



Okuma Güçlüğü ve Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması

Pınar Kanık Uysal ¹, Hayati Akyol ²

Öz

Bu çalışma, okuma güçlüğü yaşayan bir yedinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine yönelik yapılan uygulama ve değerlendirmeleri kapsamaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrencinin okuma hataları ve nedenleri, sonrasında ise bu hataların giderilmesine yönelik izlenecek yöntemler ve kullanılacak metinler tespit edilmiştir. Okuma ve anlama hatalarının değerlendirilmesinde “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Öğrenciyle 12 haftalık bir çalışma programı yürütülmüştür. Öğrencideki okuma korkusunu ve başaramama kaygısını giderebilmek için kolaydan zora ilkesinden hareketle süreç yönetilmeye çalışılmıştır. Metinsellik ölçütleri ve metnin okunabilirlik düzeyi dikkate alınarak materyaller hazırlanmıştır. İlk olarak hece grupları, tekerlemeler, şiirler eşliğinde çalışılmış daha sonra da seçilen metinler Ateşman (1997) formülüne göre kolaydan zora doğru sınıflandırılarak kullanılmıştır. Çalışmanın son dört haftasında da öğrencinin düzeyine uygun çocuk edebiyatı eserleri seçilerek eve okuma görevi olarak verilmiştir. Akıcı okuma probleminin ortadan kaldırılabilmesi için çalışmalar tekrarlı okuma, model okuma, yardımcı okuma, yankılı ve koro okuma yöntemleri ile sürdürülmüştür. Program öncesi alınan ön test sonuçlarına göre endişe düzeyinde olan öğrenci, program sonrası alınan son test sonuçlarına göre öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okuma güçlüğü
Okuduğunu anlama
Metin seçimi
Akıcı okuma yöntemleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.07.2018
Kabul Tarihi: 22.11.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 27.03.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8032

¹ Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, pinaruysal32@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, hakyol@gazi.edu.tr

Giriş

İnsan, öğrenen ve yaşamını öğrendikleriyle birlikte sürdüren bir varlıktır. Doğum öncesinde işitme becerisiyle başlayan öğrenme serüveni doğum sonrasında bu serüvene gözlem becerisinin de eklenmesiyle devam eder. Eğitim öğretim hayatının başlamasıyla birlikte de ilk öğrenilen temel beceri okumadır. Okul öncesinde başlayan ve bir ömür gelişerek devam eden okumanın niteliği Keskin ve Baştuğ'a (2013) göre geçmişte sadece harflerin seslendirilmesinden ibaret kabul edilirken, zaman içerisinde değişim göstererek *"yeni bir anlama ulaşma çabası"* olarak değerlendirilmiştir (s. 190). Günümüzde de okuma üzerine yapılan çalışmalarda okumanın birçok boyutu ele alınmakta, her boyutunun ayrı ayrı öneminin üzerinde durulmakta ve okumada asıl hedefin anlama ulaşma olduğu ifade edilmektedir. Akyol'a (2006) göre son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinlik olduğu için okumanın tanımlanması oldukça zordur. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda okuma ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Okumayı, Akyol (2006, s. 1) *"ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci"*, Gündüz ve Şimşek (2013, s. 15) *"sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği"* olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi okumada asıl hedef, anlam kurabilmek ve karşılaşılan yeni bilgilerle önceden edinilmiş eski bilgileri birleştirerek okunanı değerlendirip yorumlayabilmektir. Okumanın anlam kurma boyutuna ulaşabilmesi için de akıcı olması gerekmektedir. Metni akıcı bir şekilde okuyabilme becerisinin, başarılı bir okuduğunu anlama için temel koşullardan birisi olduğu (Adams, 1990; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001), akıcı okuma becerileri kazandırılarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebileceği (Başaran, 2013; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Stahl ve Heubach, 2006; Therrien, 2004) ve bu beceri sayesinde okuyucu dikkatinin büyük bir kısmının anlama yoğunlaştırılabildiği (LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1997; National Reading Panel [NRP], 2000; Samuels, 1979) kabul edilmektedir. Akıcı okumayla ilgili genel kabul gören bir tanım olmamasına rağmen, yapılan tanımların içeriğini doğru okuma, okuma hızı ve prozodik özellikler oluşturmaktadır. Samuels'e (2006) göre akıcı okuma; bünyesinde doğru okuma, okuma hızı ve prozodik özellikleri barındıran bir sesli okuma sürecidir. Araştırmacılara göre akıcı okuma; uygun bir hızı, kelimeleri doğru tanımayı, açık, net, pürüzsüz ve uygun bir tonlamayı (Keskin, 2012; NRP, 2000; Zutell ve Rasinski, 1991) gerektirir. Rasinski (2004) okuduğunu kavramak, okumada anlam kurmak için akıcı okumanın üç önemli boyutu olduğunu ifade eder. Birincisi okuyucunun en az hata ile kelimeyi seslendirmesi, ikincisi zihinsel olarak seslendirmeye az çaba sarf etmesi yani kelime tanımada otomatikleşerek zihinsel çabayı daha çok anlamaya ayırması, üçüncüsü de prozodik okuma yapmasıdır. Bu üç boyut gerçekleştiği takdirde okumada bilişsel performans anlamaya yoğunlaştırılabilmektedir. Akyol (2006) akıcı okumayı *"noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma"* olarak tanımlayıp *"konuşurcasına okumak"* kavramıyla diğer tanımlara ek bir bakış açısı getirmiştir (s. 4). Bu kavramdan; okuyucunun zorlanmadan, otomatik bir şekilde, okumasına duygularını katarak, konuşurcasına rahat bir şekilde okuma eylemini gerçekleştirmesi anlaşılmaktadır.

İlkokulun birinci sınıfından itibaren hedeflenen temel okuma kazanımları içinde öğrencilerin okumada otomatikleşmesi ve akıcı okuma becerisine ulaşması yer almaktadır. Ancak hedeflenen bu beceriye bazı öğrencilerde ulaşılamadığı da yadsınamaz bir gerçektir. Okullarımızda ilkökul ikinci sınıftan ortaokul sekizinci sınıfa kadar geçen süreçte okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayısı görmezden gelinemeyecek kadar çoktur. Okuma güçlüğü *"Akranlarıyla benzer zekâ düzeyine sahip olmasına rağmen okuma becerilerini onlarla aynı düzeyde geliştiremeyen, herhangi bir zekâ sorunu, görme ya da işitme problemi, dikkat eksikliği, hiperaktiivite bozukluğu yaşamayan veya bir beyin hasarı söz konusu olmayan öğrencinin yaşadığı sorun"* (Kuruyer, 2014, s. 12) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle de ortaokul düzeyine ulaşmış öğrencilerin bu sorunu yaşamaları onları sınıf içinde zor duruma düşürmekte, sınıf içinde sesli okuma yapmaktan korkmalarına sebep olmaktadır. Bu öğrenciler için metin okuma çalışmaları sürekli kaçındıkları zor bir göreve dönüşmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte utanma, arkadaşlarının yanında küçük düşme psikolojisi onların giderek içine kapanmasına sebep olmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan

bu öğrencilerde aşılması gereken ilk problem yaşadıkları bu güçlükten kurtulabileceklerine onları inandırmaktır. Bunu başarabilmenin yolu da onları zorlamadan, kolaydan zora ilkesiyle eğitim programını tasarlamaktır. Okumada yaşadıkları güçlükleri tespit ettikten sonra okuma hatalarının giderilmesi çalışmalarında kullanılacak metin seçiminde bu ilke gözetilmeli, metinler okunabilirlik düzeyleri ve metinsellik ölçütlerine göre sınıflandırılarak öğrenciye sunulmalıdır. Bu özelliklere dikkat edilerek seçilen metinler ile yapılan çalışmalar, onları başarabileceğine inandırmak açısından önemlidir. Çünkü çalışmaya başlar başlamaz, karşılaşacağı zor ve karmaşık metinler öğrencinin gözünü korkutmakta, başarabileceğine olan inancını zayıflatmaktadır. Okuma geçmişi ve ön bilgileri zayıf olan bu öğrencilerin metinsellik ölçütlerine uymayan, belirli bir düzen ve mantık çerçevesinde tasarlanmamış metinler ile karşılaştırılması onların metinden anlam çıkarmasını daha da zorlaştırmaktadır. Örneğin, metnin ana fikrini bulma çalışmalarında metinsellik ölçütlerine uygun olmayan bir metin üzerinde çalışıldığı takdirde metinden tek bir ana fikir çıkarmak güçleşmekte, öğrenci metindeki yardımcı düşünceleri ana düşünce ile karıştırabilmektedir. Anlamın tam ve eksiksiz çıkarılabilmesi için iyi düzenlenmiş metinlere ihtiyaç vardır. Metnin birbirine bağlı öğelerden oluşması ve belli bir sonuca doğru ilerleyen bir düzeneğinin olması gerekmektedir (Öztoğat, 2005; Torusdağ ve Aydın, 2017). Bu düzeneğin sağlanması ve anlamsal açıdan tutarlı olması için belirlenen metinsellik ölçütleri vardır. Bu ölçütler sayesinde bir yazının metin olma özelliği taşıyıp taşımadığı tespit edilebilmektedir.

