



e-ISSN: 2630-631X

Article Type

Research Article

Subject Area

Classroom Education

Vol: 8 Issue: 60

Year: 2022 JUNE

Pp: 1014-1022

Arrival

18 April 2022

Published

30 June 2022

Article ID 62494

Doi Number

<http://dx.doi.org/10.292>

28/smryj.62494

How to Cite ThisArticle

Yılmaz, M. (2022).

"Kelime Tekrar

Tekniğinin İlkokul 3.

Sınıf öğrencilerinin

Okuma Güçlüklerini

Gidermeye Etkisi",

International Social

Mentality and

Researcher Thinkers

Journal. (Issn:2630-

631X) 8(60): 1014-

1022



Social Mentality And
Researcher Thinkers is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Kelime Tekrar Tekniğinin İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermeye Etkisi

The Effect of Word Drill Technique on Improving Primary School 3rd Grade Students' Reading Difficulties

Muammer YILMAZ¹ ¹ Doç.Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, Türkiye

ÖZET

Bu araştırma ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede kelime tekrar tekniğinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Kahramanmaraş'ın Dulkadiroğlu ilçesinde bir ilkokulda 3. Sınıf öğrencilerinden seçilen 3 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Seçilen öğrenciler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin okumaya engel olacak herhangi bir fiziksel ve zihinsel sorunu bulunmamaktadır. Bu öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemek için 3. Sınıf Türkçe ders kitabından daha önce okumadıkları bir okuma metni okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğrencilerin okuma seviyeleri hata analizi envanterine göre hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilere 3 adet basit, 3 adet de derinlemesine olmak üzere toplam 6 adet okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Yapılan ön değerlendirme sonucunda 3 öğrencinin de okuma seviyesinin endişe düzeyinde olduğu, çok sayıda sesli okuma hatası yaptıkları ve okuduğunu anlama oranının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi belirlenen bu öğrencilere kelime tekrar tekniği kullanılarak 3 ay bireysel okuma eğitimi verilmiştir. Öğretim 40 dakikalık dersler şeklindedir. Her oturum 2 ders saatini kapsayacak biçimde planlanmıştır. Araştırma 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğrencilere araştırma boyunca 24 adet hikâye türü metin okutulmuştur. Kelime tekrar tekniği ile toplam 48 saat bireysel eğitim verilmiştir. Öğrencilere okutulan tüm metinler Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı'nca onaylı 3. Sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Her oturumdan sonra metnin bir kopyası ailesiyle birlikte okuması için öğrenciye verilmiştir. Araştırmanın sonucunda 3 öğrencinin de endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin serbest düzeye çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kelime Tekrar Tekniği, Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Güçlüğü

ABSTRACT

This research was made for the purpose of examination the effect of word drill technique on improving the reading difficulties of primary school third grade students. The research was made on 3 students selected from 3rd grade students in a primary school in Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş. Selected students have reading difficulties. These students do not have any physical and mental problems that will prevent them from reading. It was read the students a reading text selected from the 3rd grade Turkish textbook that they had not read before. The students' readings were recorded with a voice recorder. The reading levels of the students were calculated according to the error analysis inventory. In addition, the students were asked a total of 6 reading comprehension questions, 3 simple and 3 in-depth. As a result of the preliminary evaluation, it was determined that the reading level of all 3 students was at the frustration Level, they made many oral reading mistakes and the reading comprehension rate was very low. These students, whose reading level was determined, were given 3 months of individual reading training using the word drill technique. Reading education is in the form of 40-minute lessons. Each session is planned to cover 2 lessons hours. The research was completed in 24 sessions. During the research, 24 story-type texts were read to the students. Total of 48 hours of individual reading training was given with word drill technique. All texts taught to students were selected from 3rd grade Turkish textbooks approved by the Ministry of Education. After each session, a copy of the text is given to the student to read with his family. As a result of the research, it was seen that the reading level, which was at the frustration level of 3 students, increased to the Independent level.

Keywords: Word Drill Technique, Reading, Reading Comprehension, Reading Difficulty.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan yaşam döngüsü içerisinde sürekli okuma faaliyeti içerisinde bulunmaktadır. Okuma insanın sosyal yaşam içerisinde süregelen davranışlardan birisidir. İnsan bu davranışını, sosyal yaşam faaliyetleri içerisinde fiyat etiketi okumaktan tutun da sevdiği bir romanı okumaya kadar geniş bir yelpazede göstermektedir. Okuma eylemi sosyal yaşamın bir parçasıdır.

