

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA AKICILIKLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şaziye SEÇKİN

**Ankara
Haziran, 2012**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA AKICILIKLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şaziye SEÇKİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK

**Ankara
Haziran, 2012**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Şaziye SEÇKİN'in "**Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları**" başlıklı tezi 13/06/2012 tarihinde, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Kaynaştırma Programları Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2012

Prof. Dr. Nejla KURUL
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması, raporlaştırılma süreci ve öncesinde bilgi, deneyim ve fikirleriyle bana yol gösteren; yardım, destek ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Uzman görüşleriyle katkılarını esirgemeyen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalından değerli Hocalarım Yrd. Doç. Dr. Canan Aslan, Ar. Gör. Suna Canlı ve Ar. Gör. Şuheda Önal'a teőekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileriyle araştırmama katkıda bulunan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Cevriye ERGÜL ve Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ'e teőekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde anlayış ve katkılarından dolayı Ayaş Gazi İlköğretim Okulu müdür yardımcısı Fatih ERDOĞMUŞ'a, değerli arkadaşım ve meslektaşım Yasemin ÖNCÜ'ye ve öğrencilerime teőekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere teőekkürlerimi sunarım.

Hayatımın tamamında olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da desteklerini her zaman hissettiğim kardeşlerim Deniz ve Didem SEÇKİN'e, canım annem Nurgül SEÇKİN'e teőekkürlerimi sunarım.

Şaziye SEÇKİN

Haziran, 2012

ÖZET

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA AKICILIKLARI

SEÇKİN, Şaziye

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Berrin BAYDIK

Haziran, 2012

Bu çalışma Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, doğruluklarını, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının üçüncü sınıfına devam eden 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan öğrenci katılmıştır. Grupların okuma hızları, doğrulukları, hata sıklıkları ve okumalarının prozodik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bulgular okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı olduklarını göstermiştir.

SUMMARY

READING FLUENCY OF ELEMENTARY STUDENTS' WITH AND WITHOUT READING DISABILITY

SEÇKİN, Şaziye

Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Berrin BAYDIK

June, 2012

In this study, it was aimed that to compare reading rate, reading accuracy, reading error frequencies and characteristics of reading prosody of third grade elementary Turkish-speaking students with and without reading disability. Twenty six students with reading disabilities and 26 students without reading disabilities who attended third grade classes of primary schools in the city of Ankara participated in this study. Mann Whitney U Test was used to assess group differences across reading rate, reading accuracy, reading errors and reading prosody. The findings showed that students without difficulties performed significantly better than students with difficulties on all fluency measures.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TABLolar LİSTESİ	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem	11
Amaç	11
Önem	12
Sınırlılıklar	13
Tanımlar	13
2. OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ve OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA AKICILIKLARININ DEĞERLENDİRİLDİĞİ ARAŞTIRMALAR	15
3. YÖNTEM	21
Araştırma Modeli	21
Çalışma Grubu	22
Veri Toplama Araçları	23
Verilerin Toplanması	30
Verilerin Analizi	33
4. BULGULAR	33
4.1. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	34
4. 2. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Doğruluklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	36
4. 3. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Hatalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	38
4. 4. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okumalarının Prozodik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	45

5. TARTIŞMA	50
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	56
KAYNAKÇA	60
EKLER	74

TABLolar LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 1	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Hızlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	34
Tablo 2	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okuma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	35
Tablo 3	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Doğruluklarına İlişkin Betimsel İstatistikler	36
Tablo 4	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okuma Doğruluklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	37
Tablo 5	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Düzeyleri	38
Tablo 6	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Genel Okuma Hatalarına İlişkin Betimsel İstatistikler	39
Tablo 7	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Genel Okuma Hata Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	40
Tablo 8	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Görsel Olarak Benzeyen Bir Sözcük Okurken Yaptıkları Hatalara İlişkin Betimsel İstatistikler	42

Tablo 9	Görsel Olarak Benzeyen Bir Sözcük Okurken Yaptıkları Hataların Sıklıklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	43
Tablo 10	Okuma Sırasında Gözlemlenen Diğer Sorunlar	45
Tablo 11	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okumalarının Prozodik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	46
Tablo 12	Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okumalarının Prozodik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	47
Tablo 13	Prozodili Okuma Davranışları Listesindeki Davranışları Gösteren Öğrencilerin Sayıları	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa
Şekil 1	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının okuma hızları	35
Şekil 2	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının okuma doğrulukları	37
Şekil 3	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının genel okuma hatalarının sıklıkları	41
Şekil 4	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının sözcüğü yanlış okurken yaptıkları hataların sıklıkları	44
Şekil 5	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının hata yaparak yanlış okudukları sözcüklerin anlamlı olup olmama durumları	44
Şekil 6	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının prozodik okuma puanları	48

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma, ilkokulda kazanılan ve hayat boyunca, bilgi edinmek için kullanılan en temel becerilerdendir. Okul yıllarının en önemli amacı okumayı öğrenmektir. Öğrenciler okuma becerisini kazandıktan sonra öğrenim hayatlarının büyük bir kısmında okuyarak bilgi edinmektedirler. Okuma, okuyucunun yalnızca sözcükleri okuması değil; aynı zamanda okuduklarının anlamlarına ulaşması ve eş zamanlı olarak birbirine bağlı birçok görevi yerine getirdiği karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Bu beceri eş zamanlı olarak sözcükleri çözümlmeyi ve anlamayı gerektirmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama okumanın iki önemli bileşenidir (Güzel, 1998).

Akıcı Okuma

Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak şekilde doğru, otomatik ve uygun prozodi ile okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır. (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Rasinski, 2004a, 2004b). Doğru okuma, otomatik işleme ve prozodi akıcı okumanın bileşenlerini oluşturmaktadır (Conderman ve Strobel, 2008; Deeney, 2010; Eckert, Dunn ve Ardoin, 2006; Kuhn, 2004; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Pikulski ve Chard, 2005).

Doğru okuma, okuyucunun yazılı metni sesletirken harf ses uyumuna uygun olarak sözcük çözümlemesidir (Katzir ve diğ., 2006). Başka bir deyişle harf ile doğru sesi eşleştirebilmesidir.

Otomatik işleme, okuma hızı ve okuma doğruluğunun birleşiminden oluşmaktadır. Okuyucunun en az zihinsel çaba ile hızlı ve doğru bir şekilde sözcük çözümlene becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri geliştikçe okuyucular dikkatlerini sözcükleri çözümlenmeden çok okuduklarını anlamaya vermektedirler (Rasinski, 2004a). Otomatik işleme, akıcı okuma becerisinin temelini oluşturmakta ve akıcılığın okuduğunu anlamadaki rolünü belirlemektedir (Kuhn ve diğ., 2010).

Prozodik okuma, okuyucunun uygun ses yüksekliği ve perdesi, vurgu ve diğer sözel ifade bileşenlerini kullanarak okunan metnin anlamını etkin bir şekilde ifade etmesidir (Rasinski, 2004a). Otomatik işleme ve prozodik okuma, okuyucuların konuşur gibi okumalarını sağlamaktadır (Kuhn, 2004). Prozodik okuyan okuyucular okuduklarını daha kolay anlamakta ve dinleyiciler için de dinlediğini anlamayı kolaylaştırmaktadırlar (Hudson ve diğ.,2005). Prozodik ipuçları dinleyicilere, okuyucunun anlamayı da içeren okuma becerileri hakkında görüş sahibi olma olanağını vermektedir (Clark, 1995).

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı

Alanyazındaki okuma kuramları gözden geçirildiğinde çocuğun okuma becerilerini kazanırken farklı gelişim dönemlerinden geçtiği görülür.Okuma gelişimi kuramcılarında Frith (1985, 1986) okuma gelişiminin ilk dönemini logografik ve Ehri (2005) ise alfabetik öncesi dönem olarak isimlendirirler. Bu dönem boyunca çocuk günlük yaşamda çevrelerinde sıkça karşılaştıkları sözcükleri resimler, logolar, sözcüğün uzunluğu gibi alfabetik olmayan grafik özelliklerinden yararlanarak tanırlar. Bu gelişim dönemi, sıfır yaş ile anasınıfına kadar olan süreyi kapsar. Bu dönemdeki çocuklar sözcükleri harf/yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurarak yada farklı bir tanımlamayla sesbilgisel yolu kullanarak okuyamazlar. Çocuklar alfabetik bilgiyi kazanmaya başladıklarında alfabetik döneme girerler. Frith'e (1985, 1986) göre bu dönemde çocuk sözcükleri harf/yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurarak ve bunları birleştirerek sesbilgisel olarak okur. Ehri (2005), ise Frith'den farklı olarak bu dönemi ikiye ayırır. Çocuk kısmi alfabetik dönemde bazı harflerin seslerini öğrenir. Bunlar genellikle ilk ve son harflerdir. Bu dönemi, anasınıfında

bulunan ve birinci sınıfın başlangıcındaki çocuklar yaşar. Bu dönemdeki çocuklar sözcükleri bu kısmi alfabetik ipuçlarını kullanarak ve tahmin yürüterek okurlar. Genellikle bu dönemdeki çocuklar sözcükleri onlara görsel olarak benzeyen anlamlı sözcükler olarak okurlar. Ehri'nin tam alfabetik döneminde ise çocuklar harfleri/yazıbirimleri sesbirimlerle ilişkilendirmeyi öğrenirler ve bu bilgilerini kullanırlar. Bu bilgi tanımadıkları sözcükleri okumalarını sözcükleri bütünsel olarak kodlamak için grafofonik analiz (graphophonetic analysis) yapmalarını sağlar. Bu dönem Frith'in (1985, 1986) alfabetik dönemiyle benzer özellikleri taşır. Bu dönemin başlangıcında çocuk harf/yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurarak okurken yavaştır ancak deneyimle ve bütünsel olarak okuduğu sözcük sayısı arttıkça okuması daha hızlı duruma gelir. Ehri'ye (2005) göre, bu dönemde sözcüğün kökü, hece, ekler gibi yazıbirim-sesbirim ilişkisi dışındaki ve farklı sözcüklerde tekrarlanan daha geniş birimlerin (sözcük parçalarının) seslendirilişi öğrenilir. Harf gruplarının bütünsel olarak okunmasının öğrenilmesi doğru okuma ve dolayısıyla bütünsel olarak okunan sözcük sayısını olduğu kadar okuma hızını da artırır. Frith (1986) bu dönemi ortografik dönem olarak isimlendirir. Ehri'nin okuma gelişimindeki son dönem olan otomatik-alfabetik dönem ise okumada ustalaşıldığı dönemdir. Bu dönemde hem tanınan hem de tanınmayan sözcükler otomatik ve hızlı okunur. Bu dönemde sözcükler genellikle bütünsel olarak okunur, tanınmayan sözcükleri okumak için yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurulur, bağlam ipuçlarından yararlanır ya da tanınan sözcüklerin yazım özellikleriyle ilişkilendirilerek okunurlar.

Okuma güçlüğü olan öğrenciler sesbilgisel okumada yaşadıkları sorunların dışında bütünsel okudukları sözcük sayısını da artırmakta da başarısızdırlar (Baydık, 2002; Beech ve Awaida, 1992; Bruck, 1988; Orsolini ve Fanari, 2009). Genel olarak bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrenciler harf-ses ilişkisi kurma, sözcükleri otomatik ve doğru isimlendirme, prozodik okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşarlar (Baydık, 2002; Baydık ve Bahap-Kudret 2012; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Caldwell, 2008; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Ergül, 2012; Furnes ve Samuelson, 2010).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı akıcılık sorunlarını inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır. Bu öğrencilerin okuma hızını akranları ile karşılaştıran çalışmalar (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno, 2003; Kochnowe, Richardson ve Benedetto, 1983) onların okuma hızının akranlarından düşük olduğunu göstermiştir. Ergül (2012) çalışmasına katılan okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının aynı sınıf düzeyi için belirlenen normun çok altında olduğunu belirtmiştir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını inceleyen çalışmalarda (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) ise onların *harf-hece atlama*, *sözcüğü yanlış okuma*, *pozisyon değiştirme*, *yerine harf koyma*, *harf-hece ekleme* hatalarını akranlarından daha fazla yaptıkları görülmüştür. Okuma hatalarını inceleyen diğer çalışmalarda da (Akyol ve Temur, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008) bu öğrencilerin *sözcüğü yanlış okuma*, *sözcük atlama*, *sözcük ekleme*, *yerine sözcük koyma*, *sözcük tekrarı*, *kendini düzeltme*, *harf/hece atlama*, *harf/hece ekleme* ve *2 saniyeden uzun takılma* hatalarını sık yaptıkları gözlenmiştir. Ergül (2012) araştırmasına katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptıkları hataları *hece tekrarı*, *sözcüğü yanlış okuma*, *sözcük tekrarı*, *son uydurma*, *hece atlama*, *harf karıştırma*, *harf atlama* ve *harf ekleme* olarak belirtmiştir. Baydık ve arkadaşlarının (2012) çalışmasına katılan öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerinde en sık *sözcüğü yanlış okuma*, *harf-hece atlama* ve *harf-hece ekleme* hatalarını gözlediklerini ifade etmişlerdir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okuma sorunlarını doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, bu öğrencilerin okumanın prozodi boyutunda yaşadıkları sorunlar bazı çalışmaların bulguları arasında yer almıştır. Örneğin, Akyol ve Temur (2006) çalışmalarındaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin heceleyerek okuduklarını gözlemiştir. Baydık ve arkadaşlarının (2012) çalışmasındaki öğretmenler de güçlüğü olan öğrencilerinin en sık yaşadıkları sorunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma olduğunu vurgulamıştır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını değerlendiren çalışmaların bulguları özetlendiğinde, öğrencilerin okuma hızlarının akranlarından daha düşük olduğu, hatalı, yavaş ve takılarak okudukları anlaşılmaktadır. Bu durum onların okul başarıları için önemli bir engeldir. Akıcı okumanın okuduğunu anlama için önemli bir ön koşul olduğu belirtilmektedir (Begeny ve Silber, 2006; Breznitz,1997; Dufva, Niemi ve Voaten, 2001). Okuduğunu anlamamanın ise okuldaki akademik başarının şartıdır.

Akıcı okuma problemleri çocukların öğrenme güçlüğü ile tanılanmalarının en yaygın sebebidir (Stanford ve Oakland, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler herhangi tanımlanmış bir yetersizlikleri olmamakla birlikte öğrenmede güçlük yaşarlar. Bu güçlük alanyazında, bilişsel süreçlerden bir ya da bir kaçındaki yetersizlikle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Lerner, 2000). Öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerin akıcı okuma sorunlarının mümkün olduğunca erken belirlenerek gerekli müdahale programlarının yapılması onların yaşayacakları olası güçlükleri önleyecektir. Bu nedenlerle akıcı okuma öğrencinin yaşamında tartışılmaz bir öneme sahiptir.

Akıcı Okumanın Önemi

Öğrenciler okumada otomatikleştiklerinde ya da akıcı okuduklarında okuduğunu anlamaya yoğunlaşabilmektedirler. La Berge ve Samuels'in (1974) okumada otomatiklik teorisine göre insan beyni sınırlı bir dikkat kapasitesine sahiptir ve aynı anda iki karmaşık görevi yerine getirebilmesi için bu görevlerden birinde otomatikleşmiş olması gerekmektedir. Akıcı okuyabilen okuyucular sözcükleri doğru ve hızlı bir şekilde çözümledikleri için dikkatlerini anlamaya yoğunlaştırabilmekte, önbilgileri ve metin içindeki düşünceler ile metindeki bilgiler arasında bağlantı kurabilmektedirler. Bu da onların okuduklarını anlamalarını sağlamaktadır (Begeny ve Silber, 2006; Dufva ve diğ., 2001; Kuhn, 2004; Osborn, Lehr ve Hiebert, 2003; Signorini, 1997; Torppa ve diğ., 2007).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar bu iki değişken arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Akıcı okuyan öğrenciler formal ve informal okuduğunu anlama testlerinde yüksek puanlar alırken; akıcı okuyamayan öğrenciler okuduğunu anlama testlerinden düşük puanlar almaktadırlar (Fuchs, Fuchs ve Maxwell, 1988; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Spear-Swerling, 2006; Wise ve diğ., 2010).

Öğrencilerin akademik ve günlük hayatta öğrenmelerinin büyük bir kısmı okumaya dayanmaktadır. Yazılı metinlerden bilgi edinme de okuduğunu anlamayla mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma akıcılıklarının geliştirilmesi okuduğunu anlamada da etkili olduğu için akademik başarıyı da artıracaktır. Akıcı okuyamadıkları için daha az okuma deneyimi olan öğrenciler, akıcı okuyabilen akranları kadar başarılı olamamaktadırlar (Stanovich, 1986).

