

DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA VE ANLAMA SORUNLARI ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Araştırma Makalesi / Research Article

Esener, P., Tahiroğlu, M. ve Temur, M. (2021) | Geliş Tarihi: 01.06.2020
Dördüncü Sınıf Okuma ve Anlama Sorunları Üzerine | Kabul Tarihi: 29.01.2021
Bir Eylem Araştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli* | E-ISSN: 2149-3871
Üniversitesi SBE Dergisi, 11(1), 44-63.
DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.746555>

Pınar ESENER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, SBE, Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans

pinar_esener2@hotmail.com

ORCID No: 0000-0002-5277-7124

Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

mtahiroglu@nevsehir.edu.tr

ORCID No: 0000-0001-8862-3234

Arş. Gör. Murat TEMUR

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

murattemur@nevsehir.edu.tr

ORCID No: 0000-0001-8548-6342

ÖZ

Bu çalışmada, ilkokul 4. Sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Öğrencinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda ölçütler katılımcının, Yanlış Analiz Envanterine göre endişe düzeyinde olması; zihinsel, fiziksel, görsel ve işitsel herhangi bir engelinin olmaması; ilkokul 2, 3 veya 4. sınıfta olması olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Yanlış Analiz Envanteri, Ses Kayıtları, Araştırmacı Gözlemleri ve Okuma Metinleri kullanılmıştır. Öğrencinin okuma sırasında yaptığı hatalar belirlendikten sonra alan yazın incelenmiş ve bu hataların giderilmesinde kullanılabilecek teknik ve stratejiler belirlenmiştir. Bu teknik ve stratejiler ile öncelikle bir pilot çalışma yapılmış, içerisinden öğrencinin ilgisini çeken ve çalışma açısından faydalı olduğu görülen Tekrarlı Okuma, Eko Okuma, Sesli Düşünme Stratejisi ve Bir Şey Söyle Tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar öğrencinin durumunu dikkate alarak 45 saatlik bireysel bir çalışma programı hazırlamışlardır. Bu 45 saatlik çalışma programının uygulama sürecinde, 30 saat bireysel okuma programı, 15 saat ise okuduğunu anlama çalışması yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencinin kelime tanıma düzeyinin Endişe Düzeyinden Öğretim Düzeyine yükseldiği görülmüştür. Fakat okuduğunu anlama düzeyi artmış olmasına rağmen yine de Endişe Düzeyinde kalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Güçlüğü, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama.

AN ACTION RESEARCH ON READING AND COMPREHENSION PROBLEMS OF A 4TH GRADE STUDENT

ABSTRACT

In this research, it is aimed to eliminate the problems of reading and reading comprehension of a student that is studying in 4th grade in primary school. One of the qualitative research techniques, action research pattern, was used in the research. Criterion sampling was used to determine the student. In this context, the criteria for participant were determined as to be in Anxiety Level According to Error Analysis Inventory,

having no mental, physical, visual and auditory disability, studying in elementary school 2th, 3rd or 4th grades. Error Analysis Inventory, Voice Recordings, Researcher Observations and Reading Texts were used as data collection tools. After determining the misreads during the student reading, the literature was examined and the techniques and strategies that could be used to eliminate these errors were determined. With these techniques and strategies, a plot study was conducted first, and it was decided to use Repetitive Reading, Eco Reading, Thinking Aloud Strategy and Say Something Technique, which attracted the students' attention and were found to be beneficial for the study. The researchers then prepared a 45-hour self-study program, taking into account the student's situation. In the application process of this 45-hour study program, 30-hour individual reading program and 15-hour reading comprehension study were conducted. As a result of the application, it was seen that the student's word recognition level increased from Anxiety Level to Education Level. However, although the level of reading comprehension increased, the level of reading comprehension remained at Anxiety Level.

Keywords: Reading Difficulty, Fluent Reading, Reading Comprehension.

1. GİRİŞ

Okuma Razon'a göre (1982) basılı ya da yazılı şekilleri, belli kurallar doğrultusunda seslendirme, Akyol (2018, s. 1) tarafından ise yazarla okuyucu arasındaki etkili iletişime bağlı olarak, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda, önbilgilerden faydalanılarak gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte sayfada yer alan görsel bilgiler anlam oluşturmak amacıyla zihnimizde bulunan görsel olmayan bilgilerle birleşir (Johnson, 2017, s.4). Dehaene (2017, s. 28) gözlerin, okuma sırasında bir sözcüğün üzerine odaklanarak onun anlamına ve telaffuzuna ulaşılan kadar önemli bir işlevinin olduğunu ifade eder. Aslında ona göre, okuma işlemi bu kadar basit bir eylem değildir. Görsel imajda yer alan her bir parça farklı bir ışık alıcısı ile tanımlandığından herhangi bir sözcük retinaya girdiği anda sayısız parçaya ayrılır. Daha sonra bu sözcükte yer alan harfleri deşifre etmek, harflerin hangi sırada olduklarını bulmak ve sözcükleri tanımlamak için bu parçaları tekrar birleştirmek oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir.

Okumayı bilmek, yazılı bir parçanın içindeki duygu, düşünce ve fikirleri kavramaktır. Bu süreçte, görme ve işitme fonksiyonları, zihinsel yetenekler vb. harekete geçer (Razon, 1982). Bu yüzden okuma, zihinsel beceriler ile beraber dil becerilerine de katkı sağlayan bir öğrenme alanıdır. Bireyler okuma sayesinde aldıkları bilgileri zihninde kavramlara dönüştürmekte ve uzun süre depolamaktadır. Bu nedenle de, özellikle ilkokulda Türkçe öğretimi sürecinde düzenli ve sistemli çalışmalarla okuma becerilerinin gelişmesi için çaba sarf edilmekte ve bu beceriye ayrı bir önem verilmektedir (Güneş, 2019, s. 127). Amerika Birleşik Devletleri National Reading Panel'in verilerine göre okumayı öğrenmede beş temel beceriye vurgu yapıldığı belirtilmektedir. Bu beceriler "fonolojik farkındalık, ses bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlamadır" (Balci, 2015, s. 3). Çalışma sırasında, öğrencinin özellikle akıcı okuma ve anlamada sorunlar yaşadığı tespit edildiğinden bu iki beceriyi geliştirmeye dönük uygulamalar yapılmıştır.

Bireyin, ilkokulla başlayan ve hayatının tamamını etkileyen okuma sürecinde verimli olması için akıcı okuma becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceriyi kazanan birey, duraksamadan hızlı bir şekilde okuyacak, okuduğunu anlayıp yorumlayacak ve bu sayede bilgiye ulaşacaktır (Altunbaş-Yavuz, 2016). Akyol (2018, s. 4) akıcı okumayı "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri halinde, konuşurcasına yapılan okuma" olarak tanımlamıştır. Penner-Wilger'e (2008, s. 2) göre ise akıcılık üç bileşenden oluşur. Bunlar doğru okuma, hızlı okuma ve prozodidir.

Tanımlarından da anlaşıldığı üzere akıcı okuma, doğru, hızlı ve prozodik okuma olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır. Akıcı okumayı geliştirmek için öğrencilere ilk sırada doğru okuma öğretilmelidir. Bunu sağlamak için ise öncelikle, kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerileri kazandırılmalıdır (Baştuğ ve Demirtaş-Şenel, 2019). Bu becerilerden kelime tanıma, kelime ya da kelimeleri doğru bir biçimde seslendirmektir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi doğru seslendirmenin yanı sıra onun anlamını da bilmeyi gerektirir (Akyol, 2018).

Akıcı okumanın ikinci önemli unsuru ise uygun hızda okumadır. Okuyucu doğru kelime tanıma becerisini kullanarak metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı, kelimeyi görme yani kodunu çözmeye ile o kelimeyi sesli veya sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ ve

Akyol, 2012, s. 398). Akıcı okumanın üçüncü unsuru olan prozodi kavramı ise genellikle konuşma becerisi ile ilgili bir kavram olarak bilinse de okuma ile de yakından ilişkilidir. Okuma sırasında metnin anlamına uygun bir şekilde vurgulu, tonlamalı, ritmik ve duygulu olarak okunması anlamına gelir (Ateş, 2016, s. 208-209). Akıcı okumayla çocuğun kelimeleri kolayca tanımasının yanında anlama üzerinde de mutlaka durulmalıdır. Kelimeleri, cümleleri anlamalı ve bu anlamı ön bilgileriyle birleştirerek zihninde yapılandırılmalıdır (Güneş, 2019, s. 176). Okuma süreci açısından değerlendirildiğinde akıcı okumak kadar anlama da önemlidir. Dolayısıyla okuduğunu anlama süreci planlanmalı ve öğrencilere bu doğrultuda öğretim yapılmalıdır. Bu süreçte öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri öğretilmeli ve bu stratejiler kullanılmalıdır. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılabilecek okuduğunu anlama stratejilerine yer verilmesi anlamın yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır (Özdemir & Baş, 2019, s. 48).

