



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2025, 25(3), 1948 – 1980. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1570498

Akıcı Okumanın Desteklenmesinde Metin Türleriyle ve Akıcı Okuma Stratejileriyle Zenginleştirilmiş Müdahalenin Etkisi*

Effect of Intervention Enriched With Text Types and Fluent Reading Strategies in Supporting Fluent Reading

Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU¹ ID, Banu AKTÜRKOĞLU² ID

Geliş Tarihi (Received): 19.10.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 22.08.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2025

Öz: Bu çalışmada okuma güçlüğü tanımlı bir ilkököl dördüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından "Metin Türleriyle ve Akıcı Okuma Stratejileriyle Zenginleştirilmiş Bireyselleştirilmiş Okuma Destek Programı (METASZEP)" hazırlanmıştır. Çalışmada uygulama odaklı eylem araştırması kullanılmıştır. Örneklem ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma sürecinde ilk olarak katılımcının doğru okuma düzeyi, okuma hızı ve prozodik okuma düzeyini belirleyebilmek için ön test uygulaması yapılmıştır. Doğru okuma düzeyinin endişe düzeyinde, okuma hızının 64 puan ve okuma prozodisinin 6 puan olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Katılımcının Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Soruları", "Farklı Türdeki Metinler", "Ön ve Son Test Olarak Kullanılan Metin" ve "Okuma Metinlerine İlişkin Ses Kayıtları", "Okuma Prozodisi Rubriği" ve "Defter Çalışmaları" kullanılmıştır. Çalışma toplam 18 saatte ve beş haftada tamamlanmıştır. Öğretim oturumları 25+10+25 dakikalık bölümlere ayrılmış. İlk 25 dakikalık kısımda katılımcıya ön okuma yaptırılmıştır. 10 dakika dinlenmeye ayrılmıştır. İkinci 25 dakikada METASZEP'teki farklı türdeki metinler üzerinden kelime tekrar tekniği ve kelime kutusu stratejisi kullanılarak çalışılmıştır. Metinler hikâye, tekerleme, mani, ninni, şiir, sayıma ve şarkı türlerinde ve okunabilirlik düzeyleri çok kolay, kolay ve orta güçlüktedir. Çalışmanın sonunda yapılan son test sonucunda, katılımcının doğru okuma düzeyinin serbest okuma düzeyine, okuma hızının 90'a, okuma prozodisinin ise 15'e yükseldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlükleri, Doğru okuma, Okuma hızı, Prozodi, Metin tipleri.

&

Abstract: This effective reading difficulty diagnosis of a fourth grade primary school student's fluent reading skill is aimed to be learned. In order to reach the goal, the researchers prepared "Individualized Reading Support Program Enriched with Text Types and Fluent Reading Strategies (METASZEP)". Application-oriented action analysis was used in the study. Moderate hand use was used in the inclusion of the participant's work. First of all, a pre-test was applied to change the results of the study process, correct reading level, reading speed and prosodic reading. It was determined that correct reading rates were at the anxiety level, reading speed was 64 and reading prosody was 6. "Interview Questions to Determine the Participant's Characteristics", "Different Types of Texts", "Text Used as Pre- and Post-Test" and "Voice Recordings Regarding Reading Texts", "Reading Prosody Rubric" and "Notebook Studies" were used as data collection tools. The study was completed in a total of 18 seasons and five weeks. Teaching records were divided into 25+10+25 sections. The first 25 characteristic features were pre-read. It is left to rest for 10 minutes. The second 25 minutes are provided through word repetition technique and word box strategies on different types of texts in METASZEP. The texts are very easy, easy and medium strong in readability level in story, rhyme, rhyme, lullaby, poem, counting and song types. The final test result at the end of the study determined that the correct reading of the problems increased to the free reading level, reading speed increased to 90, and reading prosody increased to 15.

Keywords: Reading difficulties, Accurate reading, Reading speed, Prosody, Text types.

Atıf/Cite as: Akgül-Çobanoğlu, F., & Aktürkoğlu, B. (2025). Akıcı okumanın desteklenmesinde metin türleriyle ve akıcı okuma stratejileriyle zenginleştirilmiş müdahalenin etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1948-1980, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1570498.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹Sorumlu Yazar: Dr. Fadime AKGÜL ÇOBANOĞLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, f.akgul@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3539-2027>

² Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, banuakturkoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5307-882X>

1. GİRİŞ

Okuma; okuyucunun metinle etkileşime girdiği ve metinden eriştiği fikirleri anlamlandırmaya çalıştığı dinamik bir süreçtir (Kendeou vd., 2014). Bireylerin okuma becerisinde yeterli düzeyde başarı yakalayabilmeleri için okumanın akıcılık ve anlaşılması olarak adlandırılan tüm bileşenlerinde yetkinlik kazanmaları gerekmektedir (Report of the Reading Panel [NICD], 2000). Bu bileşenlerden akıcı okuma, başarılı ve etkili okuyucu olmanın en temel göstergelerindendir (Baydık vd., 2012; Klauda ve Guthrie, 2008) ve kelimelerin doğru, hızlı (otomatik) ve prozodik özelliklere uygun sesletiminin yapılmasıyla özdeşleşmektedir (Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı 2018; Kuhn vd., 2010; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski ve Samuels, 2011). Akıcı okumanın en temel bileşeni olan doğru okuma, sözcükteki her harfe karşılık gelen sesleri çıkararak sözcüğü bölmeden uygun bütünlükte okuyabilmek (Cunningham ve Cunningham, 1992; McCormack ve Pasquarelli, 2010; Vilger, 2008) olarak betimlenir. Ek olarak doğru okuma, alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmayı ve okunan metindeki bir sonraki kelimenin tahmin edebilmesi için ipuçlarının yakalanabilmesi gibi birçok alt beceriyi içermektedir (Klauda ve Guthrie, 2008). Akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan okuma hızı okuyucunun sözcükleri tanıma süresi olarak betimlenmekte (Karakaş, 2023; Uribe-Zarain, 2007) ve bir dakikada doğru okunan sözcüklerin sayısını vermektedir (Akyol vd., 2014). Bu sürede doğru okunan sözcük sayısının artması sözcük tanınmanın otomatikleştiğini gösterir (Perfetti ve Hogaboam, 1975). Bu bilgiler Mathson ve diğerlerinin (2006) akıcı okumanın bileşenleri arasında bir gelişim sırası bulunduğuna ilişkin söylemlerini doğrulamaktadır. Okuyucular sözcükleri önce doğru sonra hızlı (otomatik) tanımayı en son da prozodik özelliklere uygun okumayı öğrenmektedirler. Bir başka deyişle, prozodinin kazanılmasının doğru okuma ve okuma hızının kazanılmasına bağlı olduğu (Varol, 2017) ifade edilebilir.

Okuyucuların okuma akıcılığını kazanma sürecinde edinecekleri son beceri olan prozodik okuma, okuyucunun cümle içerisinde uygun sözcüklere vurgu yapmasını; ses tonunu noktalama işaretlerine, anlama, duyguya uygun şekilde değiştirmesini; cümleler ve söz öbekleri arasında duraklamalar yapabilmelerini gerektirmektedir (Hudson vd., 2005). Literatürden erişilen bilgiler ışığında, akıcı okuma becerisini edinmiş öğrencilerin sözcükleri otomatik olarak tanıyıp uygun hızda ve prozodik özelliklere uygun şekilde okuyacakları (Rasinski, 2014); böylece okumanın en üst bileşeni olan okuduğunu anlama becerisinde daha başarılı olabilecekleri (Bender ve Larkin, 2003; Reutzel ve Cooter, 1996; Richek vd., 2002) ifade edilebilir. Başka bir deyişle akıcı okuma, okumanın doğruluğuyla anlaşılması arasındaki bağlantıyı kuran beceridir (Perfetti, 1985). Sözcükleri akıcı okuma yetkinliğine sahip olmak ancak okuma güçlüğü olmayan öğrencilerden beklenebilir (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Çünkü okuma güçlüğü olan öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla dakikada daha az sözcüğü doğru okumakta, daha fazla okuma hatası yapmakta ve prozodik okuma sürecinde daha az başarı göstermektedirler (Kargın vd., 2023).

Disleksi olan öğrenciler, normal veya normalüstü zekâya sahip olmalarına ve gelişim özelliklerine uygun eğitim almalarına rağmen sözcükleri tanımakta, otomatik ve prozodik bir şekilde okumakta önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Peterson ve Pennington, 2012; Rasinski, 2014). Kısaca okuma güçlüğü tanımlı öğrenciler, kelimelerin doğru okunmasında harf ya da heceleri atlama, ekleme, ters çevirme, tekrarlama, duraklama, kendi kendini düzeltme, yerine koyma, telaffuz ve yanlış okuma gibi hatalar yapmaktadırlar (Akyol ve Kodan, 2016; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Sidekli, 2010). Okuma sırasında bahsi geçen okuma hatalarını yapmalarından dolayı dislektik öğrencilerin okuma düzeyleri akranlarına kıyasla en az iki yıl geriden gelmektedir (Çolak ve Yılmaz, 2023). Bu öğrencilerin akıcı okumalarını engelleyen okuma hataları fonolojik farkındalık becerilerindeki yetersizlikten

kaynaklanabilmektedir (Tankersley, 2002; Pullen ve Justice, 2003; Rosita vd., 2022). Fonolojik işlemedeki yetersizlikler, sesler üzerinde işleme yapabilmekteki güçlüklerle karakterize edilmektedir (Akdağ, 2018; Baydık, 2006; Foorman vd., 2008; Keşgöl Sercan, 2020; Owens, 2008). İlgili bilgilerden hareketle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında yaptığı hataları en iyi yordayan yetersizliğin fonolojik işlemede görülen yetersizlikler olduğu (Giazitzidou ve Padelidi, 2022; Yeung vd., 2013) ifade edilebilir.

Okumanın doğruluk boyutunda problem yaşayan öğrencilerin yazma becerisinde de problem yaşadıkları bilinmektedir (Chard ve Dickson, 1999). Yine bu durumun gerekçesi olarak okuma güçlüğü olan çocukların sözcükleri doğru bir şekilde kodlarına ayıramamaları gösterilmektedir (McCuningham ve Cunningham, 1992). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin kod çözme becerisi geliştikçe hem akıcı okumanın en temel bileşeni olan doğru okuma becerileri hem de yazma becerileri gelişmektedir (Adams, 1990; Arabacı, 2022; Ergül vd., 2024; Kargın vd., 2023; Morris ve Perney, 1984; Nacar ve Baştuğ, 2023; Turna, 2017; Üşümez vd., 2024). Bu noktadan hareketle, okuma güçlüğü olan çocukların akıcı okumalarının önündeki fonolojik işlemedeki yetersizlikten kaynaklanan okuma hataları giderilirken okuma ve yazma becerilerinin her ikisini aynı süreçte geliştirecek akıcı okuma stratejilerinin kullanılmasının uygun olduğu (Akyol ve Sever, 2019; Akyol ve Yıldız, 2010) belirtilebilir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin sesli okuması dinlendikten sonra okumanın doğruluğuna dair yaşadığı güçlükler başta olmak üzere okumanın hızı ve prozodisine ilişkin güçlüklerini de belirleyip (Özbay, 2011; Ulusoy vd., 2011) bunları gidermeye yönelik öğretim materyalleri ve stratejiler belirlenmelidir (McCoy, 1995). Belirlenen strateji, yöntem, teknik ve öğretim materyalleriyle kademeli, tekrarlı ve sürekliliği olan uygulamalar yapılmalıdır (Çayır ve Ulusoy, 2014). Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma (Kuhn ve Stahl, 2003; Reutzel ve Cooter, 1996), eşli okuma (Lerner, 2000), kelime tekrar tekniği (Akyol, 2014; Uzunkol, 2013), kelime kutusu stratejisi (Joseph, 2002), Fernald yöntemi (Sirem vd., 2020; Yılmaz, 2022), 3P (Duraklama, Yöneltilme, Övme) metodu (Dağ, 2010), eko okuma (Hudson vd., 2005), güdümlü okuma (Saat, 2019), koro okuma (Keskin, 2012; Richek vd., 2002), nörolojik etki yöntemi (Baştuğ ve Kaman, 2013), akranla okuma (Akyol, 2008) ve okuyucu tiyatrosu (Young ve Rasinski, 2009) gibi akıcı okuma stratejileri kullanılabilir.

