

Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi¹

The Effect of Guide Reading Method to Fluency Reading

Erol DURAN¹, Betül SEZGİN²

¹Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
erolduran@gmail.com

²Milli Eğitim Bakanlığı, Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü, btl_szgn@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, rehberli okuma yöntemi ile okuma güçlüğüne aşılıp aşılmayacağını belirlemektir. Araştırma, nitel çalışma modelinde olup durum çalışması niteliğindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencinin sesli okuma beceri düzeyini belirlemek için “Yanlış Analizi Envanteri” , “Okuma Metinleri (1-4. Sınıf Düzeyi)” ve “Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları” kullanılmıştır. Uygulama bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Bu öğrencide, herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi mevcuttur. Uygulama üç ay devam etmiştir. Uygulama süresince, öğrencinin sesli okuma becerisi gelişimi her hafta yapılan değerlendirmelerle gözlenmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %33 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %97'ye, anlama düzeyinin ise %23'ten %77'ye çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, rehberli okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, Akıcı okuma, Rehberli okuma.

ABSTRACT

This study aims to find out whether it is possible to overcome reading difficulties through the use of guide reading method. A qualitative case study design was employed as the methodological framework of the research. The “Mistake Analysis Inventory” was used as the primary data collection tool. “Reading Texts” for grades 1-4 and “Voice Records of Pupil’s Reading” were also used as data in this study. The data collection process was carried out with a grade four pupil. The pupil selected for the study does not have any mental or physical problem or difficulty in talking, but has a difficulty in reading fluently. The data of the study was carried out in three months period and within this time the progress of pupil’s reading improvement was assessed on every week. The research findings reveal that the proportion of pupil’s mistakes while reading aloudly had been reduced to 33% during the research process. It has also found out that the

¹Bu çalışma, “Rehberli ve Yankılayıcı Okuma Yöntemlerinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

proportions of pupil's recognition of words was increased from 90% to 97% and his understanding level improved to 77 from 23%. Moreover, a noticable improvement was observed in his skill of reading aloudly. As a result of all it could be said that the use of guide reading method has improved the pupil's skills and capacities of recognition, understanding and reading aloudly.

Keywords: Reading skills, Reading fluency, Guide reading.

GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü” kavramı, fiziksel (görsel, işitsel) veya zihinsel bir problemi olmayan fakat dili anlama ve kullanmaya yönelik bazı psikolojik süreçlerle ilgili problemlere sahip olan öğrencileri tanımlamaktadır (Akyol, 1997: 16). Lyon'a (1996) göre öğrenme güçlüğü bir hastalık değil okuma, yazma, matematik, dil vb. alanlardan herhangi birinde görülen bir engelden ibarettir. Zihinsel yetenekler yönünden normal olan ancak öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar için normal sınıflarda özel bir önlemin alınmaması nedeniyle, okulu bırakmak zorunda kalan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü olanlardan başarılı olanlar ise destek eğitim almışlardır (Özsoy, Özyürek, Eripek 1998: 184).

“Öğrenme güçlüğü”, aşağıda sıralanan başlıca alt gruplardan oluşmaktadır:

1. Okuma Güçlüğü,
2. Yazma Güçlüğü,
3. Matematiksel Bozukluk/Aritmetik,
4. Anlama/Kavrama Güçlüğü,
5. Anlatma ya da Konuşma Güçlüğü (Can, 2008: 19).

Bu araştırmanın konusu okuma güçlüğü olduğu için, burada yalnızca okuma güçlüğünden bahsedilmiştir.

Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü, öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını

çözümlemek bakımından karşılaşılan zorluk olarak tanımlanmıştır (Özsoy, 1984:18). Her öğrencinin beden yapısı, zekâ düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duygu ve düşünceleri, etkinlikte bulunma düzeyleri farklıdır. Bütün bu bireysel farklılıklar bireyin okuma gelişiminde farklılıklara neden olabilmektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 1996: 57). Akademik başarısı ile öğrenme kapasitesi arasında uyumsuzluk yaşayan öğrencilerde öğrenme güçlüğüne rastlanır. Devlet okullarında okuyan tüm öğrencilerin yaklaşık yüzde beşinde öğrenme güçlüğüne rastlanmaktadır (Lyon,1996).

Okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin, okuma güçlükleri farklı özellikler gösterebilmektedir. Genel olarak okuma güçlüğüne sahip öğrenciler şu özellikleri taşımaktadırlar (Cain, 2010: 123-125):

- ✓ Okuma ve okuma çalışmalarından hoşlanmazlar.
- ✓ Sınıf içinde sesli okuma yapmaktan çekinirler.
- ✓ Akıcı okuyamazlar. Okuma hızları oldukça düşüktür.
- ✓ Okuma becerileri çok yavaş gelişme gösterir.
- ✓ Okumanın yanında yazım ve anlama yetenekleri de zayıftır.
- ✓ Okudukları metinleri anlatmakta sıkıntı yaşarlar.
- ✓ Sınıf içerisinde verilen yönergeleri takip edemezler.

Bu araştırmada sesli okuma hataları ve bu hataların rehberli okuma yöntemi ile düzeltilip düzeltilemeyeceği araştırılmıştır. Bu sebeple burada, sesli okuma hatalarına değinilmiştir.

