşünüldüğünde öğrenmelerin büyük bir kısmının okuma temelli gerçekleştiği söylenebilir.

Akıcı okuma ve akıcı okuma stratejileri

Akıcı okuma veya okuma da akıcılık kavramı okuma becerisinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Akıcı okuma noktalama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime tekrarı yapmadan, heceleme ve duraklama olmadan, anlam birimlerine dikkat ederek, konuşur gibi gerçekleşen okumadır (Akyol, 2012, s. 4). Akıcı okuma, her bir kelimenin hızlı biçimde tanınması, sözel olarak ifade edilmesi ve okunan cümlelerin anlaşılmasını içermektedir. Aynı zamanda hızlı okuma yaparken noktalama işaretlerine dikkat ederek okumadır (Bender, 2008, s. 192). Akıcı okuma kelimeleri doğru tanıma ve ayırt etme, okuma prozodisine dikkat ederek metni anlayarak okumaktır. Baştuğ 'a (2012) göre akıcı okuma kavramı hem okumanın kelime tanıma ve seslendirme yönüyle hem de anlam inşa etme yönüyle ilişkili olmaktadır. Doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisi kelimenin anlamının da doğru olarak algılanmasını ve zihinsel süreçlerden geçerek doğru bir şekilde anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Akıcı okuma, kelime tanıma ve ayırt etme becerisinin yanı sıra uygun hızda okumayı da içeren bir beceridir. Bir kelimeyi uygun hızda okuma, okuma hızı kavramı ile ifade edilmektedir. Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okumanın süresi olarak tanımlanabilir. Okuma hızı, kelimeyi görüp onu doğru bir şekilde tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süre olmaktadır (Baştuğ, & Akyol, 2012, s. 398). Okuma hızı, öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısıdır. Okuma hızı, öğrencinin kelimeleri tanıma süresine bağlı olarak değişmektedir (Güneş, 2016, s. 151). Okuma hızı, doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisi ile paralel bir kavramdır. Doğru kelime tanıma ve ayırt etme ne kadar hızlı bir şekilde gerçekleşir ise okuma hızı da o oranda artacaktır. Akıcı okumanın diğer bir unsuru da prozodik okuma olmaktadır. Etkili bir ifade ile okunulan metnin yorumlanmasına prozodik okuma denilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014, s. 12). Prozodik okuma, metni doğal bir şekilde ahenkli olarak yapılan okumadır. Prozodik okuma, metni okurken metindeki noktalama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve tekrarlara yer vermeden yapılan okumadır. Prozodik okumanın gerçekleşmesi, doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisi ile okuma hızının kazanılmasına bağlı olmaktadır. Doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisini ve okuma hızını kazanamayan okuyucular prozodik okumayı gerçekleştirmede güçlük yaşamaktadırlar (Baştuğ, & Akyol, 2012, s. 397). Akıcı okumanın bir diğer unsuru da okuduğunu anlama becerisi olmaktadır. Akıcı okuma becerisi gelişmiş bireyler okuduğu metni doğru bir şekilde anlayıp

yorumlamaktadırlar. Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı etkileyen ve geliştiren bir beceri olmaktadır. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi gösteren birçok akademik çalışma yapılmıştır (Çaycı ve Demir, (2006); Dağ, (2010); Duran ve Sezgin, (2012); Baştuğ ve Akyol, (2012); Uzunkol, (2013); Çakır, (2014); Kodan, (2015); Uyar, (2015); Çankal, (2018). Bu akademik çalışmalar akıcı okuma becerisinin gelişmesinin okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkilediğini ve geliştirdiğini göstermektedir. Akıcı okuma becerisini geliştirmek için çok sayıda strateji bulunmaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan stratejiler aşağıda ifade edilmiştir:

Tekrarlı okuma: Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuyacakları metni kolaydan zora doğru akıcı okuyabilen bir yetişkin rehberliğinde sistemli bir şekilde birçok kez tekrar ederek okumasına dayalı bir stratejidir (Yılmaz, 2006, s. 23).

Eko (yankılayıcı) okuma: Yüksel (2010), eko okumayı öğretmenin (iyi bir okuyucunun) bir metni okuması ve öğrencinin de aynı metni okuyucunun hemen arkasından okumasıdır. Eko okuma, öğretmen veya okuması iyi olan bir öğrenci tarafından kelime, cümle ve kısa paragrafların yüksek sesle okunması ve bu okumanın öğrenciler tarafından da tekrar edilmesidir. Eko okuma, sınıfta topluca veya grup çalışması şeklinde yapılabilmektedir. Eko okuma ile öğrencilerde okumaya karşı olumlu tutum gelişmektedir. Öğrenciler okuma yaparken metni uygun vurgu ve tonlamada okumayı öğrenmektedirler. Dolayısıyla eko okuma ile prozodik okuma da gelişmektedir.

Okuma güçlüğü

Aynı eğitim- öğretim döneminde bulunmasına ve aynı sınıf seviyesinde olmasına rağmen bazı öğrenciler okul yaşantısına dair edinimleri kendi sınıf seviyesindeki öğrencilere göre aynı zamanda ve aynı başarı düzeyinde kazanamamaktadırlar. Bireysel farklılıklardan kaynaklanan sebeplerden dolayı bazı öğrenciler ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma etkinliklerindeki sorunlarını en aza indirgeyerek başarı sağlayabilirken bazı öğrenciler ise okuma etkinliklerinden beklenen başarıyı aynı oranda gösterememektedirler (Akyol, 2012, s. 42). Öğrencilerin yaşadığı bu durum Özsoy'a (1984) göre okuma güçlüğü kavramı adı altında, öğrencinin okuma becerilerinden herhangi birisini kazanamamış olmasından dolayı öğrencinin okuma esnasında yaşadığı güçlük veya herhangi bir metnin okunmasında kelime ve deyimlerin anlamını algılamak, cümle yapısını çözümlemek açısından yaşanan güçlük olarak tanımlanmaktadır. Altun, Ekiz ve Odabaşı'na (2011) göre okuma, kelime tanıma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olmaktadır. Doğru kelime tanıma becerisi gelişmiş olan

okuyucular, kelimeleri güçlük çekmeden seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir kısmını metni anlamaya ayırırlar. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, kelime tanıma becerisinde ve okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşamaktadırlar. Okunulan metni anlamaktan ziyade seslendirme için çaba sarf etmektedirler.