Okuma, ön bilgilerini kullanarak duyu organlarıyla alınmış olan simgelerin, zihni bir işlemde geçirilmesinin neticesinde metinlerden anlam çıkarma şeklinde tanımlanabilir. Okuyucu, metni okurken ön bilgileriyle metinden elde ettiği bilgiler arasında bağıntı kurmaktadır ve bunların neticesinde anlamı kavramaktadır (Yılmaz, 2020, s. 81). Okuma mutlaka anlama ile sonuçlanmalıdır. Bu noktada anlamadan yapılan okuma ancak seslendirmekten ibarettir. İngilizce bilmeyen bir kişinin, İngilizce bir metni okuması gibi (Yılmaz, 2019, s. 11).

Okuduğunu anlamak, okumada anlam kurmak için akıcı okumanın üç kritik yönü olduğunu belirtir. Birincisi okurun en az yanlışla sözcükleri seslendirmesi, diğeri zihinsel olarak seslendirmeye çok az gayret göstermesi yani kelime tanımadaki otomatikleşip zihnini anlamaya odaklandırması, üçüncüsü de prozodik okumalar



yapmasıdır (Rasinski, 2004). Okuduğunu anlama, okuyucunun okuduğu metinde elde ettiği bilgilerle önceki bilgiler arasında bağlantı kurup yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır (Yılmaz, 2020, s. 84).

Okuma becerisi, öğrencilerin okuldaki başarısını artırır. İyi okuyamayan bireyler büyük bir dezavantaja sahiptirler (Salinger, 2003). Okuyabilmenin temelinde kelime tanıma becerisi vardır. Kelime tanıma becerisi; fonetik ve grafik bilgiyi eş zamanlı olarak kullanmayı gerektirmektedir. Okuma becerisi zayıf okuyucular bunu tam anlamıyla gerçekleştirememektedirler. Bu durum onların okuma güçlüğü yaşamalarına neden olmaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan bireyler okuma sırasında tüm dikkatlerini kelimeyi seslendirmeye ayırmaktadırlar. Anlama ile meşgul olmamaktadırlar (Yılmaz, 2020, s. 83). Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerdeki başarıları azalır (Özyılmaz ve Alıcı, 2011).

Okuma güçlüğü, bireyin okumasına engel olabilecek herhangi bir fiziksel ve zihinsel sorunu olmamasına rağmen okuma becerisi kazanmada akranlarından geri kalmasıdır (Yılmaz, 2019, s. 25).

Yapılan araştırmalara göre öğrenme konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin %80'ininde okuma güçlüğü de bulunmaktadır (Fielding-Barnsley, 2000). Ülkemizde özellikle ilköğretimde okunma güçlüğü yaşayan çok sayıda öğrencinin olduğu tahmin edilmektedir. Çeşitli nedenlerle okuma becerisi kazanamamış bu öğrencilere bireysel olarak okuma eğitimi vermek gerekir. Bu durumda olan öğrencilere Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) uygulanan çocuklar için geliştirilmiş Wechler Zekâ Testi uygulanmakta ve IQ puanı 90'nın altında olanlara okuma eğitimi verilmektedir. IQ puanı normal olanlara okuma eğitimi verilmemektedir. Bu uygulama okuma güçlüğü yaşayan çocukların mağdur olmalarına neden olmaktadır. Çünkü okuma güçlüğü yaşayan bireyler zaten zekâ problemi olmayan kişilerdir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma esnasında yavaş, anlama konusunda yetersiz, sesli okumada ve yazılı anlatımda sorunlar yaşamaktadır (Fielding-Barnsley, 2000). Okuma ve yazma birbiriyle ilişkili becerilerdir. Okuma güçlüğü çeken öğrencinin yazma becerisinde de problem yaşadığı görülmektedir (Calhoon, Al Otaiba ve Greenberg, 2010).

Okuma güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri şöyle sıralanabilir (Yılmaz, 2019, 28):

- ✓ Çaresiz olduklarına inanırlar.
- ✓ İçerik kapanıktırlar.
- ✓ Derslerde daha başarısızdır.
- ✓ Anlam ve söz dizimi ile ilgili ipuçlarını anlamakta zorlanırlar.
- ✓ Sözcüğün anlamını, tümünün gidişatından çıkaramazlar.
- ✓ Okumak onlar için zor ve sıkıcı bir eylemdir, okumaktan hoşlanmazlar.
- ✓ Okuduklarının önemli bir bölümünü anlayamazlar.
- ✓ Okuma sırasında tüm dikkatlerini seslendirmeye ayırırlar.
- ✓ Yaşıtlarına kıyasla okumayı daha uzun zamanda öğrenirler.
- ✓ Metinleri, sürekli hatalı okurlar.