Bilindiği gibi okuma öğretimi ilkökul döneminde başlar çünkü bireyler okumanın teknik yönünü burada öğrenir ve okur olma yolunda ilerler. Okumanın teknik yönü ile ilgili sorunu olan hiçbir öğrenci bir metni tam olarak okuyamaz ve kavrayamaz (Ülper, 2010, s. 43). Bu öğrenciler, okumayı öğrenme için yeterli fırsat verilmesine rağmen yeni harfleri öğrenmekte zorlanma, harf-ses eşleştirme, harfleri ayırt etme, harflerin ses ve şeklini hatırlama, harflerin başlangıç ve bitiş noktalarına dikkat etme gibi konularda sorun yaşarlar. Bu tip sorunlar da öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde gecikmeye sebep olur (Şen-Kösem & Bakacak, 2019, s. 36). Harfleri öğrenmede gecikme veya sorunlar yaşama ise ilerleyen süreçlerde öğrencide okuma ve anlama sorunlarının oluşmasına sebep olur.

Bu sorunlardan en yaygın görülenlerden birisi, disleksi olarak bilinen okuma güçlüğüdür (Şen-Kösem & Bakacak, 2019, s. 1). Okuma güçlüğü görülen öğrenciler, öğrendikleri kelimelerin anlamından ziyade seslendirilmesi için çaba harcarlar. Bu öğrenciler için okuma zor bir iş olduğundan sıkılarak okurlar ve okumadan zevk alamazlar (Yılmaz, 2019, s. 15). “Erken dönemde tanılanan, tıbbi ve eğitsel açıdan desteklenen disleksili öğrencilerin okul uyumu ve akademik başarıları artmakta, duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerinde olumlu etkiler ortaya çıkmaktadır” (Şen-Kösem & Bakacak, 2019, s. 34). Bu öğrencilerin, öğrenmeye aktif bir hale gelmeleri için motive edilmeleri ve uygun bir ruh haline sahip olmaları gerekmektedir. Böylece beynimiz öğrenme için programlanacaktır (Karaca, Tirit-Karaca, Çalış & Yiğit, 2018, s. 23).

Yukarıdaki düşüncelerin bir uzantısı olarak okuma ve okuduğunu anlamının, eğitim öğretim süreçlerinin temelini oluşturan faktörlerden belki de en önemlisi olduğu söylenebilir. Çünkü okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde pek de başarılı olmadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla, eğitim-öğretim süreçlerinde öncelikle bu becerilerin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Ancak bazı öğrencilerin, pek çok nedenden dolayı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin pek çoğu, kendi kendilerine bu işin üstesinden gelememekte ve yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda, alan yazında, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Ancak kullanılan bu yöntem ve teknikler; öğrencide var olan okuma ve anlama problemlerine, öğrencinin seviyesine ve becerilerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada da okuma ve okuduğunu anlamada sınıf seviyesine göre yetersiz olan bir öğrenciye alan yazında kullanılan okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin katkı sağlayacağı varsayılmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin sorunlarını gidermek için Tekrarlı Okuma, Eko Okuma, Bir Şey Söyle Tekniği ve Sesli Düşünme Stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.1. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, basit ve anlaşılır bir tekniktir. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı istenilen seviyeye gelene kadar, öğretim düzeyine uygun bir metin yüksek sesle okutulur. İstenilen seviyeye ulaşıldıktan sonra, aynı güçlük seviyesinde başka bir metin okutulur ve öğrenciden yine okumada istenilen düzeyi yakalaması beklenir. Bazı durumlarda öğrenciye okuma hataları ve doğru okuduğu kelime sayıları hakkında bilgi verilir (Meyer & Felton, 1999, s. 287). Öğretmenlerin aşına olduğu bu teknik, okumada akıcılığı sağlamak için çok kullanışlıdır. Bu nedenle, tanınması ve kullanılması önemlidir. Ayrıca bu teknik özel öğrenme problemi olan öğrencilerin yanında normal çocuklar için de yararlıdır (Samuels, 1979, s. 403). Ancak henüz temel okuma becerilerini

kazanamadıkları için birinci sınıf seviyesinin altında okuyan öğrencilere pek önerilmez (Therrien & Kubina, 2006, s. 157).

Öğrencinin bir metni tekrar tekrar okuduğu ve okuma hataları konusunda yardım aldığı tekrarlı okuma tekniği, öğrencinin çok sayıda pratik yapmasına yardımcı olduğu için, okumada akıcılığı arttırmaya yönelik etkili bir müdahaledir (Wright, 2001, s. 19). Bu uygulamalar sırasında öğrenciye okutulan metinler genel olarak önceden belirlenen ölçütlere makul bir sürede ulaşılabilecek zorlukta olmalıdır. Öğrencinin bu ölçütlere ulaşmada uzun dönem tekrarlı okuma yapması gerekiyorsa daha kolay metinler kullanılmalıdır. Benzer şekilde, eğer bir okur birkaç okumada tutarlı bir şekilde ölçütlere ulaşabiliyorsa daha zorlu metinler kullanılmalıdır (Therrien & Kubina, 2006, s. 158).

1.2. Eko Okuma

Tecrübeli olan bir okuyucunun (öğretmen, aile, arkadaş vb.) bir cümleyi okuduğu, hemen arkasından ise öğrencinin aynı metni okuduğu bir tekniktir (Yüksel, 2010). Homan, Klesius and Hite'e (1993, s. 95) göre eko okuma sürecinde öğretmen bir söz öbeği veya cümleyi okur. Öğrenciler ise aynı cümle veya söz öbeklerini öğretmenin hemen arkasından okur. Erica M. Knoll'a göre ise eko okuma; öğretmenin önden model olarak okuduğu, öğrencinin de aynı kelime veya cümleyi hemen öğretmenin arkasından onu model alarak tekrar etmesinin istendiği yüksek sesli bir okumadır (Knoll, 2014, s. 6). Ancak eko okumada, paragraf veya metin olarak okuyup, öğrenciye tekrar ettirmek, öğrenci açısından (kısa süreli bellek aralığı zayıf ise) bazı sıkıntılara neden olabilir. Örneğin, öğrenci sesin takibini kaybedebilir (nerede, nasıl ses çıkarması gerektiğini unutabilir) ya da nerede, nasıl okunduğunu unutabilir. O yüzden cümle cümle, hatta cümleleri de parçalayıp sözcük olarak tekrar ettirilmesi, eko okumayı daha faydalı hale getirecektir (Johnson and Lapp, 2012, s. 265). Fakat okunan bu küçük parçaların daha sonra öğrencinin okuması ve takip becerisi geliştikçe artırılmasında fayda vardır. Bu yüzden kelime kelime ya da cümle cümle okunan parçalar öğrencinin gelişim düzeyine göre paragraf paragraf veya bütün metin olarak okunur (Taşkaya, 2017). Bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda; eko okumaya, öğrencinin durumuna göre önce küçük parçalarla başlanması ve daha sonra öğrencinin gelişme göstermesi halinde büyük parçalara (paragraf/metin) geçilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Sonuç olarak, her ne şekilde uygulanırsa uygulansın (Johnson & Lapp, 2012, s. 265) Dowhower'a (1994) göre eko okumanın, hem okuma akıcılığının hem de kavrama akıcılığının gelişimini desteklediği ve etkili bir sözlü okuma müdahalesi olduğu ispatlanmıştır (Akt. Johnson & Lapp, 2012, s. 265). Bu nedenle, eko okuma ilkokullarda akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştirmek için çok sık kullanılan bir tekniktir (Knoll, 2014, s. 14).

1.3.Sesli Düşünme Stratejisi

Sesli düşünme, bir öğretmenin metni sözlü olarak okurken düşüncelerini yüksek sesle dile getirdiği, böylece anlama sürecini modellediği üstbilişsel bir teknik veya stratejidir (Harris and Hodges, 1995'ten akt. Block & Israel, 2004). Bu stratejide, metnin seçimine ve metin ile ilgili hazırlanacak sorulara dikkat edilmelidir. Sorular, sadece öğrenci için değil öğrenciyle birlikte kendisi de düşünüyor gibi sorulmalıdır. Bunu sağlamak için öğretmen önceden metni hazırlamalı, ayrıntılı okumalı ve sorular hazırlamalıdır. Öğrencinin verdiği cevaba göre bir sonraki soruya geçmesini sağlayacak nitelikte sorular hazırlamalıdır. Ayrıca tahmin çalışmaları yapabilmek için burada kullanılan metinlerin daha önce öğrenciler tarafından okunmamasına dikkat edilmelidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019, s.177).