De Beaugrande ve Dressler (1981) bir dilsel ürünün metin olmasını sağlayan metinsellik ölçütlerini: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinler arasılık olarak yedi başlık altında sınıflandırmıştır. Bu yedi başlıktan ikisi olan bağdaşıklık ve tutarlılık ise dilsel bir birimin metin olup olmadığını belirlemede kullanılan temel metinsellik ölçütleri olarak kabul edilmektedir (Halliday ve Hasan, 1976; Günay, 2007; Torusdağ ve Aydın, 2017; Tekşan, 2018).

Halliday ve Hasan'a (1976, s. 4) göre, bağdaşıklık "*metindeki bazı birimlerin yorumunun başka birimlere bağlı olarak ortaya çıkması durumu*"; De Beaugrande ve Dressler'e (1981, s. 3) göre "*metnin yüzeysel yapısındaki bileşenlerin dilbilgisel ilişkilerine dayalı ve bu dilbilgisel ilişkilerin ortaya çıkarttığı tüm kullanımlar*"dır. Tutarlılık ise "*metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılarla oluşan, konu akışındaki bütünlüktür*" (Coşkun, 2009, s. 234). Bağdaşıklık daha çok metnin yüzeysel yapısıyla tutarlılık ise derin yapısıyla ilgilidir. Bir metnin tutarlı olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir (Günay, 2007). Gereksiz yinelemelere yer verilmeden, eklenen her cümle ya da paragrafın metne bir yenilik kattığı ama bu yeniliğin de önceki bilgiler ile ilişki içinde olduğu metinler tutarlılığı sağlanmış metinler olarak nitelendirilebilir.

İyi düzenlenmiş bir metinde hem bağdaşıklık hem de tutarlılık unsurlarının bulunması gerekmektedir. Bu iki temel metinsellik ölçütü okuyucuya metni daha rahat, daha akıcı okuma ve daha kolay anlama imkânı sunmaktadır. Üzerinde durulan konu ne kadar zor olursa olsun açık ve organize bir şekilde hazırlanan metin anlamayı kolaylaştırmaktadır (Temizkan, 2009).

Metinsellik ölçütleri sağlanmış bir metin seçtikten sonra dikkat edilmesi gereken ikinci önemli nokta bu metnin okunabilirlik düzeyini belirlemektir. Okunabilirlik, Ateşman'a göre (1997) metnin okuyan tarafından kolay ya da zor anlaşılır olma düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Bu düzeyi belirleyebilmek için de metinlerin niceliksel özellikleri ölçüt alınarak okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. "*Okunabilirlik formülleri metnin gözlenebilen dilsel özelliklerinden yola çıkarak metinleri okuma zorluklarına veya kolaylıklarına göre aşamalı olarak sınıflandırmayı amaçlayan kestirim araçlarıdır*" (Çetinkaya, 2010, s. 8). Ateşman (1997), Flesch (1948) okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlamıştır ve bu alanda yapılan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

Okunabilirlik formülleri metnin bireye veya sınıfa uygunluğu, anlaşılması, iyiliği ya da kötülüğüyle ilgili kesin sonuçlar veremez ancak metnin güçlüğü ile ilgili bir fikir vermektedir (Baş ve Yıldız, 2015). Okunabilirlik formüllerinin birtakım sınırlılıkları olmakla birlikte okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye sunulacak metnin nicel özellikleri (cümlelerin ve kelimelerin uzunluğu, kelimelerin

hece sayısı) bakımından öğretmene rehberlik etmektedir. Nefesini kontrol etmekte güçlük yaşayan ve noktalama işaretlerini nasıl kullanacağını bilmeyen bu öğrenciler ile uzun cümlelerin ve çok heceli kelimelerin yoğun olduğu bir metin üzerinde çalışılması onların daha çok zorlanmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle de okunabilirlik formüllerinden metnin nicel özelliklerini belirlemek adına yararlanılmalı ancak hiçbir okunabilirlik formülünün de tek başına yeterli olmadığı göz önünde bulundurularak gerekli inceleme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra metin öğrenciyle buluşturulmalıdır. Örneğin okunabilirlik formülüne göre kolay çıkan bir metinde öğrencinin anlamını bilmediği birkaç zor sözcüğün olduğu tespit edilmiş ise bu sözcükler günlük dilde daha çok kullanılan eş anlamlısı ile değiştirilmelidir. Çünkü metinde kullanım sıklığı düşük ve bilinmeyen sözcük sayısı çok fazla ise öğrencinin metni anlamlandırması güçleşmektedir (Chall, 1988; Temur, 2003; Çetinkaya, 2010). Bunun önüne geçilebilmesi de metne müdahale konusunu gündeme getirmektedir. Okuma güçlüğüünün giderilmesi adına yapılan çalışmalarda öğrenciler ile birebir çalışılmakta ve öğretmen çalıştığı öğrencisini çok yakından tanıma şansı yakalamaktadır. Bu şansın da değerlendirilmesi adına o öğrencinin çalışma programındaki metinler üzerinde onun ilgisini çekecek ve işini kolaylaştıracak küçük değişikliklerin yapılması olumlu sonuçlar verecektir. Metinde geçen kahraman ve yer isimlerinin değiştirilmesi, anlamı bilinmeyen ve sık kullanılmayan sözcüklerin yerine eş anlamlılarının kullanılması metne müdahale konusuna örnek teşkil edebilir. Duman (2010) gerekli durumlarda, metinler üzerinde bazı değişikliklerin yapılabileceğini ancak bu değişiklikler yapılırken amaç-araç ilişkisinin göz ardı edilmeden metnin anlam bütünlüğü, ana fikri ve üslubunun korunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu ifadeden de hareketle okuma güçlüğüünün giderilmesi konusunda yapılan çalışmalarda metne müdahale konusu da sık kullanılmayan ve yabancı kökenli sözcükler yerine eş anlamlılarının kullanılması ve gerektiğinde özel isimlerde değişiklik yapılmasıyla sınırlı kalmalıdır. Yapılan değişiklikler metnin bütünlüğünü ve anlamını olumsuz yönde etkilemeyecek düzeyde bırakılmalıdır.

Okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesi çalışmalarında kullanılacak metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken iki önemli husus olan metinsellik ölçütleri ve metnin okunabilirlik düzeyinin yanı sıra kullanılan metin türü de ayrıca önem arz etmektedir. Ancak bu çalışmada sadece iki ölçüt üzerinde durularak metin seçiminde dikkat edilmesi gereken üçüncü önemli konu olan metin türleri ayrı bir çalışmanın konusu olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın Önemi

Kendi kendine yeten, sorgulayan, kişisel gelişimine ve toplumun gelişimine katkı sağlayan bireylerin yetişebilmesi için okuma becerisi, alışkanlığı ve okuma kültürü gelişmiş bireylere ihtiyaç vardır. Okuma becerisinin edinimi ilk okuma ve yazma eğitimiyle başlamakta ve tüm öğrenim hayatı boyunca gelişerek devam etmektedir. Yapılan çalışmalar, ilkokulda akıcı okuma becerisinden yoksun yetişen öğrencilerin bu yetersizliklerini eğitimleri süresince devam ettirdiklerini, dördüncü sınıfa kadar temel okuma becerilerini elde edememiş öğrencilerin ilerleyen yıllarda akranları ile arasındaki okuma açığının gitgide arttığını ifade etmektedir (Annie E. Casey Foundation, 2015; NRP, 2000). Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen; duygu ve düşüncelerini belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilen öğrencinin hemen her derste başarılı olma ihtimali yüksektir (Yıldırım, 2010).