Okuma güçlüğü çocuğun sadece Türkçe dersindeki başarısını olumsuz etkilemez. Diğer derslerdeki başarılarına da olumsuz yönde yansır. Bu tür öğrencilerin okuma güçlüğünden kurtulması için bireysel okuma eğitimi verilmesi gerekmektedir.

Vaktinde yapılmamış olan müdahaleler onların yaşam boyu okuma konusunda sorun yaşanmasına neden olacaktır (Yılmaz, 2008). Okuma güçlüğüne giderilmesinde kullanılacak çok sayıda yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlardan birisi de kelime tekrar tekniğidir.

Bu teknikte öğretmen, öğrenciye bir metni okutur, okuma sonrasında öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri bir karta yazar. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tek tek kartlara yazılmış olarak öğrenciye sunar. Öğretmen kelimeyi okur, öğrenci ise kelimeyi tekrar eder. Doğru olarak okunan her bir kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelimeler ise tekrar okutulmak üzere sıranın altına konur. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder (Rosenberg, 1986). Daha sonra başka bir metnin okunmasına geçilir.

Kelime tekrar tekniği, kelime bilgisinin inşasında etkili bir yoldur. Dört basamaktan oluşur:

- ✓ Okuma sonunda yanlış okunan kelimeler bir karta yazılır.

- ✓ Karta yazılan kelimeler öğrenciye okutulur. Öğrenci kelimeyi doğru okursa kelime kaldırılır. Bir kelime 5 saniye içinde doğru bir şekilde okunmuşsa o kelimenin okunuşu doğru kabul edilir. 5 saniye içinde kendi kendine düzeltilmiş kelimeler yine doğru kabul edilir. 5 saniyeden sonra doğru okunan kelimeler ise yanlış okunmuş olarak kabul edilir.
- ✓ Öğrenci bir kelimeyi yanlış okuduğu zaman öğretmen, öğrenci için o kelimeyi doğru telaffuz eder, sonra öğrenciye o kelimeyi tekrar okutur. Sonra öğretmen kelimeyi gösterir, öğrenci kelimeyi birden fazla tekrar ederek okur. Düzeltilen her bir kelime tekrar okutulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan kelime kartı ise sıranın altına konur.
- ✓ Okuma düzeltilinceye kadar sıranın altındaki yanlış kelime kartları öğrenciye sunulur. Öğrenci peş peşe iki kelime kartında hata yapmayınca kadar kelime tekrar işlemlerine devam edilir (Yılmaz, 2019).

Yapılan araştırmalar okuma hatalarını düzeltmede ve akıcı okumayı sağlamada kullanılan kelime tekrar tekniğinin, kelime tanımada çok önemli fayda sağladığını göstermiştir (Fleisher, Jenkins, 1983; akt.: Perkins, 1988). Temel stratejiler içinde kelime tekrar tekniği, önde gelen öğretim modeli olarak kullanılır (Chafouleas ve diğer., 2004). Bu teknik sesli okuma hatalarını düzeltmede diğer tekniklere oranla daha başarılıdır (Yılmaz, 2008). Bu araştırmada kelime tekrar tekniğinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı kelime tekrar tekniğinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermeye olan etkisi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde yaptıkları sesli okuma hataları nelerdir?
- ✓ Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
- ✓ Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede kelime tekrar tekniğinin etkisi nedir?
- ✓ Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli deneysel bir model olup, araştırmada tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır.

Tek denekli araştırmalar; “Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır” (Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2018, s. 138).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesindeki bir ilkökuldaki 3. sınıf öğrencilerinden araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 3. öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen öğrenciler fiziksel ve zihinsel herhangi bir sorunu olmayan ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada yer alan öğrencilerin okuma hatalarıyla okuduklarını anlama seviyelerini belirlemek amacıyla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca tasdik edilmiş, ilkökul 3. sınıftaki Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türü okuma metinleri seçilmiştir. Araştırmada toplam 24 tane hikâye metnine yer verilmiştir. Bütün metinlerin öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metinler olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin okuma düzeylerinin değerlendirilmesi çalışmasında 3. sınıf seviyesindeki metinde zorlanıldığında bir alt sınıf düzeyinde metin okutturulmuştur. Öğrencilerin okuma hatalarını belirleyebilmek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde ise tüm metinlerle alakalı 3 adet basit anlama, 3 adet de derinlemesine anlama olmak üzere toplamda 6 adet okuduklarını anlama sorusu yöneltilmiştir. Soruların belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Kelime tekrar tekniği kullanılarak öğretim yapmak için 24 tane hikâye türü metin belirlenmiştir. Tekniğin uygulanması ve değerlendirilmesi 3 aylık bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte 2 metin ön değerlendirme, 24 metin uygulama, 2 metin son değerlendirmede kullanılarak tekniğinin etkililik derecesi ortaya koyulmuştur.

