



## Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları

### Reading Fluency of Elementary Students With and Without Low Reading Performance

Şaziye SEÇKİN YILMAZ, Millî Eğitim Bakanlığı, [saziyesekin@gmail.com](mailto:saziyesekin@gmail.com)  
Berrin BAYDIK, Ankara Üniversitesi, [bbaydik@gmail.com](mailto:bbaydik@gmail.com)

**ÖZ.** Bu çalışma, okuma performansı düşük olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı becerilerinin (okuma doğrulukları, okuma hatalarının sıklığı ve okumalarının prozodi özellikleri) karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada nedensel betimsel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki ilkokullardan okuma performansı düşük olan 26 ve okuma performansı düşük olmayan 26 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Grupların belirlenmesinde öğrencilerin okuma hızındaki performansları dikkate alınmıştır. Bulgular, okuma performansı düşük olan grubun okuma doğruluklarının okuma performansı düşük olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okuma performansı düşük olan öğrenciler sözcüğü yanlış okuma, sözcüğün bir kısmını tekrar etme, kendini düzeltme, harf-hece atlama, harf-hece ekleme, yerine harf koyma, sözcüğün bir bölümünü ters çevirme, harfi ters çevirme ve sözcüğün sonunu değiştirme hatalarını daha fazla yapmışlardır. Performansı düşük olan öğrencilerin okuma hataları akranlarından fazla olmakla birlikte, hata modelleri akranlarından çok benzerdir. Grupların okuma doğruluklarına bakıldığında ise, okuma performansı düşük olmayan gruptaki öğrencilerin, biri hariç (öğretimsel) tümünün bağımsız okuma düzeyinde; okuma performansı düşük olan gruptaki öğrencilerin ise 9'unun öğretimsel, 17'sinin ise başarısız okuma düzeyinde olduğu görülmektedir. Okuma performansı düşük olan öğrenciler prozodinin tüm boyutlarında düşük performans göstermişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma Performansı Düşük Olan Öğrenciler, Okuma Akıcılığı, Okuma Hızı, Okuma Hataları, Okuma Prozodisi

**ABSTRACT.** This study aimed to compare reading fluency skills (reading accuracies, reading error frequencies and characteristics of reading prosody) of third grade elementary Turkish-speaking students with and without low reading performances. In the study, causal descriptive comparative research method was used. Twenty six students with low reading performance and 26 students without low reading performance who attended third grade classes of elementary schools in the city of Ankara participated in this study. In constitution of the groups, students' reading rate performances were taken into account. The results of the study showed that reading accuracies of students with low reading performance were less than those of students without low reading performance. In addition, the students with low reading performance made more mispronunciation, repetition of a word part, self correction, letter-syllable omission, letter-syllable insertion, letter substitution, reversal of a word part, letter reversal, and word final substitution errors. Although students with low reading performance made more reading errors than their peers, their error model was very similar to that of their peers. Taking into account the reading accuracies of the groups, with the exception of one (instructional), all the students without low reading performance had independent reading level; 9 students with low reading performance had instructional level and 17 of them failed in frustration level. The students with low reading performance showed lower performance in all dimensions of reading prosody than the students without low reading performance.

**Keywords.** Students with Low Reading Performance, Reading Fluency, Reading Rate, Reading Errors, Reading Prosody

#### SUMMARY

**Purpose and Significance:** Reading fluency is a critical component of reading achievement. Students with low reading performance in reading have lower reading rate than their peers (Baydik, 2002; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar, & Erden, 2010). It has been shown that unless intervention is provided to poor students, they are unsuccessful in reading in later years (Cunningham, & Stanovich, 1997; Francis, et al., 1996; Juel, 1988; Mercer, et al., 2000; Torgesen, & Burgess, 1998). For this reason, gaining information related to reading problems of students are very important for success of fluency and comprehension instruction. In addition, there are a limited number of studies which examined reading fluency skills of students with low reading performance in Turkey (Akyol, & Temur, 2006; Akyol, & Yıldız, 2010; Baydik et al., 2012; Çaycı, & Demir, 2006; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar, &

Erden, 2010; Sidekli, 2010; Yilmaz, 2008). In addition, in these studies prosody component of fluency was not handled comprehensively. These reasons improved requirement this study. The purpose of this study was to compare reading fluency skills (reading accuracies, reading errors and characteristics of reading prosody) of Turkish third grade students with and without low reading performance in a narrative text (story).

**Methodology:** A causal descriptive comparative research model was used to compare reading accuracies, reading error frequencies and characteristics of reading prosody of third grade students with and without low reading performances. In this study independent variable was reading performance condition, and dependent variables were reading accuracy, reading error frequency and reading prosody score. Twenty-six third grade students with low reading performance and twenty-six third grade students without low reading performance participated in this study. A standardized reading test to identify children with low reading performances does not exist in Turkey. Therefore, teacher evaluations were used as a means of selecting both groups. To select the group with low reading performance, teachers of the 15 classes of 4 elementary schools were asked to nominate children who, in their judgment, were considerably slower than their peers in reading and/or made more errors, did not attend punctuation while reading and writing, could not read with appropriate expression to text in terms of volume, stress, pause, smoothing and pace but had no known auditory, visual or obvious language impairments, and had normal intelligence. The teachers, all of whom were the only instructors in their classrooms, were then asked to eliminate from their lists children whose native language was not Turkish, who had prolonged absenteeism and / or who were repeating the grade. A total of 35 children conformed to these criteria. To form the subject group of children without reading difficulties, the teachers of the 35 students who constituted the group with low performance were asked to identify all children progressing normally in reading in their classrooms. From this large group, an equal number of children were randomly assigned to the group of "without low reading performance", with regard to gender. After that, seventy students were listed according to their reading rate. Following this, the validation of the teachers' judgments in the selection of students with and without low reading performances were evaluated. The results of this examination showed that teachers were found to be 91.43% accurate in their judgments in terms of the children's reading rate. Although this coefficient was acceptable, decision was made to divide the students into two groups. The group with low performance (n=26) was identified by selecting students from upper of 36th percentile of the student list and group without low performance (n=26) was constituted from bottom of 36th percentile of that list. Consequently, the study group included 26 students with and 26 students without low reading performances. This way, in constitution of the groups, students' reading rate performances were taken into account. The group with low performance consisted of 7 girls and 19 boys. Ten girls and 16 boys were placed in the group without low performance. In the study, students read a narrative text (a story). Assessments were done according to their reading and then results were recorded on the reading skills data record form. Prosody scores were obtained by using Multidimensional Fluency Scale developed by Zutell and Rasinski (1991) and adapted by Rasinski (2004b). The data for the study was collected in January, 2011-2012 school year in the students' school during a two-week period by the first researcher in a single session for each student. Each subject's reading was tape-recorded. The assessment was done by first author. She determined the reading rate by calculating the total number of words read correctly per minute. Students who scored within the 95-100% range were assigned to independent level, those who scored between 90-94% ranges were assigned to instructional level and those readers who score below 89% in word accuracy were assigned to frustration level (Clay, 2010). Then, she determined the prosody scores by using the guidelines of the Multidimensional Fluency Scale. Thirty percent of students' reading records were listened by another examiner. The records were selected randomly. The interrater reliability coefficients were estimated as 99% for both reading rates and reading accuracies. This coefficient varied between 92% and 98% for reading error frequencies and it was estimated between 92% and 94% for reading prosody scores. Mann Whitney U Test was used to assess group differences across reading accuracies, reading errors and reading prosody scores.

**Results:** The results of the study showed that reading accuracies of the students with low reading performance were less than those of students without low reading performance. In addition, the students with low reading performance made more mispronunciation, repetition of a word part, self correction, letter-syllable omission, letter-syllable insertion, letter substitution, reversal of a word part, letter reversal and word final substitution errors. According to the results, the most common errors of students with low reading performance were mispronunciation (21,26%), repetition of a word part (9,03%), self correction (6,23%), word repetition (4,69%), and word omission (1,42%). The most common errors of this group while mispronouncing were letter substitution (6,15%), letter omission (5,76%), syllable omission (4,8%), letter insertion (2,46%), syllable insertion (2,11%), word final substitution (1,76%) respectively. When the mistakes were grouped, it was determined that 76 of them (12.92%) were reading word as a visually dissimilar word; 294 of them (50%) were reading word as a visually similar word; 218 of them (37.08%) were reading word as a nonword. Although students with low reading performance made more reading errors than their peers, their error model was very similar to that of their peers. Taking into account the reading accuracies of the groups, with the exception of one (instructional), all the students without low reading performance were at the independent reading level; 9 students with low reading performance were at instructional level and 17 of them failed in frustration level. The students with low reading performance showed lower performance in all dimensions of reading prosody than the students without low reading performance.