Okuma hataları

Okuma esnasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin birçok sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Akyol'a (2003) göre okuma hataları ve bu hataların nedenleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- Ters çevirmeler: Öğrenciler okuma esnasında bazı sesleri ve kelimeleri ters çevirerek okuma yapmaktadır.
- Atlayıp geçmeler (bırakmalar) ve eklemeler: Okuma yaparken ses, hece veya kelimenin tamamını okumayıp geçmektir.
- Tekrarlar: Kelime tanıma konusunda yetersiz olan öğrencilerde sıklıkla görülmektedir. Kelimeler defalarca kez baştan veya yarıdan itibaren tekrar ederek okuma yapılmaktadır.

Okuma esnasında; duraklama, sözcüğün hecelerini yanlış ayırma, akıcı okuyamama, kendi kendine düzeltme ve yanlış okuma hataları da görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yavaş okuma nedenleri vardır.

İyi okuyucular ve zayıf okuyucular

Yılmaz'a (2006) göre okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin ortak özelliği kelime tanıma konusunda güçlük çekmeleridir. Bu öğrenciler kelime tanıma ve seslendirmede sorun yaşadıkları için okumaları yavaş olmaktadır. Okuması yavaş olan öğrenciler zayıf okuyucular olarak adlandırılmaktadır. Zayıf okuyucular okudukları yazılı veya basılı metinleri anlamakta güçlük yaşamaktadırlar. Dolayısıyla zayıf okuyucuların akıcı okuma becerileri gelişememiştir. Zayıf okuyucuların aksine okuma güçlüğü yaşamayan, kelime tanıma ve seslendirmede sorun yaşamayan okuyucular iyi okuyucular olarak adlandırılmaktadır. İyi okuyucuların akıcı okuma ve anlama becerileri gelişmiştir denilebilir. İyi okuyucular zamanlarının büyük bir kısmını metni anlamlandırmaya harcarlar. İyi okuyucular metni anlamlandırma, analiz etme, yorumlama, eleştirme gibi üst düzey zihinsel işlemleri gerçekleştirirler. Öğretmenler zayıf okuyucuların akıcı okuma becerilerini geliştiren türden uygulamalar yapmalıdırlar. Ayrıca iyi okuyucuları da ilgileri doğrultusunda yönlendirici ve destekleyici olmalıdırlar.

Okuduğunu anlama

Gögüş'e (1978) göre okuma; metinleri seslendirmenin yanı sıra metinde verilmek istenen mesajdan anlamlar çıkarmaktır. Binbaşıoğlu'na (1993) göre okuma, basılı olan bir metindeki düşünceyi anlamak veya o metinden anlam çıkarmaktır. Okuduğunu anlama, bir metnin anlamını bulma, bu anlamın üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, analiz etme ve yorumlama işidir. Şengül ve Yalçın'a (2004) göre ise okuduğunu anlama; bir metindeki kelimeleri seslendirmek veya kavramları aynen tekrar etmek değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış kelime, kavram, cümle, paragraf veya metinlere hayat verme, içselleştirme ve yeniden anlamlandırma işlemidir. İlkokul düzeyindeki çocukların okuma becerisini geliştirerek düşünen, anlayan, yorumlayan, eleştiren, var olan bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiler arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara erişen okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (Güneş, 2016, s. 128). Kısacası bulunduğumuz çağda okumanın en önemli konusu okunan metinden anlama kurma yani anlamı yapılandırma olmaktadır (Akyol, 2008, s. 29).

Metin

Anadili öğretiminde istenen hedeflere erişebilmek için farklı türde metinlerden yararlanılmaktadır. (Güneş, 2016, s. 248). Bu araştırmada da şiir türü metinler ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Şiirler ise içerik, öz, söze dönüştürme ve sunuluş bakımından kendine has olan, etkileyici, duygulandırıcı ve yaratı özelliği bulunan bir sanat türüdür (Aksan, 1999, s. 8). Şiir; sanat değeri olan ve insanda derin hisler oluşturan manzum yazılardır (Yörük, 2000, s. 143). Şiir ile ilgili yapılan tanımlardan hareketle; şiir duyguların dile getirildiği ritimli ve uyumlu sözlerin yer aldığı, etkileyici sanat ürünleri olarak tanımlanabilir. Şiirler ile dil becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Şiirler, çocukların kelimelerle oynayabildiği, pek çok fikri en kısa yazılımla aktardığı metinlerdir (Akyol, 2019, s. 139). Çocukların ritme olan ilgileri gibi şiire duydukları ilgi de çok küçük yaşlarda başlamaktadır (Yılar, 2015, s. 67). Şiirler çocukların hayal dünyasına hitap eden ve onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren türden metinlerdir (Yılar, 2015, s. 67). Bu araştırmada uyaklı ve kafiyeli söyleyişleriyle dikkat çeken şiirlerin öğrencilerde okuma güçlüğünün gidererek akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştireceği öngörülmektedir. Bu nedenle de bu araştırmada akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanmıştır.

MEB'e (2015) göre, PISA'da okuduğunu anlama becerileri test edilmiştir. Türkiye'nin de katılmış olduğu 2003-2006-2009-2012- ve 2015 senelerinde diğer milletlerin okuduğunu anlama puanları olumlu yönde gelişme gösterirken Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları diğer milletlere kıyasla oldukça düşük olmaktadır. Bu durum göstermektedir ki okuma

ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim durumu, yalnızca bireyin akademik başarısını değil aynı zamanda bir ülkenin uluslararası alandaki başarısını da etkilemektedir.

Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için farklı uygulamalar yapmak etkili sonuçlar verebilir. Bu araştırmada da okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermek, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla akıcı okuma stratejilerinden olan eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri şiir türü metinler üzerinden uygulanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı; okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde, sırasında ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir problemi bulunmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırma modelleri; bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır (K.İftar, & T. İftar, 2018, s. 138).

Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli, eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Erzurum ili İspir ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2. ve 3. sınıfta öğrenimine devam eden 5 öğrenciden

oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okul, kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken; öğrencilerin zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık sorununun olmaması ve yapılan okuma güçlüğünü tanılama çalışmalarında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Erzurum İli İspir ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 2. sınıfa (11 öğrenci) ve 3. sınıfa (9 öğrenci) devam eden toplam 20 öğrenciye sınıf düzeylerine uygun olan ve Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinlerin belli bir bölümü sesli olarak okutturularak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri *yanlış analiz envanterine* göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda okuma güçlüğü yaşayan, 2. sınıfa devam eden 3 ve 3. sınıfa devam eden 2 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan 5 öğrenci çalışmaya katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ailelerine ve kendilerine araştırmanın içeriği, amacı ve süreci ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılarak *veli ve öğrenci onay formu* sunulmuştur. Böylece veliler ve öğrenciler onay formlarını imzalayarak çalışmaya katılmak istediklerini gönüllü olarak ifade etmişlerdir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel, işitsel ve zihinsel herhangi bir sağlık sorunu olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Öğrencilerin görsel ve işitsel herhangi bir sağlık sorunu olmadığına dair tıbbi tanılama işlemleri sağlık kurumu ve sağlık personelleri tarafından belgelendirilmiştir. Bunun yanı sıra psikolojik danışman tarafından da uygun bulunan *Mini Mental Durum Testi* ile de öğrencilerin herhangi zihinsel bir sorunu olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada etik ilkeler açısından öğrencilerin ad ve soyadları yerine Öğrenci1, Öğrenci 2…vs gibi kod adları kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplamak için y*anlış analiz envanteri* ve *okuduğunu anlama envanteri* kullanılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi için sesli okuma performansları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin mevcut okuma düzeyleri ve okuma hataları *yanlış analiz envanteri* kullanılarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama düzeyleri ise okuduğunu anlama soruları ile tespit edilmiştir.

Yanlış analiz envanteri.

Yanlış analiz envanteri (Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shamker (1988) ve May (1986)'dan yararlanarak Akyol (2010) tarafından uyarlanan) öğrencilerin yaptıkları sesli

okuma hatalarının tespit edilmesinde ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi bakımından bilgi verici bir envanterdir. Yanlış analiz envanteri'nde okuma düzeyleri şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Serbest düzeyi: Öğrencinin öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasıdır.

2. Öğretim düzeyi: Öğrencinin öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle arzulanan şekilde okuması ve anlamasıdır.

3. Endişe düzeyi: Öğrencinin okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma hatası yaptığı düzeydir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Akyol, 2019, s. 98).

Katılımcıların sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını tespit etmek amacıyla Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı ilkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan "Üç Balık" adlı 187 kelimeden oluşan hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı; 3. sınıf öğrencilerine de 3. sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda bulunan "Eşek Arısının Başına Gelenler" adlı 207 kelimeden oluşan hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutturularak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri, ilgili metinler dikkate alınarak uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında *yanlış analiz envanterine* göre tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama envanteri.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla öğrencilere uzman görüşleri alınarak uygun bulunan hikâye edici metinler sesli olarak (Üç Balık ve Eşek Arısının Başına Gelenler) okutturulmuştur. Öğrencilere metnin içeriğine uygun okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının 4'ü basit anlamayı ölçen, 2'si ise derin anlamayı ölçen sorulardan oluşmaktadır.

Metinler.

Eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini uygulamak üzere öğrencilerin düzeylerine uygun şiir türü metinler uzman (sınıf eğitimi alanında uzman 3 akademisyen ve görev yapmakta olan 2 sınıf öğretmeni) görüşleri doğrultusunda araştırmanın içeriğine, amacına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine göre uygun bulunmuştur. Şiirler ile öğretim yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde ön, ara ve son değerlendirme verileri doğrultusunda yapılmıştır. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri *yanlış analiz envanterine* göre

belirlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin *yanlış analiz envanteri'ne* göre okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 1'de belirtilen değerler dikkate alınarak tespit edilmiştir:

Tablo 1. *Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri*

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama
Serbest okuma düzeyi	% 99 +	% 90
Öğretim düzeyi	% 95 +	% 75
Endişe düzeyi	% 90 -	% 50-

Araştırmanın öncesinde ve sonrasında *yanlış analiz envanterine* göre elde edilen veriler SPSS Paket Programı'nda bulanan *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* kullanılarak analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi; birbiriyle ilişkili iki ölçüme ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 174). Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi, öğrenci sayısının az olduğu ve öğrencilerin gelişim durumlarının bireysel olarak değerlendirildiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Uygulamanın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde uygulama öncesinde ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* ile tespit edilmiştir.

Uygulama sürecinin başında öğrencilere ön değerlendirme; ilk 30 saatlik uygulamanın ardından ise ara değerlendirme ve 60 saatlik uygulamanın ardından da son değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulguları aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri

		Akıcı Okuma Düzeyi					*Anlama Düzeyi*		
Öğrenci	Değerlendirme Sonuçları	Toplam Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelimeler	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Ön Değerlendirme	103	22	%78	25	Endişe Düzeyi	3	%21,40	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	10	%89	42	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi

	Son Değerlendirme	103	4	%96	56	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 2	Ön Değerlendirme	103	14	%86	53	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	4	%96	72	Öğretim Düzeyi	6	%42,50	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	103	2	%97	95	Öğretim Düzeyi	10	%71,42	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 3	Ön Değerlendirme	103	17	%83	58	Endişe Düzeyi	5	%35,70	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	8	%92	60	Öğretim Düzeyi	5	%35,70	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	103	6	%94	84	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 4	Ön Değerlendirme	198	37	%81	51	Endişe Düzeyi	1	%7,14	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	198	29	%85	63	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	198	12	%93	69	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 5	Ön Değerlendirme	198	51	%74	65	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	198	27	%86	79	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	198	13	% 93	84	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi

Tablo 2'de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hikaye edici metinlere dair uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri görülmektedir. Uygulama öncesinde yapılan ön değerlendirme bulgularına göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin %90 ve altında olduğu; okuduğunu anlama düzeylerinin de % 50 ve altında olduğu görülmüştür. Yanlış analiz envanterine göre okuma güçlüğü yaşayan beş öğrencinin de akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin ***endişe düzeyinde*** olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğunu ve iyi bir okuyucunun yardımına ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

30 saatlik uygulama sürecinin ardından okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ara değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sırasında, üç öğrencinin de akıcı okuma düzeyinde gelişme olmasına rağmen hala *endişe düzeyinde* olduğu; iki öğrencinin de akıcı okuma düzeyinin ***endişe düzeyinden öğretim düzeyine*** yükseldiği görülmüştür. Ayrıca okuma

güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olmasına rağmen hala okuduğunu anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olduğu görülmektedir.