1.4.Bir Şey Söyle Tekniği

Bu teknikte öğrenciye okuması için bir metin verilir. Okuma sırasında öğrenci herhangi bir yerde durdurulur ve ondan metin hakkında kabul edilebilir bir şeyler söylemesi istenir. Öğrenci burada metin ile ilgili (ana düşünce, konu, karakterler vb.) bir şeyler söyleyebilir ya da metin ile ilgili yorum yaparak konuyu ilginç bulduğunu söyleyebilir, hatta metne ekleme yapabilir. Bu yanıtların hepsi kabul edilir. Daha sonra verilen cevapların doğru olup olmadığı ile ilgili tartışılır. Teknik kullanılırken bir öğrenci durdurulup soru sorulduktan sonra başka bir öğrenci okumaya devam ettirilebilir. Yine aynı aşamalar tekrarlanır. Okumada sorun yaşayan öğrencilerin zihni okuma sırasında günlük hayattan farklı şeylerle meşgul olduğu için bu teknik onları da okuma sürecine dâhil etmede etkilidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019, s. 213).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, okuma ve okuduğunu anlamada problem yaşayan bir ilkökul öğrencisinin sorunlarının giderilmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması, Ocak'a (2019) göre "eğitim çalışanlarının kendi okullarını, sınıflarını, eğitimsel çalışmalarını ve girişimlerini geliştirmesini ve uygulamasını, bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini eleştirel olarak ele almaktır. Böylece eğitimsel sorunların ele alınmasında farklı bir bakış açısı sunmaktır (s. 2)." Bu bağlamda, eylem araştırması yapan kişiler genellikle bir soruna pratik bir çözüm önerisi getirmeyi amaçlarlar (Creswell, 2012).

Çalışmanın problem durumu ve içeriği göz önünde bulundurularak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının uygun olacağı kanaatine varılmış; uygulama sürecine ilişkin yapılan planlama da dikkate alınarak eylem araştırması türlerinden teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 308) göre teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması yaklaşımında, uygulamadaki sorunlar araştırmacıya aktarılır. Daha sonra araştırmacı kendi uzmanlığı doğrultusunda sorunlara ne şekilde müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı ise araştırmacıdan gelen öneriler çerçevesinde çalışmayı sürdürür. Bu doğrultuda planlanan çalışma sürecine yönelik açıklamalara Eylem Planının Uygulanması bölümünde yer verilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, yapılacak olan araştırmanın amacına bağlı kalınarak bilgi açısından zengin durumlar seçilir ve bu durumlar derinlemesine incelenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Ölçüt örnekleme ise seçilecek örneklem için öncelikle bir dizi ölçüt belirlenir. Daha sonra bu ölçütleri karşılayan durumlar çalışılır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışmamızda ölçütler, katılımcının Yanlış Analiz Envanterine göre Endişe Düzeyinde olması; zihinsel, fiziksel, görsel ve işitsel herhangi bir engelinin olmaması; ilkökul 2, 3 veya 4. Sınıfta olması, olarak belirlenmiştir. Katılımcının seçiminde, çalışmayı kabul etmesi ve okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda istekli olması dikkate alınmıştır. İlk aşama olarak etik kurallar gereği öğrencinin adı gizlenmiş ve katılımcıya Ali kod adı verilmiştir. Sonraki aşamada ise, okul yönetimi, öğretmen, aile ve öğrenci uygulama hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

Öğrenci, sosyoekonomik ve eğitim düzeyi bakımından alt düzeyde ve altı çocuklu bir aileye mensuptur. Annesi ev hanımıdır, babasının ise sabit bir işi yoktur. Annesi ilkökul, babası lise mezunudur. Öğretmeni, Ali'nin okumayı sevmediğini, genelde devamsızlık yaptığını, derslere karşı ilgisiz olduğunu, yavaş ve yanlış okuduğunu, aşırı hareketli olduğu, anlamada sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

2.3. Çalışma Ortamı

Çalışmalar genellikle öğrencinin isteği de dikkate alınarak okul kütüphanesi, rehberlik sınıfı ve ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu ortamların özellikleri: çocuğun dikkatini dağıtacak uyaranların olmaması, gürültüsüz ve aydınlık olması, bilgisayar ve müzik çalar gibi aletlerin bulunması. Ayrıca ortamda, çocuğun boyuna uygun çalışma masası ve masanın üzerinde kullanılacak olan ders materyalleri hazır bulundurulmuştur. Çalışma sürecinde, oyun araç gereçleri gizli tutulmuş ve sadece o oyun sırasında çıkarılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede, Akyol'un (2016, s. 98-106) Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'dan yararlanarak Türkçeye uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri, ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf düzeyi metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki ses kayıtları kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri sesli okuma sürecinde yapılan hatalar ile okuyucunun kelime ve ses bilgisini, metin sessiz okunduktan sonra okuyucuya sorulan sorularla da anlama seviyesini belirlemeye yardımcı olur. Okuyucunun anlama ve kelime tanımada hangi tür hata yaptığını belirleme konusunda da envanter bilgi verir (Akyol, 2016, s. 98). Çalışmada, öğrencinin okuma becerilerinin tespit edilmesi için Yanlış Analiz Envanterinde yer alan kelime anlama düzey ve yüzdeliği belirleme kılavuzu kullanılmıştır. Bu kılavuz ile serbest düzey, öğretim düzeyi, endişe düzeyi olmak üzere üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan metinler ise MEB ders kitaplarından seçilmiştir. Öğrenciye okutulan metinlerdeki kelime sayısı Akyol'un (2016) önerdiği kriterlere uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu kriterler (Akyol, 2016, s. 98):

- a) Birinci ve ikinci sınıflar için, 25-100 kelime arası
- b) Üçüncü ve dördüncü sınıflar için, 100-200 kelime arası

Metne ilişkin anlama düzeyini belirlemek içinse öğrenciye basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorulmuştur; basit anlamayı gerektiren sorular için tam cevap durumuna göre 2, 1, 0 şeklinde; derinlemesine anlamayı gerektiren sorular için tam cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Öğrencinin sorulara verdiği cevaba göre hesaplanan anlama yüzdesi, alınan puanın alınması gereken puana bölünmesiyle elde edilmiştir (Akyol, 2016, s. 100). Öğrencilerin okuma düzeylerine göre buldukları kelime tanıma ve anlama düzeyleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo1. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Ekwall ve Shanker'den (1998) akt. Akyol (2016, s. 103)

2.5. Eylem Planının Hazırlanması

Uygulama öncesi yapılan ölçümlerde öğrencinin, kendi seviyesindeki metinler üzerinde okuma ve okuduğunu anlama bakımından endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Bunun üzerine, uygulamanın ilk aşama olarak öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için öğrenciye sırasıyla 3. ve 2. sınıf metinleri okutulmuştur. Öğrencinin okumaları kaydedilerek sınıf eğitimi alanında doktoralı bir akademisyen ile beraber kayıtlar teker teker analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencinin yanlış okuma (güzel-gözle), ekleme (dürüst-dürüstlük), atlama (bunu-bu), tekrarlama hataları yaptığı (Metni okurken noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat etmediği görülmüştür.) ayrıca metin sonunda sorulan okuduğunu anlama sorunlarına ise nerdeyse hiç cevap vermediği veya veremediği görülmüştür.

Araştırma sürecinde üzerinde çalışılan metinler, öğrencinin seviyesi dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarından seçilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda metinler ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Öğrencinin sorunlarının giderilmesinde hangi stratejinin etkili olduğunu tespit etmek için pilot bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sırasında, literatürde akıcı okumayı geliştirmek için sıklıkla kullanılan eko, tekrarlı, eşli, paylaşarak, ahenkli okuma ve kelime tekrar teknikleri denenmiştir. Öğrencinin bu tekniklerden en çok eko ve tekrarlı okuma tekniklerine uyum sağladığı ve bu tekniklerle yapılan çalışmalar sırasında okuma hatalarında azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca bu tekniklerden eko okuma ile yapılan çalışmalara öğrencinin ilgi duyduğu ve evde ailesinden de bu şekilde çalışmayı talep ettiği görülmüştür. Bu durumlar göz önünde bulundurularak çalışmada eko ve tekrarlı okuma tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Planlama aşamasında ise öğrencinin okuma hatalarının giderilmesinde eko okuma, akıcı okumayı pekiştirmek ve okuma hızını arttırmak için de tekrarlı okuma stratejisinin kullanılması amaçlanmıştır.