**Discussion and Conclusion:** The results of the study showed that students with low reading performance had problems in all dimensions of reading fluency (accuracy, automaticity, and prosody). When reading development theories in the literature [Ehri's (2005) and Frith's (1985, 1986) reading development theories] are noted, low reading rates of students with low reading performance show that they have not yet mastered in phonological reading and reading automatic. Even though, students with low reading performance made more reading errors than their peers, the fact that their error model was very similar to that of their peers showed that they fell behind their peers' reading development.

## GİRİŞ

Okuma, okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan ve yaşam boyunca bilgi edinmek için kullanılan en temel becerilerdendir. Okuma, okuyucunun yalnızca sözcükleri okuduğu değil; aynı zamanda okuduklarının anlamlarına ulaştığı karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Okuma sürecinin başarılı olması için metnin akıcı bir biçimde okunması ve anlaşılması gerekir. Okuma akıcılığı okuduğunu anlamamanın bir ön koşuludur. Okuma akıcılığının üç boyutu vardır. Okumanın akıcı olmasının, doğruluk, otomatiklik (bütünsel okuma) ve prozodi olarak tanımlanan boyutlarındaki başarı ile mümkün olacağı belirtilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Rasinski, 2004a, 2004b).

Okuma akıcılığının boyutlarından biri olan *doğru okuma*, okuyucunun sözcükleri harf/yazıbirim ses uyumuna uygun olarak çözümlemesidir. Başka bir deyişle, harf/yazıbirim ile doğru sesi eşleştirebilmesi ve bunları birleştirerek seslendirmesidir (Katzir ve diğ., 2006). *Otomatik işleme* ise okuyucunun en az zihinsel çaba ile hızlı ve doğru bir şekilde sözcük çözümleme becerisi olarak tanımlanır. Sözcük okumada otomatiklik geliştikçe okuyucular dikkatlerini çözümmeden çok anlamaya verirler (Rasinski, 2004a). Otomatik işleme, akıcı okumanın temelini oluşturur ve okuduğunu anlama başarısında önemli bir rolü vardır (Kuhn ve diğ., 2010). Akıcı okumanın bileşenlerinden bir diğeri olan uygun prozodi ile okuma, okuyucunun uygun ses yüksekliği, vurgu, duraklama, hız ve diğ. sözel ifade bileşenlerini kullanarak okunan metnin anlamını etkin bir şekilde ifade etmesidir (Rasinski, 2004a). Dolayısıyla öğrencilerin okurken noktalama işaretlerine uyararak okumaları uygun bir prozodi ile okuma açısından önemlidir. Otomatik işleme ve uygun prozodi ile okuma, okuyucuların metni konuşur gibi ve uygun ifade ile okumalarını sağlar (Kuhn, 2004). Uygun prozodi ile okuyan okuyucular okuduklarını daha kolay anlamaktadır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). Buna ek olarak, uzmanlar uygun prozodi ile okuyan okuyucuların dinleyicilerin dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmektedir (Hudson ve diğ., 2005).

Öğrenciler okumada otomatikleştiklerinde ya da akıcı okuduklarında okuduğunu anlamaya yoğunlaşabilmektedir. La Berge ve Samuels'ın (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 ile metindeki bilgiler/düşünceler arasında bağlantı kurabilmektedir. Bu da onların okuduklarını anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları da bu görüşü desteklemektedir (Begeny ve Silber, 2006; Dufva, Niemi ve Voaten. 2001; Kuhn, 2004; Osborn, Lehr ve Hiebert, 2003; Signorini, 1997; Torppa ve diğ., 2007).

Bazı öğrenciler zihinsel yetersizlikleri, duyuşsal ve duygusal problemleri, dil ve konuşma bozuklukları olmamalarına, okulda konuşulan dile hâkim olmaları ya da öğrenmelerini engelleyecek çevresel bir durum olmamasına karşın okumayı öğrenmede ve bu becerilerini geliştirmede güçlük yaşarlar. Okuma performansı düşük olan öğrencilerin bir kısmı okumanın akıcılık alanında sorun yaşarken, bir kısmı da okuduklarını anlamada zorlanırlar. Okuduğunu anlamada zorlanan öğrencilerin çok büyük bir oranı akıcı okuyamadıkları için okuduklarını anlayamazlar. Akıcı okumanın okuduğunu anlama için önemli bir ön koşul olduğu belirtilmektedir (Begeny ve Silber, 2006; Breznitz,1997; Dufva ve diğ., 2001). 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 Jetkins, 2001; Spear-Swerling, 2006; Wise ve diğ., 2010).

Akıcı okuma becerileri farklı dönemlerden geçilerek kazanılır. Okuma gelişim kuramları (Ehri, 2005; Frith, 1985, 1986) incelendiğinde, çocuklar gelişimin ilk döneminde çevrelerinde sıkça karşılaştıkları sözcükleri resimler, logolar, sözcüğün uzunluğu gibi alfabetik olmayan grafik özelliklerinden yararlanarak tanırlarken, anasınıfında ve birinci sınıfın başlangıcında alfabetik bilgiyi kazanmaya başladıklarında alfabetik döneme girerler. Bu dönemin başlangıcında, çocuklar bazı harflerin/yazıbirimlerin seslerini öğrenir ve sözcükleri bu kısmi alfabetik ipuçlarını kullanarak ve tahmin yürüterek okurlar. Genellikle bu dönemdeki çocuklar sözcükleri onlara görsel olarak benzeyen anlamlı sözcükler olarak okurlar. Alfabetik bilgi tam olarak kazanıldığında ise çocuklar harfleri/yazıbirimleri sesbirimlerle ilişkilendirmeyi öğrenirler ve bu bilgilerini sözcükleri okumak için kullanırlar. Bu bilgi tanımadıkları sözcükleri okumalarını ve sözcükleri bütünsel olarak kodlamak için grafonik analiz yapmalarını, bir diğer anlatımla harflerin/yazıbirimlerin sözcüğün içindeki diziliş sırasını doğru bir şekilde kodlamalarını sağlar. Çocuklar harf/yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurarak okurken yavaştır. Ancak deneyimle, sözcüklerle sıkça karşılaştıkça bütünsel olarak okudukları birimler ve sözcük sayısı artar ve okumaları daha otomatik duruma gelir. Okumada ustalaşan öğrenciler tanıdıkları sözcükleri otomatik ve bütünsel olarak, yeni karşılaştıkları sözcükleri ise sözcük kökünü, biçimbirimleri bazen de hecelerini tanıyarak ya da harf/yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurarak okurlar. Okuma performansı düşük olan öğrenciler ise harf/yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurmada, sözcükleri doğru ve otomatik okumada sorun yaşarlar (Baydık, 2002; Baydık ve Bahap-Kudret, 2012; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Caldwell, 2008; Ergül, 2012; Furnes ve Samuelson, 2010). Bu öğrencilerin bütünsel, otomatik olarak okudukları sözcük sayısı da sınırlıdır (Baydık, 2002; Beech ve Awaida, 1992; Bruck, 1988; Orsolini ve Fanari, 2009).

Okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma akıcılığını değerlendiren çalışmaların bulguları özetlendiğinde, bu öğrencilerin, doğruluk ve otomatik işleme ölçümü olan ve bir dakikada okunan doğru sözcük sayısını ifade eden okuma hızlarının akranlarından daha düşük olduğu (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) belirlenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin okuma hatalarına bakıldığında ise, örneğin, Akyol ve Temur'un üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada (2006), öğrencilerin üçüncü sınıf düzeyindeki metinlerde belirlenen okuma hataları en siktan başlayarak, kendini düzeltme, tekrar, ekleme, sözcüğü bölerek okuma ve atlamadır. Akyol ve Yıldız (2010) ise okuma performansı düşük olan bir beşinci sınıf öğrencisinin birinci sınıf düzeyindeki metinlerde en sık hiç okuyamama olmak üzere yanlış okuma (sözcüğü başka bir sözcük olarak okuma ve anlamsız sözcük olarak okuma) sorunlarını yaşadığını saptamışlardır. Aynı öğrencinin yine aynı metin düzeyindeki okuma düzeyi ise endişe yani başarısız

