



## Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması \*

Hayati Akyol <sup>1</sup>, Zehra Esra Ketenoğlu Kayabaşı <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Öğrencinin araştırmaya dahil edilmesinde herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel probleminin olmaması şartı aranmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencinin okuma ve anlama düzeyini belirlemek için ön test yapılmış olup öğrencinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri”, “Okuma Metinleri” ve “Okuma Metinleri Ses Kayıtları” ve “Araştırmacı Günlükleri ve Gözlemleri” kullanılmıştır. Öğrencinin metni okurken oldukça yavaş okuduğu, akıcı okuyamadığı, heceleme hataları yaptığı, eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu ve atlayıp geçtiği tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisi dikkate alınarak bir bireyselleştirilmiş okuma programı geliştirilmiştir. 30 saatlik bir süreyi kapsayan ve her bir oturumun bir saat sürdüğü bu program iki bölümden oluşmaktadır. İlk 15 saatlik dersi kapsayan süreçte ses, hece ve kelime üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu süreçte öğrencinin öğrendiği hece ve kelimeleri yazması sağlanmıştır. İkinci 15 saatlik dersi kapsayan süreçte ise öğrencinin okuma akıcılığı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte öğrencinin bir alt sınıf düzeyinden uygun metinler seçilerek çalışılmıştır. Öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmak için “Eşli Okuma Yöntemi” ve “Tekrarlı Okuma Yöntemi” seçilmiş olup çalışmalar bu yöntemler ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda araştırmacılar tarafından son test yapılarak öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okuma  
Anlama  
Okuma güçlüğü  
Tekrarlı okuma  
Eşli okuma

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.04.2017

Kabul Tarihi: 16.02.2018

Elektronik Yayın Tarihi: 01.03.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7240

\* Bu makale "15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi" sempozyumunda sunulan "Okuma Güçlüğü Problemi Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma" başlıklı bildirisinin genişletilmiş sürümüdür.

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [hakyol@gazi.edu.tr](mailto:hakyol@gazi.edu.tr)

<sup>2</sup> Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [eketenoglu@kastamonu.edu.tr](mailto:eketenoglu@kastamonu.edu.tr)

## Giriş

Okuma, bireylerin yaşamlarını etkileyen ve çevrelerine uyum sağlamaları hususunda son derece önemli bir yere sahip olan temel becerilerden biridir. Bilgiye ulaşmanın ve öğrenmenin temeli olan okuma becerisinin bireylere kazandırılması ile bireyler sosyal ve akademik yönden gelişerek çevrelerine kolayca uyum sağlayabilmektedirler. Literatür incelendiğinde okuma becerisi, bir amacı ve stratejisi olan uygun bir ortamda gerçekleştirilen, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan anlam kurma süreci olarak yer almaktadır (Akyol, 2013a). Güneş (2014) ise okumayı, bireyin ön bilgileriyle okuduğu metindeki bilgileri sentezleyerek anlamı yeniden yapılandırması olarak ifade etmektedir. Okuma sürecinde kelime tanıma önemli bir unsurdur. Akıcı okuma becerisinin ön koşulu olan kelime tanıma (Akyol, 2013b) yanlış ya da yetersiz düzeyde gerçekleştiğinde okunan metnin anlaşılacakları araştırmalarca vurgulanmaktadır (Akyol, 2013a; Karatay, 2007; National Reading Panel [NRP], 2000; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Okuma eylemi karmaşık bir süreç olup çok farklı faktörler tarafından etkilenmektedir. Bunlar fizyolojik ve psikolojik faktörler olduğu gibi zihinsel süreçlerde yaşanan yetersizlikler de olabilmektedir. Ya da tam tersi tespit edilebilir hiç bir sorun ortada yokken bile bireyler okuma güçlükleriyle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bireyin yavaş ya da kesintili okuyarak akıcı okumaya geçememesi, heceleme, aşına olmadığı kelimeleri çözümlerken zorlanması, okumaya karşı isteksizlik, kelime bilgisinin sınırlılığı ve okuduğunu anlayamaması okuma problemleri arasında yer almaktadır (Doğanay Bilgi ve Güzel Özmen, 2013).

Okuma güçlüğü kavramı yüzyılı aşkın bir süredir çok tartışılan ve literatürde geniş yer kaplayan bir kavramdır. Okuma güçlüğü olarak adlandırılan disleksi, tarihte ilk kez Morgan tarafından 1896'da bir tür göz bozukluğu olarak tanımlanmıştır (Uçgun, 2003). Özel Eğitim Terimler Sözlüğünde ise beyin temelli bir öğrenme sorunu olduğuna değinilmekte ve bireylerin normal zekâ seviyelerine sahip olmalarına rağmen beklenilenden daha düşük bir seviyede okuma performansı gösterdiklerine vurgu yapılmaktadır. (Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü ve Şen, 2010). Ruhsal Bozukluklar Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (American Psychiatric Association [APA], 2013) özgül öğrenme güçlüğünün bir alt türü olarak yer alan disleksi, bireyin doğru ya da akıcı kelime tanımada, heceleme ve doğru seslendirmede güçlük yaşaması olarak belirlenmiştir. Ülkemizde "okuma güçlüğü" kavramı özel öğrenme güçlüğü arasında yer almakta ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde okuma güçlüğü çeken çocuklar için "özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" tanımı yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Okuma engeli ise, bireyin yaş ve öğrenme potansiyeline göre okuma başarısının beklenen düzeyin çok altında olması ve öğrencinin kültürel, dilsel ve eğitimsel deneyimleriyle değişebilir olması olarak ifade edilebilmektedir. Akyol (2013a), zayıf okuyucuları tanımlarken, okuma sürecinde ön bilgilerini okuma ortamına aktaramayan bireyler olduklarını belirtmiştir. Akyol, zayıf okuyucuların okudukları metni anlayamadıklarında yardımcı stratejileri kullanmadıklarını, amaçsızca okuduklarını, okumanın onlara bir fayda getireceğine inanmadıklarını, herhangi bir tutarsızlık olduğunda bu durumu fark edemediklerini, ipuçlarını kullanamayıp tahmin etme becerilerinin çok düşük olduğunu ve testlerde başarısızlık gösteren bireyler olduklarını vurgulamıştır. Okuma güçlüğüne sahip bireylerde sınıf düzeyleri ve okuma becerileri arasındaki fark birkaç ay ile beş-altı yıl arasında değişiklik göstermektedir. Bu farklılık, okuma güçlüğünün yanı sıra öğrencilerin bireysel farklılıklarından da kaynaklanmaktadır (Bender, 2012).