Araştırmalar akıcı okumada güçlük yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerinin giderilmesine yönelik olarak yapılan müdahalelerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009; Begeny ve Martens 2006; Klubnik ve Ardoin, 2010; Gibson, Cartledge ve Keyes, 2011; Lo, Cooke, Nancy ve Starling, 2011; Marr, Algozzine, Nicholson ve Dugan, 2011; Soriano, Miranda, Soriano, Nievas ve Felix, 2011). Buna karşın ilköğretimin ilk yıllarında okuma başarısı düşük olan öğrenciler gerekli öğretim yapılmadığında, okul yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde başarısızlık yaşamaktadır (Cunningham ve Stanovich, 1997; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Juel, 1988; Mercer, Campbell, Miller, Mercer ve Lane, 2000; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Torgesen ve Burgess, 1998). Bu nedenle öğrencilerin okuma akıcılıklarının değerlendirilerek okuma akıcılığı sorunlarının mümkün olduğunca erken belirlenmesi, sorunlara yönelik uygun programların hazırlanmasına katkıda bulunacaktır. Sorunlara yönelik düzeltici programlar okuduğunu anlama becerilerini geliştirerek olası akademik başarısızlıkları da önleyecektir.

Okuma Akıcılığının Değerlendirilmesi

Öğrencilerin okuma akıcılıklarının değerlendirilmesi, performanslarının beklenen standartlarla karşılaştırılarak okuma düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olur, uygun amaç ve materyal seçimini kolaylaştırır (Blevins, 2001; Colarusso ve O'Rourke, 2007; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Hudson ve diğ., 2005; Mostow ve Duong, 2009; Rasinski, 2004b).

Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde sonuçların güvenilirliğinin önemi özellikle vurgulanmakta, ölçme sonuçlarının tutarlı olması, değerlendirme hataları nedeniyle değişmemesi gerektiği belirtilmektedir (Rasinski, 2004b).

Sağlıklı bir değerlendirme için öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerin kullanılması şarttır. Değerlendirme sırasında öğrencinin okumasının kaydedilmesi, değerlendiriciye kaydı tekrar dinleme ve öğrenci hatalarının doğru kaydedilip kaydedilmediğini kontrol etme fırsatı vermektedir. Ayrıca prozodi bileşeninin değerlendirilmesi diğer bileşenlere göre daha öznel ve zor olduğu için ses kaydı alınması, bu bileşenin tekrar değerlendirilebilmesini sağlayacaktır (Kuhn, 2007).

Okuma eğitimi için gereksinimler ancak çok yönlü bir değerlendirme ile ortaya konulabilmektedir. Öğrencilerin okuma akıcılıkları hakkında bir yargıya varmak okuma hızlarının ve doğruluklarının hesaplanması, hata örüntülerinin ve hata sıklıklarının belirlenmesi ve prozodik okuma özelliklerinin incelenmesi ile mümkün olmaktadır.

Okuma hızının değerlendirilmesi

Akıcı okumanın en önemli bileşenlerinden olan okuma hızı, öğrencinin dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı olarak tanımlanmaktadır. Okuma hızının hesaplanması ile okumanın otomatiklik ve doğruluk boyutları bir arada değerlendirilmiş olur. Okuma hızının yüksek olması öğrencinin otomatik ve doğru okuduğuna işaret etmektedir (Ehri ve McCormick, 1998; Rasinski, 2004b).

Okuma hızını hesaplamak için öğretmenin, sınıf düzeyine uygun kısa bir metin ile aynı metnin kopyasını ve süreölçer/saat bulundurması yeterlidir. Hesaplama sırasında öğretmen kopyasını kendinde bulundurduğu metni öğrenciye verir, öğrenciden metni en güzel okumasıyla sesli olarak okumasını ister. Öğrencinin ilk sözcüğü okumasıyla birlikte öğretmen süreölçeri açar. Öğretmen öğrencinin bir dakika içinde okuduğu yanlış sözcükleri ve 1 dakikanın sonunda okuduğu son sözcüğü de işaretler ve öğrencinin metnin tamamını okumasını bekler. Öğrencinin 3-5 saniye içinde okuyamadığı sözcük olursa öğretmen bir sonraki sözcüğü gösterir ve öğrenciden okumaya devam etmesini ister. Öğrencinin bir dakika içinde okuduğu toplam sözcük sayısından, yanlış okuduğu sözcük sayısı çıkarılarak okuma hızı hesaplanır (Caldwell, 2008; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

Okuma doğruluğunun değerlendirilmesi

Doğru okuma, sözcükleri doğru bir şekilde tanıma ve çözümleme; alfabetik kuralları anlama ve sesleri doğru bir şekilde çözümleme becerisidir (Ehri ve McCormick, 1998). Sözcüklerin doğru okunmaması yazarın vermek istediği anlama ulaşılamamasına ve metnin yanlış yorumlanmasına neden olabilir (Hudson ve diğ., 2005). Bu nedenle öğrencinin okuma hatalarının azaltılarak, okuma doğruluğunun artırılması okuduğunu anlamının da geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin okuma becerilerinin hangi sınıf düzeyinde olduğuna, okuma doğruluk yüzdesi hesaplanarak karar verilmektedir (Kuhn, 2007). Okuma doğruluğu öğrencilerin doğru seslettikleri sözcük yüzdesi hesaplanarak bulunmaktadır. Herhangi bir sınıf düzeyindeki metinde okuma doğruluğu yüzdesi %95-100 ise öğrenci o sınıf düzeyinde bağımsız; %90-95 ise öğretimsel; %90'ın altında ise başarısızlık düzeyindedir (Lerner, 2000; Mercer ve Mercer, 2005). Öğrenciler bağımsız okuma düzeyinde oldukları metinleri desteksiz bir şekilde; öğretimsel düzeydeki metinleri öğretmen veya akran desteği ile okuyabilmektedirler. Başarısızlık düzeyinde oldukları metinleri okurken ise çok güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenle akıcılık artırmaya yönelik öğretim, değerlendirme sonucunda öğrencilerin öğretimsel

düzejde okudukları sınıf düzeyindeki metinlerle yapılmalıdır (Rasinski, 2004b).

Öğrencilerin okuma doğruluklarının düzenli olarak değerlendirilmesi ve okuma hatalarının analiz edilmesi okuma becerilerine ilişkin detaylı bilgi vermektedir. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların örüntüsünün incelenmesi ise kullandıkları ve kullanamadıkları stratejilerin belirlenmesine imkân vermektedir. Bu stratejilerin belirlenmesi de okuma doğruluğunu artırmak amacıyla yapılacak öğretimde hangi alanda amaç alınacağına karar verilmesini kolaylaştırmaktadır (Hudson ve diğ., 2005).

Hata analizi

Hata analizi öğrenciler okurken hatalarının incelenmesidir. Bu yöntemle öğrencilerin okuma hataları ve hata sıklığı belirlenmektedir (Lerner, 2000). Okuma hataları harf/hece/sözcük atlama, harf/hece/sözcük ekleme, yerine sözcük koyma, harf değiştirme, harf karıştırma, harfi tersten okuma, son uydurma, sözcüğün bir bölümünün ya da tümünün tekrarlanması, kendini düzeltme olarak sınıflandırılmaktadır (Bender, 2004; Coulter, Shavin ve Gichuri, 2009; Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Ergül, 2012; Farris, Fuhler ve Walther, 2004; Garcia, 2007; Goikoetxea, 2006; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Mellard, Woods ve Fall, 2011; Mercer ve Mercer, 2005; Reutzel ve Cooter, 2003). Hata analizi öğrenci okurken bir diğer kişinin metnin kopyası üzerinde öğrencinin hatalarını işaretlemesi ve sıklığını hesaplaması ile yapılmaktadır. Hataların işaretlenmesi için alanyazında ortak kullanılan işaretler vardır. Bu işaretleme sistemi hata analizini yapan kişinin işini kolaylaştırmakta ve analizlerin başka kişilerce de anlaşılmasını sağlamaktadır (Mercer ve Mercer, 2005; Reutzel ve Cooter, 2003).

Prozodik okuma özelliklerinin değerlendirilmesi

Yurt içi alan yazın incelendiğinde akıcı okumayı değerlendiren araştırmaların sınırlı sayıda olduğu; bu araştırmalarında akıcı okumanın hız ve doğruluk bileşenlerinin değerlendirilmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yurt dışı alan yazında ise okumanın prozodik özelliklerini değerlendirmek için spektrografik ölçümlerin (Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004) ve

gözlem formlarının (ör., Multidimensional Reading Fluency Scale-Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği (Puanlama Anahtarı); National Assessment of Educational Progress (NAEP) Rubric-Ulusal Eğitimsel İlerleme Puanlama Anahtarı) kullanıldığı görülmektedir.

Spektrografik ölçümler okuyucunun okumasının prozodik özelliklerini bütün özellikleri ile değerlendirme fırsatı vermektedir. Bu yöntem kullanılarak okuyucunun okumasının ses iniş çıkışları, sözcük seslendirme süresi, vurgu, tonlama ve duraksamalarının görsel grafiği çıkarılmaktadır. Bu şekilde okumanın prozodik özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmektedir (Kuhn ve diğ., 2010; Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel ve diğ., 2004).

Okumanın prozodik özelliklerinin değerlendirilmesinin başka bir yolu da gözlem formları ve puanlama anahtarları kullanmaktır. Rasinski (2004) tarafından geliştirilen ve yaygın bir şekilde kullanılan “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı” eğitimcilerle öğrencilerin okumalarının prozodik özelliklerini ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız olmak üzere 4 boyutta değerlendirme fırsatı vermektedir. Öğrencilerin her bir boyuttan alabileceği puanlar 1-4 arasında değişmektedir. Formdan toplam alınabilecek toplam puan ise 4-16 arasında değişmektedir. Onun altındaki puanlar okuyucunun prozodik okumada ek öğretime gereksinim duyduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını ve puanın artması ise prozodik okumadaki ilerlemeyi göstermektedir. Bu formu kullanırken öğrencinin okuması dinlenmekte ve her bir boyut için 1 ile 4 arasında puanlama yapılmaktadır(Rasinski, 2004).

Görüldüğü gibi, okuma akıcılığı çok yönlü ve farklı yöntemlerle değerlendirilmektedir. Okuduğunu anlama başarısı ile ilişkisi göz önüne alındığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarının çok yönlü değerlendirilerek belirlenen sorunların çözümü için uygun programların hazırlanması ve uygulanması onların akademik başarıları açısından çok önemlidir.

Problem

Okuma akıcılığının değerlendirilmesinin ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcılıkta yaşadıkları sorunların öğrenciler için uygun düzeltici programların hazırlanmasındaki önemine karşın, Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, bu öğrencilerin okuma akıcılıklarını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Akyol ve Temur, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Baydık ve diğ., 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Güzel-Özmen, 2005; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008). Bununla birlikte, bu öğrencilerin akıcılık becerilerini okuma güçlüğü olmayan akranlarıyla karşılaştıran yalnızca bir çalışma olduğu görülmüştür (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Ayrıca sözü edilen çalışmalarda okuma akıcılığının prozodi boyutunun ayrıntılı bir biçimde ele alınmadığı gözlenmiştir. Tüm bu nedenlerle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini tüm boyutlarında akranlarınıninkilerle karşılaştırarak inceleyen bir çalışmaya duyulan gereksinim doğrultusunda, bu araştırmanın problemi ilköğretim üçüncü sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma akıcılıklarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Amaç

Bu çalışmada ilköğretim üçüncü sınıfa devam eden, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma akıcılıklarının öyküleyici bir metin kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. İlköğretim 3. sınıfa devam eden, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızları farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim 3. sınıfa devam eden, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma doğrulukları farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 3. sınıfa devam eden, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türleri ve sıklıkları farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim 3. sınıfa devam eden, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okumalarının prozodik özellikleri farklılaşmakta mıdır?

Önem

Öğrencilerin okumabaşarıları akademik ve günlük hayatlarındaki öğrenmelerinde büyük önem taşımaktadır. Okuma akıcılığıysa okuma başarısının ön koşullarından biridir (Torppa ve diğ., 2007). Akıcı okuyan öğrenciler dikkatlerini çözümlmeden çok okuduğunu anlamaya yönelttikleri için okuduğunu anlama becerisinde de başarılı olmaktadır (Begeny ve Silber, 2006; Dufva, Niemi ve Voaten, 2001; Kuhn, 2004; Signorini, 1997).

İlköğretimin ilk yıllarında okumada başarısızlık yaşayan öğrenciler, okuma becerilerindeki sorunlar belirlenip uygun müdahaleler yapılmadığında ilerleyen okul yıllarında akranları ile aynı başarı düzeyini yakalayamamaktadır (Cunningham ve Stanovich, 1997; Francis, ve diğ., 1996; Juel, 1988; Mercer ve diğ., 2000; Snow, ve diğ., 1998; Torgesen ve Burgess, 1998).Okuduğunu anlamanın ve dolayısıyla akademik başarının bir ön koşulu olan okuma akıcılığındaki problemlerin ilköğretimin ilk yıllarında fark edilmesi ve gerekli öğretimin yapılması, ilerleyen yıllarda okuma becerisindeki yetersizliklerden kaynaklanabilecek akademik başarısızlığın önlenmesini sağlayacaktır (Kuhn ve Stahl, 2004; Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn ve Morris 2006; Torgesen, 2002).

Araştırmalar akıcı okumada güçlük yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerinin giderilmesine yönelik olarak yapılan öğretimin okuma akıcılıklarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Begeny ve diğ., 2009; Begeny and Martens 2006; Klubnik and Ardoin, 2010; Gibson ve diğ., 2011; Lo ve diğ., 2011; Marr ve diğ., 2011; Soriano ve diğ., 2011). Bu öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin kapsamlı bir şekilde, okuma hızı, doğruluğu, hataları ve prozodik özellikleri açılarından akranlarınınki ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi onlara yönelik öğretim programlarının daha kolay bir şekilde hazırlanması ve uygulanmasını sağlayacaktır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarından farklı olarak yaşadıkları okuma sorunlarının belirlenmesi, yaptıkları hataların modelinin ortaya konması öğretmenlerine okuma öğretim çalışmalarında ışık tutacaktır. Bu bilgi öğretmenlere materyal ve yöntem seçiminde yardımcı olacaktır. Çalışma özellikle Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcılığın prozodi boyutundaki sorunlarını

ortaya koymasından da önem taşımaktadır. Türkiye’de okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını prozodik açıdan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamış ancak bazı çalışmalarda bu öğrencilerin heceleyerek (Akyol ve Temur, 2006) ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okudukları (Baydık ve diğ., 2012) görülmüştür.

Bu araştırma prozodik okumada yaşanan sorunları daha geniş bir çerçevede içinde incelemesi açısından da önem taşımaktadır. Çalışmanın bu açıdan ilerideki çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1) Ankara ilinin Yenimahalle ilçesi sınırları içinde 4 farklı ilköğretim okuluna devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan 52 öğrenci ile sınırlıdır.

2) Bu çalışmada öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumalarının prozodik özellikleri incelenmiştir. Bu nedenle, araştırma bu değişkenlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Belli kurallar çerçevesinde yazılı veya basılı sembollerin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasıdır (Güzel-Özmen, 1998).

Çözümleme: Yazılı semboller ile bu sembollerin sesleri arasında bağlantı kurma becerisidir (Lerner 2000).

Akıcı okuma: Okuduğunu anlamayı sağlayacak doğruluk, hız ve prozodi ile okuma becerisidir (Conderman ve Strobel, 2008; Eckert, Dunn ve Ardoin, 2006; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

Okuma hızı: Bir dakikada okunan doğru sözcük sayısıdır (Rasinski, 2004).

Okuma doğruluğu: Öğrencinin bir metindeki doğru okuduğu sözcük oranıdır (Rasinski, 2004).

Okuma hatası: Okuma sırasında okuyucunun yazılı metinden yaptığı sapmalardır (Goodman, 1969). Okuma hataları metni okurken bir sözcüğün yanlış okunması, sözcüğün yerine başka bir sözcüğün okunması, sözcüğün atlanması, metne başka sözcük veya sözcüklerin eklenmesi, sözcüğün bir bölümünün ya da tümünün birden fazla söylenmesi, sözcükteki harflerin sırasının değiştirilmesi, kendini düzeltme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okunması gibi hataları kapsamaktadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002).

Sesbilgisel okuma: Sözcüklerin yazıbirimlerini sesbirimlere dönüştürerek ve bunları birleştirerek okumadır.