düzeyde çıkmıştır. Üçüncü sınıf düzeyindeki iki okuma performansı düşük olan öğrenci ile yaptıkları çalışmada Çaycı ve Demir (2006) öğrencilerin okuma becerilerini üçüncü sınıf düzeyindeki metinlerde incelemişlerdir. Öğrencilerden birinde sözcük atlama ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenirken, diğer öğrencinin sözcük, hece ve harf atlama hatalarının dışında sözcük, hece ve harf ekleme hatalarını da yaptığı belirlenmiştir. Ergül (2012) çalışmasında, üçüncü sınıfa devam eden okuma performansı düşük olan öğrencilerin üçüncü sınıf düzeyindeki metinlerde en sık görülen okuma hatalarının hece tekrarı ve yanlış okuma olduğunu saptamıştır. Bu hataları sözcük tekrarı, kendini düzeltme ve sözcüğün sonunu değiştirme izlemiştir. Hece atlama, harf değiştirme, harf atlama ve harf ekleme ise daha az sıklıkta olmakla birlikte Ergül'ün çalışmasında gözlediği diğer hatalardır. Aynı çalışmaya katılan 112 öğrencinin 26'sının bağımsız, 39'unun öğretimsel, 46 öğrencinin ise endişe yani başarısız okuma düzeylerinde olmaları da araştırmanın dikkat çekici bir başka bulgusudur. Gökçe-Sarıpınar ve Erden'in çalışmalarında (2010) okuma performansı düşük olan ve olmayan 1-5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma hatalarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular, okuma performansı düşük olanların harf atlama, hece atlama, yanlış okuma, ters okuma, harf değiştirme, harf ekleme ve hece ekleme hatalarını akranlarından daha fazla yaptıklarını ortaya koymuştur. Dördüncü sınıfa devam eden okuma performansı düşük olan dört öğrencinin okuma becerilerini inceleyen Sidekli (2010) ise öğrencilerin sıklıkla sözcüğü yanlış okuma, harf atlama, harf ekleme ve sözcük tekrarı hatalarını yaptıklarını belirlemiştir. Yılmaz (2008) okuma performansı düşük olan bir sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencinin okumasının beşinci sınıf düzeyinde bile endişe düzeyinde olduğunu belirlemesinin yanı sıra, bu metin düzeyinde yaptığı hataların da atlama, ekleme ve sözcüğü yanlış okuma türünde olduğunu belirlemiştir. Baydık, Ergül ve Bahap Kudret'in (2012) üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise öğretmenlerin sınıflarındaki okuma performansı düşük olan öğrencilerinde en çok gözledikleri hata türlerinin sözcüğü yanlış okuma, harf-hece atlama ve harf-hece ekleme olduğu bulunmuştur.

Türkiye'de okuma akıcılığının ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, birinin okuma performansı düşük olmayan öğrencilerle gerçekleştirildiği (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002), bazılarının yalnızca okuma performansı düşük olan öğrencileri kapsadığı ve biri dışında diğerlerinin 1 ile 4 öğrenci ile gerçekleştirildiği (ör., Akyol ve Yıldız, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Ergül, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008), diğer birinin karşılaştırmalı olduğu (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) ve bir başka çalışmanın da öğretmen görüşlerine dayalı olduğu (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012) görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları Türkiye'deki okuma performansı düşük olan öğrencilerin en sık hatalarının sözcüğü yanlış okuma, harf-hece ekleme, harf-hece atlama, sözcük tekrarı, kendini düzeltme, sözcüğün sonunu değiştirme, ters çevirme, sözcüğü bölerek okuma olduğunu göstermekle birlikte, bu bulguların sınırlı sayıda çalışmadan elde edilmiş olması aynı zamanda çalışmaların çoğunun az sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmiş olması bu konuda daha fazla çalışmaya duyulan gereksinime işaret etmektedir. Öte yandan, okuma performansı düşük olan öğrencilerin okumalarını prozodi açısından doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu öğrencilerin okumanın prozodi boyutunda yaşadıkları sorunlar bazı çalışmaların bulguları arasında yer almıştır. Örneğin, Akyol ve Temur (2006) çalışmalarındaki okuma performansı düşük olan öğrencilerin heceleyerek ve yavaş okuduklarını gözlemiştir. Sidekli (2010) okuma performansı düşük olan öğrencilerin duraklayarak okuduklarını gözlemiştir. Baydık, Ergül ve Bahap Kudret'in (2012) çalışmasındaki öğretmenlerin okuma performansı düşük olan öğrencileri için belirttiği prozodi sorunları ise noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma, iki saniyeden uzun takılma ve yavaş okuma ayrıca vurgulamaya dikkat etmemedir. Okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma prozodisine ilişkin özelliklerinin bir kısmı belirtilen çalışmalarda kısmen ortaya konulmakla birlikte prozodinin tüm boyutlarına ilişkin bir bilgi yoktur. Bu durum da, okuma performansı düşük olan öğrencilerin akıcılığın boyutlarından biri olan okuma prozodisine ilişkin sorunlarının daha kapsamlı ve tüm yönleriyle ortaya konulmasını gerektirmektedir. Uluslararası alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının ise Türkçe'nin dil yapısı nedeniyle Türkçe konuşan öğrencilerin okuma sorunlarına ilişkin doğru bilgi vermesi mümkün değildir.

Öte yandan, okuduğunu anlama başarısı ile okuma akıcılığı ilişkisi göz önüne alındığında, okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma akıcılıklarının çok yönlü değerlendirilerek belirlenen sorunların çözümü için uygun programların hazırlanması ve uygulanması onların

akademik başarıları açısından çok önemlidir. İlkokulun ilk yıllarında okuma performansı düşük olan öğrencilere gerekli öğretim yapılmadığında, okul yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde başarısızlık yaşadıkları görülmektedir (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). Bununla birlikte, araştırmalar okuma performansı düşük olan öğrencilerin bu güçlüklerinin giderilmesine yönelik olarak yapılan müdahalelerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ardoin, Morena, Binder ve Foster, 2013; 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, Nieves ve Felix, 2011). Okuma öğretimi için gereksinimler ancak çok yönlü bir değerlendirme ile ortaya konulabilmektedir. Öğrencilerin okuma akıcılıkları hakkında kesin bir yargıya varmak için okuma hızları ve doğrulukları hesaplanmalı, hata örüntüleri ile hata sıklıkları belirlenmeli ve okuma prozodisi özellikleri incelenmelidir. Değerlendirmenin öğrencilerin performanslarını beklenen standartlarla karşılaştırılmasına ve okuma düzeylerinin belirlenmesine olanak sağlayarak uygun amaç ve materyal seçimini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Blevins, 2001; Colarusso ve O'Rourke, 2007; Hudson ve diğ., 2005; Mostow ve Duong, 2009; Rasinski, 2004b). Araştırmanın planlanmasındaki nedenlerden biri de Türkçe konuşan okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma akıcılıklarının tüm boyutlarıyla ortaya konulmasıdır.

Okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini tüm boyutlarında akranlarınıninkilerle karşılaştırarak inceleyen bir çalışmaya duyulan gereksinim doğrultusunda, bu araştırmanın problemi ilkökul üçüncü sınıfa devam eden okuma performansı düşük ve yüksek olan öğrencilerin okuma akıcılıklarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. İlkokul 3. sınıfa devam eden, okuma performansı düşük ve yüksek olan öğrencilerin okuma doğrulukları farklılaşmakta mıdır? Farklılaşma var ise, hangi düzeylerde?
2. İlkokul 3. sınıfa devam eden, okuma performansı düşük ve yüksek olan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türleri ve sıklıkları farklılaşmakta mıdır? Her iki grubun hata modeli nedir? Hata modellerindeki farklılaşma nasıldır?
3. İlkokul 3. sınıfa devam eden, okuma performansı düşük ve yüksek olan öğrencilerin okuma prozodisi puanları farklılaşmakta mıdır? Her iki grubun okuma prozodisi özellikleri nedir? Okuma prozodisi özelliklerindeki farklılaşma nasıldır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada ilkökul 3. sınıfa devam eden, okuma performansı düşük ve yüksek olan öğrencilerin okuma doğrulukları, okuma hataları ve okumalarının prozodi özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla nedensel betimsel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni okuma performansının düşük ya da yüksek olup olmaması; bağımlı değişkenleri ise okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hatalarının sıklığı ve okuma prozodisi puanlarıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 52 üçüncü sınıf öğrencisinin 26'sının okuma performansı düşük, 26'sının ise düşük değildir. Grup 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle ilçesinde bulunan 4 ilkökulun 15 farklı 3. sınıfında öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Belirlenen 4 ilkökulda toplam on altı 3. sınıf şubesi olduğu belirlenmiş, ancak öğretmenin okuma performansı düşük olan öğrenci bulunmadığını ifade ettiği bir şube araştırma kapsamı dışında kalmıştır. Okulların seçiminde ulaşılabilirlik ve okul öğretmenleri/idarecileri ile iletişim kolaylığı belirleyici olmuştur. Akıcı okumanın ilkökul 3. sınıfta gelişmiş olması beklendiği için (Concoran, 2005; Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010) çalışma grubu bu sınıf düzeyinde olan öğrencilerden oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan okuma performansı düşük olan öğrencilerin seçimi, öğretmenlerden sınıflarından belirlenen ölçütlere uygun öğrencileri belirlemeleri istenerek 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 dikkat etmeyen; ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız açılarından metne uygun ifade ile okuyamayan) öğrencilerin okuma performansı düşük olan öğrenci grubunu oluşturmasına karar verilmiştir. Metin düzeyinde okuma becerisi kazanmamış öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Dört okulda yer alan on beş 3. sınıf şubesindeki okuma performansı düşük olan öğrenci sayısı öğretmen görüşüne göre 36 olarak belirlenmiştir. Otuz altı öğrencinin hiçbirinin alınmış bir öğrenme güçlüğü tanısı yoktur. Öğrenme güçlüğü tanıları olmamakla birlikte, araştırmada yer alan okuma performansı düşük olan öğrenciler belirlenirken öğrenme güçlüğüne dışlama ölçütleri kullanılmıştır. Dışlama ölçütlerinin öğretmen görüşüne dayalı olarak kullanılması araştırmanın sınırlılığı olmakla birlikte, çalışmanın raporlaştırılmasında öğrenme güçlüğü tanımlaması hiçbir şekilde kullanılmamıştır. Makalede “okuma güçlüğü” yerine “okuma performansı düşük” tanımlaması yapılmıştır. Bu tanımlama öğrencilerin okumada yaşadıkları problemleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır.

