

OKUMA STRATEJİLERİ VE GÖRSEL OKUMA METİNLERİYLE OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNE YÖNELİK EYLEM ARAŞTIRMASI

Emine Rabia GÖKASLAN ZOR
Şehit Alper Kocaman İlkokulu
eminerabiazor@gmail.com
ORCID: 0009-0001-5093-1773

Hayati AKYOL
Gazi Üniversitesi
hayatiakyol@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4450-2374

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 24.04.2023

Revize Tarihi: 04.05.2023

Kabul Tarihi: 19.06.2023

Atf Bilgisi: Gökaslan Zor, E. R. ve Akyol, H. (2023). Okuma stratejileri ve görsel okuma metinleriyle okuma güçlüğüne yönelik eylem araştırması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 3(1), 1-20.

ÖZ

Bu çalışmada beşinci sınıfa giden ve öğrenme güçlüğüne sebep olacak herhangi bir tanısı olmadığı halde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile planlanan çalışmada veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri”, “Okuma Metinleri”, “Ses ve Video Kayıtları” kullanılmıştır. İlk olarak öğrencinin okuma hatalarını ve bu hatalarının nedenlerini tespit etmek amacıyla ön test uygulanmıştır. Yapılan ön test sonrasında Yanlış Analizi Envanterine göre endişe düzeyinde olduğu tespit edilen öğrencinin okuma hatalarının giderilmesine ve okuma düzeyinin geliştirilmesine yönelik olarak 52 ders saatini kapsayan bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan eylem planında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hece-kelime çalışmalarından; tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma stratejilerinden, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler ile görsel okuma metinlerinden yararlanılmıştır. Uygulamalar sonunda yapılan son test verilerine göre öğrencinin okuma hızının arttığı, okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, anlama, okuma güçlüğü, akıcı okuma stratejileri, görsel okuma metinleri.

Action Research on Remediating Reading Difficulties through Reading Strategies and Visual Reading Texts

ABSTRACT

The aim of this study is to address the reading and comprehension difficulties of a student in the fifth grade who experiences reading difficulties despite having no diagnosis that would cause learning difficulties. In the research, which was planned using the action research pattern among qualitative research methods, "Mistake Analysis Inventory", "Reading Texts", "Audio and Video Recordings" were used as data collection tool. At first, a pre-test was applied to determine the student's reading errors and their reasons. After the pre-test, which determined that the student was at an anxiety level based on the Wrong Analysis Inventory, an action plan covering 52 lesson hours was prepared and implemented to eliminate the student's reading errors and improve their reading level. In the related action plan, syllable-word studies, repeated reading, echo reading and paired reading strategies, pre-, during and post-reading strategies and visual reading texts were utilized in order to improve reading and comprehensive skills. According to the test data obtained at the end of the applications, it was observed that the student's reading speed increased and the level of reading and comprehension was improved from the level of anxiety to the level of education.

Keywords: Reading, comprehension, reading difficulty, reading fluency strategies, visual reading texts.

Giriş

İnsan hayatındaki en önemli becerilerden biri olan okuma becerisinin akademik niteliğinin yanı sıra sosyal, siyasal ve kişisel birçok niteliğe sahip olduğunu ifade eden Akyol (2018), okuma yazma eğitim ve öğretiminin; okuduğunu anlayan ve anladıklarını farklı alanlarda fonksiyonel olarak kullanabilen bireyler yetiştirecek şekilde planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aksi halde hızlı, doğru, anlayarak okuyamayan ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmadan yetişen bireylerin günlük yaşamlarında ve akademik hayatlarında başarısız olmaları kaçınılmazdır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Köksal, 2003).

Bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olan ve temel amacı anlamayı sağlamak olan okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanır. İlgi duyulan ve gerekli görülen kelime ve cümlelerin seçilip anlaşılması ile devam edilir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme ve problem çözüme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek ön bilgilerle birleştirilir ve sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılır (Güneş, 2007). Okunandan anlam kurma becerilerinin bireylere kazandırılması, onların hayatını anlamlı hale getirmeye yapılacak en önemli katkılardan biridir (Akyol, 2021). Gelecekteki akademik başarıların temelini okuma ve okuduğunu anlama becerisi oluşturmaya karşın bu süreç bazen istenildiği gibi yürütülememekte, okuma ve anlama becerilerinin ilkokulun ilk yıllarında öğrencilere kazandırılmasında çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu becerilere istenilen düzeyde sahip olamama durumu, öğrenciler arasında en sık görülen öğrenme problemi olarak karşımıza çıkmakta ve akademik başarısızlığın temel nedenlerinden biri olarak kabul görmektedir. Bunda öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini tek başlarına geliştirememelerinin etkili olduğu ve bu becerileri geliştirebilmek için de öğretim, rehberlik ve desteğe ihtiyaçları olduğu bilinmektedir (Ateş, 2011). Desteğe ihtiyacı olan bu çocuklar, akranları ile zekâ düzeyleri bakımından benzerlik göstermelerine karşın okuma becerileri bakımından oldukça geridirlir. Herhangi bir görme, işitme, dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu yaşamamalarına ve beyin hasarı olmamasına karşın okuma becerileri bakımından sorun yaşayan bu çocuklar “okuma güçlüğü” tanısı almaktadırlar (Kuruyer, 2014). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar genel olarak okudukları metne odaklanma problemi yaşamakta ve okuma esnasında; yanlış okuma, ters çevirme, atlayıp geçme, ekleme yapma, tekrar etme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme gibi okuma hataları yapmaktadırlar (Akyol, 2018). Bu durum da bu çocukların okudukları metinde yaptıkları hatalar nedeniyle kelimeyi tanıyamamalarına, akıcı bir okuma yapamamalarına ve sonuç olarak da okuduklarını anlayamamalarına neden olmaktadır. Oysa okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma hızları artırıldığında okuma ve anlama düzeylerinin gelişmesi, akıcı okuma ve anlama arasında güçlü bir korelasyon olduğunu açıklamaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Okuma güçlüğü, yaş seviyesine göre uygun eğitim olanaklarına ve normal zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen kelimeyi tanıma ve doğru okuma, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada bireylerin yaşadığı problemler olarak ifade edilmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Bu güçlüğe sahip olan bireylerin yaşadıkları sıkıntıların giderilmesi onların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik programların geliştirilmesine ve bu programların uygulanmasına bağlıdır (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Ancak ülkemizde bu öğrencilere yönelik geliştirilen ve onlara uygulanan programların yetersiz olduğu söylenebilir. Hatta bu öğrencilere RAM tarafından verilen bir tanı yoksa destek eğitim ve kaynaştırma eğitiminden dahi yoksun bırakılmaktadırlar. Oysa ilgili araştırmalara bakıldığında (Akyol ve Çoban Sural, 2021; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Yıldız ve Akyol, 2010; Alamri, 2016; Ateş, 2013; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Morgan, Wilcox ve Eldredge, 2010; O'Connor, White, ve Swanson, 2007; Rasinski, 1990; Strickland, Boon ve Spencer, 2013; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yüz yüze yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Okuma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaların olumlu sonuçlar vermesi, bu araştırmanın da okuma ve anlamada sorun yaşayan bir beşinci sınıf öğrencisinin bu becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmasına etki etmiştir. Bu amaçla öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

Okuma Becerisini Geliştirmek Amacıyla Kullanılan Stratejiler

Tompkins (2018)'e göre okuma süreci ses farkındalığı ve ses bilgisi ile başlayan, kelimeyi tanıma, akıcılık ve kelime hazinesinin zenginleştirilmesiyle devam eden, anlama ile sona ulaşması beklenen bir süreçtir. Görüldüğü gibi okuma becerisine sahip bireyler yetiştirilmesine ses farkındalığı ve ses bilgisi becerileri kazandırarak başlanmalı ve ardından kelimeyi tanıma aşamasına geçilmelidir. Okuyucunun kelimedeki sembol ve ses ilişkisini kurarak kelimeyi doğru seslendirmesi ile ifade edilen kelimeyi tanıma, akıcı okumaya ulaşılabilmesi için gereken en önemli aşamalardan biridir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Bu amaçla araştırmada ilk olarak öğrencinin ses bilgisi kontrol edilmiştir. Öğrencinin alfabadeki her harfe karşılık gelen sesi karışık olarak okuduğu, ancak metin

içinde bazı harfleri birbiri ile karıştırdığı görülmüştür. Sürece öğrencinin karıştırdığı seslerin hece ve kelime çalışmaları ile başlanarak ilgili kelimelerden cümle kurma etkinlikleri ile devam edilmiştir. Ardından akıcı okumayı sağlamak amacıyla tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma stratejilerinden yararlanılarak çalışmalar yapılmıştır. Okuyucunun anlamlı bir metni bağımsız bir şekilde akıcı olarak okumayı başarınca kadar tekrar tekrar okuması (Samuels, 1979) olarak tanımlanan “tekrarlı okuma”, özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için tasarlanmıştır; kelime tanımayı, hızlı ve doğru okumayı geliştiren en iyi akıcı okuma stratejilerindedir (Ambruster, Lehr ve Osborn, 2010). Bir diğer akıcı okuma stratejisi olan “eko okuma” da ise amaç öğretmenin öğrenciye örnek olmasıdır. Öğretmen yüksek sesle okuyarak ve sonrasında öğrenciyi dinleyerek ona geri bildirimde bulunan rehber rolündedir. Bu okuma türünde prozodiyeye odaklanmak mümkündür. Yardımlı okuma olarak da adlandırılan “eşli okuma”; öğretmen, aile bireyleri ya da iyi bir okuyucu olan akranla seçilen bir kitabın ya da metnin birlikte sesli olarak okunmasıdır (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009).

Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmek Amacıyla Kullanılan Stratejiler

Okumadan beklenen faydanın sağlanabilmesi, bireyin okuduğunu anlamasına bağlıdır (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuduğunu anlama, metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlandırılmasının yanı sıra okunan metnin her yönüyle kavranmasını, içselleştirilerek yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içermektedir (Karatay, 2014). Anlamlandırma süreci okurun karşılaştığı metinde ilgi duyduğu ya da gerekli gördüğü kelimeleri/cümleleri seçerek sınıflama, sorgulama, ilişki kurma gibi zihinsel işlemlerden geçirek ön bilgileriyle birleştirmesi ve yeniden anlamlandırması ile tamamlanır (Güneş, 2007). Sürecin sonunda anlamlandırmanın gerçekleşebilmesi için sözlü anlama becerisi, kelime bilgisi, akıcı okuma, strateji kullanımı gibi birçok bileşenin işe koşulması ve her birinin kullanılması gerekmektedir (Kirby, 2007). Birçok bileşenin işe koşulması ile gerçekleşen ve kritik becerilerden biri olan okuduğunu anlama ile ilgili problemlerin çoğu, ilkökul yıllarında belirmektedir. Bu problemlerin sonraki öğretim hayatına aktarılması oldukça riskli olduğundan bu temel beceri bireye erken yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Bu amaçla, her öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek, kişiye özel öğretim programları hazırlanmalı ve bu öğrencilere gereken destek sağlanmalıdır (Kirby, 2007).

Araştırmada da kelime tanımaya ve akıcı okumaya yönelik etkinlikler sonrasında anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okurun, metne nasıl yaklaşması ya da metni nasıl okuması gerektiğine ilişkin ona yol gösteren “okuma stratejileri” kullanılmıştır. Okuma stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda da okuma esnasında okura rehberlik eden okuma stratejilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ve genel okuma başarısını artırdığı ifade edilmektedir (Epçaçan, 2008; Karatay 2007; Küçükkoğlu, 2013; PourhoseinGilakjani, 2016; Ruiz, 2015; Sidekli ve Çetin, 2018; Temizkan, 2007). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejilerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve okumadan üst düzeyde faydalanılabilmesi için okuma stratejileri; okuma öncesi, sırası ve sonrası aşamaları içermelidir (Akyol, 2021; Hartman, Akyol ve Baş, 2021; Kinberg, 2007; Manzo, Manzo ve Estes, 2001; Ülper, 2019).

Okuma öncesi stratejiler: metni gözden geçirme, okuma amacını belirleme, ön bilgileri kullanma ve tahminde bulunma; okuma sırası stratejiler: akıcı okuma, anlamayı kontrol etme ve yardımcı stratejileri kullanma; okuma sonrası stratejiler ise: okunanları özetleme ve değerlendirmedir (Akyol, 2021). Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla okuma öncesinde, metnin başlığına ve varsa görseline bakarak metnin içeriği ile ilgili tahminde bulunma stratejisinden; okumada prozodik unsurları dikkate alan, metnin uygun hızda okunmasına ve daha kolay anlaşılmasına imkan veren eşli, tekrarlı ve eko okuma akıcı okuma stratejilerinden; okuma sonrasında ise metinle ilgili soruların sorulması ile metinde anlatılanlarla ilgili temel öğelerin ortaya koyulmasıyla özetleme stratejisinden yararlanılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla görsel okuma metinlerinden de yararlanılmıştır.

Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili gibi görselleri, okuma, anlama ve yorumlamayı gerektiren görsel okuma becerisi bir dizi zihinsel işlemin yapıldığı karmaşık bir süreçtir (Sarıkaya, 2017). Bu süreç, Feinstein-Hagerty (1994)’e göre eğitim için okuma, yazma ve aritmetikte eşdeğerdir

(Tüzel, 2010). Öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığı açısından oldukça önemli olan görsellerin, daha kolay akılda tutulma, daha kolay aktarılabilme ve anlamayı daha keyifli hale getirme gibi pek çok yararı vardır (Donnchaidh, 2023). Küçük yaşlardan itibaren öğrenilenlerin %83'ünün görme sayesinde gerçekleşmesi ve Hoffman (2000)'in da ifade ettiği gibi görsel öğelerin somut olması öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve görsel okumanın önemini açığa çıkarmaktadır (Tüzel, 2010). Nitekim ilgili literatür incelendiğinde farklı görsel materyallerle yapılan görsel okumanın okuduğunu anlamının gelişmesinde engelli bireyler de dahil olmak üzere etkili olduğu görülmektedir (Akçam, 2006; Baş ve Kardaş, 2014; Phantharakphong ve Pothitha, 2014; Rakes, Rakes ve Smith 1995; Sönmez ve Turan, 2022). Çalışmada da görsel okuma metinleri ile hazırlanan etkinliklerle öğrencinin okudukları ile görselleri eşleştirmesi, görsellere göre karışık olarak verilen cümleleri sıralaması, metne göre görselleri sıralaması ya da görseller ve metinden yararlanarak ilgili soruları cevaplaması istenmiş ve öğrencinin eğlenerek öğrenmesi amaçlanmıştır.

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi “Okuma güçlüğü yaşayan bir beşinci sınıf öğrencisinin okuma düzeyi nasıl geliştirilebilir?” şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin hazırlanan eylem planı ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca daha önceki çalışmaların çoğunda (Akyol ve Çoban Sural, 2021; Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Yıldız, 2010; Alamri, 2016; Ateş, 2013; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Morgan, Wilcox ve Eldredge, 2010; O'Connor, White, ve Swanson, 2007; Rasinski, 1990; Strickland, Boon ve Spencer, 2013) eğlenerek öğrenmeyi örneklediren görsel okuma metinleri ve çeşitli kelime oyunları yer almazken (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018 yaptıkları çalışmada kelime oyunlarına yer vermiştir.); bu araştırmanın içerdiği etkinlikleri ile diğerlerinden farklılaşarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra uygulanan eylem planının her aşamasının detaylı olarak aktarılması yoluyla bu çalışmanın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere nasıl müdahale edilebileceğine dair öğretmenlere yol göstermesi ve alana katkı sağlaması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

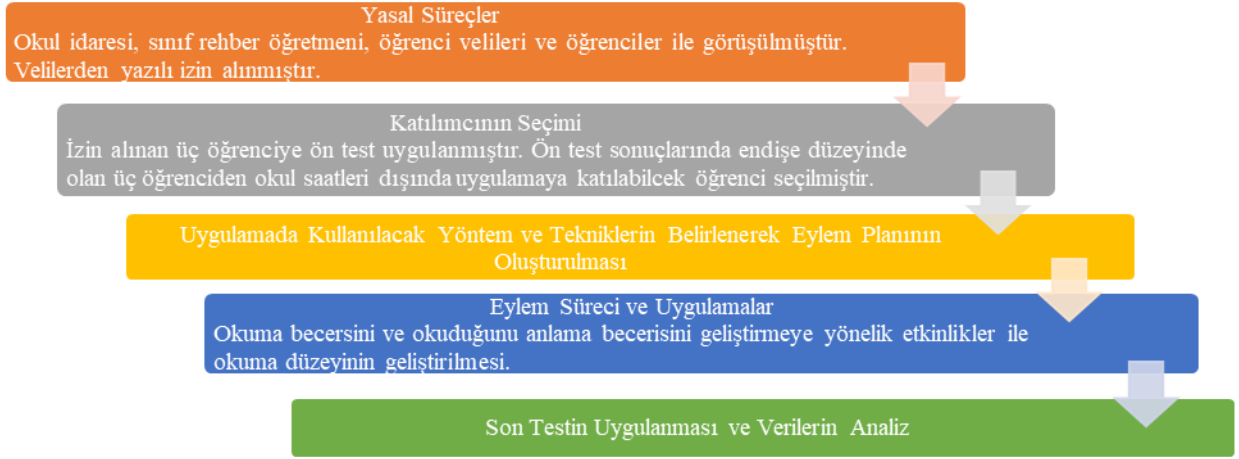
Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı da olduğu uygulamalı eylem araştırması deseninden yararlanılmıştır. Yapılan çalışmaların istenilen işlevselliği sağlamaması ya da beklentiyi karşılamaması durumunda eylem değişikliğine gidilmesine de olanak sağlayan eylem araştırmasının asıl amacı mevcut uygulamayı iyileştirmektir (Aksoy, 2003).