Akıcı okumaya duyulan ilgi, onun ders programları kapsamına alınmasını ve anlama ile olan ilişkisi neticesinde üzerinde özellikle durulmasını sağlamıştır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Bu duruma, NRP (2000) raporunda da dikkat çekilmiş ve bir genel kabul olarak, okuma öğretiminde nihai hedefin akıcı okuma olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda da karşılığını bularak 2015-2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları'na yansımıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015, 2017, 2018). Bu programlarda okuma becerisi: "akıcı okuma, anlama, söz varlığı" olarak üç başlık altında verilmekte ve bu başlıklara yönelik kazanımlar sıralanmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak da bu çalışma, akıcı okuma problemi yaşayan bir öğrenciyle uygun metin ve yöntem seçimiyle yürütülen ders programlarının, öğrencinin akıcı okuma ile anlama becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunu olan öğrencinin bu sorunlarının giderilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. “Eylem araştırması uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, probleme taraf olanların katılımıyla, uygulamaların eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu düzeltmek için gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır” (Karasar, 2003, s. 52). Eylem araştırmaları, eğitimde kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görmesi açısından önemlidir (Johnson, 2002). Bu çalışmada, tek bir katılımcı ile çalışılarak mevcut bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik uygulama, veri toplama ve bu verileri analiz etmeyi kapsayan bir süreç yürütülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için sonuçların inandırıcı olması gerekmektedir ve bunun gerçekleştirilmesi için bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar: inandırıcı olma, güvenilir olma, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplanabilmekte (Guba ve Lincoln, 1982) ve bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerin en az birinin belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2015). Araştırma konusu hakkında uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla değerlendirmesinin istenmesi inandırıcı olma konusunda alınabilecek önlemlerden birisidir (Başkale, 2016). Bu yöntem uzman inceleme olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2015). Uzman değerlendirmesinin alınabilmesi için bu çalışmada “Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi” kurulmuştur. Bu komite “Akıcı Okuma ve Okuma Güçlüğü” alanında çalışmaları olan iki uzmandan oluşmuş, izleme toplantılarında uzmanlar; araştırmacı tarafından toplanan verilere, bunların analizine, eylem planının uygulanması ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakarak araştırmacıya geri bildirimde bulunmuşlardır. Aynı zamanda eylem araştırmalarında çalışmanın aktarılabilirliğine karar verilebilmesi için araştırma hakkında detaylı bilgi verilmesi gerekmektedir (Creswell, 2015). Bu amaçla araştırmacı tarafından katılımcının özellikleri ve uygulama süreci detaylarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini teyit etmek, araştırmanın niteliğini artırmak ve geniş bir bakış açısı sağlamak için çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları “Yanlış Analiz Envanteri, Okuma Metinleri, Ses Kayıtları ve Araştırmacı Günlükleri” başlıkları altında açıklanmıştır.

Katılımcı

Bu çalışmada tespit edilebilir zihinsel, görsel ya da işitsel bir problemi olmadığı halde akıcı okuma problemi yaşayan bir ortaokul yedinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencinin almış olduğu herhangi bir tanı bulunmaması sebebiyle okuma güçlüğü yaşayıp yaşamadığına dair karar verebilmek için sesli okuma kayıtları iki okuma uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığına karar verilmiştir. Öğrenci ortaokul yedinci sınıfta öğrenim görmesine rağmen okuma düzeyi sınıf düzeyine göre endişe düzeyinde olduğu için ders içinde sesli okuma yapmak istememekte, kendisine verilen okuma sorumluluklarını yerine getirmemektedir. Bu öğrencinin seçilme sebebi öğrencinin beşinci ve altıncı sınıfta araştırmacı tarafından gözlemlenmesi ve bu iki yıllık süreç içerisinde öğrencide bir gelişme sağlanmadığının fark edilmesidir. Araştırmacı iki yıl boyunca öğrencinin Türkçe öğretmenliğini yapmış ancak normal eğitim öğretim faaliyetleri devam ederken sınıf içinde yapılan etkinliklerin bu öğrenci için yeterli olmadığını görmüştür. Bu nedenle araştırmacı tarafından öğrencinin geliştirilebilmesi için bireysel çalışma programı hazırlanmıştır. İsmi etik kurallar gereği gizli tutularak öğrenciye “Umut” kod adı verilmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşmelerde birinci ve ikinci sınıfı köyde okuduğu ve öğretmen yetersizliğinden dolayı derslerine iki yıl boyunca bir müzik öğretmenin girdiği tespit edilmiştir. Umut, üçüncü sınıfta ailesiyle birlikte Ankara'nın merkez ilçelerinden birisine taşınmıştır. Ancak burada arka sıralara oturtulmuş ve her okuyamadığında öğretmeni tarafından suçlanmıştır. Umut, dördüncü sınıfa kadar okumasını geliştirmek için kendi kendine çaba sarf ettiğini ancak başaramayınca da dördüncü sınıftan sonra okumayı tamamen bıraktığını ifade etmiştir. Aileyle yapılan görüşmelerde babanın da okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Umut, dört çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Annesi ev

hanımı olan Umut'un babası serbest meslekle uğraşmaktadır. Baba, işi gereği Ankara'nın bir köyünde kalmakta ve ailesiyle hafta sonları görüşmektedir. Umut, babasını sadece tatillerde görmekte ve bu gidişlerinde de köydeki işler için babasına yardım etmektedir. Umut; evlerinde iki abi, bir abla, annesi, anneannesi ve babaannesi ile yaşamaktadır. Evde kalan iki yaşlı insanın bakımıyla anne ilgilenmekte ve annenin kalp rahatsızlığı bulunmaktadır. Evdeki bu şartlar ve babayla sadece hafta sonları görüşülebilmesi sebebiyle aile tarafından Umut ile yeterli derecede ilgilenilememektedir. Umut da bulduğu bu boşluğu tamamen teknolojik aletler ile doldurmakta, okuldan eve döndükten sonra arta kalan zamanı telefonda oyun oynayarak ve video izleyerek geçirmektedir. Ablası tarafından dışarıya çıkmadığı, evde kalmayı tercih ettiği ifade edilmiştir. Okulda yapılan gözlemlerde arkadaşlarıyla iyi anlaşığı, kendisini benimseyen bir arkadaş grubunun olduğu görülmüştür. Ancak bazı kriz anlarında çok sinirlendiği ve sinirlerini kontrol etmekte zorlandığı da gözlemlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, öğretmenleri onun sınıfta okuma yapmak istemediğini ve bu konuda Umut'un kendileriyle inatlaştığını ifade etmişlerdir. "Sosyal Bilgiler" öğretmeni bir defasında okumak için Umut'u çok zorladığını ve okumasını beğenmeyerek ona kızdığını ifade etmiştir. Öğrenciyle yapılan görüşmede bu derste yaşananlar Umut tarafından da dile getirilmiştir. Kendisine kızılmasından ve arkadaşlarının yanında küçük düşme korkusundan dolayı Umut okuma görevlerini sürekli reddederek ders sürecini atlattır. Çalışma sürecinde öncelikle Umut'un telefonla uzun süre geçirmesi ve bu süre zarfında sürekli video izlemesinden kaynaklı zaman kontrolü problemi aşılmaya çalışılmış, bu süreye bir sınırlama getirilmesi istenmiş ve bu konuda aileyle görüşülerek iş birliği yapılmıştır. Umut'un kış ayları boyunca sık sık grip olması bundan kaynaklı burun akıntısı ve baş ağrısı yaşaması çalışmalar esnasında sıkıntı yaşanmasına sebep olmuştur. Bu sağlık problemleri konusunda aileyle defalarca görüşülmesine rağmen onların bu durumu kanıksadığı ve normal karşıladığı görülmüştür. Bu sağlık problemleri de çalışmalar esnasında hem öğrencinin hem öğretmenin zorlanmasına sebep olmuş ancak yine de çalışmalara devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamı araçları olarak "Yanlış Analizi Envanteri", "Okuma Metinleri", "Ses Kayıtları" ve "Araştırmacı Günlükleri" kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri: Bu araştırmada okuma ve anlama hatalarının tespiti ve değerlendirilmesinde Akyol (2016) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanter ile öğrencilerin bireysel olarak akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri ölçülebilmektedir. Sesli olarak yapılan okuma hatalarında kelime-ses bilgisi, sessiz olarak yapılan okumanın ardından sorulan sorular ile de okuduğunu anlama düzeyi ortaya çıkarılmaktadır (Akyol, 2016). Bu envantere göre, okuma esnasında atlayıp geçmeler ve eklemeler, yanlış okumalar, ters çevirmeler, tekrarlar ve beş saniye içinde okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler okuma hatası olarak kabul edilmektedir. Kullanılan bu envanter ile üç tür okuma düzeyi belirlenebilmektedir.

- Endişe Düzeyi: Düzeyine uygun metinleri okurken birçok yanlış yapması ve metnin çok azını anlamlandırabilmesidir.
- Öğretim Düzeyi: Düzeyine uygun metinleri destek alarak okuyup anlamlandırabilmesidir.
- Serbest Düzey: Düzeyine uygun metinleri yardıma ihtiyaç duymadan okuyup anlayabilmesidir (Akyol, 2016).