Kelime tekrar tekniği, okuyucunun metinde yanlış okuduğu kelimelerin tekrarlı bir şekilde okutulmasıyla bu kelimelerdeki okuma hatalarının giderilebileceğini savunan akıcı okuma tekniğidir (Yılmaz, 2008). Kelime tekrar tekniği atlama, ekleme, yanlış okuma, tekrarlama, duraklama ve telaffuz gibi okuma hatalarının giderilmesini; bu sayede de okuma akıcılığının kazanılmasını ve iyileştirilmesini desteklediği (Edis ve Yılmaz, 2020; Jenkins ve Larson, 1979; Sözen, 2022) ifade edilmektedir.

Akıcı okumanın gelişimi için kelimeleri doğru tanımak kadar kelimeleri kodlarına çözümleyebilmek de oldukça önemlidir (Benner vd., 2022). Bundan dolayı akıcı okuma becerisinin iyileştirilmesi için kelime çözümleme becerisini destekleyecek kelime kutusu gibi stratejilerin kullanılması gerekir. Kelime kutusu stratejisi, söylenen bir kelimedeki ses sayısı kadar yan yana küçük kutular çizilmesine; çizilen kutulara kelimedeki seslerin harf karşılıklarının sıralı bir şekilde yazılmasına dayanmaktadır (Joseph, 2002). Bu strateji sayesinde okuyucunun harfleri ses karşılıklarıyla ilişkilendirebileceği; kelimelerdeki kodları doğru çözümleyerek akıcı okumanın doğruluğu bileşeninde gelişim sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu stratejilerle birlikte kullanılan farklı metin türlerinin (hikâye edici, bilgilendirici, şiir, tekerleme, sayıma, mani, ninni, şarkı, bilmece) de okuma güçlüklerini gidermek amacıyla kullanıldığı; bu sayede okuma hatalarının azaldığı ve akıcı okuma becerisinin geliştiği yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir (Akyol vd., 2014; Aşıkcan ve Saban, 2020; Ceylan, 2016; Çankal, 2018; Demirtaş, 2016; Kesik ve Polat, 2023; Kurban, 2018; Kuruyer, 2014; Sidekli, 2010; Şahin ve Melanlıoğlu, 2021; Şen, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB, 2019]; Türkmenoğlu, 2016). Özellikle uyaklarla ritmik ve tonal özellikler kazanmış şiir, şarkı ve diğer melodik farklı türdeki metinlerin akıcı okumanın gelişimini desteklediği belirlenmiştir (Lane vd., 2009; Rasinski, 2006; Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017). Literatürden ulaşılan bilgiler akıcı okuma stratejileri ve farklı metin türlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerisinin iyileştirilmesinde ayrı ayrı kullanılıp işe yaradığını gösterirken bir arada kullanıldığına yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Çalışmanın önemi, literatürde daha önce etkililiği test edilmemiş olan akıcı

okuma stratejileri ve farklı metin türlerinin birlikte kullanımının okuma güçlüğü olan bir öğrencinin akıcı okuma becerisinin iyileştirilmesindeki etkisini belirlemektir. Bu bakımdan uygulama sonrası erişilecek sonuçların da literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerine sınıf ortamında uygulayabilecekleri müdahalelerin de çeşitlendirilmesinin önemli bir gereksinim olduğu düşünüldüğünden bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Öğrencinin güçlük yaşadığı okuma becerisinin önceliklendirildiği uygulamaların bir program dahilinde usta öğreticiler tarafından sunulması (Carnine vd., 2017) gerekir. Bu çalışmada, okuma güçlüğü tanılı öğrencilerin akıcı okuma becerilerini iyileştirmek için araştırmacılar tarafından “Metin Türleriyle ve Akıcı Okuma Stratejileriyle Zenginleştirilmiş Bireyselleştirilmiş Okuma Destek Programı (METASZEP) geliştirilmiş; METASZEP’in okuma güçlüğü tanılı öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin iyileştirilmesindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi: METASZEP, okuma güçlüğü tanılı bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili midir?

Alt Problemler:

1. METASZEP, okuma güçlüğü tanılı bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin doğru okuma düzeyini geliştirmekte etkisi nedir?
2. METASZEP, okuma güçlüğü tanılı bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma hızını geliştirmekte etkisi nedir ?
3. METASZEP, okuma güçlüğü tanılı bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma prozodisini geliştirmekte etkisi nedir?

2. YÖNTEM

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Metin Türleriyle Ve Akıcı Okuma Stratejileriyle Zenginleştirilmiş Bireyselleştirilmiş Okuma Destek Programı (METASZEP)’nın okuma güçlüğü tanılı bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen çalışmada nitel araştırma desenlerinden uygulama odaklı eylem araştırması kullanılmıştır. Ek olarak çalışmada öğrencinin doğru okuma düzeyi, okuma hızı ve okumasının prozodikliğine dair erişilen sayısal değerler nicel yöntemlerin kullanıldığını da göstermektedir. Eylem araştırmalarında nicel ve nitel veri analiz teknikleri bir arada kullanılabilir (Hendricks, 2006).

Uygulama odaklı eylem araştırması, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin herhangi bir konudaki öğrenme düzeylerini artırmak amacıyla kullanabilecekleri bir araştırma modelidir. Bunlara ek olarak uygulama odaklı eylem araştırması deseni, deneysel işlemlerin yürütülmesini de sağlamaktadır (Creswell, 2013). Katılımcı öğrencinin akıcı okuma becerisi çalışmanın bağımlı değişkenini oluştururken METASZEP bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Buna ek olarak çalışmada uygulama sürecine geçilmeden önce öğrencinin mevcut akıcı okuma performansını belirlemek amacıyla ön test, METASZEP okuma destek programının uygulanmasından sonra beceri alanındaki performansını değerlendirmek amacıyla son test uygulanmış olması deneysel işlemlerin yapıldığını göstermektedir. Ayrıca METASZEP programının uygulanması sırasında katılımcıya programdaki metinler üzerinden ilk ve ara okumalar yaptırılmıştır. Mevcut çalışmada öğrencinin ön test aşamasında tespit edilen okuma güçlüklerini gidermek üzere eylem planı olarak “METASZEP” geliştirilmiş; METASZEP destek okuma programında hikâye, şiir, tekerleme, sayıma, mani, ninni ve şarkı metin türleri “kelime tekrar tekniği” ve “kelime

kutusu stratejisi'' kullanılarak 14 saatlik bir uygulama yapılmıştır. Çalışmada ön ve son testlerin uygulanmasıyla aileyle yapılan görüşmeler ikişer saat sürmüştür. Böylece mevcut çalışma on sekiz saatte tamamlanmıştır.

Katılımcının özellikleri

Bu çalışma, eğitsel değerlendirme raporuna göre okumanın akıcılık bileşeninde güçlük yaşayan okuma güçlüğü tanılı bir ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ikinci sınıfın sonunda özgül öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Öğrencinin çalışmaya katılabilmesinde akıcı okumanın tüm bileşenlerinde (doğruluk, hız ve prozodi) güçlük yaşaması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler dikkate alındığında, katılımcının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2002) kullanıldığı söylenebilir. Katılımcıya etik kurallar kapsamında "Sinem" takma adı verilmiştir. Sinem, Ankara'nın Demetevler Mahallesi'nde bir devlet ilkokulunda öğrenimini sürdürmektedir. Yine etik ilkeler gereği okul adına değinilmemiştir. Ebeveynle yapılan görüşmelerde Sinem'in sosyal yaşamına dair erişilen bilgiler şu şekildedir:

Sinem'in 4 yaşında bir kız kardeşi vardır. Kardeşi okul öncesi eğitimi almaktadır. Ebeveynle yapılan görüşmelerde Sinem'in kardeşinin de geç konuşma, bazı kelimeleri doğru telaffuz edememe, yönergeleri anlamama ve boyama yaparken zorlanma gibi özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerini taşıdığı tespit edilmiştir. Ebeveynin talebiyle Sinem'in kardeşi özgül öğrenme güçlüğü riski nedeniyle Ankara Belediyesi'nin yürüttüğü bir gelişimsel tarama projesine dâhil edilmiştir. Sinem'e göre kardeşinin ödevleri çok daha eğlencelidir ve kendi ödevleri yerine onları yapmak istemektedir. Kardeşi bazen altını ıslattığı için annesinin kardeşiyle daha fazla ilgilendiğini; onu daha çok sevdiğini düşünmektedir. Ödevlerini yapmak ve sınavlarına çalışmak istememektedir. Derslerine çalışması konusunda Sinem'e babası destek olmaktadır. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Sinem annesiyle ders çalışmaktan hoşlanmamakta; annesinin bu konuda baskıcı olduğunu düşünmektedir. Baba bir alışveriş merkezinde çalışmakta ve eve gece 22.30 civarında gelebilmektedir. Bu yüzden Sinem babası gelene kadar onu beklemekte; ödevlerini çok geç saatte yapmaktadır. Sinem kardeşiyle aynı odayı paylaşmaktadır. Ailenin sosyoekonomik şartları iyi olmamasına rağmen Sinem'i resim ve jimnastik kursuna göndermektedirler. Böylece kızlarının okuma güçlüğü'nün giderilebileceğini düşünmektedirler. Sinem'in sınıf öğretmeni aileye Sinem'in derslerde çok başarısız ve sınav notlarının çok düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun sebebini de Sinem'in sahip olduğu okuma güçlüğü olarak açıklamıştır. Yaşadığı başarısızlıklardan dolayı Sinem'in sınıfta arkadaşı olmadığını söylemiştir. Bunlara ek olarak Sinem'in ilgi alanlarının resim yapmak, jimnastik yapmak, kardeşiyle oyun oynamak ve anne-babasıyla gezmek olduğu öğrenilmiştir.

2.3.1. Katılımcının okuma güçlükleri

Öğrencinin eğitsel değerlendirme raporunda kelimelerin doğru, hızlı, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun okunup yazılmasında, etkili bir okur olmakta güçlüklerinin olduğu ve bu alanlarda desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak okuduğu metindeki olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurmakta güçlük yaşadığı ve okuma motivasyonunun düşük olduğuna; yine bu alanlarda da destek eğitime ihtiyaç duyduğuna değinilmiştir. Öğrenci haftada iki saat özel bir eğitim kurumundan sahip olduğu okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik destek eğitim almaktadır. Ebeveynle yapılan görüşmeler sonucu, öğrencinin okuma ve yazma güçlüğü haricinde herhangi bir fiziksel (görsel, işitsel), zihinsel ya da psikolojik rahatsızlığının olmadığı tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle öğrencinin mevcut çalışmanın katılımcısı olabilmek için gerekli olan okumanın akıcılığı bileşeninde güçlüklerle sahip olması ölçütünü taşıdığı belirlenmiştir. Bu durum yapılan ön test sonucunda da teyit edilmiştir.

