Conducting and Evaluating Reading Development Studies on a Student with Fluency Reading Problems

Cengiz Kesik *  Meliha Efe Kesik**

ABSTRACT
This study aimed to determine the effect of more than one fluent reading method and technique (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and widening the visual spectrum) to overcome the fluent reading problem. In line with the research's purpose, the single-subject research method, one of the quantitative research methods, was used. In the study in which the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used, a study was conducted with a fifth-grade student who was found to have a fluent reading problem. The research was carried out to do fluent reading studies for 15 lesson hours with fluent reading methods and techniques determined in the school library at one-day intervals during one lesson. The data of the research were analyzed with descriptive statistics. Although there was a mathematical improvement in the word recognition level and reading comprehension level of the student studied in the study, the student could not reach the free level and remained at the level of anxiety. The study concluded that more than one fluent reading method and technique used to solve the fluent reading problem was effective in providing mathematical progress in the student's reading speed, word recognition percentage, and prosody and in reducing some reading errors observed in the student.
Introduction

Various definitions and explanations about reading have been carried out from past to present. In the past, "reading" was understood as deciphering texts, and the emphasis was placed on reading aloud. Reading, which is later on explained as seeing the words as a whole and placing them in mind, is now considered developing language and mental skills. Reading is a process in which prior information and information in the text are integrated and reinterpreted. This process consists of various operations of our eyes, sound, and brain, such as seeing, vocalizing, understanding, and mental structuring. It starts with the perception of lines, letters, or symbols first, then the attention is concentrated, and the meaning of words and sentences is found (Güneş, 2017). However, some students cannot fully fulfill these skills and therefore cannot read fluently. The reasons for these students to read slowly can be listed as follows (Akyol, 2011): syllable based reading, slow word recognition, word-by-word reading, whispering reading, lip movements, silent (inner) speech, finger tracking, head movements, returning during reading, and transition from line to line.

Studies are carried out according to certain stages, methods, and techniques to prevent the stated reasons for slow reading and develop fluent reading skills in children. These methods and techniques can be sorted as; reading aloud, silent reading, speed reading, guided reading, full reading, intertextual reading, reading by discussing, glance reading, reading by note-taking, underline reading, elective reading, reading drama, word choir, reading by asking questions, reading by guessing, reading by summarizing, reading by memorizing, critical reading, poetry reading, visual reading, reading skipping, screen reading, alternating reading, repeated reading, paired reading, choral reading, mumble reading, reading with friends, cooperative repetitive reading, radio reading, echo reading, rhythmic reading with symmetrical letters, rhyming reading, expanding the visual spectrum, performance reading and recording reading (Duran and Bitir, 2020; Güneş, 2017). The listed reading methods and techniques are applied according to certain stages. These stages are; the pre-reading stage in which reading preparation and reading planning studies are carried out; the reading stage in which the correct pronunciation of words, understanding of sentences, paragraphs, and texts, structuring the information in mind and its practice is done; is the post-reading phase in which studies to evaluate, question, criticize and interpret the information conveyed in the text (Güneş, 2017).

Literature review

When the literature on reading education is examined, it is seen that studies are conducted with children at different grade levels according to different reading stages, methods, and techniques. Sağlam, Baş, and Akyol (2020), in their study with third-grade children with special talents, stated that the word repetition technique removes reading aloud errors and is beneficial in developing their fluent reading and reading comprehension skills. Also, they stated that there is an increase in the rate of paying attention to stress and intonation, and hesitation while reading. Erbasan and Sağlam (2020) explain that guided reading technique has positive effects on developing fluent reading and reading comprehension skills of homeschooling students with dyslexia. Akyol and Sever
(2019), in their practices, used the Fernald method, echo, and repetitive reading strategies, for an elementary school sophomore with reading and writing disabilities. They stated that the student could read 30 words of a text that he could not read before the practice, made 8 reading errors during reading, increased his desire to read, began to read aloud, noticed what he read and that his writing's legibility level reached a medium level. Kuruoğlu and Şen (2019) emphasize that accelerated reading education applied to secondary school students who have reading disabilities significantly increases the reading speed and reading aloud levels of students. Kamlı Uysal and Akyol (2019) prepared an action plan that includes repetitive, model, assisted, echo, and choral reading models for solving the reading and comprehension problems of a seventh-grade student with reading disabilities. They stated that the student's reading level after the practices reached an instructional level from anxiety level. Karasakaloğlu and Saraçlı Çelik (2018) state that the guided reading method contributes to the development of reading, reading and listening comprehension skills of primary school third-grade students who have reading disabilities. Besides, they stated that working one-on-one with children and guiding them led to a noticeable improvement in improving children's writing, improving their ability to answer questions, and using punctuation marks correctly. Akyol and Ketenoğlu Kayabaşı (2018) stated that they focused on sounds, syllables and words for 15 hours in the reading difficulty program they prepared for a student with reading disabilities, and they focused on reading fluency with paired reading and repetitive reading method for 15 hours. Moreover, they state that thanks to this program, the student's reading and comprehension level increased from anxiety level to the level of teaching. Sözen and Akyol (2018) also stated in their study with the guided reading method that the guided reading method contributed to eliminating reading disabilities and developing comprehension skills of third-grade primary school students with reading disabilities. Çayır and Balcı (2017) prepared and implemented a reading program consisting of echo reading, repetitive reading, and certain reading strategies for an elementary school third-grade student with reading disability and stated that at the end of the practice, the reading disabilities experienced by the student decreased significantly, but the desired level of reading fluency was not reached. Akyol and Kodan (2016) prepared a 45-hour reading program in which repetitive, paired, echo, and independent reading strategies were applied for a primary school fourth-grade student with reading disabilities. It was observed that the student's reading and comprehension levels improved after the implementation. Kardaş İşler and Şahin (2016) conducted practices based on the strategy of listening to the paragraph beforehand and paired reading strategy with a primary school fourth-grade student who had reading disabilities and observed that the student's reading and reading comprehension problems decreased at the end of the practice. Çeliktürk Sezgin and Akyol (2015) explain that the student's word recognition and comprehension level increased from anxiety level to education level in the practice they performed using repetitive reading, paired reading, and reader's theater techniques to improve the reading skills of a fourth-grade student with reading disabilities. Yamaç (2014) applied repetitive reading, paired reading, and word-building techniques to improve a fourth-grade student's reading fluency who had reading disabilities. And at the end of the practice, he states that the student's word recognition skill increased from anxiety level to free level, his reading speed increased from 20.8 to 34.2 per minute, and his prosody score
increased from 15% to 66%. Duran and Sezgin (2012), in a study examining the effect of the guided reading method on primary school students’ (1-4th grades) fluent reading, state that guided reading method reduced elementary school students' reading aloud errors, increased word recognition, and comprehension levels, and that aloud reading skills increased from anxiety level to teaching level. Sidekli and Yangın (2005) applied multi-sensory approaches to their fifth students who had reading disabilities and stated that the student's reading level improved from anxiety level to instructional level at the end of the practices. Gürkaner and Güven (2020), on the other hand, in the studies conducted between 2012-2018 on the subject postgraduate thesis built on fluent reading at the elementary school level in Turkey, in the postgraduate theses performed between these years, fluent reading strategies, methods, and techniques of the paired reading, choral reading, structured reading, repeated reading, SQ3R, the six-minute method, resonant reading, reading drama and reading by sharing was found to be used. In the results of postgraduate theses based on these strategies, methods, and techniques, there were positive developments in children's reading speed, correct reading skills, prosodic reading skills, reading comprehension, academic achievement, and reading motivation. These findings indicates that studies on fluent reading have been conducted with different purposes and methods.

Regardless of the strategy, method, and technique used in the development of fluent reading skills, what is important in this regard is the interest of the classroom teacher and sparing time for students with fluent reading problems. When the literature on fluent reading is examined, it is seen that programs are prepared, and practices are made based on different reading methods, techniques, and strategies to solve the fluent reading problem (Sağlam, Baş ve Akyol, 2020; Erbasan and Sağlam, 2020; Akyol and Sever, 2019; Kuruoğlu and Şen, 2019; Kanik Uysal and Akyol, 2019; Karasakaloğlu and Sarачlı Çelik, 2018; Akyol and Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Sözen and Akyol, 2018; Çayır and Balcı, 2017; Akyol and Kodan, 2016; Kardaş İşler and Şahin, 2016; Çeliktürk Sezgin and Akyol, 2015; Yamaç, 2014; Duran and Sezgin, 2012; Sidekli and Yangın, 2005). In this study, distinct from the reading methods, techniques, and strategies applied in the relevant literature, the methods and techniques based on repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and widening the vision spectrum were used. The practices based on these methods and techniques are considered important in terms of being an example for fluent reading studies. Voice reading is the voice of the words and word groups that the individual sees and grasps in his mind (Ünalan, 2006; Duran and Bitir, 2020). The main purpose of reading aloud is to enable the individual to pronounce the words correctly and read them by considering the meaning of these words (Özbay, 2007). Repetitive reading is the repeated reading of a short text to an individual who has disabilities reading until they reach fluent reading (Samules, 1997). These repetitions are done under the guidance of an adult. The texts are read from easy to difficult. This method aims to increase the speed of word recognition and allow them to spend more time understanding. Rhymed reading is the resemblance of the sounds at the end of rhyme lines in terms of structure. Rhyming reading is, on the other hand, reading poems made up of rhymed lines. Rhyming reading can improve individuals' reading by having fun, sound
awareness, and fluent reading skills. These are the studies in which activities based on reading texts consisting of different geometric shapes are applied to expand the spectrum of vision and teach individuals with reading disabilities to read rapidly (Güneş, 2015). On the other hand, mumble reading is a reading made in a little and low voice based on certain lip movements. It was aimed to test the reading speed, word recognition level, and reading comprehension of the student using repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the visual spectrum. From this point of view, it is aimed to use more than one fluent reading method and technique in solving a student's fluent reading problem. For this purpose, answers were sought for the following problems and sub-problems.

**Problem statement of the study**

Is there any effect of using more than one fluent reading method and technique (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the vision spectrum) in solving the fluent reading problem?

**Sub problems**

The use of more than one fluent reading method and technique to solve the fluent reading problem:

a. Does it affect reading speed, word recognition percentage, and prosody?

b. Does it affect the word recognition level?

c. Does it affect the level of reading comprehension?

**Methodology**

**Research design and publication ethics**

In line with the research's purpose, the single-subject research method, one of the quantitative research methods, was used in the study. In some special cases, the number of individuals in the population where experimental studies will be conducted may be small. For example, an experiment to be carried out in studies to be carried out with individuals requiring special education can be developed specifically for a single individual (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018: 18). In this context, the research was conducted with a student who has a fluent reading problem. This article adheres to research and publication ethics.

**Context**

This study was carried out in a secondary school in the 2018-2019 academic year.

**Participants**

Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the student in the study group of the study. Criterion sampling is that the observation units in research consist of people, events, objects, or situations with certain qualities (Büyüköztürk et al., 2018, p.91). The student in the study group is a student who has a fluent reading problem in the fifth grade of an official secondary school affiliated to the
Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year and is behind his/her friends and grade level in reading. Some demographic information about the student is explained in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Student Participating in the Study

| Gender          | Male          |
|-----------------|---------------|
| Grade Level     | 5             |
| Father's educational status | Primary school |
| Father's Occupation | Unemployed    |
| Mother's educational level | Primary school |
| Mother's Occupation | Housewife    |
| Number of Siblings | 3            |
| Socioeconomic status | Low         |

As seen in Table 1, the student participating in the study is in the 5th grade. In the process of determining the student, the teachers who attended the course were interviewed, and information about the student's in-class performance, academic success, and general situation were obtained. This student does not have any learning disabilities and only has a fluent reading problem. The student comes from a family with a low socioeconomic level, his father is not working, and his mother is a housewife. The student is the thirdborn in the family. The student has no permanent illness and uses no medication. During the student's 4-year primary school education process, 3 different classroom teachers have attended his/her class. In other words, a different classroom teacher attended his/her every year.

Data collection and analysis

Incorrect analysis inventory

This inventory was developed by Ekwall and Shanker (1988) and adapted by Akyol (2003). Environment and vocalization scale (determining word and phonetic knowledge with mistakes made during reading aloud, and comprehension skill and level with questions asked after reading the text silently), word recognition percentage (The percentage of words that the student reads correctly during 60 seconds of reading aloud is determined by calculating. This percentage is determined by dividing the number of correctly read words by the total number of words read.) and consists of reading speed (the number of words that the student reads correctly in a 60-second reading period).