Sesli Okuma Hataları

Okuma sürecinin gelişimini birçok faktör olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu engellerden birisi de okuma esnasında yapılan sesli okuma hatalarıdır. Sesli okuma sırasında yapılan okuma hataları yedi grupta incelenebilir:

Atlama

Çocuk bir metni okurken; kelimenin tamamını, heceleri veya harflerin tamamını okumadan atlayabilir. Hece ve harf atlamalar daha ziyade kelimenin ortasında ve

sonunda gerçekleşir. Bu tür hatalar hızlı okumaktan, dikkatsizlikten, kelime ve harf tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Atlamalar, bilinçli ve bilinçsiz olabilir (Akyol, 2001:169). Örneğin; öğrencinin “Sonra annesinin geldiğini gördü” cümlesini “Annesinin geldiğini gördü” diye okuması gibi atlama hatasına örnek olarak gösterilebilir (May, 1986).

Goodman ve Gollasch (1980: akt. Harris ve Sipay, 1990)’a göre, atlamalar, yapılan yanlışlıkların %10’unu meydana getirir. Sık atlama sorunu olan çocuklarda, parmakla takip yaptırılabilir.

Ekleme

Okuma esnasında, metinde olmayan sesin, hecenin ya da kelimenin metne dâhil edilmesidir. Eklemeler, okunan cümleye başka bir anlam verilebileceğinden ve cümlelerin anlamını bozabileceğinden dolayı okuma hatası olarak kabul edilmektedir (Harris ve Sipay, 1990) Eklemeler, cümleye akıcılık kazandırmak veya sözel dil ile uyum sağlamak amacıyla yapılabilir. Eğer eklemeler az sayıda ise ve anlamı bozmuyorsa bir sorun yok demektir. Ancak eklemeler fazla oluyor ve cümlelerin anlamını bozuyorsa bir sorun var demektir (Akyol,2001:168). Böyle bir durumda çocuğun okurken dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırmasına dikkat edilmelidir.

Ters Çevirme

Harris ve Sipay’e (1990) göre ters çevirme; harflerin, hecelerin ya da kelimelerin yer değiştirmesi veya tersine çevrilerek okunmasıdır. Ters çevirmenin dört çeşidi vardır:

- Kelimenin tamamını
- Bir harfini
- Harflerin sırasını
- Kelimelerin sırasını ters çevirmedir

Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir. Harflerin tamamında değil, birkaçında sorun yaşanır. Çocuk yedi yaşından sonra ters çevirmelere devam ediyorsa soruna ciddiyetle yaklaşmak gerekir. Yukarıdan aşağı hareketle ilgili problemler kısa zamanda çözülürken, soldan sağa hareketle ilgili problemler daha uzun

sürmektedir. Ters çevirmeleri önleyici en önemli çalışmalar yön çalışmalarıdır (Akyol, 2001:169).

Tekrar

Salvia ve Ysseldyke (1978:167) tekrar hatasını, bir kelimenin ya da cümlenin geriye dönülerek yeniden okunması olarak ifade etmişlerdir. Eğer öğrencide kekemelik var ise bu hatalar tekrar hatası olarak kabul edilmez. Tekrarların nedenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Bir hatayı düzeltmek,
- Anlamaya yardım etmek,
- Bir düşüncenin alıştırmasını tekrarlamak,
- Bir kelimeyi tanıırken vakit kazanmaya çalışmak.

Tekrarların ilk olası nedeni, hata yaptığının farkına varıp onu düzeltmek istemesidir. Kelime, öğrenci tarafından tanındığı hâlde kendine güvensizlik de tekrar hatasına neden olmaktadır. Bu durum, hem okuma hızını hem de anlamayı da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencinin kendine olan güveni arttıkça tekrar hataları da azalmaktadır. Ayrıca çok sık yapılan çalışmalar da çocukların üzerinde gerginlik yaratmakta ve tekrar sayısının artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler okuma konusunda cesaretlendirilip, üzerlerindeki baskı en aza indirilmelidir (Harris ve Sipay, 1990).

Telaffuz

Telaffuz hatasında öğrenci bir kelimeyi okur. Okuma sonrasında öğrencinin telaffuz hatası yaptığı harfler tespit edilir. Telaffuz hataları, fonetik hatalar olarak kabul edilir (Salvia ve Ysseldyke, 1978:167). Telaffuz hatası, kelimenin hecelerine dikkat etmeme, kelimenin bir ya da iki harfine bakarak kelimeyi tahmini olarak okuma gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Şive farklılığı da telaffuz hatasına neden olabilir. Telaffuz hatası, kelime tanıma veya kelimeyi doğru okuma becerisinin eksikliğinden kaynaklanmışsa, kelimenin tekrar okutulması gerekir. Çocuk kelimeyi yanlış okumuşsa, fonetik kurallar çerçevesinde yeniden okutulmalıdır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye

yanlış okuduğu kelimeler yeniden okutturulmalı ve bu konuda cesaretlendirilmelidir (Harris ve Sipay,1990).

Duraklama

Çocuğun bir kelimeyi okumak için iki saniye beklemesi, kelimeyi tanımada tereddüt etmesi duraklama hatası olarak kabul edilmektedir (Salvia ve Ysseldyke, 1978).

Yanlış Okuma

Öğrencinin kelimeyi doğru seslendirememesinden kaynaklanır. “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı.” tümcesindeki dağcıydı yerine “bağcıydı” kelimesini okuması yanlış okuma hatasına örnek olarak gösterilebilir (Akyol, 2001:165). Öğrencilerin bazı yanlış okuma davranışları sesli okuma yoluyla kontrol edilebilir (Çifci, 2000:178). Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, kendi kendine düzeltme diğer okuma hatalarıdır (Harris ve Sipay, 1990).