2.3.2. Ortam

Çalışmanın 2 saatlik kısmında aileyle çocuklarının okuma güçlüklerine, kişisel ve sosyal özelliklerine yönelik görüşme yapılmıştır. 2 saatlik kısmında ön ve son okumalar yapılmıştır. Bu görüşmeler Ankara'nın Kızılay ilçesinde bir kitap kafede gerçekleştirilmiştir. Ön ve son test çalışmalarının yürütüldüğü kitap kafe içerisinde kitap okuma, ders çalışma ve genel ağ kullanımı için ayrı bölümler

bulunmaktadır. Ders çalışma alanlarından bazıları özel oda şeklindedir. Ön ve son okumalar bu özel odalarda yürütülmüştür. Çalışmanın 6 saatlik kısmı da Ankara'nın Kızılay ilçesinde herkese açık, giriş için yaş sınırı olmayan bir kütüphanede ücretsiz şekilde kiralanabilen odalarda sürdürülmüştür. Çalışmanın 8 saatlik kısmı da Sinem'in evinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar haftanın üç günü birer gün ara vererek Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri sürdürülmüştür. Yaklaşık 6 haftada çalışma tamamlanmıştır. Birer gün ara verilerek çalışmanın sürdürülmesine (Tekin-İftar, 2012) karar verilmiştir. Üç ortamın da sessiz, doğal ışık alan, iyi havalandırılmış olmasına ve dikkat dağıtıcı unsurların bulunmamasına dikkat edilmiştir. Kitap kafe ve kütüphanede çalışmanın devam ettirilememesi sebebi, bu ortamların haftanın her günü çok yoğun olmasıdır. Kitap kafe ve kütüphanede yapılan uygulamalarda anne ya da baba dışarıda kendi belirledikleri bir mekânda uygulamanın bitmesini beklemişler; araştırmacının uygulamanın bittiğini haber vermesi üzerine çocuklarını giriş kapısından gelip almışlardır. Evde çalışıldığı süreçte de çalışılan odanın kapısı açık bırakılmış; çalışma bittiğinde ebeveyne haber verilmiştir.

2.4. Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan METASZEP içerisindeki "farklı türlerdeki metinler", "katılımcının özelliklerinin belirlenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları", Yıldırım vd. (2009)'nin Türkçeye uyarladığı "Okuma Prozodisi Rubriği", ön test ve son test olarak Akyol vd. (2014) tarafından 4. sınıf düzeyine uygun olarak hazırlanmış 253 kelimelik *EK-1*'deki metin, "metinlerin okunma sürecinde tutulan ses kayıtları" ve "defter çalışmaları" kullanılmıştır.

2.4.1.Farklı türlerdeki metinler

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve veri toplama aracı olarak kullanılan farklı türdeki metinler; aynı zamanda METASZEP içerisindeki öğretim materyalleridir. Her öğretim oturumunda metinler önce okuma hatalarını belirlemek amacıyla kullanılmış ve hataların giderilmesi amacıyla öğretim yapılmıştır. Bu okumalar ara okumalar olarak değerlendirilmiştir. Öğretim yapıldıktan sonra metinler üzerinden yaptırılan okumalar ise son okumalar olarak değerlendirilmiştir. Metinler, hikâye, şiir, tekerleme, sayışma, mani, ninni ve şarkı sözü olmak üzere her bir metin türünden ikişer tane olacak şekilde hazırlanmıştır. Şiir, tekerleme, sayışma, mani, ninni ve şarkı sözü gibi metinlerde uyaklı kelimeler ve bu kelimelerin sağladığı ritmik ve tonal özellikler mevcuttur. Tüm metinler katılımcının ilgi alanlarından yola çıkarak eğlence unsurlarını içerecek şekilde hazırlanmıştır.

2.4.2.Katılımcının özelliklerinin belirlenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Katılımcının kişisel, sosyal ve okuma özelliklerinin belirlenmesine yönelik *EK-3*'teki görüşme soruları aileye sorulmuştur. Erişilen özelliklerden hareketle katılımcının akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik okuma destek programı geliştirilmiş; program aracılığıyla bireyselleştirilmiş müdahale sunulmuştur.

2.4.3.Okuma prozodisi rubriği

Okumanın prozodik özelliklere uygun şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine öğrencinin kayıt altına alınan 60 saniyelik sesli okumaları dinlenerek karar verilmiştir. Karar verme işlemi Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş; Yıldırım vd. (2009) tarafından da Türkçeye uyarlanmış Okuma Prozodisi Rubriği üzerinden yapılmıştır. Okuma Prozodisi Rubriği, ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyuttan alınabilecek puanlar 1-4 aralığındadır. Rubrikten alınabilecek en az toplam puan 4, en fazla toplam puan 16'dır. Bir öğrenci eğer rubrikten toplam 8 ve altında puan alıyorsa okumanın prozodik gerçekleştirilmesi

açısından kaygı verici olduğu belirtilmiştir. Bu durumun öğrencinin ek değerlendirmeye veya okuma prozodisinin geliştirilmesi için destek öğretime ihtiyaç duyduğunun göstergesi olduğu ifade edilmiştir. Herkesin erişimine açık olan rubrik *EK-2'*de sunulmuştur.

2.4.4.Ön ve son test olarak kullanılan metin

Ön test ve son test uygulamasında kullanılan veri toplama aracı, katılımcının çalışma yapılmadan önceki akıcı okuma performansını ve METASZEP'le okuma becerisinin iyileştirilmesine yönelik uygulama yapıldıktan sonra akıcı okuma başarısının nasıl değiştiğini tespit etmek amacıyla kullanılan 253 kelimelik bir metindir. Metin, Akyol vd. (2014) tarafından okuma güçlüğü olan 4.sınıf öğrencilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bilgilendirici metin türlerinden olan bu metnin okunabilirlik düzeyi orta güçlüktedir.

2.4.5.Metinlerin okunması sırasında tutulan ses kayıtları

Çalışmada katılımcının metinleri okuduğu sırada verileri toplayan araştırmacı telefonuyla ses kayıtları almıştır. Alınan 60 saniyelik ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından dinlenmiş; böylece katılımcının yaptığı okuma hataları, okuma hızı, doğru okuma düzeyi ve okuma prozodisi tespit edilmiştir.

2.4.6.Defter çalışmaları

Katılımcının metinleri okurken yaptığı okuma hataları üzerinden kelime kutusu stratejisi izlenerek yapılan çalışmalarda düz çizgili yazı defteri kullanılmıştır. Defter yalnızca bu çalışmada kullanılmak üzere temin edilmiştir.

2.4.7.Eylem süreci ve yapılan uygulamalar

Eylem araştırmalarında süreç, problemin tespitiyle başlayıp ardından sıralı bir şekilde ön verilerin toplanması, verilerin analizi, eylem planının hazırlanması, yeniden planlama, hazırlanan planın uygulanması ve uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlgili aşamalar takip edilerek oluşturulan eylem planı süreci aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

2.5. Problem tespiti

Sinem ile çalışmaya bazı aşamalar izlendikten sonra başlanmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir: Veri toplama sürecinde görevli araştırmacının katılımcının ailesiyle tanışması; katılımcının kişisel, sosyal ve okuma özelliklerine dair aileden bilgi alınması; Hacettepe Üniversitesi'nden çalışmanın yürütülebilmesi için etik iznin alınması; ebeveynlere çocuklarıyla çalışılmasına rızalarının olup olmadığına yönelik ebeveyn rıza onama form sunulması ve imzalatılması; Sinem'den çalışmaya gönüllü katılıma rızasının olduğuna dair onay alınması; ebeveynlerin izniyle Sinem'in eğitsel değerlendirme raporunun incelenmesi ve okuma becerisine dair güçlüklerinin tespit edilmesi; araştırmacılar tarafından METASZEP'in geliştirilmesi ve çalışma eylem planının oluşturulmasıdır. Eğitsel değerlendirme raporunun incelenmesi sonucu akıcı okuma becerisinde güçlük yaşadığı tespit edilen katılımcıya Öğrenci Formu adlı 253 kelimelik metin okutulup doğru okuma yüzdesinin %85.3, bu yüzdeye bağlı olarak okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu, katılımcının Akyol ve diğerlerine (2014) göre bir dakikada 90-140 kelime arasında okuması beklenirken daha az kelime okumasından (64 kelime) dolayı yavaş okuduğu ve okuma prozodisi rubriğinden 6 puan aldığı belirlenmiş; böyle akıcı okuma güçlüğü olduğu teyit edilmiştir. Ardından on sekiz saatlik bir süreyi kapsayan eylem planı dâhilinde çalışmaya başlanmıştır.

2.6.Eylem planının hazırlanması ve uygulanması

Ön test uygulaması sonucu Sinem'in doğru okuma düzeyi, okuma hızı ve prozodisine yönelik yapılan tespitler göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından "metin türleriyle ve akıcı okuma stratejileriyle zenginleştirilmiş bireyselleştirilmiş okuma destek programı (METASZEP)" geliştirilmiş ve şu şekilde uygulanmıştır:

On sekiz saat süren çalışmanın on dört saati okuma destek programındaki metinler üzerinden iki strateji izlenerek çalışmaya, iki saati “Öğrenci Formu” üzerinden ön ve son test okumalarına, iki saatlik kısmı da aileyle çalışma öncesinde gerçekleştirilen görüşmelere ayrılmıştır. On dört saatlik bir süreyi kapsayan öğretim uygulamasının her bir oturumu bir saat şeklinde tasarlanmıştır. Bir saatlik uygulama süreleri 25+10+25 dakika şeklinde organize edilmiş (Zimmerman ve Rasinski, 2012); on dakikalık zaman dilimleri dinlemeye ayrılırken yirmi beş dakikalık zaman dilimlerinde geliştirilen program aracılığıyla çalışılmıştır. Katılımcıya metinler gösterilmeden önce metinlerin isimleri renkli kağıtlara yazılmış; öğrenci her oturumdan önce hangi metni seçtiyse o sıra izlenerek metinlerle çalışılmıştır. İlk yirmi beş dakikalık süreç de program içerisindeki metinlere yönelik ilk kez yapılan okumalara, araştırmacı tarafından ses kayıtlarının dinlenmesiyle katılımcının doğru okuma düzeyinin, okuma hatalarının, okuma hızının ve okuma prozodisi düzeyinin tespit edilmesine ve araştırmacı tarafından metinler üzerinden örnek prozodik okuma yapılmasına ayrılmıştır.

İkinci yirmi beş dakikalık kısmı katılımcıların okuma hatalarının iyileştirilmesi amacıyla kelime tekrar tekniğine ve kelime kutusu stratejisinin uygulanmasına, defter çalışmalarının ve okuma destek programındaki metinler üzerinden ara okumaların yapılmasına ayrılmıştır. Bu bilgilerden hareketle çalışmanın on dört saatlik kısmının bir öğretim uygulaması şeklinde yürütüldüğü ifade edilebilir. Öğretim oturumlarında verilen on dakikalık arada öğrenci dinlenirken araştırmacı başka bir ortama geçip katılımcı okuma yaparken aldığı ses kayıtlarını üç kez daha dinlemiş; daha önceden belirlediği, katılımcının okuma hatalarını, doğru okuma düzeyini, okuma hızını ve prozodik okuma düzeyini teyit etmiştir. Öğrencinin metinde yanlış okuduğu kelimeleri 5X7'lik renkli kâğıtlara yazmıştır. Sonra bu kartları çalışmaya devam edilecek masanın üzerine rastgele dizmiştir. Daha sonra kelime kartlarını tek tek göstererek katılımcının kelimeyi doğru, hızlı ve prozodik özelliklere uygun şekilde okuması için 5 saniye süre vermiştir. Verilen sürede ilk seferde doğru okunan ya da düzeltilerek doğru okunan kelimeler doğru okunmuş kabul edilerek masadan tamamen kaldırılmıştır. Verilen süreyi geçirdikten sonra katılımcının doğru okuduğu kelimeler yanlış okunmuş kabul edilmiştir. Yanlış okunan tüm kelimeler katılımcıya tekrar okutabilmek için çalışılan masanın altına konulmuştur. Katılımcının yanlış okuduğu kelimeleri önce araştırmacı akıcı okuma ilkelerine uygun şekilde okumuş ardından katılımcının okumasını istemiştir. Bu uygulama 4 kez tekrarlandıktan sonra hala yanlış okunmaya devam edilen kelimeler için araştırmacı katılımcıya kelimeyi göstererek “Bu kelime nedir?” diye sormuştur. Yanlış okunan kelimeler yine masanın altına kaldırılmış ve bunlar için tekrarlı okuma sürecine devam edilmiştir. Gösterilen kelimelerden art arda gelen iki kelimedede okuyucu hata yapmayana kadar bu sürece devam edilmiştir. Dört kez tekrarlı okutulma sürecinden sonra katılımcının okumakta zorlandığı kelimeler araştırmacı tarafından her metin için ayrı ayrı tutulan bir not kâğıdına kaydedilmiştir.