Reading prosody rubric

It was developed by Zutell and Rasinski (1991) and adapted to Turkish by Yıldırım, Yıldız and Ateş (2009). It consists of 4 dimensions: expression and sound level, units of meaning, intonation, smoothness, and speed. As a result of the reading practices, the student must get a score of at least 8 and above from this rubric. A student with a score below 8 needs additional practices.
Rubric for evaluating reading comprehension by expressing reading

Developed by Rasinski and Padak (2005), adapted to Turkish by Akyol, Rasinski, Yıldırım, Ateş, and Çetinkaya (2014). As a result of the reading practices, the student is required to get scores between 4-6 points from this rubric. If the student's score is 3 or less than 3, the student needs additional practices.

Procedure

Pre-practice phase

At this stage, the student was given a text called “The Excitement Is at its Peak,” consisting of 121 words at the 4th-grade level. This text is taken from the Turkish textbook of the 4th grade of the Ministry of National Education. Voice recording was taken while the student was reading the text. This voice recording was analyzed according to the following data collection tools, and the current reading level of the student was determined. These data collection tools are Environment and Speaking Scale, Word Recognition Percentage, Reading Speed, Reading Prosody Rubric, and Reading Comprehension Assessment Rubric by Explaining Reading.

Fluent Reading Studies

After determining the student's current reading level, a reading program was prepared by the researchers to be applied to the student. This reading program has been selected by considering different fluent reading methods and techniques in the literature. These fluent reading methods and techniques; repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the visual spectrum [GYP]. One of the researchers applied the prepared reading program for 15 lesson hours at the determined hours in the school library. Each lesson lasted 40 minutes. The texts taught within the scope of the reading program were taken from Coşkun and Çeçen's (2012) book "Hızlı ve Anlayarak Okuma Tekniği". Table 2 describes which text was taught at what time of the reading program and which reading method and technique was used.

Table 2. Fluent Reading Studies

| Practice Time | Text                  | Reading Method and Technique                      |
|---------------|-----------------------|---------------------------------------------------|
| 1. Time       | Cat                   | Rhyming, Loud and Repetitive Reading              |
| 2. Time       | Artichoke             | Loud and Repetitive Reading                       |
| 3. Time       | Autumn came           | Loud and Repetitive Reading                       |
| 4. Time       | Nasreddin Hodja       | Rhyming, Loud and Repetitive Reading              |
| 5. Time       | My Teacher            | Rhyming, Loud and Repetitive Reading              |
| 6. Time       | Zeki Run              | GYP, Loud and Repetitive Reading                  |
| 7. Time       | Engin Wake up         | GYP, Loud and Repetitive Reading                  |
| 8. Time       | The Ant and the Pigeon| GYP, Loud and Repetitive Reading                  |
| 9. Time       | Mother's Heart        | GYP, Loud and Repetitive Reading                  |
| 10. Time      | Last Regret           | GYP, Loud and Repetitive Reading                  |
| 11. Time      | Atatürk Had A Watch   | Rhyming, Loud and Repetitive Reading              |
| 12. Time      | The Fighter Lion and The Boar | Mumbling, Loud and Repetitive Reading |
| 13. Time      | The Snail and Its House | Mumbling, Loud and Repetitive Reading |
| 14. Time      | Oh My God Look at The Plan | Mumbling, Loud and Repetitive Reading |
| 15. Time      | Good versus Evil      | Mumbling, Loud and Repetitive Reading              |
Final practice phase

After the fluent reading studies were completed, in order to determine the status of the student, the student was re-read the text “Excitement at Its Peak” and after that, a text called “Marbling Art” consisting of 165 words was also taught at his own grade level. The text titled "Marbling Art" is taken from the book titled "Okumayı Değerlendirme" by Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya and Rasınskı (2014). The reason why the student was taught two different texts in the final implementation is to see what level s/he reached in the text below his/her grade level (4th grade) in the pre-practice and what level s/he reached in the text at his/her own grade (5th grade). Since the student had a fluent reading problem according to his/her grade level, the pre-practice was only taught a single text at the 4th-grade level. Voice recording was taken while the student was reading the texts. This voice recording was analyzed according to the following data collection tools, and it was determined how much the student made progress. These data collection tools are Environment and Speaking Scale (Ekwall and Shanker), Word Recognition Percentage, Reading Speed, Reading Prosody Rubric, and Reading Comprehension Assessment Rubric by Narrating Reading.

Results

In this section, the first and last reading environment and vocalization scale, reading speed, word recognition, and reading comprehension of more than one fluent reading methods and techniques (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the vision spectrum) applied to the student with fluent reading problem Pre-test and post-test scores of the level are included.

Pre-practice findings

A text named "Excitement at Its Peak" was given to the student for pre-practice. The student could read 63 words in 3.5 minutes from the text, which is at the 4th-grade level and consists of 121 words. These data were analyzed according to the specified scales and rubrics, and the results are explained below.

Table 3. Environment and Vocalization Scale Scores for the First Measurement According to the Text "Excitement at Its Peak"

| The Error          | Conclusion | Measurement Criteria |
|-------------------|------------|----------------------|
|                    | Environment Scale | Vocalizing Scale | Description                           |
| F T out outputs   | 3/5        | 5/8                  |                                      |
| F T colorful      | 3/5        | 7/9                  | started as "de" then read as "derriment" |
| F T derriment     | 3/5        | 6/7                  | First s/he said "saw" then corrected it. In places with apostrophes, s/he first misreads the |
| F T seen          | 5/5        | 4/9                  |                                      |
| F | T | word and then corrects it. | 4 = Her/His Own Words Are In The Same Statement As The Author |
|---|---|---------------------------|---------------------------------------------------------------|
| F | T | After sayin "clap" "clap" couple of times, s/he read it. | 5 = Self-Corrected |
| F | T | flight | kite | 3/5 | 9/12 |
| F | T | coming | upcoming | 1/5 | 7/9 |
| F | T | was carrying | was arguing | 2/5 | 9/12 |
| F | T | hennaed | 5/5 | 6/6 |
| F | T | inclined | reclined | 5/5 | 7/9 |
| F | T | was sensing | was standing | 2/5 | 8/9 |
| F | T | decreased | increased | 2/5 | 7/8 |
| F | T | dipped into | 5/5 | 10 / 10 |
| F | T | settlement | sifted | 2/5 | 4/6 |

Total 48/75 106/133

Percentage 64 79

* = Anxiety level as it is below 90%.

**Table 4.** Scores of the Comprehension Scale for the First Measurement According to the Text “Excitement at Its Peak”

| Questions and Answers | Description | Score | Measurement Criteria |
|------------------------|-------------|-------|----------------------|
| Q A                    |             |       |                      |
| When did the children climb the hill? | The question is the literal comprehension question. | 2/2 | For Literal Comprehension Questions |
| While the whistle is blowing | | | 0 = Questions That Never Answered |
| How did the kites ascend to the sky? | The question is the literal comprehension question. | 1/2 | 1 = Semi-Answered Questions |
| By flying | | | 2 = Fully Answered Questions |
| Which kites were eliminated? | The question is the literal comprehension question. | 0/2 | For In-Depth |
According to the measurement results, the range of 99+ (99-100) is free level, the range of 91-98 percent is the education level, and the range of 90-below is the level of anxiety in terms of word recognition level. In terms of comprehension level, 90+ (90-100) range is the free level, 75 percent (51-89) range is the free level, and 50- (50 and below) range is anxiety level (Ekwall and Shanker, 1988 as cited in Akyol, 2003). According to the findings in Table 3, the student got 64 points from the environment scale and 79 points from the vocalization scale. These results indicates that the student is at an anxiety level in terms of word recognition level according to the above data. According to the findings in Table 3, the student got 50 points from the comprehension scale. Again, when compared with the above data, it is detected that the student is at an anxiety level in terms of his/her level of understanding.

While the student is reading, s/he leans away from the paper and sometimes follows with his/her finger. The student can voice the words. However, the student makes the following mistakes while reading; reading the word not as it is spelled but as a different word in the same root (in the text, s/he read the word kite as flight), reading the word, s/he cannot read as another word similar in shape to it (in the text, s/he read the word arguing as carrying), In places with apostrophes, reading the word incorrectly at first and then correcting it, repeating the first syllable of long words a few times, and then reading it (in the text, s/he read the word clapping after saying "clap" "clap" couple of times), not reading suffixes at the end of some words (in the text, s/he read the word upcoming as coming). In the rest of the text, 3 questions at the literal comprehension level were asked. The reason for asking few questions at the literal comprehension level is that there is also a problem in the student's reading comprehension skills based on the fluent reading problems. The student answered one of these questions correctly, gave an answer that could mean the same as the correct answer to one, and gave an incorrect answer to another question. The student made 15 mistakes in 63 words that s/he read in 3.5 minutes. According to the analysis results made according to the scales above, the student is a reader at an anxiety level.

The percentage of word recognition, reading speed, reading prosody, and reading comprehension in the text s/he read were examined to evaluate the student's reading fluency. For this, reading percentage and speed calculations were made, evaluations were made according to the reading prosody and reading comprehension rubric, and the results are explained in Table 5.
Table 5. Reading Fluency Pre-Practice Scores

| Word Recognition | Number of Correctly Read Words | Total Number of Words Read | 79% |
|------------------|--------------------------------|----------------------------|-----|
| Reading Speed    | Correct Number of Words Read Per Minute | 19                          |     |
|                  | ➢ Expression and Sound Level:       | 2                           |     |
|                  | ➢ Meaning Units and Intonation:     | 1                           |     |
|                  | ➢ Smoothness:                       | 2                           |     |
|                  | ➢ Speed:                           | 2                           |     |
|                  | ➢ Total Score:                     | 7                           |     |
| Prosody          | Reading Comprehension              | 3                           |     |

Akyol, Rasinski et al. (2014), word recognition percentage is in the range of 92-98 percent at the instructional reading level, and the independent reading level accuracy rate points to the range of 99-100 percent. Some criteria related to reading speed have been enhanced by Güneş (2013) based on many practices. According to these criteria, it is expected for the 1st-grade students to read 60 words per minute, for 2nd-grade students to 80 words per minute, for 3rd-grade students to 100 words per minute, for 4th-grade students to 120 words per minute, and 5th-grade students to read 140 words per minute. It is not a cause for concern if the student scores eight or less from the sum of the prosody rubric’s sub-dimensions at the beginning of the academic year or during the pre-implementation of a study. However, if the student scored eight or below at the end of the academic year or the final stage of a study, this situation is problematic. It indicates that the student needs additional practices or instruction to develop the reading prosody (Akyol, Rasinski, et al., 2014). According to evaluating reading comprehension through a reading comprehension rubric, a student who scores three or fewer in the rubric infers that s/he does not understand the text and does not remember the text's information. At the end of the academic year or the practice, the student is expected to score between 4-6 (Akyol, Rasinski, et al., 2014).

According to the reading fluency, pre-practice scores indicated in Table 5, the student’s word recognition percentage was found to be 79. This percentage indicates that the student is below the instructional reading level. The number of words the student read in a minute was found to be 19. This number is well below these criteria when compared with the criteria for reading according to grade level. Because, according to these criteria, a 5th-grade student should read an average of 80-140 words in 1 minute. The student got a total of 7 points according to the sub-dimensions of the reading prosody rubric. Since this stage is a pre-practice, this total score is not worrisome in terms of reading prosody. The student got 3 points according to the reading comprehension rubric. Since this stage is a pre-practice, the student’s score in reading comprehension is considered normal.

Findings related to the final practice

After the fluent reading studies, two different texts were read to determine how much the student’s fluent reading level made inroads into. The first of these texts is the "Excitement at Its Peak" text consisting of 121 words at the 4th-grade level, which was taught in the pre-practice phase. The second is the 5th-grade text titled “Marbling Art,” consisting of 165 words. The student could read the text titled “Excitement at Its Peak”
consisting of 121 words in 4.28 minutes, and the text called “Marbling Art,” consisting of 165 words in 5.53 minutes. These data were analyzed according to the specified scales and rubrics, and the results are explained below.