Okuma Güçlüğüne Neden Olan Faktörler

Öğrenci okula başladığında okuma yazmaya hazır değilse okuma güçlükleri yaşamaya başlayacaktır. Okuma güçlüğü, çoğunlukla bir değil birden çok aksaklıktan kaynaklanır ve derecesi de çocuktan çocuğa değişir (Can, 2008:20). Öğrencinin karşılaştığı okuma güçlüklerinin kaynakları şöyle sıralanabilir (Akyol, 2001:26-30; Razon, 1980:74-80): Okula başlama olgunluğu, görsel ayırım (görme bozuklukları), işitsel ayırım (işitme engelleri), sözel dil gelişimi / gecikmiş dil becerisi, dikkat eksikliği, duygusal açıdan olgunlaşma, duygusal olgunluk düzeyi, ev çevresi, okul çevresi, fizyolojik nedenler, nörolojik nedenler, ihtiraslı anne-baba, iki dil konuşulması, sosyo ekonomik düzeydir. Okumayı etkileyen faktörleri, fiziksel, zihinsel, psikolojik, çevresel faktörler olarak sıralanabilir.

Okumada etkili olan fiziksel faktörler; görsel bozukluklar, işitsel bozukluklar, konuşma bozuklukları ve nörolojik sorunlar olarak sıralanabilir.

Görme kusurları denilince ilk akla gelen hipermetropluk, miyopluk, astigmatlık gibi göz kusurları, okuma öğreniminin başlangıcında bazı güçlüklerle yol açsa da uygun

gözlükler kullanıldığı takdirde okuma öğrenimini etkileme açısından sorun ortadan kalkmaktadır. Oysa görme keskinliği, görsel ayırma ve görsel hatırlama gibi yeteneklerden birinin iyi gelişmemiş olması, okuma öğrenimini aksatmaktadır. Görme algısındaki herhangi bir kusur, çocuğun yazılı şekilleri tanımasını ve bunları birbirinden ayırt etmesini engellemekte dolayısıyla okuma güçlüklerine neden olmaktadır.

İşitme bozuklukları, okuma becerisini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir. İşitme, okuma öğreniminde görme kadar önemli bir duyudur. Çocuğun okuyabilmesi için belli şekilleri birbirinden ayırabilmesi, benzer harfleri karıştırmaması ve bunları bir kelime içinde gördüğünde tanıması gerekmektedir. Görme algısı, göz hareketlerinin koordinasyonu ve sürati okuma öğrenimini etkilemektedir (Razon, 1980:19). Okumayı öğrenebilmek için, sözcük içindeki sesleri tanıyabilmek, sesleri sözcük olarak birleştirmek ve sesleri hecelere ayırabilmek gibi işitsel fonksiyonları yapamayan çocuk, okumayı öğrenmekte zorluk çeker (Vassaf, 2003:120).

Telaffuz hataları, işitme özründen doğan konuşma kusurları, dil-dudak-damak oluşumundaki özürler ve kekemelik gibi ciddi bozukluklar, okumayı öğrenmeyi geciktirmekte, hatta bazı hâllerde engellemektedir. Dil gelişimi açısından bir gerilik olarak nitelendirilen gecikmiş dil de okuma öğrenimini aksatmaktadır. Konuşmaya geç başlayan çocuklarda sıklıkla görülen telaffuz hataları, kendini iyi ifade edememe, sınırlı bir kelime hazinesine sahip olma gibi durumlar, okumanın alışkanlık hâline gelmesini geciktirebilmektedir (Razon, 1982: 22).

Birçok okuma güçlüğüne merkezi sinir sisteminin olgunlaşmasındaki gecikme neden olmaktadır. Okuma sırasında beynin sol yarım küresinin özel bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Beynin sol yarım küresinde yer alan iki alanın dil fonksiyonlarında çok önemli olduğu kabul edilmektedir. Bunlardan Broca alanı konuşma, Wernicke alanı ise anlama için önemlidir. Wernicke alanındaki hasar, dinleme ve okuduğunu anlama problemlerine yol açmaktadır. Broca alanında meydana gelen bir hasar ise sözlü okuma becerisini etkilemekte fakat anlamaya zarar vermemektedir (Harris ve Sipay, 1990: 304-325). Aynı zamanda şiddetli bir hasar bütün konuşmayı engelleyebilir, daha az şiddetli hasarlarda hasta büyük çaba sarf ederek konuşur ama telaffuzu bozuktur, kelimelerdeki

ses iniş çıkışlarını çarpıtır. Wernicke alanında incinme olduğunda bireyin konuşması hâlâ akıcıdır, hatta temelde gramere uygundur ama kelimeleri yanlış kullanma eğilimi vardır ve konuşma her zaman anlamlı değildir (Morgan, 1999:187). Bunların yanında çocuğun geçireceği çeşitli ateşli hastalıklarda nörolojik bozukluklara yol açmaktadır.

Okuma güçlüğü olan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda, onların beyin ve sinir sistemlerinde özel kusurların olduğu saptanmış ise de okuma güçlüğünün birçok çocukta duygusal tıkanmalara, olumsuz tutumlara, depresyona ve daha başka psikolojik faktörlere bağlı olduğu görülmektedir. Sosyal ve kültürel olanakların yetersizliği, zihinsel uyarıcıların azlığının yanında aile içinde söz sahibi olmama, dinlenmeme, ailenin ilgisizliği, aile ortamının huzursuzluğu, kötü ders çalışma koşulları da okumadaki başarıyı olumsuz etkiler. Yapılan araştırmalar aşırı koruma, baskı, otorite, denetimsizlik gibi hatalı eğitimin de çocuğun okuma becerisini kazanmasını belli bir süre için de olsa geciktirebileceğini göstermektedir (Özdoğan, 2000: 19).

