



Okuma Güçlüğü Gidermede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (Helps) Akıcı Okuma Stratejisinin Önemi

The Importance Of The Helps Fluent Reading Strategy In Overcoming Reading Difficulties With Practical Strategies For Early Literacy Assistance

ÖZET

Okuma, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan ve bireylerin bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürmesini sağlayan önemli bir beceridir. Okuma bireylerin temel bilgi edinme yollarından biridir. Bu beceri bireylere ilkokulda kazandırılır. Bireylerin büyük bir kısmı ilkokul birinci sınıfta okumayı öğrenir ve daha sonra yapılan akıcı okuma ve anlama çalışmaları ile bu beceriyi geliştirirler. Ancak bazı öğrenciler okuma becerisini edinmede ve geliştirmede ciddi zorluklar yaşamaktadır. Okul ortamında bu zorluğu yaşayan öğrenciler Türkçe dersinde geri kalmakta, okuma becerisini edinemediği için hem diğer derslerde hem de sosyal hayatta birçok sorunla karşılaşmaktadır. Türkiye’de özellikle temel eğitim kademelerinde okuma güçlüğüne sahip çok sayıda öğrencinin mevcut olduğu bilinmektedir. Okuma güçlüğü çeken öğrenci sayısının fazla olmasına rağmen hem öğretmenler hem de veliler bu öğrencilerin sorunlarıyla mücadelede çaresiz kalmaktadır. Ancak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarıyla mücadele kullanılabilir birçok yöntem/strateji/teknik bulunmaktadır. Bu stratejilerden biri olan Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) akıcı okuma stratejisi okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve geliştirilmesinde etkilidir. Yapılan bu çalışma HELPS akıcı okuma stratejisinin okuma güçlüklerinin gidermedeki önemini ele alan derleme araştırmasıdır. Çalışmanın okuma güçlüklerinin giderilmesinde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

(Times New Roman, 9 Punto, Mak. 250 Sözcük).

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Okuma Güçlüğü, Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Stratejisi (HELPS).

ABSTRACT

Reading is an essential skill needed in all areas of life, enabling individuals to lead independent lives. It is one of the primary ways individuals acquire basic information. This skill is imparted to individuals during primary school. Most individuals learn to read in the first grade of primary school and then develop this skill through fluency and comprehension activities. However, some students face significant challenges in acquiring and improving their reading skills. In a school setting, students who struggle with reading lag behind in Turkish classes and encounter numerous problems both in other subjects and in social life due to their inability to acquire reading skills. In Turkey, it is known that there are a large number of students with reading difficulties, especially in the basic education levels. Despite the high number of students with reading difficulties, both teachers and parents feel helpless in addressing these students' problems. However, there are many methods/strategies/techniques available to combat the problems of students with reading difficulties. One of these strategies, the Practical Strategies for Early Literacy Assistance (HELPS) fluent reading strategy, is effective in overcoming and improving reading difficulties. This study is a review research that addresses the importance of the HELPS fluent reading strategy in overcoming reading difficulties. It is believed that the study will contribute to the field in alleviating reading difficulties.

Keywords: Fluent Reading, Reading Difficulty, Practical Strategies for Early Literacy Assistance (HELPS).

GİRİŞ

Okuma

Okuma, insanların hayatlarının tüm alanlarında bilgiye erişmek amacıyla başvurduğu en temel yöntemlerden biridir. Okuma becerisi geçmişten günümüze kadar sahip olduğu önemini korumuştur ve araştırmacıların ilgi odağında yer almıştır. Bireylerin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi üretebilme ve üretilen bilgiyi işleyip farklı alanlarında kullanabilmelerinde okuma becerisi önemli ve etkili bir anahtar olarak görülmektedir (Kardaş & Tunagür, 2020). Okuma, yaşamın belirli bir döneminde başlayıp biten bir etkinlik değildir. Bu beceri, çocukluktan yetişkinliğe ve yaşlılığa kadar hayatımızın bir parçası olup, yeme, içme ve nefes alma gibi hayati bir eylem haline gelir (Özdemir, 2018). Bu durumdan hareketle okuma becerisinin geliştirilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir.

Nesrin Özdoğan Şahin¹
İbrahim Coşkun²

How to Cite This Article
Özdoğan Şahin, N. & Coşkun, İ. (2024). “Okuma Güçlüğü Gidermede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (Helps) Akıcı Okuma Stratejisinin Önemi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 10(4): 571-582. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13083169>

Arrival: 15 April 2024
Published: 27 July 2024

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

¹ Doktora Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları, Edirne, Türkiye.

² Prof.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, Türkiye.



Teknolojik ilerlemeler ile birlikte toplum yapısı hızla değişmeye başlamıştır. Bu durum bilgiye erişimdeki rolü nedeniyle okuma becerisinin önemini artırmıştır. Günümüz dünyasında teknoloji odaklı okur yazarlığın, basılı kaynakların sayısı, bilgiye erişimin sınırsızlığa doğru ilerlemekte iken ve buna karşın bireyin bilgiyi alma ve kullanma süresi kısalması işlevsel bir okumaya olan ihtiyacın artmasını zorunlu kılmaktadır. Okuma becerileri, bir metni doğru ve akıcı bir biçimde okumayı ve okuduğundan anlam çıkarmayı içeren geniş bir beceri yelpazesini içermektedir. Okuma, birey tarafından belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eylem olarak tanımlanmaktadır. Amaçların da çoğunlukla, kişisel ilgilerden, eğilimlerden, tercihlerden ve önbilgilerden etkilendiği görülmektedir. Yıldız (2013) yaptığı çalışmada, okuduğunu anlamının diğer derslerle olan ilişkisine bakmış ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilediğini bulmuştur. Bu bağlamdan hareketle bireyin okuduğunu anlayabilmesi bireyi eğitim hayatı boyunca etkilemektedir.