Eylem araştırmalarının uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılacak çözülmesine ya da mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik olarak, uygulayıcıların tek başlarına veya bir araştırmacıyla birlikte süreçteki çalışmalarını kapsayan birçok türü vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Eğitim alanındaki çalışmalarda yaygın olarak kullanılan türleri ise, “uygulamalı ve katılımlı/iş birlikli eylem araştırması” desenleridir (Mills, 2011; Akt. Cresswell, 2012).

Araştırmada bireyselleştirilmiş eğitim programı ile planlanan etkinliklerin herhangi bir zihinsel engeli olmadığı halde okuma ve okuduğunu anlama sorunu yaşayan bir beşinci sınıf öğrencisine uygulanmasında yaşanan sürecin tüm detayları aktarılmaya çalışılmıştır.

İlk olarak öğrencinin mevcut durumunun tespiti amacıyla ön test uygulanmıştır. Ardından literatür taraması yapılarak öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirlenerek uygulanacak eylem planına karar verilmiştir.

Plan doğrultusunda 10 haftada 52 ders saatlik eylem planları (Ek-1) uygulanmıştır. Uygulama sonunda son test uygulanarak süreç tamamlanmıştır. Süreçte izlenen aşamaları gösteren şema *Şekil 1. Araştırma Süreci*'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Çalışma Grubu

Katılımcının Seçimi

Katılımcı öğrencinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre ölçütler; görsel, işitsel ve zihinsel açıdan tespit edilebilir herhangi bir rahatsızlığı bulunmayan ve okuma becerileri bakımından beklenen düzeyde olmayan öğrenciler hedef kitle olarak belirlenmiştir. İlk olarak okul idaresi ile görüşmeler yapılarak çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve okuma becerileri bakımından sınıf düzeyinin gerisinde olan beş öğrenci listelenmiştir. Ardından öğretmenleri ile görüşülerek birisi dördüncü sınıf ikisi beşinci sınıf olmak üzere toplam üç öğrenciye öncelik verilmiştir. Bu öğrencilerin velileri ile iletişime geçilerek öğrenci velilerinden yazılı izin alınmıştır. İlgili öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini tespit etmek amacıyla her öğrenciye kendi sınıf seviyesinde olmak üzere MEB’ e bağlı Türkçe ders kitaplarında yer alan ve öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerden yararlanılarak ön test uygulanmıştır. Uygulama süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilerek sonrasında öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tespiti amacıyla kayıtlar araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. “Yanlış Analizi Envanteri” ne göre üç öğrencinin de endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerden ikisi, okula taşınabilir olarak geldiğinden ve okul çıkış saatinden sonra ailelerinin onları alma imkânı olmadığından bire bir yapılacak uygulamalara katılamayacaklarını ifade etmiştir. Bu nedenle katılım şartlarını karşılayan beşinci sınıf öğrencilerinden “Burak” kod adlı erkek öğrenci araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir.

Katılımcının Özellikleri

Çalışma; görme, işitme ve anlama açısından herhangi bir problemi olmayan ancak okuma ve anlama becerileri bakımından sınıf düzeyinin oldukça gerisinde kalan beşinci sınıf seviyesindeki bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporuna göre “normal düzeyde” olan katılımcı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Etik kurallar gereği katılımcının ismi saklı tutularak “Burak” kod adı kullanılmıştır. Burak, Ankara’nın bir ilçesinde MEB’ e bağlı ilkököl ve ortaokulun bir arada bulunduğu, yaklaşık 180 mevcutlu resmi bir ortaokulda öğrenim görmektedir. Yapılan görüşmelerde babaannesi ve dedesi ile aynı avluda yer alan müstakil bir köy evinde çekirdek ailesiyle birlikte yaşayan Burak’ın biraz iri gözükmesi nedeniyle birinci sınıfa 63 aylıkken (5 yaş) başladığı bilgisi edinilmiştir. Halasının oğlu ve çok samimi komşularının oğlu ile ilkökula başlayan Burak’ın yakın çevresi tarafından sürekli: “Senin S ve E’ den ne eksik var? Bir türlü okumayı beceremedin.” ifadeleri ile kıyaslandığı ve bu durumun da Burak’ı ve annesini oldukça üzdüğü bilinmektedir. Kendisinden dört yaş büyük olan ablası akademik yönden başarılı olmasına rağmen Burak’la çok anlaşamadığı için ona derslerinde yardımcı olmamıştır. Ortaokul mezunu olan Burak’ın babası işçi olarak çalışmakta olup, ilkököl mezunu olan annesi ise ev hanımıdır. Ayrıca çiftçilik de yapan ailenin ekonomik olarak bir sıkıntı yaşamadığı söylenebilir.

Yapılan gözlemlere ve Burak'ın ifadesine göre ailesi onunla yeterince ilgilenmemektedir. Ailesi daha çok ilgilenirse okumayı öğreneceğini düşünen Burak, çevresindekilerin özellikle de arkadaşlarının onunla hala okumayı bilmediği için alay etmesinden dolayı çok üzülüğünü ve ailesinden gizli gizli nadiren de olsa kitap okumaya çalıştığını ifade etmiştir.

Katılımcının Dil, Biliş ve Kişilik Özellikleri: Çalışma süresince Burak'ın herhangi bir dil sorununun olmadığı ancak öğrendiği düşünülen bilgileri çabuk unuttuğu gözlenmiştir. Başlangıçta çalışmalar esnasında çabuk sıkılan Burak, farklı etkinlikler ve oyunlarla öğrenirken eğlenmeye başlamış ve ilerleyen zamanlarda başardığını görmenin verdiği motivasyonla daha istekli hale gelmiştir. Ayrıca uygulamanın başlarında oldukça çekingen ve içe kapanık bir profil özelliği sergileyen Burak, çalışmanın sonlarına doğru araştırmacıya alışırsak onunla uzun sohbetler etmeye başlamış ve dışa dönük tavırlar sergilemiştir.

Katılımcının Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumu: Burak'ın kelimeleri tanıma düzeyinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak sesleri söylenen kelimeleri dikte etmesi istenmiş ardından büyük ve küçük harfler karışık olarak gösterilmiş ve okuması istenmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda Burak'ın sesleri tanıma ve dikte etmede sorun yaşamadığı ancak; okuma ve anlama düzeyini belirleyen metinleri okurken oldukça yavaş ve hatalı okuduğu gözlenmiştir. Kelimelerin tamamına yakını yanlış heceleme ile okuyan Burak'ın okuma esnasında hatalarını düzeltmeye çalışırken öncesinde, "yok, ney" gibi kelimeler eklediği; kelimelerin ilk harf ya da hecelerine bakıp metinde yer almayan benzer bir kelimeyi söylediği ve bazı harfleri birbiriyle karıştırdığı tespit edilmiştir. Burak'ın okuma esnasında anlamdan ziyade kelime tanımaya odaklanmasının yanı sıra hatalı ve oldukça yavaş bir okuma yapması, metnin anlamını kaçırmaya sebep olmuş ve metinle ilgili kendisine yöneltilen soruların hiçbirine cevap verememiştir.

Çalışma Ortamı

Çalışmalar okul ders saatleri dışında gerçekleştirildiğinden ve ders saatleri sonrasında köy okulu olması nedeniyle kimse kalmadığından dersler başlangıçta araştırmacının evinde gerçekleştirilmiştir. Ancak velinin öğrenciyi araştırmacının evine getirmekte zorlanması nedeniyle ilk iki ders saati sonrasındaki çalışmalar Burak'ın evinde yapılmıştır. Çalışma ortamı uygulama dersleri sırasında evde sadece annenin bulunması nedeniyle oldukça sakin ve bire bir çalışma için uygundur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin tespitinde MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarında (1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflar için) yer alan metinler ve *Yanlış Analizi Envanteri* kullanılmıştır. Ayrıca süreçte her sınıf seviyesinde olmak üzere hikâye edici metinler ile görsel okuma metinleri ve yapılan çalışmalara dair önemli noktaların araştırmacılar tarafından gözden geçirilmesinin önüne geçilmesi amacıyla ses ve video kayıtları da kullanılmıştır.

Yanlış Analizi Envanteri

Okuyucuların okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan bu envanter; Ekwall ve Shanker (1988), Harris ve Spay (1990) ve May (1986)'dan yararlanılarak uyarlanmıştır (Akyol, 2021). Bu envanter ile okuyucunun, kelime ve ses bilgisi düzeyi sesli okuma sırasında yaptığı hataların analizi ile; okuduğunu anlama düzeyi ise sessiz okuma sonrası sorular ile belirlenebilir. Dolayısıyla Yanlış Analizi Envanteri ile okuyucunun anlama ve kelime tanıma yaptığı hata türleri hakkında bilgi sahibi olunarak hangi tür okuma düzeyinde olduğu tespit edilebilir (Akyol, 2021). Okuma düzeyleri:

- *Serbest düzey:* Çocuğun öğretmen ya da herhangi bir yetişkinin desteğine gereksinim duymadan seviyesine uygun metinleri okumasını ve anlamasını ifade etmektedir.
- *Öğretim düzeyi:* Çocuğun öğretmen ya da herhangi bir yetişkinin desteği ile istenen biçimde okumasını ve anlamasını ifade etmektedir.