Öte yandan, öğrencinin metin sonunda sorulan sorulara pek cevap vermediği ya da veremediği gözlemlendiğinden Sesli Düşünme Stratejisi ve Bir Şey Söyle Tekniği kullanılmıştır. Bir Şey Söyle Tekniğinin kullanılmasındaki amaç öğrencinin konuşmasını sağlamak ve metin hakkında kısa da olsa yorum yapmasına yardımcı olmaktır. Böylece ilerleyen süreçlerde öğrencinin, hem kendini ifade etmesi hem de metin üzerine yorum yapması amaçlanmıştır. Sesli Düşünme Stratejisi ise okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu strateji ile öğretmenin anlama sürecini modelleyerek öğrenciye göstermesi amaçlanmıştır.

2.6. Eylem Planının Uygulanması

Bu süreçte öncelikle öğrenciye kendi sınıf seviyesinde olan “Size Saygı Duyulmasını Stiyorsanız, Dürüst Olun” (Ataşçi, 2019a, s. 85-86) adlı 4. sınıf metni okutulmuştur. Bu metinde öğrencinin, yanlış analiz envanterine göre okuma seviyesinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine çocuğun okuma düzeyini tespit etmek amacıyla öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinden bir sınıf aşağısında 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan (Şahbaz-Dağlıoğlu, 2019, ss. 74-77) “Bir Sınıf Müzesi Kuralım” adlı metin okutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, öğrencinin 3. sınıf seviyesi metinlerde de okuma seviyesinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden bir alt seviyede yani, 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki (Ataşçi, 2019b, ss. 168-169) “Papatya ve Gelincik” adlı metin okutulmuştur. Yapılan analizle sonucunda, öğrencinin 2. sınıf seviyesi metinlerde de okuma ve okuduğunu anlama seviyesinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencinin bu süreçte, ekleme, atlama ve yanlış okuma hataları yapmasına rağmen metni uygun bir hızda okuduğu ve pek heceleme yapmadığı görülmüştür. Bunun üzerine öğrenciye bu seviyedeki bir metni birkaç sefer tekrarlı okutunca, yapılan okuma hatalarının hızlı bir şekilde azaldığı ve kısa sürede öğretim seviyesine ulaştığı görülmüştür. Bu yüzden 1. sınıf seviyesindeki metinlere inilmeye gerek görülmemiştir. Ancak yine 2. sınıf seviyesinde öğrenciye okutulan farklı metinlerde hata sayısının bazen fazla, bazen az olduğu görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurularak öğrencinin 2. Sınıf düzeyindeki metinlerle uygulamaya başlamasına karar verilmiştir. 2. sınıf düzeyindeki metinlerin öğrencinin ilgisini çekmesi ve anlamada kolaylık sağlaması göz önünde bulundurularak bu seviyede yapılan çalışma süresi uzun tutulmuştur.

Aileden alınan gerekli izinlerden sonra uygulamaya başlanmıştır. Uygulama toplam 45 ders saati sürmüştür. Bu süreçte, öğrencinin okuma hatalarını gidermek için 2. sınıf seviyesindeki “Cimrinin Kedileri” metni ile çalışmaya başlanmıştır. Çalışmalar sırasında birinci aşamada uygulayıcı örnek okuma yapmıştır. Bu sırada öğrenci kalemlerle uygulayıcıyı takip etmiştir. Uygulayıcı okuma arasında öğrenciyi izlemiş ve takip edip etmediğini kontrol etmiştir. İkinci aşama olarak eko (yankılı) okuma tekniği kullanılmıştır. Uygulayıcı bu çalışmayı öğrencinin hızına göre kelime ve cümle düzeyinde yapmıştır. Bu süreçte öğrencinin hata yaptığı kelimeler tekrar okunmuş ve öğrencinin kelimeyi tekrar okuması istenmiştir. Bu çalışma sırasında öğrencinin kelime sonunda yaptığı hataların (biçim-biçimi şeklinde) düzeldiği görülmüştür. Yani kelime sonunda yapılan ekleme ve atlama hatalarında düzelme olduğu; ancak kelime ortasında yapılan ekleme, atlama ve karıştırma hatalarında hala zorlandığı görülmüştür.

Üçüncü aşamada öğrencinin okuma hatalarını azaltmak ve okuma hızını arttırmak için tekrarlı okuma stratejisi kullanılmıştır. Seçilen metin öğrenciye 3 defa tekrarlı okutulmuş ve okuma sırasında öğrencinin hızının artıp artmadığı, bir önceki okuma sırasında yaptığı hataları tekrarlayıp tekrarlamadığı kontrol edilmiş ve not alınmıştır. Öğrenciye okuma hataları ve doğru okuduğu kelime sayıları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, okunan bir metinde yapılan hata oranının azalma durumuna göre her seferinde 3'er defa olmak üzere belirli aralıklarla tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca öğrenci ile evde de çalışma yapılabilmesi için ödevler verilmiş ve aile konu hakkında bilgilendirilerek yardım istenmiştir. Bu stratejiler ile öğrencinin atlama, ekleme, yanlış okuma vb. hatalarının düzeldiği görüldüğünden ayrıca kelime ve hece çalışmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Metin üzerindeki okuma hataları giderildikten sonra dördüncü aşamaya geçilmiş ve bu aşamada okumanın vurgulu ve tonlamalı olması, öğrencinin metnin anlamı üzerinde durması konularına odaklanılmıştır. Bu süreçte, uygulayıcı ilgili metni sesli ve uygun bir şekilde okumuş, sonra sesini neden alçaltıp yükselttiği, neden okuma sırasında kısa veya uzun süre durduğu konularında öğrenciye sorular sormuş ve açıklamalar yapmıştır. Daha sonra, metin ile ilgili basit ve

derinlemesine anlama soruları sorulmuştur. Ancak öğrencinin bu sorularla ilgili pek bir şey söylemediği görülmüştür. Hatta öğrenci metnin görselleri ile ilgili sorulara yönelik herhangi bir yorum yapmaktan da kaçınmıştır. Ancak bu öğrencinin ders dışında (teneffüste ve okul dışında) arkadaşları veya diğer insanlarla pek bir iletişim sorunu yaşamadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmeni hayvanların ismini söylediğinde onu bildiğini onaylamaktadır ancak kendisine sorulduğunda bir cevap vermemektedir. Bu nedenle anlama ile birlikte öğrencinin kendini ifade etmesi ve sorulan soruları cevaplaması konusunda yardımcı olmak için Bir Şey Söyle Tekniği kullanılmıştır.

Bu tekniğin uygulama sürecinde öğrenciye metinle ilgili sorular sorulmuş ve ondan uygun bir şeyler söylemesi beklenmiştir. Bu amaçla öğrencinin yanıtı zaman zaman metne uygun olmasa da uygulayıcı tarafından uyarı verilmemiş ve yanıtın metin içeriğine yakın bir hale getirilmesi için kısa sorular sorulmuş ve açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için Sesli Düşünme Tekniği kullanılmıştır. Uygulayıcı metni öncelikle paragraflarına ayırarak öğrenciye okutmuştur. Daha sonra metin ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenciden cevap alınmaması durumunda paragraflarda cümleye bölünmüş ve öğrenciye yine sorular sorulmuştur. Bu süreçte öğrenciden soruların cevabını sesli düşünmesi istenmiştir.

Ayrıca çalışma sırasında, başarılı olduğu zamanlarda öğrenci ile birlikte renkli kalemlerle şekiller çizilmiş, mangala, tangram, jenga vb. oyunlar oynanmıştır. Okulda yapılan turnuvalarda (mangala, satranç vb.) öğrenciye görev verilmiştir (örneğin, mangala oyununda hakem). Çalışma süreleri öğrencinin motivasyon, dikkat, istek ve sıkılma durumları gözlemlenerek belirlenmiş olup, öğrencinin sıkıldığı görülünce ara etkinlikler yapılmış (şarkı, çizgi film, oyun etkinlikleri) ve sonrasında çalışmaya devam edilmiştir.

2. sınıf düzeyinde 8 metin ile çalışıldıktan sonra aynı çalışmalar 3. Sınıf düzeyinde 4 metin ile tekrar edilmiştir. 3. Sınıf düzeyinde öğrencinin okuma düzeyi kısa sürede Öğretim Düzeyine yükseldiği için 4. Sınıf düzeyi metinlere geçilmiştir. 4. Sınıf düzeyinde 4 metin ile çalışıldıktan sonra öğrencinin kayda değer bir ilerleme kaydettiği görülmüş ve son ölçüm yapılarak uygulama sonlandırılmıştır.