Hata analizi: Okuyucu metni sesli okurken yaptığı hataların incelenmesidir. Bu şekilde okuyucuların okuma hataları ve sıklığı belirlenmektedir (Lerner 2000).

Prozodi: Okuyucunun sesine uygun yükseklik, vurgu, ses perdesi ve diğer sözel ifade bileşenlerini katarak okunan metnin anlamını etkin bir şekilde sesli olarak ifade etmesidir (Rasinski, 2004b).

Okuma güçlüğü olan öğrenciler: Konuşmadaki seslerin farkına varma, ses tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, sesletim ve çözümleme becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, okumaya güdülenmede güçlükler yaşayan öğrenciler, okuma güçlüğü olan öğrencilerdir (Baydık, 2002; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Özsoy, 1984).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Öğrencilerin Okuma Akıcılıklarını Değerlendirmeye Yönelik Olarak Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışı alanyazına bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlüğü olmayan akranlarına göre daha hatalı ve yavaş okudukları, bunun da okuduğunu anlamalarını etkilediği görülmektedir.

Bu çalışmalardan birinde, Jenkins ve arkadaşları (2003), 24 okuma güçlüğü olan ve 85 okuma güçlüğü olmayan 109 öğrencinin okuma hızlarını ve doğruluklarını karşılaştırmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğu okuma güçlüğü olmayan öğrencilerinkinden daha düşük bulunmuştur. Yazarlar bu sonucu okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcük okuma becerisindeki sınırlılıkları ile açıklamışlardır. Ayrıca okuma güçlüklerinin belirlenmesinde hıza göre değerlendirme yapmanın doğruluğa göre değerlendirme yapmaktan daha işlevsel olduğunu belirtmişlerdir.

Kochnowe ve arkadaşları (1983) yaş ortalaması 10.3 olan okuma güçlüğü olan öğrencilerle, yaş ortalaması 8 olan okuma güçlüğü olmayan 20'şer öğrenciyi okuma düzeylerine göre eşleştirerek sözcük okumalarını incelemişlerdir. Okuma güçlüğü olmayan öğrenciler anlamlı ve anlamsız sözcükleri okumada daha başarılı olmuşlardır. Yazarlar okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcük okumada başarısız olmalarını sesbilgisel okumadaki yetersizlikleri ile açıklamışlardır.

Lovet (1987) okuma güçlüğü olan öğrencileri okumalarının hız ve doğruluklarına göre 2 gruba ayırmıştır. Gruplardan birini hızlı okumada diğerini ise doğru okumada sorun yaşayan öğrenciler oluşturmuştur. Doğru okumada sorun yaşayan öğrencilerin sözel dil becerilerinde yetersiz oldukları, hızlı okumada sorun yaşayan öğrencilerin ise yaş düzeyine uygun doğrulukta okuyabildikleri ancak akıcılık kazanamadıkları belirtilmiştir.

Miller ve Schwanenflugel (2006) üçüncü sınıfa devam eden 80 öğrencinin okuma akıcılıklarını, okuduğunu anlamalarını ve prozodik okumalarını değerlendirmişlerdir. Hızlı ve doğru okuyan öğrencilerin prozodik okumalarının da daha iyi olduğunu; prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Miller ve Schwanenflugel (2008) boylamsal çalışmalarında 92 öğrencinin 1., 2. ve 3. sınıf sonunda okuma akıcılıklarını değerlendirmişlerdir. Yazarlar, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sözcük çözümlene güçlükleri azaldığı için okuma sırasında daha az duraksadıklarını, okurken ses perdelerinde daha iyi değişim yaptıklarını belirtmişlerdir. Prozodinin sınıf düzeyi arttıkça gelişmesini öğrencilerin daha akıcı ve anlayarak okumaya başlamalarıyla açıklamışlardır.

Rodrigo ve Jimenez (1999), 87 okuma güçlüğü olan ve 45 okuma güçlüğü olmayan 9-10 yaşlarındaki 132 öğrencinin sözcük okuma becerilerini incelemiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin daha çok okuma hatası yaptığı belirlenmiş ve bu durum okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesbilgisel işlemlerdeki becerilerinin zayıf olmasıyla açıklanmıştır.

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004), 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sözcük çözümlene ve prozodik okuma becerilerini incelemiştir. Araştırma sonunda yazarlar hızlı çözümlenmede başarılı olan öğrencilerin prozodik okumada da başarılı olduğunu; prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

2.2. Öğrencilerin Okuma Akıcılıklarını Değerlendirmeye Yönelik Olarak Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma akıcılıklarının değerlendirilmesine yönelik olarak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmaların öğrencilerin okuma akıcılıklarının öğretmen görüşüne göre ve doğrudan incelendiği görülmektedir.

2.2.1. Öğrencilerin Okuma Akıcılıklarının Öğretmen Görüşüne Göre İncelendiği Çalışmalar

Öğrencilerin okuma akıcılıklarının öğretmen görüşüne göre incelendiği çalışmalardan birinde Baydık ve Bahap (2012) ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfı okutan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yaparak sınıflarında karşılaştıkları akıcılık sorunlarını incelemiştir. Öğretmenler, öğrencilerin sözcükleri okurken hecelerine yanlış ayırdıklarını ve noktalama işaretlerine uymadıklarını belirtmişlerdir.

Baydık ve arkadaşları (2012), üçüncü sınıf öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerinde en sık rastladıkları okuma akıcılığı hatalarının noktalama işaretlerine dikkat etmeme (%72.4), sözcüğü yanlış okuma (%64.8), sözcükten harf-hece atma (%52.4), iki saniyeden uzun takılma ya da yavaş okuma (%52.4), sözcüğe harf-hece ekleme (%49.5), hece/sözcük tekrarı (32.4), okuduğu yeri kaybetme (26.7), yerine sözcük koyma (%22.9) ve sözcük atlama (%22.9) olduğunu belirtmişlerdir.

Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011), ilköğretim birinci kademe sınıflarını okutan 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yaparak sınıflarında karşılaştıkları güçlükleri araştırmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin yavaş okuma, sözcükleri yanlış okuma, harf/hece atlama, ekleme, heceleme, geri dönüşler yapma hatalarını yaptıklarını belirtmişlerdir.

Akyol ve Temur (2008), birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin en çok heceleme, ekleme, tekrarlama, kendini düzeltme ve yanlış okuma hatalarını yaptıkları belirtilmiştir.

Öğretmen görüşüne dayalı yapılan çalışmalarda öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerin çeşitli okuma hataları yaptıklarını, akranlarından yavaş okuduklarını belirtmişlerdir. Prozodik okuma ile ilgili olarak ise öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat etmeden okudukları belirtmişlerdir.

2.2.2. Öğrencilerin Okuma Akıcılıklarının Doğrudan İncelendiği Çalışmalar

Öğrencilerin okuma akıcılıklarını doğrudan değerlendiren çalışmalardan birinde Ergül (2012), okuma güçlüğü olan 112 üçüncü sınıf öğrencisinin doğru okuma oranları, okuma hızları ve hatalarını değerlendirmiştir. Bu çalışmada öğrenciler okuma doğruluklarına göre gruplara (endişe, öğretim ve bağımsız) ayrılmış ve öğrencilerin okuma performansları bu düzeyler temelinde incelemiştir. Analizler sonucunda endişe düzeyindeki öğrenciler hem doğru okumada hem de hızlı okumada düşük bir performans sergilemiştir. Öğretim ve bağımsız düzeydeki öğrenciler ise doğru okumada sınıf düzeyine uygun veya yakın bir performans göstermelerine rağmen hızlı okumada sınıf düzeyinin oldukça gerisinde kalmışlardır. Öğrenciler en sık hece tekrarı, sözcüğü yanlış okuma, sözcük tekrarı, son uydurma, hece atlama, harf karıştırma, harf atlama ve harf ekleme hatalarını yapmışlardır.

Ateş ve Yıldız (2011), 99 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılıklarını incelemiştir. Öğrencilerin en sık tekrar ve yanlış okuma hatalarını yaptıkları; dakikada ortalama 79.36 sözcüğü doğru okudukları; prozodili okumada ise 16 puan üzerinden ortalama 12.04 aldıkları bulunmuştur.

Bay (2010), 116 birinci sınıf öğrencisinin okuma becerilerini 8 ay süre ile gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının sınıf düzeyine göre beklenen sayının (dakikada 0-60 doğru sözcük) üzerinde okuma hızında okudukları bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha hızlı okudukları belirtilmiştir.

Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010), okuma güçlüğü olan 64 ve olmayan 64 öğrencinin okuma becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha yavaş okudukları ve daha fazla okuma hatası yaptıkları bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptıkları hataların sözcüğü yanlış okuma, harf karıştırma, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve pozisyon değiştirme olduğu belirtilmiştir.

Sidekli (2010), okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin en sık yaptığı hataların sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme olduğunu ifade etmiştir.

Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009), ilköğretim 4. sınıfa devam eden 70 öğrencinin sesli okuma akıcılıklarının prozodik özelliklerini sınıf düzeyine uygun bir metinde değerlendirmişlerdir. Araştırmada “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” ni kullanmışlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin dakikada ortalama 87.18 sözcüğü doğru okuduklarını, prozodili okuma puanlarının 16 puan üzerinden ortalama 8.97 olduğunu, prozodili okuma ve dakikada okunan doğru sözcük arasında olumlu yönde bir ilişki (.74) olduğunu bulmuşlardır.

Akyol ve Temur (2006), ilköğretim üçüncü sınıfa devam eden 30 öğrencinin okuma hızlarını ve okuma hatalarını öyküleyici ve bilgi veren metinlerde karşılaştırmışlardır. Öğrencilerden 15’i kurgusal metni, 15 de bilgi veren metni okumuştur. Bilgi veren metni okuyan öğrencilerin bir dakikada ortalama 74.13, kurgusal metni okuyan öğrencilerin ise bir dakikada ortalama 77.2 sözcüğü doğru okudukları; öğrencilerin en çok kendini düzeltme, hece/sözcük tekrarı, harf ekleme, harf atlama ve heceleyerek okuma hatalarını yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çaycı ve Demir (2006), okuma güçlüğü olan iki tane üçüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sözcüğü yanlış okuma, sözcük atlama, sözcük ekleme, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve 2 saniyeden uzun takılma hataları olduğunu belirlemişlerdir.

Yılmaz (2006), 150 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeylerini incelemiştir. Araştırmada okuma doğruluğu puanlı için ortalama 50 puan; okuma hızı için ise dakikada 60 doğru sözcük okunması ortalama düzey olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin okuma hızlarının ve okuma doğruluklarının orta düzeyin altında olduğunu bulmuştur.

Güzel-Özmen (2005), okuma güçlüğü olan iki öğrencinin okuma hızlarını farklı metinlerde değerlendirmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin içeriklerini daha önceden bildikleri metinleri daha hızlı okudukları bulunmuş, bu öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmaya yönelik olarak yapılacak öğretimlerde içeriklerini bildikleri metinlerin kullanımının önemini belirtilmiştir.

Baydık (2002), okuma güçlüğü olan 21 ve okuma güçlüğü olmayan 21 1. sınıf öğrencisinin sözcük okuma becerilerini incelediği çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin daha yavaş ve hatalı okuduklarını bulmuştur.

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), ilköğretim birinci kademeye devam eden, Türkçe konuşan 2481 öğrencinin okuma hızlarını bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısını hesaplayarak değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonunda ilköğretim 1. sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada ortalama 45.30, ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin 73.13, üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin 91.46, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin 97.07 ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin 120.76 sözcüğü doğru okuduklarını bulmuşlardır.

Öğrencilerin okuma akıcılıklarının doğrudan değerlendirildiği çalışmalarda da okuma güçlüğü olan öğrencilerin çeşitli okuma hatalarını okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha fazla yaptıkları ve akranlarından daha yavaş okudukları bulunmuştur. Ancak bu öğrencilerin okumalarını prozodik açıdan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilköğretim 3. sınıfa devam eden, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızları, doğrulukları, okuma hataları ve okumalarının prozodik özellikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla, çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, katılımcıların bir konuya ilişkin tutum, beceri ve yeteneklerinin var olduğu şekliyle belirlendiği araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Karasar, 2010). Bu modelde geçmişte ve halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemek amaçlanmakta; olay, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmemektedir (Balcı, 2010; Karasar, 2010). İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2010).

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni okuma güçlüğü olup olmaması; bağımlı değişkenleri ise okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hatalarının sıklığı ve okumanın prozodik özellikleridir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan toplam 52 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Grup 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle ilçesinde bulunan 4 ilköğretim okulunun 15 farklı 3. sınıfında öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur.

Okulların seçiminde ulaşılabilirlik ve okul öğretmenleri/idarecileri ile iletişim kolaylığı belirleyici olmuştur. Akıcı okumanın ilköğretim 3. sınıfta gelişmiş olması beklendiği için (Concoran, 2005; Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Meisinger ve diğ., 2010) çalışma grubu bu sınıf düzeyinde olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin seçimi öğretmenleri tarafından belirlenen ölçütlere göre yapılmıştır. Öğretmen görüşüne göre a) zekâ düzeyi normal olan, b) dil ve konuşma bozukluğu olmayan, c) işitme ve görme sorunu bulunmayan, c) anadili Türkçe olan, d) okuma-yazma becerilerine sahip olan; ancak okuma akıcılığı sorunu olan (hatalı ve/veya yavaş okuyan ve/veya okurken noktalama işaretlerine, vurgulamaya, duraklamalara dikkat etmeyen) öğrencilerin okuma güçlüğü olan öğrenci grubunu oluşturmasına karar verilmiştir.

Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın uygulanması için gereken izin (Ek 1) alındıktan sonra, araştırmacı öncelikle okul idarecileriyle görüşerek okullardan izin almış ve okullardaki üçüncü sınıflar ile sınıf öğretmenlerinin listesini edinmiştir. Belirlenen okullarda on beş 3. sınıf şubesi olduğu öğrenilmiştir. Daha sonra listede yer alan sınıf öğretmenleri ile görüşülerek onlardan da izin alınmış yapılan görüşme (Ek 2) ile okuma güçlüğü olan öğrenciler seçilmiştir. Dört okulda yer alan on beş 3. sınıf şubesindeki okuma güçlüğü olan öğrenci sayısı öğretmen görüşüne göre 35 olarak belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olmayan grubu oluşturmak için ise şubelerden belirlenen okuma güçlüğü olan öğrencilerle aynı sayıda ve cinsiyette öğrenci rastgele seçilmiştir. Bu şekilde okuma güçlüğü olan 35 ve okuma güçlüğü olmayan 35 olmak üzere toplam 70 öğrenci belirlenmiştir.

Öğrencilerin tamamının okuma hızları, doğrulukları, okuma hataları ve hata türleri belirlendikten sonra veriler SPSS programına girilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik görüşlerinin geçerliliğini incelemek üzere 70 öğrenci okuma hızlarına göre (Jenkins ve diğ., 2003) düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Grubun okuma hızı ortancası 52 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olduğunu belirtmediği 3 öğrencinin okuma hızının ortancanın altında, okuma güçlüğü olduğunu belirttiği 3 öğrencinin okuma hızının da ortancanın üstünde kaldığı görülmüştür. Öğretmen görüşüne göre belirlenen okuma güçlüğü olan öğrenci sayısı ile okuma hızı ortancanın altında kalan öğrenci sayısına göre "görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanan uzlaşma sayısı 91.43 bulunmuştur. Bu kabul edilebilir bir değer olmasına karşın, grubu okuma hızına göre belli bir orandaki alt ve üst diliminden öğrenci seçerek ikiye ayırmanın ve okuma güçlüğü olan ve olmayanları yeniden tanımlamanın daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu konuda ölçme ve değerlendirme alanından bir öğretim üyesinin görüşü de alınarak grubun alt %36'lık dilimi (n=26) okuma güçlüğü olanlar ve üst %36'lık dilimi (n=26) okuma güçlüğü olmayanlar olarak tanımlanmıştır. Listenin orta kısmında kalan ve okuma hız dağılımı karışık görünen 18 öğrenci ise araştırma dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmanın katılımcıları 26 okuma güçlüğü olan, 26 okuma güçlüğü olmayan olmak üzere toplam 52 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin 7'si kız, 19'u erkektir. Okuma güçlüğü olmayan grupta ise 10 kız, 16 erkek öğrenci yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve prozodik okuma değişkenlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla bir öyküleyici bir metin (Ek 3), sesli okuma kayıt çizelgesi (Ek 4), çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı (Ek 5) ve prozodik okuma kontrol listesi (Ek 6) kullanılmıştır. Aşağıda verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve geliştirilmesi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Öyküleyici Metin

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumanın prozodik özelliklerine ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılında kullanılmayan ancak Talim Terbiye Kurulu onaylı ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe kitaplarından seçilen, öğrencilerin daha önce görmediği varsayılan “Çatlak Kova” isimli öyküleyici bir metin kullanılmıştır. Metin içinde karşılıklı konuşmaların bulunmasının prozodi bileşenini değerlendirmede yardımcı olacağı düşüncesiyle seçilmiştir. Metnin dil ve anlatım özellikleri, dil bilgisi kuralları, sözcük sayısı, cümle uzunluğu, yazı boyutu ve konusu bakımından sınıf düzeyine uygun olup olmadığının değerlendirilmesi için Türkçe öğretimi alanında çalışan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Üç uzman da metnin 3. sınıf öğrencilerinin sesli okumalarının değerlendirilmesi için kullanıma uygun olduğunu belirtmiştir.