Okuma becerisi üzerine çok sayıda yazı yazılmakta ve tüm yazılanlar çoğunlukla çoklu işlevsel yönüne bağlanmaktadır. Bu aynı zamanda okuma kavramını tanımlamanın da farklı yönlerinin olduğuna işaret etmektedir. Bundan dolayı okumaya ilişkin tanımlamanın basit ve tek bir yönünün olmadığı önemle vurgulanmaktadır (Akyol, 2008). Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için ilk adım okuyucunun sesleri ve kelimeleri tanıması olmalıdır. Okuyucunun sesleri ve kelimeleri tanımasından sonra okuyucunun zihinsel şemasından hareketle okunan kelimelerin anlamını belirlemesine olanak sağlamalıdır (Akyol, 2006). Okumanın şekli, metnin türü ne olursa olsun önemli olan okuyucunun okuduğunu doğru anlayıp bilgiyi doğru işleyip doğru aktarmasıdır. Okuyucu kelimeleri tanıyamadığı ve yanlış tanıdığı zaman cümleyi, paragrafı ve tüm metni yanlış anlayacaktır. Okuma esnasında algılanan kelimeler ve cümleler kalıcı belleğe aktarılmaktadır ve okuyucunun ön bilgileriyle eşleşerek anlam bütünlüğüne ulaşılmaktadır. Oluşan anlam, zihin tarafından uzun süreli belleğe aktarılır ve okuduğunu anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2008). Okumada sessiz ve hızlı okumak, okunanları doğru ve hızlı kavramak önemli görülmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için gelişmiş bir bağlam gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü hızlı okumada kelimelere tek tek odaklanılmaz. Gözün aktif görme alanlarına giren kelime gruplarının üzerinde durularak anlam oluşturulmaya çalışılır. (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma eylemi yalnızca kelimelerin tanınması ve seslendirilmesi seviyesinde düşünülmemelidir. Bu seviyenin ileri seviyelere çıkarılması gerekmektedir. Bu gereklilik için içine girdiğinde ise karşımıza akıcı okuma becerisi gelmektedir (Bilge, 2015).

Akıcı Okuma Becerisi

Okumanın beş temel ögesi genellikle şu şekilde sıralanır:

1. Fonemik Farkındalık: Konuşulan dildeki en küçük ses birimlerini (fonemler) tanıma ve bu birimlerle çalışma yeteneği.
2. Fonetik (Sesbilgisi) Öğretimi: Harflerin ve harf gruplarının belirli sesleri temsil ettiğini öğretme süreci.
3. Akıcılık: Metinleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma yeteneği, bu da otomatiklik ve ifadeli okumayı içerir.
4. Kelime Bilgisi: Kelimelerin anlamlarını bilme ve anlama yeteneği, hem sözcük hazinesi hem de sözcüklerin kullanımını içerir.
5. Okuduğunu Anlama: Metnin anlamını çıkarma, metni analiz etme ve yorumlama yeteneği.

Bu beş temel öge, okuma becerisinin geliştirilmesinde kritik rol oynar ve etkili okuma öğretiminin temelini oluşturur (National Reading Panel, 2000). Akıcı okuma; okumanın beş temel ögesinden biri olarak yer almaktadır. Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için okumanın kolay anlaşılabilirliği, anlatımın anlamca açık hale getirilebilmesi gereklidir. Akıcı okuma, “noktalama işaretlerine uygun , vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüşlerin ve kelime tekrarının olmadığı , heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam birimlerine dikkat edilerek, sohbet edercesine yapılan okumaya denir” (Akyol ve Sever, 2017). Akıcı okuma bir metni doğru bir şekilde , hızlı ve kurallara uygun olarak okuma becerisidir (Bursuck ve Damer, 2007). Akıcı okuma, okuma hızının ve doğru okuma becerilerinin dışında prozodinin de işe koşulduğu bir süreçten oluşmaktadır. Okuma becerisinin anlam birimleri ile gerçekleştirilmesi prozodinin fark edilmesine imkan vermektedir (Schwanenflugel vd.,2004). Akıcı okuma, okuma becerisinden amaçlanan sonucun alınmasını ve okuduğunu anlama becerisinin ilerlemesini sağlayan mühim bir beceri olarak belirtilmektedir (Fuchs vd., 2001; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Padeliaou ve Antoniou, 2013). Çoğunlukla doğru okuma oranı (dakikada doğru okunan kelime) olarak tanımlanan akıcı okuma, çocuklar için okuma becerisinin önemli bir göstergesidir (Hudson vd.,2005). Okumanın akıcılığı sesli okuma ile belirlenir. Okumada akıcılık ifade, netlik, doğruluk ve okuma hızı gibi alt becerileri gerekli kılmaktadır. Okuduğunu anlamada başarılı

olunabilmesi açısından metnin akıcı bir şekilde okunması, oldukça önemlidir [NIH (National Institute of Child Health and Human Development), 2000].

Akıcı okuma, sadece bir ders alanında geçerli olan bir beceri değildir. Okuma becerisi bireyin okumasını gerektiren her durumda, tüm eğitim hayatı süresince eksikliğini hissedeceği bir beceri olarak yer alacaktır. Öğrencilerin akıcı okuyabilmeleri için okuma becerilerinin yeterince gelişmesi ve anlama ulaşılabilmesi gerekmektedir. Akıcı okumanın anlamayla olan yakın ilişkisi, bu konuda yürütülen çalışma sonuçlarında (Aslan, 2023; Aktaş ve Çankal, 2019; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Karasu ve Sidekli, 2021; Guthrie ve Klauda 2008; Chard ve Pikulski, 2005) görülmektedir. Akıcı okuma becerisi zamanında ve etkili bir şekilde kazandırıldığında akademik başarıya pozitif yönde etki sağlayacaktır (Özkar, 2010).

Akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, çekim kurallarına uygun veya ritim olmadan, konuşma dilinin kalıplarını basılı haliyle ilişkilendiremedikleri için, kelimeleri yüksek sesle okuyabilmektedirler. Akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler çoğunlukla sınıf ortamında okuma sırasının kendilerine gelmesini istemezler ve kendilerinden metni okumaları istendiğinde tedirgin olurlar (Friend, 2005).

Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuduğunu anlama , okuyucunun okuduğu kelimenin sadece anlamını bilmesinden öte belleğinde anlamlandırabilmesidir. Bundan dolayı okuduğunu anlamının içinde pek çok bileşeni barındıran , kapsamlı bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Okuduğunu anlama kavramı sadece bir metinde yer alan bilgilerin okunup hatırlanmasından ibaret değildir. Okuduğunu anlama becerisi için metin içindeki bilgilerin yanı sıra metin dışına çıkılması, daha önce edinilen bilgilerle etkileşim kurulması gerekir (Baştuğ vd., 2019). Okuduğunu anlama yeteneği okuyucunun yazı dilinde bulunan sembollerini tanımasına ve algılamasına, dilbilgisi hakimiyetine zihinsel becerisine ve dünya ile alakalı becerilerine dayanmaktadır. Bu becerilerin dışında , okuyucunun istekli olması , okumaya karşı alakası, yargıları, okumanın amacı ve okumanın gerçekleştiği mekan okuduğunu anlama seviyesini belirlemektedir” (Akyol vd., 2014). Kim (2021) ise okuduğunu anlamayı okuyucuların hem açık hem de örtük olarak ifade edilen bilgilerin zihinsel temsillerini oluşturarak metinden bağımsız şekilde anlam inşa etmelerini gerektiren karmaşık bir beceri olarak tanımlamaktadır.

Okuduğunu anlama, bir öğrencinin okuduğu metinden ne anladığını ifade etme yeteneğidir. Okuduğunu anlama güçlüğü olan bazı öğrenciler, bir metni o kadar akıcı bir şekilde okuyabilirler ki, onların son derece iyi okuyucular oldukları varsayılabilir. Ancak okuduklarıyla ilgili sorular sorulduğunda, metni ya çok az anladıkları ya da hiç anlamadıkları ortaya çıkar (Friend ve Olson, 2008). Güneş (2000), okuduğunu anlama becerisini okuduğu kelimenin anlamını bilmenin tek başına yeterli olmadığı şeklinde açıklamıştır. Bunun yanı sıra okunan kelimenin kavranmasını, zihinde yapılandırılmasını, anlamlandırılmasını ve hepsi arasında ilişki kurularak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Salvia ve Ysseldyke'a (1998) göre altı farklı okuduğunu anlama becerisi vardır:

1. Gerçek Anlama: Öğrenci paragrafı veya hikâyeyi okur, daha sonra öğrenciye metne dayalı sorular sorulur.
2. Çıkarımsal Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, sonrasında öğrenciden okuduğu metni yorumlaması istenir.
3. Dinlediğini Anlama: Öğrenciye bir paragraf veya hikâye okunur ardından okunan metin ile ilgili sorular sorulur.
4. Eleştirel Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, daha sonra okuduklarını çözümlemesi ve değerlendirmesi istenir.
5. Duygusal Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, ardından öğrencinin metne vermiş olduğu duygusal tepkiler değerlendirilir.
6. Sözcüksel Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, sonrasında öğrencinin metinde geçen kelime bilgisi değerlendirilir.

Bu sınıflandırmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılabilir. Okuduğunu anlama, sadece okuma sürecinin bir parçası değil, aynı zamanda genel bilişsel ve dil becerilerinin de bir göstergesidir (Snow, 2002). Okuduğunu anlamının gelişimi, erken çocukluk döneminde başlar ve yaşam boyu devam eder. Okuma öğretimi ve müdahaleleri, bu becerinin gelişimini desteklemek için önemlidir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Okuma Güçlüğü

En genel tanımıyla öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara öğrenme güçlüğü (ÖG) denmektedir. 1877 yılında Kussmaul, zihinsel işlevlerinin normal olup görme, konuşma, işitme alanlarında sorun yaşamamalarına

rağmen okumada sorun yaşayan bireylerin durumunu “kelime körlüğü” terimi ile ifade etmiştir (Richardson, 1992). Alan yazında öğrenme güçlüğü ile ilgili ilk tanı 1896 yılında Dr. Morgan tarafından “konjenital kelime körlüğü” olarak belirtilmiştir (Demir, 2005). Zaman içerisinde öğrenme güçlüğüne ilişkin birçok farklı tanılamada bulunulmuştur (Fletcher & Miciak, 2017).

Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities) en genel kabul gören ve en yaygın kullanılan tanımlardan birini yapmıştır ve yaptığı öğrenme güçlüğü tanımı şu şekildedir: “Öğrenme güçlüğü dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında değişken bir bozukluk grubunu gösteren genel bir terim olarak kullanılmaktadır” (NJCLD, 1990).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) 2013 yılında yayınladığı öğrenme güçlüğü tanımına göre öğrenme güçlüğü; gerekli müdahaleler gerçekleştirilmesine rağmen, en az altı ay süren, yavaş okuma veya yanlış kelime okuma, okuduğunu anlamada sıkıntı yaşama, sayıları algılamada ve aritmetik hesaplamada, akıl yürütme becerilerinde sorun yaşama, yazmada ve yazılı anlatımda zorluk yaşama olarak belirtilmiştir. Bu belirtilerden hareketle öğrenme güçlüğü 3 farklı alt boyuta ayrılmaktadır. (American Psychiatric Association [APA], 2013).

DSM V'de Öğrenme Güçlüğü üç ayrı başlık olarak tanımlanmıştır:

-Okuma güçlüğü (disleksi): Kelimeleri doğru okumama, okuduğunu anlamada zorluk, okuma hızında ve akıcılığında zorluk.