Araştırmada okuma hatalarını ve anlama seviyelerini tespit edebilmek amacıyla hata analizi envanteri kullanılmıştır. Hata analizi envanteri May (1986), Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması ve Akyol (2005) ve Yılmaz'ın (2006) katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Hata analizi envanteri üç ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: Ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğidir. Hata analizi envanteri ile endişe düzeyi, öğretim düzeyi ve serbest düzey olmak üzere üç tür okuma seviyesi belirlenmektedir.

Söz konusu envanter ile 3 çeşit okuma seviyesi belirlenmektedir (Yılmaz, 2019, s. 35):

- ✓ Endişe Düzeyi: Kişinin pek çok okuma hatası yaptığını ve okuduklarının az bir bölümünü anladığını ortaya koyar.
- ✓ Öğretim Düzeyi: Kişinin istenen biçimde okumasına ve anlamasına yönelik olarak bir öğretmenin ya da bir yetişkinin desteğine gereksinim hissedildiği belirtilir.
- ✓ Serbest Düzey: Kişinin bir öğretmenin ya da yetişkinin yardımına gereksinim hissetmeden seviyesine uygun materyalleri okuması ve anlamasıdır.

Hata analizi envanteri; soru ölçeği, ortam ölçeği, seslendirme ölçeği olarak üç kısımdan oluşur. Üç ölçekten alınan toplam puan 180 puanın altındaysa bireyin okuma seviyesi endişe düzeyindedir. 180 ile 240 puan aralığındaysa bireyin okuma seviyesi öğretim düzeyindedir. 240 puan ve üzerindeyse bireyin okuma seviyesi serbest düzeydedir (Yılmaz, 2006).

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanma süreci şöyledir:

Uygulama öncesi Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen “Yeni Kırmızı Topum” isimli okuma metni öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin okumalarının ses kayıtları alınmıştır. Hata analizi envanterine göre yapılan analiz sonucunda üç öğrencinin de okuma seviyesi endişe düzeyinde çıktığı tespit edilmiştir.

Tüm öğrencilerin okuma hataları ve okuduğunu anlama seviyeleri belirlendikten sonra okuma güçlüğü olan 3 öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplamda 48 saatlik kelime tekrar tekniği kullanılarak bireysel öğretim verilmiştir. Bireysel öğretim okul idaresinin belirlediği bir odada gerçekleştirilmiştir. Öğretim 40 dakikalık dersler şeklindedir. Her oturum 2 ders saatini kapsayacak biçimde planlanmıştır. Araştırma 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Okutulan her metinle ilgili öğrencilere 3 adet basit, 3 adet ise derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplam 6 adet okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Soruların hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır.

Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca tasdikli ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiş 24 hikâye türü metinle gerçekleştirilmiştir. Her oturumun sonunda okunan metnin bir kopyası öğrenciye verilmiş ve anne-babası ile okuması istenmiştir. Öğrencilere uygulama süresi boyunca toplam 24 hikaye kitabı okutulmuştur.

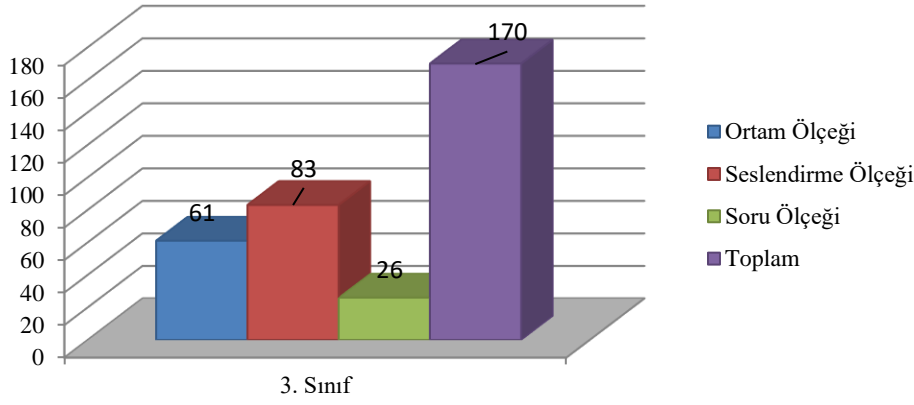
Kelime tekrar tekniğiyle sunulan bireysel öğretimin sonunda öğrencilere 3. sınıf Türkçe ders kitabından “Timur’un Filleri” isimli hikâye türü okuma metni okutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra bu kayıtlar hata analizi envanterine göre deşifre edilmiştir. Verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden frekans kullanılmıştır.

