



## HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

### Bir İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma-Yazma Öğrenimi Üzerine Durum Çalışması

Esra ÖRS

Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye

#### Öz

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıfa giden ve okuma yazmayı bilmeyen bir öğrenciye okuma yazma öğretmek amacıyla bireysel okuma yazma eğitimi uygulanmıştır. Ayrıca verilen eğitimin öğrencinin sınıftaki öğrenme sürecine etkisi incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim döneminde İstanbul'da bir devlet okulunda üç ayda 72 saat süreyle uygulanan eğitimi kapsamaktadır. Veri toplama aracı görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Uygulanan program sonrasında öğrenci okuma-yazmaya geçmiş ve okuma hızını arttırmıştır. Sonuçta, akademik olarak sınıfının gerisinde olan bu öğrenci bireysel eğitimle okuma yazmaya geçmiştir. Bununla birlikte öğrencinin sadece akademik becerilerinde değil sosyal becerilerinde de gelişme görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Durum çalışması, ilkokul 4. sınıf, ilkokullarda Yetiştirme Programı, okuma, okuma güçlüğü

#### A Case Study on Reading-Writing Learning of a Fourth Grade Student at Primary School

#### Abstract

In this study, individualized literacy education was applied to the fourth grade of primary school to teach literacy to a student who does not know how to read and write. In addition, the effect of education on the learning process in the classroom was examined. A case study pattern was used in the research design. The research covers the education applied for 72 hours in three months in a public school in Istanbul during the 2017-2018 academic year. The data collection tool consists of interview, observation and document review. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis were used. After the applied program, the student has been literate and increased her reading speed. As a result, this student, who is academically behind her class, has switched to reading and writing with individualized education. However, not only academic skills of students, but also social skills have been improved.

**Keywords:** Case study, Educating Program in Primary Schools, Primary school 4<sup>th</sup> grade, reading, reading difficulties

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Esra Örs E-posta / E-mail: ors.esra@gmail.com

Cite this article as: Örs, E. (2019). A case study on reading-writing learning of a fourth grade student at primary school. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1); 68-88.



## Giriş

Dünyada ve Türkiye’de ilkokula başlayan bir çocuğa öncelikle okuma eğitimi verilmektedir. İlerleyen aşamalarda çocuk, bilgiyi almış olduğu okuma eğitiminin üzerine inşa etmektedir. Okuma çocuğun gerek okulda gerekse toplumda birçok yetkinliği kazanması için gerekmektedir. OECD (2008) bir bireyin okuryazarlık seviyesinin, onun yaşam kalitesini, istihdam edilebilirliğini ve kazancını belirlediğini ifade etmektedir. Ancak içsel ya da dışsal etmenler nedeniyle eğitimde eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, eğitim sistemlerinde yer alan bu eşitsizliklerin birçoğuyla örgün eğitime başladıklarında karşılaşmakta, okul sistemi içinde ilerledikçe bu eşitsizlikler devam etmektedir (veya artmaktadır) (OECD, 2017).

“Okuma, tüm örgün eğitimin bağlı olduğu temel beceridir.” (Moats, 1999, s. 5). Okumayı öğrenmede okula bağlı olan çoğu çocuk okuma eğitimi alarak hayat boyu okuyucular haline gelmektedir. Bazı çocuklar vardır ki verilen eğitim eksik gelmekte ve destek gerekmektedir (Burns, Griffin ve Snow, 1999, s. 127). Çünkü her çocuğun bireysel ve çevresel farklılıkları bulunmaktadır. Dolayısıyla okumadan aynı zevki alamamakta ve okunan aynı materyalden aynı becerileri geliştirememektedir (Akyol, 2013, s. 33). Bu yüzden de eğitimde eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır.

“Okumayı öğrenemeyen bir çocuk, diğer becerilere ve bilgiye kolayca hâkim olamamaktadır ve okulda ya da yaşamda gelişmemektedir.” (Moats 1999, s. 5). “Pek çok öğretmen okumayı öğrenemeyen çocukların okuma problemlerinin genetik faktörler, fizyolojik ve nörolojik bozukluklar, geç olgunlaşma, duyuşsal engeller, hafıza ve algı veya “öğrenme engeli” gibi psikolojik süreç bozukluklardan kaynaklandığına inanmaktadır. Bazı öğretmenler ise sorunun bir çocuğun olumsuz tutumundan ve motivasyonundan kaynaklandığına inanmaktadır.” (Westwood, 2001, s. 26). Yapılan başka çalışmalarda da okuma ve motivasyon ilişkisinin önemine değinilmektedir (Lau ve Chan, 2003; Yıldız ve Akyol, 2011). Ancak çoğu okuma engelini temel nedeninin bunlardan kaynaklandığı söylenememektedir. Çünkü zihinsel ya da işitsel engelli olmayan çocuklara veya yetişkinlere, uygun eğitim verildiği takdirde okuyabilmektedirler (McGuinness, 1997, s. 12). Kimi zaman aileler, okul idaresi veya öğretmenler okuma yazma öğretiminde aceleci tutumlar sergilemektedirler. Bu durumda okula hazır başlayan öğrenciler çabuk ilerlerken zamanla hazır başlamayan öğrencilerle aralarında fark oluşmaktadır. Geride kalan öğrenciler, sürekli eksik bilgiyle bir üst sınıfa devam etmektedirler (Baştuğ ve Demirtaş, 2017, s. 87).

Okumayı öğrenemeyen ya da okuma güçlüğü yaşayan çocuklarla ilgili bugüne kadar yapılan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Razon (1982), okumaya etki eden ve okuma güçlüğüne sebep olan faktörleri anlatmaktadır. Baydık (2011) okuma güçlüğü çeken öğrencilere üst biliş stratejileri uygulayarak öğretmenlerin okuduğunu anlama uygulamalarını değerlendirmektedir. Baydık, Ergül ve Kudret (2012), okuma

güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerini belirlemek amacıyla ilkokul üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak yüz beş okuma güçlüğü çeken öğrenciyle çalışmıştır. Öğretmenlerin çoğunun öğrencileri güdülemediği sonucuna erişmiştir. Özkarra, (2010) okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencilerine birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma metotlarıyla çalışma yapmış ön uygulama ile son uygulama arasında okuma güçlüğünün azaldığını görmüştür. Sidekli ve Yangın (2010) ise, ilkokuldaki çocukların ortalama %20'sinin okuma güçlüğü çektiğini ve sebeplerinin ailevi geçmiş, materyal yetersizliği, motivasyon eksikliği ve bilişsel eksiklikler gibi nedenlere bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'deki uygulamalara bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre “İlkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır.” (MEB Gazete, 2014). Dolayısıyla ilkokul birinci sınıfta okuma yazmaya geçemeyen bir çocuğa da (velisinin isteği olmadığı sürece) sınıf tekrarı yaptırılmamaktadır. Bu konuda literatüre bakıldığında ise sınıf tekrarının erken müdahale amacıyla alternatif olarak sunulmasına rağmen olumsuzluklarına ve eğitim başarısını artırmadığına yönelik görüşler yer almaktadır (Meisels ve Liaw 1993; Roderick, 1994; Walters ve Borges, 1995; Jimerson, 1999; Tanner ve Galis, 1997). Öyleyse bu çocuklar için ne yapılabilir? Çünkü bir okuma programının, çocuklara gereken yetkinliği kazandırması bakımından, yeterli olması gerekmektedir (McGuinness, 1997, 167). Neuman ve Dickinson (2018) okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik tasarlanmış destek hizmetleri, yaz okulları ve günlük programların olması gerektiğinden bahsetmektedir (s. 480-481). Türkiye'de de bu ve bu gibi problemleri çözmek amacıyla İlkokullarda Yetiştirme Programı Taslak Programı (İYEP) geliştirilmiştir. İYEP; öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında ulusal bir model sunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını, temel becerilerin kazandırılmasını, erken tespit ve müdahale aşamalarını içermektedir (İYEP, 2018, s. 4). Aslında bu program bir erken müdahale yaklaşımı olarak işlev görmektedir. Riskli ve dezavantajlı çocukların Türkçe ve matematik okur-yazarlığındaki becerilerini arttırmaya yardımcı olması için birebir öğretimi içermektedir. İYEP uygulama kılavuzunda ise şöyle tanımlanmaktadır:

“İYEP, ilkokulların üç ve dördüncü sınıflarına devam eden, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde Türkçe ve matematik dersi programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan ve İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamına alınan kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen bir programdır.” (İYEP, 2018, s. 5).

İYEP Türkçe ve matematiğin yanı sıra psikososyal destekle ülkemize has bir model oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu disiplinlerdeki eksiklikleri belirlenerek İYEP

çerçevesinde onlara özel hazırlanan programlarla destekleyici eğitim sunulmaktadır. Çünkü okuması eksik olan çocuğun akademik başarısı ile arkadaşlarının akademik başarısı arasında seviye farkı meydana gelmektedir. Bu fark zamanla genişlemektedir. Oluşabilecek bu seviye farkı sınıf içindeki eğitim öğretimde de zorluklar yaşanmasına yol açarak çocuğun eğitimden sıkılmasına ve eğitim seviyesinin düşmesine neden olmaktadır. OECD 2017 raporuna göre eğitim seviyeleri Türkiye’de hala düşüktür: 25-64 yaş arası nüfusun %43’ü en yüksek eğitim seviyesi olarak ilkökul mezunudur ve bu oran da tüm OECD ve ortak ülkeler arasında Endonezya ile paylaşılan birinci sıradır (OECD, 2017). Okuma yazma eksikliği uzun vadede ülkenin eğitim seviyesinde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Eğitimi daha iyi bir seviyeye taşımak için çocuklardaki eksik yapıları yerine koymak gerekmektedir. Bu çalışmada da ilkökul dördüncü sınıfa geldiği halde okuma yazma bilmeyen bir öğrencinin önceki eğitim öğretim dönemlerinde kazanmış olması gereken okuma eğitiminin kazandırılarak akranlarıyla arasındaki seviye farkının kapatılması gerekçesiyle hazırlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma eğitim seviyesini geliştirmek yoluyla topluma bir birey kazandırmak açısından önem arz etmektedir. Çalışmada öğrencinin okuma yazma problemini gidermek için ses temelli cümle yöntemi kullanılmıştır. Halen okullarda ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımı sürdürülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda; a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, b) Harfi okuma ve yazma c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, d) Metin okuma aşamaları izlenmektedir (MEB, 2018, s. 10-11). Çalışmada öğrencinin kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi ölçülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı ilkökul dördüncü sınıfta okuma yazmayı bilmeyen Kübra’nın (rumuz) okuma yazma düzeyinin tespiti ve bireysel bir program yapılması durumunun ne düzeyde olacağını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğrencinin okuma yazmaya geçememesinin altında yatan sebepler nelerdir?
2. Bireysel okuma yazma eğitiminin öğrencinin akademik başarısına katkısı nedir?
3. Bireysel okuma yazma eğitimi sonrasında öğrencide görülen değişiklikler nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olma-

diği ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313). Çalışma bir öğrenciye yönelik olduğundan tek bir analiz birimiyle kendine özgü durumların çalışılmasından dolayı bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 326). Araştırma üç ayda 72 saatlik bir uygulama ile sınırlı tutulmuştur.

### **Katılımcının Özellikleri**

Katılımcı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi Kübra'dır. Kullanılan isim öğrencinin gizliliği esasına göre rumuz olarak verilmiştir. Sınıf öğretmeni burada araştırmacı-katılımcı rolündedir. Kübra dördüncü sınıfa gelene kadar üç defa sınıf öğretmeni değiştirmiştir. Araştırmacı ise Kübra'nın dördüncü öğretmenidir. Araştırmacı, öğrencinin tahtaya yazılanları defterine kopya edebildiğini ancak okuyamadığını fark etmiştir. Velisinin desteği ile Kübra'ya okul çıkışlarında toplamda 72 saatlik okuma yazma eğitimi verilmiştir. Okul rehber öğretmeninden öğrenciye psikososyal destek vermesi amacıyla destek alınmıştır. Öğrencide öğrenme güçlüğü olmadığı muhtemel bir ihmalden dolayı okuma yazmaya geçememiş olabileceği belirlenmiştir. Kübra'nın annesi ev hanımı, babası ise esnafıdır. İki ablası ve bir ağabeyi vardır. Ailenin en küçük çocuğudur.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü çeşitlemesinden faydalanılmıştır. Öğrenci ve veli ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve İYEP pilot uygulama gözlem formu kullanılmıştır. İYEP formu öğrencinin sınıf içindeki ve dışındaki tutum ve davranışlarının gözlemlendiği yapılandırılmış bir gözlem formudur. Sınıf dışındaki takip için veli görüşmeleri ve veliye ev ziyareti söz konusu olmaktadır. Ayrıca okuma süreci boyunca "İlkokul Birinci Sınıf İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı", "Ata Yayıncılık Afacan Çalışma Yaprakları" ve "İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Etkinlik Kitabı"nda verilen etkinlikler ve metinlerden yararlanılmıştır. Kapsayıcı bir bakış açısı oluşturmada çoklu bilgi kaynakları araştırılır. Gözlemlerin, mülakatların ve doküman analizinin bir bileşimini kullanarak, bulguların geçerliliğini saptamak ve çapraz kontrolünü yapabilmek için farklı veri kaynakları kullanılabilir (Patton, 2014, s. 306). Çalışmada öğrencinin çalışma kağıtlarından alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin toplanırken öğrenci genel bilgi formu, psikososyal destek için görüşmeler, sınıf öğretmeni-öğrenci ve sınıf öğretmeni-veli görüşmesi, öğrencinin seviye tespiti çalışmaları ile çalışma planı, veli ziyareti, psikososyal destek öğrenci gözlem formu (İYEP), çalışma süresince öğrencinin sınıf içerisindeki tutum ve davranışının gözlemleri ile öğrenci çalışma kâğıtları ele alınmıştır.