-Yazma güçlüğü (Disgrafi): Kelimeleri harflere ayırmada ve yazmada, dilbilgisi kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanmada, açık ve düzenli yazı yazmada güçlük yaşama.

-Matematik güçlüğü (diskalkuli): Sayı algısı, matematiksel kuralların ezberinde zorluk, sayısal akıl yürütmede ve doğru, hızlı, zihinden hesap yapmada güçlükler yaşama (APA,2013).

Millî Eğitim Bakanlığı özel öğrenme güçlüğü kavramını kullanmaktadır ve özel öğrenme güçlüğü yasal kaynaklarda şu şekilde tanımlanmaktadır: Özel öğrenme güçlüğü, yazılı veya sözlü dili anlama ve kullanma süreçlerinden bir veya birkaçında meydana gelen ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemler yapmada zorluklara yol açan bir durumdur (MEB,2021). "Türkiye'de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin oranı hakkında yapılan çalışmalar, genel öğrenci nüfusunun %5 ila %15'i arasında değişen bir oranda öğrenme güçlüğü yaşadığını göstermektedir. Bu oran, farklı çalışmalarda kullanılan tanımlama ve değerlendirme kriterlerine göre değişiklik gösterebilmektedir" (Güven & Çorapçı, 2019).

Amerikan Psikiyatri Birliği öğrenme güçlüğü'nün bir alt türü olarak yer alan okuma güçlüğü'nü, okuyucunun kelimeyi doğru tanımada, heceleme ve doğru seslendirmede zorluk yaşaması olarak tanımlamıştır (APA, 2013). Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde zorluklar yaşayabilmektedirler. Okuma performansları incelendiğinde yavaş ya da çok hızlı okuma, vurgusuz okuma ve hatalı okumalarla karşılaşmaktadır. Okuma hataları da aynı kelimeleri tekrarlı okuma, yerine harf, hece ya da sözcük koyma; okurken harf, hece ya da sözcük ekleme; harf, hece, sözcük, cümle ya da satır atlama; hece ya da sözcükleri ters okuma şeklinde görülebilmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, düşük okuma hızı ve doğruluğu nedeniyle akademik performanslarında önemli zorluklar yaşarlar. Bu durum, metinleri anlama ve okuma sürecinden keyif alma konusunda sıkıntılara yol açabilir. Ayrıca, okuma güçlüğü özgüven eksikliği, düşük motivasyon ve okulu reddetme gibi duygusal ve davranışsal sorunlara da neden olabilir (Tunmer & Greaney, 2010).

Okuyucu, okurken bilişsel performansının çoğunu kelime tanımaya verdiği için zihinsel olarak yorulmakta ve buna bağlı olarak okuma arzusu azalmaktadır (Rasinski, 2006). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler, okuma esnasında metni anlamlandırma sürecinde sıkıntı yaşamaktadır (Ediz ve Yılmaz, 2020). Okuma güçlüğü yaşayan birey; okumaya ket vuracak işitsel, görsel, dilsel ve zekâ açılarından problem bulunmamasına rağmen, okumayı öğrenme sürecinde akranlarına oranla geri kalmaktadır (Yılmaz, 2019). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan birey bu güçlükten sadece eğitim öğretim sürecinde değil hayatının her döneminde sıkıntı yaşayacaktır. Ayrıca okumada geri kalma durumu sadece sorunu yaşayan kişi için değil, kişinin ailesi ve ülkesi için de problem teşkil edecektir. Kişinin okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşıyor olması kişinin toplumsal yaşamda iletişim kurmasını, özgüvenli bir birey olmasını, çevresinde yaşanan olayları anlayıp yorumlayabilmesi durumlarında yetersiz kalmasına yol açacaktır”(Sidekli, 2010).

Okuma güçlüklerinin üstesinden gelebilmek için yoğun bir şekilde okumanın ve tekrarların yapılması gerekmektedir (Stanovich, 1986).Akıcı okumanın gelişmesi için günde en az 15-20 dakika okumaya vakit

ayrılmalıdır. Öğrencilere önce ilgi duydukları ve daha kolay okuyabilecekleri metinler okutulmalıdır. Zaman geçtikçe metinlerin güçlük seviyeleri artırılmalıdır (Paris, 2017). Düzenli okuma çalışmalarının yapılması öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Eğitimciler ve aileler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik akıcı okuma stratejileri ve uygulamaları konusunda rehber olmalıdırlar.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde birçok okuma stratejisi kullanılmaktadır. Bu stratejilere tekrarlı okuma (Samuels, 1979), eşli okuma (Miller vd., 1986) ve Fluency Development Lesson (FDL) (Rasinski vd.,1994) örnek gösterilebilir. Bu stratejilerden biri de Uygulama Stratejileri ile Okuryazarlığa Yardım (HELPS) stratejisidir.

Begeny (2009) okuma güçlüğü yaşayan bireyler için akıcı okuma becerilerini kazandırmak amacıyla HELPS adlı strateji geliştirmiştir. HELPS stratejisi okumada otomatikleşmenin amaçlandığı ve içerisinde tekrarlı okuma yönteminin farklı bir formatta uygulandığı model okumanın da eşlik ettiği bir stratejidir. HELPS akıcı okuma stratejisini diğer akıcı okuma stratejilerinden farklı kılan en önemli 3 özelliği şu şekilde sıralanabilir: İlki , gerçekleştirilen oturumun 10 dakika ila 15 dakika gibi oldukça kısa bir sürede yapıyor olmasıdır. İkincisi, akıcı okumayı geliştirmeye yönelik farklı strateji ve tekniklerin program içerisinde sistematik şekilde yer almasıdır. Son olarak akıcı okuma stratejisinde motivasyon unsuruna önem verilmesidir (Morgan ve Sideridis, 2006; Therrien, 2004). HELPS stratejisinin içerisinde yer alan yöntemler : Tekrarlı okuma, model okuma, sistematik hata düzeltme işlemi, ipuçları, hedef oluşturma, performans bildirim ve ödül sisteminden oluşmaktadır. Bu çalışmanın genel amacı, okuma güçlüğünün giderilmesinde Uygulama Stratejileri ile Okuryazarlığa Yardım (HELPS) stratejisinin önemini vurgulamaktır. Dünyada ve Türkiye'deki eğilimleri yansıtmak için yapılan bu çalışma, okuma güçlüğünde yapılacak araştırmalara yön vermesi açısından önemli görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı Uygulama Stratejileri ile Okuryazarlığa Yardım (HELPS) stratejisinin okuma güçlüğünün iyileştirilmesindeki önemini vurgulamaktır.