➤ *Endişe düzeyi:* Çocuğun okuduğu metnin çok azını anlayabildiği ve/veya çok fazla okuma hatası yaptığı düzeyi ifade etmektedir (Akyol, 2021).

Öğrencinin okuma düzeyinin tespit edilmesinde; sesli okuma esnasında hatalı okuduğu kelime sayısı hesaplanarak “Kelime Tanıma Yüzdesi” ve metinle ilgili sorulara verdiği cevaplar hesaplanarak “Anlama Yüzdesi” bulunur. İlgili yüzdelerin dikkate alınarak okuma düzeyi tablosunda karşılık geldikleri tür öğrencinin hangi okuma düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anlama düzeyinin belirlenmesinde metne ilişkin öğrenciye basit ve derin anlamaya dayalı sorular sorulmakta; basit anlamayı gerektiren sorularda tam cevaplanan, yarı cevaplanan ve hiç cevaplanmayan sorular için “2, 1, 0” şeklinde; derinlemesine anlamayı gerektiren sorularda tam ve etkili cevaplanan, beklenen cevabın yarıdan fazlası cevaplanan, yarı cevaplanan ve hiç cevaplanmayan sorular için ise “3, 2, 1, 0” şeklinde puanlama yapılmaktadır (Akyol, 2021). Ardından alınan puanların toplamı, alınması gereken puanlar toplamına bölünerek anlama yüzdesi tespit edilmektedir. Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama yüzdelere göre belirlenen okuma düzeyleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

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

“Not: (Ekwall ve Shanker, 1988; Akt. Akyol, 2021)”

Okuma Metinleri: Çalışma süresince okuma düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan metinler MEB yayımı 1, 2, 3, 4 ve 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öğrencinin daha önce okumadığı metinlerden seçilmiştir. Ek olarak, öğrencinin düzeyine uygun öykü ve masal kitaplarından seçilen metinler ile araştırmacılar tarafından yazılan metinler de süreç boyunca okuma çalışmalarında kullanılmıştır. Ayrıca öğrencinin görsel algısının daha iyi olduğunu tespit eden RAM testleri tarafından öğrenciyle yapılan çalışmalarda görsel kullanımının faydalı olabileceği önerisinde bulunulduğundan ve süreçte öğrencinin görsel okuma yaparken daha çok eğlendiği gözlemlendiğinden çalışmanın ilerleyen haftalarında görsel okuma metinlerine yer verilmiştir. Araştırmacıların hazırladığı bu metinler biri sınıf öğretmeni, biri Türkçe öğretmeni ve biri de akademisyen olmak üzere üç farklı kişiye okutularak uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ses ve Video Kayıtları: Araştırmada öğrencinin yaptığı okuma hatalarının ve okuma esnasında hal ve hareketlerinin dikkatlice izlenerek takip edilmesi amacıyla ses ve video kayıtları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ön ve son testlerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğrencinin okumaları kaydedilip daha sonra araştırmacılar tarafından tekrar tekrar dinlenerek deşifre edilmiştir. Sonrasında okuma hatalarına göre kelime tanıma yüzdesi; metinlere dayalı sorulardan aldığı puanlara göre de okuduğunu anlama yüzdesi belirlenmiştir. Yanlış Analizi Envanterine göre okuma düzeyi tespit edilerek veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda, araştırma sonuçları bakımından oldukça önemli iki ölçüt; geçerlik ve güvenirliliktir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi sürecin detaylı bir şekilde aktarılması ile mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda katılımcının özellikleri, veri toplama araçları, süreci, çalışma boyunca gerçekleştirilen etkinlik aşamaları ile uygulama sürecinde yaşananlar ve veri analiz süreci detaylı olarak betimlenerek dış geçerlik (aktarılabirliğin) ve dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca amaçlı örneklem yoluyla seçilen katılımcı ile 10 hafta 52 saatlik ders yapılarak uzun süreli etkileşimde

bulunulmuştur. Araştırmacıların hazırladığı metinler sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve sınıf eğitimi alanında akademisyen olmak üzere üç farklı kişiden uzman görüşü alınarak çalışmada kullanılmıştır. Verilerin analizi, iki araştırmacı tarafından da yapılarak çeşitleme yapılmıştır. Böylece çalışmanın inandırıcılığı ve tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Eylem Süreci ve Uygulamalar

Farklı eylem araştırma türleri olsa da genel olarak gerçekleştirme süreçleri bakımından hepsi benzerlik göstermektedir (Creswell, 2012). İlk olarak problemin tespiti ile başlayan eylem araştırması süreci problemin çözümü için veri toplama, veri analizi yapma, eylem planı geliştirme, eylem planını uygulama, uygulanan planın etkililiğini değerlendirme ve gerekirse alternatif eylem planları geliştirme aşamalarından oluşmaktadır (Aksoy, 2003; Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Problem Durumunun Belirlenmesi: Bu aşamada sınıf düzeyinin oldukça gerisinde olan ve hala tam olarak okuma yazma bilmeyen katılımcı öğrencinin okuma düzeyini tespit etmek ve ona göre eylem planı geliştirmek amacıyla ilk olarak öğrencinin kelime tanıma ve anlama yüzdelerini belirlemeye yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Burak'ın kelime tanıma düzeyinin belirlenmesi amacıyla Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki (Bulut, 2018) "Püf Noktası" adlı metinden yararlanılmıştır. 248 kelimelik bu metinde Burak, 84 okuma hatası yapmıştır. Bu hatalar ekleme, tekrarlama ve yanlış okumadan kaynaklı hatalardır. Hata sayılarına bakıldığında Ekwall ve Shanker'e göre (1988, aktaran Akyol, 2021) okuyucunun kelime tanıma düzeyi bakımından endişe düzeyinde olduğu söylenebilir. Anlama düzeyini belirlemek için ise "Mürekkep Balığının Diş Ağrısı" adlı metin sessiz okutulmuştur. Ardından sorulan ikisi basit anlama, ikisi derin anlama olmak üzere dört sorudan hiçbirine Burak'ın doğru cevap veremediği görülmüştür. Maksimum alabileceği puan "10" iken "0" puan alan Burak'ın anlama düzeyi bakımından da endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyleri birlikte değerlendirildiğinde okuma düzeyi olarak bulunduğu sınıf düzeyinde endişe düzeyinde olan Burak'a bir alt sınıf düzeyinde aynı uygulamalar yapılmış ve "İcat Nasıl Yapılır?" (Özder, 2018) adlı 180 kelimedenden oluşan metinde de çoğu yanlış okuma olmak üzere toplam hata sayısının 46 olduğu tespit edilmiştir. Anlama düzeyini belirlemek için sorulan soruların da hiçbirine doğru cevap veremeyen Burak'ın 4.sınıf düzeyinde de endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamalar sırası ile 3, 2 ve 1. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle (3. sınıf: Son Pişmanlık, 2.sınıf: Sarman Kedinin Yavruları, 1.sınıf: Ekranza) yapılmış ve Burak'ın her sınıf seviyesinde endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması: Burak'ın endişe düzeyinde olduğunun tespit edilmesinin ardından ilk olarak kelime tanıma ve anlama düzeyini geliştirmede etkili olacağı düşünülen uygulama ve stratejilerin yer aldığı bir eylem planı belirlenmiştir. Eylem planı 10 haftalık (yaklaşık 52 saat) bir süreyi kapsamakta olup planın uygulanmasına 2018 yılı Kasım ayının ilk haftasında başlanmış, 2019 yılı ocak ayının ikinci haftasında sonlandırılmıştır. Uygulamalar birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar: Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öncelikle Burak'ın metin okuma esnasında tanımakta zorlandığı "b-d-p, c-ç, g-ğ, s-ş, ı-i, a-e, u-ü" harflerinin öğretim aşamasına geçilmiştir. Harflerin öğretimi yazım olarak birbirine benzeyen harflerin önce tekil olarak sonrasında ise birlikte çalışılması ile gerçekleştirilmiştir. Ünlü harfler ise çalışılan her harfle ilgili açık ve kapalı hecelere çalışılması esnasında pekiştirilmiştir. Bu süreç çalışmanın yaklaşık ilk 24 ders saatlik sürecini kapsamıştır. Süreçte ayrıca karıştırılan harflerle ilgili yapılan metin okuma çalışmaları esnasında Burak'ın "k ve t" harflerini de birbiri ile karıştırdığının fark edilmesi üzerine eylem planına bu seslerle ilgili 2 ders saatlik çalışma eklenmiştir. Kelime tanıma düzeyini artırmaya yönelik yapılan çalışmalar aşamasında,

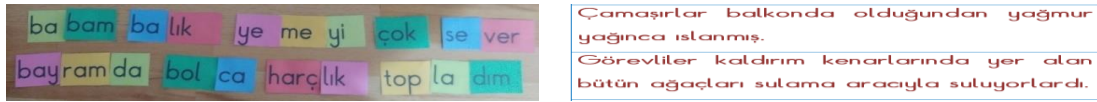
➤ Burak'ın sesleri tek olarak sorulduğunda bildiği ancak metin içinde hatalı okuduğundan harflerin öğretimi aşamasına her harfle ilgili açık ve kapalı hecelere ilgili tabloların sürekli okunması ve ders sonunda karışık olarak sorulması ile başlanmıştır.