Çalışmada kullanılan metinler MEB tarafından dağıtılan Türkçe 2. (Ataşçi, 2019a), 3. (Şahbaz-Dağlıoğlu, 2019) ve 4. sınıf (Ataşçi, 2019b) ders kitaplarından seçilmiştir. Uygulama boyunca her bir metin için, metinde yer alan kelimelerin bulunduğu etkinlik kâğıtları hazırlanmıştır. Çalışma boyunca uygulamalar sesli olarak kaydedilmiştir.

3. BULGULAR

Bu kısımda, çalışma öncesinde, çalışma sırasında ve çalışma sonrasında yapılan ölçümlerle ilgili kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Kelime Tanıma Becerisine İlişkin Bulgular

Ali kod adlı öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Öğrenciye öncelikle ön ölçüm için kendi sınıf düzeyinde “Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun” adlı metnin toplam 200 kelimelik kısmı okutulmuş ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dördüncü Sınıf Metninde Uygulama Öncesi (İlk Ölçüm) Yapılan Hatalar

Kelimenin Doğrusu	Okunan	Hata Türü	Hata Sayısı
biri	bir		
olanı	olan		
bunu	bu		
düşmeyin	düşmen	Atlama	9
olun	ol		
yeteneklerinizi	yetenekleriniz		
okutun	okut		
olabildiğinizce	olabilince		
arkadaşınıza	arkadaşın		
Dürüst	Dürüstlük		
Yalnız	Yalnız		
Hatasına	Hatasında		
Barışık	Barışlık	Ekleme	6
Dürüstlük	Dürüstülük		
Tarafsız	tarafsız		
İstiyorsanız	İsetiyorsan		
Ciddiye	Çiddiye		
İstemiyorsanız	İstiyorsanız		
Edebilmek	Edebilecek		
Kendinize	Kendize		
Olabildiğinizce	Olabilirdiğinizce		
yapabilirsiniz	yapabiliriz		
Güzel	Gözel		
İncelemeniz	İncelemez	Yanlış Okuma	17
Buldunuz	bulduğunuz		
sıralayın	Sıralayan		
örneğin	Öğrenin		
yani	Yen		
unutmayın	Unutmayan		
kendinizi	Kendisini		
gülebilesidir	Gülebileceksidir		
tarafı	tarafısı		
Toplam			32*

*Kelime tanıma düzeyi %84 olduğu için **Endişe Düzeyi**

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencinin uygulama öncesinde okuduğu metnin 200 kelimelik bir bölümünde 8 atlama, 6 ekleme, 18 yanlış okuma olmak üzere toplamda 32 hata yaptığı görülmektedir. Öğrencinin, Akyol'un (2016) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzuna göre kelime tanıma düzeyinin %84 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kelime tanıma düzeyi %90'ın altında (%84) olduğu için öğrenci, Endişe Düzeyindedir.

Kendi sınıf seviyesinde okunan metinde yapılan ölçüm sonucunda endişe düzeyinde olduğu görüldüncelikle, öğrencinin düzeyini belirlemek için bir alt sınıf (3. Sınıf) Türkçe ders kitabından ' "Bir

Sınıf Müzesi Kuralım” adlı metnin toplam 200 kelimelik kısmı okutulmuştur. Bu metinde yapılan hatalara ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Öncesi 3.Sınıf Metninde Yapılan Hatalar

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlama	25	Endişe Düzeyi
Ekleme	3	
Yanlış Okuma	4	
Öğretmen Tarafında Verilen Kelime	0	
Toplam	32	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencinin metnin 200 kelimelik bir bölümünde 25 atlama, 3 ekleme, 4 yanlış okuma yaptığı görülmektedir. Öğrenci toplamda 32 hata yaptığı için Akyol’un (2016) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzuna göre öğrenci Endişe Düzeyindedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak öğrencinin bir alt seviyede hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi için ikinci sınıf Türkçe ders kitabından “Papatya ve Gelincik” adlı metnin toplam 80 kelimelik kısmı okutulmuştur. Bu metne yönelik okuma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Uygulama Öncesi 2.Sınıf Metninde Yapılan Hata Sayıları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlama	8	Endişe Düzeyi
Ekleme	10	
Yanlış Okuma	4	
Öğretmen Tarafında Verilen Kelime	0	
Toplam	22	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencinin okuduğu 80 kelimelik bir bölümde 8 atlama, 10 ekleme, 4 yanlış okuma yaptığı görülmektedir. Öğrenci toplamda 22 hata yaptığı için Akyol’un (2016) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzuna göre öğrenci Endişe Düzeyindedir.

Ön uygulama tamamlandıktan ve çalışma seviyesi belirlendikten sonra; 2. sınıf düzeyinde toplam 8 metinle çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonunda öğrencinin başarı düzeyinin arttığı görülmüş, uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda bu seviyede bir ara ölçüm yapılmıştır. 2. Sınıf düzeyindeki “Papatya ve Gelincik” metni ile yapılan ara ölçüme ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Uygulama Sonrası 2. Sınıf Metninde Yapılan Hata Sayıları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlama	4	Öğretim Düzeyi
Ekleme	2	
Yanlış Okuma	0	
Öğretmen Tarafında Verilen Kelime	0	
Toplam	6	

Tablo 5 incelendiğinde öğrencinin metnin 80 kelimelik bir bölümünde toplam 6 hata yaptığı için öğrenci, Akyol’un (2016) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı Kelime Anlama Düzey ve

Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzuna göre öğrenci Öğretim Düzeyindedir. Ayrıca çocuğa okutulan 2. sınıf düzeyindeki serbest okuma metinlerinde de (bu metinler ilk defa ve bir kez okutulmuştur) bu ölçüme yakın hatalarla okuyabildiği görülmüştür. Bu sonuçlar, öğrencinin 2. Sınıf düzeyinde önemli bir gelişme kaydettiğini göstermektedir.

2. sınıf düzeyinde yapılan çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurularak kelime sayısı ve sınıf seviyesi artırılarak 3. sınıf düzeyindeki metinlerle çalışmaya geçilmiştir. Bu düzeyde yapılan çalışmalar sonunda öğrencinin başarı düzeyinin hızlı bir şekilde arttığı ve ilk defa okunan metinlerde yapılan hata sayısının azaldığı (30'lardan 10'lara düştüğü) görülünce bir ara ölçüm yapılmasına karar verilmiştir. 3. Sınıf düzeyindeki “Bir Sınıf Müzesi Kuralım” metni ile yapılan ara ölçüme ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Uygulama Sonrası 3. Sınıf Metninde Yapılan Hata Sayıları

Okuma Hataları	Hata Sayısı	Okuma Düzeyi
Atlama	3	Öğretim Düzeyi
Ekleme	2	
Yanlış Okuma	1	
Öğretmen Tarafında Verilen Kelime	0	
Toplam	6	

Tablo 6 incelendiğinde öğrencinin metnin 150 kelimelik bölümünde 6 hata yaptığı için öğrenci, Akyol’un (2016) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzuna göre öğrenci Öğretim Düzeyindedir.

3. sınıf düzeyinde yapılan ara ölçüm sonucunda öğrencinin ilerleme kaydettiği görüldüğünde, kelime sayısı ve sınıf seviyesi artırılarak 4. sınıf düzeyindeki metinlerle çalışmaya geçilmiştir. Bu düzeyde yapılan çalışmalar sonunda da öğrencinin başarı düzeyinin arttığı ve ilk kez okunan metinlerde (metni ilk defa okuduğunda), yapılan hata sayısının azaldığı görüldüğünde son ölçümün yapılmasına karar verilmiştir. Burada öğrencinin yapılan çalışma sonucunda (45 saatlik uygulama) gelişme düzeyini tespit edebilmek için ön değerlendirmede kullanılan “Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun” adlı metnin 200 kelimelik bölümünü öğrenci tekrar sesli bir şekilde okumuştur (bu metin ölçümler haricinde okutulmamıştır). Son ölçüme ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü Sınıf Metninde Uygulama Sonrası (Son Ölçüm) Yapılan Hatalar

Doğru	Yanlış	Hata Türü	Hata Sayısı
portrenizi kendinizi düşünmeyin gülebilmesidir şeyi ağzımızdan	Portenizi kendini düşmeyin gülebilmesidir şey ağzından	Atlama	6
Sıkça hatasına	sıkıca hatasında	Ekleme	2
Olabilirdiğince Yararlı Yani Unutmayın İnancı İnancınızı İnandıklarımız tartışıyor	Olabidiğince Yarırlı Yeni Unutmayan İnsancı İnsancınızı İnsandıklarımızı taşıtıyor	Yanlış Okuma	8
Toplam			16*

* Kelime tanıma düzeyi %92 olduğu için **Öğretim Düzeyi**

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencinin uygulama sonrasında yaptığı 200 kelimelik bir okumada 6 atlama, 2 ekleme, 8 yanlış okuma olmak üzere toplamda 16 hata yaptığı görülmektedir. Öğrencinin, Akyol'un (2016) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzuna göre kelime tanıma (16/200= 0,08) %8 hata yaptığı ve dolayısıyla 200 kelimelik bir okumada, kelime tanıma düzeyinin %92 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kelime tanıma düzeyi %90-99 arasında (%92) olduğu için öğrenci, Öğretim Düzeyindedir. Tablo 2 ve 7 karşılaştırıldığında, Ali'nin okuma düzeyinin uygulama öncesinde endişe düzeyindeyken, uygulama sonrasında öğretim düzeyine ulaştığı görülmektedir. Ayrıca bu süreçte öğrenci ile 2. Sınıf düzeyinde 8 metin ile uzun süre çalışılmış olması nedeniyle 3 ve 4. sınıfta okuma düzeyinin hızlıca ilerlediği düşünülmektedir.