Araştırmacının not ettiği bu kelimeler üzerinden katılımcıyla kelime kutusu stratejisi kullanılarak çalışılmıştır. Katılımcının kelime tekrar tekniğinin uygulanmasından sonra yanlış okumaya devam ettiği kelimelerin katılımcı tarafından önce hece ve harflerine sözlü olarak çözümlenmesi sonra defter üzerinde yazılı olarak çözümlenmesi beklenmiştir. Katılımcının kelimeyi hecelerine ve seslerine çözümlemedeki başarısı araştırmacı tarafından bazı aşamalar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Kelimeleri hecelerine çözümlerken uyulacak ilkeler şu şekildedir: Gösterilen kelimeyi doğru ve bütün şekilde sesletme (1), kelimeyi sözlü olarak hecelerine ayırma (2), kelimedeki hece sayısı kadar deftere yan yana kutucuklar çizme (3), kelimedeki heceleri sıralı bir şekilde kutucuklara yazma (4). Kelimeleri seslerine çözümlerken uyulacak ilkeler de şu şekildedir: Gösterilen kelimeyi doğru ve bütün şekilde sesletme (1), kelimeyi sözlü olarak seslerine ayırma (2), kelimedeki ses sayısı kadar deftere yan yana kutucuklar çizme (3), kelimedeki seslerin harf karşılıklarını sıralı bir şekilde kutucuklara yazma (4). Bu uygulamanın nasıl yapılacağına dair üç kelime üzerinden örnek uygulama yaptırılmıştır. Örnek uygulamada katılımcının kendisinin,

kardeşinin ve annesinin adı çözümletilmiştir. Asıl uygulama sırasında araştırmacı yanlış okunan kelimelerin hecelerine ve seslerine çözümlenmesi için katılımcıya kelime tekrar tekniğine benzer şekilde 4 uygulama hakkı vermiştir. Katılımcı 4 uygulamada da aşamalarına uygun olarak kelimeyi hecelerine ya da seslerine sözlü ve yazılı olarak ayıramıyorsa verilen görevin yanlış yapıldı olarak not edileceği katılımcıya ifade edilmiştir.

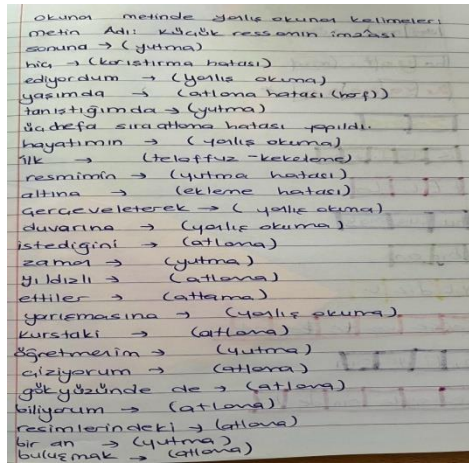
Kelimenin bütün hâlde okunması sırasında yanlış okunan kelimeye dair araştırmacı tarafından yapılan örnek okumayla; kelimenin hecelerine ve seslerine çözümlenmesi sırasında da parmaklarını bu uygulama için nasıl kullanabileceğinin gösterilmesiyle katılımcıya ipucu sunulmuştur. Araştırmacı tarafından katılımcıya kelimeyi hecelerine doğru şekilde ayırma ve heceleri kelimedeki sırasına uygun şekilde yazmasına yönelik dönüt verilmiştir. Verilen görevin doğru yapılması durumunda “Tebrikler! Kelimeyi başarılı bir şekilde hecelerine ayırdın.” şeklinde olumlu sözlü pekiştireçler sunularak eylemin tekrarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamayı takiben katılımcıdan kelimeyi seslerine çözümlenmesi istenmiştir. Bu uygulama için de katılımcıya görevin doğru bir şekilde tamamlanıp tamamlanmadığına ilişkin dönüt verilmiştir. Yine verilen görevin doğru yapılması hâlinde “Tebrikler! Kelimeyi başarılı bir şekilde harflerine ayırdın.” şeklinde olumlu sözlü pekiştireçler sunularak eylemin tekrarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece kelimelerin kodlarına çözümlenmesine yönelik bir uygulama yaptırılmıştır. Katılımcının yanlış okuduğu kelimelerdeki ses ve hece birimlerini zahmetsizce çözümlenecek duruma gelmesi akıcı okuma becerisinin kelimeleri doğru okuma düzeyinde ilerleme kat edildiğini göstermektedir (Özata ve Haznedar, 2018). Bu bilgiler ışığında, mevcut çalışmada kelime kutusu stratejisinin kullanımında kelimelerin içerisindeki seslerin harf karşılıklarının çözümlenmesine ek olarak hecelerin çözümlenmesi de eklenmiştir. Yapılan öğretim uygulamaları sonucunda aynı metinler üzerinde ara okumalar yaptırılmış; metin okunurken yine 60 saniye süre tutulmuş; ses kaydı okuma hatalarının belirlenmesi için bir kez, doğru okuma düzeyinin hesaplanabilmesi için ikinci kez ve okumanın prozodik şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek için bir kez dinlenmiştir. Eylem planında katılımcının metinleri ara okumaları sonunda en az öğretim düzeyinde başarı göstermesi hedeflenmiş; öğretim uygulamalarının bu hedefe ulaşana kadar devam ettirilmesine karar verilmiştir. İlgili hedefe, metinler üzerinde bir kez yapılan öğretim oturumları sonucunda erişilmiştir. Bu gerekçeyle metinler üzerinden ikinci bir öğretim oturumu ve yeniden planlama yapılmasına gerek duyulmamıştır. Son test metni okutularak eylem planı sonlandırılmıştır. Eylem planı kapsamında yapılan uygulamalara aşağıdaki görsellerde yer verilmiştir.



Şekil 1. Metinlerin okunma sırasının katılımcı tarafından belirlenmesi



Şekil 2. Kelime tekrar tekniğinin uygulanması



Şekil 3. Okunan metinlerdeki okuma hatalarının ve türlerinin not edilmesine dair örnek

2.7. Veri analizi

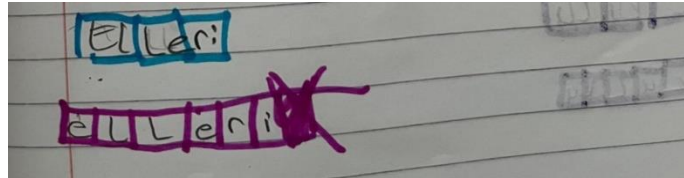
Araştırmancının verileri, “katılımcının özelliklerinin belirlenmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları”, “farklı türdeki metinler”, “Okuma Prozodisi Rubriği”, “ön ve son test olarak kullanılan 253 kelimelik EK-1’deki metin”, “metinler okunurken alınan ses kayıtları” ve “öğrencinin hatalı okuduğu kelimelerle ilgili yaptırılan defter çalışmaları” üzerinden toplanmıştır. Görüşme sorularına karşılık alınan yanıtlarının, defter çalışmalarının, farklı türdeki metinlerin ve ön test-son test olarak kullanılan metne dair alınan ses kayıtları üzerinden katılımcının okuma hatalarının belirlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, farklı materyaller üzerinden merak edilen konuya ilişkin ayrıntılı bilgilerin elde edilmesini sağlamaktadır (Merriam, 2018, s. 141). Okuma Prozodisi Rubriği üzerinden okumanın prozodikliğinin puanlanması ve metinlerin sesli okunması sırasında tutulan ses kayıtlarından elde edilen verilerin formül kullanılarak doğru okuma düzeyinin ve okuma hızının hesaplanması, bu çalışmada nicel analiz yönteminin kullanıldığını da göstermektedir. Katılımcı özelliklerinin belirlenmesine yönelik aileyle yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından transkript edilerek çözümlenmiş; erişilen içerikler katılımcının özellikleriyle okuma güçlükleri bölümünde verilmiştir.

Katılımcıya METASZEP’le öğretim uygulamalarına başlamadan önce EK-1’deki metin 60 saniye süre tutularak okutulmuş; ardından araştırmacı ses kaydını katılımcının olmadığı bir yerde iki kez dinlemiş; okunan metnin kendisinde bulunan nüshası üzerine katılımcının bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısını, doğru okuduğu kelime sayısını ve yanlış okuduğu kelime sayısını belirleyerek boş bir alana ön test sonuçları şeklinde not etmiştir. Alınan notlar üzerinden Akyol vd. (2014) tarafından geliştirilen “Doğru okuma yüzdesi=(Doğru Okunan Kelime Sayısı/Okunan Toplam Kelime Sayısı)X100” formülü kullanılarak katılımcının ön test okumasına dair doğru okuma yüzdesi ve okuma hızı (bir dakikada okunan kelime sayısı) belirlenmiştir. Doğru okuma yüzdesine bağlı olarak doğru okuma düzeyleri ise Clay (1993)’in sınıflandırmasından faydalanarak belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre, doğru okuma yüzdesi 50-89 aralığındaysa endişe düzeyinde, 90-94 aralığındaysa öğretim düzeyinde, 95-99.5 aralığındaysa serbest düzeyde okuma becerisine sahip olduğu şeklinde yorum yapılabilmektedir.

Ses kaydı üçüncü kez dinlenerek katılımcının sesli okuma sırasında yaptığı okuma hatalarının türü atlama, ekleme, tekrarlama, duraklama, yanlış okuma, kendi kendini düzeltme, telaffuz hataları yapma ve yutma şeklinde sınıflandırılmış; araştırmacı kendisinde bulunan metnin kopyası üzerine katılımcı

hangi kelimedede ne tür okuma hatası yaptıysa kelimelerin üzerine not almıştır. Okunan metne dair ses kaydı dördüncü kez dinlenerek katılımcının sesli okuması, “Okuma Prozodisi Rubriği”ndeki ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız alt boyutları kapsamında puanlanmış; böylece okumanın prozodik özelliklere uygunluğu değerlendirilmiştir. Defter çalışmaları yalnızca METASZEP aracılığıyla gerçekleştirilen kelime kutusu stratejisinin uygulanması sırasında yapılmıştır.

METASZEP öğretim uygulamaları sırasında sunulan farklı türdeki metinler üzerinden katılımcının yaptığı ilk ve ara okumalara yönelik ses kaydı alınmış; bunlar üzerinden ön test aşamasındaki veri analizi süreci takip edilerek katılımcının okuma hataları, doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve prozodik okuma puanı belirlenmiştir. İlk okumalarda katılımcı sunulan metinle ilk kez karşılaşmıştır. İlk ve ara okumalar arasındaki sürede öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulamalarında ilk okuma sonrasında katılımcının yaptığı okuma hataları belirlenmiş ve bu hataların düzeltilmesi için kelime tekrar tekniğiyle kelime kutusu stratejisi kullanılarak çalışılmıştır. Defter çalışmaları, kelime kutusu stratejisinin kullanıldığı sırada yapılmıştır. Katılımcıya bu kapsamda verilen görevler, kelimenin hece ve harf çözümlemesine dair çizilen kutuların incelenmesiyle analiz edilmiştir. Bu uygulama üzerinden yapılan örnek değerlendirme şu şekildedir: Katılımcı “Kızım Uyusun” adlı metinde “elleri” kelimesini yanlış okumuş; kelime tekrar tekniğinin uygulanmasından sonra da yanlış okumaya devam etmiştir. Yanlış okuma hatasının düzeltilmesi için 5X7’lik renkli karta daha önceden yazılmış olan bu kelime katılımcıya gösterilmiş ve okuması istenmiştir. Katılımcı sesletimini ilk aşamada doğru bir şekilde yapamamıştır. Araştırmacı ilgili kelime üzerinden örnek bir okuma yapmış; katılımcıya “Şimdi sen oku.” şeklinde yönerge vermiştir. Katılımcı kelimenin doğru sesletimini yaptıktan sonra hecelere ayırması sonra kelimedeki hece sayısı kadar yan yana kutucuklar çizmesi; kutucukların içerisine kelimedeki sırasıyla heceleri yazması istenmiştir. Verilen göreve ilişkin dönüt verilmiştir. Ardından katılımcıdan kelimedeki ses sayısı kadar yan yana kutucuklar çizmesi; kutucukların içerisine kelimedeki sırasıyla seslerin harf karşılıklarını yazması istenmiştir. Katılımcı ilgili kelimenin ses sayısını önce karıştırmıştır. Araştırmacı katılımcıya, “Kelimedeki her ses için bir parmağını kaldır ve kaldırdığın toplam parmak sayısı kadar kutu çiz.” yönergesi vermiştir. Katılımcı “elleri” kelimesindeki ses sayısı için çizdiği kutucuk sayısının bir fazla olduğunu fark etmiş ve o kutucuğu karalamıştır. Ardından ilgili kelimedeki seslerin harf karşılıklarını sırasıyla yazmıştır. Yapılan uygulama 4 tekrarı aşmadığından doğru kabul edilmiştir. Kelime kutusu stratejisine dair sunulan örnek uygulamayı incelemek için **Şekil 4’e** bakınız.