Okuma performansı düşük olmayan grubu oluşturmak için aynı şubelerin, öğretmenlerinden okuma performansı düşük olmayan öğrenci listesi istenmiş, bu liste kız ve erkek olarak ayrılmıştır. Ardından her şubeden daha önce okuma performansının düşük olduğu belirlenen öğrencilerle aynı cinsiyet ve sayıda öğrenci bu listeden seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen öğrenciler okuma performansı düşük olmayan grubu oluşturmuştur. Bu şekilde okuma performansı düşük olan 36 ve okuma performansı düşük olmayan 36 olmak üzere toplam 72 öğrenci saptanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin iki gruba ayrılması amacıyla okuma hızlarına, araştırma sorularının yanıtlanması için ise okuma doğrulukları, hata tür ve sıklıkları ile okumalarının prozodi özelliklerine ilişkin veri toplanmıştır. Öğrencilerin tamamının okuma hızları (bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısı), doğrulukları (metnin tümü için doğru okudukları sözcük oranı), okuma hataları ve türlerine göre hata sayıları, okuma prozodisi puanları belirlendikten sonra veriler SPSS programına girilmiştir. Öğretmenlerin okuma performansı düşük olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik görüşlerinin geçerliliğini incelemek üzere 72 öğrenci okuma hızlarına göre (Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno, 2003) düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Grubun okuma hızı ortancası 52 olarak hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda, okuma performansı düşük olmayan grupta yer almaları için rastgele seçilen 3 öğrencinin okuma hızının, ortancanın altında, öğretmenlerin okuma performansının düşük olduğunu belirttiği 3 öğrencinin ise okuma hızının, ortancanın üstünde kaldığı görülmüştür. Öğretmen görüşüne göre belirlenen okuma performansı düşük 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 performansı düşük 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 performansı düşük olanlar ve üst %36’lık dilimi (n=26) okuma performansı düşük olmayanlar olarak tanımlanmıştır. Listenin orta kısmında kalan ve okuma hız dağılımı karışık görünen 20 öğrenci ise araştırma dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmanın katılımcıları 26 okuma performansı düşük olan, 26 okuma performansı düşük olmayan olmak üzere toplam 52 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Okuma performansı düşük olan öğrencilerin 7’si kız, 19’u erkektir. Okuma performansı düşük olmayan grupta ise 10 kız, 16 erkek öğrenci yer almıştır.

Tablo 1’de yer alan betimsel istatistikler ve Mann Whitney U Testi sonuçları grupların okuma hızlarına dayalı olarak oluşturulmasına ilişkin geçerliliği güçlendirmektedir. Tablo 1’de okuma performansı düşük olan ve olmayan olarak tanımlanan grupların okuma hızlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve performansı düşük olan grubun okuma hızı sıra ortalamasının diğer gruba göre daha düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.** Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okuma Hızlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	Okuma performansı düşük olanlar	Okuma performansı düşük olmayanlar
n	26	26
Ortanca	38.50	95.00
Ortalama	39.23	98.23
Minimum	16	82
Maksimum	52	123
SS	8.71	12.85
Çarpıklık katsayısı	-.52	.46
Basıklık katsayısı	.59	-.96
Shapiro-Wilk	.95 ( $p=.261$ )	.92 ( $p=.037^*$ )
Sıra ortalaması	13.50	39.50
Sıra toplamı	351.00	1027.00
U	.00	
p	.000*	

\* $p<.05$

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okuma prozodisi değişkenlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla bir öykü (Çatlak Kova), Sesli Okuma Kayıt Çizelgesi ve Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve hazırlanmaları/geliştirilmeleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

### Öykü

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hataları ve okumanın prozodi özelliklerine ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılında kullanılmayan ancak Talim Terbiye Kurulu onaylı ilkökul üçüncü sınıf Türkçe kitaplarından seçilen, öğrencilerin daha önce görmediği varsayılan bir öykü kullanılmıştır. Öykü, içinde karşılıklı konuşmaların bulunmasının prozodi bileşenini değerlendirmede yardımcı olacağı düşüncesiyle seçilmiştir. Öykünün 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 öyküde toplam 184 sözcük bulunmaktadır. Öykünün ortalama cümle uzunluğu 7 sözcüktür. Öykü, yazı karakteri büyüklüğü 14 punto Comic Sans MS ve 1,5 satır aralığında olacak şekilde tek bir sayfaya yazılmıştır. Öykünün yazılı olduğu kâğıtta ipucu oluşturulmaması amacıyla resimlere yer verilmemiştir.

### Sesli okuma kayıt çizelgesi

Çizelgenin oluşturulmasında, Baydık'ın (2012) Metin Okuma Becerilerini Değerlendirme Formunun okuma akıcılığına ilişkin bölümü kullanılmış, formdaki hata türlerine yer verilmiştir. Çizelgede ayrıca öykünün bir kopyası, öğrencinin okuma hız ve doğruluğuna ilişkin performansının, okuma hatalarının kayıt edildiği hatalar listesinin ve öğrencinin bilgilerinin yazılacağı bölümler yer almaktadır. Ayrıca çizelgede uygulamacının öğrencilerin okuma davranışlarına ilişkin diğer gözlemlerini yazması için de boş bir alan bırakılmıştır.

### Çok boyutlu akıcılık ölçeği

Öğrencilerin okumalarının prozodi özelliklerini değerlendirmek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından hazırlanan, Rasinski (2004b) tarafından uyarlanması yapılan "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araç adında ölçek sözcüğü geçmekle birlikte bir puanlama anahtarıdır. Gözlemci, öğrencinin okumasını prozodi açısından puanlama anahtarına göre derecelendirmektedir. Aracın Türkçe'ye çevrilmesi araştırmacılar tarafından yapılmış ve Türkçe çevirisi ve okumanın prozodi 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 sözü edilen bu gözlem formunun Türkçe çevirisi ve kullanım amacına uygunluğu konusunda görüş birliğine varmıştır.

Araç, okumanın prozodi açısından 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 alınabilecek toplam puan ise 4-16 arasında değişmektedir. 10'un altındaki puanlar okuyucunun uygun prozodi ile okumada ek öğretime gereksinim duyduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını ve puanın artması ise prozodik okumadaki ilerlemeyi göstermektedir (Rasinski, 2004b). Gözlem Formunun hız boyutunda "yavaş okuma" puanlanmakla birlikte, Türkçe konuşan ve okuma performansı düşük olmayan öğrencilerin bir kısmında gözlenen olması gerekenden hızlı okuma çabası, formda bu özelliğin puanlanmasını gerektirmiştir. Bu nedenle Formun hız boyutunda 1 olarak puanlanan "yavaş ve güç okur." ifadesinin yanına "Olması gerekenden hızlı okur.;" 2 olarak puanlanan "Kısmen yavaş okur." ifadesinin yanına "Kısmen hızlı okur." ifadeleri eklenmiştir. Formdaki 3 olarak puanlanan "Okuma boyunca hızlı ve yavaş okur." ifadesi ile 4 olarak puanlanan "Okuma boyunca konuşma hızında okur." ifadeleri için bir ekleme yapılmamıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2011-2012 eğitim öğretim yılının Ocak ayında öğrencilerin okullarında, her öğrenci ile bireysel olarak yapılan oturumlarda birinci yazar tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, veri toplama sürecinin sorunsuz geçmesi ve bütün öğrencilerin standart koşullarda değerlendirilebilmesi için bir uygulama akış planı hazırlayarak değerlendirme sırasında ve sonrasında çalışmanın akışını bu plandan izlemiştir.