Bu düzeylerin belirlenmesi aşamasında Akyol'un (2016) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı okuma düzeyi ve yüzdeleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

Tablo 1. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

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

Okuduğunu anlamayı değerlendirmede sorular basit anlama ve derin anlama dayalı sorular olmak üzere iki düzeye ayrılmıştır. Soru düzeylerinin belirlenmesi ve cevapların puanlandırılmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Basit anlama sorularına; tam olarak cevaplananlar için “2” puan; yarısı cevaplananlar için “1” puan ve hiç cevaplanmayanlar için “0” puan verilmiştir. Aynı şekilde derin anlama sorularına; tam verilen cevaplar için “3” puan; cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan; yarı cevap verenler için “1” puan ve hiç cevaplanamayanlara ise “0” puan verilmiştir (Akyol, 2016).

Okuma Metinleri: Öğrencinin, okuma ve anlama düzeyinin belirlenmesinde ve çalışma programı süresince Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı onaylı Türkçe ders kitaplarından (Başar ve Köken, 2014; Tetik, Zorlu, Türker ve Polat, 2016; Yıldırım, 2017) alınan ve uzman görüşüyle belirlenen bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde metinler kullanılmıştır. Çalışma süresince kullanılan metinler kolaydan zora ilkesine göre ilerleyebilmesi için Ateşman (1997) formülüne göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sadece bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde yapılmış, şiirlerde ise uzman görüşüne başvurulmuştur.

Çalışmada kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenebilmesi için “Ateşman Formülü” uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi “Ateşman Formülü” Sonuçları

Süreç	Tema Adı	Metin Adı	Metin Türü	Ateşman Formülü	Okunabilirlik Düzeyi
1.Hafta	Birey ve Toplum	Adsız Çeşme	Şiir	-	-
	Vatandaşlık Bilinci	Memleket İsterim		-	-
2.Hafta	Millî Mücadele ve Atatürk	Bayram Toplantısı	Şiir	-	-
3. Hafta	Birey ve Toplum	Üç Soru	Öyküleyici	81,75	Kolay
4. Hafta	Vatandaşlık Bilinci	Padişahın Kulakçibaşısı	Öyküleyici	77,91	Kolay
5. Hafta	Millî Kültürümüz	Ben Bir Küçük Kilimim	Öyküleyici	75,10	Kolay
6.Hafta	Yenilikler ve Gelimler	Bekledim Gece Oldu	Öyküleyici	73,23	Kolay
7.Hafta	Birey ve Toplum	Tatlı Dil	Bilgilendirici	82,66	Kolay
8.Hafta	Sağlık ve Çevre	Geri Kazanım	Bilgilendirici	76,27	Kolay
9.Hafta	Birey ve Toplum	Beden Dilimiz	Bilgilendirici	66,63	Orta Güçlükte
10. Hafta	Atatürk	Atatürk’ün Kütüphanesi	Bilgilendirici	65,42	Orta Güçlükte
11.Hafta	Sağlık ve Çevre	Yeterli ve Dengeli Beslenme	Bilgilendirici	47,84	Zor
12. Hafta	Sağlık ve Çevre	Çöpler ve Geri Dönüşüm	Bilgilendirici	34,42	Zor

Ateşman (1997) tarafından Flesch’den uyarlanarak geliştirilen okunabilirlik formülünde değişik zorluk düzeylerinde ve farklı alanlardan seçilen metinler analiz edilmiş ve en zor okunan metinden en kolay okunan metne doğru bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmadan sonra formülün hesaplanmasında Türkçe için kullanılan en zor ve en kolay metinlerin özellikleri Tablo 3’deki gibi ifade edilmiştir:

Tablo 3. Türkçe İçin Sözcük ve Cümle Ortalamaları

	Sözcük uzunluğu (Hece olarak)	Cümle uzunluğu (Sözcük olarak)
En kolay metin	2.2	4
En zor metin	3.0	30

Ateşman'a (1997) göre Türkçe ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hece, ortalama cümle uzunluğu 9-10 sözcüktür (s. 73).

Bu formüle göre yapılan sınıflandırmada "Yeterli ve Dengeli Beslenme" adlı metnin okunabilirlik düzeyi zor çıkmış ve bu metin çalışmanın son aşamasında kullanılmıştır. Bu metinde geçen "yetersizliklerinden, alışkanlıklarından, sürdürülmesinde, yükseltilmesinde" vb. çok heceli sözcüklerin varlığı ve "Beslenme; sağlığı korumak, geliştirmek ve yaşam kalitesini yükseltmek için vücudun gereksinimi olan besin maddelerini yeterli miktarlarda ve uygun zamanlarda almaktır." cümlesindeki sözcük sayısı, bu metnin okunabilirlik açısından zor olduğunu gösteren örneklerdir.

Ses Kayıtları: Öğrencinin, okuma ve anlama düzeyinin belirlenmesinde ve çalışma programı süresince ses kayıtları alınarak analiz edilmiştir. Ön test, son test ve ara değerlendirmelerde yapılan okumalar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Süreç içerisinde öğrencinin yaptığı tekrarlı okuma görevleri sonucundaki okumalar ise öğrencinin kendisi tarafından "WhatsApp" programı üzerinden ses kaydına alınmış ve araştırmacıya gönderilmiştir. Öğrencinin gönderdiği ses kayıtları araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra öğrenciye okumasıyla ilgili dönütler verilmiştir. Çalışmanın sonunda bu ses kayıtları arşiv haline getirilerek aile ile paylaşılmıştır.

Araştırmacı Günlükleri: Süreç boyunca yapılan görüşme ve çalışmalar esnasında alınan notlar araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Bu notlar uygulamayı yürüten araştırmacı tarafından her hafta "Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi" üyeleriyle paylaşılmış ve bu notlar üzerinden değerlendirmeler yapılarak bir sonraki adım konusunda kararlar alınmıştır.

Eylem Süreci ve Uygulamalar

Bu bölüm, problem durumunu belirleme, veri toplama, veri analizi yapma, eylem planının hazırlanması, eylem planını uygulama ve uygulama sonucunda akıcı okuma ve okuduğunu anlamının değerlendirilmesi bölümlerinden oluşmaktadır.

Problem Durumunu Belirleme Çalışmaları

Ortaokul düzeyine gelmiş olmasına rağmen hâlâ okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenebilmesi için Ankara'nın merkez ilçelerinden birisinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüştür. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda neredeyse her sınıfta ve sınıf düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin var olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan Umut kod adlı öğrenci ile çalışmaya karar verilmiştir. Bu öğrenci ile çalışmaya karar verilmesindeki temel etken; araştırmacının, beşinci ve altıncı sınıfta bu öğrencinin öğretmenliğini yapmış olması ve diğer branş öğretmenlerinin de bu öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığına dair gözlemlerinin olmasıdır. Bu gözlemler "Şube Öğretmenler Kurulu" tutanaklarına da yansımıştır. Öğrencinin belirlenmesinden sonra çalışmaya başlayabilmek için okul idaresi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi ve aileden gerekli izinler alınmış, öğrencinin zihinsel ve fiziksel herhangi bir sağlık probleminin olmadığı raporlaştırılmıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri ile görüşülerek yapılacak çalışmanın içeriği onlara da izah edilmiş ve öğrenciye gerekli desteği sağlamaları istenmiştir. Onların görüşleri doğrultusunda uygun ders saatleri belirlenmiş ve çalışmalar bu zaman dilimine göre planlanmıştır. Okul idaresinden sessiz ve fiziksel şartları uygun bir çalışma ortamı talep edilmiş, okul idaresi de okulda başka amaçlar için kullanılan bir odayı bu çalışma için düzenlemiş ve odanın anahtarını araştırmacıya vermişlerdir. Her hafta belirlenen saat aralığında öğrenci ile araştırmacı bu çalışma odasında okuma programını yürütmüştür.

Durum tespitinin yapılabilmesi için ön test olarak öğrencinin kendi sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabından seçilen bir metin öğrenciye sesli okutulurken kayıt altına alınmış ve "Yanlı Analizi Envanteri"ne göre analiz edilerek okuma hataları tespit edilmiştir. Kendi sınıf seviyesindeki okuma parçasında endişe düzeyinde çıktığı için altıncı sınıf ve beşinci sınıf seviyesindeki metinler ile okuma süreci kaydedilmiş ve değerlendirilmiş, öğrencinin bu sınıf düzeylerindeki metinlerde de endişe düzeyinde çıkması üzerine beşinci sınıf düzeyindeki metinler ile çalışmaya başlanmasına karar verilmiştir.