Zayıf okuyucular, kelimeleri tanımaya odaklandıkları için metinlerde bulunan listeleme, anlam ve zıtlık, sebep ve sonuç, problem ve çözüm gibi örüntüleri doğal olarak fark edememektedirler (Caldwell, 2008). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, okuma konusunda olumsuz yönde etkilenmekte ve okumaya ayrılan zamanları boşa geçirilen zaman olarak değerlendirmektedirler. Bu durumda okur kendini sabote etme davranışı sergilemektedir (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010). Zayıf okuyucular, alışırma eksikliği, seslendirme yetersizliği ve zor materyallerden dolayı olumsuz okuma deneyimleri yaşamakta ve bu sebeplerden okuma ile ilgili etkinliklere daha az katılmaktadırlar (Stanovich, 1986). Anlamayı pozitif yönde etkileyen akıcı okuma becerisinin temel bileşenlerinden olan doğru ve hızlı okuyabilme okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda geliştirilmesi gereken becerilerdendir. Akıcı okumaya

ulaşmada aşılması gereken en önemli faktörlerden olan kelime tanıma, okuyucunun kelimedeki sembol ve ses ilişkisini kurarak kelimeyi doğru seslendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Rasinski vd., 2010). Okuyucu kelime tanımadaki güçlükler nedeni ile geri dönmeler ve tekrarlamalar yaparak okumaya çalışmaktadır (Akyol, 2013a). Kelime tanımadaki güçlüklerin, okunan metinlerin yanlış anlaşılmasına zemin hazırladığı alan yazında belirtilmektedir (Başaran, 2013). Bender ve Larkin (2003) kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkiye dikkat çekerek; öğrencilerin kelime tanıma ve doğru seslendirme için yeterince odaklanamadıklarında okudukları parçayı anlamaları için daha fazla enerji sarf etmek zorunda kaldıklarına vurgu yapmaktadırlar. Okuyucunun okuduğu metinde bir kelimeyi tanıyamaması yanlış okumaya ve beraberinde yanlış anlamaya neden olmaktadır. Yılmaz (2008) sesli okuma hatalarının giderilmesinin okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan ortalama ve zayıf okuma seviyesinde olan çocukların okuma hızları arttırıldığında anlama seviyelerinin de geliştiği, bu iki durum arasında güçlü bir korelasyon olduğu ifade edilmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma esnasında sık sık okuma hataları yaptıkları görülmektedir. En sık yapılan okuma hataları; kelimeleri atlama, eklemeler yapma, yanlış okuma, tekrar etme, ters çevirme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme olarak belirtilebilir (Akyol, 2013a; Sidekli, 2010). Bu hataların yanı sıra öğrencilerin yeterince güdülenmemesi ve akademik başarısızlığın uzun süre devam etmesi de okuma motivasyonunu düşürmekte, öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik açıdan okuma etkinliklerinden geri çekilmelerine neden olmaktadır. Yıldız (2013) yüksek okuma motivasyonunun okuyucunun okumaya daha fazla vakit ayırmasına ve böylece okuma miktarını arttırmasına neden olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak için öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine daha fazla vakit ayırmaları gerekmektedir.

Okuma alanındaki yetersizlikleri gidermek ve akıcı okumanın sağlanması için en etkili stratejilerden olan (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2010) "Tekrarlı Okuma Yöntemi" önerilmektedir. Tekrarlı okuma yöntemi okuyucunun bağımsız bir şekilde kısa ve anlamlı bir metni akıcı olarak okumayı başarınca kadar tekrarlayarak okuması ve ardından farklı bir metne geçilmesi olarak literatürde tanımlanmaktadır (Samuels, 1997; Bender ve Larkin, 2003). Samuels (1997) otomatikleşme teorisine dayanan tekrarlı okuma stratejisinin bir okuma öğretim metodu olarak değil, özellikle özel öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerin gelişimsel okuma programlarına takviye olarak tasarlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte, tekrarlı okuma stratejisi, kelime tanımayı, hızlı okumayı ve doğru okumayı geliştiren en iyi akıcı okuma stratejisi olarak bilinmektedir (Armbruster vd., 2010). Okuma yetersizliklerinin giderilmesinde uygulanan bir diğer strateji ise eşli okuma stratejisidir. Bu stratejide, eşlerden birinin genellikle öğretmen, aile ya da iyi okuyucu akran olup okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile beraber bir metni sesli olarak okumaları olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejide öğrenci kendi okumak istediğinde okumasına izin verilir ve yardıma ihtiyacı olduğunda ise beraber sesli okumaya devam edilerek uygulanır (Stahl ve Heubach, 2005; Akyol, 2013c). Eşli okuma stratejisi aslında çocuğun ve ebeveynin beraber ve sesli olarak bir metni okumasını öngören okula yardımcı olarak ev ortamına yönelik tasarlanmış bir stratejidir (Rasinski vd., 2010). Eşli okuma stratejisini uygularken seviyenin biraz üstünde metinler seçilmeli ve okumaya başlamadan önce metindeki görseller hakkında eşler konuşmalıdır (Akyol, 2013c). Eşli okuma okuyucunun odaklanmasını sağlamakta, okuyucuyu motive ederek bütüncül bakmasını sağlamaktadır. Ayrıca eşli okumayı yaptıran eşin okuyucuyu olumlu yönde motive etmesi ve hataları gördüğünde müdahale ederek tekrar okutması gerekmektedir (Aytan, 2015).