Araştırmada okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hatası ve sıklığı ile okumanın prozodi 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." diyerek çalışma hakkında öğrenciye bilgi vermiştir. Araştırmacı, öğrenciye "Hazır mısınız?" 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 araştırmacı 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 etmiş ve öğrenciden okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrencinin okuyamadığı sözcük atlanmış kabul edilmiştir. Öğrenci metnin tamamını okuduktan sonra dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı (okuma hızı) kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilere çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiştir.

Öğrencilerin okuma hatalarının analizleri, uygulama sonrası ses kayıtları kullanılarak birinci yazar tarafından yapılmıştır; araştırmacı bunu yaparken öğrencilerin metnin tümündeki hatalarını önce metin üzerinde işaretlemiş sonra hata türlerine göre sıklıklarını da hesaplayarak kayıt çizelgesine işaretlemiştir. Okuma doğrulukları ve okumalarının prozodiye ilişkin özellikleri de ses kayıtlarının kullanılmasıyla belirlenmiştir. Araştırmacı, okuma sırasında gözlemediği parmakla takip, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme gibi sorunları da not almıştır.

Okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma hatalarının sıklığı ve okumanın prozodi özelliklerine ilişkin değerlendirmelere ait gözlemcilerarası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplamaların yapılabilmesi için psikoloji alanında çalışan bir uzman öğrencilerin ses kayıtlarının rastgele seçilen %30'unu dinleyerek aynı değerlendirmeleri yapmıştır. Uzmanla değerlendirmelerden önce hata türlerinin ölçümlerinin nasıl yapılacağı konusunda ve hataların gruplandırılmasına ilişkin örnekler üzerinden çalışılmıştır. Gözlemcilerarası 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 Akıcılık Ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmede ifade ve ses

yüksekliği boyutu için .94, vurgu boyutu için .92, akıcılık boyutu için .94, hız boyutu için .93 ve toplam prozodi okuma puanı için .97 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 13 paketi yardımı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi için .05 benimsenmiştir. Verilerin analizinde, grupların okuma hızına (bkz. Tablo 1) ve doğruluğuna (bkz. Tablo 2) ve okuma hatalarının sayılarına (bkz. Tablo 3), prozodi puanlarına (bkz. Tablo 4) ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları, Shapiro Wilk değerleri ve öğrenci sayıları da dikkate alınarak (Büyüköztürk, 2009) parametrik olmayan bir test olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmada okuma doğruluk oranının %95 ile %100 arasında olması durumunda öğrencinin 3. sınıf düzeyinde bağımsız; %90 ile 94 arasında ise öğretimsel; %89 ve altında ise başarısız okuma düzeyinde olduğu kabul edilmiştir (Clay, 2010).

### BULGULAR

Araştırmanın bulguları sırasıyla okuma doğruluğu, okuma hataları ve okuma prozodisi başlıklarında verilmiştir.

#### Okuma Doğruluğuna ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada grupların okuma doğrulukları Mann Whitney U Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır (Bkz. Tablo 2).

**Tablo 2.** Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan Öğrenci Gruplarının Okuma Doğruluklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	Okuma performansı düşük olanlar	Okuma performansı düşük Olmayanlar
n	26	26
Ortanca	85.80	98.30
Ortalama	85.71	97.53
Minimum	67.90	92.60
Maksimum	94.10	100
SS	6.91	1.59
Çarpıklık katsayısı	-.90	-1.20
Basıklık katsayısı	.60	2.11
Shapiro-Wilk	.91 ( $p=.026^*$ )	.89 ( $p=.009^*$ )
Sıra ortalaması	13.77	39.23
Sıra toplamı	358.00	1020.00
<i>U</i>	7.00	
<i>p</i>	.000*	

\* $p<.05$

Tablo 2'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakıldığında, grupların okuma doğrulukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı tabloda yer alan sıra ortalamalarına bakıldığında, okuma performansı düşük olan grubun okuma doğruluğu sıra ortalamasının okuma performansı düşük olmayan öğrenci grubunun okuma doğruluğu sıra ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okuma performansı düşük olan grupta bağımsız okuma düzeyinde olan hiç öğrenci bulunmazken, öğretimsel düzeyde 9, başarısız (endişe) düzeyinde ise 17 öğrenci bulunmaktadır. Okuma performansı düşük olmayan grupta ise 25 öğrenci bağımsız düzeyde, 1 öğrenci öğretimsel düzeyde yer almıştır. Bu öğrencinin ses kaydı incelendiğinde, çok hızlı okuma çabası içinde olduğu gözlenmiştir. Bu grupta başarısız (endişe) düzeyinde olan öğrenci yoktur.

#### Okuma Hatalarına, Türlerine ve Hata Modellerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma hataları makalenin yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, Baydık'ın (2012) gruplaması dikkate alınarak incelenmiştir (Bkz. Tablo 3).

**Tablo 3. Okuma Performansı Düşük Olan (n=26) ve Olmayan (n=26) Öğrenci Gruplarının Okuma Hata Sıklıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Hatalar	Performansı düşük	Ortn.	$\bar{X}$	Min.	Maks.	SS	Çarp.	Bas.	Shapiro Wilk	Sıra ortalaması	U, p
Sözcüğü yanlış okuma	Olan	18	18.73	4	41	9.52	.55	-.23	.96 p=.388	38.67	21.50 p=.000*
	Olmayan	3	3.77	.0	12	2.69	1.43	2.44	.87 p=.004*	14.33	
Sözcük ekleme	Olan	.0	.42	.0	3	.81	1.99	3.45	.60 p=.000*	27.35	316.00 p=.594
	Olmayan	.0	.23	.0	1	.43	1.36	-.18	.52 p=.000*	25.65	
Sözcük atlama	Olan	.0	1.42	.0	17	3.52	3.88	16.38	.45 p=.000*	29.29	265.50 p=.108
	Olmayan	.0	.31	.0	3	.68	2.85	9.47	.51 p=.000*	23.71	
Sözcüğün bir kısmını tekrarlama	Olan	8	9.04	.0	31	6.34	1.85	4.78	.84 p=.001*	37.12	62.00 p=.000*
	Olmayan	1	2.03	.0	9	2.24	1.71	3.07	.81 p=.000*	15.88	
Sözcüğü tekrarlama	Olan	4	4.69	.0	19	4.36	1.6	3.41	.86 p=.002*	29.63	256.50 p=.132
	Olmayan	2	3.19	.0	13	3.59	1.60	2	.80 p=.000*	23.37	
Sözcük grubunu tekrarlama	Olan	.0	.27	.0	3	.67	3.15	11.24	.47 p=.000*	26.25	331.50 p=.863
	Olmayan	.0	.42	.0	3	.95	2.09	3.06	.51 p=.000*	26.75	
Kendini düzeltme	Olan	6	6.23	.0	12	2.92	-.13	-.38	.98 p=.950	36.25	84.50 p=.000*
	Olmayan	2	2.08	.0	6	1.92	.55	-.63	.88 p=.006*	16.75	
Sözcüklerin yerini değiştirme	Olan	.0	.0	.0	.0	.0	-	-	-	24	275.00 p=.043*
	Olmayan	.0	.15	.0	1	.37	-	-	.45 p=.000*	27.92	
Hecelerine yanlış ayırma	Olan	2	1.92	1	2	.27	-3.37	10.16	.30 p=.000*	25.50	312.00 p=.153
	Olmayan	2	2	2	2	.0	-	-	-	27,50	
Harf atlama	Olan	5.77	4	.0	18	4.84	1.11	.5	.88 p=.006*	36.71	72.50 p=.000*
	Olmayan	.5	.85	.0	5	1.19	2.02	5.01	.72 p=.000*	16.29	
Hece atlama	Olan	5	4.81	.0	11	3.42	.25	-1.19	.93 p=.076	36.37	81,50 p=.000*
	Olmayan	.5	.73	.0	4	1	1.89	4.02	.71 p=.000*	16,63	
Harf ekleme	Olan	2	2.46	.0	5	1.39	.13	-.64	.94 p=.105	36.17	86.50 p=.000*
	Olmayan	.0	.58	.0	4	.99	2.34	5.93	.62 p=.000*	27.50	
Hece ekleme	Olan	1	1.65	.0	6	1.67	1.04	.58	.94 p=.105	34.04	142.00 p=.000*
	Olmayan	.0	.31	.0	1	.47	.89	-1.33	.62 p=.000*	18.96	
Harf değiştirme	Olan	5	6.15	1	26	5	2.63	9.51	.75 p=.000*	36.87	68.50 p=.000*
	Olmayan	1	1.42	0	5	1.42	1.17	1.29	.84 p=.001*	16.13	
Pozisyon değiştirme	Olan	.0	.46	.0	4	.9	2.77	9.03	.57 p=.000*	30.50	234.00 p=.002*
	Olmayan	.0	.0	.0	.0	.0	-	-	-	22.50	
Harfi ters okuma	Olan	1.50	1.77	.0	7	1.73	1.24	1.87	.86 p=.002*	34.25	136.50 p=.000*
	Olmayan	.0	.27	.0	1	.45	1.11	-.85	.56 p=.000*	18.75	
Sözcüğün sonunu değiştirme	Olan	1.5	1.76	.0	7	1.71	1.24	1.86	.21 p=.003*	34.25	136.50 p=.000*
	Olmayan	.0	.26	.0	1	.45	1.10	-.85	.45 p=.000*	18.75	