- Hece tablolarının yanlışsız okunmasının ardından ilgili harfin içinde yer aldığı tek, iki, üç, dört ve beş heceli kelime listeleri hatasız okunana kadar tekrar tekrar okutulmuştur.
- Hecelerin karışık olarak verildiği etkinlik kağıtları hazırlanıp hece hece kesilerek Burak'ın etkinlikte yer alan görselleri bu hecelerden oluşturduğu kelimelerle eşleştirmesi istenmiştir.



Şekil 2. Görsellere Göre Hecelerden Kelime Oluşturma Etkinliği

- Kelime okuma, kelimelerden cümle oluşturma ve cümle okuma çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla Burak'tan öğretilmesi planlanan harfin yer aldığı hecelerden kelime oluşturma ve bu kelimelerden anlamlı cümleler oluşturularak cümleleri akıcı olarak okuyana kadar tekrar tekrar okuması istenmiştir. Başlangıçta hece kartları ile kelime oluşturma, bu kelimelerle de anlamlı cümle kurma etkinliği araştırmacı tarafından birkaç kez örnek olarak yapılmış ve ardından Burak'tan farklı kelimeler için bu etkinliği yapması istenmiştir. Son olarak da verilen cümleleri doğrudan okuması istenmiş ve bu uygulama da akıcı okuma gerçekleşene kadar devam etmiştir.

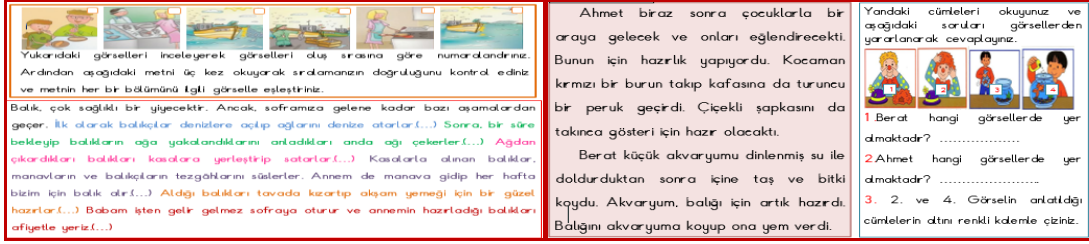


Şekil 3. Hecelerden Kelime, Kelimelerden Cümle Oluşturma Etkinliği ve Cümleler

Kelimeyi tanıma süreci esnasında bir süre sonra Burak'ın derse ilgisinin azaldığının tespiti üzerine eylem planına başlangıçta olmayan kelime oyunları dahil edilmiştir. Burak'ın eğlenerek katılıma istekli olduğu bu oyunlar çalışmamızın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Kelimeyi tanıma sürecinin sekizinci dersi itibari ile ilk olarak “yılanlar ve merdivenler kelime oyunu” oynanmıştır. Türkçeye uyarlanan oyunda Burak'ın okuma sürecinde hatalı okuduğu harflerin yer aldığı kelimeler yer almıştır. 62 farklı kelime ile hazırlanan ve iki kişi ile oynanan bu oyunda süreç boyunca üç kez kelimeler değiştirilmiştir. Öğrenci oyunu ailesi ile de evde oynamıştır.

Öğretilmesi planlanan her harfle ilgili bu süreçler izlendikten sonra metin okuma çalışmalarına geçilmiştir. Metin okunması esnasında Burak'ın “k ve t” harflerini de karıştırdığının fark edilmesi üzerine diğer harfler için uygulanan aşamalar bu harfler için de uygulanmıştır. Süreçte her ders başlangıcında öğrenilen harflerle ilgili hazırlanan hece tablosu karışık olarak hatasız okuma yapıldıktan sonra okunmuş ve sonrasında planda yer alan metinler okutulmuştur. Eylem planına göre her ders için metin okuma süreçlerinde aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır:

- Günlük planlanan iki ders saati için iki ya da üç okuma metni hazırlanmıştır. Bu metinlerin (şiir ya da hikâye edici metin) Burak tarafından öncelikli olarak seçilene ilk okumanın yapılacağı metin olarak belirlenmiştir.
- Metnin başlığından ve görselinden hareketle metnin konusu/teması ile ilgili tahminde bulunması istenmiştir. Tahmini hakkında konuşulduktan sonra metin öğrenciye okutturulmuştur. Okuma esnasında hatalı okunan kelimeler not edilerek tekrar tekrar okutulmuştur. Ardından araştırmacı metni kendisi okuyarak öğrenciye örnek bir okuma yapmış ve sonra metin öğrenciye okutulmuştur (eko okuma). Öğrenci metni hatasız okuyuncaya kadar tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır. Okuma etkinliğini daha eğlenceli hale getirmek ve öğrencinin okuma hızını ayarlayabilmesi amacıyla eşli okuma çalışmaları da yapılmıştır. Son olarak metinle ilgili öğrencinin özetleme yapmasını sağlayıcı sorular sorulmuş ve cevaplar üzerinde konuşulmuştur.
- Daha sonra Burak'ın derse olan ilgisini artırmak ve dersi eğlenceli hale getirerek öğrenmeyi pekiştirmek amacıyla planlanan görsel okuma etkinlikleri yapılmıştır. Görsel okuma etkinlikleri; verilen görsellerle metnin ilgili cümlesini eşleştirme, görsele göre metni sıralama, metne göre görselleri sıralama, metin ve görselden yararlanarak ilgili soruları cevaplama gibi etkinliklerdir. Bu etkinlikler genellikle Burak'ın zevkle yaptığı ve oldukça başarılı olduğu etkinliklerdir.



Şekil 4. Görsel Okuma Metin Örnekleri

- Görsel okuma metinleri de en az üç kez okunarak etkinlikler tamamlanmıştır. Ayrıca süreçte ilerleyen haftalarda oynanan diğer oyunlar ise “Tombala” ve “Şanslı 13” tür. Burak’ın eğlenerek oynadığı ve derse olan motivasyonunu artırdığı düşünülen bu oyunlardan tombala; 105 kelimedenden oluşturulan bir kelime kartı ile bu kartta yer alan kelimelerin karışık olarak yazıldığı 6 adet (her birine 14 kelimenin yerleştirildiği) tombala kartından oluşmaktadır. Her bir kişiye iki adet tombala kartı verilerek üç kişi ile oynanan oyuna annenin dahil edilmesi, öğrenciyi çok mutlu etmiş ve motivasyonunu artırmıştır. Annenin de oyun oynarken keyif aldığı ve süreçte yer almaktan mutlu olduğu gözlenmiştir. Oyunlara ilgi gösterdiğinden Burak’ın dikkatini canlı tutmak ve etkinliklere seveerek katılımını sağlamak amacıyla Burak “sıkıldığında” oynanan bir diğer oyun ise “Şanslı 13” tür. Her birinde 9 adet kelimenin yer aldığı 15 farklı kelime kartının hazırlanması ile toplamda 135 kelimenin çalışıldığı bu oyun da birkaç kez oynanmıştır.

Anlama düzeyinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan okuma öncesi stratejilerden tahminde bulunma aşamasında, metnin başlığından ve varsa görsellerinden yola çıkılarak Burak’tan metnin içeriği ile ilgili tahminde bulunması istenmiştir. Akıcı okuma stratejilerinden ise eko okuma, tekrarlı okuma ve eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Özetleme aşamasında ise Burak’a metni özetleyici nitelikte sorular sorularak metinle ilgili çıkarımda bulunması istenmiştir. Ayrıca görsel okuma metinlerinin yer aldığı etkinliklerle de metin ve görsel uyumunun değerlendirilmesi, görsellere göre metnin oluşturulması istenerek okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Etiği

Çalışmada toplanan veriler 2020 yılı öncesine aittir. Öğrenciyle birebir çalışma yapılacağı; süreç ses ve video kaydına alınacağı için öncesinde veliden ve öğrenciden izin alınmıştır. Veliye çalışmaların detayı hakkında bilgi verilerek hazırlanan onam formu doldurulmuş ve ve çalışma etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde süreçte uygulanan strateji ve uygulamalar değerlendirilerek öğrencinin uygulama öncesi ve sonrasında okuma ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama Öncesine İlişkin Bulgular

Okuma düzeyinin belirlenmesi amacıyla uygulama öncesinde ilk olarak Burak’a 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Püf Noktası” adlı metin okutularak okuması kaydedilmiştir. Burak’ın kelimelerin tamamına yakını yanlış heceleme ile okuduğu; okuma esnasında hatalarını düzeltmeye çalışırken öncesinde, “yok, ney” gibi konuşmalar eklediği; “b-d-p”, “c-ç”, “g-ğ”, “s-ş”, “ı-l”, “a-e”, “u-ü” gibi harfleri birbiriyle karıştırdığı, uzun kelimeleri tamamen okumadan zihinden tamamlamalar yaptığı, çok yavaş ve heceleyerek okuduğundan anlamı kaçırdığı, okurken genelde satır atladığı, eklemeler yaptığı, masanın altında elleriyle oynadığı, sallandığı ve çok sıkıldığından yüzünün kızardığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek içinse yapılan sessiz okuma sonrasında metinle ilgili ikisi basit, ikisi de derin anlama olmak üzere hazırlanan sorulara verdiği cevaplara göre anlama düzeyini gösteren veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
Anlama Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Ön Test Sonuçları