## Okuma Becerilerinin Ölçülmesi

“Kelime tanıma yüzdesi, öğrenciler sesli okuma yaparken 60 saniyede okuduğu doğru kelimelerin sayısının, toplam kelime sayısına bölünerek yüzdesinin hesaplanmasıyla bulunur. Okuma hızını belirlerken ise basitçe 60 saniyelik sesli okuma süresince öğrencinin doğru okuduğu kelimeler hesaplanır.” (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014, s. 10-12). Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için de alınan puan/toplam puan=anlama yüzdesi formülü kullanılmıştır. Sonucu yorumlamak için ise Akyol’un (2013, s. 98-106) Ekwall ve Shanker’dan 1988 yılında yaptıkları çalışmadan uyarladığı “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır.

Uygulama yeri öğrencinin kendi okuludur ve eğitimci öğrencinin kendi sınıf öğretmeni olan araştırmacı katılımcıdır. Her uygulama dört ders saati toplamda 72 saatten oluşmaktadır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Öğrencinin çalışma öncesindeki okuma-yazma durumu tahlil edilerek doğruları ve yanlışları belirlenmiştir. Buna uygun olarak bireysel bir okuma yazma programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programda İlkokullarda Yetiştirme Programından (İYEP) yararlanılmıştır. Aile ile görüşmeler yapılarak öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, ailevi problemler ve özel problemleri konuşularak öğrencinin bugüne kadar okuma yazmaya geçememesindeki sebepler araştırılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde bireysel okuma yazma uygulamasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular iki temel başlık altında toplanmıştır. İki öğrencinin okuma yazmaya geçememesindeki sebeplerin araştırılması, ikincisi ise bireysel okuma yazma uygulamasıyla öğrencide gözlemlenenlerdir.

## İlk Okuma Yazma Uygulaması Öncesine Dair Bulgular

### Psikososyal destek

Kübra’nın herhangi bir zihinsel, işitsel ve bedensel engeli bulunmamaktadır. Okul rehberlik servisinden alınan bilgiye göre öğrencinin daha önceki yıllarda sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeni tarafından Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) gönderildiği ve kaynaştırma öğrencisi olmadığı belirlenmiştir. Okul rehber öğretmeni okul içinde ve dışında, Kübra’nın kendini algılama biçimi ve duygusal durumu ile ilgili görüşmüştür. Buna göre Kübra bu durumdan dolayı üzüntülü, içine kapanık bir ruh haline sahiptir. Sınıfta kendisine zarar veren ya da onu hakir gören arkadaşları bulunmaktadır. Ancak o kendisini koruyamamaktadır. Sınıf içerisinde özgürce dolaşmak ve rahat olmayı dilemekte ancak bu yetkinliği kendisinde görmemektedir.

## Sınıf öğretmeni-öğrenci görüşmesi

### Kendini algılama

Öğrenci ile yapılan görüşmelerde öğrencinin kendisini müzikte yetenekli olarak algıladığı ve öğretmenin de bu yeteneği doğruladığı görülmüştür. Yaşadığı çevresel tüm olumsuzluklara rağmen kendisini mutlu ve düzenli olarak tanımlamıştır. Ayrıca kendisini en mutlu hissettiği yerin okul olduğu, okulu ve öğretmenini sevdiğini belirtmektedir. Sınıfta iyi kalpli, kavgacı olmayan ve güzel olarak tanımladığı bir arkadaşını kendisine örnek aldığını da eklemiştir.

### Okul yaşamı

Kübra ilkokul birinci sınıftan itibaren dört kez öğretmen değiştirmiştir. Son öğretmeni araştırmacı katılımcı olan sınıf öğretmenidir. Kübra gelen öğretmenleri sevdiğini ve okul fobisine sahip olmadığını belirtmiştir. Ancak sınıf içerisinde arkadaşları tarafından akran zorbalığına maruz kaldığı ve okuma yazma bilmemesinden kaynaklı sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir. Kübra arkadaşlarının “Okumayı bilmiyorsun sen, git önce okumayı öğren de gel. Dördüncü sınıfa geçmişsin.” dediklerini söyleyerek bu konudaki rahatsızlığını dile getirmiştir. Bu sözlere karşı kendisini savunmadığı ve üzüntü duyduğu anlaşılmıştır. Ayrıca İngilizce dersini hiç sevmediğini söylemiştir. Okuma yazmayı bilmemesi başka derslerdeki akademik başarısını da düşürmektedir. Kendini başarısız ve çaresiz hissetmektedir. Kübra’ya okuyamadığı için neler hissettiği sorulmuştur. Cevabı “Kendimi kötü hissediyorum, üzülüyorum, diyorum ki içimden ben de arkadaşlarım kadar keşke okumayı bilsem.” olmuştur.

### Sınıf öğretmeni-veli görüşmesi

Veli ile yapılan görüşmede Kübra’ya sorulan sorular velisine de sorulmuştur ve cevapların birbirini desteklediği görülmüştür. Kübra’nın ihmal edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca aile içinde de içine kapanık ve iletişim kurmadığı öğrenilmiştir.