\*p<.05

Not: Yerine sözcük koyma hata türüne her iki grupta da rastlanmamıştır.

Tablo 3'teki hata sıklıklarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları ve bu teste ilişkin sıra ortalamaları sözcüğü yanlış okuma, sözcüğün bir kısmını tekrarlama, kendini düzeltme, harf-hece atlama, harf-hece ekleme, harf değiştirme, pozisyon değiştirme, harfi ters çevirerek okuma ile sözcüğün sonunu değiştirme hatalarını okuma performansı düşük olan grubun anlamlı bir şekilde daha fazla yaptığını göstermiştir. Sözcüklerin yerini değiştirme hatası için iki grup arasında her ne kadar anlamlı bir farklılık görünse de (Bkz. Tablo 3), bu hata yalnızca okuma performansı düşük olmayan grupta ve 4 öğrenci tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin hataları incelendiğinde, bu hatayı devrik cümleyi düzeltmek amaçlı yaptıkları anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okuma performansı düşük olan öğrencilerin en sık yaptıkları hatalar sırasıyla *sözcüğü yanlış okuma* (%21.26), *sözcüğün bir kısmını tekrarlama* (%9.03), *kendini düzeltme* (%6.23), *sözcüğü tekrarlama* (%4.69), *sözcük atlama* (%1.42). Bu grubun sözcüğü yanlış okurken en sık yaptıkları hatalar sırasıyla *harf değiştirme* (%6.15), *harf atlama* (%5.76), *hece atlama* (%4.8), *harf ekleme* (%2.46), *hece ekleme* (%2.11), *sözcüğün sonunu değiştirmedir* (%1.76).

Okuma performansı düşük olmayan öğrenciler okuma performansı düşük olan akranlarından daha az hata yapmakla birlikte en sık hataları sırasıyla *sözcüğü yanlış okuma* (%4.03), *sözcüğü tekrarlama* (%3.19), *kendini düzeltme* (%2.07), *sözcüğün bir kısmını tekrarlama* (%2.03). Grubun sözcüğü yanlış okurken en sık yaptıkları hatalar sırasıyla *harf değiştirme* (%1.42), *harf atlama* (%0.73), *harf ekleme* (%0.57), *hece ekleme* (%0.38) ve *sözcüğün sonunu değiştirmedir* (%0.26). Okuma performansı düşük olan öğrencilerin hata modeli, okuma hataları anlamlı bir şekilde fazla olmakla birlikte akranlarınıninkine çok benzemektedir.

Tablo 4'te öğrencilerin okuma hatalarına örnekler verilmiştir.

**Tablo 4. Okuma Hatalarına Örnekler**

Hata Türü	Örnek
<i>Sözcüğü yanlış okuma</i>	bir>hep, yemyeşil>yemşiyel
<i>Sözcük ekleme</i>	Metinde yazan "İşe yaramadığını mı (bu) düşünüyorsun?" cümlesinde "bu" sözcüğünün eklenerek okunması.
<i>Sözcük atlama</i>	Metinde yazan "Şu çatlak kovaya kalsa herhalde sahibimiz aç kalır." cümlesinin "kovaya" sözcüğünün atlanarak "Şu çatlak kalsa sahibimiz aç kalır." şeklinde okunması.
<i>Sözcüğün bir kısmını tekrarlama</i>	<i>kova&gt;kokova, rengarenk&gt;rengagarenk</i>
<i>Sözcüğü tekrarlama</i>	"İşe yaramadığını mı düşünüyorsun?" cümlesinin "İşe yaramadığını yaramadığını mı düşünüyorsun?" şeklinde okunması.
<i>Sözcük grubunu tekrarlama</i>	"Sucunun bir şikayeti yokmuş ama..." cümlesinin "Sucunun bir şikayeti sucunun bir şikayeti yokmuş ama..." şeklinde okunması
<i>Kendini düzeltme</i>	"işte" sözcüğünün "işe" şeklinde okunması ardından tekrar "işte" olarak okunması.
<i>Sözcüklerin yerlerini değiştirme</i>	Cümlenin "...diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime." Kısmının "...diğer kovanın sağlam olmasından daha çok işime yarıyor." şeklinde okunması. (Yalnızca bir öğrenci tarafından yapılmıştır.)
<i>Hecelerine yanlış ayırma</i>	so-pa-nın>sop-an-in
<i>Harf atlama</i>	yola>yol, durumdan>durumda, dermiş>demiş, memnun>memun, yaramadığını>yarmadığını
<i>Hece atlama</i>	kovaya>kova, etmemişsin>etmişsin, gibi>bi
<i>Harf ekleme</i>	kovalar>kovaları, işe>işte, kalsa>kalksa, kova>kovan, sucu>sucuk
<i>Hece ekleme</i>	kendini>kendisini, sucu>sunucu, kova>kovalar
<i>Harf değiştirme</i>	sopa>sapa, çatlak>satlak, ucuna>uçuna, taktığı>yaktığı, çatlak>tatlak
<i>Pozisyon değiştirme</i>	kaynaktan>yaknaktan, çatlak>çatkal, ve>ev,
<i>Harfi ters okuma</i>	sopa>soba, ben>den, buçuk>duçuk, bir>dir.
<i>Sözcüğün sonunu değiştirme</i>	yoldan>yollar, çiçeklerden>çiçeklerin, takıyorum>takıyormuş, sağladı>sağlar.

## Okumanın Prozodi Özelliklerine İlişkin Bulgular

Okuma performansı düşük olan ve olmayan öğrencilerin okumalarının prozodi özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır (Bkz. Tablo 5).

**Tablo 5.** Okuma Performansı Düşük Olan (n=26) ve Olmayan (n=26) Öğrenci Gruplarının Okumalarının Prozodi Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Perfor. Düşük	Ortn.	Min.	Maks.	SS	Çarp.	Bas.	Shapiro Wilk	Sıra Ort.	U, p
İfade ve Ses Yüksekliği	Olan	2.00	1	2	.50	-.33	-2.05	.96 p=.388	13.50	.00 p=.000*
	Olmayan	4.00	3	4	.50	-.16	-2.14	.87 p=.004*	39.50	
Vurgu	Olan	2.00	1	3	.71	-.17	-.88	.60 p=.000*	14.88	36.00 p=.000*
	Olmayan	4.00	3	4	.48	-.68	-1.66	.52 p=.000*	38.12	
Akıcılık	Olan	2.00	1	3	.43	-.72	2.47	.45 p=.000*	13.83	8.50 p=.000*
	Olmayan	3.00	1	4	.48	.68	-1.66	.51 p=.000*	39.17	
Hız	Olan	2.00	1	3	.76	-.20	-1.2	.84 p=.001*	14.02	13.50 p=.000*
	Olmayan	4.00	3	4	.32	-2.5	4.9	.81 p=.000*	38.98	
Toplam Prozodi Puanı	Olan	8.00	4	10	2.11	-.52	-8.3	.86 p=.002*	13.50	.00 p=.000*
	Olmayan	15.00	12	16	1.27	-.47	-.85	.80 p=.000*	39.50	