Şekil 4. Kelime kutusu stratejisinin uygulanmasına ilişkin örnek

2.8. Geçerlik ve güvenilirlik

Çalışmada araştırmacılar tarafından yazılan METASZEP’teki sayışma, mani, ninni, şarkı, şiir, tekerleme ve hikâye türündeki metinlerin görünüş ve kapsam olarak akıcı okuma becerisini geliştirmekte etkili olup olmayacağına dair halen sınıf öğretmenliği yapmakta olan doktor unvanını almış iki uzmanın kanısına başvurulmuştur. Görünüş geçerliliği, metinlerin akıcı okuma becerisini geliştirmek için görünüş itibarıyla uygun olup olmadığıyla ilgilenirken, kapsam geçerliliği metinlerin kapsam olarak akıcı okuma becerisini geliştirmeye uygunluğuyla ilgilenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020). Uzmanlardan metinlerin görünüş itibarıyla yazı tipi, yazı puntosu, yazım ve noktalama işaretlerine uygunluk ve işlenen konu açısından görüş alınmıştır. Metinlerin hazırlanmasında katılımcı öğrencinin hobilerinden ve günlük yaşamına ilişkin konulardan esinlenilmiş; uzmanlar metinlerin konularını katılımcının yaşına uygun ve ilgili çekici bulmuşlardır. Uzmanların metinler üzerinde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dair düzeltme önerileri olmuştur. Bu önerilerin metinlere yansıtılmasıyla prozodik okumanın daha nitelikli gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu öneriler üzerine metinlerin yazı tipi okuma

güçlüğü tanımlı öğrenciler için uygun olan ve tırnaksız dik temel harfler içeren Comis Sans MS (Reid ve Green, 2020), yazı puntosu 14 (Ergül vd., 2021) olarak düzenlenmiştir. Ek olarak metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanların metinlerin okunabilirlik düzeyine yönelik elde ettiği sonuçlarla araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlar aynı bulunmuştur.

Destek okuma programında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman'ın (1997) Türkçe için kelime ve cümle uzunluğunu dikkate alarak geliştirdiği ve metinden seçilen yüz kelimelik bir bölüm üzerinde hesaplanabilen okunabilirlik formülü dikkate alınarak hesaplanmıştır. Bu formül şu şekildedir:

X - 1: Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X - 2: Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Okunabilirlik puanı = $198,825 - 40,175X$ (Toplam hece / Toplam kelime) – $2,610 X$ (Toplam kelime / Toplam cümle)

Türkçe okuma materyallerinden elde edilen bu değişkenlerin denklemde yerine yazılmasıyla 1 ile 100 arasında bir okunabilirlik puanı elde edilmektedir. Elde edilen puanlar, 1-29 aralığındaysa çok zor, 30-49 aralığındaysa zor, 50-69 aralığındaysa orta güçlükte, 70-89 aralığındaysa kolay, 90-100 aralığındaysa çok kolay olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen destek okuma programındaki metinlerden kelime sayısı yüzü geçmeyenler için yüzde alınarak okunabilirlik puanı hesaplanmıştır.

Destek okuma programında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin kolay ve çok kolay olmasına dikkat edilmiştir. Bunun gerekçesi olarak okuma güçlüğü olan öğrencilere okutulan metinlerin okunabilirlik düzeyleriyle okuma başarıları arasında pozitif ilişki olması (Ulusoy, 2009) gösterilebilir. Yalnızca bir metnin ön ve son test olarak okutulan metinle (Öğrenci Formu Metni) benzer zorluk düzeyinde (orta güçlükte) olmasına özen gösterilmiştir. Bu durumun sebebi, öğrencide kaydedilen okuma başarısının yalnızca metnin okunabilirlik düzeyiyle ilişkili olup olmadığına bakabilmektir. METASZEP içerisindeki metinlerin okunabilirlik puanlarına bağlı okunabilirlik düzeyleri için **Tablo 1'i** inceleyiniz.

Tablo 1.

METASZEP Programındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Metinlerin Adı	Metinlerin Okunabilirlik Puanı	Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi
Öğrenci Formu (Ön ve Son Test Metni)	53	Orta Güçlükte
Küçük Ressamın İmzası	73	Kolay
Kardeşim	63	Orta Güçlükte
Gezelim	77	Kolay
Kitap	75	Kolay
Çemberim	84	Kolay
Hulolop		
Çantam	90	Çok Kolay
Boncuklarım	85	Kolay
Altışar		
Tatıl	90	Çok Kolay
Mani Bir	89	Kolay
Mani İki	83	Kolay
Oğlum Uyusun	79	Kolay
Kızım Uyusun	89	Kolay
Çiçek	81	Kolay
Doğa	87	Kolay

Uzmanların görüşlerinden ve literatürden hareketle, METASZEP'teki metinlerin ve kullanılan kelime tekrar tekniğiyle kelime kutusu stratejisinin akıcı okuma becerisini geliştirmede görünüş ve kapsam açısından uygun olduğu ifade edilebilir. Mevcut çalışmanın güvenilirliği ise her iki araştırmacının benzer süreçleri izleyerek verileri analiz etmesiyle ve analizler arasındaki uyuma bakmasıyla gerçekleştirilmiştir. Karasar (2019) güvenilirliği benzer süreçlerin izlenmesiyle benzer sonuçların alınabilmesi olarak ifade etmiştir. Miles ve Huberman (1994) iki araştırmacının veri analizi sırasında cevapları arasındaki uyumun %70 ve üzerinde çıkması gerektiğini ve bu gerekliliğin de "Güvenirlilik= Görüş Birliği Sayısı / (Görüş Birliği Sayısı + Görüş Ayrılığı Sayısı)" formülüyle hesaplanabileceğini belirtmektedirler. İlgili formül üzerinden araştırmacıların araştırmanın verileri üzerindeki analiz uyumu %100 bulunmuştur.

3. BULGULAR

Ön test okuması sırasında araştırmacı tarafından bir dakikalık süre tutulmuştur. Bu süre içerisinde katılımcı, toplam 75 kelime okumuş; bu kelimelerden 11'inde okuma hatası yapmıştır. Katılımcının yaptığı okuma hataları atlama, tekrarlama, duraklama, kendi kendini düzeltme, yanlış okuma, telaffuz hatası yapma şeklindedir. Örneğin, metin içerisinde geçen patates sözcüğünü sırasıyla "papates, papate, patate, patates" şeklinde okuyarak doğruyu bulmuş; son okumada kendi hatasını düzeltmiştir. Katılımcı her kelimedede bu kadar zorlanmamıştır. Katılımcının ön test okumasına dair değerlendirme sonucu, doğru okuma yüzdesi %85.3 çıkmış; buna bağlı olarak doğru okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu metne ilişkin katılımcının okuma prozodisi rubriğinden aldığı puan 6'dır. Mevcut sonuçlardan hareketle katılımcıya METASZEP aracılığıyla bireysel okuma desteği sunulmuştur. METASZEP içerisindeki farklı türdeki metinlerin adları, türleri, kelime sayıları, okutulma sırası, katılımcının metinleri ilk kez okuması sonucunda elde edilen doğru okuma yüzdesi, düzeyi, okuma hızı, okuma hata sayısı ve okuma hatasının türü **Tablo 2'**de sunulmuştur. Sunulan bilgilerden doğru okuma

yüzdesi, düzeyi, okuma hızı, okuma hata sayısı ve bunların türü ilgili metinlerin 60 saniyelik okunma süreçlerinde hesaplanmıştır.

Tablo 2.

METASZEP'teki Farklı Türdeki Metinler Üzerinden Erişilen İlk Okuma Sonuçları

Metnin Adı	Metnin Türü	Metindeki Kelime Sayısı	Okutulma Sırası	Doğru Okuma Yüzdesi	Doğru Okuma Düzeyi	Okuma Hızı	Okuma Hata Sayısı	Okuma Hatasının Türü
Küçük Ressamın İmzası	Hikâye	202	1	%72	Endişe Düzeyi	63	24	Atlama, ekleme, duraklama, yanlış okuma, yutma, telaffuz hatası.
Kardeşim	Hikâye	334	12	%96	Öğretim Düzeyi	72	3	Atlama, yutma, telaffuz hatası.
Gezelim	Şiir	76	11	%96	Öğretim Düzeyi	69	3	Yutma, duraklama, telaffuz hatası.
Kitap	Şiir	108	13	%97	Öğretim Düzeyi	63	2	Yutma, atlama.
Çemberim Huloop	Tekerleme	80	2	%86	Endişe Düzeyi	51	8	Atlama, yanlış okuma, telaffuz hatası.
Çantam	Tekerleme	103	7	%92	Öğretim Düzeyi	59	5	Telaffuz hatası, atlama, ekleme.
Boncukları Altışar Tatil	Şayışma	90	10	%96	Öğretim Düzeyi	81	3	Yutma, telaffuz hatası, atlama.
	Sayışma	110	6	%89	Endişe Düzeyi	75	9	Atlama, ekleme, yutma, kendi kendini düzeltme.
Mani Bir	Mani	15	9	%93	Öğretim Düzeyi	14	1	Yanlış okuma.
Mani İki	Mani	17	14	%100	Serbest Okuma Düzeyi	17	0	-
Oğlum Uyusun	Ninni	81	3	%88	Endişe Düzeyi	58	8	Duraklama, atlama, yanlış okuma, telaffuz hatası, kendi kendini düzeltme.
Kızım Uyusun	Ninni	118	5	%89	Endişe Düzeyi	65	3	Yutma, telaffuz hatası, tekrarlama.

Tablo 2'nin Devamı

Çiçek	Şarkı	94	4	%88	Endişe Düzeyi	51	7	Tekrarlama, kendi kendini düzeltme, yutma, yanlış okuma.
Doğa	Şarkı	102	8	%92	Öğretim Düzeyi	75	7	Atlama, yanlış okuma, ekleme, telaffuz hatası, kendi kendini düzeltme.

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcının METASZEP içerisindeki altı metni endişe düzeyinde; yedi metni öğretim düzeyinde; yalnızca bir metni serbest okuma düzeyinde okuduğu görülmektedir. Ek olarak katılımcının 60 saniyede okuduğu doğru kelime sayısının Akyol vd. (2014)'ne göre sınıf seviyesinin altında olduğu; buna bağlı olarak okuma hızının düşük olduğu tespit edilmiştir. Metinler üzerinde yapılan okuma hatalarının ise atlama, ekleme, duraklama, tekrarlar, yutma, telaffuz hatası, kendi kendini düzeltme ve yanlış okuma hatalarından oluştuğu görülmektedir. Farklı metin türleri üzerinden yapılan ilk okumaların prozodik özelliklere uygunluğuyla ilgili bilgiler **Tablo 3'**te sunulmuştur.

Tablo 3.