### Öğrencinin seviye tespiti ve çalışma planı

Çalışma öncesinde Kübra’ya büyük ve küçük harfler gösterilmiş ve Kübra’dan okuması istenmiştir. Bu bilgiler ışığında uygun bir çalışma planı hazırlanmıştır. Çalışmada “1. Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. 2. Harfi tanıy ve seslendirir. 3. Harfleri tekniğine uygun yazar. 4. Hece ve kelimeleri okur. 5. Hece ve kelimeleri yazar. 6. Basit ve kısa cümleleri okur. 7. Kısa metinleri okur.” kazanımları hedeflenmiştir. Kübra’nın sesleri tanıma düzeyi Tablo 1’de verilmiştir:

Kübra’nın okurken seslere “e” harfi eklediği görülmüştür. Bazı harfleri ise bilmediği anlaşılmıştır. Veli ziyareti yapılarak Kübra’nın günlük yaşamı ile ilgili bilgi edinilmiş bu konuda rehberlik servisinden destek sağlanmıştır. Veli ziyareti esnasında “Veli Ziyareti ve Psikososyal Destek Öğrenci Gözlem Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1  
Kübra'nın Sesleri Tanıma Düzeyi

Ses	Sesi Tanıma Durumu	Ses	Sesi Tanıma Durumu
l	Tanıyor.	L	Le olarak okuyor.
k	Tanıyor.	K	Tanıyor.
n	Tanıyor.	N	Ne olarak okuyor.
m	“me” olarak okuyor.	M	Me olarak okuyor.
t	“te” olarak okuyor.	T	Te olarak okuyor.
y	“ye” olarak okuyor.	Y	Ve olarak okuyor. Yanlış okuma.
r	“re” olarak okuyor.	R	Re olarak okuyor.
d	“de” olarak okuyor.	D	De olarak okuyor.
s	“se” olarak okuyor.	S	Ze olarak okuyor.
b	“be” olarak okuyor.	B	Be olarak okuyor.
z	“ze” olarak okuyor.	Z	Ze olarak okuyor.
ç	“ç” olarak okuyor.	Ç	Çe olarak okuyor.
g	“yumuşak ge” olarak okuyor. (Yanlış)	G	Tanımiyor.
ş	“se” olarak okuyor.(Yanlış)	Ş	Şe olarak okuyor.
c	“ce” olarak okuyor.	C	Ce olarak okuyor.
p	“pe” olarak okuyor.	P	Pe olarak okuyor.
h	“ha” olarak okuyor.	H	Ha olarak okuyor.
v	“ve” olarak okuyor.	V	Ve olarak okuyor.
ğ	“yumuşak ge” olarak okuyor.	Ğ	Yumuşak ge olarak okuyor.
f	“fe” olarak okuyor.	F	Fe olarak okuyor.
j	“i” olarak okuyor.(Yanlış)	J	Tanımiyor.

Tablo 2  
Veli Ziyareti ve Psikososyal Destek Öğrenci Gözlem Formu

No	Madde	Evet	Hayır
1	Okula genellikle uykusunu almış olarak gelir.	X	
2	Okula genellikle beslenmesini yaparak (kahvaltı yaparak) gelir.		X
3	Okula düzenli devam eder.	X	
4	Ders araç gereçlerini düzenli getirir.	X	
5	Derste yapılan etkinliklere istekli katılır.		X
6	Ders süresince dikkatini sürdürür.	X	
7	Zamanı etkili ve verimli kullanır.	X	
8	Düzenli olarak derslerini tekrar eder.		X
9	Teknolojik araçları (telefon, tablet, bilgisayar) gibi akademik ve sosyal hayattaki başarısını düşürmeyecek şekilde kullanır. (Öğrenci kullanamıyor.)		X
10	Topluluk önünde rahatlıkla konuşur.		X
11	Arkadaşlık ilişkilerinde uyumludur.	X	
12	Akran zorbalığı yaşadığında ne yapması gerektiğini bilir.		X
13	Kendi ailesinin diğer ailelerden farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere sahip olduğunu bilir.	X	
14	Ders başarısını olumsuz etkileyen herhangi bir aile içi özel sorunu yoktur.		X

(Kaynak: İYEP Kılavuzu, 2018)



“2. Okula genellikle beslenmesini yaparak (kahvaltı yaparak) gelir.” maddesinin cevabı hayır olduğu görülmektedir. Görüşmelerde Kübra’dan ve velisinden beslenme düzeni hakkında bilgi alınmıştır. Hazır gıdalar tükettiği bilgisine erişilmiştir. Beslenmenin, okul başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili öğrenci ve veliye bilgi verilmiştir.

“5. Derste yapılan etkinliklere istekli katılır.” maddesinin cevabı “hayır” dır. Kübra’yla yapılan görüşmede derslere neden aktif katılım sağlamadığı sorulduğunda “Zaten yapamıyorum” cevabı alınmıştır. Burada görülen Kübra’nın başarısızlığı sebebiyle motivasyon eksikliği yaşıyor olmasıdır. Bunun için sınıf içi etkinliklerde Kübra’nın başarı duygusunu artırıcı, yapabileceği basit etkinliklere yer verilmiş ve derse katılım gösterdiği görülmüştür.

“8. Düzenli olarak derslerini tekrar eder.” maddesinin cevabı “hayır” dır. Yine yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiye göre Kübra’nın evde ödevlerini tekrar etmesine yeterli zamanı ayıracak ve yardımcı olacak kimse bulunmadığından sınıfta anlayabildiği bir akranı teneffüslerde ona yardımcı olması için görevlendirilmiştir. Bu uygulama ile sadece görevlendirilen akranı değil diğer akranları da yardım etmeye istekli olmuşlardır.

“10. Topluluk önünde rahatlıkla konuşur.” maddesinin cevabı “hayır” olduğu için Kübra’ya belli aralıklarla söz hakkı verilmiştir. Derste yapılan bir etkinlikte grup çalışması yapılmış ve Kübra burada kendi isteği doğrultusunda “Artık yazım güzel.” diyerek yazman olarak seçilmiştir. Çalışma süresince kendini ifade edebildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilere ‘İstiklal Marşı’nın ilk iki kıtasını şiir olarak ezberleme görevi verilmiş, Kübra’nın da ilk kıtayı öğrendiği, ikinci kıtayı ise kısmen öğrendiği gözlemlenmiştir.

“12. Akran zorbalığı yaşadığında ne yapması gerektiğini bilir.” maddesinin cevabı “hayır” olduğu için akran zorbalığıyla mücadele konulu Kübra’ya ve sınıftaki tüm öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Konu ile ilgili hayır diyebilme becerisi kazandırmak için örnek olaylardan yararlanılarak sınıfta örnek çalışmalar yapılmıştır.