\*p<.05

Mann Whitney U Testi sonuçlarından okuma performansı düşük olanların prozodinin tüm boyutlarında akranlarından daha düşük performans gösterdikleri anlaşılmaktadır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada okuma performansı düşük olan ve olmayan öğrencilerin okuma doğrulukları, okurken yaptıkları hatalar ve prozodi boyutundaki okuma özellikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, okuma performansı, öğrencilerin okuma hızlarına göre belirlenmiştir (Bkz. yöntem bölümü, çalışma grubu). Okuma hızına göre üst dilimde yer alan öğrenciler okuma performansı düşük olmayan, alt dilimde yer alanlar ise okuma performansı düşük olanlar grubunda yer almıştır. Okuma hızlarının karşılaştırılmasına yönelik kullanılan Mann Whitney Testi sonuçları iki grubun okuma hızlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Okuma performansı düşük olan öğrencilerin otomatik/bütünsel 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; Kochnower, Richardson ve Benedetto, 1983) ortaya konmuştur. Okuma performansı düşük olan öğrencilerin akranlarına göre düşük olan 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/yazıbirimlerin dizilişine ilişkin yazım bilgisine sahip olmaktadır. Bu bilgi onların sözcüğü bütünsel, otomatik ve doğru okumalarını sağlamaktadır (bkz. Ehri'nin (2005) ve Frith'in (1985, 1986) okuma gelişimi kuramları). Sık karşılaşılan sözcükler bütünsel okunurken, az karşılaşılan sözcükler için sesbilgisel strateji kullanılır ama bu kez seslendirilen birimler harf ya da yazıbirimden daha büyüktür; sözcük içindeki harf sırası da dikkate alınarak sözcüğün biçimbirim (yapıbirim) içeren parçalarının doğrudan okunması söz konusudur (Bruck,

1988). Sözcüklerin otomatik okunması okuma hızını (Ehri ve McCormick, 1998) olduğu kadar okuduğunu anlama başarısını da (Ehri, 2005) artırmaktadır. Okuma performansı düşük olan öğrenciler sözcüklerin bütünsel olarak okunduğu, 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 performansı düşük olan öğrencilerin akranlarından daha yavaş ve hatalı okudukları görülmüştür. Benzer bulgular Türkçe konuşan öğrenciler için de bulunmuştur. Baydık'ın (2002) çalışmasında okuma performansı düşük olan öğrencilerin sözcükleri akranlarına göre daha hatalı ve yavaş okudukları bulunmuş, ayrıca bu öğrencilerin bütünsel okudukları sözcük sayısının sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe konuşan öğrencilerle yapılan diğer çalışmalarda da okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma hızlarının akranlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010).

Grupların okuma doğruluklarına bakıldığında ise, okuma performansı düşük olmayan gruptaki öğrencilerin biri hariç tümünün bağımsız okuma düzeyinde; okuma performansı düşük olan gruptaki öğrencilerin ise 9'unun öğretimsel, 17'sinin ise başarısız okuma düzeyinde olduğu görülmektedir. Okuma performansı düşük 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. Araştırmada öğrencilerin okuma performansı düşük olan ve olmayanlar olmak üzere iki gruba ayrılmasında öğrencilerin okuma hız ölçümleri kullanılmıştır. Bilindiği gibi, okuma hızı bir dakikada okunan doğru sözcük sayısıdır. Bu ölçüm hem doğruluk hem de hızı içerir. Bu nedenle, okuma doğruluğunun düşük olmasına karşın hızlı okuma çabası sözü edilen öğrencinin üst grupta yer almasına yol açmış olabilir. Ayrıca, okumasının prozodi özellikleri incelendiğinde, öğrencinin konuşma hızının üzerinde bir hızla okuma çabası içinde olduğu görülmüş, öğrencinin okuma hatalarını da bu durumun artırdığı düşünülmüştür.

Araştırmada iki grubun okuma doğrulukları karşılaştırıldığında, okuma performansı düşük olan öğrencilerin bu ölçümde diğer gruba göre daha başarısız oldukları görülmüştür. Okuma performansı düşük olan öğrencilerin doğru okudukları sözcük oranı, performansı düşük olmayan akranlarınınkinden azdır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda karşılaşılan durum, okuma performansı düşük olan öğrencilerin kendi sınıf düzeylerinin altında okuma düzeylerine sahip olmalarıdır. Örneğin, Akyol ve Yıldız'ın çalışmasına (2010) katılan okuma performansı düşük olan bir beşinci sınıf öğrencisinin birinci sınıf düzeyindeki metinlerde okuma düzeyi endişe yani başarısız düzeyde çıkmıştır. Yine, Yılmaz'ın (2008) okuma performansı düşük olan bir sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencinin okuması beşinci sınıf düzeyinde bile endişe düzeyindedir. Ergül (2012) üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, 112 öğrencinin 26'sının bağımsız, 39'unun öğretimsel, 46 öğrencinin ise endişe yani başarısız okuma düzeylerinde olduklarını belirlemiştir. Ergül'ün çalışmasında sınıf düzeylerinde bağımsız okuma düzeyine sahip olan öğrencilerin okuma sorunları olmadığı söylenemez. Öğrenciler doğru okusalar da yavaş, duraklayarak okuyabilmektedir. Bu nedenle bir öğrencinin okuma becerilerine ilişkin bilgi edinmek için okuma hızı, doğruluğu ve okumanın prozodi özellikleri birlikte ele alınmalıdır. Elbette okuma hataları da bize sorunun kaynağına ilişkin bilgi verebilmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin hata analizleri yapıldığında ve iki grubun hata sıklıkları karşılaştırıldığında, okuma performansı düşük olan grubun akranlarına göre *sözcüğü yanlış okuma*, *sözcüğün bir kısmını tekrarlama*, *kendini düzeltme*, *harf-hece atlama*, *harf-hece ekleme*, *harf değiştirme*, *pozisyon değiştirme*, *harfi ters çevirerek okuma ile sözcüğün sonunu değiştirme* hatalarını daha fazla yaptığı görülmüştür. Bu hatalar Türkçe konuşan okuma performansı düşük olan öğrencilerin diğer araştırmalarda da sık saptanan hatalarındandır (Akyol ve Temur, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Baydık ve diğ., 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Ergül, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008). Araştırma sonuçlarına göre, okuma performansı düşük olan öğrencilerin en sık yaptıkları hatalar sırasıyla *sözcüğü yanlış okuma* (%21.26), *sözcüğün bir kısmını tekrarlama* (%9.03), *kendini düzeltme* (%6.23), *sözcüğü tekrarlama* (%4.69), *sözcük atlamadır* (%1.42). Bu grubun sözcüğü yanlış okurken en sık yaptıkları hatalar sırasıyla *harf değiştirme* (%6.15), *harf atlama* (%5.76), *hece atlama* (%4.8), *harf ekleme* (%2.46), *hece ekleme* (%2.11), *sözcüğün sonunu değiştirme* (%1.76). Okuma performansı düşük olmayan öğrenciler okuma performansı düşük olan akranlarından daha az hata yapmakla birlikte en sık hataları sırasıyla *sözcüğü yanlış okuma* (%4.03), *sözcüğü tekrarlama*

(%3.19), *kendini düzeltme* (%2.07), *sözcüğün bir kısmını tekrarlamadır* (%2.03). Grubun sözcüğü yanlış okurken en sık yaptıkları hatalar sırasıyla *harf değiştirme* (%1.42), *harf atlama* (%0.73), *harf ekleme* (%0.57), *hece ekleme* (%0.38) ve *sözcüğün sonunu değiştirmedir* (%0.26). Okuma performansı düşük olan öğrencilerin hata modeli, okuma hataları anlamlı bir şekilde fazla olmakla birlikte akranlarınınkine çok benzemektedir. Bu durum onların akranlarının okuma gelişimlerini geriden izlediklerine işaret etmektedir. Yaptıkları hataların sıklığı, özellikle *sözcüğü yanlış okuma*, *yanlış okurken de harf değiştirme*, *harf atlama*, *hece atlama*, *harf ekleme*, *hece ekleme*, *sözcüğün sonunu değiştirme* hatalarını yapmaları, okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma gelişimi açısından sesbilgisel stratejiyi kullanmada yetersiz olduklarında, sözcüğün baş kısmındaki harfleri tanıyorlarsa, alfabetik ipuçlarını kullanarak, sözcüğü çözümlenmeye çalıştıklarını, çözümleyemedikleri diğer bölümleri için tahmin yürütmekte olduklarını düşündürmektedir (bkz. Ehri'nin (2005) ve Frith'in (1985, 1986) okuma gelişimi kuramları).