Table 6. Environment and Vocalization Scale Scores for the First Measurement According to the Text "Excitement at Its Peak"

| The Error | Conclusion | Measurement Criterias |
|-----------|------------|-----------------------|
|           | Environment Scale | Vocalizing Scale |
|           | Description | |
| F outs | 3/5 | 6/8 | First, s/he said "put" then read as "output" |
| T outputs | | | |
| F bite | 2/5 | 2/7 | S/he read "bite" and the teacher corrected him/her. |
| T Kite | | | |
| F declined | 1/5 | 7/9 | |
| T reclined | | | |
| F ski | 4/5 | 8/9 | S/he read "increased" and the teacher corrected him/her. |
| T sky | | | |
| F increased | 4/5 | 6/6 | S/he read "increased" and the teacher corrected him/her. |
| T increasing | | | |
| F creased | 1/5 | 7/8 | S/he read "creased" and the teacher corrected him/her. |
| T increased | | | |
| F reachable | 2/5 | 4/10 | |
| T unreachable | | | |
| F another | 4/5 | 9/9 | |
| T one another | | | |
| F the end | 1/5 | 6/8 | |
| T the end | | | |
| F adience | 1/5 | 6/12 | |
| T audience | | | |
| F deceiver | 3/5 | 4/8 | S/he read "deceiver" and the teacher corrected him/her. |
| T receiver | | | |
| F to Ali | 5/5 | 7/7 | S/he read "to Ali", waited and self-corrected as "Ali too" |
| T Ali too | | | |
| F to her | 3/5 | 2/3 | | |
| T her | | | |
| Total | 34/65 | 74/104 | |
| Percentage | 52 | 71 | * = Anxiety level as it is below 90%. |

© 2021 Journal of Language Education and Research, 7(1), 121-160
Table 7. Scores of the Comprehension Scale for the First Measurement According to the Text "Excitement at Its Peak"

| Questions and Answers | Description | Score | Measurement Criterias |
|------------------------|-------------|-------|-----------------------|
| Q | How did the kites ascend to the sky? A They ascended swiftly | The question is the literal comprehension question. | 2/2 | **For Literal Comprehension Questions** 0 = Questions That Never Answered 1 = Semi-Answered Questions 2 = Fully Answered Questions |
| Q | What were people discussing? A The kite | The question is the literal comprehension question. | 1/2 | |
| Q | Which kites were eliminated? A Beyoğlu's, Recep's, Ali's | The question is the literal comprehension question. | 0/2 | |
| Q | Whose kites were left in the sky? A Beyoğlu's and Ali's | The question is the literal comprehension question. | 1/2 | |
| Q | Why did the majority of the audience drown in sadness? A Their kites fell down | The question is the literal comprehension question. | 0/2 | **For In-Depth Comprehension Questions** 0 = Questions That Never Answered 1 = Incomplete Answered Questions 2 = Expected But Incomplete Answers 3 = Complete and Effective Answers |
| Q | What was given to the winner? A A bicycle | The question is the literal comprehension question. | 2/2 | |
| | **Total** | **6/12** | | |
| Percentage | | **50** | | * = Anxiety level as it is 50% |

According to the measurement results, the range of 99+ (99-100) is free level, the range of 91-98 percent is the education level, and the range of 90-below is the level of anxiety in terms of word recognition level. In terms of comprehension level, 90+ (90-100) range is the free level, 75 percent (51-89) range is the free level, and 50- (50 and below) range is anxiety level (Ekwall and Shanker, 1988 as cited in Akyol, 2003). The student read the entire text of 121 words in 4.28 minutes. S/he made 13 mistakes while reading. Following the text, six questions about the text were addressed to the student. More questions were asked to the student in the final practice than the pre-practice because of determining the development of the student's reading comprehension skill after the practice. The student gave full answers to 2 of these questions, semi-answers to 2, and incorrect answers to 2 of these questions. According to Table 6, the student got 52 points from the environment scale and 71 points from the vocalization scale. According to the data above, these results indicate that the student is at an anxiety level in terms of word recognition level. According to the findings in Table 6, the student got 50 points from the comprehension scale. Again, when compared with the above data, it is detected that the student is at an anxiety level in terms of his/her level of understanding.
To evaluate the student's reading fluency after the last practice, the percentage of word recognition, reading speed, reading prosody, and reading comprehension status was examined in the text s/he read. For this, reading percentage and speed calculations and evaluations were made according to the reading prosody and reading comprehension rubric, and the results are explained in Table 8.

**Table 8. Reading Fluency Final Practice Scores**

| Word Recognition | Number of Correctly Read Words | Total Number of Words Read |
|------------------|--------------------------------|----------------------------|
| 88%              |                                |                            |

| Reading Speed | Correct Number of Words Read Per Minute | 40 |
|---------------|-----------------------------------------|----|
| Prosody       | ➢ Expression and Sound Level: 3          |    |
|               | ➢ Meaning Units and Intonation: 2        |    |
|               | ➢ Smoothness: 2                         |    |
|               | ➢ Speed: 3                              |    |
|               | ➢ Total Score: 10                       |    |
| Reading Comprehension | 4                                      |    |

Akyol, Rasinski et al. (2014), word recognition percentage is in the range of 92-98 percent at the instructional reading level, and the independent reading level accuracy rate points to the range of 99-100 percent. Some criteria related to reading speed have been enhanced by Güneş (2013) based on many practices. According to these criteria, it is expected for the 1st-grade students to read 60 words per minute, for 2nd-grade students to 80 words per minute, for 3rd-grade students to 100 words per minute, for 4th-grade students to 120 words per minute, and 5th-grade students to read 140 words per minute. It is not a cause for concern if the student scores eight or less from the sum of the prosody rubric's sub-dimensions at the beginning of the academic year or during the pre-implementation of a study. However, if the student scored eight or below at the end of the academic year or the final stage of a study, this situation is problematic. It indicates that the student needs additional practices or instruction to develop the reading prosody (Akyol, Rasinski, et al., 2014). According to evaluating reading comprehension through a reading comprehension rubric, a student who scores three or fewer in the rubric infers that s/he does not understand the text and does not remember the text's information. At the end of the academic year or the practice, the student is expected to score between 4-6 (Akyol, Rasinski, et al., 2014).

According to the reading fluency final practice scores indicated in Table 8, the student's word recognition percentage was 88. This percentage indicates that the student is below the instructional reading level. The number of words the student read in a minute was found to be 40. This number is well below these criteria when compared with the criteria for reading according to grade level. Because, according to these criteria, a 5th-grade student should read an average of 80-140 words in 1 minute. The student got a total of 10 points according to the sub-dimensions of the reading prosody rubric. This total score received by the student is appropriate in terms of reading prosody. The student got 4 points according to the reading comprehension rubric. The score the student got for reading comprehension is appropriate according to the determined criteria.
Another text taught in the last practice stage is the text called "Marbling Art" at the 5th-grade level. This text consists of 165 words. The student read this text in 5.53 minutes. These data were analyzed according to the specified scales and rubrics, and the results are explained below.

Table 9. Environment and Vocalization Scale Scores for the First Measurement According to the Text "Marbling Art"

| The Error | Conclusion | Description | Measurement Criteria |
|-----------|------------|-------------|----------------------|
|           | Environment Scale | Vocalizing Scale |                     |
| F ranch  | 4/5         | 6/7         |                      |
| T branch |             |             |                      |
| F patter  | 1/5         | 3/8         | S/he read "patter" and the teacher corrected him/her. |
| T patterns|             |             |                      |
| F cloudy  | 3/5         | 5/9         |                      |
| T cloudlike|            |             |                      |
| F make    | 2/5         | 6/8         | S/he read "make" and the teacher corrected him/her as "make-up" |
| T make-up |             |             |                      |
| F patient | 1/5         | 2/5         | S/he read "patient" and the teacher corrected him/her. |
| T patience|             |             |                      |
| F a wide  | 2/5         | 5/7         | Teacher corrected    |
| T wide and|             |             |                      |
| F sought  | 4/5         | 5/7         |                     |
| T ought   |             |             |                      |
| F with    | 4/5         | 5/5         | .                    |
| T within  |             |             |                      |
| F pat     | 2/5         | 3/5         | S/he read "pat" and the teacher corrected him/her as "put" |
| T put     |             |             |                      |
| F in caps | 1/5         | 7/11        | S/he read "in caps" and the teacher corrected him/her. |
| T in cups |             |             |                      |
| F -on     | 4/5         | 8 / 8       |                      |
| T upon    |             |             |                      |
| F drippings|            |             | S/he read "drippings" and the teacher corrected him/her. |
| T droppings|             |             |                      |
| F surprise| 3/5         | 8/9         |                      |
| T surprising |           |             |                      |
| F patten  | 1/5         | 6/8         | S/he read            |
| T surprising |           |             |                      |
patterns

“paten” and the teacher corrected him/her.

S/he read “paten” and the teacher corrected him/her.

| Total | 34/75 | 80/117 |
|-------|-------|--------|
| Percentage | 45 | 68 |

Table 10. Scores of the Comprehension Scale for the First Measurement According to the Text “Marbling Art”

| Questions and Answers | Description | Score | Measurement Criterias |
|------------------------|-------------|-------|-----------------------|
| Q A Where can you find marbling? In art | The question is the literal comprehension question. | 0/2 | For Literal Comprehension Questions 0 = Questions That Never Answered 1 = Semi-Answered Questions 2 = Fully Answered Questions |
| Q A How do colors and patterns create an image in marbling art? Rectangular | The question is the literal comprehension question. | 0/2 | |
| Q A What does the preparation of marbling require? It requires clothes and decorations | The question is the literal comprehension question. | 0/2 | |
| Q A How is the art of marbling done? Please explain. Tables, tablecloths and curtains | The question is the literal comprehension question. | 0/2 | |
| Q A Where can we see marbling patterns? Everywhere | The question is the literal comprehension question. | 1/2 | |

Total

1/10

*% Anxiety level as it is below 90%.

Percentage

10

According to the measurement results, the range of 99+ (99-100) is free level, the range of 91-98 percent is the education level, and the range of 90-below is the level of anxiety in terms of word recognition level. In terms of comprehension level, 90+ (90-100) range is the free level, 75 percent (51-89) range is the free level, and 50- (50 and below) range is anxiety level (Ekwall and Shanker, 1988 as cited in Akyol, 2003). The student read the entire text of 165 words in 5.53 minutes. S/he made 15 mistakes while reading. Following the text, five questions about the text were addressed to the student. The student answered 4 of these questions incorrectly and gave semi-answers to 2 of them. According
to the findings in Table 9, the student got 45 points from the environment scale and 68 points from the vocalization scale. These results indicates that the student is at an anxiety level in terms of word recognition level according to the above data. According to the findings in Table 10, the student got 10 points from the comprehension scale. Again, when compared with the above data, it is detected that the student is at an anxiety level in terms of his/her level of understanding.

After the last practice, the percentage of word recognition, reading speed, reading prosody, and reading comprehension in the text s/he read (Marbling Art text) were examined to evaluate the student's reading fluency. For this, reading percentage and speed calculations and evaluations were made according to the reading prosody and reading comprehension rubric, and the results are explained in Table 11.

**Table 11. Reading Fluency Post-Practice Scores (Marbling Art Text)**

| Component                        | Score |
|----------------------------------|-------|
| Word Recognition                 | 93%   |
| Reading Speed                    |       |
| Correct Number of Words Read Per Minute | 40    |
| - Expression and Sound Level:    | 3     |
| - Meaning Units and Intonation:  | 2     |
| - Smoothness:                    | 2     |
| - Speed:                         | 3     |
| Total Score:                     | 10    |
| Reading Comprehension            | 4     |

Akyol, Rasinski et al. (2014), _word recognition percentage_ is in the range of 92-98 percent at the instructional reading level, and the independent reading level accuracy rate points to the range of 99-100 percent. Some criteria related to _reading speed_ have been enhanced by Güneş (2013) based on many practices. According to these criteria, it is expected for the 1st-grade students to read 60 words per minute, for 2nd-grade students to 80 words per minute, for 3rd-grade students to 100 words per minute, for 4th-grade students to 120 words per minute, and 5th-grade students to read 140 words per minute. It is not a cause for concern if the student scores eight or less from the sum of the _prosody_ rubric's sub-dimensions at the beginning of the academic year or during the pre-implementation of a study. However, if the student scored eight or below at the end of the academic year or the final stage of a study, this situation is problematic. It indicates that the student needs additional practices or instruction to develop the reading prosody (Akyol, Rasinski, et al., 2014). According to evaluating reading comprehension through a reading comprehension rubric, a student who scores three or fewer in the rubric infers that s/he does not understand the text and does not remember the text's information. At the end of the academic year or the practice, the student is expected to score between 4-6 (Akyol, Rasinski, et al., 2014).