Bu çalışma, ilkökul üçüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programı etkinliklerinin öğrencinin okuma ve anlamasını geliştirmede ne derece etkili olduğu bir eylem planı çerçevesinde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada uygulanan okuma programının (eylem planı) bireysel olarak öğrenciye ve genel anlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri bulunan öğretmenlere yol göstermesi ve katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması pratik bir şekilde uygulanabilen sistematik, problemi çözmeye odaklı, düzenli gözlemlere dayanan ve döngüsel olarak tanımlanan bir nitel araştırma türüdür (Uzuner, 2005; Derince ve Özgen, 2015). Eylem araştırması, araştırmacının kendi algı ve yorumlarını veri olarak kullanabildiği bu nedenle araştırmacının kendisinin veri toplama aracı olduğu bir araştırma türü olarak alinyasında ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eylem araştırmasında süreç, problem durumunu belirleyerek başlamakta olup ardından sırasıyla veri toplama, veri analizi yapma, eylem planı belirleme, eylem planını uygulama, alternatif eylem planına karar verme ve uygulamanın etkililiğini değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlkokul üçüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öncelikle öğrencinin okuma ve anlama düzeyi, okuma hataları ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulanacak yöntemler tespit edilerek araştırmacılar tarafından bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu çalışmada öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmak için eylem planı olarak bireyselleştirilmiş okuma programı geliştirilmiş olup “Tekrarlı Okuma Yöntemi” ve “Eşli Okuma Yöntemi” kullanılarak 30 saatlik bir uygulama yapılmıştır. Geliştirilen eylem planı Ek-1’de yer almaktadır.

### Katılımcı

Bu araştırma tespit edilebilir herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel problemi olmayan fakat okuma problemi yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş ve etik kurallar gereği ismi gizlenerek araştırma kapsamında “Elif” kod adı verilmiştir. Elif Kastamonu İl merkezinde ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Etik nedenlerden dolayı Elif’in okul ismi de saklı tutulmuştur. Annesi ev hanımı babası ise esnaftır. Elif’in babası işi nedeni ile eve geç saatlerde gelmekte ve bu nedenle evde düzenli bir yemek saati bulunmamaktadır. Yapılan görüşmelerde Elif’in ailesi ile sorunları olduğu, düzenli uyku saatinin olmadığı, evde bulunduğu zaman dilimini televizyon karşısında çizgi film izleyerek geçirdiği, öz saygısının düşük olduğu, kitap okumayı sevmediği ve ödevlerini zorla yaptığı bilgileri edinilmiştir. Elif’in yaşadığı ev küçük olup kendine ait bir odası bulunmamaktadır. Ailesi ile görüşülerek çalışma için yazılı izin alınmış ayrıca göz doktoruna, kulak burun boğaz doktoruna ve rehberlik araştırma merkezine götürülerek gerekli test ve tetkikler yaptırılmıştır. Bu incelemeler sonucunda Elif’in herhangi bir görme ve işitme probleminin olmadığı ve zihinsel açıdan da normal düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elif birinci ve ikinci sınıfı il merkezindeki başka bir ilkokulda okumuş ardından ailesinin taşınması ile şu anki okuluna kaydı yaptırılmıştır. Annesine göre Elif’in okuma güçlüğü yaşamasının sebebi; ev ödevlerini yaparken aile büyüklerinin “Okumasan da olur”, “Derslerini çalışmana gerek yok” gibi olumsuz ifadeleri ile evde çalışmasını engellemeleridir. Öğretmenine göre ise aslında yaşatları gibi okuyabilecek düzeyde olmasına rağmen ev ödevlerini ailesinin yapması ve evde herhangi bir okuma faaliyetinin yaptırılmamasıdır. Elif okuma problemleri yaşadığı için diğer derslerde de akademik yönden başarısızdır. Tahtayı çok geç okumakta ve tahtada yazılanları defterine çok geç geçirmektedir. Bu yüzden ara sıra arkadaşlarından gün sonunda ise annesinden tahtadakileri defterine geçirmesi hususunda yardım almaktadır. Elif sosyal olarak uyumlu ve arkadaşları ile iyi geçinen bir öğrencidir. Bu durumu sınıf öğretmeni tarafından oluşturulan olumlu sınıf ortamına bağlamak mümkündür.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Yanlış Analizi Envanteri”, “Okuma Metinleri”, “Okuma Metinleri Ses Kayıtları” ve “Araştırmacı Günlükleri ve Gözlemleri” kullanılmıştır.

*Yanlış Analizi Envanteri:* Okuyucunun okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemek üzere Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1998) ve May’dan (1986) yararlanılarak Akyol (2013c) tarafından oluşturulmuştur. Yanlış analizi envanteri; kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeylerini belirleme olarak iki bölümden oluşmaktadır. Yanlış analizi envanteri ile okuyucuların düzeyleri sesli ve sessiz okuma yaptırılarak tespit edilmektedir. Okuyucu sesli okuma yaparken envanteri uygulayan araştırmacı, aynı metin üzerinden okuyucunun yaptığı hataları belirlemektedir. Ardından okuyucudan aynı düzeydeki farklı bir metni sessiz okuması istenmektedir. Sonrasında metin ile ilgili hazırlanan basit

ve derin anlama sorularını ihtiva eden klasik sorularla okuyucunun okuduğunu anlama seviyesi belirlenmektedir. Anlama seviyesi belirlenirken basit anlama soruları ve derinlemesine anlama soruları için ayrı değerlendirme yapılmaktadır. Basit anlama sorularına verilen cevaplar hiç cevaplanamayan, yarı ve tam cevaplanan olarak sırasıyla 0, 1, 2 olarak puanlanmaktadır. Derinlemesine anlama sorularına verilen cevaplar; hiç cevap verilmeyen, yarı cevap verilen, beklenen cevabın yarından fazlası verilen ve tam ve etkili olarak cevaplanan sorular şeklinde 0, 1, 2, ve 3 olarak puanlama yapılmaktadır. Bu tespit sonucunda yanlış analizi envanterine göre endişe, öğretim ve serbest okuma düzeyi olarak üç farklı okuma düzeyi belirlenmektedir. Endişe düzeyinde olan bir öğrencide birçok okuma hatası ile beraber okuduğunu anlama seviyesi oldukça düşüktür. Öğretim düzeyi, öğrencinin istenilen okuma ve okuduğunu anlama düzeyine bir yetişkinin veya öğretmenin yardımıyla gelmesi olarak tanımlanmaktadır. Serbest okuma düzeyi ise öğrencinin kendi seviyesine uygun materyalleri kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan okuması ve okuduğunu anlaması olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2013c).