METASZEP'teki Metinler Üzerinden Yapılan İlk Okumalara Dair Okuma Prozodisi Rubriği Puanları

Metnin Adı	Metinlere İlişkin Okuma Prozodisi Rubriğindeki Alt Boyutlardan Alınan Puanlar				
	<i>İfade ve Ses Düzeyi</i>	<i>Anlam Üniteleri ve Tonlama</i>	<i>Pürüzsüzlük</i>	<i>Hız</i>	<i>Toplam Puan</i>
Küçük Ressamın İmzası	1	2	2	2	7
Kardeşim	2	2	3	3	10
Gezelim	2	3	3	3	11
Kitap	3	3	3	3	12
Çemberim	2	3	3	3	8
Hulolop					
Çantam	2	3	2	3	10
Boncuklarım	2	3	3	3	11
Altışar					
Tatil	2	2	2	3	9
Mani Bir	2	3	3	3	11
Mani İki	3	3	3	3	12
Oğlum	2	2	3	3	10
Uyusun					
Kızım	2	2	3	3	10
Uyusun					
Çiçek	2	2	3	3	10
Doğa	2	3	3	3	11

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcının METASZEP'teki metinlere dair yaptığı ilk okumalarda Okuma Prozodisi Rubriğinden 7 ve 8 gibi endişe verici puanlar aldığı; prozodik özelliklere uygun olmayan okumalar yaptığı görülmektedir. İlk okumalar sırasında metinlerin hiçbirinden rubrikteki herhangi bir boyuttan tam puan alınamadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, ilk okumalar sırasında metinlerin prozodik özelliklere uygun okunamadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.

METASZEP'teki Farklı Türdeki Metinler Üzerinden Erişilen Ara Okuma Sonuçları

Metnin Adı	Metnin Türü	Metindeki Kelime Sayısı	Okutulma Sırası	Doğru Okuma Yüzdesi	Doğru Okuma Düzeyi	Okuma Hızı	Okuma Hata Sayısı	Okuma Hatasının Türü
Küçük Ressamın İmzası	Hikâye	202	1	%99	Serbest Okuma Düzeyi	120	1	Yutma.
Kardeşim	Hikâye	334	12	%99	Serbest Okuma Düzeyi	89	1	Telaffuz hatası.
Gezelim	Şiir	76	11	%100	Serbest Okuma Düzeyi	76	0	-
Kitap	Şiir	108	13	%100	Serbest Okuma Düzeyi	108	0	-
Çemberim Hulolop	Tekerleme	80	2	%94	Öğretim Düzeyi	61	4	Yutma, telaffuz hatası, tekrarlama.
Çantam	Tekerleme	103	7	%100	Serbest Okuma Düzeyi	103	0	-
Boncuklarım Altışar	Sayışma	90	10	%99	Serbest Okuma Düzeyi	83	1	Kendi kendini düzeltme.
Tatil	Sayışma	110	6	%96	Öğretim Düzeyi	76	3	Yutma, telaffuz hatası, kendi kendini düzeltme.
Mani Bir	Mani	15	9	%100	Serbest Okuma Düzeyi	15	0	-
Mani İki	Mani	17	14	%100	Serbest Okuma Düzeyi	17	0	-
Oğlum Uyusun	Ninni	81	3	%97	Öğretim Düzeyi	73	2	Telaffuz hatası, tekrarlama.

Tablo 4'ün Devamı

Kızım Uyusun	Ninni	118	5	%96	Öğretim Düzeyi	70	3	Telaffuz hatası, yutma, kendi kendini düzeltme.
Çiçek	Şarkı	94	4	%97	Öğretim Düzeyi	77	2	Yutma, tekrarlama.
Doğa	Şarkı	102	8	%100	Serbest Okuma Düzeyi	100	0	-

Tablo 4 incelendiğinde, METASZEP aracılığıyla öğretim uygulanması sunulması sonucunda hedeflendiği üzere katılımcının okuma düzeyinin en az öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Katılımcının 60 saniyede okuduğu doğru kelime sayısının başka bir deyişle okuma hızının arttığı tespit edilmiştir. Bu artışta yapılan okuma hatalarının sayısındaki azalışın etkili olduğu görülmektedir. Ek olarak atlama, ekleme, duraklama ve yanlış okuma hatalarının ara okumalarda yapılmadığı; yapılan hata sayısındaki azalmaya bağlı olarak hata türünün de azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim oturumları tamamlandıktan sonra “Öğrenci Formu” adlı metin üzerinden erişilen son test sonuçları şu şekildedir: İlgili metin üzerinden bir dakikada toplam 92 kelime okunmuş; okunan kelimelerin 2 tanesi yanlış; 90 tanesi doğru okunmuştur. Katılımcının son testte yaptığı okuma hataları ise telaffuz hatası ve kendi kendini düzeltmeden oluşmaktadır. Bulgulardan hareketle, katılımcının okuma hızının 64’ten 90’a yükseldiği belirtilebilir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak katılımcının METASZEP destek okuma programıyla öğretim oturumlarına katıldıktan sonra okuma hatalarının azaldığı; doğru okuma yüzdesinin %85.3’ten %98’e yükseldiği; bu bilgilerden hareketle doğru okuma düzeyinin endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Ara okumalar sonucunda erişilen prozodik okuma sonuçları ise Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

METASZEP’teki Metinler Üzerinden Yapılan Ara Okumalara Dair Okuma Prozodisi Rubriği Puanları

Metnin Adı	Metinlere İlişkin Okuma Prozodisi Rubriğindeki Alt Boyutlardan Alınan Puanlar				
İfade ve Ses Düzeyi	Anlam Üniteleri ve Tonlama	Pürüzsüzlük	Hız	Toplam Puan	
Küçük Ressamın İmzası	4	3	3	4	14
Kardeşim	4	3	3	4	14
Gezelim	4	4	4	4	16
Kitap	4	4	4	4	16
Çemberim	4	3	3	4	14
Hulolop					
Çantam	4	4	4	4	16
Boncuklarım	4	4	3	4	15
Altışar					
Tatil	3	4	3	4	14
Mani Bir	4	4	4	4	16
Mani İki	4	4	4	4	16
Oğlum	4	3	3	4	14
Uyusun					
Kızım Uyusun	4	3	3	4	14
Çiçek	4	4	4	4	16
Doğa	4	4	4	4	16

Tablo 5 incelendiğinde, ilk okumalara göre okumanın prozodik özelliklere uygun olarak gerçekleştirilmesinde önemli bir artış görülmektedir. Okuma Prozodisi Rubriği'nde daha düşük puanlar alınan alt boyutların genellikle anlam üniteleri ve tonlamayla pürüzsüzlük boyutları olduğu belirlenmiştir. Bunun gerekçesi olarak da telaffuz hatası, yutma, tekrarlama ve kendini düzeltme gibi okumanın prozodikliğini engelleyen okuma hatalarının yapılması gösterilebilir.

İlk ve ara okumalara dair doğru okuma düzeyi, okuma hızı ve okumanın prozodikliğine dair erişilen başarılar karşılaştırıldığında, ilk okumalar sırasında okunan metin sayısı artıkcı doğru okuma düzeyi, okuma hızı ve okumanın prozodikliğine dair başarının arttığı ancak istenilen düzeyde olmadığı ifade edilebilir. İlk ve ara okumalar arasında METASZEP'teki farklı türdeki metinlerle ve akıcı okuma stratejileriyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarının katılımcının ulaşması hedeflenen başarıyı yakalamada etkili olduğu; bu etkinin de ilk ve ara okumalar sonucunda elde edilen başarıların karşılaştırılmasıyla rahatlıkla görülebildiği belirtilebilir. Uygulama sonunda katılımcının dakikada doğru tanıdığı kelime sayısı 64'ken 90'a yükselmiş; başka bir deyişle okuma hızında da ciddi bir artış görülmüştür. Okuma Prozodisi Rubriği'nden aldığı puan da 6'dan 15'e yükselmiş; böylece METASZEP'in okumanın akıcılığını geliştirmede etkili bir program olduğu belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada hikâye, tekerleme, mani, sayışma, ninni, şiir ve şarkı olmak üzere yedi metin türüne ait on dört metin üzerinden kelime tekrar tekniği ve kelime kutusu stratejisi kullanılarak bir ilkökul 4.sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla 14 saat süren öğretim uygulaması yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası katılımcının akıcı okuma başarısı değerlendirildiğinde, doğru okuma düzeyi %85.3'ten %98'e, okuma hızı 64'ten 90'a, prozodik okuma puanı ise 6'dan 15'e yükselmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, akıcı okuma stratejileri ve farklı metin türlerinin birlikte kullanımını işe koşan bireyselleştirilmiş okuma destek programının okuma güçlüğü tanımlı bir ilkökul 4.sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin tüm bileşenlerini geliştirmekte etkili olduğu belirlenmiştir. Erişilen sonuçlardan yola çıkarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin büyük grup (sınıf) uygulamaları yerine bireysel müdahalelerden daha fazla yararlanabildiği ifade edilebilir. Bireysel müdahalelerin öğrencilerin okuma güçlüklerini ve ihtiyaçlarını tespit ettikten sonra güçlüklerine ve ihtiyaçlarına binaen destek sunmasının mahiyeti mevcut çalışmada da açıkça görülmüştür.

Erişilen sonuçlardan biri METASZEP'in akıcı okumanın en temel bileşeni olan okumanın doğruluğunu desteklemekte etkili olduğudur. Bu sonuç, literatürdeki konuyla ilişkili çalışmalar kapsamında değerlendirildiğinde, hikâye, tekerleme, mâni, ninni, şarkı, şiir ve sayışma gibi tonal ve ritmik özellikler içeren metin türlerinin ve akıcı okuma stratejilerinin birlikte kullanımının doğru okumayı geliştirdiği ifade edilebilir. Rasinski ve diğerleri (1994) çalışmalarında, akıcı okumayı geliştirmekte şiir ve şarkı sözleri gibi daha çok prozodik okuma imkânı sağlayan kısa metinlerin ve bu özelliklere sahip farklı metin türlerinin kullanımının etkili olduğu sonucuna erişmişlerdir. Overstreet (2014) de akıcı okumanın temel bileşenlerinden biri olan prozodinin öğretiminde hız, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat edilmesinin sağlanmasında şiiri bir öğretim materyali olarak kullanmıştır. Kesik ve Polat (2023) da çalışmalarında akıcı okuma stratejileri ve şiiri kullanarak ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Demirtaş (2022) şiirin ve tekerlemenin vurgu ve tonlamanın etkisinin hissedildiği metin türlerinden olmaları sebebiyle 3.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanmış; prozodinin geliştirilmesinde etkili öğretim materyalleri olduğu sonucuna erişmiştir. Benzer şekilde Yılmaz Alkan (2019) da ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla tekerleme içerikli etkinlikleri kullanmış; tekerleme metin türünün öğrencilerin doğru okuma düzeylerini, okuma hızlarını ve okuma prozodilerini geliştirmekte etkili olduğunu bulmuştur.

Kurudayıoğlu ve Potur (2015) tekerlemelerin kafiyeli yapısından dolayı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamışlardır. Kanık Uysal ve Duman (2020) mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde öyküleyici metinlerin okuma hızının gelişiminde oldukça etkili olduğu sonucuna erişmişlerdir. Anaz (2018) da çocuk kitapları üzerinden yaptığı inceleme sonucunda, şiir, şarkı, tekerleme, öykü, masal ve efsane gibi metin türlerinin çocuksu bir dile sahip olduğunu; bunların okuma eylemini eğlenceli hale getirdiğini; sözcük dağarcığını geliştirdiğini; yeni ve soyut/somut kavramlarla tanışılmasını sağladığını ifade etmiştir. Manning (2003)'e göre, tekerleme, ninni ve şiirdeki kafiyeli ve ritmik yapıdan dolayı okuyucunun okuma motivasyonu ve okuma akıcılığı artmaktadır. Yine Mello ve diğerleriyle (2022) Martinez ve diğerleri (2017) de kafiyeli ve ritmik sözcükler içeren metinlerin kelimeleri doğru tanımayı, dil bilgisi kurallarını keşfetmeyi, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek doğru okuma başarısını artırdığını ifade etmektedir. Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2023) ise çalışmalarında öyküleyici metin türlerinde yapılan okuma hatalarının bilgilendirici metin türlerinde yapılan okuma hatalarına göre daha az olduğu ve kelime tanıma düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna erişmişlerdir. Bu durumla ilgili mevcut çalışmada kesin bir sonuca erişilememiştir. Aynı metin türünde farklı sayıda okuma hatası yapıldığı ve doğru okuma düzeyi elde edildiği durumlar olmuştur. Literatür öncülüğünde buraya kadar sunulan bilgiler, kafiyeli ve ritmik özelliklere sahip sözcükler içeren metinlerin fonolojik farkındalık becerisinin dolayısıyla da kelime tanımanın (Lastovčić, 2024) ve okuma akıcılığının gelişiminde oldukça etkili olduğunu (Hiebert ve Fisher, 2005) göstermektedir. Bu bilgiler, ritmik ve tonal özellikli metinlerin kelimelerin içerisindeki harf-ses ilişkilendirmeyi kolaylaştırmasından dolayı kelime tanıma becerisini ve böylece doğru okumayı geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca müziksel nüanslar ve ritmik kalıplar içeren sözcüklerin metin içerisinde bir akış sunduğunu (Em ve Yöndem, 2021), bu akışın da okuma hızını (Jenkins vd., 2003), okumanın prozodikliğini artırdığı (Kuhn, 2005) böylece akıcı okumayı geliştirdiği de (Newsome, 2008; Rasinski vd., 2016) söylenebilir.