Eylem Planının Hazırlanması

Öğrenciyle yapılan okuma çalışmalarında Umud'un sesleri tanımada ve birleştirmede bir sorun yaşamadığı, kelimeleri tek tek gördüğünde çok rahat bir şekilde tanıyıp seslendirdiği ancak metin içinde çok yavaş, kesik kesik ve zorlanarak okuduğu tespit edilmiştir. Okuduğu metinlerin analizi yapıldıktan sonra, metin içinde yanlış okuduğu kelimelerin listesi oluşturulmuş ve bir sonraki hafta bu listeyi okuması istenmiştir. Öğrencinin kelime listesini akıcı bir şekilde okuyabildiği görülmüş ve neden böyle olduğu sorusu kendisine yöneltildiğinde de metni okurken dikkatinin dağıldığı yönünde cevaplar alınmıştır. Öğrencinin bu ifadelerinden hareketle, okulun Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi ile görüşülmüş ve öğrencinin dikkat dağınıklığı olup olmadığı konusunda onlardan uzman görüşü istenmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi tarafından öğrenciye "Burdon Dikkat Testi" uygulanmıştır. Uygulanan form Ek-1'de sunulmuştur. Testin sonucunu yorumlayan Rehber öğretmeni, öğrencide herhangi bir dikkat sorununun olmadığını ifade etmiştir. Dikkatiyle ilgili bir sorun olmadığı tespit edilmesine rağmen satır atlama sorunu yaşayan öğrenciye bunun sebebi sorulduğunda ise gözlerinin çabuk yorulduğunu ifade eden cevaplar alınmıştır. Daha önceki doktor kontrolünde görmeyle ilgili bir sorun tespit edilememiş olmasına rağmen öğrenci tekrar göz doktoruna götürülmüş ve doktora durum izah edilerek detaylı muayene yapılması istenmiştir. Her türlü tetkik yapılmasına rağmen gözlerinde de herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Doktor, öğrencide dikkat dağınıklığı probleminin olup olmadığını sormuş ancak bu konuda da her şeyin normal olduğunu öğrenmesi üzerine öğrencinin psikolojik olarak kendini iyi hissetmesi adına ona dinlendirici gözlük yazmıştır. Araştırmacı yaptığı gözlemler sonucunda öğrencinin özellikle ders kitabından okuma yaparken daha çok zorlandığını, satır aralıklarının dar ve satırların çok uzun olmasının öğrencinin satır atlama sorununu artırdığını fark etmiştir. Yapılan bu gözlemler sonucunda öğrenciye hazırlanacak bireysel okuma programının kolaydan zora ilkesiyle hazırlanmasına, hazırlanan metinlerin satır aralıkları ve uzunluklarına dikkat edilmesine karar verilmiştir. Araştırmada tek bir eylem planı kullanılmıştır.

Öğrencinin Yaptığı Okuma Hataları

a) Atlayıp Geçmeler: Okurken bazı sesleri, heceleri, kelimeleri hatta satırları atlamaktadır. Öğrencinin, metni okurken bazı satırları hiç okumadan atladığı ve anlamda yaşanan kopukluğu fark etmediği görülmüştür.

b) Eklemeler: Okurken metinde olmayan bir kelimeyi varmış gibi okumaktadır. Özellikle "ve" bağlacını kullanmaktadır.

c) Yanlış Okuma: Okumada en çok yaptığı hata türüdür. Öğrenci bazı kelimeleri yanlış okumaktadır. Örneğin; "herhangi" yerine "hangi"; "yanımıza" yerine "yanınıza"; "onları" yerine "anları".

ç) Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme: Umud okurken noktalama işaretlerine dikkat etmemekte, çok yavaş ve kesik kesik bir okuma yapmaktadır. Üzerinde tekrarlı okuma yaptığı metinlerde de daha hızlı okuyabilmek adına nefes kontrolünü yapamamakta gerekli yerlerde durmamaktadır.

d) İçten Sesli Okuma: Özellikle tanıdık gelmeyen kelimeleri çok zaman harcayarak hecelemede ve iç seslendirme yaptıktan sonra sesli olarak okumaktadır.

e) Geri Dönüşler ve Tekrarlar: Öğrenci okuduğu kelimedenden emin olmayarak geri dönüş yapmakta çoğu zaman yanlış okuduğunu düzeltmekte çok nadir de doğru okuduğunu yanlış okumaktadır.

Eylem Planının Uygulanması

Her hafta derse ilk olarak nefes çalışmaları ile başlanılmıştır. Öğrencinin ayakta tamamladığı nefes çalışmasından sonra alfabeyi bir kez yüksek sesle okuması istenmiş ve bu süreç her hafta tekrarlanmıştır. Bu çalışma ile öğrencinin kendini daha rahat hissetmesi ve dudak tembelliğini yenmesi hedeflenmiştir. Masaya geçildikten sonra ilk önce o haftanın metniyle ilgili okuma öncesi çalışmalar yapılmış, öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilmiştir. Metin ya da şiir ile ilgili tahminlerde bulunulduktan sonra araştırmacı tarafından model okuma yapılmıştır. Model okumanın ardından öğrenci ile birlikte yankılı okuma, yardımcı okuma ya da koro okuma çalışmalarına geçilmiştir. Şiirlerde

daha çok koro okuma, metinlerde ise yankılı okuma ve yardımcı okuma tercih edilmiştir. Bazı metinlerde metin parçalara bölünmüş ve sırayla okuma çalışması yapılmıştır. Çalışmada “Yanlış Avcısı” rolü ile herkes diğerinin yanlışını bulma ve nazikçe uyarma görevini üstlenmiştir. Araştırmacı bazen bilinçli olarak yanlış okumalar yapmış ve öğrenci tarafından bunların bulunarak düzeltilmesini sağlamıştır. Yankılı okumada ise cümle cümle önce araştırmacı okumuş ardından aynı cümleyi öğrencinin okuması istenmiştir. Bu çalışmada öğrencinin dinleme becerisi sayesinde gayet başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bazen de önce öğrenci okumuş ardından araştırmacı onu tekrar etmiştir. Metin uzun ise ara ara durularak metinle ilgili anlama çalışmaları yapılmış eğer metin kısa ise metnin tamamı okunduktan sonra okuma sonrası anlama çalışmaları yapılmıştır. Özellikle bilgilendirici metinlerde paragraf paragraf okuma ve anlama çalışmaları yürütülmüştür. Her paragraftan sonra o paragrafta anlatılanlar özetlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ilk iki haftasında Umut ile birlikte ilk olarak hece ve tekerleme çalışmaları ardından şiir türünde metinler ile çalışmalar yapılmıştır. Eve ödev olarak da verilen heceleme ve tekerleme çalışmalarında yeterli tekrarı ve başarıyı sağladığı görülerek daha sonraki haftalarda bu çalışmalara yer verilmemiştir. İki haftalık süreçte birebir eğitimlerde şiirler ile yardımcı okuma, yankılı okuma ve koro okuma çalışmaları yapılmıştır. Üzerinde çalışılan şiir için bir dahaki haftaya kadar evde tekrarlı okuma yapılması istenmiştir. Şiirler seçilirken şiirin içeriğinde öğrencinin zorlanacağı kelimelerin olmamasına ve yoğun mecaz anlam içermemesine dikkat edilmiştir. Daha sonraki haftalarda da Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre metinler kolaydan zora doğru sınıflandırılmış ve bu metinler ile okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları yürütülmüştür.

İlk iki haftada şiirler ile yapılan çalışmalarda öğrencinin şiirleri tekrarlı okumalar sonucunda neredeyse ezberleyecek düzeye gelmesi bir sonraki haftada şiiri akıcı bir şekilde okumasını sağlamıştır. Akıcı bir şekilde okuyabildiğini görmek de öğrencinin kendisine olan güvenini artırmıştır. Şiir çalışmalarının ardından öyküleyici metin türüne geçilmiş ve öyküleyici türdeki metinleri daha kolay anlayarak özetleyebildiği görülmüştür. Okuma öncesi ve okuma sonrası farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanılmıştır. Özellikle de öğrencinin kendi yaşantılarıyla ilgili bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde, okuma metninden hareketle onun sorunlarını, kaygılarını, mutluluklarını anlatabileceği sohbet ortamı oluşturulmuştur. Okunabilirlik düzeyi zor olan bilgilendirici metinler için model okuma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından model okuma yapılarak ses kaydı yapılmış ve öğrenciye verilmiştir. Öğrenciden bu model okumayı dinlemesi ve buradan hareketle tekrarlı okumalar yapması istenmiştir. Her hafta sesli okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları tamamlandıktan sonra o hafta işlenen metin üzerinde tekrarlı okuma görevi verilmiştir. Derste çalışılan metin üzerinde öğrencinin evde üç kez tekrarlı okuma yapması dördüncü okumasını “WhatsApp” programı üzerinden ses kaydı olarak göndermesi istenmiştir. Her defasında da öğrencinin gönderdiği ses kayıtları analiz edilmiş ve öğrenciye gerekli dönüt sağlanmıştır. Dönütler verilirken öğrencinin motivasyonunu artıracak ve onu okumaya teşvik edecek ifadeler kullanılmasına dikkat edilmiştir. Öğrenci bazen hemen aynı günün akşamında bazen de iki üç gün sonra bu çalışmasını tamamlayarak ses kaydını göndermiştir. Araştırmacı tarafından dinlenen ses kaydı değerlendirilmiş ve gerekli görüldüğü takdirde öğrenciden bir kez daha ses kaydı alması istenmiştir. Aile ile yapılan görüşmelerde öğrencinin bu çalışmalarda aldığı dönütlerden çok mutlu olduğu öğrenilmiştir. Yapılan çalışmalar ve tekrarlı okumalar sonucu artık akıcı okuyabildiği metinlerle ilgili aldığı olumlu dönütler onun okumaya olan olumsuz tutumunu yenmesine yardımcı olmuş, takdir edilmek duygusu onu okuma çalışmalarına motive etmiştir.