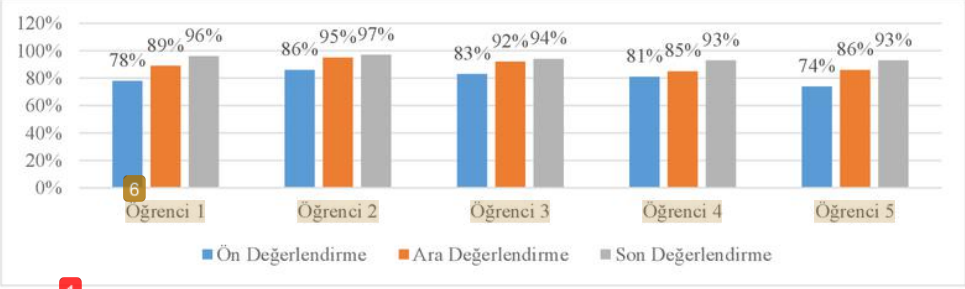
60 saatlik uygulamanın ardından yapılan son değerlendirme bulgularına göre okuma güçlüğü yaşayan beş öğrencinin de uygulama sonrasında akıcı okuma düzeyinin % 90'nın üzerinde olduğu; okuduğunu anlama düzeylerinin de % 50 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Yanlış analiz envanterine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin uygulama sonrasında ***endişe düzeyden öğretim düzeyine*** yükseldiği görülmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

"Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde ve sonrasında okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemine ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Kelime tanıma yüzdesi.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerine ilişkin ön, ara ve son değerlendirme bulguları aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kelime Tanıma Yüzdeleri

Şekil 1 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde uygulama sonucunda artış olduğu görülmektedir. Ön değerlendirme verilerine göre okuma güçlüğü yaşayan Öğrenci 1'in kelime tanıma yüzdesi % 78 iken ara değerlendirmede %89'a ve son değerlendirmede % 96'ya yükselmiştir. Öğrenci 2'nin ön değerlendirmede % 86 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirmede % 95'e ve son değerlendirmede % 97'ye yükselmiştir. Öğrenci 3'ün ön değerlendirmede % 83 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirmede % 92'ye son değerlendirmede ise % 94'e yükselmiştir. Öğrenci 4'ün ön değerlendirmede % 81 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirmede % 85'e ve son

değerlendirmede ise % 93'e yükselmiştir. Öğrenci 5'in ön değerlendirmede % 74 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirmede % 86 son değerlendirmede ise % 93'e yükselmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan beş öğrencinin de uygulama ile kelime tanıma yüzdelerinde önemli oranda bir gelişme olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Kelime Tanıma Yüzdesi Wilcoxon İşaretli-sıralar Testi Sonucu

Son-Ön Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00	2,023	,043
Eşit	0				

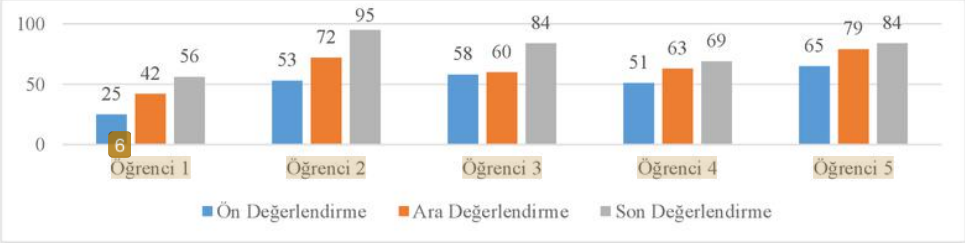
*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 3'te belirtilen analiz sonuçları incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ön ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir: $z = 2{,}023$, $p < .05$.

Eko (yankılayıcı) ve tekrralı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinde uygulanması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde önemli oranda bir gelişme olmuştur ve istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Dakikadaki okuma hızı

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarına ilişkin ön, ara ve son değerlendirme bulguları şağıda Şekil 2'de gösterilmiştir:



Şekil 2. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Dakikada Okudukları Kelime Sayıları

Şekil 2 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında artış olduğu görülmektedir. Öğrenci 1'in dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirmede 25 iken ara değerlendirmede 42'ye son değerlendirme ise 56'ya yükselmiştir. Öğrenci 2'nin dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirmede 53 iken ara değerlendrimede 72'ye son değerlendirmede ise 95'e yükselmiştir. Öğrenci 3'ün dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirmede 58 iken, ara değerlendirmede 60'a son değerlendirmede ise 84'e yükselmiştir. Öğrenci 4'ün dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirmede 51 iken, ara değerlendirmede 63'e son değerlendirmede 69'a yükselmiştir. Öğrenci 5'in dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirmede 65 iken, ara değerlendirme 69'a son değerlendirmede ise 84'e yükselmiştir. Uygulama ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında önemli oranda bir artış olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Dakikadaki Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Analizi

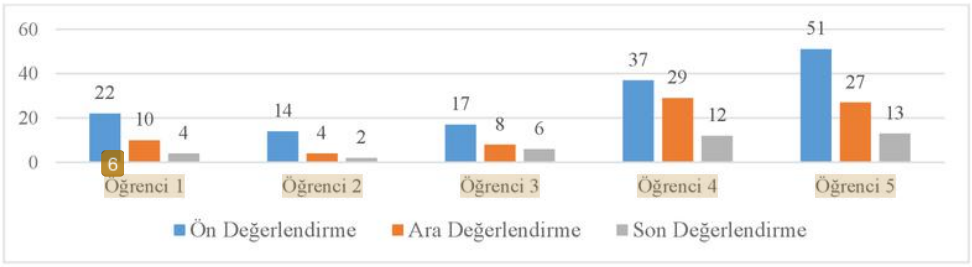
Son-Ön Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00	2,023	,043
Eşit	0				

*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 4'te belirtilen analiz sonuçları incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ön ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir: $z = 2{,}023$, $p < .05$. Eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında önemli oranda bir gelişme olmuştur ve istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Hata Sayısı

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hata sayılarına ilişkin ön, ara ve son değerlendirme bulguları aşağıda Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Hata Sayıları