3.2 Anlama Becerisine İlişkin Bulgular

Uygulamaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla Yanlış Analiz Envanterinin anlama boyutu (bkz. Akyol, 2016, s. 98-106) kullanılmıştır.

Uygulama öncesinde öğrenciye okutulan dördüncü sınıf (kendi sınıf) düzeyindeki Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun metnine göre anlama düzeyi ön ölçüm puanlama sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Dördüncü Sınıf Metnine Ait Anlama Düzeyi Ön Ölçüm Sonuçları

Soru	Öğrencinin Cevabı	Doğru Cevap	Alınan Puan / Sorunun Puanı
Metne göre dürüst olmak ne demektir?	Hiç Cevap vermedi	Yalan söyleme türünde değil, kendine karşı dürüst olmaktır.	0/2
Kendisiyle barışık kişinin en önemli özelliği nedir?	Hiç Cevap vermedi	Kişinin kendisine karşı dürüst olması ve kendine gülebilmesidir.	0/2
Sıradan insan olmak istemiyorsak neler yapmalıyız?	İyi olmalıyız	Kendimize karşı dürüst olmalıyız, kendimizi tarafsız bir gözle incelemeliyiz ve arkadaşlarımızın bizimle ilgili samimi düşüncelerini almalıyız	1/3
İnsan, neden inandığı ve düşündüğü gibi davranmalıdır?	Hiç Cevap vermedi	Kişinin kendisiyle barışık olması, iç çatışmaya girmemesi, iki yüzlü olmaması, huzurlu ve tutarlı olması için.	0/3
Toplam			1/10
Yüzde			10*

*Anlama Düzeyi %50'nin altında olduğu için (%10) *Endişe Düzeyi*

Tablo 8 incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencinin, kendi sınıf düzeyindeki "Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun" adlı metnin anlama sorularına verdiği cevaplar Akyol'un (2016) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Anlama Yüzdesi Kılavuzuna göre analiz edildiğinde; anlama düzeyinin (1/10= 0,10) %10 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre anlama düzeyi %50'nin altında (%10) olduğu için öğrenci, *Endişe Düzeyindedir*.

2. ve 3. sınıf düzeyinde yapılan ara ölçümlerde öğrencinin kelime tanıma düzeyinin yükseldiği ancak anlama düzeyinde herhangi bir gelişme olmadığı görülmüştür. Durum böyle olunca

4. sınıf düzeyindeki metinlerle çalışılırken anlama çalışmalarına (Sesli düşünme stratejileri ve Bir Şey Söyle Tekniği) ağırlık verilmiştir. Bu çalışmalar sonunda öğrencinin anlama düzeyinde de bir artış gözlenmesine rağmen öğrencinin hâlâ endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında öğrenciye okutulan dördüncü sınıf (kendi sınıf) düzeyindeki Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun metnine göre anlama düzeyi son ölçüm puanlama sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Dördüncü Sınıf Metnine Ait Anlama Düzeyi Son Ölçüm Sonuçları

Soru	Öğrencinin Cevabı	Doğru Cevap	Alınan Puan / Sorunun Puanı
Metine göre dürüst olmak ne demektir?	İyi ve doğru olmak	Yalan söyleme türünde değil, kendine karşı dürüst olmaktır.	1/2
Kendisiyle barışık kişinin en önemli özelliği nedir?	Dürüst olması	Kişinin kendisine karşı dürüst olması ve kendine gülebilmesidir.	1/2
Sıradan insan olmak istemiyorsak neler yapmalıyız?	Kendimize dürüst olmalıyız	Kendimize karşı dürüst olmalıyız, kendimizi tarafsız bir gözle incelemeliyiz ve arkadaşlarımızın bizimle ilgili samimi düşüncelerini almalıyız	1/3
İnsan, neden inandığı ve düşündüğü gibi davranmalıdır?	Hiç Cevap vermedi	Kişinin kendisiyle barışık olması, iç çatışmaya girmemesi, iki yüzlü olmaması, huzurlu ve tutarlı olması için.	0/3
Toplam			3/10
Yüzde			30*

*Anlama Düzeyi %50'nin altında olduğu için (%30) *Endişe Düzeyi*

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencinin uygulama sonrasında Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun adlı metnin anlama sorularına verdiği cevaplar analiz edildiğinde; anlama düzeyinin (3/10= 0,30) %30 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre anlama düzeyi %50'nin altında (%30) olduğu için öğrenci, *Endişe Düzeyindedir*. Ancak Tablo 8 ve 9 karşılaştırıldığında, Ali'nin anlama düzeyinin uygulama öncesinde %10 seviyelerindeyken, uygulama sonrasında %30 seviyelerine çıktığı görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlk-ölçüm ve son-ölçüm (Tablo 2 ve 7) bulguları karşılaştırıldığında; Ali (örneklem)'nin uygulama öncesinde, metnin 200 kelimelik bir bölümünü okuduğu ve toplam 32 kelime hatası yaptığı, uygulama sonrasında ise aynı bölüm üzerindeki hatalı kelime sayısının azalıp 16'ya düştüğü görülmüştür. Bu verilere göre uygulama öncesinde Endişe Düzeyinde olan öğrenci, uygulama sonrasında Öğretim Düzeyine ulaşmıştır. Bu durum, uygulanan tekniklerin (Tekrarlı Okuma ve Eko okuma) öğrencinin, yanlış okuma, kelime ekleme ve atlama hataları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde (Çaycı & Demir, 2006; Yüksel, 2010; Duran & Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013; Yamaç, 2014; Akyol & Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Kuruoğlu & Şen, 2018; Ceylan, Laçın & Çetin, 2018; Kanık-Uysal & Akyol, 2019); ilkökul düzeyindeki öğrencilerin okuma sırasında en çok yaptıkları hataların ekleme, atlama, tekrar ve yanlış okuma hataları olduğu

görülmektedir. Therrien ve Kubina (2006, (ss. 156 - 159) bu hataların giderilmesinde tekrarlı okuma stratejilerinin sıklıkla kullanıldığını; yapılan araştırmalar sonunda da bu stratejilerin, engelli öğrenciler de dâhil olmak üzere okuma sorunu olan öğrencilerde etkili olduğunun ortaya konduğunu belirtmektedirler.

Roundy ve Roundy (2009, s. 1103) tarafından yapılan bir çalışmada da, tekrarlı okuma stratejilerinin öğrencilerde, akıcı okumayı, dakikada okunan kelime sayısını, okuma puanını, okumaya yönelik benlik saygısını ve güveni artırdığı ortaya konmuştur. Meyer ve Felton (1999, s. 289-291), akıcı okumayı geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma tekniğinin kullanıldığı birçok araştırmayı incelemiştir. Sonuç olarak bu çalışmalarda pek çok araştırmacının, tekrarlı okuma tekniğinin farklı seviye ve özellikteki okuyucuların dakikada okunan kelime sayısını, okuma hızını, doğru okumayı ve kelime tanımayı arttırdığını güçlü kanıtlarla ortaya koyduklarını tespit etmiştir. Gorsuch ve Taguchi (2008) tekrarlı okumanın akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkilerini inceledikleri çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla ve anlamlı düzeyde akıcı okuma becerisi kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Kuruoğlu ve Şen (2018), okuma sorunu olan öğrencilerin okuma hatalarını tespit etmek ve bu hataları gidermek için yaptıkları çalışmada, tekrarlı okuma tekniğini kullanarak hızlandırılmış bir eğitim vermişler ve bu eğitim sonunda, çalışmaya katılan öğrencilerin okuma hatalarında azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Ceylan, Laçın ve Çetin'in (2018) "tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak otizmlili öğrencilerin okuma hatalarını azaltmak ve okuma hızlarını artırmak (s. 23)" amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuma hatalarında azalma olduğu ve okuma hızlarının akıcı okuma seviyesinde arttığı belirtilmiştir.