According to the reading fluency (Marbling Art Text) scores indicated in Table 11, the student's word recognition percentage was 93. This percentage indicates that the student is at the instructional reading level. The number of words the student read in a minute was found to be 40. This number is well below these criteria when compared with the criteria for reading according to grade level. Because, according to these criteria, a 5th-
grade student should read an average of 80-140 words in 1 minute. The student got a total of 10 points according to the sub-dimensions of the reading prosody rubric. This total score received by the student is appropriate in terms of reading prosody. The student got 4 points according to the reading comprehension rubric. The score the student got for reading comprehension is appropriate according to the determined criteria.

Discussion

In reading studies based on more than one fluent reading method and technique, it is detected that there is a mathematical increase in the development of the student's reading skills even if the student remains at the level of anxiety. When similar studies (Akyol and Sever, 2019; Çayır and Balci, 2017) which conducted to overcome fluent reading problems in our country are examined, it is observed that their results do not provide an improvement in the reading level of the student, as in the results of this study, but provide a mathematical increase in reading skills. In the the studies that Sağlam, Baş and Akyol (2020); Erbasa and Sağlam (2020); Kuruoğlu and Şen (2019); Kanık Uysal and Akyol (2019); Karasakaloluğul and Saraçlı Çelik (2018); Akyol and Ketenoğlu Kayabaşı (2018); Sözen and Akyol (2018); Akyol and Kodan (2016); Kardaş İşler and Şahin (2016); Çeliktürk Sezgin and Akyol (2015); Yamaç (2014); Duran and Sezgin (2012), conducted, it was observed that students with fluent reading problems both improved their reading levels and their reading skills increased in a mathematical sense. The results of this research and similar research in the literature reveals that when one-to-one reading studies are done with students with fluent reading problems, reading problems decrease, and reading skills improve. These results display the effectiveness of reading programs prepared for students with fluent reading problems.

Suggestions for practice

This study was conducted for fifteen lesson hours based on the determined reading methods and techniques. Based on the research results, it is suggested that the practices to be done to solve fluent reading problems should be done for a longer period. Besides, it is recommended to experiment with different reading methods, techniques, and strategies, diversify the reading materials to be used, and practice the student's problem by recognizing the student to be applied well.

Conclusion

More than one fluent reading method and technique (repetitive reading, mumble reading, rhyming reading, reading aloud, and expanding the vision spectrum) was performed along with 15 lesson hour practice to overcome the student's fluent reading problem in this study's scope. Then, the results obtained within the scope of this study, in which the student's reading speed, word recognition level, and reading comprehension skills were measured, are as follows: The student remained at the level of concern in terms of word recognition and comprehension level in the post-practice as was in the pre-practice. However, there was a mathematical increase in the development of reading skills. In the pre-practice, the student's word recognition percentage was 79, the number of words read per minute was 19, her/his prosody score was 7, and her/his reading comprehension
score was 3 in the text taught at the 4th-grade level. In the final practice, the student's word recognition rate increased to 88, the number of correct words read per minute to 40, his prosody score to 10, and his reading comprehension score to 4 in the 4th-grade level text taught in the pre-practice. In the final practice, the student's percentage of word recognition increased to 93, the number of correct words read per minute to 40, her/his prosody score to 10, and her/his reading comprehension score to 4 in her/his grade level (5th grade) text.

In addition to the development of the reading skills described above, it was observed that there was a decrease in some reading errors in the student. While the student was reading, her/his behavior of leaning away from the paper decreased, and s/he stopped finger tracking completely. The ability to read the first syllable of long syllable words a few times and then read it is no longer available. S/he can read long syllable words in one snap. Despite these improvements, some reading errors persist. These are; reading the word not as it is written but as a different word in the same root, reading the word that cannot be read as another word similar to it in shape, and not reading the suffixes at the end of some words.

References

Akyol, H. (2011). *Turkish first reading and writing teaching* (10th edition). Pegem Akademi Publishing.

Akyol, H., Rasinski, T. V., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2014). *Evaluating reading*. Pegem Akademi Publishing.

Akyol, H. & Sever, E. (2019). Literacy difficulty and action research: a second-grade example. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 34(3), 685-707.

Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Improving the reading skills of a student with reading disabilities: an activity research. *Education and Science*, 43(193), 143-158.

Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Practice intended to overcome reading disabilities: the use of fluent reading strategies. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 35(2), 7-21.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Scientific research methods*. Pegem Akademi Publishing

Çayır, A. & Balcı, E. (2017). The effect of an individualized reading program on the reading skills of an elementary school student at risk of dyslexia. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 6(1), 455-470.

Coşkun, C. & Çeçen, M. (2012). *Fast and comprehendingly reading technique*. BS Publication Printing Distribution

Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Improving the reading skills of fourth-grade students with reading disabilities. *Turkish Journal of Education*, 4(2).

Duran, E. & Bitir, T. (2020). *Reading education* (2nd edition). Vizetek Publishing.

Duran, E. & Sezgin, B. (2012). The effect of the guided reading method on fluent reading. *Journal of Gazi Educational Faculty*, 32(3), 633-655.

Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader*. (Third Edition). Allyn and Bacon Inc. (p.403-415).

Erbasan, Ö. & Sağlam, A. (2020). Improving reading skills of homeschooling students with reading disabilities. *Journal of Basic Education*, 2(1), 14-25.
Güneş, F. (2017). *Turkish teaching approaches and models* (5th edition). Pegem Akademi Publishing.

Gürkaner, M. & Güven, S. (2020). Examination of graduate theses on reading fluently performed at primary school level in Turkey. * Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of SBE*, 10(1), 347-363.

Karasakaloğlu, N. & Saraçlı Çelik, S. (2018). The contribution of the guided reading method to primary school students' listening comprehension levels and their fluent reading skills. *Turkish Studies*, 13 (19), 1083-1100.

Kanık Uysal, P. & Akyol, H. (2019). Reading disabilities and overcoming it: activity research. *Education and Science*, 44(198), 17-35.

Kardas İşler, N. & Şahin, A. E. (2016) Reading disorder and comprehension difficulty of a primary school 4th-grade student: a case study. *Journal of Mother Tongue Education*, 4(2), 174-186.

Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2019). The effect of accelerated reading education for secondary school students with reading disabilities. *Journal of Buca Educational Faculty*, 47, 36-45.

Özbay, M. (2007). *Turkish special teaching methods II*. Öncü Kitap

Rasinski, T. V. & Padak, N. (2005). *3-minute reading assessment (Grade 1-4): Word recognition, fluency comprehension*. Scholastic Inc.

Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). The effect of word repetition technique on the fluent reading levels of third-grade gifted students. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.

Samuels, S. Jay. (1997). The method of repeated readins. *The Reading Teacher*, 50, 376-381.

Sideki, S. & Yangın, S. (2005). A practice aimed at improving the reading skills of students with reading disabilities. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Educational Faculty*, (41), 82-100.

Sözen, N. & Akyol, H. (2018). Guided reading method: activity research. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.

Ünalan, Ş. (2006). *Turkish Education*. Nobel Publishing.

Yamaç, A. (2014). A practice aimed at increasing the reading fluency of a primary school fourth-grade student. K.U. *Kastamonu Education Journal*, 23 (2),631-644.

Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30, 211-217.
Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Araştırma Makalesi

Akıcı Okuma Sorunu Olan Bir Öğrenci Üzerine Okumayı Geliştirici Çalışmalar Yapma ve Değerlendirme

Cengiz Kesik * Meliha Efe Kesik**

ÖZET
Bu araştırmada akıcı okuma probleminin giderilmesinde kullanılan birden fazla akıcı okuma yöntemi ve teknünün (tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, sesli okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme) etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Amaçlı örneklemeye yöntemlerinden ölçü örneklemeye yönteminin kullanıldığı araştırmada, akıcı okuma sorunu olduğu tespit edilen beşinci sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Araştırmaya okul kütüphanesinde belirlenen saatlerde birer gün arayla toplam onbeş ders saatı olarak belirlenen yöntem ve tekniklerle akıcı okuma çalışmaları yapılmak biçiminde düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırmada çalışma yapılan öğrencinin kelime tanma düzeyi ve okuduğunu anlamaya yönelik matematiksel olarak bir ilerleme olası da öğrenci serbest düzeyeye geçemeyp endişe düzeyinde kalmıştır. Araştırmada akıcı okuma sorununun giderilmesinde kullanılan birden fazla akıcı okuma yöntem ve teknünün öğrencinin okuma hızı, kelime tanma yüzdesi ve prozodisinde matematiksel olarak ilerlemeye sağlamanın ve öğrencide görülen bazı okuma hatalarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

* Araştırma Görevlisi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9777-0076, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, cengiz_kesik@hotmail.com
** Sınıf Öğretmeni, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5882-2475, Milli Eğitim Bakanlığı, melihaaa_93@live.de
Giriş
Geçmişten günümüze kadar okuma ile ilgili çeşitli tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır. Eskiden “okuma” denilince yazların şifresini çözme olarak anlaşıyordu ve yüksek sesle okumaya ağırlık veriliyordu. Daha sonralar kelimeler bütün olarak görme ve zihne yerleştirme şeklinde anılan okuma, günümüzde dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır. Okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlanmıştır bir süreçtir. Bu süreçte okuma, seslendirme, anlama, zihin ve zihinde yapılandırılmış gibi, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Öncə çizgi, harf veya sembollerin algılanmasında başlamakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır (Güneş, 2017). Ancak bazı öğrenciler bu beceriler tam olarak yerine getirememekte ve dolaysıyla akıcı bir şekilde okuyamamaktadır. Bu öğrencilerin yavaş okuma nedenlerini şu şekilde sıralanabilir (Akyol, 2011):

1. Hecce hece okuma
2.葯avaş kelime tanıma
3. Kelime kelime okuma
4. Düşük hızda okuma
5.埃essiz (iç) konuşma, parmakla takip, kafa harekletmeleri, okuma sırasında geri dönmeler ve sırayla satıra geçiş.

Belirtilen yavaş okuma nedenlerinin önüne geçip çocukta akıcı okuma becerilerini geliştirmek için belli aşımlara göre çalışmalara yapılması amaçlanmıştır. Bu yöntem ve teknikler, sesli okuma, sessiz okuma, hızlı okuma, rehberli okuma, tam okuma, metinler arası okuma, tartılarak okuma, göz atarak okuma, nötr alarak okuma, altını çizerek okuma, yeni kelime okuma, okuma tiyatrosu, söz korosu, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma, özeti, derlemeler, okuma, atlayarak okuma, ekran okuma, dönüşümlü okuma, tekrarlı okuma, eşleşmeli okuma, koro okuma, mırıltılı okuma, arkadaşı okuma, arkadaşlı okuma, işbirliği tekrarlı okuma, radyo okuma, yankılayıcı okuma, simetrik harflerle ritimli okuma, özetleyerek okuma, özetleyerek okuma, elektronik okuma, performans okuma ve kaydederek okuma olarak sıralanmaktadır (Duran ve Bitir, 2020; Güneş, 2017). Sıralanan okuma yöntem ve tekniklerin belli aşamaları göre uygulanmaktadır. Bu aşımların okuma hizmeti ve okuma planlama çalışmalarının yapıldığı okuma öncesi aşama; kelimeleri doğru telaffuz etmek, performans okuma ve kaydederek okuma olarak sıralanmaktadır (Duran ve Bitir, 2020; Güneş, 2017). Sıralanan okuma yöntemi ve teknikleri belli aşamaları göre uygulanmaktadır. Bu aşamaların okuma hizmeti ve okuma planlama çalışmalarının yapıldığı okuma öncesi aşama; kelimeleri doğru telaffuz edip, cümle, paragraf ve metni anlamla, bilgiyi zihinde yapılandırılmış ve uygulama çalışmalarının yapıldığı okuma aşaması; metinde aktarılan bilgileri değerlendirme, sorgulama, eleştirme ve yorumlama çalışmalarının yapıldığı okuma sonrası aşamasıdır (Güneş, 2017).