HELPS Akıcı Okuma Stratejisi

Begeny (2009) akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere akıcı okuma becerilerini kazandırmak amacı ile HELPS isimli akıcı okuma stratejisini geliştirmiştir. HELPS stratejisinin temelini okumada otomatikleşme ,tekrarlı okuma yöntemi ve model okuma yöntemini de içeren sistematik bir uygulama oluşturmaktadır. HELPS'in uygulama süreci oldukça kolaydır. Özellikle öğretmenlerin ya da okuma öğretimi yapacakların kolay bir şekilde uygulayabilmesi için programın uygulama süreci aşağıda verilmiştir (Begeny, 2009):

1.Öğretmen okuma metinlerini ve ilgili formları hazırlar. Metinler öğretmen ve öğrenci kopyası olarak hazırlanır. Öğretmen "Metin A" a ve "Metin B" olmak üzere iki farklı metin hazırlar. Bu metinlerin birer adet de kopyası hazırlanır. Öğrenciye ilk okumada "Metin A" okutulur. Bu metinde öğrenci sınıf seviyesine göre okuma hedefine ulaşmışsa devamında "Metin B" okuma metni kullanılır. Öğrenci ilk okuma sürecinde beklenen hedefe ulaşamamışsa aynı metni "Metin A" okumaya devam eder.

2.Öğretmen kronometreyi hazır eder.

3.Öğretmen, öğrenciye süreçle ilgili beklentilerini içeren bir yönerge verir.

Öğretmen yönergeyi aşağıdaki şekilde ifade eder:

Yönerge; "Her kelimeyi okumaya çalış. Şayet tanımadığın ya da okumakta zorlandığın bir kelime olursa ben sana yardım edeceğim. Okuyamamaktan dolayı sakın bunu telaş etme."

Öğretmen, öğrenciye «Başla! Dediğimde başlamalısın, dur! dediğimde durmalısın" der. Herhangi bir problem var mı?" diye soran öğretmen öğrenciye metnin başlangıcını işaret ederek; "Lütfen buradan başlayarak metni sesli bir şekilde okumaya başla" diye söyler".

4.Öğretmen "Başla!" komutunu verir. Öğrenci sesli bir şekilde okumaya başlar. Aynı zamanda öğretmen süre ölçeri çalıştırır.

5.Öğretmen öğrencinin okumasını metin kopyası üzerinde takip ederek yanlış okunan kelimelerin üstüne"- " işaretini koyar.

6.Okuma 1 dakika sürer. Bir dakikanın sonucunda öğrencinin sesli okuması "Dur" komutu ile durdurulur. Öğrencinin son okuduğu kelimeye] işareti konur.

7.Öğretmen, öğrencinin okumasını program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirir. Öğretmen prosedüre göre öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısını , doğru okuduğu kelime sayısını ve yanlış

okuduğu kelime sayısını hesaplar. Bu hesaplama öğrencinin aynı zamanda okuma hızını da verir. "Doğru okuma yüzdesi, bir öğrencinin bir metni okurken doğru okuduğu kelimelerin toplam okunan kelimelere oranı olarak hesaplanır. Bu oran, öğrencinin okuma doğruluğunu değerlendirmede kullanılır. Okuma hızı ise bir dakikada doğru olarak okunan kelime sayısı (Words Correct Per Minute, WCPM) ile ölçülür ve bu, öğrencinin okuma akıcılığının önemli bir göstergesidir" (Hasbrouck & Tindal, 2006).

8. Öğretmen öğrencinin önündeki metni ters çevirmesini ve metindeki okuduklarını anlatmasını ister.

9. Uygulama sonucunda aşağıdaki model kullanılır. Buna göre öğrenci ilk okumada beklenen hedefe ulaşmışsa ona "B" yolundaki süreçlerin yer aldığı müdahale yolları işletilir, eğer öğrenci ilk okumada beklenen hedefe ulaşamamışsa ona "A" yolundaki süreçlerin yer aldığı müdahale yolları işletilir.

Hedefe Ulaşamama: A Müdahale Yolları

a)Modelleme prosedürü: Bu aşamada öğretmen öğrenciye model okuma yapar. Model okuma süreci ile ilgili aşağıdaki yönerge öğretmen tarafından öğrenciye verilir. Öğretmen, öğrenciye;

" Aynı metni şimdi ben okuyacağım. Beni, kendi metnin üzerinden parmak ile takip etmelisin. Ben metni okurken bazı yerlerde duracağım. Benim durduğum kelimedenden bir sonraki kelimeyi sen okuyacaksın." der. Böylece modelleme süreci tamamlanır.

b)İkinci kez okuma (Metin A): Model okumadan sonra ikinci kez aynı metin üzerinde süre tutularak sesli okuma çalışması yapılır.