Duygusal veya psiko-sosyal gelişimlerinin eksikliği nedeniyle okula gitmeye hazır olmayan, okul olgunluğu kazanamamış çocukların da okuma öğrenimlerinin aksadığı görülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim almamaları, okula gitmek için aileden ilk defa ayrılmaları, onların okul kurallarına uymalarını ve öğrenmeye hazır olmalarını engellemektedir. Ayrıca henüz hazır olmadığı veya arzu etmediği bir dönemde erken yaşlarda, zorla okuma öğretilen çocuklarda, okulun ilk yılında öğrenmeye karşı bir bıkkınlık, bir isteksizlik görülmektedir. Bu durum çocukların okuma başarılarını engellemektedir. Okuma güçlüklere olan çocukların eğitimi ile ilgili olarak yapılacak ilk iş, çocuktaki kusurların nedenlerini belirlemeye çalışmaktır. İkinci iş olarak, çocuğun en az gelişmiş olan yetenekleri saptanmalıdır. Ancak bu iki işi yerine getirdikten sonra, çocukların sorunlarını gidermek için kullanılacak bir yöntem veya program seçilebilir. Seçilen yöntem de çocuğun seviyesine göre ayarlanmalıdır. Hazırlanan programı uygulamaya başlamadan önce çocuk ve ailesi ile çocuğun durumu hakkında görüşülmeli, onların güveni kazanılmalıdır (Razon, 1982:24-25).

Okuma güçlüğü her dönemde öğrencilerde görülebilir. Bu durumda okuma becerisinde sorunlar yaşamaya başlayan öğrenciye destek sağlayacak bir okuma programı

uygulanmalıdır. Okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve akıcı okuma becerisine sahip olmasında kullanılacak birçok yöntem vardır. Bunlardan bir tanesi de “Rehberli Okuma Yöntemi” dir.

Rehberli Okuma

Rehberli okuma, öğretmenin veya bir yetişkinin öğrenciyle birlikte okuması, okuma sırasında öğrenciyi gözlemlemesi okuma çalışmalarını içermektedir. Rehberli okumanın amacı, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek, çeşitli örneklerle yeni becerileri öğretmek, zihinsel sözlüklerini zenginleştirmek ve bilgilerini geliştirmektir. Bu çalışma öğretmene öğrencilerin nasıl okudukları ile sık tekrarladıkları hataları görme fırsatı vermektedir. Bu çalışma evde de uygulanabilmektedir (Güneş, 2007: 278). Rehberli okumada, ses kaseti de kullanılabilir. Öğrenciler ses kasetini dinleyerek, gözleriyle metni takip ederek okuma yaparlar. Rehberli okuma, öğrencilerin serbest okuma etkinliklerine geçmesi için yapılması gereken önemli bir adımdır (N’Namdi, 2005). Rehberli okuma çalışmalarında, eşler öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci veya öğrenci-aile arasında oluşturulabilir. Bu strateji her yaş düzeyindeki okuyucuların akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Kasten ve Yıldırım, 2011:39).

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, akıcı okuma yöntemlerinden biri olan rehberli okuma yöntemi ile okuma güçlüğünün aşılp aşılmayacağını belirlemektir. Bu çalışma sırasında kullanılan rehberli okuma yöntemi ile ilgili uygulamaların, öğretmenler ve bu konuda yeni çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir çalışma modeli olan ve örnek olayda diye de adlandırılan durum çalışması niteliğindedir. Durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası

açıklamaları geliştirmek, bir olayı değerlendirmek, amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996; akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009:267). Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, bir araştırma yöntemidir (Yinn,1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, okuma güçlüğü çeken öğrencinin rehberli okuma yöntemi ile alacağı eğitim programı incelenen durumdur.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “*Yanlış Analiz Envanteri*”, “*Okuma Metinleri*” ve “*Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları*” kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri

Öğrencinin sesli okuma beceri düzeyini belirlemek için Akyol’un (2008), Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:412; akt.: Akyol, 2008:92) ve May’dan (1986) yararlanarak dilimize uyarladığı “*Yanlış Analizi Envanteri*” kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır. Bu envanter, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirleme amacına hizmet etmektedir. Bu envanter ile sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisi; sessiz okuma sonrasında da, sorularla anlama seviyesini belirlenebilmektedir. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir. Bu Envanter üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, “*Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu*”, ikinci bölümde, “*Okuma Düzeylerini Belirleme*”, üçüncü bölümde ise, “*Okuma Düzeyleri Yüzdelikleri*” belirlenmektedir.

Envanterin birinci tablosunda, sol sütunda metnin kelime sayısı, üst satırda ise yanlış okunan kelimeler yer almaktadır. Bu noktalar yatay ve dikey olarak kesiştiklerinde, öğrencilerin sahip oldukları *kelime tanıma yüzdesi* tespit edilmektedir.

Okuma düzeyini belirleme sırasında, öğrenci metni sesli ve sessiz olarak okuduktan sonra metin ile ilgili üç tane basit anlama sorusu, iki tane derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplam beş adet soru sorulmaktadır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda aldıkları puanlara bağlı olarak “*Anlama Yüzdesi*” tespit

edilmektedir. Birinci tablodan elde edilen kelime tanıma yüzdesi ile envanterin ikinci tablosundaki anlama yüzdesi tablosunda kesiştikleri nokta, öğrencilerin sesli okuma becerisine ulaşılmaktadır.