Literatür incelemesi
Okuma eğitimi ile ilgili literatür incelediğinde farklı okuma aşamaları, yöntem ve tekniklerine göre farklı sınıflar düzeylerindeki çocuklara çalışmalara yapıldığı görülmektedir. Sağlam, Baş ve Akyol (2020), üçüncü sınıf özel yetenekli çocuklara yaptıkları çalışmada kelime tekrar tekrar tekrar tekrarın üçüncü sınıf özel yetenekli çocukların sesli okuma hatalarını giderdikleri, akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya becerilerini geliştirmede faydalı olduğu, çocukların okuma yaparken vuruş ve tonlamaya dikkat etme ve duraksama oranlarında artış olduğunu belirtmektedir. Erbasan ve Sağlam (2020), okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma tekrarını oluşturmak için bir araçtırmada, Akyol ve Sever (2019), okuma yazma güçlü gündüz ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için Fernald yöntemi, yankılı ve...
tekrarlı okuma stratejileri ile yaptıkları uygulamada öğrencinin uygulama öncesi okuyamadığı metrin 30 kelimesini okuyabildiği, okuma esnasında 8 okuma hatası yaptığı, okuma istediğini artırdığı, sesli okumaya başladıği, okuduklarını farklı ettiğini ve yazısının okunaklılık düzeyinin orta düzeyi yükseltildiğini belirtmektedir. Kurdoğlu ve Şen (2019), okuma güçlüği yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hizlandırılmış okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı ve sesli okuma düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseltttiğini vurgulamaktadır. Kanık Uysal ve Akyol (2019), okuma güçlüği yaşayan bir yedinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik tekrarlı, model, yardım, yankı ve koro okuma modellerni kapsayan bir eylem planı hazırlamışlar ve uygulamalar sonrası öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretmen düzeydeye ulaştığını belirtmektedirler. Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik (2018), rehberli okuma yönteminin okuma güçlüği yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuduğunu ve dinlediğini anlamama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ayrıca çocukların birbiri arasında ve yönlendirmenin öğrencilerin yazılardan yazılara yayılması soruya cevap yazma becerisini geliştirdiği ve noktalamaları doğru kullanma konusunda farklı edilen bir iyileşme sağladığı belirtmektedir. Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018), okuma güçlüği yaşayan bir öğrenci için hazırladıkları okuma güçlüği programına 15 saat ses, hece ve kelimelerde durdurulmasını, 15 saat ise eflat okuma ve tekrarlı okuma yöntem ile okuma akıllığı üzerinde durdurulmasını belirtip bu program sayesinde öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretmen düzeyine yükseldiğini belirtmektedir. Söz, Kerimoğlu (2018) da rehberli okuma yöntemiyle yaptıkları çalışmada rehberli okuma yönteminin okuma güçlüği olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklüğünü giderilmesinde ve anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağıldığı belirtmektedir. Çayır ve Balci (2017), okuma yetersizliği olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi için eko okuma, tekrarlı okuma ve birtakım okuma stratejilerinden oluşan bir okuma programı hazırlayıp uygulama yapmışlar ve uygulama sonunda öğrencinin yaşadığı okuma güçlüklüğünün önemli ölçüde azaldığını ancak okuma akıllığılarında istenen düzeyde ulaşılmadığını belirtmektedirler. Akyol ve Kodan (2016), okuma güçlüği yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi için tekrarlayıcı, eflat, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejilerinin uygulandığı 45 saatlik okuma programı hazırlanmışlar, uygulama sonrası öğrencinin okuma ve anlama düzeyinde gelişme olduğu gözlemlemiştir. Kardas İşler ve Şahin (2016), okuma güçlüği çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ve eflat okuma stratejisinin dayalı uygulamalar yapılmış ve uygulama sonunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama sorunlarında azalma olduğu gözlemlemişlardır. Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2015), okuma güçlüği olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tekrarlı okuma, eflat okuma ve okuyucu tıyangorları teknikleriyle yaptıkları uygulamada öğrencinin kelimeler tanma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretmen düzeyine çıktığını açıklamaktadırlar. Yamaç (2014), okuma güçlüği çeken bir dördüncü sınıf öğrencisinin okuma akıllığı POSSIBILITY geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eflat okuma ve kelimeleri tekrarlayan uygulamalar yapmış ve uygulama sonunda öğrencinin kelimeler tanma becerisinin endişe düzeyinden serbest düzeye, okuma hızının dakikada 20.8’den 34.2’ye ve prezod puanının ise %15’den %66’ya yükseldiğini belirtmektedir. Duran ve Sezgin (2012) rehberli okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin (1-4. sınıf) akısi okumalarına etkisine bakıldığında çalışmada rehberli
okuma yönteminin ilk okul öğrencilerinin sesli okuma hatalarını azalttığı, kelime tanma yüzdesi ve anlama düzeylerini artırdığı, sesli okuma becerilerini ise en doğru düzeyinde öğretim düzeyine çıktığını belirtmektedirler. Sidekli ve Yangın (2005), okuma güçlüğü yaşayan beşinci öğrencilerine çoklu duyusal yaklaşımlarla uygulamalar yapmışlar ve uygulamalar sonunda öğrencilerin okuma düzeyinin en doğru düzeyinde öğretimsel düzeyeye doğru geliştiğini belirtmektedirler. Gürkaner ve Güven (2020) ise 2012-2018 yılları arasında Türkiye’de ilkokul düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada bu yıllar arasında yapılmış lisansüstü tezlerde akıcı okuma stratejisi, yöntem ve tekniklerinden ötürü okuma, koro okuma becerileri, prozodik okuma becerileri, okuduğunu anlamaya, akademik başarı ve okuma motivasyonlarında olumlu yönde gelişmeler olmuştur. Bu bulgular farklı amaç ve yöntemlerle akıcı okuma üzerine çalışmaların yapıldığını göstermektedir.

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan strateji, yöntem ve teknik ne olursa olursa bu konuda önemli olan sınıf öğretmenin ilgisi ve akıcı okuma problemi olan öğrencilerin giderilebilmesi için uygulanmasıdır. Akıcı okuma ile ilgili literatür incelediğinde akıcı okuma probleminin giderilmesinde farklı okuma yöntem, teknik ve stratejilerine dayalı olarak programlar hazırlanır ve uygulamalar yapıldığı görülmektedir (Sağlam, Baş ve Akyol, 2020; Erbasan ve Sağlam, 2020; Akyol ve Sever, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Kanik Uysal ve Akyol, 2019; Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018; Akyol ve Kıtanoğlu Kayabaşı, 2018; Sözen ve Akyol, 2018; Çayır ve Balçı, 2017; Akyol ve Kodan, 2016; Karaş İşler ve Şahin, 2016; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yamaç, 2014; Duran ve Sezgin, 2012; Sidekli ve Yangın, 2005). Bu çalışmadada ise ilgili literatürde uygulanan okuma yöntem, teknik ve stratejilerinden farklı olarak tekrarlı okuma, mırsıtı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesi geniştetme yöntemi uygulanmıştır. Sesli okuma, bireyin görüdüğü ve zihinde kavradığı kelime ve kelime gruplarını konuşma organıyla seslendirmesidir (Ünalan, 2006; Duran ve Bitir, 2020). Sesli okumadaki temel amaç bireyin okuduğu metindeki kelimeleri doğru telaffuz edip, bıçakların taşdığı anıları dikkate alınarak okumalarını yapmasıdır (Özbay, 2007). Tekrarlı okuma, kısa bir metnin okuma güçlüğü çeken bireye akıcı okuma uygulancaya kadar tekrar tekrar okutulmasıdır (Samules, 1997). Bu tekrarlarda bir yetişkin rehberliğinde yapılır. Metinler kolaydan zora doğru okutulur. Bu yöntemdeki amaç bireylerin sözçük tanma hızlarını artırmak ve anlamanı daha faza vakit aylımlarını sağlamanaktır. Kafiyeli okuma; yapılı bacaklarından kafiyeye kısa sonlandırdığı seslerin benzeşmesidir. Kafiyeli okuma ise kafiyeli mısraların oluşturulduğu sırları okumadır. Kafiyeli okuma bireylerin eğlenceler okumalarını, ses farklılıklarının gelişimini ve akıcı okuma becerilerini geliştirebilir. Göreme yelpazesini genişletme, okuma güçlüğü çeken bireyle hıza okumannın öğretilmesi amacıyla farklı geometrik şekillerden oluşan metinlerin okutulmasında dayalı etkinliklerin uygulandığı çalışmalardır (Güneş, 2015). Mırsıtı okuma ise kısık ve alçak bir sesle belli dudak
hareketlerine dayalı olarak yapılan okumadır. Tekrarlı okuma, mırtılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme yöntem ve teknikleri ile öğrencideki okuma hızı, kelime tanma düzeyi ve okuduğunu anlama test edilmek istenmiştir. Bundan hareketle bir öğrencinin akıcı okuma probleminin giderilmesinde belirtilen birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin kullanılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmının problem cümlesi
Akıcı okuma probleminin giderilmesinde birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin (tekrarlı okuma, mırtılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişletme) kullanmanın bir etkisi var mıdır?

Alt problemler
Akıcı okuma probleminin giderilmesinde birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğinin kullanması;
- a. Okuma hızı, kelime tanma yüzdesi ve prozodisine etkisi var mıdır?
- b. Kelime tanma düzeyine etkisi var mıdır?
- c. Okuduğunu anlama düzeyine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma tasarımı ve yayın etiği
Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bazı özel durumlarda deneySEL çalışmaların yapacağı evrendeki birey sayısı az olabilir. Örneğin özel eğitim gerektiren bireylerle yürütülecek bir çalışmada yapılıcak olan deney tek bir bireye ve bu bireye özgü olarak geliştirilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.18). Bu kapsamda araştırmaya akıcı okuma problemi olan bir öğrenci ile yürütülmüştür. Bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kalınmıştır.

Bağlam
Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu
Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencinin belirlenmesinde amacılı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmadaki gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018: 91). Çalışma grubunda yer alan öğrenci 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı bir resmi ortaokulda, beşinci sınıfta öğrenim gören akıcı okuma problemi olan, okuma konusunda arkadaşlarıyla ve sınıf seviyesine göre geride olan bir öğrencidir. Öğrenciyle ilgili bazı demografik bilgiler Tablo 1’de açıklanmıştır.
Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencinin Demografik Bilgileri

| Cinsiyet       | Erkek    |
|---------------|---------|
| Sınıf seviyesi | 5       |
| Baba eğitim durumu | İlkokul |
| Baba mesleği   | Çalışıyor |
| Anne eğitim durumu | İlkokul |
| Anne mesleği   | Ev hanımı |
| Kardeş sayısı | 3       |
| Sosyoekonomik durumu | Düşük |

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrenci 5. sınıf düzeyindedir. Öğrencinin belirlenme sürecinde dersine giren öğretmenleriyle görüşülmüş, öğrencinin ders içi performansı, akademik başarısı ve genel durumuya ilgili bilgiler alınmıştır. Bu öğrenci, herhangi bir öğrenme güçlüğü bulunmayan sadece akıcı okuma sorunu olan bir öğrenci. Öğrenci sosyoekonomik düzeyi düşük bir aileden gelmekle, babası çalışmamakta annesi ise ev hanımıdır. Ailenin üçüncü çocuğudur. Öğrencinin sürekli bir hastalığı ve kullandığı herhangi bir ilaç yoktur. Öğrencinin 4 yıllık İlkokul öğreniminde 3 farklı sınıf öğretmeni dersine girmiştir. Yanı her yıl farklı bir sınıf öğretmeni dersine girmiştir.

Veri toplama araçları

Yanlış analiz envanteri

Bu envanter, Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilmiş ve Akyol (2003) tarafından uyarlanmıştır. Ortam ve seslendirme çözüğü (sesli okuma sırasında yapılan hatalara kelime ve ses bilgisini, sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorulan sorularla anlama becerisini ve düzeyini belirleme), kelime tanma yüzde (Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Bu yüzde, doğru okunan kelimelerin sayısıın, toplam okunan kelimelerin sayısına bölünmesi ile belirlenir.) ve okuma hızından (Öğrencinin 60 saniyelik okuma süresinde doğru olarak okuduğu kelime sayısıdır.) oluşmaktadır.

Okuma prozodisi rubriği

Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İfade ve ses düzeyi, anlama üniteleri ve tonlama, pürüzszüllük ve hız olmak üzere 4 boyuttan oluşur. Yapılan okuma uygulamaları sonucu öğrencinin bu rubrikten en az 8 ve üstü puan alması gerekmektedir. 8’ın altında puan olan öğrencinin ek uygulamaları ihtiyacı vardır.