Seçilen metinde toplam 184 sözcük bulunmaktadır. Metnin ortalama cümle uzunluğu 7 sözcüktür. Metin yazı karakteri büyüklüğü 14 punto Comic Sans MS ve 1,5 satır aralığında olacak şekilde tek bir sayfaya yazılmıştır. Metnin yazılı olduğu kâğıtta metne ilişkin resimlere yer verilmemiştir.

3.3.2. Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi

Araştırmada öğrencilerin okuma hızı, doğruluğu ve hatalarının kayıt edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan okuma akıcılığı kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Çizelgede öykünün bir kopyası, devamında ise öğrenci bilgilerinin, öğrencinin okuma hız ve doğruluğuna ilişkin performansının, okuma hatalarının kayıt edildiği hatalar listesinin bulunduğu bölümler yer almaktadır. Ayrıca çizelgede uygulamacının öğrencilerin okuma davranışlarına ilişkin diğer gözlemlerini yazması için de boş bir alan bırakılmıştır.

Çizelgedeki okuma hata listesinde yer verilen hata türleri alan yazın incelemesi sonucunda belirlenmiştir. Yurt dışı alan yazındaki hata sınıflandırmaları (Bender, 2004; Coulter ve diğ., 2009; Farris ve diğ., 2004; Garcia, 2007;Goikoetxea, 2006; Mellard ve diğ., 2011; Mercer ve Mercer; 2005; Reutzel ve Cooter, 2003) ve Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda (Akyol ve Temur, 2006; Ateş ve Yıldız, 2011; Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Baydık ve diğ., 2012; Dedeoğlu, Ulusoy, Ügüten ve Yolaçan, 2010; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen okuma hataları bu amaçla gözden geçirilmiş ve araştırmada kullanılacak hata gruplandırması belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler değerlendirilirken bu hatalar dışında gözlemlenen farklı hatalar (ör., sözcüklerin yerlerini değiştirme) çizelgedeki listeye eklenmiş; listede sallanarak okuma gibi diğer okuma sorunlarına da yer verilmiştir. Okuma hataları, inceleme kolaylığı açısından önce genel, ardından sözcük içinde yapılanlar olmak üzere aşağıdaki şekilde sıralanmış ve araştırmadan örneklerle tanımlanmıştır.

Genel Hatalar

Sözcüğü Yanlış Okuma: Sözcüğün yanlış telaffuz edilerek okunmasıdır (Labov ve Baker, 2010). Araştırmada sözcüğü yanlış okuma hataları iki grupta incelenmiştir.

- 1. Görsel Olarak Benzemeyen Sözcük Okuma:** Okuyucunun metinde yazan sözcüğün yerine görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük okumasıdır.

Örnekler: bu>bir, çok>bir, bir>hep

- 2. Görsel Olarak Benzeyen Sözcük Okuma:** Okuyucunun metinde yazan sözcüğün yerine görsel olarak benzeyen anlamlı veya anlamsız bir sözcük okumasıdır.

Örnekler: kova>kovan, sucu>sunucu, kalsa>kolsa, çatlak>taslak

Sözcük Atlama: Okuyucunun sözcüğü okumamasıdır (Dedeoğlu ve diğ.,2010; Mellard ve diğ., 2011; Coulter ve diğ., 2009; Farris ve diğ., 2004; Garcia, 2007; Reutzel ve Cooter, 2003; Sarıpınar ve Erden, 2010).

Örneğin metinde yazan “Şu çatlak kovaya kalsa herhalde sahibimiz aç kalır.” cümlesinde “kovaya” sözcüğü atlanarak cümle “Şu çatlak kalsa sahibimiz aç kalır.” şeklinde okunmuştur.

Sözcük Ekleme: Okuyucunun metinde yer almayan bir sözcüğü metne ekleyerek okumasıdır (Coulter ve diğ., 2009; Dedeoğlu ve diğ., 2010; Farris ve diğ., 2004; Garcia, 2007; Mellard ve diğ., 2011; Reutzel ve Cooter, 2003; Sarıpınar ve Erden, 2010).

Örneğin, metinde yazan “İşe yaramadığını mı (bu) düşünüyorsun?” cümlesinde bu sözcüğü metinde yer almamasına rağmen öğrenci sözcük ekleyerek cümleyi hatalı okumuştur.

Yerine Farklı Bir Sözcük Okuma: Okuyucunun metinde yazan sözcüğün yerine aynı anlamda farklı bir sözcük okumasıdır (Coulter ve diğ., 2009). Araştırmada bu hatayı yapan öğrenci olmamıştır.

Kendini düzeltme: Okuyucunun bir sözcüğün bir bölümünü ya da tümünü yanlış okuduktan sonra düzelterek okumasıdır (Mellard ve diğ., 2011).

Örneğin bir öğrenci “işte” sözcüğünü “işe” şeklinde harf atlayarak yanlış okumuştur. Sonra hemen hatalı okuduğunu fark ederek sözcüğü doğru okuyup kendini düzeltmiştir.

Tekrarlar: Okuyucunun bir sözcüğün bir bölümünü ya da tümünü tekrarlayarak okumasıdır (Akyol, 2011; Mellard ve diğ., 2011).

Örneğin bir öğrenci “İşe yaramadığını mı düşünüyorsun?” cümlesinde “yaramadığını” sözcüğünü tekrarlayarak cümleyi “İşe yaramadığını yaramadığını mı düşünüyorsun?” şeklinde okumuştur.

Bir öğrenci de “kova” sözcüğünün ilk hecesini tekrarlayarak “kokova” şeklinde okumuştur.

Sözcüklerin Yerlerini Değiştirme: Okuyucunun cümleyi sözcüklerin diziliş sırasını bozarak okumasıdır (Araştırma grubunda gözlenen ve hatalar listesine eklenen bir hata türüdür).

Örneğin okuma güçlüğü olmayan öğrenciler, bu hatayı “...diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime.” cümlesini “...diğer kovanın sağlam olmasından daha çok işime yarıyor.” şeklinde okuyarak yapmışlardır.

Sözcük İçindeki Hatalar

Sözcüğü yanlış okuma hatasında öğrenciler, sözcüğün yerine görsel olarak benzeyen anlamlı veya anlamsız bir sözcük okurken şu hataları yapmışlardır:

Harf Ekleme: Okuyucunun sözcükte olmayan bir harfi sözcüğe ekleyerek okumasıdır (Goikoetxea, 2006; Sarıpınar ve Erden, 2010).

Örnekler: kovalar>kovaları, işe>işte, kalsa>kalksa, kova>kovan, sucu>sucuk

Hece Ekleme: Okuyucunun sözcükte olmayan bir heceyi sözcüğe ekleyerek okumasıdır (Sarıpınar ve Erden, 2010).

Örnekler: yoldan>yolundan, kendini>kendisini, götürdüm>götürürdüm, sucu>sunucu, kova>kovalar

Harf Atlama: Okuyucunun sözcükte yer alan bir harfi atlayarak okumasıdır (Goikoetxea, 2006; Sarıpınar ve Erden, 2010).

Örnekler: yola>yol, durumdan>durumda, dermiş>demiş, memnun>memun, yaramadığını>yarmadığını

Hece Atlama: Okuyucunun sözcükte yer alan bir heceyi atlayarak okumasıdır (Akyol, 2011).

Örnekler: kovaya>kova, senin>sen, etmemişsin>etmişsin, hemen>hem, gibi>bi

Pozisyon Değişirme: Okuyucunun sözcüğün bir bölümü ya da tümündeki harflerin diziliş sırasını ters çevrilerek okumasıdır (Goikoetxea, 2006).

Örnekler: buçuk>çubuk, kaynaktan>yaknaktan, çatlak>çatkal, ve>ev, işinize>işinezi

Harfi Tersten Okuma: Okuyucunun b/d/p gibi birbirinin ters görüntüsü olan harfleri birbirlerinin yerine okumasıdır (Goikoetxea, 2006; Sarıpınar ve Erden, 2010).

Örnekler: sopa>soba, ben>den, buçuk>duçuk, bir>dir.

Harf Değişirme: Okuyucunun sözcükte yer alan bir harfin yerine başka bir harf okumasıdır (Goikoetxea, 2006).

Örnekler: sopa>sapa, çatlak>satlak, ucuna>uçuna, taktığı>yaktığı, çatlak>tatlak.

Son Uydurma: Okuyucunun sözcük kökünü doğru okuyup sözcüğün ekinin yerine başka bir ek okumasıdır (Sarıpınar ve Erden, 2010).

Örnekler: yoldan>yollar, çiçeklerden>çiçeklerin,takıyorum>takıyormuş, sağladı>sağlar.

Diğer Okuma Sorunları

Parmakla Takip:Okuyucunun satırı parmağıyla takip ederek okumasıdır (Sarıpınar ve Erden, 2010).

Satır Atlama:Okuyucunun okuma sırasında bir veya birkaç satırı atlayarak okumaya devam etmesidir (Akyol, 2011).

Okuduğu yeri kaybetme:Okuyucunun okuma sırasında okuduğu yeri kaybederek nerede kaldığını bulamamasıdır.

Sözcüğü hecelerine yanlış ayırma:Okuyucunun sözcükleri yanlış bir şekilde ayırarak okumasıdır (Baydık ve Bahap Kudret, 2012).

Örnekler: ko-va-ya>kov-ay-a, ye-şil-lik-ler>yeş-il-lik-ler, su-cu-nun>suc-un-un, so-pa-nın>sop-an-ın.

3.3.3. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin prozodili okumalarını değerlendirmek için Rasinski (2004) tarafından hazırlanan ve Türkçe'ye çevirisi araştırmacı tarafından yapılan "Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Puanlama anahtarının Türkçe çevirisi ve okumanın prozodik özelliklerini değerlendirmedeki uygunluğu konusunda okuma güçlüğü alanında çalışan bir, Türkçe öğretimi alanında çalışan iki ve dilbilim alanında çalışan bir uzman olmak üzere toplam dört uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlar aracın Türkçe çevirisi ve kullanım amacına uygunluğu konusunda görüş birliğine varmıştır.

Form, okumanın prozodik açıdan 1) ifade ve ses yüksekliği, 2) vurgu, 3) akıcılık, 4) hız olmak üzere 4 boyutta gözlenmesi için kullanılmaktadır. Öğrencilerin her bir boyuttan alabileceği puanlar 1-4 arasında değişmektedir. Formdan toplam alınabilecek toplam puan ise 4-16 arasında değişmektedir. 10'un altındaki puanlar okuyucunun prozodik okumada ek öğretime gereksinim duyduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını ve puanın artması ise prozodik okumadaki ilerlemeyi göstermektedir (Rasinski, 2004).

3.3.4. Prozodik Okuma Kontrol Listesi

Öğrencilerdeki prozodik okumada yaşanan sorunlarını ve bu sorunları yaşayan öğrenci sayısını görebilmek amacıyla çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarında yer almayan diğer davranışların da (ör., konuşma hızından daha hızlı okuma) yer aldığı prozodi kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesinin prozodik okuma davranışlarını değerlendirmeye uygunluğu konusunda Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı için görüşleri alınan uzman grubuna danışılmıştır. Uzmanlar kontrol listesinin kullanım amacına uygunluğu konusunda görüş birliğine varmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2011-2012 eğitim öğretim yılının ocak ayında öğrencilerin okullarında, her öğrenci ile bireysel olarak yapılan oturumlarda toplanmıştır.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra okul idarecileriyle yapılan görüşmede uygulamanın yapılabileceği boş bir oda/sınıf belirlenmiştir. Değerlendirmeler okulların ikisinde boş bir sınıfta, birinde okul kütüphanesinde ve birinde de rehber öğretmenin odasında yapılmıştır. Değerlendirme yapılan ortamda bir masa/sıra ve iki sandalye bulundurulmuştur. Değerlendirme öncesinde ortam havalandırılmış, veri toplama araçları da masanın/sıranın üzerinde hazır bulundurulmuştur.

Araştırmacı veri toplama sürecinin sorunsuz geçmesi ve bütün öğrencilerin standart koşullarda değerlendirilebilmesi için uygulama akış planı (Ek 7) hazırlayarak değerlendirme sırasında ve sonrasında çalışmanın akışını bu plandan izlemiştir.

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hatası ve sıklığı ile okumanın prozodik özelliklerine ilişkin verilerin tümü her bir öğrenci için bir oturumda toplanmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrencilerle kısa süreli sohbet edilerek araştırmacıya ve ortama alışmaları sağlanmış ses kayıt cihazı ve süreölçer tanıtılmıştır. Araştırmacı öğrenciye “Seninle okuma çalışması yapacağız. Ben daha sonra dinleyebilmek için senin okumanı kaydedeceğim. Senin okuyacağın öykünün aynısı bende de var. Sen okurken ben de senin okumanı kendi kopyamdan takip edeceğim. Hazır olduğun zaman başlayabiliriz.” denilerek çalışma hakkında öğrenciye bilgi verilmiştir.

Araştırmacı öğrenciye “Hazır mısın?” diye sormuş, “Hazırım.” cevabını aldıktan sonra öğrencinin önüne öyküyü koymuştur. Öğrenciye “Bu öyküyü en güzel okumanla ve ara vermeden oku!” dedikten sonra öğrenci ilk sözcüğü okumaya başlar başlamaz süreölçeri çalıştırmıştır. Öğrencinin okuması ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmacı öğrencinin 1 dakikanın sonunda okuduğu son sözcüğü işaretleyerek, metnin tamamını okumasını beklemiştir. Öğrencinin beş saniye içinde okuyamadığı sözcük olduğunda araştırmacı sözcüğü atlayarak bir sonraki sözcüğü işaret ederek devam etmesini istemiştir. Öğrenci metnin tamamını okuduktan sonra dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı (okuma hızı) kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilere çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiştir.

Araştırmacı öğrencilerin hatalarının analizlerini uygulama sonrası ses kayıtlarını kullanarak yapmıştır. Araştırmacı öğrencilerin metnin tümündeki hatalarını önce metin üzerinde işaretlemiş sonra hata kayıt çizelgesindeki hata türlerine göre sıklıklarını da hesaplayarak kayıt çizelgesine işaretlemiştir. Öğrencinin kendini düzelttiği ve tekrar ettiği sözcükler doğru okunmuş olarak kabul edilmiştir. Araştırmacı okuma sırasında gözlemediği parmakla takip, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme gibi sorunları da not almıştır.

Öğrencilerin okuma doğruluklarının puanlanması için tüm metinde doğru okudukları sözcük sayısı, metindeki toplam sözcük sayısına bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Bu hesaplama sonucunda sesli okuma doğruluk oranı %95-100 ise öğrencinin 3. sınıf düzeyinde bağımsız; %90-95 ise öğretimsel; %90'ın altında ise başarısız okuma düzeyinde olduğu kabul edilmiştir (Lerner, 2003; Mercer ve Mercer, 2005).

Öğrencilerin okumalarının prozodik özellikleri de ses kayıtları kullanılarak incelenmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı” kullanılarak ifade etme ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız boyutları açılarından iki kez puanlanmış ve iki değerlendirmenin ortalaması alınmıştır. Ses kayıtlarının dinlenmesi sonucunda aynı zamanda “Prozodik Okuma Kontrol Listesi”ndeki davranışları gösteren öğrenci sayısı da listeye yazılmıştır.

Okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hatalarının sıklığı ve okumanın prozodik özelliklerine ilişkin değerlendirmelere ve prozodik okuma davranışlarını gösteren öğrenci sayısının hesaplanmasına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplamaların yapılabilmesi için psikoloji alanında çalışan bir uzman öğrencilerin ses kayıtlarının rastgele seçilen yüzde otuzunu dinleyerek aynı değerlendirmeleri yapmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik sayıları okuma hızı için .99, okuma doğruluğu için .99 olarak bulunmuştur. Bu sayı okuma hatalarının sıklığı için ise .92 ile .98 arasında değişmiştir. Güvenirlik sayısı, çok boyutlu okuma akıcılığı gözlem formu kullanılarak yapılan değerlendirmede ifade ve ses yüksekliği boyutu için .94, vurgu boyutu için .92, akıcılık boyutu için .94, hız boyutu için .93 ve toplam prozodili okuma puanı için .97 bulunmuştur. Prozodili okuma kontrol listesindeki davranışları gösteren öğrenci sayısı için ise .93 bulunmuştur.

3.4.2. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 13 yardımı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi için .05 benimsenmiştir. Grupların okuma hızı, doğruluğu, okuma hatalarının sıklığı ve okumalarının prozodik özelliklerine ilişkin puanların arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Mann Whitney U Testi en az aralık ölçeği düzeyinde elde edilen verilere ait puanlarda, iki bağımsız grubun ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme imkanı veren parametrik olmayan bir testtir (Balcı, 2010; Büyüköztürk ve diğ.,2010).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular araştırmada yanıt aranan soruların başlıkları altında verilmiştir.

4.1. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını” belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 1

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Hızlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okuma Güçlüğü	n	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	K-S
Olan	26	38.50	8.7	16	52	-.50	.51	.1 <i>p</i> =.200
Olmayan	26	95.00	12.8	82	123	.46	-.95	.16 <i>p</i> =.043*

**p*<.05

Tablo 1’de yer alan okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında grupların çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırlarında olduğu görülmüştür. Ancak okuma güçlüğü olmayan grup için Kolmogorov Smirnov değerinin anlamlı olduğunun belirlenmesi, alanyazındaki bilgiler ışığında (Büyüköztürk, 2009) birinci araştırma sorusunu yanıtlamak için parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney U Testinin (Bkz. Tablo 2) kullanımının tercih edilmesine neden olmuştur.

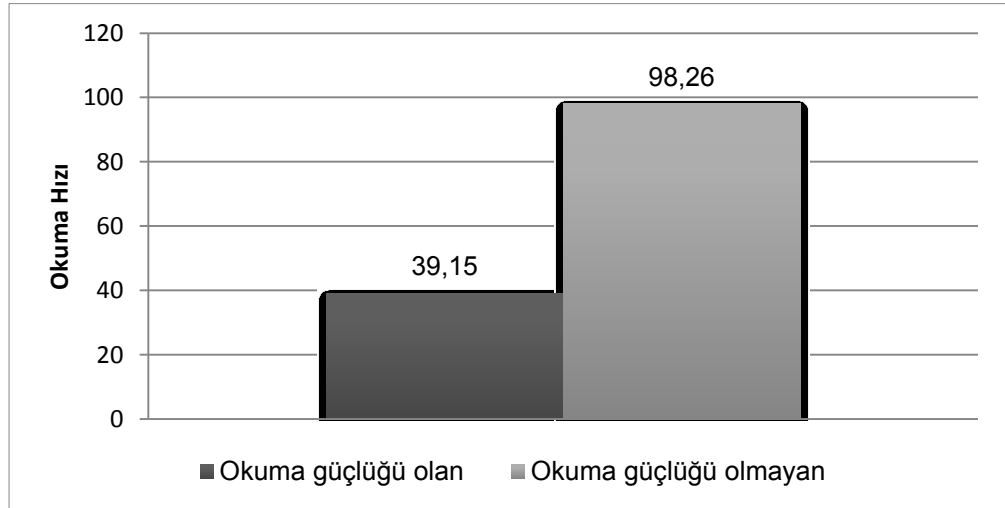
Tablo 2

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okuma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Güçlüğü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olan	26	13.50	351.00	.00	.000*
Olmayan	26	39.50	1027.00		

* $p < .05$

Tablo 2'deki Mann Whitney U Testi sonuçları grupların okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($U=.000$, $p=.000$). Aynı tablodaki sıra ortalamalarına bakıldığında okuma güçlüğü olmayan grubun okuma hızı sıra ortalamasının (39.5) okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunun okuma hızı sıra ortalamasından (13.5) yüksek olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunun okuma hızı okuma güçlüğü olan öğrenci grubunun okuma hızından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu bulguların dışında Şekil 1'de okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızı ortalamaları gösterilmektedir.



Şekil 1. *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının okuma hızları*

4.2. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Doğruluklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci soru olan “okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma doğruluklarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı” ise Mann Whitney U Testi kullanılarak yanıtlanmıştır.

Tablo 3

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuma Doğruluklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okuma Güçlüğü	n	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	K-S
Olan	26	85.80	6.89	68	94	-.906	.608	.14 <i>p</i> =.024*
Olmayan	26	95.00	1.37	93	100	-.380	-.859	.21 <i>p</i> =.080

**p*<.05

Tablo 3'teki okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma doğruluklarına ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında okuma güçlüğü olan ve olmayan grupların okuma doğruluklarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmektedir; ancak okuma güçlüğü olan grubun okuma doğruluğuna ilişkin Kolmogorov Smirnov değerinin anlamlı olması nedeniyle araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak amacıyla parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney U Testi (Bkz. Tablo 4) kullanılması uygun görülmüştür.

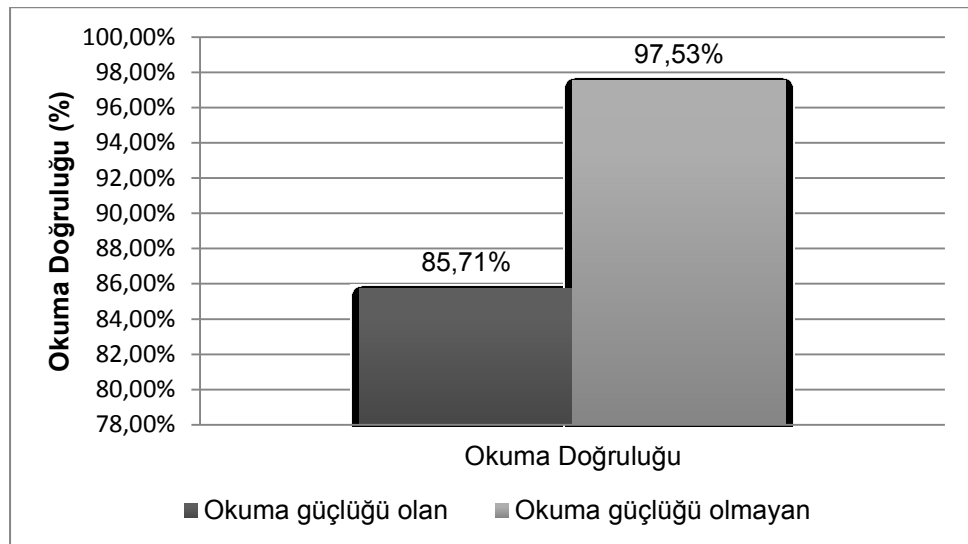
Tablo 4

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okuma Doğruluklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Güçlüğü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olan	26	13.50	351.00	.00	.000*
Olmayan	26	39.50	1027.00		

* $p < .05$

Tablo 4'teki Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında grupların okuma doğrulukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=.00p=.000$). Aynı tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında okuma güçlüğü olmayan grubun okuma doğruluğu sıra ortalamasının (39.50) okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunun okuma doğruluğu sıra ortalamasından (13.50) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunun okuma doğruluğu okuma güçlüğü olan öğrenci grubunun okuma doğruluğundan anlamlı bir şekilde yüksektir. Şekil 2'de okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma doğruluğu ortalamaları gösterilmektedir.



Şekil 2. *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının okuma doğrulukları*

Araştırmada ğrenciler okuma doğruluklarına göre Lerner (2000) tarafından belirlenen okuma düzeylerinde gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan ğrencilerin Okuma Düzeyleri

Okuma Güçlüğü	n	Bağımsız Düzey (%95-100)	ğretimsel Düzey (%90-95)	Endişe Düzeyi (%89 ve altı)
Olan	26	0	9	17
Olmayan	26	25	1	0

Tablo 5 incelendiğinde okuma güçlüğü olmayan gruptan bir öğrencinin okuma düzeyinin öğretimsel olduğu dikkati çekmektedir.

4.3. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan ğrencilerin Okuma Hatalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada çnc olarak okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hatalarının sıklıklarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu yanıtlanmıştır. Bu amaç için de Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 6'da okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin genel okuma hatalarına ilişkin betimsel istatistikler gösterilmektedir.

Tablo 6.

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Genel Okuma Hatalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Hata Türü	Okuma Güçlüğü	n	Ortanca	SS	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	K-S
Görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük okuma	Olan	26	2.00	3.16	1.58	2.90	.23 <i>p</i> =.001*
	Olmayan	26	.00	.54	1.64	2.05	.44 <i>p</i> =000*
Görsel olarak benzeyen bir sözcük okuma	Olan	26	20.50	10.3 3	.71	3.64	.13 <i>p</i> =.200
	Olmayan	26	3.50	2.63	.85	.25	.16 <i>p</i> =.087
Sözcük ekleme	Olan	26	.00	.80	1.99	3.44	.43 <i>p</i> =.000*
	Olmayan	26	.00	.42	1.35	-.17	.47 <i>p</i> =.000*
Sözcük atlama	Olan	26	.00	3.52	3.88	16.38	.39 <i>p</i> =.000*
	Olmayan	26	.00	.67	2.84	9.46	.44 <i>p</i> =.000*
Kendini düzeltme	Olan	26	6.00	2.91	-.13	-.38	.08 <i>p</i> =.200
	Olmayan	26	2.00	1.91	.54	-.63	.17 <i>p</i> =.200
Sözcük grubunu tekrarlama	Olan	26	.00	.66	3.14	11.23	.46 <i>p</i> =.000*
	Olmayan	26	.00	.94	2.08	3.05	.48 <i>p</i> =.000*
Sözcüğü tekrarlama	Olan	26	4.00	4.36	1.59	3.41	.21 <i>p</i> =.003*
	Olmayan	26	2.00	3.58	1.60	2.00	.21 <i>p</i> =.002*
Sözcüğün bir kısmını tekrarlama	Olan	26	8.00	6.34	1.85	4.78	.21 <i>p</i> =.002*
	Olmayan	26	1.00	2.23	1.71	3.06	.23 <i>p</i> =.001*
Sözcüklerin yerlerini değiştirme	Olan	26	.00	.00	-	-	-
	Olmayan	26	.00	.36	2.03	2.32	.50 <i>p</i> =.000*

**p*<.05

Tablo 6'daki okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin genel okuma hatalarına ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında grupların okuma hatalarının büyük bir kısmına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırlarında olmadığı, ayrıca Kolmogorov Smirnov değerlerinin de anlamlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle genel okuma hatalarında gruplar arasındaki farklılıklarının incelenmesi için parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney U Testi (Bkz. Tablo 7) kullanılması uygun görülmüştür.

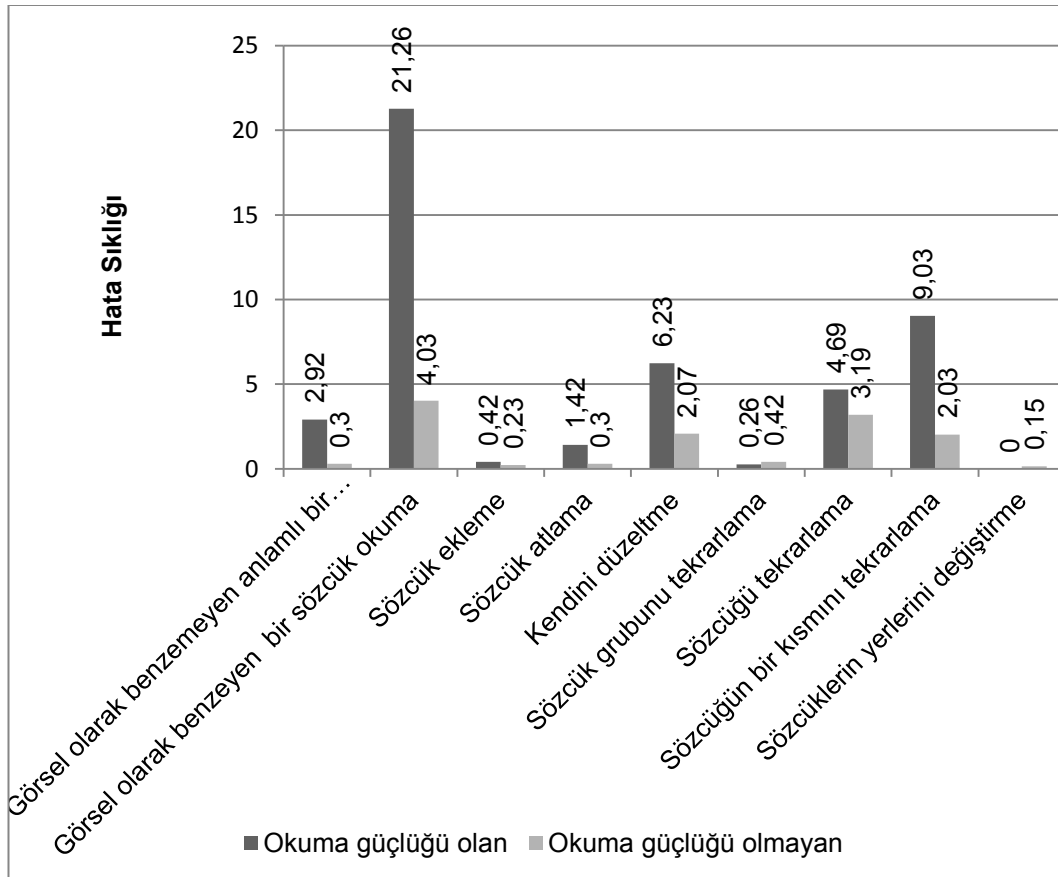
Tablo 7

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Genel Okuma Hata Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Hata Türü	Okuma Güçlüğü	Hatayı yapan öğrenci sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
Görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük okuma	Olan	19	34.62	900.00	127.00 $p=.000^*$
	Olmayan	7	18.38	478.00	
Görsel olarak benzeyen bir sözcük okuma	Olan	26	39.21	1019.50	7.50 $p=.000^*$
	Olmayan	25	13.79	358.50	
Sözcük ekleme	Olan	7	27.35	711.00	316.00 $p=.594$
	Olmayan	11	25.65	667.00	
Sözcük atlama	Olan	11	29.29	761.50	265.50 $p=.108$
	Olmayan	6	23.71	616.50	
Kendini düzeltme	Olan	25	36.25	942.50	84.5000 $p=.000^*$
	Olmayan	18	16.75	435.50	
Sözcük grubunu tekrarlama	Olan	5	26.25	682.50	331.50 $p=.863$
	Olmayan	5	26.75	695.50	
Sözcüğü tekrarlama	Olan	23	29.63	770.50	256.50 $p=.132$
	Olmayan	21	23.37	607.50	
Sözcüğün bir kısmını tekrarlama	Olan	25	37.12	965.00	62.00 $p=.000^*$
	Olmayan	20	15.88	413.00	
Sözcüklerin yerlerini değiştirme	Olan	0	24.50	637.00	286.00 $p=.039^*$
	Olmayan	4	28.50	741.00	

* $p<.05$

Tablo 7'deki grupların okuma hata sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin U Testi sonuçlarına ve bu sıklıkların sıra ortalamalarına bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcüğün yerine farklı bir sözcük koyarak okuma hatasını daha sık yaptığını ayrıca sözcükleri daha sık olarak hatalı okudukları görülmektedir. İki grubun hata sıklığı arasındaki diğer farklılıklar kendini düzeltme ve sözcüğün bir kısmını tekrarlamadır. Okuma güçlüğü olan grup diğer gruba göre bu iki davranışı daha sık yapmıştır. Tüm bunlara karşın, aynı tablo tekrar incelendiğinde, okuma güçlüğü olmayan grubun diğer gruba göre daha sık olarak sözcüklerin yerini değiştirerek okudukları dikkati çekmektedir. İki grubun ilgili tabloda sıralanan diğer hatalarının sıklığı arasında ise anlamlı farklılıkların olmadığı gözlenmektedir. Şekil 3'te grupların genel hataları yapma sıklıkları gösterilmektedir.



Şekil 3. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının genel okuma hatalarının sıklıkları

Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcüğü yanlış okurken yaptıkları hataların sıklığını karşılaştırmak amacıyla da Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu test hatalarının büyük bir kısmına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırlarında olmaması, ayrıca Kolmogorov Smirnov değerlerinin de anlamlı olması nedeniyle tercih edilmiştir (Bkz. Tablo 8).