*Okuma Metinleri:* Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan okuma metinleri birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki ders kitaplarından alınan ve araştırmacıların kendileri tarafından hazırlanmış metinlerdir. Araştırmacılar okuma metinlerini seçerken öğrencinin seviyesinin üstünde olmamasına dikkat etmişlerdir.

*Okuma Metinleri Ses Kayıtları:* Araştırmada katılımcının okuma düzeyi belirlenirken araştırmacılar tarafından ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları tekrar tekrar dinlenilerek okuma hataları tespit edilmiş ve katılımcının okuma düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca eylem planı çerçevesinde katılımcının metin okumaları ses kaydına alınıp dinletilmiştir. Dinletilen ses kayıtları ile katılımcının kendi gelişimini takip etmesi sağlanmıştır.

*Araştırmacı Günlükleri ve Gözlemleri:* Araştırmacı günlükleri aynı zamanda araştırmacıların alan notlarını da içermektedir. Başarılı bir nitel analiz için alan notu almak belirleyici bir kriterdir (Patton, 2014). Bu nedenle araştırma sürecinde araştırma günlüğü tutulmuştur. Bu günlükte katılımcının performansına, başarılarına, başarısızlıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına değinilirken araştırmacıların yorumlarına da yer verilmiştir. Eylem planı yeniden geliştirilirken araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır.

### ***Eylem Süreci ve Uygulamalar***

Eylem süreci, problem durumunu belirlenmesi ile başlamaktadır. Problem durumunun belirlenmesinin ardından veri toplama, veri analizi yapma, eylem planı belirleme, eylem planını uygulama, alternatif eylem planına karar verme ve uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

### ***Problem Durumunu Belirleme***

Öncelikle, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin çalışma kapsamına dahil edilebilmesi için Kastamonu il merkezinde bulunan bir ilkokul müdürü ile görüşülerek dört öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilere, sınıf seviyelerine uygun bir metin okutturularak okuma düzeyleri belirlenmiştir. Bunlardan ileri düzeyde okuma güçlüğü olan Elif kod adlı öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır. İlkokul üçüncü sınıfa devam eden ve "endişe" düzeyinde olan öğrencinin, okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan ve bire bir olarak yapılan çalışma 30 saatlik bir süreyi kapsamaktadır.

Durum belirlenirken ön test olarak yanlış analizi envanteri uygulanmıştır. Bu süreçte Elif'ten kendi seviyesine uygun Türkçe ders kitabında yer alan (Öz ve Öz, 2013) "Okumak" (Ek-2) adlı metni sesli okuması istenmiştir. Elif'in okuması ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Sonrasında araştırmacılar ses kaydını dinleyerek okuma hatalarını tespit etmişlerdir. Daha sonra Elif'ten Türkçe ders kitabındaki (Öz ve Öz, 2013) "Büyük Adam" adlı parçayı sessiz okuması istenmiştir. Okumanın tamamlanmasının ardından, öğrenciye araştırmacılar tarafından hazırlanan okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Elif'in metni okurken oldukça yavaş okuduğu, akıcı okuyamadığı, heceleme hataları yaptığı, eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, atlayıp geçtiği ve okurken uygun oturma pozisyonunda olmadığı tespit edilmiştir. Sesli okuma yaparken metinde birçok okuma hatası yapmış,

çok yavaş okuduğu için de metnin yarısını okuyabilmiştir. Elif'in yaptığı okuma hataları çoğunlukla yanlış okuma olarak tespit edilmiştir. Durum tespiti yapılırken araştırma için gerekli veriler toplanmıştır. Yanlış okuma hataları incelendiğinde bunların genellikle kelime ve heceyi tanımama ve motive olamamadan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anlama seviyesini belirlemek için yaptırılan sessiz okumadan sonra, metin sonundaki sorulardan yalnızca ikisini yarım cevaplayabilmiş ve öğrencinin anlama düzeyi %16 olarak belirlenmiştir.

#### ***Eylem Planının Hazırlanması***

Durum tespitinde Elif'in endişe düzeyinde bulunduğu dikkate alınarak bir eylem planı hazırlanarak bireyselleştirilmiş okuma programı geliştirilmiştir. Otuz saatlik bir süreyi kapsayan ve her bir oturumun bir saat sürdüğü bu program iki bölümden oluşmaktadır. Durum tespitinde belirlenen sorunlar dikkate alınarak harflerin öğretiminden başlanması gerektiğine karar verilmiştir. Programın ilk bölümünde harflerin, heceler ve kelimelerin tanıtılması ikinci bölümünde ise metin okumaları yapılmasına karar verilmiştir. Uygulama iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