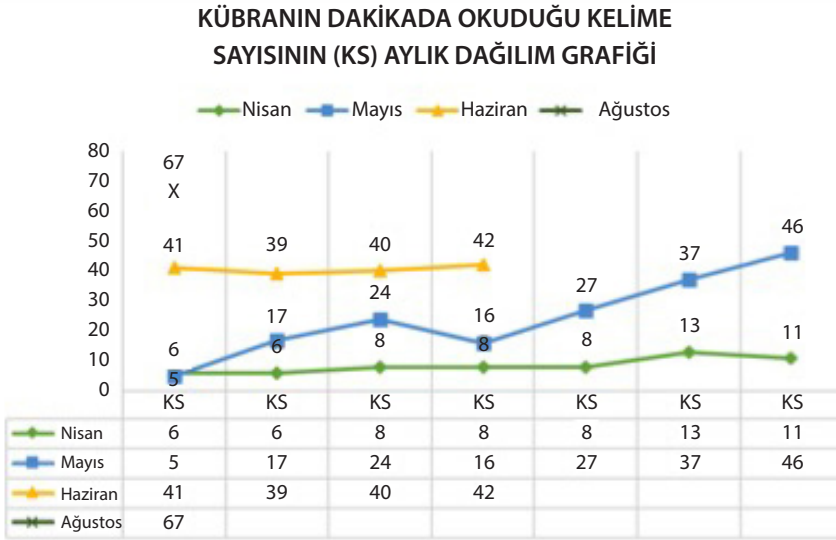
“14. Ders başarısını olumsuz etkileyen herhangi bir aile içi özel sorunu yoktur.” maddesinin cevabı “hayır” vardır olduğu için bu özel durumun ayrıntıları hakkında veliden bilgi alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre Kübra’nın bu ailede karşılaşma ihtimali olan göç, boşanma ve ihmal konularının varlığı belirlenmiştir. Olumsuz durumların akademik başarıya etkisi konusunda Kübra’ya ve velisine bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca aile içi olumsuz durumda okul içinde ve dışında yardım alabileceği kişi/kişiler hakkında öğrenci ve veliye bilgi verilmiştir.

### **Kübra ile okuma yazma süreci**

Kübra ile çalışma süreci kısaca şöyle işlemiştir:

Sesi hissetme, tanıma, okuma ve yazma aşamaları kullanılmıştır. Çalışmaya mart ayı sonlarında başlanmış ancak bu süre boyunca dakikadaki kelime sayısı bulunamamıştır. Çünkü sesleri birleştirme ve heceleme mantığı henüz oluşmamıştır. Kübra'nın bir metni okuma süreci ve dakikadaki kelime sayısını belirleme işlemi ilk olarak nisan ayında başlamıştır ve haziran ayı ortalarında bitmiştir. Kübra'nın annesi ile görüşülerek çalışmadan iki ay sonra son durumun tespiti için evine gidilmiştir. Her yeni öğrenilen sesle ilgili dikte çalışması yapılmıştır. Çalışma süresince EK 1'de yer alan materyaller kullanılarak okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Kübra'nın bir dakikada okuduğu kelime sayısına (KS) ilişkin aylık dağılım grafiği Şekil 1'de verilmektedir.

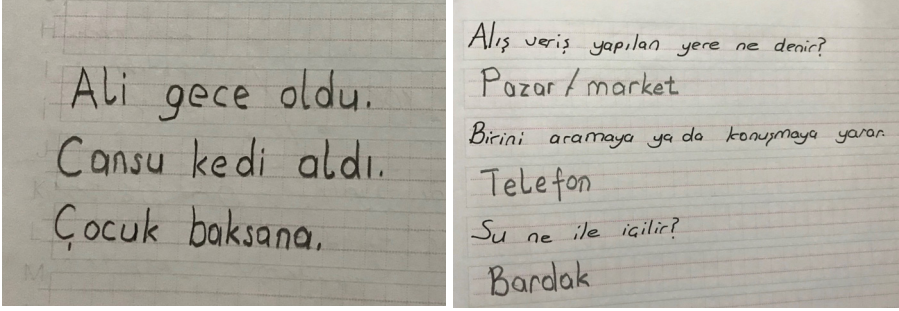


Şekil 1. Kübra'nın Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı Grafiği

Grafiğe bakıldığında Kübra'nın en düşük 5 kelime, en yüksek 67 kelime okuduğu anlaşılmaktadır. En yüksek kelime sayısı ise son okumasının olduğu ağustos ayı verisidir. Kübra nisan ayında küçük iniş çıkışlara olan sahiptir. Mayıs ayına bakıldığında mayıs ayının ilk haftasında nisan ayına oranla düşüğe geçtiği görülmektedir. Bunun sebebine bakacak olursak bu tarihlerde Kübra halen yeni ses öğrenmektedir ve tarih “ğ” sesine tekabül etmektedir. Kübra bu sesi okumakta zorlanmaktadır. İçerisinde bu sesin geçtiği metinlerle karşılaştığından okuduğu kelime sayısında düşüş gözlenmiştir. Mayıs ayının genelinde küçük iniş çıkışlar olsa da artış görülmektedir. Haziran ayında ise durağanlık göze çarpmaktadır. Ortalama olarak bu ay 41 kelime okumuştur. Okulların kapanmasıyla birlikte takip bitmiştir. Ancak veli ile irtibata geçilmiş ve Kübra'dan son bir veri alınmıştır. Kübra'nın 67 kelimeye çıktığı görülmüştür. Bunun dışında aşağıda Kübra'nın süreç içerisindeki çalışmalarından bazı kesitler alınmıştır.

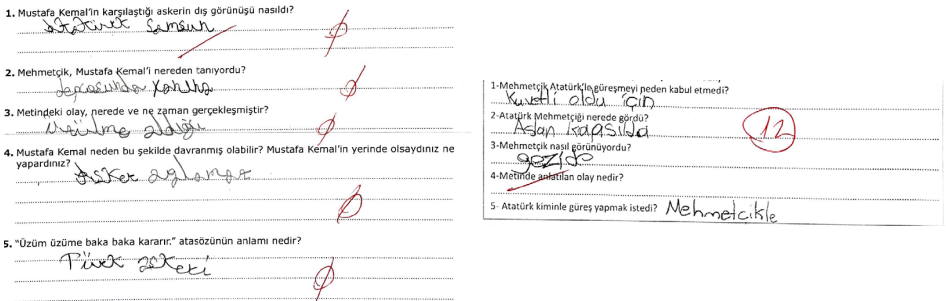


Şekil 4’te sunulan ilk görselde Kübra’nın aklına gelen kısa cümleleri kurabildiği ve yazabildiği, ikinci görselde ise kısa cevaplı sorulara ufak yanıtları olsa da cevaplar verebildiği görülmektedir. Ancak cevaplarda cümle kurma eğilimi göstermediği göze çarpmaktadır. Ayrıca dikte yapabildiği, harfleri karakterine uygun ve düzenli yazabildiği tespit edilmiştir.