Okuduğunu anlatmayla okuduğunu anlamayı değerlendirmeye rubriği

Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilmiş, Akyol, Rasinski, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan okuma uygulamaları sonucu öğrencinin bu rubrikten 4-6 puan aralığına puan alması gerekmektedir. Öğrencinin aldığı puan 3 ve 3’ü altında puan alan öğrencinin ek uygulamaları ihtiyacı vardır.
Prosedür

Ön uygulama aşaması

Bu aşamada öğrenciyi 4.sınıf düzeyinde, 121 kelimenin oluşan “Heyecan Doruklarda” adlı metin okumaya dayanılarak “Bu metin MEB ilkokul 4.sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Öğrenci metni okurken ses kaydı alınmıştır. Bu ses kaydı aşağıdaki veri toplama araçlarına göre analiz edilerek, öğrencinin mevcut okuma düzeyi belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları: Ortam ve Seslendirme Ölçeği, Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı, Okuma Prozdodisi Rubriği ve Okuduğunu Anlatmayla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği’dir.

Akcı okuma çalışmaları

Öğrencinin mevcut okuma düzeyi belirlendikten sonra araştırmacılar tarafından öğrencinin mevcut okuma düzeyini belirlerken, bu okuma programı literatürdeki farklı akıcı okuma yöntem ve teknikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Bu akıcı okuma yöntem ve teknikleri; tekrarlı okuma, mırlı, sesli okuma, sesli okuma, görmeye yelpazesini genişletmedir [GYP]. Hazırlanan okuma programı araştırmacılar tarafından okul kütüphanesinde belirlenen saatlerde 15 ders saat uygulanmıştır. Her bir ders saatı 40 dakika sürmüştür. Okuma programı kapsamında okutulan metinler Coşkun ve Çeçen’in (2012) Hızlı ve Anlayarak Okuma Tekniği kitabından alınmıştır. Okuma programının hangi saatte hangi metnin okutulduğu, hangi okuma yöntem ve tekniğinin uygulandığı Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2. Akıcı Okuma Çalışmaları

| Uygulama Saati | Okutulan Metin            | Okuma Yöntem ve Tekniği                  |
|----------------|---------------------------|------------------------------------------|
| 16. Saat       | Kedi                      | Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma        |
| 17. Saat       | Enginar                   | Sesli ve Tekrarlı Okuma                  |
| 18. Saat       | Sonbahar Geldi            | Sesli ve Tekrarlı Okuma                  |
| 19. Saat       | Nasreddin Hoca            | Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma        |
| 20. Saat       | Öğretmenim                | Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma        |
| 21. Saat       | Zeki Koş                   | GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma             |
| 22. Saat       | Engin Uyan                | GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma             |
| 23. Saat       | Karınca ile Güvercin      | GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma             |
| 24. Saat       | Anne Kalbi                | GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma             |
| 25. Saat       | Son Pişmanlık              | GYP, Sesli ve Tekrarlı Okuma             |
| 26. Saat       | Atatürk’ün Bir Saati Vardı| Kafiyeli, Sesli ve Tekrarlı Okuma        |
| 27. Saat       | Dövüşçü Aslan ile Yaban Domuzu | Mırlı, Sesli ve Tekrarlı Okuma           |
| 28. Saat       | Salyangoz ile Evi          | Mırlı, Sesli ve Tekrarlı Okuma           |
| 29. Saat       | Aman Allahim Plana Bak    | Mırlı, Sesli ve Tekrarlı Okuma           |
| 30. Saat       | İyiliğe Karşı Kötülük      | Mırlı, Sesli ve Tekrarlı Okuma           |

Son uygulama aşaması

Akcı okuma çalışmaları bittikten sonra öğrencinin ne duruma geldiğini belirlemek amacıyla öğrenciyi “Heyecan Doruklarda” metni tekrar okutulmuş ve bunun ardından ise kendi sınıf düzeyinde, 165 kelimenin oluşan “Ebru Sanatı” adlı metin de okutulmuştur. “Ebru Sanatı” adlı metin Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski’nin (2014) Okumayı Değerlendirme adlı kitabından alınmıştır. Öğrenciye son uygulamada iki farklı
metin okutulmasının sebebi ön uygulamada okutulan kendi sınıf düzeyinin altındaki (4.sınıf) metinde ne düzeyde geldiğini ve kendi sınıf düzeyindeki (5.sınıf) metinde ise hangi düzeyde geldiğini görmektedir. Öğrencinin kendi sınıf düzeyine göre akıcı okuma problemi olduğundan ön uygulama sadece 4. sınıf düzeyinde tek bir metin okutulmuştur. Öğrenci metinleri okurken ses kaydı alınmıştır. Bu ses kaydı analiz edildikten, öğrencinin nerden nereye geldiği belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları: Ortam ve Seslendirme Ölçeği (Ekwall ve Shanker), Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı, Okuma Prozodisi Rubriği ve Okuduğunu Anlama Rubriğidir.

**Bulgular**

Bu bölümde, akıcı okuma problemi olan öğrencileri uygulanan birden fazla akıcı okuma yöntemi (tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme elipsoidunu genişleme) ilk ve son okuma ortam ve seslendirme ölçeği, okuma hızı, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular bulunmaktadır.

**Ön uygulamaya ilişkin bulgular**

Ön uygulama yapmak için öğrencileri “Heyecan Duruklarda” adlı metin verilmiştir. 4.sınıf düzeyinde olan ve 121 kelimenin oluşan bu metni, öğrenci 3.5 dakikada 63 kelimesini okuyabilmiştir. Bu veriler belirlenen ölçekte ve rubriklerde göre analiz edilmiş ve sonuçları aşağıdaki açıklanmıştır.

**Tablo 3. “Heyecan Duruklarda” Metnine Göre İlk Ölçüm İçin Ortam ve Seslendirme Ölçeği Puanları**

| Yapılan Hata   | Sonuç Ortam Ölçeği | Seslendirme Ölçeği | Açıklama                                                                 |
|----------------|---------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Y çıkarçılar   | 3/5                 | 5/8                |                                                                          |
| Y negarenk     | 3/5                 | 7/9                | “dü” diye başladı sonra “dümüşü” olarak okudu                            |
| Y dümüşü       | 3/5                 | 6/7                | “dü” diye başladı sonra “dümüşü” olarak okudu                            |
| Y görüntüye    | 5/5                 | 4/9                | Önce “gör dü” dedi sonrası düzeltti. Kesme işaretleri olan yerlerde önce kelimeyi yanlış okuyor, sonrası düzeltiyor. |
| Y değildir     | 2/5                 | 5/7                |                                                                          |
| Y alışıyordu    | 5/5                 | 12/12              | Birkaç kez “al” “al” dedikten sonra okudu                                 |
| Y uçmasın      | 3/5                 | 9/12               |                                                                          |
| Yacağı         | 1/5                 | 7/9                | “ni” ekini                                                               |

**Ortam Ölçeği Puanları**

0 = Hiç Okumadı
1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi
2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi
3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi
4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadeydi
5 = Kendini Düzeltti

**Seslendirme Ölçeği Puanları**

© 2021 Journal of Language Education and Research, 7(1), 121-160
|不怕AC | tolerate | 2/5 | 9/12 |
|------|----------|-----|------|

|不怕AC | noted | 5/5 | 6/6 |

|不怕AC | happened | 5/5 | 7/9 |

|不怕AC | discussed | 2/5 | 8/9 |

|不怕AC | increased | 2/5 | 7/8 |

|不怕AC | occurred | 5/5 | 10/10 |

|不怕AC | ended | 2/5 | 4/6 |

|总和 | 48/75 | 106/133 | *= % 90’ın altında olduğu için endişe düzeyi. |

|Tablo 4. “Heyecan Doruklarında” Metnine Göre İlk Ölçüm İçin Anlama Ölçeği Puanları|

|问题和答案 | 说明 | 分数 | 测量标准 |
|-------|-------|------|---------|
|SC | Çocuklar ne zaman tepeye çıktılar? | Soru basit anlama sorusudur. | 2/2 | Basit Anlama Soruları İçin |
|SC | Düdük öterken | Soru basit anlama sorusudur. | 1/2 | |
|SC | Uçurtmalar gökyüzüne nasıl yükseldi? | Uçak | |
|SC | Hangi uçurtmalar elendi? | Soru basit anlama sorusudur. | 0/2 | |

|总和 | 3/6 |

|Yüzde | 64 | 79 | |

© 2021 JLERE, Journal of Language Education and Research, 7(1), 121-160
Ölçüm sonuçlarına göre kelime tanıma düzeyi açısından 99+(99-100) aralığı serbest düzey, yüzde 91-98 aralığı öğretim düzeyi ve yüzde 90-altı aralığı ise endişe düzeyidir. Anlama düzeyi açısından ise 90+(90-100) aralığı serbest düzey, yüzde 75(51-89) aralığı serbest düzey ve yüzde 50-(50 ve altı) aralığı endişe düzeyidir (Ekwall ve Shanker, 1988’den Aktaran Akyol, 2003). Tablo 3’teki bulgulara göre öğrenci ortam ölçeğinden 64 ve seslendi rme ölçekte 79 puan almıştır. Bu sonuçlar yukarıdaki verileri göre öğrencinin kelime tanma düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Tablo 3’teki bulgulara göre ise öğrencinin anlama ölçeğinden 50 puan almıştır. Yine yukarıdaki verilerle karşılaştırdığında öğrencinin anlama düzeyi açısından da endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci okuma yaparken, kâğıda eğilip uzaklaşmakta ve ara ara parmağıyla takip etmektedir. Öğrenci kelimeler sesle ndirebilmektedir. AncakErrorResponse_soruya göre öğrencinin kelimeyi yazdığı gibi değil de aynı kökte farklı bir kelime olarak okuma (metinde uçurtmasının kelimesini uçmasının olarak okudu), okuyamadığı kelimeyi çekilen ona benzer olan başka bir kelime olarak okuma (metinde tartışıyordu kelimesini taşıyordu olarak okudu), kesme işaretleri olan yerlerde kelimeyi ilk başta yanlış okuyup sonra düzeltme, uzun kelimelerin ilk hecesini birkaç kez tekrar edip sonra okuma (metinde alkışlıyordu kelimesini “al” “al” deyip sonra okudu), bazı kelimelerin sondudaki ekleri okumama (metinde olacağını kelimesini olacağını olarak okudu). Metnin devamında basit anlama düzeyinde 3 tane soru yöneltilmiştir. Basit anlama düzeyinde ve az sayıda soru sorulmasının sebebi öğrencinin akıcı okuma problemine dayalı olarak okuduğu anlanma becerisinde de problem olduğundan dolayıdır. Öğrenci, bu sorulardan birini doğru cevaplamıştır, birine doğru cevapla aynı anlama gelebilecek bir cevap vermiştir, diğer bir soruya ise yanlış cevap vermiştir. Öğrenci 3.5 dakikada okuduğu 63 kelimedeki 15 hata yapmıştır. Yükarındaki ölcêklere göre yapılan analiz sonuçlarına göre öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur.

Öğrencinin okuma akıcılığını değerlendirmek için okuduğu metinde kelime tanma yüzdesine, okuma hızına, okuduğu kelimeyi tanıma santésinine, okumu prozodisine ve okuduğunun anlama rubriğine göre değerlendirilmelidir. Bu nedenle okuma hızı ve hızı hesaplamaları yapılmış, okuma prozodisi ve okuduğunun anlama rubriğine göre değerlendirilmeler yapılp, sonuçları Tablo 5’te açıklanmıştır.

Tablo 5. Okuma Akıcılığı Ön Uygulama Puanları

| Kelime Tanımı       | Doğru Okunan Kelime Sayısı | %79 |
|---------------------|----------------------------|-----|
| Okunan Toplam Kelime Sayısı |                            |     |

| Okuma Hızı          | Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı | 19  |
|---------------------|-------------------------------------|-----|
|                     | İfade ve Ses Düzeyi:                | 2   |
|                     | Anlam Üniteleri ve Tonlama:         | 1   |
|                     | Pürüzsüzlük:                       | 2   |
|                     | Hız:                               | 2   |
|                     | Toplam Puan:                       | 7   |

| Okuduğunun Anlama | 3 |

Akyol, Rasinski vd. (2014)’e göre kelime tanma yüzdesi öğretimsel okuma düzeyinde yüzde 92-98 aralığında, bağımsız okuma düzeyi doğruluk oranı ise yüzde 99-100 aralığını işaret etmektedir. Güneş (2013) tarafından çok sayıda uygulamaldan yola çıkılarak okuma hızı ile ilgili bazı ölçütler geliştirilmişdir. Bu ölçütlerle göre; 8.sinif

© 2021 Journal of Language Education and Research, 7(1), 121-160
ögrencilerinin yıl sonuna kadar 60 kelime, 2.sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime, 3.sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime, 4.sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime ve 5.sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelime okuması öngörülmektedir. Eğitim-öğretim yılı başında veya bir çalışmanın ön uygulaması aşamasında öğrenci prozo di rubriğinin alt boyutları toplamından 8 veya altında bu kayı verici bir durum değildir. Ancak eğitim-öğretim yılı sonunda veya bir çalışmanın son uygulaması aşamasında öğrenci 8 veya altında bu durum kayı vericidir ve öğrenci ek uygulamaları veya okuma prozdosinin geliştirilmesi için öğretimme ihtiyaç duyacağını göstermektedir (Akyol, Rasinski vd., 2014). Yine okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriğine göre, rubrikten alt veya altında bu alan öğrencinin metni anlamadığı ve metinle ilgili bilgileri hatırlamadığı göstermektedir. Eğitim-öğretim yılı sonu veya yapılan uygulama sonucunda öğrencinin 4-6 aralığında bir puan alması beklenir (Akyol, Rasinski vd., 2014).