Sorular	Soru Türü	Öğrencinin Cevapları	Öğrencinin Aldığı Puan	Alınabilecek Toplam Puan	Anlama Yüzdesi
Mürekkep balığının hayatının tadı tuzu niçin kalmamıştır?	Basit anlama (2)	“balık hayatı”	0		
Mürekkep balığı niçin doktora gitmeye karar vermiş?	Basit anlama (2)	“balık”	0		
Mürekkep balığının dışı olmadığı halde dış ağrısı hissetmesinin sebebi ne olabilir?	Derinlemesine anlama (3)	“dış ağrımış.”	0	10	%0
Sizce, mürekkep balığı korkusunu yenip dış doktoruna gitmeseydi neler olurdu?	Derinlemesine anlama (3)	“.....”	0		
Toplam Puan			0		

Tablo 2’de yer alan uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyine ilişkin verilere göre metinle ilgili soruların açık uçlu soruların hiçbirini doğru cevaplayamayan Burak’ın, cevap olarak soru cümlelerindeki kelimeleri aynen yazdığı ya da hiçbir şey yazmadığı görülmüştür. Maksimum alabileceği puan “10” iken “0” puan alan Burak’ın okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinde olduğu ve okuduğunu hiç anlamadığı tespit edilmiştir. Okuma ve anlama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan ön test sonuçlarının Yanlış Analizi Envanterine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular *Tablo 3*’te yer almaktadır.

Tablo 3
Yanlış Analiz Envanteri ile Yapılan Ön Test Sonuçları

Metindeki kelime sayısı	Hata türü	Hata sayısı		Kelime tanıma yüzdesi	Anlama yüzdesi	Okuma süresi	Okuma düzeyi
		<i>f</i>	%				
248	Tekrarlama	4	4.7	E (%66)	% 0	17dk 47s	Endişe düzeyi
	Eklemeler	3	3.5				
	Yanlış okuma	77	91.0				
Toplam Hata Sayısı		84	100				

Tablo 3’e göre Burak, 17 dakika 47 saniyede okuduğu 248 kelimedenden oluşan metinde %91’i (77) yanlış okuma, %4,7’si (4) tekrarlama ve %3,5’i (3) eklemeye kaynaklı 84 okuma hatası yapmıştır. Metindeki kelimelerin %66’sını tanıdığı görülen Burak’ın Yanlış Analiz Envanterine göre kelime tanıma düzeyinin %91’in altında olması nedeniyle başarısız olduğu söylenebilir. Tablo 2 ve 3 birlikte ele alındığında kelime tanıma düzeyinin oldukça düşük olduğu ve anlama düzeyinin %0 olduğu bulgularından hareketle Burak’ın okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu söylenebilir.

Uygulama Sonrasına İlişkin Bulgular

Akıcı okuma stratejileri ile desteklenen bireyselleştirilmiş okuma programı ile yapılan 52 saatlik ders sonrasında öğrenciye son test uygulanarak Yanlış Analiz Envanterine göre okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Metinle ilgili sorulara Burak’ın verdiği cevaplara göre anlama düzeyini gösteren veriler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4’te görüldüğü gibi anlama düzeyini ölçen sorulardan Burak, toplam 8 puan almıştır. Alınan puan alınabilecek en yüksek puana oranlandığında okuduğunu anlama düzeyi %80 olan Burak’ın endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların okuma ve anlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla sesli olarak okutulan metin, kayıt altına alınmış ve

kayıtlar analiz edilerek Burak'ın okuma düzeyi belirlenmiştir. Son test sonuçlarının Yanlış Analizi Envanterine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 4
Anlama Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Son Test Sonuçları

Sorular	Soru Türü	Öğrencinin Cevapları	Alınan Puan	Alınabilecek Toplam Puan	Anlama Yüzdesi
Mürekkep balığının hayatının tadı tuzu niçin kalmamıştır?	Basit anlama (2)	"Dişi ağrıdığı için."	2		
Mürekkep balığı niçin doktora gitmeye karar vermiş?	Basit anlama (2)	"Uykusuzluktan ve açlıktan ölmeyim diye"	2		
Mürekkep balığının dişi olmadığı halde diş ağrısı hissetmesinin sebebi ne olabilir?	Derinleme sine anlama (3)	"Korktuğu için olabilir. Dişi yok ama var sanıyo"	1	10	%80
Sizce, mürekkep balığı korkusunu yenip diş doktoruna gitmeseydi neler olurdu?	Derinleme sine anlama (3)	"Dişinin ağrıdığına inanırdı hep, yemek yiyemezdi, balık yiyemezdi. Hep yosun çorbası içerdi, yani öle olabilir"	3		
Toplam Puan			8		

Tablo 5'e bakıldığında Burak'ın 248 kelimededen oluşan metni 11 okuma hatası ile 11 dakika 10 saniyede okuduğu, bu hatalardan %81'i (9) yanlış okuma, %9,9's(1) tekrarlamaya ve %9,9'i (1) de ekleme kaynaklı olduğu görülmektedir. Okuduğu metindeki kelimelerin %95,5'ini tanıyan Burak'ın Yanlış Analizi Envanterine göre kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Tablo 4 ve 5 birlikte değerlendirildiğinde Burak'ın okuma ve anlama hatalarının önemli ölçüde azaldığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Ayrıca uygulamalar sonrasında Burak, elini masanın altında tutma ve elleriyle oynama alışkanlığından vazgeçmiş, sallanma davranışını ise önemli ölçüde azaltmıştır.

Tablo 5.
Yanlış Analizi Envanteri ile Yapılan Son Test Sonuçları

Metindeki kelime sayısı	Hata türü	Hata sayısı		Kelime tanıma yüzdesi	Anlama yüzdesi	Okuma süresi	Okuma düzeyi
		f	%				
248	Tekrarlamaya	1	9.9	%95	%80	11dk 10s	Öğretim Düzeyi
	Ekllemeler	1	9.9				
	Yanlış okuma	9	81				
Toplam Hata Sayısı		11	100				

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonunda; eylem planının uygulanması esnasında kullanılan tekrarlı, eko ve eşli akıcı okuma stratejilerinin, hece çalışmalarının ve görsel okuma metinlerinin öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmasında etkili olduğu, okuma ve anlama hatalarının büyük ölçüde azaldığı, okuma süresinin kıaldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle çalışmada kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenilebilir. İlgili literatür incelendiğinde de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle akıcı okuma stratejileri kullanılarak birebir yapılan çalışmaların (Akyol ve Çoban Sural, 2021; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Yıldız, 2010; Alamri, 2016; Ateş, 2013; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Morgan, Wilcox ve Eldredge, 2010; O'Connor, White, ve Swanson, 2007; Rasinski, 1990; Strickland,

Boon ve Spencer, 2013) öğrencilerin okuma becerisini geliştirme bakımından olumlu çıktılarının olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma güçlüğü çeken öğrencilerle akıcı okuma stratejilerinin yanı sıra hece ve kelime kartları ile yapılan çalışmaların (Akyol ve Sever, 2018; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, Akyol ve Yıldız, 2010; Bhattacharya, 2006; Archer, Gleason ve Vachon, 2000; Scheerer-Neumann, 1981) da öğrencilerin okuma düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Bunların yanı sıra bu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olan bir diğer unsur ise öğrencilerle yapılan görsel okuma çalışmalarıdır (Epçaçan, Epçaçan ve Ulaş, 2010).

Yazılı metinlerin dışındaki resim, grafik vb. araçlarla öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını artırmada görseller oldukça önemlidir (Güneş, 2007). Küçük yaşlardan itibaren öğrenilenlerin %83'ünün görme sayesinde gerçekleşmesi ve Hoffman (2000)'ın da ifade ettiği gibi somut olan görsel öğelerin daha kalıcı olması, görsel okumanın önemini açığa çıkarmaktadır (Tüzel, 2010). Nitekim ilgili literatür incelendiğinde, farklı görsel materyallerle yapılan görsel okumanın okuduğunu anlamının gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir (Akçam, 2006; Baş ve Kardeş, 2014; Phantharakphong ve Pothitha, 2014; Rakes, Rakes ve Smith 1995; Sönmez ve Turan, 2022). Çalışmada da literatürü destekler nitelikte bulgular ortaya çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi gelişmiştir. Ayrıca görsel okuma metinleri ile hazırlanan etkinlikler öğrencinin ilgisini daha çok çekmiş ve dikkatini uzun süreli derse verebilmiştir. Eğlenceli bulunduğu ve severek yaptığını söylediği bu etkinliklerde öğrenci, resimle metin arasında bağ kurarak anlamayı gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmesinde okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin kullanımının da etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalarda süreçte strateji kullanımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir (Epçaçan, 2008; Karatay 2007; Küçükoğlu, 2013; PourhoseinGilakjani, 2016; Ruiz, 2015; Sidekli ve Çetin, 2018; Temizkan, 2007).