Şekil 4. Cümle Oluşturma ve Okuduğunu Anlama Çalışması

Şekil 5’te Kübra’nın dördüncü sınıfın başındaki Türkçe dersi ilk ve son yazılı sınavının okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. İlk görseldeki yazılı kağıdında okuma anlama sorularının tamamını yanlış yaptığı ve metindeki kelimeleri kopyalayarak aşağıya bir şeyler yazmaya çalıştığı bilinmektedir. Çünkü cevap kısmında soru ile alakası olmayan cevaplar ve rastgele kelimeler yer almaktadır. İkinci görselde ise okuma anlama sorusundan bir soruyu yanlış yaptığı ve diğer dört soruyu doğru yanıtlayarak %80’lik bir anlama yüzdesine sahip olduğu görülmüştür.



Şekil 5. Kübra’nın Uygulama Öncesi ve Sonrası Türkçe Sınavı Kağıdı

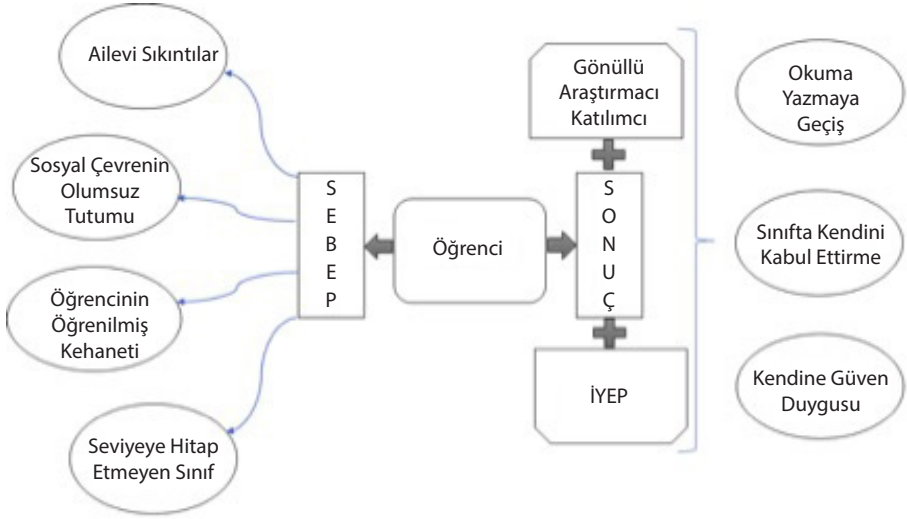
Tablo 3  
*Çalışma Boyunca Kübra'nın Okuma Süreci*

	<b>Doğru okunan kelime sayısı</b>	<b>Yanlış okunan kelime sayısı</b>	<b>Okunan toplam kelime sayısı</b>	<b>Metnin tamamını okuma süresi</b>	<b>Okuma hızı</b>	<b>Kelime tanıma yüzdesi</b>	<b>Anlama yüzdesi</b>
6 Nis	14	0	14	3 dk 42 sn	1,62	100	
13 Nis	20	0	20	4 dk	1,5	100	
17 Nis	18	1	19	2 dk 47 sn	2,87	94,73	
20 Nis	20	1	21	3 dk 1 sn	3,96	95,23	
21 Nis	17	0	17	2 dk 52 sn	2,79	100	
24 Nis	23	2	25	1 dk 50 sn	4,58	92	30
27 Nis	22	0	22	3 dk	3,66	100	
2 May	33	6	39	4 dk 53 sn	1,02	84,61	
4 May	24	1	25	1 dk 30 sn	11,33	96	
7 May	25	0	25	1 dk 50 sn	13,09	100	
11 May	44	5	49	3 dk 4 sn	5,21	89,79	
15 May	44	2	46	1 dk 30 sn	18	95,65	
22 May	48	3	51	1 dk 13 sn	30,41	94,11	33
31 May	49	1	50	1 dk 5 sn	42,46	98	
1 Haz	45	3	48	1 dk 6 sn	37,47	90	
4 Haz	67	0	67	2 dk 45 sn	14,18	100	
5 Haz	102	3	105	2 dk 45 sn	14,54	97,14	
7 Haz	106	2	108	3 dk 10 sn	13,26	98,14	
18 Ağu	491	10	501	8 dk 22 sn	8	98	75

Tablo 3'e bakıldığında verilen tarihlere göre Kübra'nın çalışma süreci boyunca gösterdiği ilerleme ifade edilmiştir. Okuma hızının 1 Haziran'a kadar arttığı ancak bu tarihten itibaren okuma hızında bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum metinlerin zorlaşmasına ve yazı puntosunun düşmesine bağlanmıştır. 18 Ağustos tarihinde yaz tatilinde yapılan okumaların kontrolü yapılmış ve yine okuma hızında bir düşüş görülmüştür. Veli ile yapılan bu görüşmede tatilde çok sık okuma yapamadığı bilgisine ulaşılmıştır. Kübra yeterli okuma yapmamış ve öğrendiklerini tekrar etme fırsatı bulamamıştır. Okumanın doğruluğuna bakıldığında dönem boyunca az hatalı okumalar yaptığı belirlenmiştir. Anlama yüzdesinin de süreç ilerledikçe arttığı görülmüştür. Kübra'ya süreç içerisinde okutulan metinlerden üç tanesinin okuma anlama yüzdesi hesaplanmıştır. İlk olarak Ata Yayıncılıkta geçen "Su" adlı metin okutulmuş ve her biri yedişer puandan 10 okuma anlama sorusu sorulmuştur. Alınan puan 70 olmalıdır. Kübra ise 3 soru bilmıştır. 21/70 anlama yüzdesi %30 yani düşüktür. İkinci olarak mayıs ayında Ata yayıncılıkta geçen "Bir Elma Varmış" adlı metin okutulmuş ve metnin altında geçen üç okuma anlama sorusu kullanılmıştır. Her bir soru 10'ar puandan 30 puan almalıdır. Kübra bir soruyu doğru yanıtlamış kalan ikisini yanlış

yapmıştır. Anlama yüzdesi ise 10/30 %33 çıkmıştır. Yapılan son çalışmada Kübra'ya "Billur Terlik" metni okutulmuş ve 8 soru sorulmuştur. Bunların her birinden 5'er puan alması ve toplamda 40 puana erişmesi beklenmektedir. Kübra ise 30 puan almıştır. 30/40 anlama yüzdesi %75'e yükselmiştir.