Tablo 8

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Görsel Olarak Benzeyen Bir Sözcük Okurken Yaptıkları Hatalara İlişkin Betimsel İstatistikler

Hata Türü	Okuma Güçlüğü	n	Ortanca	SS	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	K-S
Harf atlama	Olan	26	4.00	4.83	1.10	.50	.22 $p=.003^*$
	Olmayan	26	.50	1.18	2.01	5.01	.26 $p=.000^*$
Hece atlama	Olan	26	5.00	3.41	.24	-1.19	.14 $p=.200$
	Olmayan	26	.50	1.00	1.89	4.01	.28 $p=.000^*$
Harf ekleme	Olan	26	2.00	1.39	.13	-.64	.21 $p=.006^*$
	Olmayan	26	.00	.99	2.34	5.93	.34 $p=.000^*$
Hece ekleme	Olan	26	1.50	1.90	.61	-.78	.22 $p=.002^*$
	Olmayan	26	.00	.57	1.19	.59	.40 $p=.000^*$
Pozisyon değiştirme	Olan	26	.00	.90	2.75	9.03	.39 $p=.000^*$
	Olmayan	26	.00	.00	-	-	- $p=-$
Harfi tersten okuma	Olan	26	.00	.36	2.03	2.32	.51 $p=.000^*$
	Olmayan	26	.00	.00	-	-	- $p=-$
Harf değiştirme	Olan	26	5.00	5.00	2.62	9.50	.20 $p=.008^*$
	Olmayan	26	1.00	1.41	1.17	1.28	.19 $p=.013^*$
Son uydurma	Olan	26	1.50	1.72	1.72	1.86	.22 $p=.003^*$
	Olmayan	26	.00	.45	-.85	-.85	.46 $p=.000^*$

* $p<.05$

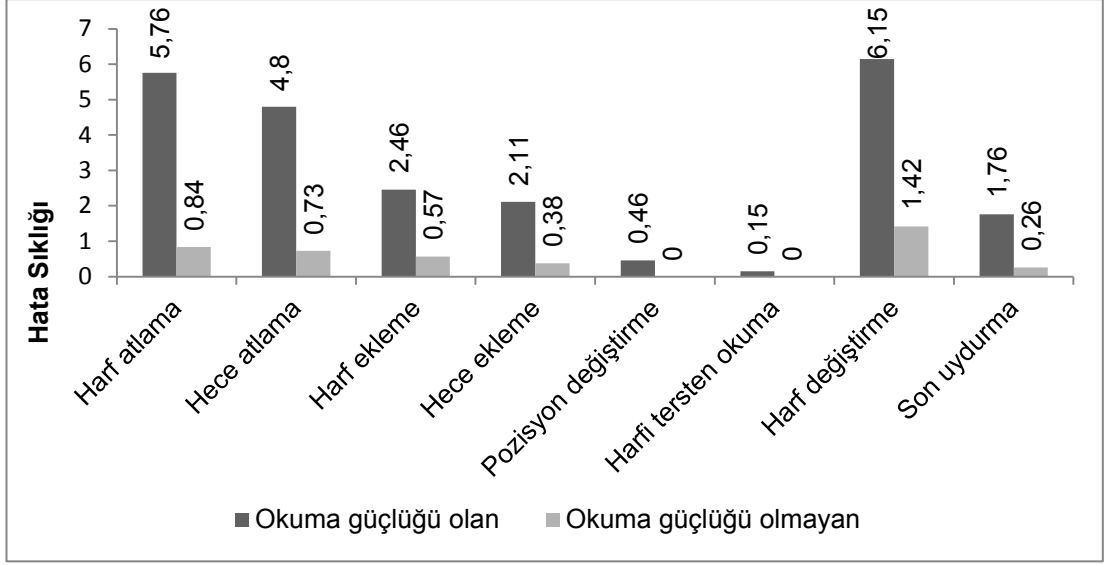
Tablo 9

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Görsel Olarak Benzeyen Bir Sözcük Okurken Yaptıkları Hataların Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Hata Türü	Okuma Güçlüğü	Hatayı yapan öğrenci sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
Harf atlama	Olan	24	36.71	954.50	72.50 $p=.000^*$
	Olmayan	13	16.29	423.50	
Hece atlama	Olan	24	36.37	945.50	81.50 $p=.000^*$
	Olmayan	13	16.63	432.50	
Harf ekleme	Olan	24	36.17	940.50	86.50 $p=.000^*$
	Olmayan	10	16.83	437.50	
Hece ekleme	Olan	20	34.04	885.00	142.00 $p=.000^*$
	Olmayan	9	18.96	493.00	
Pozisyon değiştirme	Olan	8	30.50	793.00	234.00 $p=.002^*$
	Olmayan	0	22.50	585.00	
Harfi tersten okuma	Olan	4	28.50	741.00	286.00 $p=.039^*$
	Olmayan	0	24.50	637.00	
Harf değiştirme	Olan	24	36.87	958.50	68.50 $p=.000^*$
	Olmayan	18	16.13	419.50	
Son uydurma	Olan	19	34.25	890.50	136.50 $p=.000^*$
	Olmayan	7	18.75	487.50	

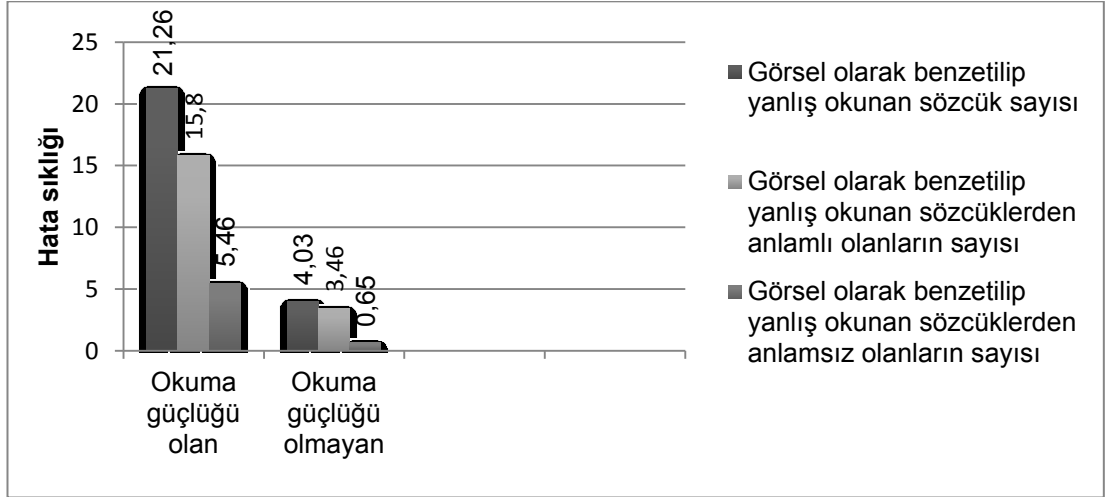
* $p<.05$

Tablo 9'daki Mann Whitney Testi sonuçları ve hata sıklıklarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde, okuma güçlüğü olan grubun sözcüğü yanlış okurken yapılan tüm hataları güçlüğü olmayanlara göre daha sık yaptığını göstermiştir. Şekil 4'te grupların görsel olarak benzeyen bir sözcük okurken yaptıkları hataların sıklıkları gösterilmektedir.



Şekil 4. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının görsel olarak benzeyen bir sözcük okurken yaptıkları hataların sıklıkları

Ayrıca öğrencilerin görsel olarak benzetip yanlış okudukları sözcüklerin ne kadarının anlamlı olduğu da incelenmiştir. Şekil 5'teki sayılara bakıldığında, istatistiksel bir analiz yapılmamakla birlikte anlamlı okunan sözcüklerin anlamsız olarak okunanlardan daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci görsel olarak benzeterek okudukları sözcüklerin anlamlı olup olmama durumları

Öğrencilerin okuma sırasındaki davranışlarının gözlenmesiyle belirlenen diğer hatalara bakıldığında (Bkz. Tablo 10) ise parmakla takip, okuduğu yeri kaybetme sözcüğü hecelerini yanlış ayırarak okuma sorunlarının okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde bulunmadığı belirlenmiştir. Satır atlama hatasını okuma güçlüğü olan öğrenci grubunda 6. okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunda ise 2 öğrenci yapmıştır. Okurken sallanma davranışı ise yalnızca okuma güçlüğü olmayan bir öğrencide gözlenmiştir.

Tablo 10

Okuma Sırasında Gözlemlenen Diğer Sorunlar

Sorunlar	Okuma Güçlüğü	Okuma Güçlüğü
	Olan (n)	Olmayan (n)
Parmakla takip	7	0
Satır atlama	6	2
Okuduğu yeri kaybetme	3	0
Heceleri yanlış ayırarak okuma	2	0
Sallanarak okuma	0	1

4.4. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okumalarının Prozodik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okumalarının prozodik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını” belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Tablo 11’de görüldüğü gibi, bu test grupların okumalarının prozodik özelliklerine ilişkin puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının tamamının ± 1 aralığında olmaması ve Kolmogorov Smirnov değerlerinin de tümünün anlamlı olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Tablo 11

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okumalarının Prozodik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Okuma Güçlüğü	n	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık katsayısı	Baskılık katsayısı	K-S
İfade ve Ses Yüksekliği	Olan	26	2.00	.50	1	2	-.33	-2.05	.37 $p=.000^*$
	Olmayan	26	4.00	.50	3	4	-.16	-2.14	.35 $p=.000^*$
Vurgu	Olan	26	2.00	.71	1	3	-.17	-.88	.25 $p=.000^*$
	Olmayan	26	4.00	.48	3	4	-.68	-1.66	.41 $p=.000^*$
Akıcılık	Olan	26	2.00	.43	1	3	-.72	2.47	.45 $p=.000^*$
	Olmayan	26	3.00	.48	1	4	.68	-1.66	.41 $p=.000^*$
Hız	Olan	26	2.00	.76	1	3	-.20	-1.2	.22 $p=.000^*$
	Olmayan	26	4.00	.32	3	4	-2.5	4.9	.52 $p=.000^*$
Toplam	Olan	26	8.00	2.11	4	10	-.52	-.83	.17 $p=.000^*$
	Olmayan	26	15.00	1.27	12	16	-.47	-.85	.24 $p=.000^*$

* $p<.05$

Tablo 11'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında, grupların okumalarının ifade ve ses yüksekliği ($U=.00$, $p=.000$), vurgu ($U=36.00$, $p=.000$), akıcılık ($U=8.50$, $p=.000$), hız ($U=13.50$, $p=.000$) ve toplam prozodi ($U=.00$, $p=.000$), ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, prozodinin tüm boyutlarında okuma güçlüğü olan grubun diğer gruba göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

Tablo 12'de okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının okumalarının prozodik özelliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları gösterilmektedir.

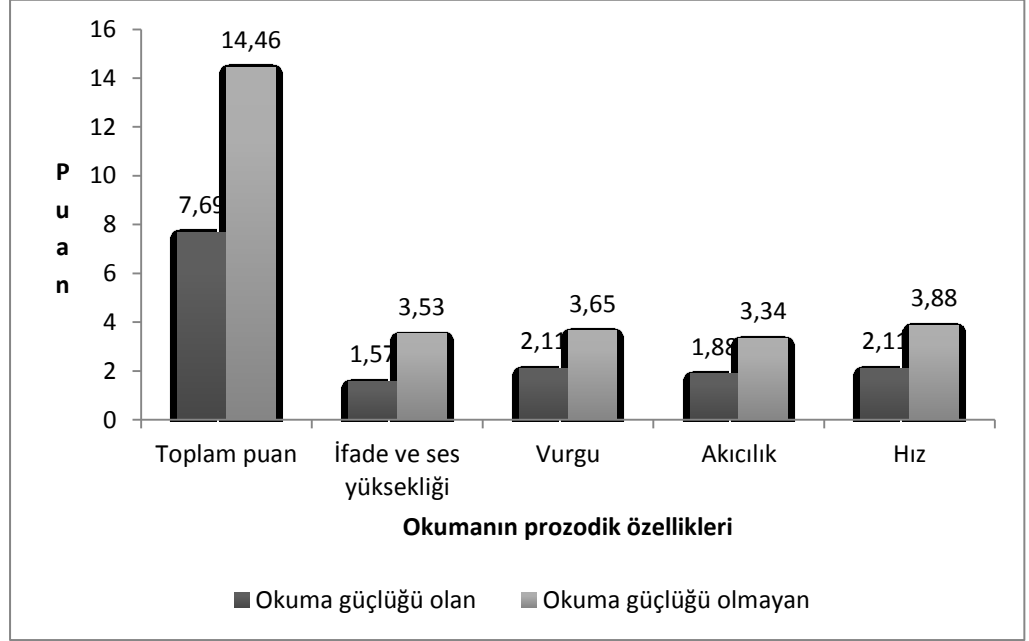
Tablo 12

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okumalarının Prozodik Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Okuma Güçlüğü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U
İfade ve Ses Yüksekliği	Olan	26	13.50	351.00	.00 $p=.000^*$
	Olmayan	26	39.50	1027.00	
Vurgu	Olan	26	14.88	387.00	36.00 $p=.000^*$
	Olmayan	26	38.12	991.00	
Akıcılık	Olan	26	13.83	359.50	8.50 $p=.000^*$
	Olmayan	26	39.17	1018.50	
Hız	Olan	26	14.02	364.50	13.50 $p=.000^*$
	Olmayan	26	38.98	1013.50	
Toplam Prozodi	Olan	26	13.50	351.00	.00 $p=.000^*$
	Olmayan	26	39.50	1027.00	

* $p<.05$

Şekil 6'da okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okumalarının prozodik özelliklerinin ortalamaları gösterilmektedir.



Şekil 6. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci gruplarının prozodik okuma puanları

Prozodik okuma davranışları listesindeki davranışları gösteren öğrenci sayıları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Prozodik Okuma Davranışlarını Gösteren Öğrencilerin Sayıları

Prozodi Boyutu	Prozodik Okuma Davranışları	Okuma Güçlüğü Olan (n)	Okuma Güçlüğü Olmayan (n)
İfade ve Ses Yüksekliği	Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur.	11	-
	Çok yüksek ses tonuyla okur.	-	-
	Konuşma doğallığında olmayan bir ifade ile okur.	15	-
	Konuşma doğallığında okur, konuşma doğallığında okuması arasına bozulur.	-	12
	Metindeki yoruma uyan şekilde farklı ses yüksekliği ve ifadeler ile okur.	-	14
Vurgu	Monoton tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur.	18	-
	Cümle sınırlarını vurgulamadan; noktalama. vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur.	8	-
	Cümle sınırlarını vurgulayarak; noktalama. vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur. Vurgulu okuma ara sıra bozulur.	-	9
	Cümle sınırlarını vurgulayarak; noktalama. vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.	-	17
Akıcılık	Sık sık duraksama ve tekrarlar yaparak kesintili bir şekilde okur.	4	-
	Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur.	22	-
	Akıcılıkta ara sıra bozulma olur, zor sözcükleri okumada güçlük yaşar.	-	8
	Duraksamadan, akıcı bir biçimde okur.	-	18
Hız	Yavaş okur.	17	-
	Kısmen yavaş okur.	9	-
	Hızlı okur.	-	6
	Konuşma hızında okur.	-	20

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları, doğrulukları, okurken yaptıkları hatalar ve prozodi boyutundaki okuma özellikleri güçlüğü olmayan akranlarının okuma hızları ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın okuma hızına ilişkin bulguları incelendiğinde, okuma güçlüğü olan grubun okuma hızının akranlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin otomatik ve doğru okumanın ölçüsü olan okuma hızına ilişkin yaşadıkları bu güçlük alanyazındaki ilgili diğer çalışmalarda da (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Jenkins, ve diğ., 2003; Kochnowe, 1983) ortaya konmuştur.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre düşük okuma hızları alanyazındaki okuma gelişimi kuramları dikkate alındığında, sözcükleri okumada henüz otomatiklik kazanıp ustalaşamadıklarına, harf/yazıbirim - sesbirim ilişkisi kurarak sesbilgisel okuma stratejisini kullanmakla birlikte hatalı okuduklarına ve bütünsel okudukları sözcük sayısının sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Okuma gelişiminde sesbilgisel stratejiyi kullanarak okuyan öğrenciler aynı sözcükle karşılaştıkça sözcüğü oluşturan harflerin dizilişine ilişkin yazım bilgisine sahip olurlar. Bu bilgi onların sözcüğü bütünsel olarak otomatik ve doğru okumalarını sağlar (bkz. Frith (1985, 1986) ve Ehri'nin (2005) okuma gelişimi kuramları). Sık karşılaşılan sözcükler bütünsel okunurken, az karşılaşılan sözcükler harf-ses ilişkisi kurularak, sesbilgisel okuma stratejisini kullanılarak okunmaya devam edilir (Bruck, 1988). Sözcüklerin otomatik okunması okuma hızını (Ehri ve McCormick, 1998) olduğu kadar okuduğunu anlama başarısını da (Ehri, 2005) artırır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler sözcüklerin bütünsel olarak okuduğu, akıcılığın kazanıldığı döneme geçmede sorun yaşamaktadır. İngilizce konuşan öğrencilerle yapılan çalışmalarda (Backman, Bruck, Hebert ve Seidenberg, 1984; Beech ve Awaida, 1992; Bruck, 1988; Gottardo, Chiappe, Siegel, ve

Stanovich, 1999; Manis, 1985; Orsolini ve Fanari, 2009) okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarından daha yavaş ve hatalı okudukları görülmüştür. Benzer bulgular Türkçe konuşan öğrenciler için de bulunmuştur. Baydık'ın (2002) çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcükleri akranlarına göre daha hatalı ve yavaş okudukları bulunmuş, ayrıca bu öğrencilerin bütünsel okudukları sözcük sayısının sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Grupların okuma doğruluklarına bakıldığında ise okuma güçlüğü olmayan gruptaki öğrencilerin biri hariç tümü üçüncü sınıf için bağımsız okur olarak belirlenirken, okuma güçlüğü olan gruptaki öğrencilerin tümü başarısızlık düzeyindedir. Okuma güçlüğü olmayan gruptaki bir öğrencinin okuma düzeyinin öğretimsel çıkması, bununla birlikte okuma hızı ölçümlerinde bu öğrencinin üst %36'lık dilimde bulunması öğrencinin metni hızlı okuma çabası ile açıklanabilir. Sözü edilen öğrencinin okumasının prozodik özellikleri incelendiğinde, öğrencinin konuşma hızının üzerinde bir hızla okuma çabası içinde olduğu görülmüş, bunun ise onun okuma hatalarını artırdığı düşünülmüştür.