Şekil 3 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata sayılarında azalmalar olduğu görülmektedir. Öğrenci 1'in ön değerlendirmede 22 olan hata sayısı ara değerlendirmede 10'a son değerlendirmede ise 4'e düşmüştür. Öğrenci 2'nin ön değerlendirmede 14 olan hata sayısı ara değerlendirmede 4'e son değerlendirmede ise 2'ye düşmüştür. Öğrenci 3'ün ön değerlendirmede 17 olan hata sayısı ara değerlendirmede 8'e son değerlendirmede ise 6'ya düşmüştür. Öğrenci 4'ün ön değerlendirmede 37 olan ara değerlendirmede 29'a son değerlendirmede ise 12'ye düşmüştür. Öğrenci 5'in ön değerlendirmede 51 olan hata sayısı ara değerlendirmede 27'ye son değerlendirmede ise 13'e düşmüştür. Uygulama ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin metni okurken yaptıkları okuma hatalarında azalmalar olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında öğrencilerin hata sayılarında istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 5'te belirtilmiştir:

Tablo 5. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Hata Sayıları Wilcoxon İşaretli-sıralar Testi Sonucu

Son-Ön Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	5	3,00	15,00		
Pozitif Sıra	0	,00	,00	2,023	,043
Eşit	0	-			

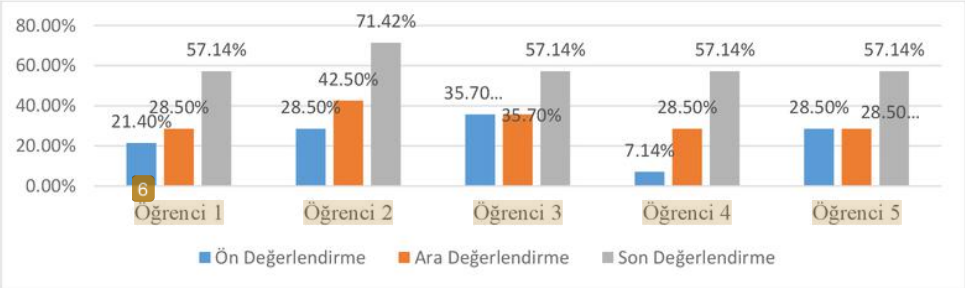
*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 5'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ön ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir: z=2,023, p<.05.

Eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hata sayılarından önemli oranda bir azalma olmuştur ve istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Okuduğunu anlama düzeyi

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön, ara ve son değerlendirme bulguları aşağıda Şekil 4'te gösterilmiştir:



Şekil 4. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Okuduğu Anlama Düzeyleri

Şekil 4 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama ile okuduğunu anlama düzeylerinde önemli oranda bir artış olduğu görülmektedir. Öğrenci 1'in ön değerlendirmede %21,40 olan okuduğunu anlama düzeyi ara değerlendirmede %28,50'e son değerlendirmede ise %57,14'e yükselmiştir. Öğrenci 2'nin ön değerlendirmede % 28,50 olan okuduğunu anlama düzeyi ara değerledirmede %42,50'ye son değerlendirmede ise % 71,42'ye yükselmiştir. Öğrenci 3'ün ön değerlendirmede %35,70 olan okuduğunu anlama düzeyi ara değerlendirmede % 35,70, son değerlendirmede ise %57,14'e yükselmiştir. Öğrenci 4'ün ön değerlendirmede %7,14 olan okuduğunu anlama düzeyi ara değerlendirmede % 28,50'ye son değerlendirmede ise %57,14'e yükselmiştir. Öğrenci 5'in ön değerlendirmede %28,50 olan okuduğunu anlama düzeyi ara değerlendirmede % 28,50'ye ve son değerlendirmede ise %57,14'e yükselmiştir.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Düzeyi Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Sonucu

Son-Ön Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00	2,023	,043
Eşit	0	-			

*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 6'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ön ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir: z= 2,023, p<.05. Eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde önemli oranda bir gelişme olmuştur ve istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

"Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde, sırasında ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir ?" adlı probleme ilişkin sonuçlar bu başlık altında sunulacaktır.

Uygulama öncesinde elde edilen bulgular doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri kelime tanıma yüzdesi, dakikada okudukları kelime sayısıve hata sayıları bakımından incelenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesinde akıcı okuma düzelerinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesinde elde dilen bulgular doğrultusunda okuduğunu anlama düzeylerinin de *endişe düzeyinde* olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların hikaye edici metinleri okurken birçok okuma hatası yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etmede sorun yaşadıkları, kelimeleri yanlış ve eksik okudukları, kelimede olmayan harfleri ve heceleri ekledikleri, yer değiştirdikleri, atladıkları, sürekli geriye dönüşler yaptıkları, satır atladıkları, kelimeleri yanlış telaffuz ettikleri, noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okudukları görülmüştür. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının da sınıf seviyelerinden düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların okuma yaparken ayak sallama, kızarma, sürekli elini saçına götürme, etrafa bakma, isteksizlik ve özgüvensiz davranma gibi durumlar da uygulayıcı tarafından gözlenmiştir. Bu çalışmada yer alan katılımcıların yaptıkları okuma hatalarının birçok

araştırmacı tarafından da tespit edildiği görülmektedir (Güneş, (1997); Yılmaz, (2008); Dağ, (2010); Yüksel, (2010); Altun, Ekiz ve Odabaşı, (2011); Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, (2012); Ustabulut, (2014); Sezgin ve Akyol, (2015); Pircioğlu, (2016); Bulut ve Kuşdemir, (2017); Dinç, (2017); Kuruoğlu ve Şen, (2018)). Katılımcıların sesli okuma hataları yapmaları kelime tanıma yüzdelerini dolayısıyla da dakikada okudukları kelime sayılarını ve okuma hızlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Güneş (2007) tarafından sınıf seviyelerine göre öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarına bakıldığında sınıf seviyelerinden düşük olduğu görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızları bulundukları sınıf seviyelerinin altında olmaktadır. Dowshower (1987); Baştuğ ve Akyol, (2012); Çakır, (2014); Kodan, (2015); Çıkılı vd. (2017) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarının da düşük olduğundan bahsetmektedirler. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir. Therrien ve Hughes, (2008); Miller ve Schwanenflugel, (2010); Sidekli, (2010a); Baydık, (2011); Çaycı ve Demir, (2016) tarafından yapılan çalışmalarda bu durum ortaya konmuştur.