Bu çalışmadan ve daha önce yapılmış araştırmalardan hareketle, okuma ve anlama problemi yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda; hece ve kelime çalışmalarından, tekrarlı, eşli ve eko okuma gibi akıcı okuma stratejilerinden, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerden, görsel okuma etkinliklerinden ve süreci eğlenceli hale getirmeye yardımcı olan kelime oyunlarından yararlanılabilir. Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yeterince ilgilenilememesi, öğretim kademeleri yükseldikçe bu öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıların daha fazla artmasına ve kimi zaman eğitim sürecinden dışlanmalarına neden olmaktadır. Tüm bu olumsuzlukların önüne geçmek için erken müdahalede bulunmak ve bu öğrencilerle birebir çalışmak oldukça önemlidir. Bu müdahalelerin sistematik hale getirilmesi için de okuma uzmanlarının okullarda istihdam edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okullarda açılan destek eğitim odalarında sadece kaynaştırma öğrencilerine değil; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere de hizmet imkânı sunulması beklenmektedir. Bu doğrultuda üçüncü sınıfa devam eden ve özel eğitim tanısı olmamasına rağmen önceki dönemlere ait Türkçe ve matematik derslerine ait kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilere yönelik uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) (MEB, 2022)'nin üçüncü sınıfla sınırlı olması, bu çalışmadaki katılımcıda olduğu gibi çalışılabilecek sınıf düzeyinin üstünde ya da altında olan öğrenciler için yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okullarda; her sınıf düzeyinde, sınıf seviyesinin oldukça gerisinde kalan öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için bir sistem oluşturulmalı ve bu öğrencilere gerekli eğitim desteği sağlanmalıdır. Son olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yapılacak benzer çalışmalarda araştırmacıların daha uzun süreli eylem planları yapmalarının ve öğrenme ortamlarını dijital öğrenme araçlarıyla zenginleştirmelerinin öğrencilerin gelişimi açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Makaleye birinci yazar %50, ikinci yazar %50 olmak üzere eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Akçam, H. K. (2006). Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (36), 474-489.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Çoban Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy*, 5 (4), 1690-1700.
- Alamri, S. D. (2016). *The effects of repeated reading strategies on Saudi Arabian 5th graders*. Master Thesis, State University of New York at Fredonia, Department of Curriculum and Instruction, New York.
- Archer, A. L., Gleason, M. M. and Vachon, V. L. (2000). *REWARDS: Reading excellence: Word attack and rate development strategies*. Longmont, CO: Sopris West.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme- öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Elementary Education*, 50(4), 158-165.
- Baş, Ö., ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), s. 230-243.
- Bhattacharya, A. (2006). Syllable-based reading strategy for matery of scientific information. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 116-123.
- Bulut, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5.sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Educating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.

- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Donnchaidh, S. M. (2023). *Teaching visual literacy and visual text in the classroom*. Retrieved from <https://literacyideas.com/teaching-visual-texts-in-the-classroom/> 12.01.2023
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C., Epçaçan, C. ve Ulaş, H. (2010). The study of visual reading strategies scale of validity and reliability in comprehension teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1666–1673.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel
- Hartman, D. K., Akyol, H. ve Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri: Dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Ankara: Pegem Akademi
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and introduction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Kanık Uysal, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kirby, J. R. (2007), Reading comprehension: its nature and development. *Canadian Language and Literacy Research Network*, 1-8.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçükoğlu, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 709-714.
- Lucky 13 (2018). Retrieved from <https://sightwords.com/sight-words/games/lucky-13> 28.11.2018.
- Manzo, A. V., Manzo, U. C. and Estes, T. H. (2001). *Content area literacy interactive teaching for active learning*. United States of America: John Wiley Education.
- Miilli Eğitim Bakanlığı. (2022). İlkokullarda yetiştirme programı yönergesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2023.pdf> 30.05.2023
- Niyazioğlu, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5.sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB
- O'Connor, R.E., White, A., and Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46.

- Phantharakphong, P. and Pothitha, S. (2014). Development of English reading comprehension by using concept maps. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 497-501.
- Özder, G. (2018). *İlkokul Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- PourhoseinGilakjani, A. (2016). How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240.
- Rakes, G.C., Rakes, T.A. and Smith, L.J. (1995). Using visuals to enhance secondary students' reading comprehension of expository texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39(1), 46-54.
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150.
- Rasinski, T., Homan, S. and Biggs, M. (2009). Teaching reasing fluency to struggling readers: Method, Materials and Evidence. *Reading ve Writing Quarterly*, 25,192-204.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactice reading strategies: a quantitative study*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix, Educational Technology, Phoenix at United States.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32,403–408.
- Scheerer-Neumann, G. (1981). The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental evidence and training program. *Psychological Research*, 43(2), 155-178.
- Sidekli, S., ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta analiz-çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Snakes -Ladders (2018). Retrieved from <https://sightwords.com/sight-words/games/snakes-ladders/> 22.11.2018
- Strickland, W. D., Boon, R. T. and Spencer, V. G. (2013). The effect of repeated reading on the fluency and comprehension skills of the elementary- age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A Review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1-33.
- Sönmez, N. ve Turan, L. (2022). The effect of texts enriched with visual materials on reading-comprehension skills of hearing impaired students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(4), 747-771.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tompkins, G. E. (2018). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. ABD: Pearson
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye’de okuma güçlüğüünü gidermeye odaklanan ilköğretim düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225.

Extended Abstract

Introduction

Difficulties in teaching reading and comprehension skills during early primary school years often result in students failing to acquire these skills to the desired level, leading to frequent learning problems. The students' inability to independently develop their reading and comprehension skills underscores the importance of effective teaching, guidance, and support to enhance these abilities (Ateş, 2011). The children who need support show similarities in intelligence levels compared to their peers, and they don't suffer from any disorders such as sight, hearing, or hyperactivity, nor they have any mental issue. However, they experience difficulties in reading skills and are diagnosed with "reading difficulties" (Kuruyer, 2014). This means for them to not recognizing the words, not reading fluently, and ultimately not understanding what they read. However, improvement in reading and comprehension levels with increased reading speed explain that there is strong correlation between fluent reading and comprehension (Hudson, Lane, and Pullen, 2005). Besides, since research has shown that one-on-one sessions with individually prepared special education programs for students with reading difficulties have positive results, this research was also conducted with the aim of improving the reading and comprehension skills of a fifth-grade student with reading difficulties.

Method

The study utilized qualitative research methods and the applied action research pattern which aims to improve the reading and comprehension skills of a fifth-grade student who struggled in spite of having no mental disabilities. An action plan was implemented over 10 weeks, comprising 52 lesson hours, using determined methods and techniques. The participant student was selected using purposive sampling based on specific criteria, including the absence of visual, auditory, or mental discomfort and below-average reading skills. First, the parents of three eligible students were contacted and obtained written permission. After the pre-test, it was found that all three students were at "anxiety level" according to the "Misreading Analysis Inventory. However, two students could not participate in one-on-one practices, leading to the selection of a male student named "Burak" who met the participation criteria. The studies took place at Burak's home outside of school hours. The texts included in the Turkish textbooks (for grades 1-5), the Misreading Analysis Inventory, narrative texts, poems, and visual reading texts prepared/arranged by the researchers were used to determine the reading and comprehension levels. The researchers analyzed audio and video recordings of the pre- and post-tests after repeatedly reviews. Written consent was obtained from the parent and student prior to the study. The study adhered to ethical rules.

Findings

To determine the student's reading level, they were asked to read a 248-word text from the 5th grade Turkish language textbook aloud, which was recorded. Burak read the text in 17 minutes and 47 seconds and made 84 reading errors consist of 91% (77) by misreading, 4.7% (4) by repeating, and 3.5% (3) by adding. It was observed that Burak recognized 66% of the words in the text, and his word recognition level was below 91% according to the Error Analysis Inventory. To determine his reading comprehension level, open-ended questions prepared by the researchers about the silent reading text were asked. It was observed that Burak could not answer any of the questions correctly and either copied the words in the question or did not write any answer. Burak received a score of "0" out of a maximum score of "10", indicating "anxiety level" of reading comprehension and failure to understand the text. After the application, a final test was applied to determine Burak's reading and comprehension levels according to the Error Analysis Inventory. According to the results, Burak read the text in 11 minutes and 10 seconds and made 11 reading errors. 81% (9) of these errors were misreading, 9.9% (1) were repeating, and 9.9% (1) were adding. It is observed that Burak recognized 95.5% of the words in the text. According to the Error Analysis Inventory, his word recognition level has increased from the "anxiety" to the "education" level. Burak received a score of 8 points from the

questions for measuring his comprehension level, and it was observed that his reading comprehension level was 80%. This demonstrates Burak's improvement from an "anxiety" level to an "education" level after the application.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In conclusion, the strategies implemented during the action plan, including repeated, echo, and paired fluent reading, along with syllable studies and visual reading texts, effectively improved the student's reading level. These strategies also significantly reduced reading and comprehension errors and shortened reading time. The study's results said the effectiveness of the strategies, methods, and techniques used in improving the reading and comprehension skills of students with reading difficulties. Based on the literature, seen that one-on-one studies using fluent reading strategies with students facing reading difficulties (Akyol and Çoban Sural, 2021; 2018; Alamri, 2016; Ateş, 2013; Çeliktürk Sezgin and Akyol, 2015; Kanik Uysal and Akyol, 2019; Morgan, Wilcox and Eldredge, 2010; O'Connor, White, and Swanson, 2007; Rasinski, 1990; Strickland, Boon and Spencer, 2013) show positive outcomes in improving their reading skills. In addition these strategies, seen that studies using syllable and word cards (Akyol and Sever, 2018; Akyol and Ketenoğlu Kayabaşı, Akyol and Yıldız, 2010; Bhattacharya, A., 2006; Archer, Gleason and Vachon, 2000) also contribute to the development of the reading levels of students experiencing reading difficulties. Visual reading studies conducted with students, as used in this study, effectively improving their reading comprehension levels (Epçaçan, Epçaçan and Ulaş, 2010). To address students' reading and comprehension difficulties, studies can employ syllable and word activities, fluent reading strategies (repeated, paired, and echo reading), pre-, during-, and post-reading techniques, visual reading exercises, and funing word games. Furthermore, it is recommended that the Ministry of Education employ reading experts dedicated to assisting students with reading and comprehension issues in schools. Additionally, support education rooms in schools should offer services not only to students classified for integration but also to those facing reading difficulties. Finally, longer action plans in similar studies with students experiencing reading difficulties will be more beneficial for their development.