Envanterin üçüncü tablosunda ise, genel anlamı ile üç farklı düzeyi göstermektedir. Buna göre, kelime tanıma düzeyi %99, anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar “serbest düzey okuyucular”, kelime tanıma düzeyi %90-95 arası ve anlama düzeyi %75 olanlar “öğretim düzeyindeki okuyucular”, kelime tanıma düzeyi %90 ve altında, anlama düzeyi %50 ve altında olanlar ise “endişe düzeyindeki okuyucular” olarak sınıflandırılmıştır.

Okuma Metinleri ve Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları

Araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okuma beceri düzeylerini belirlemek için, ilköğretim 1-4 sınıf Türkçe ders kitaplarından birer tane hikâye türünde okuma metinler seçilmiştir. Araştırmada kullanılan tüm metinler, öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerden oluşmuştur. Metinlerin seçiminde ve soruların oluşturulmasında üç alan uzmanı akademisyenden ve üç öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Okunan her bir metinle ilgili iki tane basit anlama, üç tane de derinlemesine anlama olmak üzere toplam beş tane okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Basit anlama soruları, tanıma ve hatırlama; derinlemesine anlama soruları, çıkarım ve yoruma dayalı şekilde gruplandırılmıştır (Akyol, 2008). Rehberli okuma yöntemi kullanılarak uygulama yapmak için, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından beş tane hikâye türü okuma metni, üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından üç tane hikâye türü okuma metni, ikinci sınıf Türkçe ders kitabından beş tane hikâye türü okuma metni, birinci sınıf Türkçe ders kitabından yedi tane hikâye türü okuma metni olmak üzere, toplam yirmi tane hikâye türü okuma metni seçilmiştir. “Rehberli Okuma” ile yapılan ve üç ay devam eden uygulama, 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerle her hafta değerlendirilerek toplam on iki değerlendirme yapılmıştır. Uygulamaya birinci sınıf metinleri ile başlanmış; yapılan değerlendirmede, öğrencinin sesli okuma becerisi

endişe düzeyinden, öğretim düzeyine geçince bir üst sınıf düzeyinden uygulamaya devam edilmiştir.

Uygulama bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Bu öğrencide akıcı okuma problemi (okuma seviyesi endişe düzeyinde) vardır. Öğrencinin annesi ev hanımı, babası işçi olarak çalışmaktadır. Annesi ve babası ortaokul mezunudur. Öğrenci sakin ve sessiz bir öğrencidir. Arkadaşları ile oldukça uyumlu bir yapı göstermektedir. Dersleri ile annesi ilgilenmektedir. Derslerde aktif bir yapıya sahiptir. Okuma becerisi sınıf seviyesinin altında seyretmektedir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma sürecinde toplanmış verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Uygulama öncesinde, öğrencinin metinleri okuma süresi, hata sayısı, kelime tanıma, anlama ve sesli okuma değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Öncesinde Öğrencinin Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri

Okuma Değerleri/ Sınıf	Metin	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Yüzdesi
4.Sınıf	Niçin Deprem Oluyor?	180	4dk 01sn	36	%90-	%23	%90-
3.Sınıf	Kırmızı Karınca Ailesi ile Bencil Karınca	182	4dk 54sn	43	%90-	%30	%90-
2.Sınıf	Ayçiçeği	95	2dk 00sn	20	%90-	%31	%90-
1.Sınıf	Güreş	103	1dk 48sn	16	%90-	%38	%90-

Öğrencinin, ilköğretim dördüncü sınıf metnini okuması neticesinde toplam 36 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %23

(endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi); üçüncü sınıf metnini okuması neticesinde toplam 43 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %30 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi); ikinci sınıf metnini okuma neticesinde toplam 20 okuma hatası yapmış ve kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %31 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi); birinci sınıf metnini okuması neticesinde toplam 16 okuma hatası yapmış, kelime tanıma yüzdesi %90- (endişe düzeyi), anlama yüzdesi %38 (endişe düzeyi) ve sesli okuma beceri yüzdesi %90- (endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu durum, uygulamaların birinci sınıf metinleri ile başlama zorunluluğunu ortaya koymuştur.

Uygulama öncesinde öğrencinin metni okurken yaptığı sesli okuma hataları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Öncesinde Öğrencinin Bir Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	4. sınıf		3. sınıf		2. sınıf		1. sınıf	
	Niçin Deprem Oluyor?		Kırmızı Karınca Ailesi		Ayçiçeği		Güreş	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	6	16,7	8	18,6	2	10,0	5	31,2
Ekleme	6	16,7	2	4,7	-	0,0	2	12,5
Tekrar	9	25,0	8	18,6	8	40,0	1	6,3
Duraklama	10	27,8	14	32,5	8	40,0	7	43,7
Ters çevirme	-	-	-	0,0	-	-	-	00,0
Telaffuz	-	-	-	0,0	-	-	-	00,0
Yanlış okuma	3	8,3	8	18,6	-	0,0	1	6,3
Kendini kendini düzeltme	2	5,5	3	7,0	2	10,0	-	00,0
Toplam	36	100,0	43	100,0	20	100,0	16	100,0

Öğrenci, ilköğretim dördüncü sınıf metnini okuması neticesinde toplam 36 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatalarının başında %27,8 ile duraklama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %25,0 tekrar, %16,7 atlama ve ekleme, %8,3 yanlış okuma hatası ve %5,5 kendi kendini düzeltme hatası izlemektedir. Üçüncü sınıf metnini

okuması neticesinde toplam 43 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatalarının başında %32,5 ile duraklama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %18,6 atlama, tekrar ve yanlış okuma, %7,0 kendi kendini düzeltme hatası izlemekte; ikinci sınıf metnini okuması neticesinde toplam 20 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatalarının başında %40,0 tekrar ve duraklama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %10 atlama ve kendi kendini düzeltme hatası izlemekte; birinci sınıf metnini okuması neticesinde toplam 16 okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatalarının başında %43,7 ile duraklama hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %31,2 atlama, %12,5 ekleme, %6,3 tekrar ve yanlış okuma hatası izlemektedir (Tablo 2).