30 saatlik uygulamanın sonunda yapılan ara değerlendirmede katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Ara değerlendirmede Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'ün akıcı okuma düzeyinin ***endişe düzeyinden öğretim düzeyine*** yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca 30 saatlik uygulamanın ardından katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olmasına rağmen hala endişe düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

60 saatlik uygulamanın ardından yapılan son değerlendirmede katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Son değerlendirme Öğrenci 1'in kelime tanıma yüzdesi % 96'ya, Öğrenci 2'nin % 97'ye, Öğrenci 3'ün % 94'e, Öğrenci 4'ün % 93'e ve Öğrenci 5'in % 93'e yükselmiştir. Son değerlendirmeye göre katılımcıların kelime tanıma yüzdeleri % 90'nın üzerinde olmaktadır. Katılımcıların son değerlendirmeye göre dakikada okudukları kelime sayıları Öğrenci 1'in 56, Öğrenci 2'nin 95, Öğrenci 3'ün 84, Öğrenci 4'ün 69 ve Öğrenci 5'in ise 84'e yükselmiştir. Akyol vd. (2014) tarafından sınıf bazından hedeflenen okuma oranları normlarına göre uygulamanın da ilkbahar mevsiminde yapılması dikkate alınarak Öğrenci 2, Öğrenci 3 ve Öğrenci 5'in sınıf seviyelerine göre dakikada okuması gereken kelime sayılarına ulaştıkları görülmektedir. Bu ifadeden hareketle 60 saatlik uygulama ile öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları artmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarında artış olmuştur denilebilir. Katılımcıların hikaye edici metinleri okurken yaptıkları okuma hataları incelendiğinde son değerlendirmede Öğrenci 1'in 4, Öğrenci 2'nin 2,

Öğrenci 3'ün 6, Öğrenci 4'ün 12 ve Öğrenci 5'in 13 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Dolayısıyla 60 saatlik uygulama ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata sayılarında önemli oranda bir azalma meydana geldiği söylenebilir. Ön değerlendirme ve son değerlendirme sonuçlarına bakıldığında uygulama ile katılımcıların kelime tanıma yüzdelerinde, dakikada okudukları kelime sayılarında ve okuma hatalarında gelişme olmuştur. Uygulama sonucunda beş katılımcının da akıcı okuma düzeyleri ***endişe düzeyinden öğretim düzeyine*** yükselmiştir. Okuma güçlüğünün giderilmesinde ve akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri önemli oranda bir gelişme sağlamıştır. Rasinski, Padak, Liner ve Sturtevant, (1994); Yılmaz, (2008); Ellis, (2009); Kaman, (2012); Bass, (2012); Faulhaber, (2016); Akyol ve Sever, (2017) tarafından yapılan çalışmalar da bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. 60 saatlik uygulama sonucunda katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Öğrenci 1, Öğrenci 3, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5'in % 57,14'e; Öğrenci 2'nin ise % 71,42'ye yükselmiştir. Uygulama sonucunda katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin % 50'nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla uygulama sonucunda katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin ***endişe düzeyinden öğretim düzeyine*** yükseldiği görülmüştür. Akıcı okuma becerilerinin gelişimi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir. Bu durum göstermektedir ki akıcı okuma becerilerinin gelişimi ile okuduğunu anlama becerileri arasında yüksek bir ilişki vardır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar (Çaycı ve Demir, (2006); Baştuğ ve Keskin, (2012); Uyar, (2015); Dotson ve Shupe, (2017); Çankal, (2018)) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Ayrıca uygulama ile katılımcıların okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde uygulama öncesinde gözlenen noktalama, yazım ve imla hatalarının önemli oranda azaldığı görülmüştür. Katılımcılar okuduğunu anlama sorularını daha uzun cümleler kurarak yanıtlamışlardır. Cümle kurallarına dikkat ederek soruları yanıtlamışlardır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Uygulamanın istatiksel açıdan ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediği SPSS Paket Programı'nda yer alan Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi ile analiz edilerek belirlenmiştir. Analiz sonuçları göstermektedir ki eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin şiir türü metinler üzerinden uygulanması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde, dakikada okudukları kelime sayılarında, hata sayılarında ve okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme

olmuştur ve istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Analiz sonuçları dikkate alındığında yapılan uygulamanın; akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından son değerlendirme puanları lehine olduğu ve bu uygulamanın okuma güçlüğünün giderilmesinde, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesinde ***etkili*** olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Bu araştırmada akıcı okuma stratejileri (eko ve tekrarlı okuma) şiir türü metinler aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki şiirler okuma güçlüğünün giderilmesinde, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde oldukça etkili olmaktadır. Harrison'a (2012) göre şiirler ile öğrencilerde okuma, yazma ve dilsel beceriler gelişmektedir. Şiirlerin öğretim aracı olarak kullanılmasıyla etkili e kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Rasinski, vd.'e (2016) göre ise şiirler akıcı okumayı geliştirmede kullanılabilecek metinlerdir. Şiirlerde bulunan ritim ve aynı yazım düzeni öğrencilerin hızlı kelime tanımasına ve akıcı okumasına olanak sağlamaktadır. Öğrencilerdeki okuma problemlerini çözmek için şiirlerdeki tekrarlı okumalar etkili olmaktadır. Bir öğrencinin akıcı okuması için sürekli olarak okuma pratiği yapması gerekmektedir. Şiirlerdeki ritimli ve uyaklı söyleyiş özellikleri de bu durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla şiir türü metinler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerini gidererek, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

Öneriler

1. Araştırma sonuçları göstermektedir ki eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenler tarafında kullanılabilir.
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesine ve giderilebileceğine dair öğretmenlere, ailelerine ve öğrencilerine bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanmasına dair öğretmenlere bilgilendirme çalışması yapılabilir.
4. Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri bu araştırmada şiir türü metinler üzerinden uygulanmıştır. Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankıalyıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri farklı metin türleri üzerinden araştırmacılar ve öğretmenler tarafından da uygulanabilir.

5. Yapılan bu uygulama ders saati sayısı artırılarak diğer araştırmacılar tarafından da yapılabilir.

Makalenin bilimdeki konum

Temel Eğitim Bilimleri Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Öğretimi

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Okuma güçlüğünün giderilmesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok akademik çalışma yapılmıştır. Yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde okuma güçlüğünün giderilmesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Akıcı okuma stratejilerinin uygulanırken ise daha çok hikaye edici ve bilgilendirici metinlerin veya hikaye kitaplarının öğretim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırma ile de eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri şiir türü metinler ile birlikte uygulanmıştır. Eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri ve şiirler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğünün gidererek, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek türden metinlerdir. Bu noktada araştırmada kullanılan akıcı okuma stratejilerinin ve şiir türü metinlerinin, ilgili alanda araştırma yapan araştırmacılara, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri olan öğretmenlere, ailelere ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yol gösterecek nitelikle olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu noktada literatüre farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.

Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.

Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündür Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2008a). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirmede öğretmenler için pratik yol*. Ankara: Pegem A.

Akyol, H., & Sever, E. (2017). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Haccettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* e-ıssn: 2536-4758.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4): 461-470.

Bass, B. D. (2012). *The effect of repeated reading ın the fluency and comprehension of sixth grade students*. Doctorial thesis. Trevecca Nazarene University.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 5(4), 394-441. ((online): http: // www.keg.aku.edu.tr adresinden edinilmiştir.)

Baştuğ, M., & Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından araştırılması: Ekran mı, kağıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel stratejilerinin kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.

Bender, W.N. (2008). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitim özellikleri (tanılama ve öğretim stratejileri). [çev. ed. Hakan Sarı]. Ankara: Nobel Akademi.

Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 193, 15-20.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (istatistik, araştırma desenleri SPSS uygulamaları ve yorum).* Ankara: Pegem Akademi.

Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5 (1), 1-14.

Çakır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Ankara.

Çankal, A.O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Rize.

Çaycı, B., & Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunları olan öğrenciler üzerinde karşılaştırılmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,4(4), 437-456.

Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 110-129.

Çıkılı, Y., Alegöz, A., & Bala, M. (2014). *Öğrenme güçlükleri için okumayı değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 63-74.

Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *AKU Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10 (2), 320-334.

Dotson, Shupe, E.C. (2017). *The ımpoct of repeated reading on the comprehension level of eighth grade students at the middle school level.* Doctorial thesis. South Carolina University.

Dowshower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Reaearch Quarterly*, 22 (4), 389- 406. (http: // dx.doi.org / 10. 2307 / 747699).

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 145-164.

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.* Doctorial thesis. Filorida Houston University.

Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F.G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 111-131.

Gögüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.

Faulhaber, J. (2016). *Effects of repeated readings on fluency and comprehension for middle school students ith disibilities*. Master' s thesis, The Osio State Universty.

Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma).* Yüksek lisans tezi, Ankara.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Harrıson, D. L. (2012). Poetry: the game changer. *The Missouri Reader*. Vol 42 / ıssue 2.

Kaman. Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi,* Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kırşehir.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Kırcaali İftar, G., & Tekin İftar, E. (2018). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik.

Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı okuma ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi.* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.

Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, 4 82), 101-110.

MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması, ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Yayınları.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2011). A longitudinal study of the development of reading prosody as dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*. (http: // doi. Org /10.1598 / PRQ. 43. 4. 2.

Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 17-20.

Pircioğlu, A. (2016). *Ölçümlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Rize.

Rasinski, T. V., Padak., N., Linek, W., & Stutevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second- grade readders. *Journal of Educatıonal Research*, 87 (3), 158- 165.

Rasinski, T. V., Rupler, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Altenstive text types to ımprove reading fluency for competent to struggpling readers. *Internatıon Journal Instructıon*, 9 (1), p-ıssn 1644- 609X.

Sezgin, Z. Ç. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkısh Journal of Educatıon,* 4 (2), 4-16.

Sidekli, S. (2010a). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: eylem araştırması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.

Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 36- 59.

Tekin, E. (2018). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma desenleri. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 1- 12.

Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kırşehir.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora tezi, Ankara.

Therrien, A. H. (2008). Comparison of repeated reading and question geneation on students reading fluency and comprehension. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal*, 6 (1), 1- 16.

Ustabulut, M. Y. (2014). İ*ki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği)*. Gazi Üniversitesi, Yüksek lisans tezi, Ankara.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70- 83.

Yılar, Ö. (2015a). *Halk bilimi ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 323- 350.

Yörük, A. (2000). *İlköğretimde güzel konuşma yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124- 134.

Summary

Problem Statement

The common feature of students with reading difficulties is that they have difficulty in word recognition. As these students have problems in vocabulary recognition and vocalization, they are slow to read. Students who are slow to read are called weak readers. Weak readers

have difficulty understanding written or printed texts. Therefore, fluent reading skills of poor readers could not be improved. Performing different practices to improve fluent reading skills can yield effective results. In this study, echo (echo) and repetitive reading strategies, which are among the fluent reading strategies, were applied through poetry-type texts in order to eliminate reading difficulties of primary school students who have reading difficulties and to improve their reading and comprehension skills.

In this study, it is predicted that poems that draw attention with their rhyming and rhyming utterances will improve their reading and reading comprehension skills by eliminating reading difficulties. Therefore, in this study, echo (echo) and repetitive reading strategies, which are fluent reading strategies, are applied together on poetry type texts.

Method

In order to improve the reading and reading comprehension skills of primary school students who have reading difficulties although they do not have any mental, visual and auditory problems, this study aimed to determine the effect of echo and repetitive reading strategies. In the scope of this research, false analysis inventory and reading comprehension inventory were used to collect data. In order to identify the students with reading difficulties, their voice reading performances were recorded with a voice recorder. The present reading levels of the students and the reading errors were determined by using the wrong analysis inventory. The present reading comprehension levels of the students were determined by reading comprehension questions

Finding and Discussion

In line with the findings obtained before the application, fluent reading levels of the students with reading difficulties were examined in terms of word recognition percentage, the number of words read per minute and the number of errors. It was determined that the students' fluent reading levels were at the level of anxiety before the application. In addition, it was found out that students' reading comprehension levels were in the level of anxiety in line with the findings obtained before the application. It was seen that the participants made many reading errors while reading the storytelling texts. It was seen that students had problems in recognizing and differentiating words, reading words incorrectly and incompletely, adding letters and syllables that were not in the word, changing places, skipping, making constant feedbacks, skipping lines, reading words without paying attention to punctuation, emphasis and intonation. It is seen that the reading errors made by the participants in this study were also detected by many researchers (Güneş, (1997); Yılmaz, (2008); Dağ, (2010); Yüksel, (2010);

Altun, Ekiz and Odabaşı, (2011); Ekiz, Erdoğan and Uzuner, (2012); Ustabulut, (2014); Sezgin and Akyol, (2015); Pircioğlu, (2016); Bulut and Kuşdemir, (2017); Dinç, (2017);)).