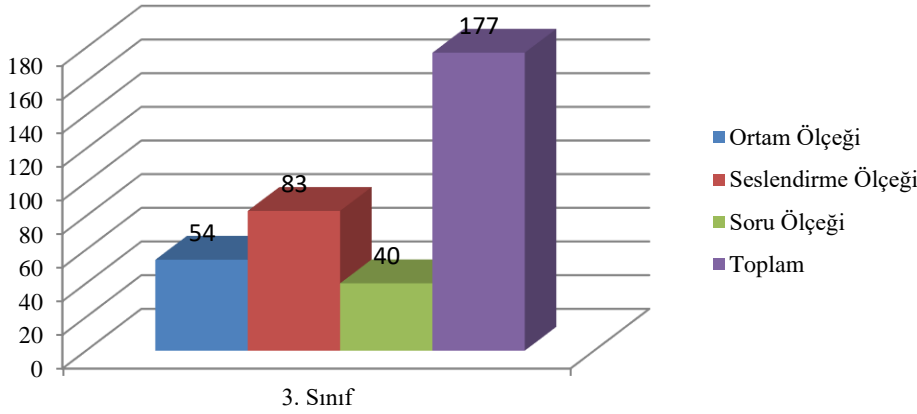
BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular tablo ve şekillerle gösterilmiştir:



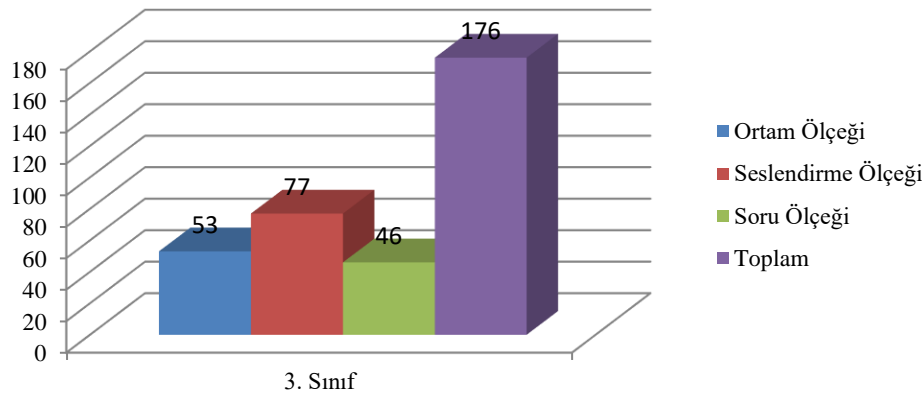
Şekil 1. Uygulama Öncesi Birinci Öğrencinin (A'nın) Okuma Ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Şekil 1 incelendiğinde birinci öğrenci (A), ilkokul 3. sınıf okuyan Türkçe ders kitabından seçilen “Yeni Kırmızı Topum” adlı okuma metnini okuması sonucunda 170 puan almıştır. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeği puanı 61, seslendirme ölçeği puanı 83 ve soru ölçeği puanı ise 26’dır. Öğrencinin toplam puanı 180 puanın altında olduğu için öğrencinin okuma seviyesi endişe düzeyindedir.



Şekil 2. Uygulama Öncesi İkinci Öğrencinin (B'nin) Okuma Ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Şekil 2 incelendiğinde birinci öğrenci (B), ilkokul 3. sınıf okuyan Türkçe ders kitabından seçilen “Yeni Kırmızı Topum” adlı okuma metnini okuması sonucunda 177 puan almıştır. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeği puanı 54, seslendirme ölçeği puanı 83 ve soru ölçeği puanı ise 40’tır. Öğrencinin toplam puanı 180 puanın altında olduğu için öğrencinin okuma seviyesi endişe düzeyindedir.