Bireysel okuma yazma sürecinin sonucunda Kübra'nın içinde bulunduğu durum Şekil 6'da verilen şema ile özetlenmiştir:



Şekil 6. Kübra'nın Okuma Yazma Sürecinin Sonuç Şeması

Kübra tüm bu çalışmalar sonrası okuma yazmaya geçmiştir. Sınıfta arkadaşlarını kendine kabul ettirme çabasına girişmiş, onlarla teneffüslere çıkmaya başlamış, zaman zaman istemediği şeyleri söyleyerek kendini savunmuş yani "hayır" diyebilmiştir. Arkadaşları da Kübra ile daha sık iletişim kurar hale gelmişler ve teneffüslere çıkarken artık onunla da oynamaya başlamışlardır. Böylece Kübra'nın kendine olan güveni gelmiş, sınıftaki üzgün ve karamsar ruh halinden çıkmış neşeli bir öğrenci kimliğine bürünmüştür. Kübra bu süreç sonrası telefon kullanmayı öğrenmiştir. Böylece günlük becerilerinin gelişmesine de imkân tanınmıştır. Yaz okuluna gitmiş, yeni arkadaşlar ve sosyal çevre edinebilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öğrencinin çeşitli sebeplerden dolayı ihmal edildiği ve okuma yazmaya geçemediği tespit edilmiştir. Bu çalışma öğrenci üzerinde olumlu sonuç vermiş ve öğrencinin okuma yazmaya geçişi sağlanmıştır. Özcan ve Özcan (2016) yaptıkları bir çalışmada ailenin eğitimsizliğinin yanı sıra okula ve çocuğa olan ilgisizliğinin okuma yaz-



ma sürecinde öğretmenlerin karşısına bir engel olarak çıktığını belirtmektedir. Neuman ve Dickinson (2018) okuma güçlüğü çeken öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaşadığı güçlüğün bilişsel yetersizliklerden kaynaklanmadığını belirtmişlerdir (s. 319). Çalışmada bireyselleştirilmiş programın Kübra'nın oldukça yararına bir uygulama olduğu görülmektedir. Doğuyurt ve Doğuyurt, (2016) okuma güçlüğü ile ilgili yaptıkları bir eylem araştırmasında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin öğretmenlerince gözlemlenerek tespit edilmesi ve uygun programların hazırlanması gerekliliğinden bahsetmişlerdir (s. 284). Buna benzer daha önce yapılan çalışmalarda da okuma sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerle ilgili özel önlemler alınması gerektiği bu yüzden yapılan çalışmalarda gerekirse uzmanlarla bir araya gelinerek, okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygun stratejilerin kullanıldığı bireysel programlar hazırlanarak uygulanması önerilmektedir (Sezgin ve Akyol, 2015; Uzunkol, 2013). Wanzek Vaughn, Scammacca, Metz, Murray, Roberts ve Danielson, (2013) üçüncü sınıftan sonra okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kapsamlı okuma müdahalelerini meta analiz çalışması ile inceleyerek bu müdahalelerin olumlu etkisi ve önemi ortaya koymuşlardır. Yine Vaughn, Denton, ve Fletcher, (2010) okuma güçlüğü çeken öğrencilerde ilerleme sağlamak için yoğun ve kapsamlı müdahalelerin bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca MEB'in İYEP uygulaması bu konudaki eksikliğin giderilmesi hususunda ülke çapında atılan önemli bir adımı oluşturmaktadır. Bu anlamda yapılan bu çalışma verilen örneklerle paralellik göstermektedir.

Okuma yazma öğrendikten sonra okuma yapmamak ya da az okumak okumanın yavaşlamasına neden olmaktadır. Çalışmamızda Kübra ile tatilde yapılan görüşmede az okuduğu için okuması yavaşlamıştır. Akıcı okumanın gelişebilmesi için bol okumak ve bu yolla kelimeleri sık sık görerek tekrar etmek önem arz etmektedir. Dündar ve Akyol'un (2014) yaptığı çalışmaya göre daha fazla okuma yapan öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi kavradıklarını, kelime tanıma yüzdelerinin gelişerek akıcı okumalarının geliştiğini belirtmektedir.

Kimi zaman öğretmenler öğrencilerin özel durumları, ruh halleri, sıkıntılarını konusunda yeterli bilgiye hâkim olmayabilirler. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencileri birebir takip etmek zaman zaman zor olmaktadır. Akranlarından geride kaldığı tespit edilen öğrencilerin süreç içerisinde takibinin kolaylığı amacıyla öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından programın uygulaması daha uygun olabilir. Bu konuda Arslan ve Dirik, (2008) okuma güçlüğünü konu aldıkları bir çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile çalışmaları durumunda özellikle duyuşsal yaklaşımlar söz konusu ise sonuçların farklı çıkacağını belirtmişlerdir (s. 15).

Kübra'ya uygulanan programın devamlılığı ve ardışıklığı da sonucun olumlu olmasına katkı sağlamıştır. Okuması zayıf olan öğrencilere uygulanan bireysel öğretimin ardışıklığı ve devamlılığının yanı sıra rehberlik eden öğretmenlerin gelişime açık ve uzman olması birebir eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Neuman ve Dickinson'a

(2018) göre de derslerin sürekliliği ile öğretmenin bilgisi ve rehberliği sonucun olumlu olması bakımından önem arz etmektedir (s. 464). Yüksel (2010), hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrenciye okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak eylem araştırması yöntemiyle 33 saatlik bir çalışma uygulamış ve öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür. Akyol ve Sever'in (2018) yaptığı çalışmada ise okuma yazma güçlüğü çeken bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisine eylem araştırması yöntemi kullanarak çeşitli stratejiler uygulamışlar ve okuma güçlüğünün giderilmesine çalışmışlardır. Yapılan çalışmalar sonucu öğrencinin gelişme kaydettiği görülmüştür.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Teşekkür:** Çalışmaya uzman görüşü sunan ve metodolojide katkı sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Muhammet Baştuğ'a teşekkürlerimi sunarım.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

---

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Acknowledgements:**The lecturer who provided expert opinion and methodology contribution to the study, I would like to thank Assoc. Dr. Muhammet Baştuğ.