Oysa mevcut çalışmada farklı türdeki metinlerle akıcı okuma stratejileri birlikte kullanıldığında okumanın doğruluğu, hızı ve prozodikliği gelişir mi sorularına yanıt aranmıştır. Bu sorulara yanıt olarak Dilidüzgün ve diğerleri (2019) öğrencilerin akıcı okuyabilmeleri sonrasında da okuduklarını anlayabilmeleri için farklı metin türleriyle karşılaşmaları ve metin türüne uygun akıcı okuma stratejilerinden faydalanmaları gerektiğini söylemektedir. Kısaca öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanabilmeleri için yalnızca farklı metinleriyle karşılaşmalarının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu söylemi doğrular şekilde Çetinkaya-Edizer ve diğerleri (2018) de Türkçe ders kitaplarında az sayıda yer verilen farklı metin türleriyle aynı akıcı okuma stratejilerinin kullanımının akıcı okumayı olumsuz yönde etkilediğine değinmektedirler. Aşıkcan (2019) çalışmada, bu çalışmaya benzer bir uygulama yaparak şiir, tekerleme ve şarkıların okuyucu tiyatrosu ve okuma korusu akıcı okuma stratejileriyle birlikte kullanıldığında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma düzeylerinin, okuma hızlarının ve okuma prozodilerinin arttığını belirlemiştir. Bu başarıda ilgili metinlerin kafiyeli olmasından dolayı uyak farkındalığını ve okumanın ritmik olma durumunu artırmasının etkili olduğunu vurgulamıştır. Ek olarak uyak farkındalığının fonolojik farkındalığı, okumanın ritmikliğinin de okuma hızını ve prozodisini artırdığına değinmiştir. Farklı metin türleri ve akıcı okuma stratejilerinin birlikte kullanımıyla akıcı okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik yürütülen çalışmalar incelendiğinde (Aşıkcan, 2019; Aşık ve Saban, 2020; Demirtaş, 2022; Keskin ve Polat, 2023; Rasinski vd., 1994; Razgathioğlu ve Ulusoy, 2022; Yılmaz Alkan, 2019), şiir, tekerleme, şarkı, hikaye ve bilgilendirici vb. gibi sınırlı sayıda metin türü kullanıldığı ve metin türleri üzerinden yapılan öğretim uygulamalarında eşli okuma, koro okuma, tekrarlı okuma, eko okuma, okuyucu tiyatrosu gibi metnin tamamı üzerinde kullanılabilecek akıcı okuma stratejileri kullanıldığı; kelime tekrar tekniği ve kelime kutusu stratejisi gibi kelime bağlamındaki okuma hatalarının giderilmesini destekleyen akıcı okuma stratejileri çalışılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca müstakil halde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde etkililiği test edilmiş kelime tekrar tekniği (Uzunkol, 2013) ve kelime kutusu stratejisinin (Yüksel, 2010) farklı metin türleri üzerinden kullanımının işlevselliği kanıtlanarak okumanın öğretilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu paydaşlara bireyselleştirilmiş okuma desteği sağlarken yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma

sonuçlarından hareketle, ilgili alanda çalışan araştırmacılara ve sınıf öğretmenlerine birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

Sınıf öğretmenleri, akıcı okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken okumayı daha eğlenceli hâle getiren ve okuma motivasyonunun artırılmasını sağlayan hikâye, şiir, şarkı, tekerleme, sayışma, mâni, ninni gibi farklı metin türlerinden faydalanabilir. Bu metinler üzerinden öğrencinin yaptığı okuma hatalarını gidermek için kelime tekrar tekniği ve kelime kutusu stratejisinden faydalanabilirler. Böylece akıcı okumanın doğruluğu, hızı ve prozodisi şeklindeki tüm bileşenlerinde gelişim sağlayabilirler. Araştırmacılar da akıcı okuma becerisinin gelişiminde etkili olduğu belirlenen farklı metin türleriyle birlikte tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma, yankılayıcı okuma, okuyucu tiyatrosu, Fernald yöntemi, Orton-Gillingham yöntemi ve çoklu duyuşal yöntemi içeren müdahale programları tasarlayarak okuma güçlüğü tanılı öğrencilerin akıcı okuma becerisinin desteklenmesindeki etkisine yönelik araştırmalar tasarlayabilirler.

Sınırlılıklar

Çalışmada müdahalelerin farklı ortamlarda uygulanmış olması, katılımcıdan elde edilen başlangıç ve son okuma performansının bir kere alınmış olması ve bu sonuçların genel okuma performansı olarak kabul edilmesi, aileden ve öğretmenden müdahale programının etkililiğine yönelik bilgi ve sosyal geçerlilik verilerinin toplanmaması çalışmanın sınırlılıklarıdır.

Kaynakça/Reference

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/334335>
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması* [Sözlü bildiri]. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
- Anaz, Z. (2018). Mavisel Yener'in çocuk kitaplarında sözlü edebiyat ürünleri. *Asya Studies*, 5(5), 21-35. <https://doi.org/10.31455/asya.459790>
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdersisi.700711>
- Archer, A. L., Gleason, M., & Vachon, V. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disabilities Quarterly*, 26(2), 89-101. <https://doi.org/10.2307/1593592>
- Aşıkcı, M., & Saban, A. (2020). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 19-47. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9015>
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19398/206119>
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1) 29-36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000097
- Baydık, B., Ergül, C., & Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106727>
- Bender, W.N., & Larkin, M.J. (2003). *Reading strategies for elementary students with reading difficulties*. Corwin Press.

- Benner, G. J., Michael, E., Ralston, N. C., & Lee, E. O. (2022). The impact of supplemental word recognition strategies on students with reading difficulties. *International Journal of Instruction*, 15(1), 837-856. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15148a>
- Carnine, D., Silbert, J., Kame'enui, E., Slocum, T. A., & Travers, P. (2017). *Direct instruction reading* (6th ed.). Pearson.
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270.
- Christensen, L. B. , Burke Johnson, R., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (Demir, S.B.Çev.Ed.). Eğiten Kitap.
- Cunningham, P.M., & Cunningham, J.W. (2002). In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What Research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 87–109). Used with permission of the International Reading Association.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://doi.org/10.30703/cije.321340>
- Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğlu, D., Karagöz, M., & Yücelşen, N. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne uygunluk bağlamında değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 479-511. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/49273/629332>
- Çolak, C., & Yılmaz, M. (2023). Disleksi ve etkili tedavi yöntemleri. *ACADEMIC SOCIAL RESOURCES JOURNAL*, 8(51), 3054-3061. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70960>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146
- Değirmenci Gündoğmuş, H., & Çayır, A. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin türüne göre okuma hatalarının incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1214-1226. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1372729>
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkökul öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya-Edizer, Z., Ak-Başoğlu, D., Oryaşın, M., & Yücelşen, N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796-1816. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/49273/629332>
- Edis, Ş., & Yılmaz, M. (2020). "Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi". *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1594-1604. <http://dx.doi.org/10.31576/smrjy.613>
- Em, G. ve Yöndem, S. (2021). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediği metni anlamasında müzikal nüans ve ritmik kalıpların etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 571-599. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/62024/726909>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Yalçın, S., Ökçün Akçamuş, M. Ç., Kılıç Tülü, B., & Kudret, Z. B. (2024). Fonolojik işleme ve dil becerilerinin okuma akıcılığının boylamsal gelişimindeki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 49(219), 27-48. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2024.12029>
- Ergül, C., Ökçün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B., & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770. <https://doi.org/10.16916/aded.874262>
- Foorman, B.R., York, M., Santi, K.L., & Francis, D. (2008). Contextual effects on predicting risk for reading difficulties in first and second grade. *Read Writ*, 21, 371-394. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9079-5>
- Giazitzidou, S., & Padelidi, S. (2022). Contribution of morphological awareness to reading fluency of children with and without dyslexia: Evidence from a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 72(3), 509-531. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00267-z>
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği [Usability of tests measuring academic skills and sensorymotor functions in reading disability]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320100000m000110.pdf>
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive for educators*. Pearson Education.
- Hiebert, E.H. (2006). Becoming fluent: repeated reading with scaffolded texts. In Samuels S. J., Farstrup, A.E. (Eds), *What research has to say about fluency instructions* (pp.204-226). International Reading Association.
- Hiebert, E. H., & Fisher, C. W. (2005). A review of the national reading panel's studies on fluency: The role of text. *The Elementary School Journal*, 105(5), 443-460.
- 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. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Jenkins, J. R., & Larson, K. (1979). Evaluating error-correction procedures for oral reading. *The Journal of Special Education*, 13(2), 145-156. <https://doi.org/10.1177/002246697901300206>
- Joseph, L. M. (2002). Helping children link sound to print: Phonics procedures for small-group or whole-class settings. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 217-221. <https://doi.org/10.1177/105345120203700404>
- Kanık Uysal, P. & Duman, A. (2020). The effects of fluency-oriented reading instruction on reading skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1111-1146. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.034>

-
- Karakaş, H. (2023). "Dijital çağda okuma eğitimi" adli eser üzerine". *Kocatepe Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 113-121. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8091238>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Alatl, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105. <https://doi.org/10.29299/kefad.1177181>
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kesik, C. & Polat, İ. (2023). The effect of poetry reading studies based on reading strategies on reading fluent skills. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 313-329. DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1226393>
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keşgöl Sercan, Y. (2020). *Ses hece sözcük cümle fonolojik farkındalık eğitimi*. Pencere-sey.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- 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) (2010), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kurban, H. (2018). *Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/38280/448924>
- Kuruyer, G.H. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., and 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Lastovčić, A. (2024). *Nursery rhymes in early speech development* [Doctoral dissertation]. University of Zagreb.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and correction*. Houghton Mifflin.
-

- Manning, M. (2003). A poetic awakening. *Teaching PreK-8*, 33(5), 85-87.
- Martinez, M., Yokota, J., & Temple, C. (2017). *Thinking and learning through children's literature*. Rowman & Littlefield.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106- 119). The Guilford Press.
- McCormack, R. L., & Pasquarelli, S. L. (2010). *Teaching reading: Strategies & resources for grades K- 6*. A Division of Guilford Publications.
- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom: Methods and techniques*. Love Publishing Company.
- Mello, G. D., Ibrahim, M. N. A., Arumugam, A., Husin-Ma'mor, M. S., Omar, N. H., & Sathiyasenan, S. D. (2022). Nursery rhymes: Its effectiveness in teaching of english among pre-schoolers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(6), 1914 – 1924. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i6/14124>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Morris, D., & Perney, J. (1984). Developmental spelling as a predictor of first-grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 84(4), 441-457. <https://doi.org/10.1086/461375>
- Nacar, G., & Baştuğ, M. (2023). Akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 79-94. <https://doi.org/10.35233/oyea.1214640>
- National reading panel report (2000). 02/11/2023 tarihinde <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx> adresinden ulaşılmıştır.
- Overstreet, T. B. (2014). The effect of prosody instruction on reading fluency and comprehension among third-grade students. Andrews University, 205s. <https://dx.doi.org/10.32597/dissertations/616/>
- Owens, R.E., Jr. (2008). *Language disorder: A functional approach to assesment and intervention (5th ed.)*. Allyn& Bacon/Pearson.
- Özata, H., & Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/44507/551886>
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage publication (3rd Ed.).
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461-469. <https://doi.org/10.1037/h0077013>