Uygulama sırasında öğrencinin kelime tanıma yüzdesi, anlama yüzdesi ve sesli okuma değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Sırasında Öğrencinin Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri

Okuma Değerleri /Sınıf	1. hafta			2. hafta			3. hafta			4. hafta		
	Üç Uçan Çocuk			Gülcan Pazarda			Sihirli Pasta			Güzellik İşareti		
	KT	AY	SOBY	KT	AY	SOBY	KT	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY
1. sınıf	Y			Y			Y					
	%91	%46	%90-	%95	%85	%95+						
2. sınıf												
							%90	%54	%90-	%96	%77	%95+
Okuma Değerleri /Sınıf	5. hafta			6. hafta			7. hafta			8. hafta		
	Çatlak Kova			Top			Eşek arısının Başına Gelenler			Cambaz Parası		
	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY
3. sınıf												
	%90-	%62	%90-	%94	%77	%90-	%97	%77	%95+			
4. sınıf										%90-	%62	%90-
Okuma Değerleri /Sınıf	9. hafta			10. hafta			11. hafta			12. hafta		
	Yağmur Gözlü Çocuk			Fırtınanın Ettikleri			Çivi			Küçük Limon Ağacı		
	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY	KTY	AY	SOBY
4. sınıf												
	%90-	%54	%90-	%93	%77	%90-	%95	%77	%90-	%96	%85	%95+

KTY: Kelime Tanıma Yüzdesi

AY: Anlama Yüzdesi

SOBY: Sesli Okuma Beceri Yüzdesi

Uygulama sürecinde öğrenciye birinci hafta “Üç Uçan Çocuk” adlı birinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi”, %91, “Anlama Yüzdesi”, %46 (Endişe düzeyi) ve “Sesli Okuma Yüzdesi”, %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. İkinci hafta, “Gülcan Pazarda” adlı birinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %95 (Öğretim düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %85 (Öğretim düzeyi) ve “Sesli Okuma Beceri Yüzdesi” %95+ (Öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin sesli okuma yüzdesi, öğretim düzeyine yükseldiği için üçüncü haftada, ikinci sınıf metinleri ile çalışılmaya başlanmıştır.

Üçüncü hafta, “Sihirli Pasta” adlı ikinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %54 ve “Sesli Okuma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Dördüncü hafta, “Güzellik İşareti” adlı ikinci sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %96 (Öğretim düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %77 (Öğretim Düzeyi) ve “Sesli Okuma Yüzdesi”, %95+ (Öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Dördüncü haftanın sonunda, ikinci sınıf düzeyindeki metinlerde öğretim düzeyine geçtiği için, uygulamaya üçüncü sınıf düzeyindeki metinlerle devam edilmiştir.

Beşinci hafta, “Çatlak Kova” adlı üçüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %62 ve “Sesli Okuma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir.

Altıncı hafta, “Top” adlı üçüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %94 (Öğretim düzeyine yakın), “Anlama Yüzdesi” %77 (Öğretim Düzeyi) ve “Sesli Okuma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Yedinci hafta, “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı üçüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %97 (Öğretim düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %77 (Öğretim Düzeyi) ve “Sesli Okuma Beceri Yüzdesi” %95+ (Öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Yedinci haftanın sonunda, üçüncü sınıf düzeyindeki metinlerde öğretim düzeyine geçtiği için, uygulamaya dördüncü sınıf metinleri ile devam edilmiştir.

Sekizinci hafta, “Cambaz Parası” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %90-(Endişe düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %62 ve “Sesli Okuma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Dokuzuncu hafta, “Yağmur Gözlü Çocuk” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %54 ve “Sesli Okuma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. Onuncu hafta, “Fırtınanın Ettikleri” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %93 (Öğretim düzeyine yakın), “Anlama Yüzdesi” %77 (Öğretim Düzeyi) ve “Sesli Okuma Beceri Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. On birinci hafta, “Çivi” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %95 (Öğretim düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %77 (Öğretim düzeyi) ve “Sesli Okuma Yüzdesi” %90- (Endişe düzeyi) olarak tespit edilmiştir. On ikinci hafta, “Küçük Limon Ağacı” adlı dördüncü sınıf metni okutulmuş; okuma sonrası “Kelime Tanıma Yüzdesi” %96 (Öğretim düzeyi), “Anlama Yüzdesi” %85 (Öğretim Düzeyi) ve “Sesli Okuma Yüzdesi” %95+ (Öğretim düzeyi) olarak tespit edilmiş ve uygulama sonlandırılmıştır.