Öğrencilerin sözcüğü yanlış okurken yaptığı hatalar bize onların okuma gelişim dönemine ilişkin bilgi verebilmektedir. Bu amaçla, araştırmada yanlış okunan sözcükler üç grup altında ele alınıp sayıları hesaplanmıştır. Birinci grup hata, sözcüğü görsel olarak benzemeyen başka bir sözcük olarak okuma (ör. „bir“ yerine „hep“, „çok“ yerine „bir“ okuma; ikinci grup hata sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma (ör. „kova“ yerine „kovan“; „sucunun“ yerine „sunucu“ olarak okuma),); üçüncü grup ise sözcüğü anlamsız bir sözcük olarak okumadır (ör. „işinize“ yerine „işinezi“, „yemyeşil“ yerine „yemşiyel“). Bu üç gruptaki hata sayıları ayrı ayrı hesaplanmış ve analizlerde okuma performansı düşük olan grubun her üç gruptaki hataları da akranlarına göre daha fazla yaptığı görülmüştür. Araştırmada okuma performansı düşük olan öğrenciler toplamda 588 sözcüğü yanlış okumuştur. Bu hatalar gruplandığında, 76'sının (%12.92) sözcüğü görsel olarak benzemeyen başka bir sözcük olarak okuma; 294'ünün (%50) sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma; 218'inin de (%37.08) sözcüğü anlamsız bir sözcük okuma hatalarını yaptığı belirlenmiştir. Bu durum bir üst paragrafta yapılan yorumu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sözcüğü yanlış okurken yaptığı bu hatalar okuma performansı düşük olan öğrencilerin harf/yazıbirim-ses ilişkisi kurarak ya da sesbilgisel okuma yolunu kullanarak okuduklarına ancak bu beceride yetersiz olduklarına işaret etmektedir (Baydık, 2002; Wimmer ve Hummer, 1990). Aynı öğrencilerin kendilerini diğer gruba göre daha fazla düzeltmeleri ve sözcüğün bir bölümünü tekrarlamaları da sesbilgisel okumadaki yetersizliklerine işaret etmektedir. Tüm bu bulgular, onların sesbilgisel okuma stratejisinde henüz başarılı olmadıklarını ve bütünsel/otomatik okumaya geçiş yapamadıklarını düşündürmektedir (bkz. Ehri'nin (2005) ve Frith'in (1985, 1986) okuma gelişim kuramları).

Araştırmanın diğer bir bulgusu da okuma performansı düşük olmayan öğrenci grubunun sözcüklerin yerlerini değiştirme hatasını okuma performansı düşük olan öğrenci grubundan daha fazla yapmış olmalarıdır. Okuma performansı düşük 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 performansı düşük 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.

Araştırmacıların okuma performansı düşük olan öğrencilerin okuma hatalarına ilişkin bir bulgusu da, sözcüğün sonunda yapmış oldukları, *sözcüğün sonunu değiştirmeye* (%1.76) ilişkin bulgudur. Bulgu, Ergül'ün (2012) okuma performansı düşük 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 performansı düşük olan gruptan 7 öğrencide parmakla takip, 3 öğrencide okuduğu yeri kaybetme sorunları gözlemlenmiştir. Okuma performansı düşük olmayan gruptaki öğrencilerde ise bu hatalar gözlenmemiştir. Okuma performansı düşük olan grupta 6, okuma

performansı düşük olmayan grupta ise 2 öğrencide satır atlama gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma performansı düşük 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. Araştırmada kullanılan öykü okuma performansı düşük olan öğrencilere zor gelmiştir. Okuma doğruluklarına bakıldığında bu metin onların okuma düzeyinin üzerindedir ancak çalışmada kullanılan metnin düzeyine ilişkin uzman görüşü alınmış, metin için ayrıca bir okunabilirlik hesaplamasına gidilmemiştir. Elbette yorum yapılırken bu durum dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, okuma performansı düşük olmayan öğrenciler bu metni okurken zorlanmamışlardır. Ayrıca öykü Talim Terbiye onaylı bir üçüncü sınıf kitabından seçilmiştir. Tüm bunlar metnin sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşü desteklemektedir. Bu durumda, çalışmadaki okuma performansı düşük olan öğrenciler için okuma öğretiminde okuma doğruluğunun %90-95 olduğu (öğretimsel düzey) materyallerin (Lerner, 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2000) kullanılmasının onlar için yapılacak en önemli bir uyarılma olabileceği söylenebilir.

Araştırmada okuma performansı düşük olan bazı öğrencilerde (n=2) sözcüğü hecelerini yanlış ayırarak okuma sorununa da rastlanmıştır. Bu sorunun özellikle Türkiye’de ilkokuma 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 karşılaştırıldıklarında, okuma performansı düşük olan grubun prozodinin ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız boyutlarında daha başarısız oldukları görülmüştür. Okuma performansı düşük olmayan gruptaki bazı öğrencilerde de prozodi sorunları gözlenmekle birlikte okuma performansı düşük olan öğrenciler “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği”nin tüm boyutlarında daha düşük puan alarak, bu alanda akranlarına göre daha fazla sorun yaşadıklarını göstermişlerdir. Alanyazında prozodik okumanın sözcüklerin doğru ve otomatik olarak okunmasıyla, bir başka anlatımla okuma hızı arttıkça geliştiği bilgisi yer almaktadır. Okuyucuların sözcük çözümleme için çaba sarf etmeyip, anlama odaklandıkça daha uygun prozodi ile okudukları belirlenmiştir (Miller ve Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, ve diğ., 2004).

Öğretmenlerin okuma performansı düşük olan öğrencilerinin okuma becerilerini tüm boyutlarda değerlendirip onlara özgü öğretimsel uyarlamalar yapmaları etkili bir okuma öğretimi ve öğrencilerin okuma gelişimleri açısından önemlidir (Mokhtari, Hutchison ve Edwards, 2010). Rasinski, Homan ve Biggs (2009) akıcılık öğretiminde doğruluk, otomatiklik, prozodik okumanın bir arada ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Üç boyutun bir arada ele alınması sorunun kaynağına ilişkin yol göstermesi açısından önemlidir. Örneğin, sıklıkla tekrar yapan bir öğrencinin prozodi incelemesinde çok hızlı okuma eğiliminde olduğunun gözlenmesi, tekrarların hızlı okuma çabasıyla kaynaklanabileceğini düşündürülebilir. Bu durumda, düzeltici programda öğrencinin hızlı okuma alışkanlığının değiştirilmesinin öncelikle ele alınmasını gerektirir. Okuma akıcılığı çalışmalarında okuma materyalleri arasında prozodik okumayı da destekleyen şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik, sanatsal ve etkileşimli metinlerin olması bu boyuttaki sorunların aşılmasına yardımcı olacaktır. Reutzel de (2009) okuma öğretiminde 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).

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.

Çalışmada okuma performansı düşük 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 durum, çalışmanın sınırlılıklarından biridir. İleriki çalışmalarda akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte ele alınması öğrencilerin okuma sorunlarına daha ayrıntılı bakılmasını sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J., & Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word recognition skill? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(2), 89-127.
- 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 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, Elâzığ.
- Ardoin, S. P., Morena, L. S., Binder, K. S., & Foster, T. E. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: Let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391-404.
- 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). Acquisition and use of spelling-sound correspondences in reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 114-133.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2012). *Okuma güçlükleri*. S. Y. Doğru (Ed.). Öğrenme güçlükleri (s. 117-130) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- 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., 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.
- 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.
- Belet, D. ve Karadağ, R. (2008, Haziran). *Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Adana.
- 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: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (10.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Clay, M. (2010). *An observation survey of early literacy achievement*. NH: Heinemann.
- Colarusso, R., & O'Rourke C. (2007). *Special education for all teachers*. Iowa: Kendal/Hunt Publishing Company.
- Concoran, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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., & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 3-18.
- 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. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- 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.
- 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.
- Gibson, L., Cartledge, G., & 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.
- 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 duyuşsal-motor işlevleri değerlendirme 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.
- 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.
- Jorm, A. F. Share, D. L. Maclean, R., & Matthews, R. G. (1984). Phonological recoding skills and learning to read: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics, 5*, 201-207.
- 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.
- 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.
- Kochnowar, 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. 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.
- 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. (2003). *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.
- Marr, M., Algozzine B., Nicholson K., & 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.
- 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., & 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., & Hiebert, E.H. (2003). *A Focus on fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- 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.
- Reutzell, 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 SaddleRiver, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- 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.
- 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., Nievas, 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.
- Şahin, A. (2010, Mayıs). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 171*, 109-129.
- 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.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.
- Zutell, J., & Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students' reading fluency. *Theory into Practice, 30*, 211-217.