#### ***Eylem Planının Uygulanması***

##### ***Birinci Bölüm***

İlk 15 saatlik süreçte ses, hece ve kelime üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu süreçte öğrencinin öğrendiği hece ve kelimeleri yazması sağlanmıştır. İlk derslerde harfler beraber tekrar edilmiştir. Elif'in yalnızca "r" harfini seslendirirken zorlandığı fark edilmiştir. Elif, bu durumun bebeklikten beri süregeldiğini ve ailesinde de var olduğunu bildirmiştir. Bu süreçte Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Hece (Özveri, 2013) kitabından yararlanılmıştır. Harflerden sonra Elif, araştırmacıların ilkökul 2 ders kitabındaki metinlerden ve hece kitabından yararlanarak oluşturdukları 50 kelimelik listeyi hiç yanlışsız okuyuncaya kadar okuma çalışmalarına devam etmiştir. Daha sonra araştırmacıların hazırladığı ve tüm hece türlerini kapsayan 100, 200 ve 300 kelimelik kelime listelerini yanlışsız okuyana dek araştırmacılarla beraber çalışılmıştır. Yanlış okuduğu kelimelerin altı çizilerek tekrar okutulmuştur. Kelime listeleri Elif'in daha fazla tekrar edebilmesi için ev ödevi olarak da verilmiştir. Elif önce çok yavaş ve hatalı okurken kelimelerin üzerinde çalıştıkça daha seri ve hatasız okumaya başlamıştır. Kelime hatalarına örnek olarak "kartal" kelimesini defalarca "kral" olarak okurken "fiçi" kelimesi için "fiçi", "gök" kelimesini "yük", "ızgara" kelimesini "ızgarada" ve "kürklü" kelimesini ise "türklü" olarak okumuştur. Kelime tanıma çalışmalarının ardından Elif'in akıcı okuma becerileri gelişmiştir. Araştırmanın başlangıcında Elif'in okumaya karşı motivasyonunun çok düşük olduğu, kitap okumayı sevmediği ve okumak istemediği zaman çok yavaş, hatalı ve alçak ses tonu ile okuma yaptığı gözlenmiştir. Okumaya karşı düşük motivasyon sergileyen Elif ve benzer durumda olan çocuklar için kelime oyunları oynamalarına fırsat verilmesi önemlidir (Rasinski vd., 2010). Araştırmacılar Elif'in okumaya olan ilgisini sıcak tutmak ve aynı zamanda onu eğlendirmek için kelime oyunları hazırlamışlardır. Balık avı, anlam analizi tablosu, üstünü çizme ve kelime gruplandırma oyun ve etkinlikleri yoluyla Elif'in okumaya olan motivasyonu ve kelime tanıma seviyesi arttırılmıştır. En çok oynanan balık avı oyunu ise şu şekildedir: Kelimeler balık şeklindeki renkli kağıtlara yazılır ve uçlarına ataç tutturularak masanın üzerine dağıtılır. İnce bir sopa ucuna ip yardımıyla tutturulan mıknaş ile materyal hazırlanmış olur. Oyun iki kişi ile oynanır. Bir oyuncu bir kelime söyler ve diğer oyuncu o kelimeyi masanın üzerindeki balık şeklindeki kelimeler arasından bulmaya çalışır. Bulduğunda ise mıknaşlı olta sayesinde o kelimeyi avlar. Hemen ardından kelimenin harflerini karşısındaki diğer oyuncuya söyler. Eksiksiz ve tam söylediğinde o kelime kenara ayrılır ve oyuna devam edilir (Fishing, 2017).

##### ***İkinci Bölüm***

İkinci 15 saatlik süreçte Elif'in okuma akıcılığı geliştirme çalışmalarına devam edilmiştir. Bu süreçte öğrencinin bir alt sınıf düzeyinden uygun metinler seçilerek çalışılmıştır. Dünder ve Akyol (2014) yaptıkları benzer çalışmada okuyucuya özgü informal metinler üretmek okuyucunun okuma motivasyonunu arttırmışlardır. Bu kapsamda Elif'in okuma motivasyonunu sağlamak için araştırmacılar, Elif'in kişisel özellik ve günlük yaşantısına uygun olan metinleri kaleme almıştır. Araştırmacılar tarafından "Tabaktaki Makarna", "Elif Parkta" ve "Elif'in Okuma Alışkanlığı" başlıklı

parçalar yazılmıştır. Elif'ten kendisi için yazılan metinlerden birini okuması istendiğinde metni okuyup gülmüş ve “ama öğretmenim tek Elif ben değilim. İstanbul'da falan bir sürü Elif vardır” ifadesi ile genelleme yapmıştır.

Elif'in okuma alanındaki yetersizliklerini gidermek ve akıcı okumasını sağlamak için “Tekrarlı Okuma Yöntemi” seçilmiş ve çalışmalar bu yöntem ile yürütülmüştür. Rasinski ve diğerlerinin (2010) belirttiği üzere okuyucular da atletler ya da müzisyenler gibi akıcılığa ulaşmak için pratik yapmak zorundadırlar. Bu nedenle programın ikinci bölümünde araştırmacılar Elif'e zengin bir okuma programı sunarak pratik yapmasını sağlamışlardır. Bu süreçte tekrarlı okuma stratejisi kullanılırken şiirin gücünden yararlanılmış ve bu sayede daha kolay ve eğlenceli okumalar yapılmıştır (Akyol, 2013c; Rasinski vd., 2010). Elif her bir metni 3-4 kez bireysel olarak okumuştur. Gerekli görüldüğü durumda araştırmacılardan biri metni sesli okumuş Elif ise metni takip etmiştir. Her okumada Elif'in yanlış söylediği kelimelerin altı çizilmiş ve yanlışsız okuyana kadar süreç devam etmiştir. Bu sayede, Elif'in bağımsız bir şekilde tekrar okuması sağlanmıştır. Elif'in metinleri her okuyuşunda araştırmacılar tarafından süre tutulmuş ve kendisinin de takip etmesi sağlanmıştır. Okuduğu süreyi daha çok kısaltmak isteyen Elif bir sonraki okumasını daha fazla odaklanarak hızlı yapmak istemiştir. Tekrarlı okuma stratejisi ile çalışma bu şekilde devam etmiştir. Bu sürecin durağanlaştığını fark eden araştırmacılar eylem planını kontrol ederek alternatif eylem planını belirleyerek bireyselleştirilmiş okuma programını “Eşli okuma stratejisi” ile desteklemişlerdir. Araştırmacıların seçtiği bir metin üzerinde konuştuktan sonra Elif ile sesli okuma yapılmıştır. Eşli okuma stratejisini çok seven Elif, tüm gücüyle bağırıp sesli okumalar yaparak eğlenmiş ve okumasını iyileştirmeye çalışmıştır. Araştırmacılar tekrarlı okuma ve eşli okuma çalışmaları esnasında Elif'in sıkıldığını fark ettiklerinde yukarıda bahsedilen oyunları oynamışlar ya da çalışmaya ara vermişlerdir. Çalışmalar, araştırmacılar tarafından belli aralıklarda ses ve video kaydına alınmış ve belli aralıklarla değerlendirmeleri yapılarak tamamlanmıştır.