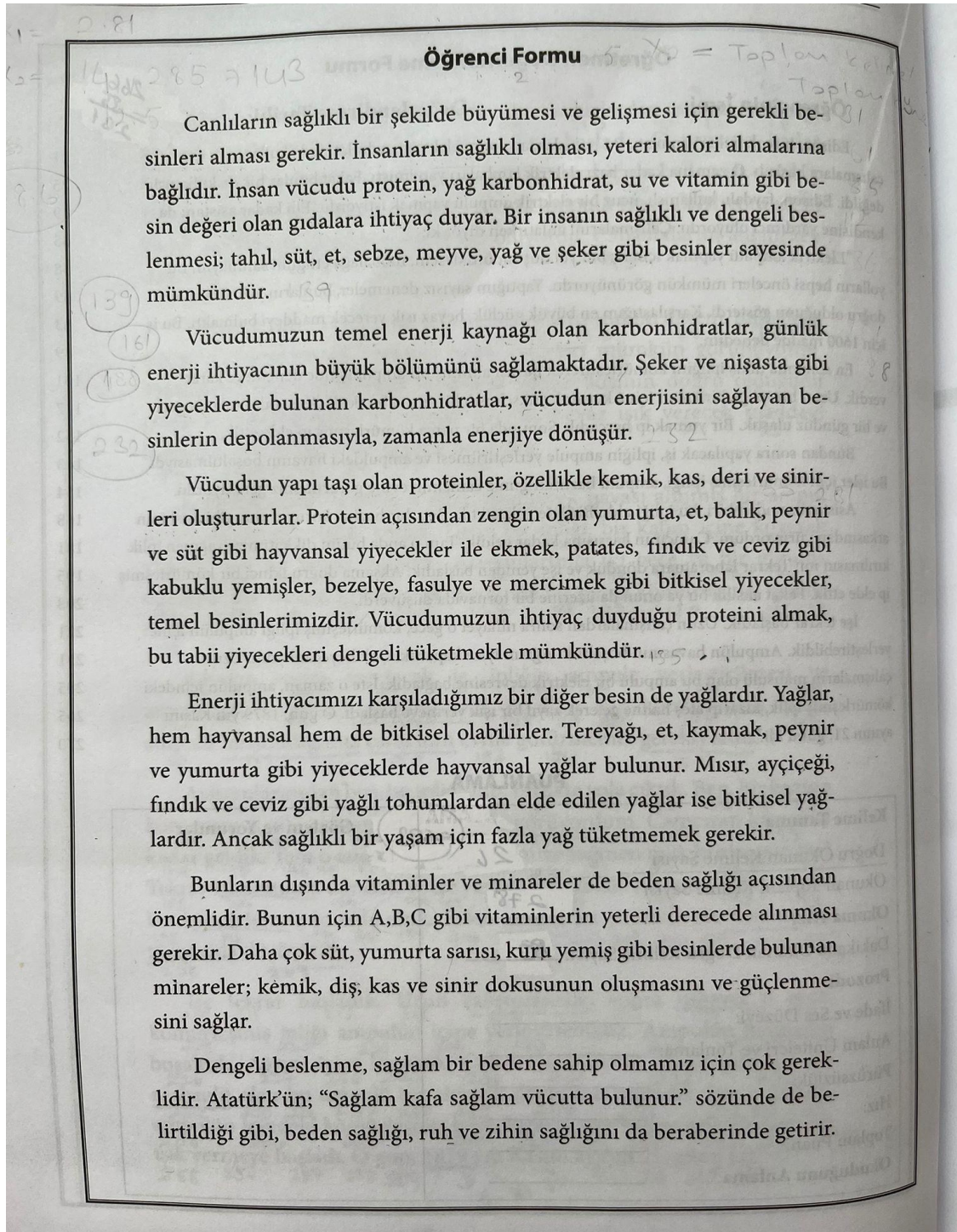
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997–2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://www.jstor.org/stable/20205516> adresinden erişilmiştir.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59 (7), 704-706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053609.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rasinski, T., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed.) (pp. 94-113). International Reading Association.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Dee-Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Razgathioğlu, M., & Ulusoy, M. (2022). The effect of activity-based poetry studies on reading fluency and creative writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 226-243. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.15>
- Reid, G., & Green, S. (2020). *Dislesi 100+ pratik öneri*. (Çev. S. Aras). Baskı: 5. Arkadaş Yayınevi.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Colombus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4 ed.). Allyn and Bacon
- Saat, F. (2019). *İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177248> adresinden erişilmiştir.
- Sirem, Ö., Bağbaşı, G.N., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Fernald yönteminin kullanımı. *Journal of History School*, 45, 1209-1227. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42107>
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/73282/1166921#article_cite
- Şahin, K., & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 78-89. <https://doi.org/10.47770/ukmead.984535>
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Tekin-İftar, E. (2012). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar [Single case research and basic conceptions]. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (ss. 15-39). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını [Turkish Psychologists Association Publication].
- Turna, C. (2017). *Sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32382/359880>
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275303>
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76971>
- Uribe-Zarain, X. (2007). *Relationship between performance on dibels oral reading fluency and performance on the reading dstp year 2005-2006. Report T07, 7.*
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. <https://doi.org/10.17860/efd.82014>
- Üşümez, İ., Kargın, T., & Güldenoğlu, İ. B. (2024). The effect of comprehension skills on students reading performance: Evaluation of good and poor readers. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1458-1484. <https://doi.org/10.29299/kefad.1317866>
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir analiz* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Outoskills.
- Yeung, S. S., Siegel, L. S., & Chan, C. K. (2013). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. *Reading and Writing*, 26(5), 681-704. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9383-6>
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275111#article_cite
- Yılmaz, M. (2022). "Fernald yönteminin okuma güçlüğüünü gidermedeki önemi". *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(59), 868-874. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.62316>
- Yılmaz Alkan, Z. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Young, C. & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s1/c3s1m8.pdf>

- Zimmerman, B., & Rasinski, T. (2012). The fluency development lesson: A model of authentic and effective fluency instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction* (2nd ed., pp. 172–184). Guilford.
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217. <https://doi.org/10.1080/00405849109543502>

EKLER

Ek-1. Okuma Metni



Ek-2.Okuma Prozodisi Rubriği

Okuma Prozodisi Rubriği*				
Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden aolmakta. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmekte.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.
* Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.				Toplam Puan:

Ek-3. Katılımcının Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sinem'in yapmaktan hoşlandığı etkinlikler nelerdir? Bunları yapabilmesi için nasıl destek sağlıyorsunuz?
2. Sinem'in kardeşiyle ilişkileri nasıldır? Günlük yaşamdan örnekler vererek açıkla mısınız?
3. Sinem ödevlerini kiminle ve genellikle günün hangi zaman diliminde yapıyor? Bu durumun gerekçelerini açıkla mısınız?
4. Sinem'in akademik başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Sinem'in sınıfındaki arkadaşlarıyla ilişkileri nasıldır? Bu konudaki bilgilerinizi paylaşır mısınız?

Katılımcının Okuma Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Sorular

1. Sinem okuma yaparken ne tür güçlükler yaşamaktadır? Bunları Sinem'in eğitsel değerlendirme raporu eşliğinde açıkla mısınız?
2. Sinem'e haftada iki saat devam ettiği destek eğitim kursunda ne tür okuma iyileştirme çalışmaları yaptırılmaktadır? Bunların Sinem'in okuma güçlüğü'nün giderilmesindeki faydası hakkında neler düşünüyorsunuz?

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Reading fluency is a multidimensional skill that comprises accurate word reading, reading speed, and prosodic reading. Fluent reading not only enhances reading comprehension but also acts as a bridge between decoding and understanding. Students with reading difficulties, particularly those diagnosed with dyslexia, often struggle with decoding words accurately, reading them fluently, and applying prosodic features such as expression and intonation. These difficulties are typically rooted in deficiencies in phonological processing skills. Research has emphasized that repeated reading, modeling prosodic features, and using engaging and diverse text types can significantly contribute to the improvement of fluency. However, in the literature, no study has investigated the combined impact of fluency strategies and varied text genres in a structured intervention for students with reading difficulties. Addressing this gap, the current study aims to evaluate the effectiveness of the Individualized Reading Support Program Enriched with Text Types and Fluent Reading Strategies (METASZEP) developed by the researchers. The primary research question was: Is the METASZEP intervention effective in improving the fluent reading skills of a fourth-grade student diagnosed with reading difficulties? The study also explored sub-questions regarding the effects of the intervention on (a) accurate reading level, (b) reading speed, and (c) prosodic reading.

2. METHOD

The study employed an application-based action research design, integrating both qualitative and quantitative approaches. The participant, "Sinem" (a pseudonym), is a fourth-grade student diagnosed with a specific learning disorder at the end of second grade. Criterion sampling was used for participant selection, focusing on students who experience difficulties in all three dimensions of fluency. The METASZEP intervention was implemented over five weeks, totaling 18 hours, including 14 hours of instruction, 2 hours of family interviews, and 2 hours of pre-post testing. Instruction sessions were held three days a week and divided into 25+10+25-minute segments: initial reading, rest, and targeted instruction using repetition technique and word box strategy. Texts included narratives, poems, rhymes, lullabies, counting-out rhymes, and songs with easy to moderately challenging readability levels. Data collection tools included: Interview forms, METASZEP texts, Reading Prosody Rubric (Zutell & Rasinski, adapted by Yıldırım et al.), Audio recordings, Pre- and post-test texts (253-word informational text), Notebook tasks based on the word box strategy. Quantitative analysis involved calculating correct reading rates, reading speed, and prosodic scores, while qualitative analysis (content analysis) was applied to error types and responses.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Pre-test findings revealed that Sinem's correct reading rate was 85.3%, reading speed was 64 words per minute, and prosody score was 6—indicating anxiety-level fluency. Errors included omissions, repetitions, mispronunciations, and self-corrections.

Following		METASZEP		implementation:
-Correct	reading	rate	increased	to 98%,
- Reading	speed	reached	90 words	per minute,
- Prosody	score	improved to	15, indicating	strong fluency.

Initial readings of METASZEP texts showed that Sinem read 6 out of 14 texts at an anxiety level and only one text at an independent level. In contrast, post-intervention readings showed that she reached at least the instructional level for all texts, with 9 out of 14 texts at the independent level. The most frequent error types observed during initial readings included omissions, repetitions, mispronunciations, and substitutions. These significantly decreased after the intervention. Notably, prosodic features such as intonation, smoothness, and phrasing improved across all text genres. The integration of rhythmic and melodic texts (like poems, lullabies, and songs) likely enhanced prosodic reading. Instructional strategies like repetition (targeting frequently misread words) and the word box strategy (phoneme-grapheme mapping and segmentation) played a crucial role in reducing decoding errors and improving reading fluency. These techniques enabled the student to visually and auditorily break down and reconstruct words, reinforcing accurate decoding and prosody. In conclusion, the METASZEP program proved to be an effective individualized intervention for improving the reading fluency of a student with reading difficulties. By combining multisensory strategies with diverse text types, the program addressed the decoding, automaticity, and prosody dimensions of fluency in a cohesive manner. The study contributes to the literature by offering a novel, integrated approach and provides teachers with a replicable model for supporting struggling readers in classroom settings.

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.01.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-35853172-900-00002679865

Araştırmacıların katkı oranı beyanı:

Çalışmanın verilerini birinci araştırmacı raporlaştırılmasını ise iki araştırmacı ortak olarak gerçekleştirmiştir.

Çatışma beyanı

Yazarlar arasında çatışma bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür

Katılımcıya ve ailesine teşekkür ederiz.