Tablo 5'te belirtilen okuma akıcılığı ön uygulama puanlarına göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi 79 olarak bulunmuştur. Bu yüzde oranı öğrencinin öğretimSEL okuma düzeyinin altında olduğunu göstermektedir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı ise 19 olarak bulunmuştur. Bu sayı sınıf düzeyine göre okuma öngörülen ölçütlere kıyaslandığında bu ölçütlerin oldukça altındadır. Çünkü bu ölçütlere göre 5.sınıf düzeyinde bir öğrencinin 1 dakikada ortalama 80-140 arası kelime okuması gerekiyor. Öğrenci okuma prozdosini rubriğinin alt boyutlara göre toplamda 7 puan almıştır. Bu aşamanın ön uygulama olması nedeniyle aldığı bu toplam puan okuma prozdosu açısından kayı verici değildir. Okuduğunu anlama rubriğine göre öğrenci 3 puan almıştır. Bu aşamanın ön uygulama olması nedeniyle öğrencinin okuduğunu anlamada aldığı puan normal karşılamanmaktadır.

Son uygulama iliskin bulgular

Yapılan akıcı okuma çalışmalarları sonrasında öğrencinin akıcı okuma düzeyinin nereden nereye geldiğini tespit amacıyla öğrenci iki farklı metin okutulmuştur. Bu metinlerden ilki ön uygulama aşamasında okutulan 4.sınıf düzeyinde, 121 kelimden oluşan "Heyecan Doruklarda" metni. İkincisi ise 5.sınıf düzeyinde, 165 kelimden oluşan "Ebru Sanatı" adlı metni. Öğrenci 121 kelimenden oluşan "Heyecan Doruklarda" adlı metni 4.28 dakikada okuyabilmiş, 165 kelimden oluşan "Ebru Sanatı" adlı metni ise 5.53 dakikada okuyabilirmiştir. Bu veriler belirlenmiş olan okumaları ve rubrikler göre analiz edilmiş ve sonuçları aşağıdaki açıklanmıştır.

| Yapılan Hata | Sonuç | Açıklama |
|--------------|-------|----------|
| Ortam Ölçüğü | Seslendirme Ölçüğü | Açıklama |
| Y D çıkarlar | 3/5 | 6/8 | "çıkart" dedi sonra "çıkartlar" diye okudu |
| D çıktılar | 2/5 | 2/7 | "çıkartlar" diye okudu öğretmen |

Tablo 6. “Heyecan Doruklarda” Metnine Göre Son Ölçüm İcin Ortam ve Seslendirme Ölçüğü Puanları

© 2021 JLERE, Journal of Language Education and Research, 7(1), 121-160
Tablo 7. “Heyecan Doruklarda” Metnine Göre Son Ölçüm İçin Anlama Ölçeği Puanları

| Sorular ve Cevapları                      | Açıklama                | Puan | Ölçüm Kriterleri                  |
|------------------------------------------|-------------------------|------|-----------------------------------|
| S Uçurmlar gökyüzüne nasıl yükseldi?     | Soru basit anlama sorusu | 2/2  | **Basit Anlama Soruları İçin**    |
| C Hzıla yükseldi                         |                         |      | 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular     |
|                                          |                         |      | 1 = Yarı Cevaplanan Sorular       |
|                                          |                         |      | 2 = Tam Cevaplanan Sorular        |
| S İnsanlar neyi tartışıyordu?            | Soru basit anlama sorusu | 1/2  |                               |
| C Uçurmayı                              |                         |      |                               |
| S Hangi uçurmlar elendi?                | Soru basit anlama sorusu | 0/2  |                               |
| C Beyoğlu’nun, Recep’in, Ali’nin         |                         |      |                               |
| S Gökte kimin uçurmları kaldı?           | Soru basit anlama sorusu | 1/2  |                               |
| C Beyoğlu’nun ve Ali’nin                 |                         |      |                               |
| S İzleyenlerin büyük bölümü niçin üzüntüye boğuldu? | Soru basit anlama sorusu | 0/2  |                               |
| C Uçurmlarını düşüttü                    |                         |      |                               |
| S Birinciye hediye olarak ne verildi?    | Soru basit anlama sorusu | 2/2  |                               |
| C Bisiklet                               |                         |      |                               |

Toplam 34/65 74/104 *= % 90’in altında olduğu için endişe düzeyi. 

Yüzde 52 71

© 2021 Journal of Language Education and Research, 7(1), 121-160
Ölçüm sonuçlarına göre kelime tanıma düzeyi açısından 99+(99-100) aralığı serbest düzey, yüzde 91-98 aralığı öğretim düzeyi ve yüzde 90-altı aralığı ise endişe düzeyidir. Anlama düzeyi açısından ise 90+(90-100) aralığı serbest düzey, yüzde 75(51-89) aralığı serbest düzey ve yüzde 50-(50 ve altı) aralığı endişe düzeyidir (Ekwall ve Shanker, 1988’den Aktaran Akyol, 2003). Öğrenci 4.28 dakikada 121 kelimeyi okumuş tur. Okuma esnasında 13 hata yapmıştır. Metnin devamında öğrenci metinle ilgili 6 soruya yöneltilmiştir. Öğrencinin uygulama sonrası okuduğunu anlamak için becerisindeki gelişimi belirleme nedeniyle on uygulamaya göre son uygulamada öğrenciye daha fazla soru sorulmuştur. Öğrenci bu sorulardan 2 tanesine tam cevap, 2 tanesine yarım cevap ve 2 tanesine de yanlış vermiştir. Tablo 6’daki bulgulara göre öğrenci ortam olczğinden 52 ve seslendirme olczğinden 71 puan almıştır. Bu sonuçlar yukarıdaki verilere göre öğrencinin kelime tanımı düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Tablo 6’daki bulgulara göre ise öğrencin anlama olczğinden 50 puan almıştır. Yine yukarıdaki verilere karşılaştırıldığında öğrencinin anlama düzeyi açısından da endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencinin son uygulama sonrası okuma akıçılığını değerlendirmek için okuduğunu metinde kelime tanımı yüzdesine, okuma hızına, okuma prozodisine ve okuduğunu anlamaya durumuna bakılmıştır. Bunun için okuma yüzdesi ve hızı hesaplamaları yapılmış, okuma prozodisi ve okuduğunu anlamaya rubriğine göre değerlendirilmeler yapılp, sonuçları Tablo 8’de açıklanmıştır.

Tablo 8. Okuma Akıçılığı Son Uyguşma Puanları

| Kelime Tanımı | Doğru Okunan Kelime Sayısı | %88 |
|---------------|----------------------------|-----|
| Okuma Hızı    | Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı | 40  |
|               | Ifade ve Ses Düzeyi:       | 3   |
|               | Anlama Üniteleri ve Tonlama: | 2   |
|               | Pürüzsüzlük:               | 2   |
|               | Hız:                       | 3   |
|               | Toplam Puan:               | 10  |
| Prozodisi     |                            |     |
| Okuduğunu Anlama |                        | 4   |

Akyol, Rasinski vd. (2014)’e göre kelime tanımı yüzdesi öğretimsel okuma düzeyinde yüzde 92-98 aralığına, bağımsız okuma düzeyi doğruluk oranını ise yüzde 99-100 aralığı işaret etmektedir. Güneş (2013) tarafından çok sayıda uygulamaldan yola çıkılarak okuma hızı ile ilgili bazı ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlerde göre; 1.sınıf öğrencilerinin yıl sonuna kadar 60 kelime, 2.sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime, 3.sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime, 4.sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime ve 5.sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelime okumasi öngörülmektedir. Eğitim-öğretim yılı başına veya bir çalışmanın ön uygulaması aşamasında öğrenci prozodisi rubriğinin alt boyutları toplamından 8 veya altında puan alması bu kaygı verici bir durum değildir.
Ancak eğitim-öğretim yılı sonunda veya bir çalışmanın son uygulaması aşamasında öğrencinin 8 veya altında puan alması durumunda, kaygı verici bir durumdur. Ancak eğitim-öğretim yılı sonunda veya bir çalışmanın son uygulamasında öğrenci 8 veya altında puan aldığını ve öğrencinin metni anlamadığını ve metnine ilgili bilgileri hatırlamadığını göstermektedir. Eğitim-öğretim yılı sonu veya yapılan uygulama sonucunda öğrencinin 4-6 aralığında bir puan alması beklenir (Akyol, Rasinski vd., 2014).

Tablo 8’de belirtilen okuma akıncılığı son uygulama puanlarına göre öğrencinin kelime tanma yüzde 88 olarak bulunmaktadır. Bu yüzde oranı öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinin altında olduğunu göstermektedir. öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı ise 40 olarak bulunmaktadır. Bu sayı 5. sınıf düzeyine göre okuma öngörülen ölçütlere kıyaslandığında bu ölçütlere oldukça altında olmaktadır. Çünkü bu ölçütlere göre 5. sınıf düzeyinde bir öğrencinin 1 dakikada ortalama 80-140 arası kelime okuması gerekir. Öğrenci okuma prozodisi rubriğinin alt boyutlara göre toplamda 10 puan almıştır. öğrencinin aldığı bu toplam puan okuma prozodisi açısından yuvarşmandır. Okuduğu ana okuma rubriğine göre öğrencinin 4 puan almıştır. öğrencinin okuduğunu anladığını ve metindeki bilgilere hatırladığını göstermektedir.

Son uygulama aşamasında okutulan bir diğer metin ise 5. sınıf düzeyinde “Ebru Sanatı” adlı metindir. Bu metin 165 kelimeden oluşmaktadır. Öğrenci bu metni 5.53 dakikada tamamını okumuştur. Bu veriler belirlediğim ölçek ve rubriklerde göre analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

**Tablo 9. “Ebru Sanatı” Metnine Göre Son Ölçüm İçin Ortam ve Seslendirme Ölçeği Puanları**

| Yapılan Hata | Sonuç | Açıklama |
|--------------|-------|----------|
| Ortam Ölçeği | Seslendirme Ölçeği |
| Yaldız daldırdı | 4/5 | 6/7 |
| Deste daldırdı | 1/5 | 3/8 |
| Bulutlu bulutumsu | 3/5 | 5/9 |
| Yapıştı yapışıtı | 2/5 | 6/8 |
| Sanatı sabrı | 1/5 | 2/5 |
| Geniş bir geniş ve | 2/5 | 5/7 |
| Gerektir | 4/5 | 5/7 |
| İçinde | 4/5 | 5/5 |

**Ortam Ölçeği Puanları**
0 = Hiç Okumadı
1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi
2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi
3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi
4 = Kendi Koyduğunu Kelimeler Yazarla Aynı Düzeltti
5 = Kendini Düzeltti

**Seslendirme Ölçeği Puanları**
0 = Kendi Koyduğunu Kelimeyle Harf Benzerliğe Yok
1 = Kendi Koyduğunu Kelimeyle Harf Benzerliğe Var
| D için | Y kondu | “kondu” diye okudu öğretmen “konur” olarak düzeltti | Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var |
|------|--------|-------------------------------------------------|-------------------------------|
| Y konur | 2/5 | 3/5 | 2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var |
|      | 1/5 | 7/11 | N = Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var |
|      | 4/5 | 8/8 |“fırsatlarda” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti |
|      | 1/5 | 5/12 |“birlik” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti |
|      | 3/5 | 8/9 |“desler” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti |
|      | 1/5 | 6/8 |“desler” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti |
| Y şakırtıcı | 1/5 | 6/8 |“desler” olarak okudu kelimeyi öğretmen düzeltti |
|      | 34/75 | 80/117 |** *= % 90’ın altında olduğu için endişe düzeyi. |