### Bulgular

Elif'in, okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemek için yanlış analizi envanteri uygulanarak kendi seviyesine göre seçilen “Okumak” adlı metni sesli okuması istenmiştir. Araştırmacılar hiçbir müdahalede bulunmadan okumayı ses kaydına almışlardır. Okunan metnin analizi yapıldığında 46 okuma hatası tespit edilmiştir. Ardından okuduğunu anlamayı ölçmek için aynı güçlük seviyesinde “Büyük Adam” adlı metni Elif'in sessiz okuması istenmiştir. Okuduğu metinle ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 basit ve 2 derin anlamaya dayalı toplam 5 soru sorulmuş ve Elif verdiği cevaplar doğrultusunda 2 puan almıştır. Alınan puan ve alınması gereken puan değeri oranlandığında anlama düzeyinin %16 olduğu tespit edilmiştir. Anlamayı ölçen sorular ve verilen cevaplar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** “Büyük Adam” Adlı Metin İle Anlama Düzeyinin Belirlenmesi (Ön Test Sonuçları)

Sorular	Soru türü	Cevaplar	Alınan puan	Alınması gereken puan	Anlama yüzdesi
1. Atatürk kargaları neye benzetiyordu?	Basit anlam (2)	“bulut”	1		
2. Atatürk ve Makbule kargaları nasıl kovalıyorlardı?	Basit anlam (2)	“sopala”	1		
3. Atatürk ve Makbule kargalara ne isim vermişlerdi?	Basit anlam (2)	“kedi”	0	12	%16
4. Büyük adam olmak için neler yapılması gerekir?	Derin anlam (3)	“süt için”	0		
5. Topraklarımız düşmanlara karşı nasıl savunulmalıdır?	Derin anlam (3)	“onlar verdiyi”	0		
<b>Toplam Puan</b>			<b>2</b>		

Okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemek amacı ile ön test olarak uygulanan yanlış analizi envanterine göre Elif'in okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Yanlış Analizi Envanteri İle Yapılan Ön Test Sonuçları

Metindeki Kelime Sayısı	Hata türü	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Anlama yüzdesi	Okuma düzeyi
94	Atlayıp geçme	1	< %91 (Başarısız)	%16	Endişe Düzeyi
	Yanlış okuma	42			
	Ekleme	3			
<b>Toplam Hata Sayısı</b>		<b>46</b>			

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde Elif'in okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin ciddi problemler yaşadığı görülmektedir. Okuduğu metnin yaklaşık yarısını yanlış okuyan Elif'in yanlış analizi envanterine göre kelime tanıma düzeyi %91'in altında olduğu için başarısız olduğu görülmektedir. Anlama düzeyini belirlemek amacı ile yapılan sessiz okumanın sonunda yöneltilen sorulara verdiği cevaplar Tablo 1'de görülmektedir. Verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlamaya dayalı sorulardan ikisini yarım cevaplayabilmiş ve toplamda 2 puan alabilmiştir. Aldığı puan, alması gereken puana oranlandığında %16 anlama yüzdesi ile okuduğunu anlamada ciddi problemler yaşadığı görülmektedir.

#### *Uygulamanın Etkililiğinin Değerlendirilmesi*

Tekrarlı okuma stratejisi ve eşli okuma stratejisi ile desteklenmiş bireyselleştirilmiş okuma programı ile yürütülen 30 saatlik çalışmanın sonunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemek için yanlış analizi envanteri tekrar uygulanmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan "Yalancı Çoban" adlı metin Elif'e sessiz okutulmuştur. Metin ile ilgili 3'ü basit 2'si derin anlamaya dayalı toplam 5 sorudan 10 puan alan Elif'in aldığı puan, alması gereken puan değerine oranlandığında anlama düzeyinin %83 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** "Yalancı Çoban" Adlı Metin İle Anlama Düzeyinin Belirlenmesi (Son Test Sonuçları)

Sorular	Soru türü	Cevaplar	Alınan puan	Alınması gereken puan	Anlama yüzdesi
1.Çoban koyunlarını nerede otlatmış?	Basit anlam (2)	"Ormanda otlatmış."	0		
2.Çobanın canı sıkılınca aklına hangi fikir gelmiştir?	Basit anlam (2)	"Köye dönüp şaka yapıyım dedi."	2		
3.Kurtlar çobanın sürüsüne saldırınca çoban ne yapmış?	Basit anlam (2)	"Köylülere haber vermiş. Köylüler kazma kürek yola çıkmıştı."	2		
4.Dürüst bir insan olmak için ne yapabiliriz?	Derin anlam (3)	"Yalan konuşmamalıyız."	3	12	%83
5.Yalan söylemenin bize olan zararları nelerdir?	Derin anlam (3)	"Arkadaşlarımıza yalan söylememeliyiz. Yalan söylersek arkadaşlarımız bize küser. Onlar bize küsünce arkadaşsız kalırız."	3		
<b>Toplam Puan</b>			<b>10</b>		



Tablo 3 incelendiğinde Elif'in okuduğunu anlama seviyesinin %83 olduğu görülmekte olup, ön test olarak uygulanan yanlış analizi envanterindeki anlama seviyesi sonucuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde okuduğu hece ve kelimeleri yazması istenmiştir. Yaptığı yazma çalışmalarının Elif'in yazısına olan etkileri Tablo 3'te derin anlama dayalı sorulara verdiği uzun cevaplardan görülebilmektedir. Elif'in verdiği cevaplara bakıldığında uygulanan okuma programının Elif'in okuma problemlerini azalttığı ve dolaylı olarak anlamasını arttırdığı görülebilmektedir. Diğer önemli bir husus ise Elif'in okuma ve okuduğunu anlama hatalarının azalmasının yalnızca uygulanan okuma programı ile değil, bu programın yanı sıra Elif'le araştırmacıların bire bir ilgilenerek çalışmalar yapmasıdır.