Son dört haftada da evde okuma görevi olarak çocuk edebiyatı eserlerinin okunması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamaya geçilmeden önce geçmiş çalışmalarda öğrenciyle yapılan sohbetlerden elde edilen bilgilerden hareket edilmiştir. Öğrencinin nelerden hoşlandığı, hangi tür kitapların ona hitap edeceği ve sıkılmadan okuyabileceği konusunda belirli bir birikime ulaşıldıktan sonra araştırmacı tarafından öğrencinin düzeyine uygun çocuk edebiyatı eserleri tespit edilmiştir. Her hafta bir kitap evde okuma görevi olarak verilmiş, bir sonraki haftada araştırmacıyla birlikte kitabın değerlendirilmesi yapılmıştır. Umut’un kitapları anlatırken mutlu olduğu ve anlama sorularına cevap verebildiği görülmüştür. Bu eserlerin okutulma sırası şu şekildedir: “1. Bir Şeftali Bin Şeftali 2. Yalancı Portakal 3. Kraliçeyi Kurtarmak 4. Masal Masal İçinde”. Bu kitapların gerekli değerlendirmesi yapıp öğrencinin

kitapları okuyup anladığı tespit edildikten sonra da onu motive etmek ve daha fazla okumaya teşvik etmek adına bir çocuk dergisine abone olması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler şu şekilde analiz edilmiştir:

Kelime tanıma düzeyi: Okuma doğruluğu için "doğru okunan kelime sayısı / okunan kelime sayısı x 100 = doğru okuma yüzdesi" şeklinde hesaplanmıştır. Hesaplamanın yapılabilmesi için Akyol (2016) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlı Analiz Envanteri" kullanılmıştır.

Okuma Hızı: Dakikada doğru okunan kelime sayısı okuma hızını belirlemek için kullanılmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Araştırmada dakikada okunan kelime sayısı hesaplanırken, metinde doğru okunan kelime sayısı metnin okuma süresine (saniye) bölünüp, çıkan sonuç 60 ile çarpılmıştır (Akyol ve Yıldız, 2010).

Anlama Düzeyi: Okuduğunu anlamayı değerlendirmede sorular basit anlama ve derin anlama dayalı sorular olmak üzere iki düzeye ayrılmış ve bu düzeylere göre puanlandırılmıştır (Akyol, 2016).

Bulgular

Okuma ve anlama hatalarını tespit etmek ve ön test-son test ölçme aracı olarak kullanmak amacıyla ilk olarak öğrencinin kendi sınıf seviyesinden bir okuma parçası seçilmiştir. Öğrencinin kendi sınıf seviyesindeki bu metinde endişe düzeyinde çıkması üzerine bir alt sınıf olan altıncı sınıf düzeyinde bir metin ile ölçme yapılmış bu sınıf düzeyinde de endişe düzeyinde olduğu tespit edildikten sonra beşinci sınıf düzeyindeki bir metin ile ölçüm yapılmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde yapılan ölçümlerde de öğrencinin endişe düzeyinde çıkması üzerine çalışmaların beşinci sınıf düzeyindeki metinler ile sürdürülmesine karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında, beşinci sınıf düzeyinin öğrencinin bulunduğu okul kademesinin ilk sınıfı olması ve ortaokulda okuyan bir öğrencinin ilköğretim düzeyinde metinlerle çalıştırılmasının onun moral ve motivasyonunu olumsuz etkileyeceğinin düşünülmesi etkili olmuştur. Aynı zamanda öğrencinin yedinci sınıf metnindeki endişe düzeyi puanları ile beşinci sınıf metnindeki endişe düzeyi puanlarının da birbirinden farklı olduğu, öğrencinin her iki sınıf seviyesinde "endişe" düzeyinde olmasına rağmen beşinci sınıf düzeyindeki puanlarının daha iyi olduğu görülmüştür. Eğitim öğretimde göz önünde bulundurulması gereken "kolaydan zora" ve basitten karmaşığa" ilkeleri gereği de bu düzeyden başlamak daha uygun bulunmuştur.

Ön test sonuçları alınan metinlerin son test sonuçları da alınmış ve analiz edilen okuma süreçlerinden çıkan sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hataları, Kelime Tanıma ve Anlama Düzeyine İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Metinler	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeleri (%)	Kelime Tanıma Düzeyi	Okuma Sorularından Alınabilecek Toplam Puan	Öğrencinin Aldığı Okuma Puanı	Okuduğunu Anlama Yüzdeleri (%)	Anlama Düzeyi	Okuma Hızı
Ön test 5.Sınıf Son test	Oyun Tasarımı	115	02:36	13	88,69	Endişe Düzeyi	10	5	50	Endişe Düzeyi	53,21
		115	01:56	5	95,65	Öğretim Düzeyi	10	8	80	Öğretim Düzeyi	57,39
Ön test 6. Sınıf Son test	Canım Kitap	183	03:37	40	78,14	Endişe Düzeyi	7	2	29	Endişe Düzeyi	49,6
		183	03:27	10	94,54	Öğretim Düzeyi	7	6	86	Öğretim Düzeyi	41,44
Ön test 7.Sınıf Son test	Mektup	203	03:23	38	81,28	Endişe Düzeyi	4	1	25	Endişe Düzeyi	48,76
		203	03:13	6	97,04	Öğretim Düzeyi	4	3	75	Öğretim Düzeyi	58,22

Öğrencinin beşinci sınıf seviyesindeki bir metinden aldığı ön test- son test puanları Tablo 4'teki gibi sınıflandırılmıştır. Bu tablodan çıkan veriler Akyol (2016) tarafından Ekwall ve Shanker'dan (1988) uyarlanan "Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu"na yerleştirildiği zaman öğrencinin Endişe Düzeyi'nden Öğretim Düzeyi'ne geçtiği görülmektedir. Ön uygulamada 115 kelimelik bir metni 2 dk. 36 sn.de okurken son uygulamada 1 dk. 56 sn.de okumuştur. Ön uygulamada toplam 13 hata yaparak kelime tanıma düzeyi %88,69 olarak tespit edilen Umut son uygulamada 5 hata yaparak kelime tanıma düzeyini %95,65'e çıkarmıştır. Anlama sorularına verdiği cevaplardan aldığı puanlarda da artış gerçekleşmiş, anlama yüzdesi %50'den %80'e çıkmıştır. Okuma hızı da 53,21'den 57,39'a yükselmiştir.

Öğrencinin altıncı sınıf seviyesindeki metinden aldığı ön test- son test puanları "Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu"na yerleştirildiği zaman öğrencinin Endişe Düzeyi'nden Öğretim Düzeyi'ne geçtiği görülmektedir. Ön uygulamada 183 kelimelik bir metni 3 dk. 37 sn.de okurken son uygulamada 3 dk. 27 sn.de okumuştur. Ön uygulamada toplam 40 hata yaparak kelime tanıma düzeyi %78,14 olarak tespit edilen Umut son uygulamada 10 hata yaparak kelime tanıma düzeyini %94,54'e çıkarmıştır. Anlama sorularına verdiği cevaplardan aldığı puanlarda da artış gerçekleşmiş, anlama yüzdesi %28'den %85'e çıkmıştır. Bu sınıf düzeyinde de kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyinde bir artış sağlanmıştır. Ancak okuma hızı 49,60'tan 41,44'e düşmüştür. Tabloda görülen okuma hızındaki düşüşün sebebi; ön testte öğrencinin metnin farklı bölümlerinde bulunan iki satırı atlamasıdır. Öğrenci, ön testte üç dakika otuz yedi saniyelik zaman diliminde toplamda 143 kelime okumuş, son testte ise satır atlama sorununu çözmesi sebebiyle üç dakika yirmi yedi saniyelik zaman diliminde toplam 173 kelime okumuştur. Ancak bununla birlikte, diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi bu sınıf seviyesinde de okuma hızının yeterli düzeyde gelişmediği görülmektedir.