Şekil 3. Uygulama Öncesi Üçüncü Öğrencinin (C'nin) Okuma Ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Şekil 3 incelendiğinde birinci öğrenci (C), ilkokul 3. sınıf okuyan Türkçe ders kitabından seçilen “Yeni Kırmızı Topum” adlı okuma metnini okuması sonucunda 176 puan almıştır. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeği puanı 53, seslendirme ölçeği puanı 77 ve soru ölçeği puanı ise 46’dır. Öğrencinin toplam puanı 180 puanın altında olduğu için öğrencinin okuma seviyesi endişe düzeyindedir.

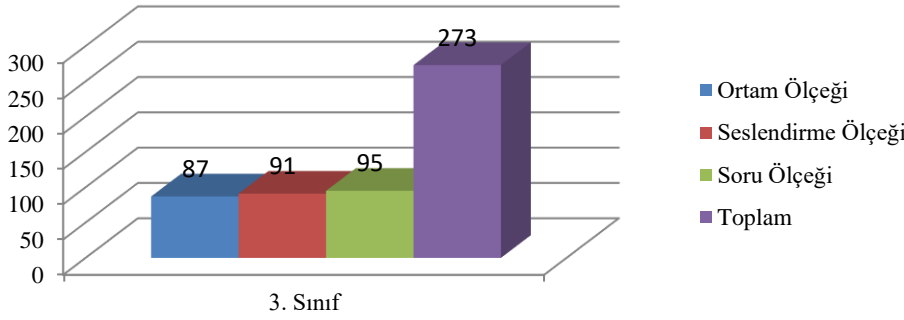
Tablo 1. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Yaptıkları Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%
Atlama	17	28,33	15	23,07	24	40,67
Ekleme	4	06,67	6	09,23	1	01,69
Tekrar	14	23,33	15	23,07	8	13,55
Telaffuz	2	03,33	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	23	38,33	29	44,61	26	44,06
Toplam	60	100	65	100	59	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Yeni Kırmızı Topum” adlı okuma parçasını okumaları sonucunda birinci öğrenci (A) toplamda 60 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yaptıkları sesli okuma hatalarının başında %38,33’le yanlış okuma hatası gelir. Söz konusu hatayı sırasıyla %28,33 atlama, %23,33 tekrar, %06,67 ekleme, %03,33 telaffuz hatası izlemektedir.

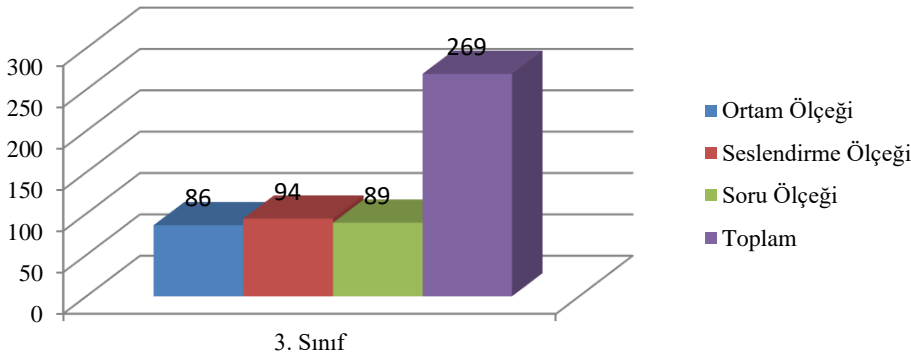
İkinci öğrenci (B) 65 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yapmış olduğu sesli okuma hatası yanlış okumadır (%44,61). Bu hatayı sırasıyla %23,07 atlama ve %23,07 tekrar, %9,23 ekleme hatası izlemektedir.

Üçüncü öğrenci (C) 59 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yapmış olduğu okuma hatası yanlış okumadır (%44,06). Bu hatayı sırasıyla %40,67 atlama, %13,55 tekrar, %01,69 ile ekleme hatası izlemektedir.