Araştırmamızın bulgularında da, öğrencinin tekrarlı okumalar sonunda, okuma düzeyinin öncekinden daha başarılı olduğu, okuma hızının arttığı ve yapılan hataların azaldığı görülmüştür. Samuels (1979) Tekrarlı Okuma Metodu adlı çalışmasında, tekrarlı okuma çalışması yapan bir öğrencinin her okumasının bir öncekinden daha başarılı olduğunu ve okuma hızı arttıkça kelime tanıma hatalarının azaldığını tespit etmiştir (s. 404). Therrien (2004)'ün, tekrarlı okumanın anlama ve akıcı okuma üzerine etkilerini tespit etmek için yaptığı meta-analiz çalışmasında ise, bu stratejinin engelli olmayan ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerde önemli derecede başarılı olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular, tekrarlı okuma stratejisinin okuma sorunu olan öğrencilerde etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Uygulama sırasında kullanılan ve olumlu anlamda etkisi görülen tekniklerden bir tanesi de eko okumadır. Alan yazında, bu yönteminde okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır. Örneğin, Duran ve Sezgin (2012), eko okuma yönteminin akıcı okuma üzerine etkisini inceledikleri bir çalışmada, bu yöntemin akıcı okuma problemi olan bir öğrencinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerini önemli düzeyde geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Ancak bizim bu stratejiyi seçmemizin en temel sebebi, öğrencinin oldukça ilgi duyması ve evde aile bireylerinden bu strateji ile çalışmayı talep etmesidir. Bilindiği gibi, ilgi ve istek öğrenme süreçlerinde öğrencinin motive olması ve başarıya ulaşması açısından çok önemli bir yere sahiptir. Akbaba'ya (2006, s. 343) göre öğrenciler ilgi duydukları şeyleri istekli bir şekilde yaparlar ve yaptıkları işe motive olurlar. Bu ilgi, istek ve motivasyon da onların öğrenme süreçlerinden haz almalarını sağlar ve başarıya ulaşmalarını hızlandırır. Bu bağlamda Yıldız (2010), yaptığı bir çalışmada okumada sadece bilişsel süreçlerin değil motivasyonel süreçlerinde oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim, bu uygulama sürecinde yapılan eko okuma çalışmalarına öğrencinin istekli bir şekilde katıldığı görülmüş ve evde de istekli bir şekilde çalıştığı tespit edilmiştir. Özellikle eko okuma çalışmalarından sonra (evde yapılan çalışmalarda dâhil) öğrencinin okumasında önemli düzeyde gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, çalışılacak yöntem/yöntemler belirlenirken, bir pilot uygulama yapılarak öğrencinin de ilgi ve isteğinin dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda uygulama süreci, tekrarlı okuma ve eko okuma birlikte kullanılarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda yürütülen uygulamalar sonucunda öğrencinin okuma hatalarında önemli düzeyde azalmalar olduğu gözlemlenmiştir. Alan yazında tekrarlı okuma, eko okuma, ahenkli okuma, paylaşarak okuma ve kelime tanıma stratejileri gibi stratejilerin birlikte kullanıldığı bazı çalışmaların bulguları incelendiğinde, bu stratejilerin birlikte kullanımının öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine önemli katkıların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Çayır ve Balcı

(2017), Eko okuma ve tekrarlı okuma tekniklerini de kullanarak oluşturdukları Bireyselleştirilmiş Okuma Programının okuma yetersizliği olan bir öğrenciye uygulanması sonucunda, bu öğrencinin okuma sorunlarının önemli ölçüde azaldığını tespit etmişlerdir. Rasinski (1990), tekrarlı okuma ve dinleme sırasında okuma (Listening-While-Reading) tekniklerinin akıcı okuma üzerine etkilerini araştırdığı çalışmada, her iki yaklaşımda okuma hızı ve doğru okumada önemli kazanımlar sağladığını tespit etmiştir. Kanık-Uysal ve Akyol'un (2019) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin akıcı okuma problemini gidermek için tekrarlı okuma, model okuma, yardımcı okuma, eko (yankılı) ve koro okuma yöntemlerini kullanarak yaptıkları çalışmada, öğrencinin okuma sorunlarının önemli derecede giderildiği belirtilmiştir. Yamaç (2014), okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğini bir arada kullanmıştır. Çalışma sonunda uygulanan yöntemlerin öğrencinin, okuma hızı, kelime tanıma düzeyi ve prozodik okumasında önemli derecede etkili olduğunu tespit etmiştir.

Alan yazındaki bazı çalışmalarda, okuma stratejilerinin birlikte kullanılmasının, okuma sorunlarının giderilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bazı çalışmalarda ise bu stratejilerin hem okuma hem de anlama düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Homan, Klesius, ve Hite (1993) tekrarlı okuma, eko okuma, paylaşarak (cloze) okuma ve ahenkli okuma gibi stratejilerin okuma hızı, hata oranı ve anlama üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, 7 haftalık bir süre sonunda bu stratejilerin anlama, okuma hızı ve hata oranında iyileşme sağladığını ve eşit düzeyde faydaları olduğunu tespit etmişlerdir. Uzunkol (2013) okurken sıklıkla atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma ve ekleme hataları yapan bir öğrenciye kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma tekniklerini kullanarak bir eğitim süreci uygulamıştır. Uygulama sonunda öğrencinin, kelime tanıma düzeyinin, okuma hızının, anlama düzeyinin arttığını ve okuma hatalarının da azaldığını tespit etmiştir. Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018), akıcı okuma ve okuduğunu anlama problemi olan bir öğrenciye eşli okuma ve tekrarlı okuma yöntemlerini kullanarak hazırladıkları bireyselleştirilmiş okuma programını uygulamışlar ve bu uygulamanın sonunda, öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğrenim düzeyine yükseldiğini belirlemişlerdir. Çayır ve Ulusoy (2014) koro okuma, eko okuma, eşli okuma ve tekrarlı okuma tekniklerini kullanarak hazırladıkları Akıcılığı Geliştirme Programını ikinci sınıfta okuyan 36 kişilik bir öğrenci grubuna uygulamışlar ve süreç sonunda bu öğrencilerin, okuma hatalarının azaldığı, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Araştırmamızın bulgularında ise okuma hatalarında önemli düzeyde azalma olmuş, ancak katılımcıdan yeterli veri elde edilemediğinden dolayı anlama düzeyi yeterince tespit edilememiştir. Bu yüzden, çalışma sırasında (özellikle, öğrencinin metin sonunda sorulan sorulara pek cevap vermediği veya vermek istemediği gözlemlendiğinden) Bir Şey Söyle Tekniği ve Sesli Düşünme Stratejisi kullanılmıştır. Eko okuma ve eşli okumaya ek olarak anlama çalışmaları sırasında bu tekniklerin kullanılmasıyla, öğrencinin metin hakkında yorum yaptığı ve sorulan sorulara cevap verdiği görülmüştür. Ayrıca çalışma sırasında bu teknikleri kullanılmadan önce yapılan ölçümlerde öğrencinin anlama puanlarının çok düşük olduğu (%10-20 civarında) görülmüştür. Bunun temel sebebinin öğrencinin sorulan soruların çoğuna cevap vermemesinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Çünkü bu durum, öğrencinin okuduğu metinden hiçbir şey anlamadığı anlamına gelmemektedir. Bunun anlaşılması için öğrencinin konu ile ilgili bir şeyler söylemesi gerekir. Bu yüzden okuduğunu anlayıp anlamadığını, anladıysa hangi düzeyde anladığını tespit etmek amacıyla uygulanan Bir Şey Söyle Tekniği ve Sesli Düşünme Stratejilerinden sonra öğrencinin sorulan sorulara cevap vermeye başladığı ve metin hakkında yorum yaptığı görülmüştür. Ancak tüm bu uygulamalar sonunda, öğrencinin anlama düzeyinde bir ilerleme olmasına rağmen, yine de endişe düzeyinde kaldığı tespit edilmiştir. Bu durumda, Bir Şey Söyle Tekniği ve Sesli Düşünme Stratejilerinin öğrencinin kendini ifade etmesi açısından etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmamızda, pilot bir uygulama yapılarak öğrencinin ihtiyacı, ilgisi ve uygulanan stratejinin ilgili öğrenci üzerindeki verimliliği göz önünde bulundurularak belirlenen stratejilerin uygulanması, öğrencinin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine ve okuduğu metin hakkında konuşmasına olumlu katkılar sağlamıştır. Bu yüzden okuma sorunu olan öğrencilerin sorunlarının iyi analiz edilerek yetersizliklerin tespit edilmesi ve bu yetersizliklere uygun stratejilerin belirlenerek uygulanması önem arz etmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrencinin ilgi duyduğu

stratejinin önemli katkıları olmuştur. Bu nedenle özellikle uygulanan stratejinin verimliliğinin ve öğrencinin ilgisinin tespit edilerek gerekli çalışmaların yapılması önerilir. Ayrıca anlamaya yönelik düşüncelerin ifade edilmesine yardımcı olmak için Bir Şey Söyle Tekniği ve Sesli Düşünme Stratejisi kullanılabilir.