At the end of the 30-hour application, it was found that there was an improvement in the participants' fluent reading and reading comprehension levels. In the interim evaluation, it was found that the fluent reading level of Student 2 and Student 3 increased from anxiety to teaching level. In addition, although there was an improvement in reading comprehension levels after 30 hours of application, it was found that they were still at the level of anxiety. After the 60-hour practice, the final assessment revealed that the participants were fluent in reading and reading comprehension. Therefore, it can be said that there is a significant decrease in the number of errors made by students who have reading difficulties during the 60-hour practice. When the results of the pre-evaluation and final evaluation were examined, there was an improvement in the percentage of word recognition, the number of words they read per minute and the reading errors. As a result of the application, fluent reading levels of all five participants increased from anxiety level to teaching level. Echo (echo) and repetitive reading strategies have improved significantly in the elimination of reading difficulties and the development of fluent reading skills. Rasinski, Padak, Liner and Sturtevant, (1994); Yilmaz, (2008); Ellis, (2009); Kaman, (2012); Bass, (2012); Faulhaber, (2016); The studies conducted by Akyol and Sever (2017) also support the results obtained in this study. As a result of the application, it was seen that the reading comprehension levels of the participants increased from the level of anxiety to the level of teaching. The development of fluent reading skills improves students' reading comprehension skills positively. This shows that there is a high relationship between the development of fluent reading skills and reading comprehension skills. The results obtained in this study (Çaycı and Demir, (2006); Baştuğ and Keskin, (2012); Uyar, (2015); Dotson and Shupe, (2017); Çankal, (2018) is supported by the results of the research.

It was determined by using Wilcoxon Signed-Ranks Test which is included in SPSS Package Program. The results of the analysis show that the application of echo (echo) and repetitive reading strategies over poetry-type texts has resulted in improvements in the word recognition percentages, the number of words read per minute, the number of errors read and comprehension levels, and a statistically significant difference has been obtained. When the results of the analysis are taken into consideration; It can be stated that it is in favor of the final assessment points in terms of fluent reading and reading comprehension levels and this

application is effective in eliminating reading difficulties and improving the levels of fluent reading and reading comprehension.

Okuma Güçlüğünün Gideilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi

ORIJINALLIK RAPORU

%20	%13	%18	%
BENZERLIK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCI ÖDEVLERI

BIRINCIL KAYNAKLAR

1	KODAN, Hülya and AKYOL, Hayati. "Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi", Kaligrafi Yayıncılık, 2018. Yayın	%8
2	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%2
3	www.enadonline.com İnternet Kaynağı	%1
4	www.yader.org İnternet Kaynağı	%1
5	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
6	polen.itu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
7	dosyayukleme.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	%1

8	www.cijeonline.com İnternet Kaynağı	%1
9	KARDAŞ İŞLER, Nergiz and ŞAHİN, Ali Ekber. "Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2016. Yayın	<%1
10	www.jasstudies.com İnternet Kaynağı	<%1
11	www.aceddergisi.com İnternet Kaynağı	<%1
12	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
13	www.ices-uebk.org İnternet Kaynağı	<%1
14	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<%1
15	AKYOL, Hayati. "Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması", Kaligrafi Yayıncılık, 2018. Yayın	<%1
16	www.rrwi.org İnternet Kaynağı	<%1

17	AKYOLİ, Hayati and KODANİİ, Hülya. "Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı", Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2016. Yayın	<%1
18	ATEŞ, Seyit and YILDIZ, Mustafa. "Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması", TUBITAK, 2011. Yayın	<%1
19	ÇİFTÇİ, Ömer and TEMİZYÜREK, Fahri. "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008. Yayın	<%1
20	www.ejercongress.org İnternet Kaynağı	<%1
21	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<%1
22	www.ayk.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
23	www.jret.org İnternet Kaynağı	<%1
24	acikerisim.bartin.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1

25	KIRMIZI, Bülent. "Almanca derslerinde tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010. Yayın	<%1
26	bys.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
27	ekuad.com İnternet Kaynağı	<%1
28	BAŞ, Bayram and DEMİRCİ, Serpil. "2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerle Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2015. Yayın	<%1
29	usos2016.com İnternet Kaynağı	<%1
30	ÇETİNKAYA, Gökhan, ÜLPER, Hakan and YAĞMUR, Kutlay. "Relationship between Students' Accurate and Fluent Silent Word Reading Skills and Their Comprehension", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2015. Yayın	<%1
31	AKAY, Yasin, ÇIRAKOĞLU, Murat and HANCI YANAR, Burcu. "Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrenci	<%1

ve Öğretmenlerinin Seçmeli ", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2016.
Yayın

32	www.sead.com.tr İnternet Kaynağı	<%1
33	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
34	METE, Gülşah and SİS, Nesrin. "OKUMAYA ADANMIŞLIK MODELİ İLE SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUMA MOTİVASYONLARININ GELİŞTİRİLMESİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016. Yayın	<%1
35	www.sstbdergisi.com İnternet Kaynağı	<%1
36	bildiri.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
37	kayit.asoscongress.com İnternet Kaynağı	<%1
38	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
39	YILMAZ, Muamber. "Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi",	<%1

Gazi Üniversitesi, 2008.
Yayın

---

40 TÜRKMENOĞLU, Mustafa and BAŞTUĞ, Muhammet. "İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğünün Giderilmesi", Anı Yayıncılık, 2017. <%1
Yayın

---

41 AKYOL, Mustafa and BAŞTUĞ, Muhammet. "YAPILANDIRILMIŞ AKICI OKUMA YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ", Trakya Üniversitesi, 2015. <%1
Yayın

---

42 ÇETREZ İŞCAN, Galibiye and COŞKUN, İbrahim. "OKUMA STRATEJİLERİNİN HAFİF DERECEDEKİ ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN AKICI OKUMASINA VE ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016. <%1
Yayın

---

43 YAMAÇ, Ahmet. "İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama", Kastamonu Üniversitesi, 2015. <%1
Yayın

44	ÇATLAK, İsmail Hakkı and YİĞİT, Emine Özlem. "SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARINA EMPATİ ", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2017. Yayın	<%1
45	ÇETİNKAYA, Fatih Çetin, ATEŞ, Seyit and YILDIRIM, Kasım. "PROZODİK OKUMANIN ARACILIK ETKİSİ: LİSE DÜZEYİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE AKICI OKUMA ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016. Yayın	<%1
46	KAYA, Dudu and DOĞAN, Birsen. "BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ?", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016. Yayın	<%1
47	GÜLDENOĞLU, Birkan, KARGIN, Tevhide and ERGÜL, Cevriye. "Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2016. Yayın	<%1

Alıntıları çıkart	üzerinde	Eşleşmeleri çıkar	< 5 words
Bibliyografyayı Çıkart	üzerinde		