EK 1.

Eylem Planı

Hafta	Ders Saati	Tarih	Süre	Etkinlik
1.	1 ve 2.	05.11.2018	40'x 40'	"b" sesi ile ses, hece ve kelime çalışmaları, hece tablosu ile çalışma.
	3 ve 4.	06.11.2018	40'x 40'	"b" sesi ile hece ve kelime çalışmaları, kelime tablosu ile çalışma. Görsellere göre hecelerden kelime (tek, iki, üç, dört ve beş heceli kelimeler) oluşturma etkinliği.
	5 ve 6.	07.11.2018	40'x 40'	"d" sesi ile ses, hece ve kelime çalışmaları, hece ve kelime tablosu ile çalışma. "d ve b" sesleri ile oluşturulmuş hece ve kelime tabloları ile çalışma. Kelime zinciri adlı son hecelerden sözcük üretme etkinliği
	7 ve 8.	08.11.2018	40'x 40'	"p" sesi ile ses, hece ve kelime çalışmaları, hece ve kelime tablosu ile çalışma. "Yılanlar ve merdivenler oyunu 1" oynanarak 62 kelimelik tablo ile çalışma.
2.	9 ve 10.	13.11.2018	40'x 40'	"Yılanlar ve merdivenler oyunu 2". Görsellere göre hecelerden kelime oluşturma etkinliği
	11 ve 12.	14.11.2018	40'x 40'	"b, d ve p" seslerinin yer aldığı kelimeleri hecelerine ayırma etkinliği ve karışık olarak verilen hecelerden iki heceli anlamlı kelimeler oluşturma etkinliği. "b, d ve p" seslerinin içinde yer aldığı kelimelerden oluşan 12 cümle üzerinde tekrarlı okuma çalışmaları.
	13 ve 14.	15.11.2018	40'x 40'	"c" sesi ile ses, hece ve kelime çalışmaları, hece ve kelime tablosu (111 kelimelik) ile çalışma. "b, d, p ve c" sesleri ile oluşturulan açık ve kapalı hecelerin yer aldığı hece tablosunu pekiştirme amacıyla tekrar tekrar okuma. "b, d, p ve c" seslerinin yer aldığı kelimeleri hecelerine ayırma etkinliği ve karışık olarak verilen hecelerden iki heceli anlamlı kelimeler oluşturma etkinliği. Çalışılan seslerin içinde yer aldığı kelimelerden oluşan 15 cümleyle tekrarlı okuma "ç" sesi ile hece ve kelime çalışmaları, hece ve kelime tablosu (121 kelimelik) ile çalışma.
3.	17 ve 18.	20.11.2018	40'x 40'	"b, d, p, c ve ç" seslerinin içinde yer aldığı kelimelerden oluşan 17 cümle üzerinde tekrarlı okuma çalışmaları. "b, d, p, c ve ç" sesleri ile oluşturulan açık ve kapalı hecelerin yer aldığı hece tablosunu pekiştirme amacıyla tekrar tekrar okuma. "s" sesi ile hece ve kelime çalışmaları, hece ve kelime tablosu (132 kelimelik) ile çalışma
	19 ve 20.	21.11.2018	40'x 40'	"ş" sesi ile hece ve kelime çalışmaları, hece ve kelime tablosu (125 kelimelik) ile çalışma. Karışık olarak verilen görselleri okunan metne göre sıraya koyma etkinliği.
	21 ve 22.	22.11.2018	40'x 40'	Uygulamada çalışılan seslerin içinde yer aldığı kelimelerden oluşan 14 cümle ile tekrarlı okuma çalışmaları ve kelimeleri hecelerine ayırma etkinliği "g" sesi ile hece ve kelime çalışmaları, hece ve kelime tablosu (116 kelimelik) ile çalışma. Uygulamada çalışılan seslerle oluşturulan açık ve kapalı hecelerin yer aldığı hece tablosunu pekiştirme amacıyla tekrar tekrar okuma. "Tombala oyunu 1" oynanması (105 kelime ile)
4.	23 ve 24.	27.11.2018	40'x 40'	"ğ" sesi ile hece ve kelime çalışmaları, hece (açık ve kapalı hecelerden oluşan hece tablosu) ve kelime tablosu (67 kelimelik) ile çalışma. Uygulamada çalışılan seslerin içinde yer aldığı kelimelerden oluşan 14 cümle ile tekrarlı okuma çalışmaları. Kelimeleri hecelerine ayırma etkinliği. Görselleri ve okuduğu metni eşleştirme etkinliği.
	25 ve 26.	29.11.2018	40'x 40'	(Süreçte öğrencinin okuma esnasında "k ve t" seslerini de zaman zaman karıştırdığının tespiti üzerine eylem planına bu seslerle çalışılması eklenmiştir.) "k ve t" seslerinin karışık olarak yer aldığı açık ve kapalı hecelerden oluşan hece tablosu ile çalışma. "Yılanlar ve merdivenler oyunu 3"
5.	27 ve 28.	04.12.2018	40'x 40'	"Kurbağa ile Kaydırak" adlı metinle tekrarlı ve eko okuma. Görsel okuma metninin bir bölümünü yansıtan görselle metnin ilgili bölümünü eşleştirme.
	29 ve 30.	05.12.2018	40'x 40'	3 farklı metinle tekrarlı okuma çalışmaları. Görsel okuma. "Tombala 2" oyununun oynanması (105 kelimelik)
6.	31 ve 32.	11.12.2018	40'x 40'	2 şiirle, eko ve eşli okuma; Görsel okuma. 2 ve 3.sınıf Türkçe ders kitaplarının arkasında yer alan bilinmeyen sözcüklerle oluşturulan 150 kelimelik tablo ile çalışma.
	33 ve 34.	13.12.2018	40'x 40'	2 ve 3.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilinmeyen sözcüklerle oluşturulan 150 kelimelik tablo ile çalışma. 2 farklı metinle tekrarlı okuma. Görsel okuma.
7.	35 ve 36.	18.12.2018	40'x 40'	Görsel okuma. Daha önce üzerinde çalışılan metinlerden öğrencinin istediği iki tanesinin tekrar okunması. 2 farklı metinle tekrarlı okuma
	37 ve 38.	20.12.2018	40'x 40'	2 farklı masalla tekrarlı okuma çalışması. Görsel okuma. "Şanslı 13" adlı oyunun oynanması
	39 ve 40.	25.12.2018	40'x 40'	2 farklı masalla tekrarlı okuma çalışması. Görsel okuma.
8.	41 ve	26.12.2018	40'x 40'	3 farklı metinden her biri ile eşli, eko ve tekrarlı okuma çalışmalarının

	42.			yapılması. Seçilen metinle anlama çalışması yapılması. “Şanslı 13” adlı oyunun oynanması
	43 ve 44.	27.12.2018	40’x 40’	Görsel okuma. 3 farklı metinle tekrarlı ve eşli okuma çalışması yapılması. Öğrencinin seçtiği metinle ilgili anlama sorularını cevaplama.
9.	45 ve 46.	02.01.2019	40’x 40’	Görsel okuma. “Şanslı 13” oyununun oynanması
	47 ve 48.	04.01.2019	40’x 40’	3 farklı metinle eko okuma ve tekrarlı okuma çalışması yapılması. Öğrencinin seçtiği metinle ilgili anlama sorularının cevaplandırılması. Görsel okuma
	49 ve 50.	09.01.2019	40’x 40’	Önceden okunan metinlerden öğrencinin hoşuna giden iki metin ile tekrarlı ve eşli okuma. “Ailem” adlı metinle eko ve eşli okuma. Anlama sorularını cevaplama.
10.	51 ve 52.	10.01.2019	40’x 40’	Farklı iki durumun anlatıldığı görsellerle iki farklı metnin okunarak eşleştirilmesi ve anlama sorularının cevaplandırılması (görsel okuma), Son testin yapılması.