**Conflict of Interest:** The authors have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The authors declared that this study has received no financial support.

### Kaynakça/References

- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2018). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-23 doi: 10.16986/HUJE.2018040667 [\[CrossRef\]](#)
- Arslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2017). *İlk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162).



- Baydik, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11 (3).
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. Committee on the prevention of reading difficulties in young children (Ed.) (1999). *Starting out right: a guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Doğuyurt, M. F. ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 0-0.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171).
- İlkokullarda Yetiştirme Programı Pilot Uygulama Kılavuzu-İYEP (2018). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı*, Ankara.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, 37(3), 243-272. [CrossRef]
- Lau, K., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190. [CrossRef]
- McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read, and what we can do about it: A scientific revolution in reading*. Simon and Schuster.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar*. Ankara.
- MEB, Gazete, R. (2014, 26 Temmuz). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Meisels, S. J., & Liaw, F. R. (1993). Failure in grade: do retained students catch up? *The Journal of Educational Research*, 87 (2), 69-77. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941169> [CrossRef]
- Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. American Federation of Teachers, AFL-CIO, 555 New Jersey Ave. Accessed: 28.08.2018
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı (handbook of early literacy research)*. Gözde Akoğlu & Cevriye Ergül (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2008). *Teaching, learning and assessment for adults: Improving foundation skills*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 69. [CrossRef]
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39).
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759. URL: <https://www.jstor.org/stable/1163393> Accessed: 29-08-2018 10:50 UTC [CrossRef]

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Tanner, C. K., & Galis, S. A. (1997). Student retention: Why is there a gap between the majority of research findings and school practice? *Psychology in the Schools*, 34(2), 107-114. [\[CrossRef\]](#)
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432-444. [\[CrossRef\]](#)
- Walters, D. M., & Borgers, S. B. (1995). Student retention: Is it effective? *The School Counselor*, 42(4), 300-310.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163-195. [\[CrossRef\]](#)
- Westwood, P. (2001). Reading and learning difficulties: Approaches to teaching and assessment. 19 Prospect Hill Road. *Camberwell, Victoria*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.

## EK-1

### Okuma-Yazma Sürecinde Yararlanılan Materyaller:

- Ata Yayıncılık. Dik Temel Harflerle Afacan Çalışma Yaprakları.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. ve Karafelik, F. (2017). İlkokul 1. *Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Ünal, E. ve Anılan H. (2018). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Türkçe Etkinlik Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

## **Extended Summary**

Reading is a basic skill that depends on all formal education (Moats, 1999, p. 5). There are some children that the training provided is missing and support is required (Burns, Griffin and Snow, 1999, p. 127). Because each child has individual differences. Can not get the same pleasure from reading and can not develop the same skills with the same reading (Akyol, 2013, p. 33). Therefore, inequalities occur in education.

Lack of literacy can lead to serious problems at the level of education of the country in the long run. In order to bring our education to a better level, it is necessary to replace missing structures in children. The reason for doing this study is to provide a non-literate Kübra with reading education to the fourth grade of primary school, but to close the level difference with their peers. It is important to improve the education level of our country and to give an individual to the society.

### **Conceptual / Theoretical Framework on the Subject of Study**

Much research has been done to date about children who are unable to learn to read or who have difficulty reading. Razon (1982) described the factors affecting reading and causing reading difficulties. Baydık (2011) applied metacognitive strategies to students with reading difficulties and evaluated teachers' reading comprehension practices. Baydık, Ergül and Kudret (2012) studied the opinions of third grade teachers in primary school in order to determine the problems of students with reading difficulties and worked with students who had one hundred and five reading difficulties. It was concluded that most of the teachers did not motivate the students.

### **Purpose of the Research**

The aim of this study is to determine the literacy level of a student (nickname) who cannot learn how to read and write despite being in the 4<sup>th</sup> grade. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the reasons behind the student's failure to read or write?
2. What is the contribution of literacy education to the academic success of the student?
3. What are the changes seen in the student after the literacy training?

### **Method**

In this study, qualitative research methods are used. Case study; A recent phenomenon is an empirical research method that is used within the framework of its real-life framework, used in situations where the boundaries between the phenomenon and the content are not clear, and where there is more than one evidence or data source

(From Yin trans. Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 313). In the study, each training was limited to 72 hours within three months. The participant is a 4th grade student Kübra who is studying in a public school in Istanbul in the academic year of 2017-2018. The name used was given as a nickname on the basis of the confidentiality of the student. The class teacher is a researcher-participant. The researcher saw that the student was able to copy but not read from her notebook. With the support of the parents, a total of 72 hours of individual literacy training has been given to Kübra at school exits. In this study, various sources were used as data collection tool. Observation, interview, document analysis and research diary were used. The semi-structured interview form and the IYEP (TPPS) pilot application observation form were used in the interviews with the student and the parents. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis were used. The data obtained in the descriptive analysis are summarized and interpreted according to the previously determined themes. The literacy status of the students before the study was analyzed and their accuracy and errors were determined. Accordingly, an individual literacy program was prepared.

### **Findings, Conclusion, and Discussion**

The school counselor had interviews with the student to provide psychosocial support. According to this, the student has a sad and withdrawn mood due to the situation in the classroom. In the classroom there are a few other students who hurt or despise him. Kübra cannot protect herself from this situation. In this process, she was subjected to peer bullying and was the subject of wave. The fact that the student does not know how to read and write also has a negative effect on her academic success in other subjects. There is a lack of motivation in Kübra, depending on the failure. For this purpose, simple activities aimed to help Kübra feel a sense of achievement are included in the classroom activities. According to the data obtained from the interviews, the existence of immigration, divorce and neglect issues, which are likely to be encountered in Kübra, were determined.

It was seen that the student was able to read and write with the individual program planned appropriately. She was able to compose syllables from words, words from syllables, words from words and read texts appropriate to her level. The percentage of comprehension increased to 75%. Her writing is legit and her notebook becomes regular. She was able to get a place in class. In order for fluent reading to improve, it is important to read abundantly and repeat the words frequently. According to her work by Dündar and Akyol (2014), she states that the students who read more are better understood the texts they read, and the improved reading comprehensiveness of the words improves. However, her reading was slowed down as she reads less during the summer break.

Kübra, who could not read or write for various reasons, went on to read and write with an individual program. She were excluded by their classmates before they were

accepted. Individual programs enable students to develop. However, there is a need for an instructor. Instructors should be encouraged in this regard. Students who fail to read and write have a lack of motivation due to failure. These students should be offered motivating environments.