Okuma veya okuduğunu anlama sorunu olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda, özellikle öğrenci ile birebir çalışılması ve düzenli bir programın uygulanması, hem öğrencinin derse karşı motivasyonunu hem de öğrenme hızını artırmaktadır. Ancak eğitim öğretime ara verilen zamanlarda (ailelerin tatil planı, okulların tatil olması vb.) çalışmalar bölünmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, öğrendiklerini unutma sorunu yaşayabildikleri görülmektedir. Bu yüzden ebeveynler bilgilendirilerek çalışmalara mümkün olduğunca düzenli, sistematik ve programlı bir şekilde devam edilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 343-361.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (16.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Ketenoglu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 193(43), 143-158.
- Altunbaş-Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede orton-gillingham yaklaşımının etkisi*, yayımlanmamış. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataşçi, A. (2019a). *İlkokul Türkçe 4 ders kitabı*. Ankara: Koza Yayın AŞ.
- Ataşçi, A. (2019b). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı*. Ankara: Koza Yayın AŞ.
- Ateş, M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Prozodik Okuma Becerileri İle Okuma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 207-216.
- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam E., Örs, E. ve Efe P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel, G. (2019). *İlkokuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Block, C. C. ve Israel, S. E. (2004). The abcs of performing highly effective think-alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), 154-167.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, M., Laçın, E. ve Çetin, E. (2018). Tekrarlı okuma yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuma hatalarına ve okuma hızlarına etkisi. *International Journal of New Approaches in Special Education*, 1(1), 25-45.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, USA: Pearson Education.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma Ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4),437- 456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkökul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Dehaene S. (2017). *Beyin nasıl okur?* (2.Baskı) . (Çev. O. Karakaş). İstanbul: Alfa Bilim Yayınları.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gorsuch, G. and Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in vietnam. *System*, 36(2), 253-278.
- Homan, S. P., Klesius, J. P. and Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (Çev. A. Benzer). Ankara: Pegem.
- Johnson, K. ve Lapp, D. (2012). If you want students to read widely and well—Eliminate round robin reading. D. Lapp ve B. Moss (Ed.), *Exemplary instruction in the middle grades: Teaching that supports engagement and rigorous learning* içinde (ss. 260-276).
- Kanık-Uysal, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Karaca, O., Tirit-Karaca, D., Çalış, S. ve Yiğit, G. (2018). *Disleksi özgül öğrenme güçlüğü* (2. baskı). İstanbul: Psikonet.
- Şen-Kösem F. ve Bakacak S. (2019). *Evde ve okulda disleksi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri
- Knoll, E. M. (2014). *Using echo reading and tracking simultaneously during small group read alouds with preschool children*, Unpublished Masters Thesis, Rowan University, Special Education College of Education, New Jersey, USA.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Meyer, M. S. and Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Ocak, G. (2019). Eylem araştırmasını anlamak. Gürbüz Ocak (Ed.), *eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* içinde (ss.1-42). Ankara: Pegem.
- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2019) Okuma eğitimi. Hayati Akyol ve Ayfer Şahin (Eds.), *türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler* içinde (ss. 29-54).
- Penner-Wilger, M. (2008). Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension. Web: http://edtechpartners.com/wp-content/uploads/2013/10/Fluency_Research.pdf. Erişim Tarihi: 25.03.2020
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Roundy, A. R. and Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: does practice always make perfect? *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 33, 1103 – 1108.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Şahbaz-Dağlıoğlu, E. (2019). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. Ankara: Sonuç Yayınları
- Taşkaya, S.M. (2017). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları*. F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.) içinde, *ilk okuma yazma öğretimi* (ss. 233-298). Ankara: Anı.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J. and Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 970-83.
- Ülper, H. (2010). Okuma süreci: bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri, *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 32-44.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2),631-644.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

Wright, J. (2001). The savvy teacher's guide: Reading interventions that work. Web: <http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/brouge/rdngManual.PDF>. Erişim Tarihi: 25.03.2020

EXTENDED SUMMARY

Purpose

In this research, it is aimed to eliminate the problems of reading and reading comprehension of a student that is studying in 4th grade in primary school. In this context, firstly, it was decided to determine what kind of misreads the student make in reading, then which techniques should be used and for how long in order to eliminate these misreads. After determining the techniques and action plan, it is aimed to eliminate the reading errors of the student and ensure fluent reading by doing one-to-one studies with the student.

Methodology

In this research, qualitative research method was used to solve the problems of a primary school student who has problems reading and reading comprehension. In addition, considering the problem status and content of the study, it was concluded that action research, one of the qualitative research methods, would be appropriate for the research. Considering the planning made for the implementation process, one of the types of action research, Technical / scientific collaborative action research was used in the process. Criterion sampling was used to determine the student.

The criteria for participant were determined as "to be in Anxiety Level According to Wrong Analysis Inventory, having no mental, physical, visual and auditory disability, studying in elementary school 2th, 3rd or 4th grades. As a first step, the student's name was hidden in accordance with the ethical rules and the participant was given the code name "Ali". In the next stage, the school management, teacher, family and student were informed about the application and necessary permissions were obtained. "Wrong Analysis Inventory", "Voice Recordings", "Researcher Observations" and "Reading Texts" were used as data collection tools. In addition, simple and in-depth comprehension questions related to the texts were created and used to determine the student's level of reading comprehension. These texts, which are used as data collection tools, are selected from the textbooks of the Ministry of Education.

Findings

When the first-measurement and post-measurement (Tables 2 and 7) findings are compared; It was observed that Ali (sample) made a total of 32 misreads while reading a text of 200 words before the application, the number of misreads on the same text decreased to 16 misread words after the application. According to these data, it was seen that the student's word recognition level increased from "Anxiety Level" to "Education Level". This shows that the applied techniques (Repetitive Reading and Echo Reading) are effective on the student's misread, word addition and jump errors. When the findings related to the level of reading comprehension of the student is examined its seen that, according to the "Percentage of Understanding Guide", the level of understanding of the student at his own grade level is ($1/10 = 0.10$) 10% (pre-measurement). After studying the texts at the 2nd and 3rd grade levels with the student, an intermediate measurement was made, and it was observed that the student's word recognition level increased but there was no improvement in the level of understanding. For this reason, while working with texts at the 4th grade level, emphasis was given to comprehension studies (Spoken thinking strategies and Say Something Technique). At the end of these studies, although an increase in the understanding level of the student was observed, the student was still at the level of anxiety. At the 4th grade level, the understanding level of the student increased to 30% (final measurement).

Conclusion and Discussion

In the research, the application process was structured by using repeated reading and eco reading together. As a result of the applications carried out in this direction, it was observed that the student's reading errors decreased significantly. When the findings of some studies in the literature were examined in which the strategies such as repeated reading, echo reading, harmonious reading, sharing reading and word recognition were used together, it was found that the use of these strategies together contributed significantly to students' reading and reading comprehension levels. The results of the research are similar to these studies. In the research, significant decrease in reading errors, but the level of comprehension could not be determined clearly due to a participant that did not say much about it. Therefore, the "Say Something Technique" and the "Think Thinking Strategy" were used

during the study (especially since it was observed that the student did not want to answer the questions asked at the end of the text reading). In addition to echo reading and paired reading, it was seen that by using these techniques during the comprehension studies, the student commented on the text and answers the questions asked. Also, during the study, it was observed that the comprehension scores of the student were very low (around 10-20%) in the measurements made before using these techniques. It was thought that the main reason for this was that the student did not answer most of the questions asked. This does not mean that the student does not understand anything from the text he / she read. In order to understand this, the student must say something about the subject. Therefore, after the "Say Something Technique" and "Voice Thinking Strategies" applied in order to determine if the student understands what he/she read, and at what level of his/her reading comprehension, it was seen that the student started to answer the questions and comment on the text. However, at the end of all these applications, it was determined that the student remained at the level of anxiety even though there was an improvement in the level of understanding.