Öğrencilerin hata analizleri yapıldığında ve iki grubun hata sıklıkları karşılaştırıldığında, okuma güçlüğü olan grubun akranlarına göre sözcüğü yanlış okuma, kendini düzeltme ve sözcüğün bir bölümünü tekrarlama hatalarını daha fazla yaptığı görülmüştür. Araştırmada yanlış okunan sözcükler iki grup altında ele alınıp sayıları hesaplanmıştır. Birinci grup hata sözcüğü görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma (farklı sözcük okuma) (ör. hep yerine bir; bir yerine çok olarak okuma), ikinci grup hata ise sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı ya da anlamsız bir sözcük olarak okumadır (sözcüğü yanlış okuma). Bu iki gruptaki hata sayıları ayrı hesaplanmış ve analizlerde güçlüğü olan grubun her iki gruptaki hataları da daha fazla yaptığı görülmüştür. Okuma güçlüğü olan grup bir bölüm sözcüğü okurken bağlam ipuçlarından (ör. alfabetik ipuçları) yararlanarak onlara benzer anlamlı bir sözcük olarak okumuştur. Bir kısım sözcüğü ise anlamsız sözcük olarak okumuştur. Yine bir kısım sözcüğü ise hiç bir alfabetik ipucu kullanmadan onlara görsel olarak benzemeyen bir sözcük olarak okumuştur. Bu durum onların harf-ses ilişkisi kurarak, sesbilgisel okuma yolunu

kullanarak okuduklarını ancak bu beceride yetersiz olduklarına işaret etmektedir (Baydık, 2002; Wimmer, 1990). Aynı öğrencilerin kendilerini diğer gruba göre daha fazla düzeltmeleri ve sözcüğün bir bölümünü tekrarlamaları da sesbilgisel okumadaki yetersizliklerine işaret etmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunun sözcüklerin yerlerini değiştirme hatasını okuma güçlüğü olan öğrenci grubundan daha fazla yapmış olmalarıdır. Okuma güçlüğü olmayan öğrenci grubunda 4 öğrenci sözcüklerin yerlerini değiştirme hatasını yalnızca metnin sonunda yer alan “...diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime.” cümlesini “...diğer kovanın sağlam olmasından daha çok işime yarıyor.” şeklinde okuyarak yapmışlardır. Öğrenciler devrik olan cümlede sözcüklerin yerlerini değiştirerek cümleyi kurallı bir hale getirip okumuşlardır. Bu hata ile cümlenin anlamı değişmemiştir. Okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin bu davranışları okurken anlayarak okuduklarını düşündürmüştür. Alanyazında da (Lerner 2000) iyi okuyucuların da okuma hataları yaptıkları; ancak bu okuyucuların yaptıkları hataların metnin anlamına ulaşılmasını engellemeyen hatalar olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin sözcükleri yanlış okurken yaptıkları hatalar incelendiğinde, okuma güçlüğü olanların sözcük içinde yapılan hataların (harf-hece atlama, harf-hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme, son uydurma) tümünü akranlarından daha fazla yaptıkları bulunmuştur. Sözü edilen tüm bu hatalar yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerde akranlarından daha sık rastlanan hatalardır (Akyol ve Temur, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Baydık ve diğ., 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010).

Araştırmacının okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hatalarına ilişkin bir gözlemi, istatistiksel bir analiz yapılmamakla birlikte, hataları daha çok sözcüğün sonunda yapmış olmalarıdır. Bulgu, Ergül’ün (2012) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hatalarını incelediği çalışmasının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu durum araştırmacıyla benzer şekilde, öğrencilerin sözcükleri okurken sözcüğün ilk hecelerine yoğunlaşıp devamı

için alfabetik ipuçlarını kullanarak okuduklarını ancak ipuçlarını yanlış ve yetersiz kullandıklarını düşündürmüştür.

Öğrencilerin okumaları sırasında gözlemlenen hatalı okuma davranışları incelendiğinde ise okuma güçlüğü olan gruptan 7 öğrencide parmakla takip, 3 öğrencide okuduğu yeri kaybetme ve iki öğrencide okurken sözcüğü hecelerine yanlış ayırarak okuma sorunları gözlemlenmiştir. Okuma güçlüğü olmayan gruptaki öğrencilerde ise bu hatalar gözlenmemiştir. Okuma güçlüğü olan grupta 6, okuma güçlüğü olmayan grupta ise 2 öğrencide satır atlama gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma güçlüğü olmayan bir öğrencide ise okurken öne ve arkaya doğru sallanma davranışı gözlemlenmiştir. Okuma materyali öğrencinin düzeyinin üzerindeyse, bir başka anlatımla öğrenci bir sınıf düzeyindeki materyali bağımsız okumada başarısızsa, öğrencinin o materyali parmakla izlemesi, satır atlaması ve bulunduğu yeri kaybetmesi çok doğaldır. Bu nedenle öğrenciye okuma öğretiminin okuma doğruluğunun %90-95 olduğu (öğretimsel düzey) materyalde (Lerner, 2000; Mastropieri ve Scruggs, 2000) yaptırılması onun için yapılacak en önemli uyarlamadır.

Araştırmada okuma güçlüğü olan bazı öğrencilerde (n=2) sözcüğü hecelerini yanlış ayırarak okuma sorununa da rastlanmıştır. Bu sorunun özellikle Türkiye’de ilkökuma yazmada ses temelli cümle yöntemine geçişten sonra gözlemlendiği belirtilmektedir (Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Erkul ve Erdoğan, 2009; Şahin, 2010; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006). Baydık ve Bahap Kudret’in (2012) çalışmasına katılan öğretmenler bu sorunu çözmek için öğrencilerine yeni heceler öğrettiklerini, sözcükleri heceleri farklı renkte yazarak okuttuklarını, hece çalıştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler okumanın prozodi boyutunda karşılaştırdıklarında, okuma güçlüğü olan grubun prozodinin ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız boyutlarında daha başarısız oldukları görülmüştür. Prozodik okuma davranışları listesindeki davranışları gösteren öğrenci sayılarına bakıldığında ise okuma güçlüğü olan grupta konuşma doğallığında okumama, alçak sesle okuma, monoton bir sesle okuma, cümle sınırlarını vurgulamadan okuma, uzun süreli duraksamalar ve kesintilerle okuma ve yavaş okuma sorunları gözlenmiştir. Zaman zaman konuşma doğallığında okumama, cümle

sınırlarını vurgulamadan okuma ve akıcılıkta zaman zaman bozulmalar okuma güçlüğü olmayan grupta da gözlenen sorunlar olmuştur. Okuma güçlüğü olmayan gruptaki bazı öğrencilerde de prozodi sorunları gözlenmekle birlikte okuma güçlüğü olan öğrenciler “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı”nın tüm boyutlarında daha düşük puan alarak, bu alanda akranlarına göre daha fazla sorun yaşadıklarını göstermişlerdir. Alanyazında prozodik okumanın sözcüklerin doğru ve otomatik olarak okunması, bir başka anlatımla okuma hızı arttıkça geliştiği bilgisi yer almaktadır. Okuyucuların sözcük çözümlene için çaba sarf etmeyip, anlama odaklandıkça daha uygun prozodi ile okudukları belirlenmiştir. Ancak yine de okuyucunun uygun prozodi ile okuduğu için mi daha iyi anladığı yoksa okuduğunu iyi anladığı için mi uygun bir prozodi ile okuduğu soruları tam olarak yanıtlanmış değildir (Miller ve Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, ve diğ., 2004).

Araştırmanın sonucu, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının doğruluk, otomatiklik ve prozodi boyutlarının tümünde sorun yaşadıklarını göstermiştir. Herhangi bir yetersizliği olmayan bu öğrencilerin akıcı okuma performansları okuma güçlüğü olmayan akranlarının performanslarının oldukça altındadır. Öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin tüm boyutlarda değerlendirip uygun öğretim yöntemine karar verilerek öğretim yapılması okuma güçlüğlerinin giderilmesi ve olası akademik başarısızlıkların önlenmesinde oldukça önemlidir.

Rasinski, Homan ve Biggs (2009) akıcılık öğretiminde doğruluk, otomatiklik, prozodik okumanın bir arada ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Yazarlar bu nedenle okuma akıcılığı çalışmalarında okuma materyallerinin prozodik okumayı da destekleyen şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik, sanatsal ve etkileşimli metinler olması gerektiğini vurgulamışlardır. Reutzel de okuma öğretiminde (2009) öğretimde farklı metin türlerinin kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Öğretimde şiirlerin, melodik metinlerin ve etkileşimli senaryo metinlerinin (okuyucu tiyatrosu) tekrarlı okunmasına yer verilmesi özellikle uygun prozodi ile okumayı destekleyici uygulamalardır (Lane ve diğ., 2009). Öğrencilere koro okuma yaptırmak öğretmenlerin prozodik okuma çalışmaları için kullandığı bir

yoldur (Reutzel ve Cooter, 2003). Öğretmenlerin bu nedenlerle öğretimde farklı metinler kullanımı konusunda bilgilendirilmeleri önemlidir. Bu metinlerde tekrarlı okuma yaptırılması akıcılığın artırılmasına da yardımcı olacaktır. Yapılan pek çok çalışmada (Ayar, 2007; Kostewicz, 2008; LaRocco, 2008; Mitchell, 2009) tekrarlı okumanın okuma akıcılığını desteklediği belirlenmiştir. Öğrencilerin çok okumalarını sağlamak da onların okuma akıcılıklarını artıran bir diğer etkinlik olacaktır. Öğretmenler çok okumanın öğrencilerinin okuma akıcılığını artırdığını ifade etmektedir (Baydık ve diğ., 2012; Erkul ve Erdoğan, 2009). Sözcük analizi yaparak okuma çalışması (harf/yazıbirim-hece sesleterek okutulması) yapılmasının da okuma doğruluğunun artırılmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Lane ve diğ., 2009). Sözcükleri görsel özelliklerine dayalı olarak bütün halinde kartta ya da liste içinde öğretmenin de akıcılığı artıran bir yol olduğu, bunun sözcüklerin metin içinde daha hızlı tanınmasını sağlayarak okuma akıcılığını artırdığı ifade edilmektedir (Hudson ve diğ., 2005).

Bu çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları akranlarından farklılıklarıyla ortaya konulsa da öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirerek onlara özgü öğretimsel uyarlamalar yapmaları etkili bir okuma öğretimi ve öğrencilerin okuma gelişimleri açısından önemlidir (Mokhtari, Hutchison, Edwards, 2010).

Çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ele alınmamıştır; ancak bu öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları bilinmektedir (Cain ve Oakhill, 1999, 2006; Oakhill ve Cain, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin öğretimde okuma akıcılığını artırılması kadar okuduğunu anlama çalışmalarına da yer vermesi gereklidir. Öğretmenlere akademik başarının artırılmasının ön koşulu olan okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde çok önemli görevler düşmektedir. Ancak alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi konusunda eğitim alma gereksinimi olduğu görülmektedir (Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Baydık ve diğ., 2012; Belet ve Karadağ, 2008; Erkul ve Erdoğan, 2009; Gün, 2006; Şahin ve diğ., 2006). Sözü edilen nedenlerle öğretmenlere okuma-yazma öğretimi ve güçlükleri alanlarında çalışan yetkin

kişilerce, gereksinimler dikkate alınarak hazırlanacak ve sunulacak eğitim programları, sınıf öğretmenliği programlarında bu konulara daha fazla yer verilmesi sınıflardaki okuma yazma çalışmalarının daha sağlıklı yürütülerek öğrencilerin okuma gelişiminin desteklenmesini sağlayacaktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarının karşılaştırıldığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları, okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha düşüktür.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğrulukları, okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha düşüktür.
- Okuma güçlüğü olan öğrenciler sözcüğü yanlış okuma, harf-hece atlama, harf-hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme, son uydurma, kendini düzeltme ve sözcüğün bir kısmını tekrarlama hatalarını okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha fazla yapmaktadırlar. Okuma güçlüğü olmayan öğrenciler ise sözcüklerin yerlerini değiştirme hatasını diğer gruba göre daha fazla yapmışlardır.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerde parmakla takip, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme ve sözcüğü hecelerini yanlış ayırarak okuma sorunlarını daha fazla yaşamaktadır.
- Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma akıcılığının prozodi boyutundaki ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız boyutlarında okuma güçlüğü olmayanlara göre daha başarısızdırlar.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve ilerideki araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler öğrencilerin okuma akıcılıklarını düzenli olarak değerlendirmeli, sonuçları grafiklere kaydetmeli ve ilerlemeleri izlemelidir.
- Öğretmenler değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğrenci gereksinimlerine uygun öğretim yöntemlerine karar vermeli ve uygulamalıdır.
- Hecelemede sorun yaşayan öğrenciler için sözcüklerin her bir hecesini farklı renkte yazıp okutma, sözcüğün her bir hecesini ayırıp yazmalarını sağlayacak sözcük kutusu gibi düzenlemeler yapılabilir.
- Sözcüklerin görsel özelliklerine dayalı olarak bütün halinde kartta ya da liste içinde öğretmek de akıcılığı artıracak ve sözcüklerin metin içinde de daha hızlı tanınmasını sağlayacaktır.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma çalışması yaptırırken öğretimsel düzeylerine uygun metinler kullanmak parmakla takip, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme sorunlarının azalmasına yardımcı olabilir.
- Öğretmenler okuma öğretimi çalışmalarında hatasız okuma ve hızlı okuma kadar prozodik okumayı artırıcı çalışmalara da yer vermelidir.
- Şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik, sanatsal ve etkileşimli vb. farklı tür metinler kullanılarak öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğu kadar prozodik okumaları da artırılabilir. Öğretmenler farklı metinlerde uygun prozodik okumaya model olmalıdırlar.
- Öğretmenler öğretimde okuma akıcılığını artırılması kadar okuduğunu anlama çalışmalarına da yer vermelidir.

- Öğretmenlere okuma-yazma öğretimi ve güçlükleri alanlarında çalışan yetkin kişilerce, gereksinimler dikkate alınarak hazırlanacak ve sunulacak eğitim programları, sınıf öğretmenliği programlarında bu konulara daha fazla yer verilmesi sınıflardaki okuma yazma çalışmalarının daha sağlıklı yürütülerek öğrencilerin okuma gelişiminin desteklenmesini sağlayacaktır.
- İlerideki çalışmalarda prozodik okuma ve okuduğunu anlama ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(29), 259-274.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- 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.
- Ayar, J. (2007). *Using phonemic awareness strategies to increase fluency*. Unpublished master thesis, University of California, Sacramento.
- Backman, J., Bruck, M., Hebert, M., & Seidenberg, M. S. (1984). *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 114-133.
- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma.Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi.

- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beech, J. R., & Awaida, M. (1992). Lexical and nonlexical routes: A comparison between normally achieving and poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 196-206.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35, 91-107.
- Begeny, J.C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Begeny, J.C., Krouse, H.E., Ross, S.G., & Mitchell, R.C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with group-based interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211-228.

- Belet, D. ve Karadağ, R. (2008, Haziran). *Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Adana.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Blevins, W. (2001). *Building fluency: Lessons and strategies for reading success*. New York: Scholastic.
- Breznitz, Z. (1997). Enhancing the reading of dyslexic children by reading acceleration and auditory masking. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 103–113.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 51-69.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, K.,& Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Cain, K.,& Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Cain, K.,& Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford.

- Clark, C. H. (1995). Teachings about reading: A fluency example. *Reading Horizons, 35*, 250-266.
- Colarusso, R., & O'Rourke C. (2007). *Special education for all teachers*. Iowa: Kendal/Hunt Publishing Company.
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing School Failure, 53*(1), 15-20.
- Corcoran, C. A. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement 42*(2), 105-111.
- Coulter, G., Shavin, K., & Gichuru, M. (2009). Oral Reading Fluency: Accuracy of assessing errors and classification of readers using a 1-min timed reading sample. *Preventing School Failure, 54*(1), 71-76.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934-945.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. ve Yolaçan, P. (2010). *Yanlış Analizi Envanteri'nin ilköğretim okulları 1. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Elazığ.
- Deeney, T. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher, 63*(6), pp. 440-450.

- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*, 471-492.
- Doğanay-Bilgi, A. ve Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma Öğretimi. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. (s.362-397).Ankara: Pegem Akademi.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voaten, M. J. M., (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*, 91-117.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., III, & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 271-281.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., & Ardoin, S. P. (2006). The effects of alternate forms of performance feedback on elementary-aged students' oral reading fluency. *Journal of Behavioral Education, 15*, 149-162.
- Ehri, L. C. & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly, 14*(2), 135-164.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5-13.
- Ergül, C. (Basımda). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.

- Erkul, Ö. ve Erdoğan, T. (2009). The problems and suggestions encountered during the implementation of the sound based sentence method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2294-2300.
- Farris, P.J., Fuhler, C.J., & Walther, M. (2004). *Teaching reading: A balanced approach for today's classrooms*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal of The Orton Dyslexia Society*, 36, 69-81.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal measures of reading comprehension. *Remedial and Special Education*, 9, 20-28.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and U.S./Australian children. *Dyslexia*, 16, 119–142.
- Garcia, T. (2007). Facilitating the reading process. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 12-17.

- Gibson, L., Cartledge, G., and Keyes, S. E. (2011). A preliminary investigation of supplemental computer-assisted reading instruction on the oral reading fluency and comprehension of first-grade African American urban students. *Journal of Behavioral Education, 20*(4), 260-282.
- Goikoetxea, E. (2006). Reading errors in first- and second-grade readers of a shallow orthography: Evidence from Spanish. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 333-350.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly 5*, 9-13.
- Gottardo, A., Chiappe, P., Siegel, L. S., & Stanovich, K. E. (1999). Patterns of word and nonword processing in skilled and less-skilled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 465-487.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değeriendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(65), 56-66.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güzel-Özmen, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiğı. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 30*, 25-30.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

- Jenkins, J.R., Fuchs, Lynn S., Broek, P.,Espin, C., Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 237-245.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437–447.
- Karasar, Niyazi. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*.Ankara: Nobel Yayınları.
- Katzir, T., Kim, K., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: It is more than parts. *Annals of Dyslexia, 56*(1), 51-82.
- Klubnik, C. & Ardoin, S.P. (2010). Examining immediate and maintenance effects of a reading intervention package on generalization materials: individual verses group implementation. *Journal of Behavioral Education, 19*, 7-29.
- Kochnowe, J., Richardson, E., & Benedetto, B. (1983). A comparison of the phonic decoding ability of normal and learning disabled children.*Journal of Learning Disabilities,16*, 348–351.
- Kostewicz, D. E. (2008). *Repeated readings and science: Fluency with expository passages*. Unpublished doctoral thesis. The Pennsylvania State University, University Park.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher, 58*(4), 338-344.
- Kuhn, M. (2007). Effective Oral Reading Assessment (or Why Robin Reading Doesn't Cut It). Paractore, J. R.,& McCormack R. L. (Eds). *Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do*. (p.101-112). New York: Guilford.

- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.
- Labov, W., & Baker, B. (2010). What is a reading error? *Applied Psycholinguistics, 31*, 735-757.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., & Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly, 25*, 57-86.
- LaRocco, A. J. (2008). *An investigation of the repeated reading intervention for improving reading fluency*. Unpublished doctoral thesis, The University of Iowa, Iowa City.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Lo, Y., Cooke, N. L., Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of Children, 34*(1), 115-140.
- Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development, 58*, 234-260.
- Manis, F. R. (1985). Acquisition of word identification skills in normal and disabled readers. *Journal of Educational Psychology, 77*(1), 78-90.

- Marr M., Algozzine B., Nicholson K., and Dugan K. (2011). Building oral fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education* 32(3), 256-264.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Meisinger, E. B., Bloom, J., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17.
- Mellard, D. F., Woods, K., & Fall, E. (2011). Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(1), 3-14.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/PrenticeHall.
- Mercer, C., Campbell, K., Miller, M. D., Mercer, K., & Lane, H. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 179-183.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 336-354.
- Mitchell, P. L. (2009). *The effects of repeated reading strategies on fluency among first grade students*. Unpublished doctoral thesis, Caldwell College, New Jersey.

- Mokhtari, K., Hutchison, A. C., & Edwards, P. A. (2010). Organizing instruction for struggling readers in tutorial settings. *The Reading Teacher*, 64(4), 287-290.
- Mostow, J. and M. Duong. Automated Assessment of Oral Reading Prosody. Proceedings of the 14th International Conference on Artificial Intelligence in Education (AIED2009), 189-196. 2009. Brighton, UK: IOS Pres.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.
- Orsolini, M., & Fanari, R. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading & Writing*, 22, 933-954.
- Osborn, J., Lehr, F., with Hiebert, E.H. (2003). *A Focus on Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 17-20.
- Pikulski, J. J., & Chard D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*. 58(6), 510-519.
- Rasinski, T. V. (2004a). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2004b). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 192-204.
- Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14, 10-13.

- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B., Jr. (2003). *Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rodrigo, M., & Jimenez, J. E. (1999). An analysis of the word naming errors of normal readers and reading disabled children in Spanish. *Journal of Research in Reading, 22*, 180–197.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J., Kuhn, M., & Morris, R. (2006). Becoming a fluent and automatic reader: A cross-sectional study. *Reading Research Quarterly, 41*, 469–522.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR, 27*, 563-580.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics, 18*, 319-344.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Soriano, M.; Miranda, A., Soriano, E., Nieves, F., & Felix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(1), 47-59.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing, 19*, 199-220.

- Stanford, G., & Oakland, T. (2000). Perspectives from the United States: Cognitive deficits underlying learning disabilities. *School Psychology International, 21*, 306-321.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-470.
- Şahin, A. (2010, Mayıs). *Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 171*, 109-129.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), 7-26.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal, correlational, and instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.). *Word recognition in beginning reading* (pp. 161–188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia 57*(1), 3-32.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics, 11*, 349-368

- Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & 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, Speech, and Hearing Services in School, 40*, 340-348.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Science, 6* (1), 353-360.
- Yılmaz, Ö. (2006). Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.

EKLER

	Sayfa
Ek 1- İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzni	75
Ek 2- Öğretmen Görüşme Formu	76
Ek 3- Değerlendirmede Kullanılan Öyküleyici Metin	77
Ek 4- Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi	78
Ek 5- Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	81
Ek 6- Prozdili Okuma Kontrol Listesi	82
Ek 7- Uygulama Planı	83

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**Öğretmen Adı:****Okul Adı:**

Sevgili Öğretmenler,

Bu araştırma, 3.sınıf öğretmenlerinin, okuma güçlüğü olan öğrencilerinin okuma akıcılığı güçlüklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Sınıfınızda zekadüzeyinin normal olduğunu düşündüğünüz, dil ve konuşma bozukluğu olmayan, işitme ve görme sorunu bulunmayan, ana dili Türkçe olan okuyabilen ancak okuma akıcılığı sorunu olan (hatalı ve/veya yavaş okuyan ve/veya okurken noktalama işaretlerine, vurgulamaya, duraklamalara dikkat etmeyen) öğrencilerinizi belirleyiniz.

Katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyoruz.

Sınıfınızda okuma akıcılığında güçlük yaşayan 3 öğrenci belirleyiniz.

1. _____
2. _____
3. _____

Çatlak Kova

Bir zamanlar bir köyde bir sucu yaşarmış. Kentin hemen yanındaki kaynaktan zengin insanların evlerine su taşımış. Bir sopanın iki ucuna taktığı kovalarını suyla doldurur, sonra da omuzladığı gibi kentin yolunu tutarmış. Sucunun kovalarından biri çatlakmış. Kente gelinceye kadar yarısına inermiş kova. Anlayacağınız, her seferinde sucu, iki kova değil de bir buçuk kova su getirirmiş.

Sucunun bir şikâyeti yokmuş ama kovalar hiç memnun değilmiş bu durumdan. Su sızdırmayan kova durmadan gururlanırmış:

"Ben olmasam sahibimiz ne yapar?" dermiş.

"Su çatlak kovaya kalsa, herhalde sahibimiz aç kalır."

Çatlak kova kendini suçlarmış. Nihayet bir gün sahibine: "İşinize yaramadığım halde beni neden çöpe atmıyorsunuz?" diye sormuş.

Sucunun dudaklarında hafif bir gülümseme belirmiş. Çatlak kovaya bakıp:

"İşe yaramadığını mı düşünüyorsun? Su taşıdığımız yola hiç dikkat etmemişsin. Seni hep yolun kenarına gelecek şekilde takıyorum sopama, fark etmedin mi? Döktüğün sular, yeni bir hayatın doğmasını sağladı her zaman. Böylece rengârenk çiçekler ve yeşillikler fışkırdı yolun kenarından.

Her gün bu çiçeklerden demet demet toplayıp sevdiklerime götürdüm. Güzel kokularıyla hem ben mutlu oldum hem de yoldan geçenler mutlu oldular. Biliyor musun senin çatlak olman, diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime."

BÖLÜM 4 Okuma Hataları Kayıt Çizelgesi

1. Metin İçinde Yapılan Okuma Hataları

Hata Türü	Hata Sayısı
<i>Yerine farklı sözcük okuma</i>	
<i>Görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük okuma</i>	
<i>Görsel olarak benzeyen bir sözcük okuma</i>	
<i>Sözcük ekleme</i>	
<i>Sözcük atlama</i>	
<i>Sözcük grubunu tekrarlama</i>	
<i>Sözcüğün bir kısmını tekrarlama</i>	
<i>Sözcüğü tekrarlama</i>	
<i>Kendini düzeltme</i>	
<i>Sözcüklerin yerini değiştirme</i>	
Toplam	

2. Görsel Olarak Benzeyen Bir Sözcük Okurken Yapılan Okuma Hataları

Hata	Sözcük kökünde	Sözcük ekinde	Toplam
<i>Harf atlama</i>			
<i>Hece atlama</i>			
<i>Harf ekleme</i>			
<i>Hece ekleme</i>			
<i>Pozisyon değiştirme</i>			
<i>Harfleri tersten okuma</i>			
<i>Harf değiştirme</i>			
<i>Son uydurma</i>			

3. Diğer okuma hataları

Değerlendiren	Var	Yok
<i>Hata</i>		
<i>Parmakla takip etme</i>		
<i>Satır atlama</i>		
<i>Okuduğu yeri kaybetme</i>		
<i>Sallanarak okuma</i>		
<i>Okurken sözcüğü hecelerine yanlış ayırma</i>		

Açıklamalar

ÇOK BOYUTLU OKUMA AKICILIĞI PUANLAMA ANAHTARI

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Kullanma Yönergesi: Bu formu okuma akıcılığının ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız boyutları için kullanınız. Formdan elde edilecek puan 4 ile 16 arasında değişmektedir. 10'un altındaki puanlar okuyucunun akıcılık sorunları olduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını, puanın artması ise ilerlemeyi göstermektedir.

BOYUTLAR	1	2	3	4
İfade ve Ses Yüksekliği	Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur. Okuma, bir arkadaşla konuşur gibi doğal değildir.	Alçak bir sesle okur. Okuma, metne uygun doğallıkta bir tondadır; ancak okuyucu her zaman bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz.	Uygun ses tonu ve ifade ile okur. Bununla birlikte, okuyucu zaman zaman ifadesiz okumalar yapar ve bir arkadaşla konuşma doğallığında okumaz.	Farklı ses yüksekliği ve ifadeler ile okur. Metindeki yorumu uyan şekilde bir arkadaşıyla konuşuyor gibi okur.
Vurgu	Monoton, tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur.	2 veya 3 sözcüklük gruplar halinde noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur.	Cümle sınırlarını vurgulayarak cümle aralarında nefes alarak okur. Uygun vurgu ve tonlama vardır.	Noktalamaya, vurgu ve tonlamaya bağlı olarak okur.
Akıcılık	Okurken, sözcükleri telaffuz ederken sık sık duraksar, sözcük ve öbekleri tekrarlar. Aynı bölümü okumak için birçok girişimde bulunur.	Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur. Birçok yerde pürüzlü okur.	Okuma ritminde ara sıra bozulmalar olur. Okuyucu zor sözcükleri ve/veya cümle yapılarını okumada güçlük yaşar.	Birkaç duraksama ile pürüzsüz bir şekilde okur; ancak zor sözcük ve/veya cümle yapılarını okurken kendini düzeltir.
Hız	Yavaş ve güç okur.	Kısmen yavaş okur.	Okuma boyunca hızlı ve yavaş okur.	Okuma boyunca konuşma hızında okur.

PROZODİLİ OKUMA KONTROL LİSTESİ

Prozodi Boyutu	Prozodik Okuma Davranışları	
İfade ve Ses Yüksekliği	Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur.	
	Çok yüksek ses tonuyla okur.	
	Konuşma doğallığında olmayan bir ifade ile okur.	
	Konuşma doğallığında okur, konuşma doğallığında okuması ara sıra bozulur.	
	Metindeki yoruma uyan şekilde farklı ses yüksekliği ve ifadeler ile okur.	
Vurgu	Monoton, tekdüze bir sesle sözcük sözcük okur.	
	Cümle sınırlarını vurgulamadan; noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur.	
	Cümle sınırlarını vurgulayarak; noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.	
Akıcılık	Sık sık duraksama ve tekrarlar yaparak kesintili bir şekilde okur.	
	Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur.	
	Akıcılıkta ara sıra bozulma olur, zor sözcükleri okumada güçlük yaşar.	
	Duraksamadan, akıcı bir biçimde okur.	
Hız	Yavaş okur.	
	Kısmen yavaş okur.	
	Hızlı okur.	
	Konuşma hızında okur.	

UYGULAMA PLANI

Davranışlar	Yapıldı	Yapılmadı
1. Öğrenciyle sohbet eder ve veri toplama araçlarını (metin, kayıt çizelgeleri, ses kayıt cihazı ve süreölçer) tanıtır.		
2. “Seninle okuma çalışması yapacağız. Ben daha sonra dinleyebilmek için senin okumanı kaydedeceğim.” diyerek çalışmayı tanıtır.		
3. “Senin okuyacağın öykünün aynısı bende de var. Sen okurken ben de seni takip edeceğim. Hazır olduğun zaman başlayabiliriz.” der.		
4. “Hazırım.” cevabını aldıktan sonra öğrencinin önüne öyküyü koyar ve “Bu öyküyü en güzel okumanla ara vermeden oku!” dedikten sonra ses kayıt cihazını açar ve öğrenci ilk sözcüğü okumaya başlar başlamaz süreölçeri çalıştırır.		
5. Öğrencinin beş saniye içinde okuyamadığı sözcük olduğunda araştırmacı bir sonraki sözcüğü gösterir ve okumaya devam etmesini ister.		
6. Öğrenci metni okumayı bitirince çalışmanın bittiğini söyler ve çalışmaya katıldığı için teşekkür eder.		