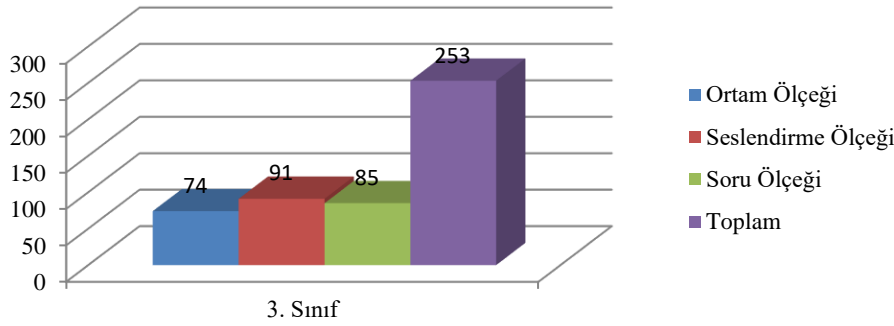
Şekil 4. Uygulama Sonrası Birinci Öğrencinin (A’nın) Okuma Ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Şekil 4 incelendiğinde birinci öğrenci (A), ilkokul 3. sınıf okuyan Türkçe ders kitabından seçilen “Timur’un Filleri” adlı okuma metnini okuması sonucunda 273 puan almıştır. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeği puanı 87, seslendirme ölçeği puanı 91 ve soru ölçeği puanı ise 95’tir. Öğrencinin toplam puanı 240 puanın üzerinde olduğu için öğrencinin okuma seviyesinin serbest düzeyde olduğu söylenebilir.



Şekil 5. Uygulama Sonrası İkinci Öğrencinin (B’nin) Okuma Ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Şekil 5 incelendiğinde ikinci öğrenci (B, ilkokul 3. sınıf okuyan Türkçe ders kitabından seçilen “Timur’un Filleri” adlı okuma metnini okuması sonucunda 269 puan almıştır. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeği puanı 86, seslendirme ölçeği puanı 94 ve soru ölçeği puanı ise 89’dur. Öğrencinin toplam puanı 240 puanın üzerinde olduğu için öğrencinin okuma seviyesinin serbest düzeyde olduğu söylenebilir.



Şekil 5. Uygulama Sonrası Üçüncü Öğrencinin (C'nin) Okuma Ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

Şekil 6 incelendiğinde üçüncü öğrenci (C), ilkokul 3. sınıf okuyan Türkçe ders kitabından seçilen “Timur’un Filleri” adlı okuma metnini okuması sonucunda 253 puan almıştır. Hata analizi envanterine göre ortam ölçeği puanı 77, seslendirme ölçeği puanı 91 ve soru ölçeği puanı ise 85’tir. Öğrencinin toplam puanı 240 puanın üzerinde olduğu için öğrencinin okuma seviyesinin serbest düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Yaptıkları Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%
Atlama	2	25,00	3	23,07	-	0,00
Ekleme	1	12,50	2	15,38	5	45,45
Tekrar	4	50,00	3	23,07	2	18,18
Telaffuz	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	1	12,50	5	38,46	4	36,36
Toplam	8	100	13	100	11	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Timur’un Filleri” adlı okuma parçasını okumaları sonucunda birinci öğrenci (A) toplamda 8 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yaptıkları sesli okuma hatalarının başında %50’yle tekrar hatası gelir. Söz konusu hatayı sırası ile %25 atlama, %12,50 ekleme ve %12,50 yanlış okuma hatası takip edilmektedir.

İkinci öğrenci (B) 13 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yapılan sesli okuma hatası yanlış okumadır (%38,46). Bu hatayı sırasıyla %23,07 tekrar ve %23,07 atlama, %15,38 ekleme hatası takip etmektedir.

Üçüncü öğrenci (C) 11 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yapılan okuma hatası ekleme hatasıdır (%45,45). Bu hatayı sırasıyla %36,36 yanlış okuma, %18,18 tekrar hatası takip etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 3. sınıf öğrencilerinin 5 tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bunlar: Atlama, ekleme, tekrar, telaffuz ve yanlış okuma hatalarıdır. Araştırma sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okuma hatalarında önemli bir azalma olduğu, okuduğunu anlama becerilerinde ciddi bir artış olduğu, tüm öğrencilerin endişe düzeyindeki okuma seviyelerinin serbest düzeye çıktığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede kelime tekrar tekniğinin etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuç önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2008) yaptığı araştırmada 8. sınıf öğrencisinin okuma güçlüğünü gidermede kelime tekrar tekniğinin etkisini incelemiştir. İki buçuk ay devam eden araştırma sonucunda okuma güçlüğünü gidermede, sesli okuma hatalarını azaltmada ve akıcı okuma becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin etkili olduğu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencinin 5. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin, 5. sınıfta serbest bağımsız düzeye çıktığı görülmüştür. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde Yüksel (2010) yaptığı çalışmada okuma güçlüğünü gidermede Kelime Kutusu Stratejisinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğünü gidermede, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede Kelime Kutusu Stratejisinin etkili olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçla araştırmadan elde edilen sonuç arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2011) yaptığı çalışmada ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını, okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma seviyelerini incelemiştir. İkokul 3. sınıftan seçilen 130 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin 7 tür sesli okuma hatası yaptığını, okuduğunu anlama oranlarının %72 olduğunu ve okuma seviyelerinin öğretim düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz’ın tespit ettiği bu bulgular ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini yeterince kazanamadıklarını göstermektedir. Ayrıca elde edilen bu bulgular çalışmadan elde edilen bulgularla benzer özelliklere sahiptir.