Öğretmen, öğrencinin ikinci kez yaptığı süre tutularak sesli okumasında, öğrencinin önce toplam okuduğu kelime sayısını daha sonra doğru ve yanlış okuduğu kelime sayısını hesaplar ve bunu çizelgeye işler.

c)Hata düzeltme prosedürü 1: Öğrencinin ikinci okumasından sonra, birinci hata düzeltme prosedürü işletilir. Buna göre öğretmen öğrenciyle birlikte, öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler üzerinde çalışır.

d)Üçüncü kez okuma (Metin A): Birinci hata düzeltme prosedürü tamamlandıktan sonra öğrenci aynı metni tekrar sesli okur. Öğretmen, öğrencinin toplam okuduğu kelime sayısını, doğru ve yanlış okuduğu kelime sayısını hesaplar ve bunu çizelgeye işler.

e)Hata düzeltme prosedürü 2: Öğrenci üçüncü okumayı tamamladıktan sonra, öğretmenle birlikte öğrencinin varsa okuma hataları üzerinde düzeltme çalışmaları yapılır.

f)Geri dönüt ve grafiğe işleme: Bu aşamada yapılan okuma çalışmalarından elde edilen sonuçlar süreli okuma grafiğine işlenir. Bu grafik üzerinden öğrencinin üç okumada nasıl bir gelişim gösterdiğine yönelik dönüt verilir.

g) Ödül süreci: Öğrenciye o günkü okuma çalışmalarında gösterdiği performansına uygun ödül verilir. Bu ödül yıldız çizelgesinde yıldız verilerek gerçekleştirilir. Öğrenciye biriktirdiği her on yıldız için oyuncak vb. hediyeler verilir.

h)Öğrenci verilerinin program takip formuna işlenmesi: Öğrenciyle ilgili okuma çalışmasından elde edilen tüm verileri ve gözlemleri öğrenci takip formuna öğretmen işler.

Öğrenci yapılan üç okuma sonucunda hedefe ulaşmış ise, ona bir sonraki çalışmada yeni bir metin verilir. Eğer öğrenci okuma hedefine ulaşamamışsa öğrenci ile eski metin üzerinden okuma çalışmalarına devam edilir. Kısacası öğrencinin üç okumada hedefe ulaşması, onun yeni bir okuma metnine geçmeyi başarması anlamına gelmektedir.

Hedefe Ulaşma: B Müdahale Yolları

Öğrenci ilk okumada, okuma hedefine ulaşmışsa öğrenciye Metin B okutulur ve model grafiğindeki B müdahale yollarına ilişkin süreçler işletilir. Bu süreçlerin ayrıntıları hedefe ulaşamama durumunda işletilen süreçlerin aynısıdır. Sadece kullanılan metin farklılaşmaktadır.

Dikkat edilecek Hususlar:

HELPS Okuma programı öğrencilere haftada üç kez aralıklarla uygulanmalıdır.

Öğrencinin okuma ortamı sessiz ve sakin olmalı.

Öğrencinin okuma materyalleri (metinler, çizelgeler ve formlar) önceden hazır edilmeli ve dosyalanarak süreçte takip edilmelidir.

Öğretmen HELPS akıcı okuma stratejisinin uygulama sürecini yeterince içselleştirmeli ve uygulamalar mümkünse otomatik olmalıdır.

HELPS Stratejisinde Kullanılan Yöntemler

Tekrarlı okuma, model okuma, sistematik hata düzeltme işlemi, ipuçları, hedef oluşturma, performans bildirim ve ödül sisteminden oluşmaktadır. HELPS akıcı okuma stratejisinin içerisinde yer alan tekrarlı okuma yöntemi okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uygun ve bir o kadar da önemli bir yöntem olarak ifade edilebilmektedir. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için doğru okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme ana amaçtır. Bu amaca ulaşmak için öğrenci ihtiyaçları ön planda tutulmaktadır (Brutten, Richardson ve Mangel,1973). Tekrarlı okuma yönteminin uygulanması sırasında üzerinde durulması gereken noktaların okuma faaliyetine kısa ve basit metinler ile başlanması, okuyucunun gelişiminin takip edilmesi ve okuyucuya gelişimi ile alakalı bilgilendirmeler yapılması olarak söylenebilir (Akyol, 2006). HELPS akıcı okuma stratejisinin okuma güçlüğüne sahip öğrencilere okuma öğretiminde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. HELPS akıcı okuma stratejisinin haricinde yer alan stratejiler daha uzun süren öğretim evresine ihtiyaç duymaktadır. HELPS stratejisinde ise öğretim iyi yürütüldüğünde öğrenciler daha kısa sürede ödül sistemi ile güdülenerek performansını takip edebilme şansını yakalamaktadır. Uygulayıcılar açısından da oturumların belli bir sistemde ve kısa zamanda tamamlanabilmesi olumlu görülmektedir. Türkiye'de temel eğitimin her aşamasında sınıf mevcutlarının fazlalığı ve vakit sınırlamaları, eğitimcilerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle kısa sürede etkili bir şekilde çalışmasını engellemektedir."

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Temel eğitim süresince okuma güçlüğü yaşayan birçok öğrencinin var olduğu bilinmektedir. Bu öğrenciler okumayı öğrenmekte ve geliştirmekte ciddi sorunlar yaşamaktadır (Tunmer & Greaney, 2010).

Okul ortamında bu zorluğu yaşayan öğrenciler akranları tarafından dışlanmakta ve akran zorbalığına maruz kalmaktadırlar. Öğrenci velileri ve öğretmenler bu durum karşısında çaresiz kalabilmektedir. Çocukların bu durumu gerekli bireysel çalışmalar yapılmadan özel öğrenme güçlüğü tanısı ile devam etmektedir. Özel öğrenme güçlüğü okullarda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Ülkemizde ise özel öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin çoğu bütünleştirme uygulamasıyla genel eğitim okullarında eğitimlerine devam etmektedir. Örgün eğitim sistemi içerisinde sadece özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin bütünleştirme uygulamasıyla eğitim uygulamaları içerisinde eğitim gören özel eğitime ihtiyaç duyan tüm öğrenciler içindeki oranı yaklaşık %6 olarak belirtilmektedir (MEB, 2019). Daha önce yapılan araştırmalarda çeşitli yöntemlerin kullanılması ile okuma güçlüğü sorununun ortadan kaldırılabileceği belirtilmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, programın sistematik uygulanması, programın etkili olabilmesi açısından kritik bir öğe olarak yer almaktadır. Akıcı okuma becerisinin etkin kazandırılması amacı ile yapılan çok sayıda araştırma sonucunda, etkililiği kanıtlanmış akıcı okuma programları geliştirilmiştir. Yapılan akıcı okuma stratejilerine rağmen hala akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin problemlerinin devam ettiği araştırmalarda çoğunlukla dile getirilmektedir (Akyol & Baştuğ, 2012; Kaya, 2016).

Akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin, okuma ile ilgili problemlerinin giderilmesinde kullanılan eğitim-öğretim programları yeterli olmamaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin okuma sorunlarını gidermede farklı programların geliştirilmesi ve var olan programların zenginleştirilerek uygulanması gerekmektedir. Özellikle Türkiye'de akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik motivasyon odaklı, sistematik programların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de akıcı okumanın geliştirilmesine dönük çalışmalar özellikle son on yıllık süreçte nicelik olarak artış göstermeye başlamıştır (Görgün & Melekoğlu, 2019; Yıldız & Aydoğmuş, 2021).

HELPS akıcı okuma stratejisi ; Tekrarlı okuma, model okuma, sistematik hata düzeltme işlemi, ipuçları, hedef oluşturma, performans bildirim ve ödül sisteminden oluşmaktadır. HELPS akıcı okuma stratejisinin içerisinde yer alan tekrarlı okuma yöntemi, akıcı okumanın geliştirilmesinde etkililiği kanıtlanmış bir yöntemdir (NRP, 2000; Rasinski, 2006; Samuels, 1979; Therrien&Kubina, 2006). Tekrarlı okuma yöntemini kullanan öğrenci, zamanla kelimeleri ve metni daha çabuk çözümlenmektedir. Ayrıca seslendirmeyi uygun bir şekilde yapmaktadır (Yıldız & Akyol, 2011). Tekrarlı okuma esnasında öğrencilere verilen sistematik geri dönütlerle öğrenciler kelimeleri doğru okumayı öğrenmektedir. Öğrencilerin okuması ilerledikçe okumaya karşı isteği de artmaktadır (Guthrie vd., 1999; Wang & Guthrie, 2004; Zentall & Lee, 2012)

HELPS akıcı okuma stratejisine ait yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde (Begeny vd., 2010; Begeny, 2011; Begeny vd., 2011, Begeny vd., 2012; Malouf vd., 2014; Mitchell & Begeny, 2014; Schuh, 2018), stratejinin sistematik ve motivasyon odaklı olmasının olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Baştuğ ve Öncü (2020) tarafından yürütülen çalışmada okumada güçlük yaşayan ilkökul düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede HELPS akıcı okuma stratejisinin etkisi incelenmiştir.

Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü yaşayan, ikinci sınıfa devam eden iki öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okumada güçlük yaşadıkları program tabanlı ölçüm sonucu elde edilen verilerin HELPS akıcı okuma stratejisinin sınıf seviyelerine göre belirlenmiş olduğu akıcı okuma hedefleri ile karşılaştırılması sonucu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci on bir haftada gerçekleştirilen otuz üç oturumda tamamlanmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde HELPS akıcı okuma stratejisinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulanan programın öğrencilerin okuma niteliğinde, ders dışı okuma etkinliklerini sürdürmede ve derse katılımlarında olumlu yönde etkisi olduğu belirtilmiştir.

Çalışma sonucu ulaşılan bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlere akıcı okuma stratejilerinden biri olan HELPS programı ile ilgili uzmanlar tarafından eğitim ve seminerler verilebilir.
2. Okuma güçlülüklerinin giderilmesinde okullarda HELPS programı kullanılabilir.
3. Türkiye’de akıcı okuma güçlüğü ile alakalı güncel sistemli araştırmalar yapılmalı, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci merkezli HELPS akıcı okuma stratejisi ile bireyselleştirilmiş etkinlikler desteklenebilir.
4. Yüksek Öğretim Kurumu tarafından Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik akıcı okuma stratejileri ile ilgili ders eklenebilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okuma güçlüğü hakkında velilere seminerler verilebilir. Aile desteği konusunda öğretmen ailelere HELPS akıcı okuma stratejisini anlatabilir.

KAYNAKÇA

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi/The Effect Of Reading Fluency Strategies Reading Comprehension Skills And Reading Motivation In The 4th Grade Turkish Lessons. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H., & Sever, E. (2017). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F. Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Pegemakademi.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.

Aslan, Y. (2023). Okuma Tiyatrosu Yönteminin Özel Öğrenme Güçlüğü (Disleksi) Tanısı Almış Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Uluslararası Yunus Emre Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 9-23.

Başaran, M. (2013). 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri İle Anlama Düzeyleri Basit Ve Çıkarımsal Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4).

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4).

Baştuğ, M., & Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1147-1164.

- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Begeny, J. C. (2009). *Helping early literacy with practice strategies (HELPS): A one-on-one program designed to improve students' reading fluency*. Tje HELPS Education Fund.
- Begeny, J. C., Laugle, K. M., Krouse, H. E., Lynn, A. E., Tayrose, M. P., & Stage, S. A. (2010). A control-group comparison of two reading fluency programs: The Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) program and the Great Leaps K-2 reading program. *School Psychology Review*, 39(1), 137-155.
- Begeny, J. C. (2011). Effects of the Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented at different frequencies. *School Psychology Review*, 40(1), 149-157.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan
- Bursuck, W. D., & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Brutten, M., Richardson, S. O., & Mangel, C. (1979). *Something's Wrong with My Child: A Parents' Book about Children with Learning Disabilities*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Demir, B. (2005). Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirlenmesi [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ediz, Ş., & Yılmaz, M. (2020). Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1594-1604.
- Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2017). Comprehensive cognitive assessments are not necessary for the identification and treatment of learning disabilities. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32(1), 2-7. <https://doi.org/10.1093/arclin/acw103>
- Friend, A., & Olson, R. K. (2008). Phonological spelling and reading deficits in children with spelling disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 90-105.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 231-256.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ocak Yayınları.
- Güven, Y., & Çorapçı, F. (2019). Öğrenme güçlüğü ve eğitsel değerlendirme: Türkiye örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 234-250.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- 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.
- Karasu, Y. F., & Sidekli, S. (2021). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencinin Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyinin Geliştirilmesi Üzerine Eylem Araştırması/Action Research on the Development of Fluent Reading and Comprehension Level of Primary School 2nd Grade Students. 19. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2021) 12-14 Kasım 2021/Çevrimiçi*, 50.
- Kardaş, M. N., & Tunagür, M. (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. In M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma Eğitimi* (s. 1). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma/A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Kim, Y. S. G., Quinn, J. M., & Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 57(5), 718-730.