Elif'ten "Elma Kabukları" (Ek-3) adlı metni sesli okuması istenmiştir. Metnin analizi yapıldığında 6 okuma hatası tespit edilmiştir. Elif'in okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemek amacı ile son test olarak tekrar uygulanan yanlış analizi envanterine göre Elif'in okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Yanlış Analizi Envanteri İle Yapılan Son Test Sonuçları

Metindeki kelime sayısı	Hata türü	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Anlama yüzdesi	Okuma düzeyi
149	Yanlış okuma	5	%96	%83	Öğretim Düzeyi
	Ekleme	1			
<b>Toplam Hata Sayısı</b>		<b>6</b>			

Tablo 4 incelendiğinde otuz saatlik bireyselleştirilmiş okuma programının sonunda Elif'in okuma ve anlama hatalarının büyük ölçüde azaldığı ve okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı görülmektedir. Sonuç olarak bu programın etkili olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma bireyselleştirilmiş okuma programının okuma ve okuduğunu anlama problemi olan endişe düzeyindeki ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Okuma ve okuduğunu anlama probleminin giderilmesi amaçlanarak birtakım uygulamalar yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğrenciye ön test olarak metin okuması yaptırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından öğrencinin okuma hataları tespit edilerek "Yanlış Analizi Envanteri" aracılığı ile okuma ve anlama düzeyi tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğu metinde çok sayıda okuma hatası yapması üzerine araştırmacılar tarafından bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programı "Tekrarlı okuma" ve "Eşli okuma" stratejileri bir arada uygulanarak desteklenmiştir. Çalışmanın sonuna gelindiğinde uygulanan bireyselleştirilmiş okuma programının etkili olduğu, öğrencinin okuma ve anlama hatalarının büyük ölçüde azaldığı görülmüştür. Araştırmanın başlangıcında okuma ve okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olan öğrenci araştırmanın sonunda öğretim düzeyine ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle tekrarlı okuma ve eşli okuma stratejisi ile desteklenmiş bireyselleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamasını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencinin birçok hata yapmasının, kelimeyi tanıyamaması, heceleme bilmemesi ve motive olamamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Çaycı ve Demir (2006) kelime tanıma ve heceleme sorunu olan iki öğrenci ile yaptıkları çalışmada farklı yöntemlerin yanı sıra çok heceli kelime çalışmaları yaptırarak endişe düzeyindeki öğrencilerden birini öğretim düzeyine diğerini ise bağımsız düzeye çıkarmışlardır. Heceleme destekli tekrarlı okuma stratejisi ile okuma hızının arttırılabileceğini belirten Akyol ve Yıldız (2010) okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yürüttükleri çalışmada bireyselleştirilmiş okuma programı kapsamında heceleme stratejileri kullanarak heceleme çalışmaları yapmışlardır. Ardından tekrarlı okuma stratejisi ile çalışmayı destekleyerek kelime okumada otomatikliği geliştirip öğrencinin okuma hızını arttırmışlardır. Tekrarlı okuma stratejisi, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için uygulanan okuma ve okuduğunu anlama hatalarını azaltarak okuma akıcılığını arttıran en etkili,

popüler ve eski stratejilerden biridir (Ateş, 2013; Akyol ve Çetinkaya, 2009; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015; Uzunkol, 2013; Berg ve Lyke, 2012; Yılmaz, 2008; Özkara, 2010). Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) “Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları” adlı araştırmalarında öğretmenlerin % 92.3’ünün öğrencilerinin okuma akıcılığını arttırmak için tekrarlı okuma yöntemini seçip kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Akbaba (2006) öğrenmeye hazır olmayan öğrencinin yeterince motivasyonunun olmadığını belirtmektedir. Okumaya karşı motive olamamanın ise çeşitli nedenleri vardır. Çocuğun okumayı sevmemesi, başarısız olması, okuduğunu anlamaması bu nedenlerden birkaçıdır (Wheeler, 1946). Cambria ve Guthrie (2010) ses farkındalığı, kelime tanıma ve anlama gibi okuma becerilerinin okuma davranışı için tek başına yeterli olmadığını, bu becerilerin var olmasının bireyi okur yapmayacağını ve bireylerin eğer okuma motivasyonları yoksa iyi bir okuyucu olamayacaklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmadaki gibi okuma programları hazırlayarak okuma akıcılığını geliştirmeyi hedefleyen Akyol, Çakıroğlu ve Kuruyer (2014) kelime tanıma ve sesli okuma becerileri ile zenginleştirilmiş bir okuma programı hazırlamışlardır. İlkokul beşinci sınıfa devam etmekte olan üç katılımcı ile yürütülen bir takım uygulamalar neticesinde katılımcıların kelime tanıma ve sesli okuma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar okuma becerilerini geliştirmek için uygun okuma ortamları oluşturarak zenginleştirilmiş okuma programlarının uygulanmasının okuma güçlüğünü gidermede etkili olabileceğini öne sürmektedirler. Benzer bir şekilde Çeliktürk Sezgin ve Akyol’un (2015) yaptıkları araştırmada tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları stratejileri ile desteklenmiş bireyselleştirilmiş okuma programının uygulanması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Bu çalışmanın sonucunun yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu çalışma Kurtdede Fidan ve Akyol’un (2011) endişe düzeyinde olan bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencinin okuma düzeyinin serbest düzeye yükselmesinin sağlandığı ve öğrencinin okuma problemlerinin azaltıldığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Eşli okuma stratejisini geniş öğrenci kitlesine uygulayarak eğitimin niteliğini arttırmayı amaçlayan Warrington ve George (2014) eşli okuma stratejisi kullanarak elli üç 3.sınıf ve elli yedi 5. sınıf öğrencisinin (*öğretmen rolünde*) katılımı ile Antigua ve Barbuda’da yaptıkları araştırmada, eşli okuma stratejisinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra kendilerine olan güvenlerini de arttırdığını belirtmektedirler.