Okuma güçlüğünü gidermede kelime tekrar tekniğinin dışında akıcı okuma becerilerini çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler okuma yazma öğretim yöntemi olarak kullanılmaktan ziyade okuma güçlüklerinin iyileştirilmesinde etkilidir. Başka bir ifadeyle bu stratejiler çocuğa ilkokuma yazma öğretim yöntemi olarak kullanılamaz. Ancak çocukların okuma güçlüklerinin tedavisinde kullanılabilir.

Okuma güçlüğünü giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin olumlu etkisi olduğu yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Rasinski, Padak, Liner ve Sturtevant (1994); Yılmaz (2006); Yılmaz (2008); Ellis (2009); Duran ve Sezgin (2012); Kaman (2012); Bass (2012); Faulhaber (2016); Yılmaz ve Köksal (2008); Yılmaz (2009); Yılmaz ve Kadan (2019)'ın yaptıkları araştırmalar bu düşüncüyü desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okuma güçlüğünün giderilmesinde kelime tekrar tekniği öğretmenler tarafından kullanılabilir.
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin nasıl tespit edileceği ve bu öğrencilerin okuma güçlüklerinin nasıl tedavi edilebileceğine dair öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere eğitim çalışmaları planlanabilir.
3. Öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüğünün tedavisinde kullanılan kelime tekrar tekniğinin nasıl uygulanacağına dair öğretmenlere eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

- Bass, B. D. (2012). *The effect of repeated reading on the fluency and comprehension of sixth grade students* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Trevecca Nazarene University School of Education, Nashville.
- Calhoon, M., Al Otaiba, S., & Greenberg, D. (2010) Introduction to special issue spelling knowledge: implications for instruction and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 145-147.
- Chafouleas, S. M. & others. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: additive effects of performance based interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13, 67-81.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (Choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Memphis, Memphis.
- Faulhaber, J. (2016). *Effects of repeated readings on fluency and comprehension for middle school students with disabilities* (Unpublished master's thesis). The Ohio State University, Ohio.
- Fielding-Barnsley, R. (2000). *Reading disability: The genetics connection and appropriate action*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED447454>.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evren Üniversitesi, Kırşehir.
- Kırcaali İftar, G., & Tekin İftar, E. (2018). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özyılmaz, G. & Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 71-94.
- Perkins, Victoria L. (1988). Feedback effects on oral reading errors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 244-248.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rosenberg, Michael S. (1986). Error correction during oral reading: A comparison of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9, 182-192.
- Salinger, T. (2003). Helping older struggling readers. *Preventing School Failure*, 47(2), 79-85.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yılmaz, M. & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 19-41.
- Yılmaz, M. (2011). The effect of some factors on elementary education third grade students' reading achievements and these achievements. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(4), 713-724.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi Yayınları.
- Yılmaz, M. & Kadan, Ö. F. (2019). Okuma güçlüklerini gidermede eşli okuma yönteminin etkisine yönelik bir eylem araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-244.
- Yılmaz, M. (2020). Okuma Eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi (2. Basım)* içinde (s. 81-111). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 124- 13

EK 1.: Hata Analizi Envanteri

Ortam Ölçeği Kriterleri

“Hiç okumadı = 0 puan

Kelimeyi öğretmen verdi = 1 puan

Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2 puan

Aynı kelimeleri, yapıları içerdi = 3 puan

Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4 puan

Kendini düzeltti = 5 puan

Seslendirme Ölçeği Kriterleri

“Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok = 0 puan

Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var = 1 puan

Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var = 2 puan

Kendi koyduğu kelimeyle N harf benzerliği var = N puan

Soru Ölçeği Kriterleri

“Basit Anlama Soruları İçin;

Hiç cevaplanamayan sorular = 0 puan

Cevabı kısmen verilen sorular = 1 puan

Tam cevaplanana sorular = 2 puan

“Derinlemesine Anlama soruları İçin;

Hiç cevaplanamayan sorular = 0 puan

Cevabı kısmen verilen sorular = 1 puan

Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorular = 2 puan

Tam ve etkili cevaplanan sorular = 3 puan

Kaynak: Yılmaz, 2019, s. 111