Öğrencinin kendi sınıf seviyesindeki (7.sınıf) bir metinden aldığı ön test- son test puanları "Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu"na yerleştirildiği zaman öğrencinin "Endişe Düzeyi"nden "Öğretim Düzeyi"ne geçtiği görülmektedir. Ön uygulamada 206 kelimelik bir metni 3 dk. 23 sn.de okurken son uygulamada 3 dk. 13 sn.de okumuştur. Ön uygulamada toplam 38 hata yaparak kelime tanıma düzeyi %81,28 olarak tespit edilen Umut son uygulamada 6 hata yaparak kelime tanıma düzeyini %97,04'e çıkarmıştır. Anlama sorularına verdiği cevaplardan aldığı puanlarda da artış gerçekleşmiş, anlama yüzdesi %25'ten %75'e çıkmıştır. Okuma hızı da 49,60'tan 62,17'ye yükselmiştir.

Kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyinde bir artış sağlanmış ancak okuma hızındaki artış istenen seviyede gerçekleşmemiştir. Öğrencinin hâlâ kelimeleri tanımak ve anlama ulaşabilmek için yavaş okuduğu görülmektedir.

Ön test ve son test okuma kayıtları analiz edildiğinde ortaya çıkan hata türleri ve sayıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 5, 6 ve 7. Sınıf Düzeyindeki Metinleri Okuma Sırasında Yapılan Hata Türleri ve Sayıları

Sınıf Düzeyi	Metin (Kelime Sayısı)	Toplam Hata Sayısı	Hata Türleri			
			Yanlış Okuma	Atlayıp Geçme	Ekleme Yapma	Tekrar
5. sınıf	Ön test: 115	13	9	1	2	1
	Son test: 115	5	2	2	1	0
6. sınıf	Ön test: 183	40	15	25	0	0
	Son test: 183	10	5	3	2	0
7. sınıf	Ön test: 206	38	18	16	3	1
	Son test: 206	6	4	0	2	0

Üç metin üzerinde yapılan ön test ve son test değerlendirmelerinde her üç metin düzeyinde de öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine geçtiği tespit edilmiştir. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada gerçekleşen bu gelişmenin okuma hızında yeterince olmadığı görülmüştür. Öğrencinin okuma yaparken kendini düzeltme davranışını tekrarladığı ve anlamda yaşanan aksaklıkları artık fark edebildiği gözlemlenmiştir. Aile ile yapılan görüşmelerde Umut'un evde de yavaş okuduğu ama okuduğu bölümü anlayabildiği, metnin içeriğiyle ilgili sorulara cevap verebildiği ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan bir ortaokul yedinci sınıf öğrencisinin, okuma ve anlama alanında yaşadığı güçlükleri tespit etmek, tespit edilen bu güçlükleri azaltmaya yönelik uygulamalar yapmak amaçlanmıştır. Yapılan ön testler sonucunda, öğrencinin birçok okuma hatası yaptığı ve okurken çok zorlandığı tespit edilmiştir. En çok yaptığı hata türünün yanlış okuma, ekleme yapma, sözcük atlama olduğu ve okuma yaparken noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat etmediği görülmüştür. Öğrencinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edildikten sonra bir okuma programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program haftada üç saatlik periyotlarla 12 hafta uygulanmıştır. Uygulanan okuma programından sonra alınan son test bulgularına göre öğrencinin hem beşinci ve altıncı sınıf hem de yedinci sınıf düzeyinde endişe düzeyinden öğretim düzeyine geçtiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgular, çalışma süresince kullanılan metinlerin ve akıcı okuma yöntemlerinin kelime tanıma ve anlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak kelime tanıma ve anlama düzeyinde görülen gelişme, okuma hızında yeterince görülemediği. Bu sonuç öğrencinin daha fazla çalışma ve okuma yapmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu sebeple de katılımcıya bir sonraki okuma programı için sesli ve sessiz okuma programı hazırlanması planlanmaktadır. Uygulama süresince edinilen tecrübelerden çıkan sonuç, çalışmalarda kullanılacak metinlerin metinsellik ölçütleri ve okunabilirlik düzeylerine ayrıca önem vermek gerektiğidir. Sadece ders kitabının sınıf düzeyine bağlı kalmak ve düzeye uygun olduğunu düşünmek yanıltıcı sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü beşinci sınıf kitabındaki bir metnin yedinci sınıf ders kitabındaki metinlerden daha zor olduğu ve öğrencinin bu metinleri okumakta zorlandığı görülmektedir. Metinsellik ölçütleri ve okunabilirlik formülüne göre sınıflandırılan metinlerin çalışmalarda kullanılması, ders kitaplarından kaynaklı bu tür sorunların önüne geçilebilmesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada kullanılacak metin türlerinin de ilk aşamada şiir, mani ve fabllardan seçilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dizelerin ve cümlelerin kısa olması öğrenciyi daha az yormakta, bu da okumaya devam etme isteğini artırmaktadır. Ancak bu türlerin seçiminde hassas davranılmalı, yoğun mecaz anlam ve anlamı bilinmeyen sözcük içeren şiirler çalışmaya dâhil edilmemelidir. Bu çalışmada bu özellikler gözetilerek şiirler seçilmiş, ders kitabında olmasına rağmen bazı şiirler çalışmaya dâhil edilememiştir. Bu çalışmanın ilk aşamasında şiirler ikinci aşamasında öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Metin seçiminde kolaydan zora ilkesine ve metinsellik ölçütlerine dikkat edilmesi sayesinde öğrencinin okumaya karşı olan olumsuz tutumu aşılmış, akıcı okuyamaması için hiçbir engelin olmadığı konusunda öğrenci ikna edilmiştir.

Ülkemizde okuma güçlüğü ve giderilmesi alanında yapılan çalışmalar (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Yıldız, 2010; Dağ, 2010; Demir, 2015; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Dünder ve Akyol 2014; Kardaş İşler ve Şahin, 2016; Kaşkaya, 2016; Sezgin ve Akyol 2015; Sidekli ve Yangın, 2005; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008; Yüksel, 2010) incelendiğinde araştırma sonuçlarının bu çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Kaşkaya'nın (2016) Beyin Etkileme Metodu'nu kullandığı çalışmasında metinler "Fog Testi" ile okunabilirlik düzeylerine ayrılmış ve süreçte bu metinler kullanılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda okuma hatalarının önemli oranda azaldığı, anlama düzeyinin yükseldiği ve katılımcı iki öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür. Yılmaz'ın (2006) çalışmasında tekrarlı okuma yöntemi kullanılmış ve ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama hatalarının önemli oranda giderildiği, çalışma öncesinde endişe düzeyinde olan öğrencilerin çalışma sonrasında serbest okuma düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Akyol ve Yıldız (2010) okuma ve anlama yetersizliği olan beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada tekrarlı okuma ve harf tanıma yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonunda öğrencinin

okuma ve anlama hatalarında önemli oranda düzelmenin olduğu tespit edilmiştir. Ellis'in (2009) eşli okuma, koro okuma, tekrarlı okuma ve yankılı okuma gibi birden fazla akıcı okuma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında önemli bir gelişme sağlandığı ifade edilmiştir.

Dünder ve Akyol (2014) okuma güçlüğü yaşayan bir ikinci sınıf öğrencisinin okumaya karşı olan motivasyon eksikliğini gidermek için deneğin kişisel özellik ve günlük yaşantılarına dayalı yedi okuma parçası yazmışlar ve Türkçe ders kitabında okuma parçaları içindeki ana kahramanların ismini deneğin ismi ile değiştirerek parçaları yeniden düzenlenmişlerdir. Öğrencinin okuma motivasyonu sağlandıktan sonra çalışmaları tekrarlı okuma yöntemi ile sürdürmüşlerdir. Ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan öğrenci son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Durukan'ın (2014) çalışmada metinler Ateşman (1997) formülü kullanılarak okunabilirlik düzeylerine göre sınıflandırılmış ve metinlerin zorluk düzeylerine göre öğrencilerin okuma hız ve anlama düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonunda metinlerin okunabilirlik düzeylerine göre öğrencilerin okuma hız ve anlama düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri zorlaştıkça okuma hızı ve okuduğunu anlamının düştüğü, kelime ve cümle uzunluklarının öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin metinleri okuma hızıyla okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin okuma hızlarıyla anlama düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunarak okuma hızının artmasıyla anlama düzeyinin azaldığı ifade edilmiştir. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada organizasyon açısından zayıf olan bir metin kullanılarak yapılan ana fikri bulma çalışmada öğrencilerin çok zorlandığı ve metinden birden fazla ana fikir çıkardığı ifade edilmiştir.