- 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.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 885-913.
- Malouf, R. C., Reisener, C. D., Gadke, D. L., Wimbish, S. W., & Frankel, A. C. (2014). The effect of Helping Early Literacy with Practice Strategies on reading fluency for children with severe reading impairments. *Reading Improvement, 51*(2), 269-279.
- McGuffey, C. W. (2007). *Revised McGuffey readers: Eclectic educational series*. John Wiley & Sons.
- McKenna, M. C., & Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction*. Guilford Press.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading research quarterly, 43*(4), 336-354.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GUCLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019, October 3). Strateji Geliştirme Başkanlığı resmî yazısı (Konu: Veri talebi). No: 49614598/622.03/18863985.
- Mitchell, C., & Begeny, J. C. (2014). Improving student reading through parents' implementation of a structured reading program. *School Psychology Review, 43*(1), 41-58.
- Moats, L. C., & Tolman, C. A. (2009). *Examinee reading test*. Retrieved from <http://www.language-literacy-rewards.com>.
- Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta analysis. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(4), 191-210.
- Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 176-184.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development, U.S. Government Printing Office.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1990). *Learning disabilities: Issues in higher education*. Learning Disability Quarterly, 13(4), 263-266.
- O'Brien, B. A., Wolf, M., & Lovett, M. W. (2012). A taxometric investigation of developmental dyslexia subtypes. *Dyslexia, 18*(1), 16-39.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional 'high-stakes' measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal, 44*(1), 161-196.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma* (12. Basım). Ankara: Bilgi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(5), 109-119.
- Öztürk, H., & Akyol, H. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Bartın ili örneği. *Journal of International Social Research, 12*(66), 824-831.
- Padeliadu, S., Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly, 30*(1), 1-31.
- Paris, H. (2017). *İlkokul öğrencilerinde akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kayseri.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Pikulski, JJ ve Chard, DJ (2005). Akıcılık: Kod çözme ve okuduğunu anlama arasındaki köprü. *Okuma öğretmeni, 58* (6), 510-519.

- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54(2), 146-151.
- Reis, S. M., & Colbert, R. D. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156-165.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2016). *Teaching children to read: The teacher makes the difference*. Pearson.
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 25(1), 40-47.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1988). *Assessment in special and remedial education*. Pearson Education.
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 166-183). International Reading Association.
- Schuh, M. (2018). *Reading fluency and the HELPS program*. (Education Masters). Minot State University, North Dakota.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of educational psychology*, 96(1), 119.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sidekli, A. G. S. (2010). Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Sönmez, A., & Durkan, N. (2020). Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak Türkçe eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 584-601.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 24-53.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Tindal, G., & Hasbrouck, J. (2006). *The phonics book: A manual for teachers*. Literacy Resources, Inc.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Test of word reading efficiency (TOWRE)*. PRO-ED.
- Tunç, E. (2021). Okuma Tiyatrosu Yöntemi ile Uygulanan Türkçe Eğitiminin Okuma Becerilerine ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi [Doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, E., & Kıncal, R. Y. (2020). Okuma tiyatrosu yöntemiyle Türkçe eğitiminin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi: Bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 145-160.
- Tunmer, W. E., & Greaney, K. T. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243.
- Türkmen, S. K., Çetin, P. S., & Yıldız, M. (2016). Disleksi tanısı almış bir öğrenciye sunulan özel eğitim hizmetlerinin betimlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Journal of the Human and Social Sciences Researches*, 5(6), 2021-2036.
- Türkyılmaz, M. (2015). Disleksi ve beyin: Nöropsikolojik perspektiften disleksiye bakış. *Disleksi ve Beyin*, 1, 1-18.
- Uygun, T. (2018). Disleksi Tanısı Alan Bir Öğrencinin Okuma Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 241-266.

- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing (CTOPP)*. PRO-ED.
- Walker, M. (2008). *Easing the reading burden*. Stone Arch Books.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.
- Worthy, J., Broaddus, K., & Ivey, G. (2001). Pathways to independence: Reading, writing, and learning in grades 3-8. *The Reading Teacher*, 55(5), 468-470.
- Yıldırım, K., & Rasinski, T. V. (2014). Perceptions of Turkish parents with hearing-impaired children about read-aloud strategies. *International Journal of Special Education*, 29(1), 30-41.
- Yıldırım, K., Ateş, S., & Akyol, H. (2009). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 177-186.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye’de okuma güçlüğüne gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(4), 1188-1225.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, E. (2021). Okuma Tiyatrosu Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 16(2), 989-1010.
- Yılmaz, Ö., & Durukan, E. (2017). Okuma tiyatrosu yöntemiyle Türkçe eğitiminin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 455-470.
- Yılmaz, T., & Akıncı, Z. (2016). İlkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 33-48.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi
- Zalipour, A., & Gray, B. (2009). Dyslexia and the double deficit hypothesis: A longitudinal study. *Dyslexia*, 15(3), 153-173.
- Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: “Clever is as clever does.” *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 248-259.