**Tablo 10.** “Ebru Sanatı” Metnine Göre Son Ölçüm İçin Anlama Ölçeği Puanları

| Sorular ve Cevapları | Açıklama | Puan | Ölçüm Kriterleri |
|----------------------|----------|------|------------------|
| S C Ebruya nerelerde rastlanır? Sanatta | Soru basit anlamır | 0/2 | **Basit Anlama Soruları İçin** |
| S C Ebru sanatında renkler ve desenler nasıl bir görüntü oluşturur? Dikköörtgen | Soru basit anlamır | 0/2 | 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular |
| S C Ebrunun yapıltısı ne ister? Giysi ve süsleme ister | Soru basit anlamır | 0/2 | 1 = Yarı Cevaplanan Sorular |
| S C Ebru nasıl yapılır? Anlatınız. Masalar, örtü ve perde | Soru basit anlamır | 0/2 | 2 = Tam Cevaplanan Sorular |
| S C Ebru desenlerini nerelerde görebiliz? Her yerde | Soru basit anlamır | 1/2 | **Derinlemesine Anlama Soruları İçin** |
|      | 1/10 | | 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular |
|      | 1/2 | | 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular |
|      | 3 = Tam ve Etkili Cevaplar | | 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar |
Ölçüm sonuçlarına göre kelime tanma düzeyi açısından 99+(99-100) aralığı serbest düzey, yüzde 91-98 aralığı öğretim düzeyi ve yüzde 90-altı aralığı ise endişe düzeyidir. Anlama düzeyi açısından ise 90+(90-100) aralığı serbest düzey, yüzde 75(51-89) aralığı serbest düzey ve yüzde 50-(50 ve altı) aralığı endişe düzeyidir (Ekwall ve Shanker, 1988’den Aktaran Akyol, 2003). Öğrenci 5.53 dakikada 165 kelimeden oluşan metnin tamamını okumusdur. Okuma esnasında 15 hata yapmıştır. Metnin devamında öğrenciye metinle ilgili 5 soru yöneltilmiştir. Öğrenci bu sorulardan 4 tanesi yanlış cevap vermiştir, 2 tanesine de yarım cevap vermiştir. Tablo 9’daki bulgulara göre öğrenci ortam ölçeğinden 45 ve seslendirme ölçeğinden 68 puan almıştır. Bu sonuçlar yukarıdaki verileri göre öğrencinin kelime tanma düzeyi açısından endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Tablo 10’daki bulgulara göre ise öğrenci anlama ölçeğinden 10 puan almıştır. Yine yukarıdaki verilerle karşılaştırıldığında öğrencinin anlama düzeyi açısından da endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencinin son uygulama sonrası okuma akıcılığını değerlendirmek için okuduğu metinde (Ebru Sanatı adlı metin) kelime tanma yüzdesine, okuma hızına, okuma prozodisine ve okuduğunu anlamada durumuna bakılmıştır. Bunun için okuma yüzdesi ve hız hesaplamaları yapılmış, okuma prozodisi ve okuduğunu anlamada rubriğine göre değerlendirilmeler yapıp, sonuçları Tablo 11’de açıklanmıştır.

Tablo 11. Okuma Akıcılığı Son Uygulama Puanları (Ebru Sanatı Adlı Metin)

| Kelime Tanımı | Doğru Okunan Kelime Sayısı | %93 |
|---------------|------------------------------|-----|
| Doğru Okunan Kelime Sayısı | Okunan Toplam Kelime Sayısı |
| Okuma Hızı | Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı | 40 |
| ➢ İfade ve Ses Düzeni: | 3 |
| ➢ Anlam Ünite ve Tonlama: | 2 |
| ➢ Pürüzüzlük: | 2 |
| ➢ Hız: | 3 |
| ➢ Toplam Puan: | 10 |
| Prozodi | |
| Anlama | 4 |

Akyol, Rasinski vd. (2014)’e göre *kelime tanma yüzde* öğretimSEL okuma düzeyinde yüzde 92-98 aralığında, başקיםız okuma düzeyi doğruluk oranı ise yüzde 99-100 aralığına işaret etmektedir. Güneş (2013) tarafından çok sayıda uygulamalardan yola çıkılarak okuma hızı ile ilgili bazı ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlerde göre; 1.sınıf öğrencilerinin yıl sonuna kadar 60 kelimesi, 2.sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelimesi, 3.sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelimesi, 4.sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelimesi ve 5.sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelimesi okumasi öngörülmektedir. Eğitim-öğretim yılın başında veya bir çalışmanın ön uygulaması aşamasında öğrenci prozodisi rubriğinin alt boyutları toplamından 8 veya altında puan almışsa bu kaygı verici bir durum değildir. Ancak eğitim-öğretim yılı sonunda veya bir çalışmanın son uygulaması aşamasında öğrenci 8 veya altında puan aldıysa bu durum kaygı vericidir ve öğrenci ek uygulamaları veya okuma prozodisinin geliştirilmesi için öğrenci ihtiyaç duyduğu göstermektedir.
Tablo 11’de belirtilen okuma akıcılığı son uygulama (Ebru Sana Metni) puanlarına göre öğrencinin kelime tanma yüzde 93 olarak bulunmuştur. Bu yüzde orana öğrencinin öğretimSEL okuma düzeyinde göstermektedir. Öğrencinin bir dakişta okuduğu kelime sayısı ise 40 olarak bulunmuştur. Bu sayı sınıfta vize surede okuma öngörülen ölçütlere kıyaslarken bu ölçütlere oldukça altında kalmaktadır. Çünkü bu ölçütlere göre 5. sınıf düzeyinde bir öğrencinin 1 dakikada ortalama 80-140 arası kelime okuması gerekir.

Tablo 11’de belirtilen okuma akıcılığı son uygulama (Ebru Sana Metni) puanlarına göre öğrencinin kelime tanma yüzde 93 olarak bulunmuştur. Bu yüzde orana öğrencinin öğretimSEL okuma düzeyinde göstermektedir. Öğrencinin bir dakişta okuduğu kelime sayısı ise 40 olarak bulunmuştur. Bu sayı sınıfta vize surede okuma öngörülen ölçütlere kıyaslarken bu ölçütlere oldukça altında kalmaktadır. Çünkü bu ölçütlere göre 5. sınıf düzeyinde bir öğrencinin 1 dakikada ortalama 80-140 arası kelime okuması gerekir.

Tartışma

Birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniğine dayalı olarak yapılan okuma çalışmalarında öğrenci düzey olarak endişe düzeyinde kalsa bile öğrencinin okuma becerilerinin gelişiminde matematiksel olarak bir artışın olduğu görülmektedir. Ulkemizde akıcı okuma problemelerinin giderilmesine yönelik yapılan benzer çalışmalar (Akyol ve Sever, 2019; Çayır ve Balcı, 2017) incelendiğinde sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi öğrencinin okuma düzeyinde bir ilerleme sağlanamıp ancak okuma becerilerinde matematiksel olarak bir artış sağlandığı görülmektedir. Sağlam, Baş ve Akyol (2020); Erbasan ve Sağlam (2020); Kuruoğlu ve Şen (2019); Kanik Uysal ve Akyol (2019); Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik (2018); Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı (2018); Süzen ve Akyol (2018); Akyol ve Kodan (2016); Kardaş İşler ve Şahin (2016); Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2015); Yamaç (2014); Duran ve Sezgin (2012)’nin yaptığı çalışmalarla ise akıcı okuma problemi olan öğrencilerin hem okuma düzeylerinde ilerleme olduğu hem de okuma becerilerinde matematiksel anlamda artış olduğu görülmüştür. Bu araştırma ve literatürdeki benzer araştırma sonuçları akıcı okuma sorunu olan öğrencilerle birlebir okuma çalışmaları yapıldığında okuma problemlerinde azalma olduğunu ve okuma becerilerinin geliştiğiini göstermektedir. Bu sonuçlar akıcı okuma sorunu olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanan okuma programlarının etkililiğini göstermektedir.

Sonuç

Akıcı okuma problemi olan bir öğrencinin, akıcı okuma problemini gidermek amacıyla birden fazla akıcı okuma yöntem ve tekniği (tekrarlı okuma, mırıltılı okuma, kafiyeli okuma, sesli okuma ve görme yelpazesini genişleter) ile 15 ders saat uygulama yapılp devamında ise öğrencinin okuma hızı, kelime tanma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü bu araştırma kapsamında edeleidin sonuçlar söyleyedir: öğrenci ön uygulamada olduğu gibi son uygulamada da kelime tanma ve anlama düzeyi açısından endişe düzeyinde kalmıştır. Ancak okuma becerileri gelişiminde matematiksel olarak artış olmuştur. Ön uygulamada 4. sınıf düzeyinde okutulan metinde öğrencinin kelime tanma...
yüzdeleri 79, dakikada okuduğu kelime sayısı 19, prozodi puanı 7 ve okuduğunu anlama puanı ise 3’tür. Son uygulamada ise ön uygulamada okutulan 4.sınıf düzeyinde metinde öğrencinin kelime tanma yüzdesi 88, dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 40, prozodi puanı 10 ve okuduğunu anlama puanı 4’te yükseldiştir. Son uygulamada okutulan kendi sınıf düzeyindeki (5.sınıf) metinde ise öğrencinin kelime tanma yüzdesi 93, dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 40, prozodi puanı 10 ve okuduğunu anlama puanı 4’te yükseldiştir.

Yukarıda açıklanan okuma becerilerinin gelişiminin yanında öğrenci görülülen bazı okuma hatalarında azalma olmuştur. Öğrenci okuma yaparken kâğıda eğilip uzaklaşma davranış azalmış ve parmakla takip etmeyi tamamen bırakmıştır. Uzun heceli kelimeleri birkaç kez ilkhecisini okuyup sonra okuyabilmek durumda kalmıştır. Uzun heceli kelimeleri tek çırpında okuyabilmektedir. Bu düzelmelere rağmen bazı okuma hataları devam etmektedir. Bunlar; kelimeyi yazılığı gibi değil de aynı kökte farklı bir kelime olarak okuma, okuyamadığı kelimeyi şeklinde ona benzer olan başka bir kelime olarak okuma ve bazı kelimelerin sonundaki ekleri okumamadır.

**Uygulama önerileri**

Bu çalışma belirlenen okuma yöntem ve tekniklerine dayalı olarak 15 ders saatı yapılmıştır. Araştırmacı sonuçlarına dayalı olarak akıcı okuma problemlerinin giderilmesine yönelik yapılacak uygulamaların daha uzun süreli yapılması önerilmiştir. Ayrıca farklı okuma yöntem, teknik ve stratejilerinin denenmesi, kullanılacak okuma materyallerinin çeşitlendirilmesi ve uygulama yapılacak öğrencinin iyi tanınarak öğrencinin problemine dönük uygulamaların yapılması önerilmektedir.

**Kaynakça**

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., Rasinski, T. V., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güclüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.

Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma gücünün yaşanıp bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.

Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma gücünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık

Çayır, A. & Balci, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
Coşkun, C. & Çeçen, M. (2012). Hızlı ve anlayarak okuma tekniği. BS Yayın Basım Dağıtım

Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2).

Duran, E. & Bitir, T. (2020). *Okuma eğitimi* (2. baskı). Vizetek Yayıncılık.

Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.

Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remedation of the Disabled Reader* (Third Edition). Allyn and Bacon Inc. (p.403-415).

Erbasan, Ö. & Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(1), 14-25.

Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürkaner, M. & Güven, S. (2020). Türkiye’deki ilkokul düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347-363.

Karasakaloğlu, N. & Saraoğlu Çelik, S. (2018). Rehberle okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinde akıcı okuma becerilerine. *Turkish Studies*, 13 (19), 1083-1100.

Kanık Uysal, P. & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.

Kardaş İşler, N. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 4(2), 174-186.

Kururoğlu, G. & Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 36-45.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.

Rasinski, T. V. & Padak, N. (2005). *3-minute reading assessment (Grade 1-4): Word recognition, fluency comprehension*. Scholastic Inc.

Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar teknliğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.

Samuels, S. Jay. (1997). *The method of repeated readings*. *The Reading Teacher*, 50, 376-381.

Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (11), 393-413

Sözen, N. & Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1658.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık.

Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644.
Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30, 211-217.