Alanyazın tarandığında görülen sonuçlar ve bu araştırmanın sonuçları okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile birebir çalışmalar yapıldığında olumlu gelişmelerin sağlandığını göstermektedir. Bu da öğrenciye ayrılan zaman ve emeğin ona özel olmasından ve onun yaşadığı güçlüklerle yönelik çözüm önerileri sunan bir programa tabi tutulmasından kaynaklıdır. Burada önemli olan, yapılan bu çalışmalar sonucunda gelinen noktanın kalıcı hale getirilmesi ve daha fazla geliştirilmesidir. Bunun için de eğitimcilerin, öğrencilerin aile ve öğretmenleriyle iletişime geçmesi ve sonraki süreçte neler yapılabileceği konusunda onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencinin, okuma ve anlama güçlüğünü tekrar yaşaması engellenebilir ve ulaştığı noktadan bir ileriye taşınması sağlanabilir.

Bu çalışmada kendisiyle çalışılan yedinci sınıf öğrencisinin yaşadığı okuma sorunlarına çözüm bulmadan bu sınıf düzeyine kadar gelmiş olması tartışılması gereken ayrı bir konu olmakla birlikte araştırmanın sonuçları bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin de uygun müdahale programları sonucunda geliştirilebileceğini göstermiştir. Hock ve diğerleri (2009) sekizinci sınıftan dokuzuncu sınıfa geçen ve zayıf okuyucular olarak tanımlanan 202 öğrenci üzerinde yaptıkları incelemede bu öğrencilerin %88'inin akıcılık sorunu yaşadığını tespit etmişlerdir. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sadece birinci kademede olmadığını, ortaokul düzeyindeki öğrencilerde de bu sorunla karşılaştığını bilerek beşinci sınıf ve sonrasında da öğrencilerin okuma düzeylerini belirleme çalışmaları yürütülmeli, okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen bu öğrencilerin yaş düzeylerine uygun müdahale programları hazırlanmalıdır. Eğer öğrencilerin bu kademede de okuma sorunlarına çözüm bulunamaz ise öğrenciler bu şekilde lise eğitimine devam etmekte ve artık bu düzeyde müdahale çalışmalarının yapılması daha da güçleşmektedir. Çünkü yaşın ilerlemesiyle birlikte utanma duygusu daha da artmakta ve okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler hem derslerden hem de destek eğitim çalışmalarından uzaklaşmaktadır. Eğer tespit edilerek bu öğrencilere gerekli destek sağlanmaz ise bu sorunlar öğrenim hayatını bırakmaya kadar giden istenmeyen sonuçların doğmasına neden olmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak ortaokulda branş öğretmenlerinin bu öğrencileri Şube Öğretmenler Kurulu toplantısında belirlemesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi ve okul idaresine bu durumu bildirmesi ve gerekli desteğin sağlanması konusunda yardım talebinde bulunması gerekmektedir. Okullarda raporu olmayan öğrencilere destek eğitim programlarının uygulanmaması büyük bir eksikliklerdir. Zihinsel ya da fiziksel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma

güçlüğü çeken bu öğrencilere gerekli destek sağlandığında ilerleyebildikleri görülmektedir. Çözüm bulanabilecek problemleri görmezden gelerek yok saymak yerine okullarda bu öğrenciler ile ilgili kararlar alınmalı, bu kararlar tutanaklara geçirilmelidir. Destek eğitim odalarında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yanı sıra bu öğrenciler için de planlamalar yapılmalı, raporu olmamasına rağmen Şube Öğretmenler Kurulu ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi tarafından belirlenen bu öğrencilere hafta içi ya da hafta sonu yetiştirme kurslarında dersler verilmelidir. Branş öğretmenleri bu konuda bilinçlendirilmeli, öğrencilerin nasıl tespit edileceği ve bu öğrencilere nasıl müdahale edileceği konusunda seminerler almaları sağlanmalıdır. Okul idareleri de bu konuda inisiyatif kullanmalı, kurul ve zümre kararlarıyla okullarında belirlenen bu öğrencilere her türlü desteği sağlayabilmek için yetiştirme kurslarında ve destek eğitim derslerinde bu öğrencilere yer vermelidirler.

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740> adresinden erişildi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- 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. doi: 10.15390/EB.2018.7240
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Annie E. Casey Foundation. (2015). *Kids count: State trends in child wellbeing*. Baltimore, MD: Casey Foundation. <http://www.aecf.org/m/resourcedoc/aecf-2015kidscountdatabook2015.pdf> adresinden erişildi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, (58), 171-174.
- Baş, B. ve Yıldız, F. İ. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Başar, S. ve Köken, S. Z. (2014). *İlköğretim Türkçe 5 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Chall, J. S. (1988). The beginning years. B. L. Zakaluk ve S. J. Samuels (Ed.), *Readability: Its Past, Present, and Future* içinde (s. 3-4). Newark DE: International Reading Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292058.pdf> adresinden erişildi.
- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Yay. Haz.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 199-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- De Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Demir, H. (2015). *Yanlış Analizi Envanteri'nin ilkökul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğuyurt, M. F. ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 275-286.

- Duman, A. (2010). Türkçe öğretiminde metne müdahale sorunu. *TÜBAR*, XXVII(Bahar), 285-295.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3. bs.). Allyn and Bacon Inc.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Memphis, Tennessee, United States.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-233.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02765185> adresinden erişildi.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Halliday, M. A. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- Hock, M. F., Brasseur, I. F., Deshler, D. D., Catts, H. W., Marquis, J. G., Mark, C. A. ve Stribling, J. W. (2009). What is the reading component skill profile of adolescent struggling readers in urban schools?. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 21-38. doi: 10.2307/25474660
- Hudson, R. E., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297. doi: 10.15390/EB.2016.4949
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K. ve Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362. doi: 10.1080/10888438.2010.493964
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi: 10.1598/RRQ.45.2.4
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- LaBerge, D. ve Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2

- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146. doi: 10.1080/1057356970130203
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
- Öztoğat, N. T. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf adresinden erişildi.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344. http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3803_3 adresinden erişildi.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408. <http://www.jstor.org/stable/20194790> adresinden erişildi.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 1-16.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Stahl, S. A. ve Heubach, K. (2006). Fluency-oriented reading instruction. K. A. D. Stahl ve M. C. McKenna (Ed.), *Reading research at work: Foundations of effective practice*. New York: Guilford.
- Tekşan, K. (2018). Ferhunde Kalfa hikâyesinde bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 217-236. doi: 10.7884/teke.4115
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, (13), 169-180.
- Tetik, N., Zorlu, N., Türker, H. ve Polat, Z. (2016). *Ortaokul ders kitabı Türkçe 5. sınıf*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. doi: 10.1177/07419325040250040801
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, R. (2017). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: EZ DE Yayınları.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.
- Zutell, J. ve Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217. doi: 10.1080/00405849109543502

Ek 1. Burdon Dikkat Testi

BURDON DİKKAT TESTİ

Adı ve Soyadı:...

Numarası : 3446

Sınıfı : 7.

Görüş
Değerle

10a

10g

8b

10d

a e p z n z s u a h v k l a s l b f o u o e
 r v b p m i b i r b s m n t d a u f e f k a
 e k ü h s e y p h b k s d g y z d v r l f g
 y d a e o y e r z h e z s e g m k f z d n y
 f s v y i b t d h m l n i e m t g t e d f u
 k e d e k o k o s t l u z u g m a f l v u t
 i z i f o u d v h y p n b p m v h n n g r y
 p v r l n t y o r z n e p h t e m z i o i m
 r a k y g s o i v a i n a r e h o d b f p h
 k u r s y g u e m k l l e g v g r l p e t e

8a

8b ✓

10d ✓

9g

10a

9b

11d

11g

e i t e l r n z f u d b m s h d k u f d s m
 s l v e t e p l n g v g e t l r n e u g y s
 b o k e h b u k r g f u d o h o r a n i a v
 i o s g y l a r o i f b z m e l h p z n z r
 o ş k h a m v ğ l m g v n h v m p b n p y b
 v d u o f r h i y u v l u a m f a e u l t s
 o k o k e i e k t f s b t g t m e i n l z h
 d t d i y a s e u n d z f k m g e s z e h z
 r e n o e v d y g f l r v d z y g d z p b e
 p y e a a s e g e a h t n m p r r i b i k p

9a

6b

10d

11g ✓

10a

10b

8d

11g

a f n p v d m t o y m i l g d e o t o e n t
 l u p z n k r h p u e y o y g u d v y a o l
 s z o a p f f t e v k i r b p m m e r g e s
 b a h v i h s e k z r f b r a e g y n m h y
 t d s v e g z y f m p t r o y e u u b b y h
 i u a n y a d u m f a p y z e b k d b o l z
 e l z h e a d z t e l p r y f m s n v i e v
 s b i v m z g p s m r k b k r e h e u v m s
 f l s l e i o l g l k t h z o k t d e a r h
 s m i u e f t i m s g k n k n h r h g u i
 f l s e m g t l g k b p o n h n r v i y h s

9a

10b ✓

6d

11g