Öğrencinin, uygulama öncesi ve uygulama sırasında 1-3. sınıfa ait bir metni okuma süresi, okuma sırasında yaptığı hata sayısı, kelime tanıma yüzdesi, anlama yüzdesi ve sesli okuma değerlerine ait veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencinin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sürecine Ait Hata Sayısı, Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri

	Okuma Değerleri	Metin	Metindeki Kelime Sayısı	Hata Sayısı	KTY	AY	SOBY
1. Sınıf	Uygulama Öncesi	Güreş	103	16	%90-	%38	%90-
	Bir Üst Sınıfa Geçmeye Karar Verildiğinde	Gülcan Pazarda	108	10	%95	%85	%95+
2	Uygulama	Ayçiçeği	95	20	%90-	%31	%90-

	Öncesi						
	Bir Üst Sınıfa Geçmeye Karar Verildiğinde	Karnı Acıkan Sincap	177	10	%96	%77	%95+
	Uygulama Öncesi	Kırmızı karınca Ailesi ile Bencil Karınca	182	43	%90-	%30	%90-
3. Sınıf	Bir Üst Sınıfa Geçmeye Karar Verildiğinde	Eşek Arısının Başına Gelenler	200	15	%97	%77	%95+

KTY: Kelime Tanıma Yüzdesi AY: Anlama Yüzdesi
SOBY: Sesli Okuma Beceri Yüzdesi

Tablo 4 incelendiğinde öğrencinin, uygulama öncesinde 103 kelimelik birinci sınıf düzeyindeki bir metni okurken, 16 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesi, %90-, anlama yüzdesi %38, sesli okuma beceri yüzdesi ise %90- olduğu tespit edilmiştir. Bir üst sınıfa geçmeye karar verildiğinde ise, 108 kelimelik birinci sınıf düzeyindeki bir metni okurken 10 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %95, anlama yüzdesi %85, sesli okuma yüzdesi ise %95+ olarak tespit edilmiştir.

İkinci öğrencinin, uygulama öncesinde 95 kelimelik ikinci sınıf düzeyindeki bir metni okurken, 20 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesi, %90-, anlama yüzdesi %31, sesli okuma yüzdesi ise %90- olduğu tespit edilmiştir. Bir üst sınıfa geçmeye karar verildiğinde ise, 175 kelimelik ikinci sınıf düzeyindeki bir metni okurken 10 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %96, anlama yüzdesi %77, sesli okuma yüzdesi ise %95+ olarak tespit edilmiştir.

İkinci öğrencinin, uygulama öncesinde 182 kelimelik üçüncü sınıf düzeyindeki bir metni okurken, 43 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesi, %90-, anlama yüzdesi %30, sesli okuma yüzdesi ise %90- olduğu tespit edilmiştir. Bir üst sınıfa geçmeye karar verildiğinde ise, 200 kelimelik üçüncü sınıf düzeyindeki bir metni okurken 15 okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %97, anlama yüzdesi %77, sesli okuma yüzdesi ise %95+ olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrası öğrencinin; okuma hatalarını azalttığı, kelime tanıma, anlama ve sesli okuma yüzdelerini yükselttiği

görülmüştür. Öğrencinin, uygulama öncesi ve sonrasında dördüncü sınıfa ait bir metni okuma süresi, okuma sırasında yaptığı hata sayısı, kelime tanıma yüzdesi, anlama ve sesli okuma değerlerine ait veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencinin Uygulama Öncesi ve Sonrasında Dördüncü Sınıf Metnini Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma, Anlama ve Sesli Okuma Değerleri

	Metin	Metindeki Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Yüzdesi
Ön Test (4.Sınıf)	Niçin Deprem Oluyor?	180	4 dakika 01 saniye	36	%90-	%23	%90-
Son Test (4. Sınıf)	Mutlu Park	200	3 dakika 13 saniye	24	%97	% 77	%95+

Tablo 5’teki verilere göre öğrencinin, uygulama öncesi ve sonrasındaki gelişimi görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencinin, 180 kelimelik bir dördüncü sınıf metnini, 4 dakika 01 saniyede okuduğu; okuma sırasında 36 tane hata yaptığı ve buna bağlı olarak kelime tanıma yüzdesinin %90-, anlama yüzdesinin %23 ve sesli okuma beceri yüzdesinin %90- (endişe düzeyinde) olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise öğrenci, 200 kelimelik bir dördüncü sınıf metnini, 3 dakika 13 saniyede okuduğu; okuma sırasında 24 tane hata yaptığı; kelime tanıma yüzdesinin %97, anlama yüzdesinin %77’e ve sesli okuma beceri yüzdesinin %95+’e (öğretim düzeyine) yükseldiği görülmektedir.

SONUÇLAR

Bu araştırma, akıcı okuma yöntemlerinden biri olan rehberli okuma yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini tespit etmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Üç aylık uygulamanın sonucunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %33 oranında azaldığı görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesinin, %90-’dan %97’ye, anlama düzeyinin ise %23’ten %77’ye çıktığı tespit edilmiştir. Sesli

okuma becerisi ise %90-'dan (endişe düzeyi) %98+'e (öğretim düzeyi) ulaşmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, rehberli okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde; Rasinski (2005), Fiala ve Sheridan (2003)'ın rehberli okuma yöntemi ile yaptıkları araştırmalarda, rehberli okuma yönteminin öğrencilerin anlama ve akıcılık becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın öncesinde okuma güçlüğü çeken öğrencinin, atlama, ekleme, yanlış okuma, tekrar, kendi kendini düzeltme ve duraklama olmak üzere altı tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Yılmaz (2006)'ın sesli okuma hataları ile ilgili yaptığı araştırmasında, öğrencilerin yedi tür sesli okuma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada belirlenen; ekleme, atlama, yanlış okuma, duraklama ve tekrar hataları Yılmaz'ın araştırması ile benzerlik göstermektedir. Okuma hatalarının, okumayı ve anlamayı olumsuz yönde etkilediği; okuma hataları azaldıkça, kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Bayındır (2003)'ın sesli okuma hatalarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin en çok tekrar, atlama ve yanlış okuma hatası yaptıklarını tespit etmiştir. Araştırmamızda tespit edilen tekrar, atlama ve yanlış okuma hatalarının, Bayındır'ın araştırması ile örtüştüğü, duraklama ve ekleme hataları açısından ise ayrıştığı görülmüştür. Yine Şenel (1998)'in okuma güçlüğü ile ilgili yaptığı bir araştırmada öğrencilerin sırasıyla takılma (duraklama), tekrar etme, yerine başka kelime türetme, yanlış okuma güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmektedir. Araştırmada belirlenen okuma hatalarından duraklama, tekrar etme ve yanlış okuma Şenel'in araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. ve Avcioğlu, H. (1996). Iowa sessiz okuma testi düzeyi formunun uyarlama geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 57-67.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Millî Eğitim*, 136, 16-19.

- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Bayındır, B. (2003). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2008). Özel öğrenme güçlüğü. *Eğitim*, (101), 13-28.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. United Kingdom: Blackwell.
- Çifci, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-183.
- Fiala, L. C., & Sheridan, S.M. (2003). Parent involvement and reading: Using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the schools*, 40(6), 613-626.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability a guide to developmental remedial methods*. New York: Longman.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerin iyi birer okuyucu olmalarına yönelik öneriler*. Ankara: Maya Akademi.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6, 54-76.
- May, F. B. (1986). *Reading as communication: An interactive approach*. USA: Merrill Publishing Company.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Hüsnü Arıcı ve Başk.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- N'Namdi, K. (2005). *Guide to teaching reading at the primary school level*. UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141171e.pdf>. [erişim: 10.09.2012].
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-20.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar. Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Rasinski, T., & Stevenson, B. (2005). *The effects of fast start reading: A fluency based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers*. *Reading Psychology*, 26(2), 109-125.
- Razon, N. (1980). *Okuma bozuklukları ve nedenleri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 19-29.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1978). *Assesment in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin.

- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Okuma Metinleri Kaynakları

- Aslan, A. (2010). *İlköğretim 2. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabı*. Ankara: Yıldırım.
- Aydın, G. ve Demirel, T. (2011). *İlköğretim 3. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabı*. Ankara: MEB.
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2011). *İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabı*. İstanbul: Selt.
- Gültekin, İ. ve Pekdemir, A. Z. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. İstanbul: MEB.
- İlköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabı. Özne yayınları. <http://www.turgayyağmuroglu.com> adresinden 24.10.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Karafalık, F. ve Bilkan, N. (2007). *İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Harf.
- Tosunoğlu, M., Dalbatan, H. S. ve Arslan, M. M. (2010). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabı*. Ankara: Anıttepe.
- Öz, E. ve Öz, S. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Bilim ve kültür.

SUMMARY

This study aims to find out whether it is possible to overcome reading difficulties through the use of guide reading method. Guide reading is a teacher's or adult's reading a text with his students during reading, developing students' knowledge and reading skills with a variety of examples. A qualitative case study design was employed as the methodological framework of the research. "Reading Texts" for grades 1-4 and "Voice Records of Pupil's Reading" were used as data in this study. The readings of the students have been evaluated according to the "Mistake Analysis Inventory" developed through the works of Harris & Sipay (1990), Ekwall & Shanker (1988:412;

cited by: Akyol, 2008:92) and May (1986), and adapted into Turkish by Akyol (2008) and it is determined that their reading levels are within the first – fourth grade anxiety level. Mistake Analysis Inventory is used to determine students' reading levels. This inventory level of the readers to determine the Individual serves the purpose of reading and reading comprehension. With this inventory of errors made during reading aloud, vocabulary and phonology; after silent reading, comprehension level questions can be determined. What kind of word recognition and reading comprehension for understanding of this inventory are informative about the errors made. This inventory consists of three tables: the first table, understanding and the percentage of level-setting guide"; the second in the table, "determining reading levels"; the third in the table, "reading levels percentages" are determined. The texts called "Why Does an Earthquake Happen?" (from the fourth grade book), "Red Ant Family and Selfish Ant" (from the third grade book), "Sunflower" (from the second grade book) and "Wrestle" (from the first grade book) that take place from first to fourth grade Turkish lesson school books have been read.

The data collection process was carried out with a grade four pupil. The pupil selected for the study does not have any mental or physical problem or difficulty in talking, but has a difficulty in reading fluently. The data of the study was carried out in three months period and within this time the progress of pupil's reading improvement was assessed on every week. Student whose reading level is defined has been given two hour individual instruction per week and twentyfour hour in total. Instruction has continued for three months with two sessions per week and it has been completed with 24 sessions.

At the end of the instruction, the students read the text called "Happy Park" from the Turkish books and it is determined that "The Word Recognition Percentage", "Comprehension Percentage" and Loud Reading Skill Percentage" are at the instruction level above the anxiety level. The research findings reveal that the proportion of pupil's mistakes while reading loudly had been reduced to 33% during the research process. It has also found out that the proportions of pupil's recognition of words were increased from 90% to 97% and his understanding level improved to 77

from 23%. Moreover, a noticeable improvement was observed in his skill of reading loudly. As a result of all it could be said that the use of guide reading method has improved the pupil's skills and capacities of recognition, understanding and reading loudly.