Bu çalışmadan hareketle, ileri derecede okuma hataları ve okuduğunu anlama problemi yaşayan öğrenciler için bireyselleştirilmiş okuma programının hazırlanıp uygulanmasının son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmadaki bireyselleştirilmiş okuma programı tekrarlı okuma ve eşli okuma stratejisi ile desteklenmiştir. Farklı stratejiler bir arada kullanılarak etkileri incelenebilir. Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlayabilirler. Tekrarlı okuma ve eşli okuma stratejileri ile hazırladıkları programı destekleyebilirler. Ayrıca öğretmenler akran öğretiminden yararlanabilirler. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların önemli derecede okuma motivasyonları düşüktür. Öğretmenleri tarafından okuma motivasyonlarını arttıracak etkinlikler düzenlenebilir. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri ile özel olarak ilgilenmeleri okuma güçlüğünün hafifletilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle sınıf mevcutlarının azaltılması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlanabilir. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan çocukların akademik olarak desteklenmesi için bu çalışmalarını beraber yürütmek üzere okuma uzmanları yetiştirilip istihdam edilebilir.

### Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Dergisi Eğitim Fakültesi*, 13, 343-361.
- Akyol, H. (2013a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013b). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013c). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2014). A Study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading: Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 199-212.
- Akyol, H. ve Çetinkaya, Ç. (2009). Diagnosis and elimination of reading difficulty case study. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 9-30.
- 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.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read* (3. bs.). Developed by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). Washington, DC: The National Institute for Literacy (NIFL).
- Ateş, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Elementary Education*, 50(4), 158-165.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Sciences*, 32, 527-536.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bender, W. N. ve Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. California: Corwin Press, INC.
- Berg, K. ve Lyke, C. (2012). *Using repeated reading as a strategy to improve reading fluency at the elementary level* (Yüksek lisans tezi). Saint Xavier University, Program Chicago, Illinois.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: a primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.
- Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16-29.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2015). Eylem araştırması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 146-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay Bilgi, A. ve Güzel Özmen, R. (2013). Okuma öğretimi. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 361-400). Ankara: Pegem Akademi.

- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Fishing. (2017). <http://www.sightwords.com/sight-words/games/fishing/> adresinden erişildi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and introduction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kurtdede Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 16-29.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeligi\\_son.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf) adresinden erişildi.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Öz, E. ve Öz, S. (2013). *İlköğretim 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları LTD. ŞTİ.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Özveri, Ü. (2013). *Ses temelli cümle yöntemine göre hece kitabı*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D. ve Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Boston: Allyn & Bacon.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Stahl, S. ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, S., Ünlü, E. ve Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 203-217.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Warrington, M. J. ve George, P. (2014). Reading for pleasure in paradise: Paired reading in Antigua and Barbuda. *Literacy*, 48(2), 66-71.
- Wheeler, L. R. (1946). The child who dislikes reading: Causes and remedial suggestions. *The Elementary English Review*, 23(6), 267-271.
- Yıldırım, K., Ritz, E. Akyol, H. ve Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling Turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 251-261.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

**Ek 1. Bireyselleştirilmiş Okuma Programı (Eylem Planı)**

<b>Hafta</b>	<b>Ders</b>	<b>Etkinlik</b>	<b>Süre</b>
<b>1. Hafta</b>	1. Ders	Harfler tanıtıldı.	60 dk
	2. Ders	“r” harfi çalışıldı. Hece çalışması.	60 dk
	3. Ders	50 kelimelik kelime tablosu çalışıldı. Hece kitabından harf çalışması.	60 dk
	4. Ders	100 kelimelik kelime tablosu çalışıldı. Balık avı oyunu. Kelime tablosu evde okumak üzere ödev olarak verildi.	60 dk
	5. Ders	Hece kitabından harf çalışması. Hece ve kelime çalışması.	60 dk
<b>2. Hafta</b>	6. Ders	Hece ve kelime çalışması.	60 dk
	7. Ders	Hece kitabından harf çalışması. 200 kelimelik tablo çalışıldı.	60 dk
	8. Ders	Hece ve kelime çalışması. Tekrarlı okuma. Balık avı oyunu.	60 dk
	9. Ders	Hece ve kelime çalışması.	60 dk
	10. Ders	200 kelimelik tablo çalışıldı. Tekrarlı okuma.	60 dk
<b>3. Hafta</b>	11. Ders	Tekrarlı okuma. Üstünü çizme oyunu.	45 dk
	12. Ders	Tekrarlı okuma. Anlam analizi tablosu uygulaması. Üstünü çizme oyunu.	60 dk
	13. Ders	Anlam analizi tablosu uygulaması. Tekrarlı okuma.	60 dk
	14. Ders	Kelime çalışması. Kelime gruplandırma oyunu. Tekrarlı okuma.	45 dk
	15. Ders	Üstünü çizme oyunu. Anlam analizi tablosu uygulaması. Tekrarlı okuma.	60 dk
<b>4. Hafta</b>	16. Ders	Kelime çalışması. Kelime gruplandırma oyunu. Eşli okuma.	60 dk
	17. Ders	Kelime çalışması. Kelime gruplandırma oyunu. Eşli okuma.	60 dk
	18. Ders	Kelime ve metin çalışması. Kelime gruplandırma oyunu.	45 dk
	19. Ders	Metin okuması.	60 dk
	20. Ders	Eşli okuma.	60 dk
<b>5. Hafta</b>	21. Ders	Eşli okuma.	60 dk
	22. Ders	Eşli okuma.	60 dk
	23. Ders	Eşli okuma. Balık avı oyunu.	60 dk
	24. Ders	Eşli okuma. Balık avı oyunu.	60 dk
	25. Ders	Eşli okuma.	60 dk
<b>6. Hafta</b>	26. Ders	Eşli okuma.	60 dk
	27. Ders	Eşli okuma.	60 dk
	28. Ders	Eşli ve tekrarlı okuma.	60 dk
	29. Ders	Eşli ve tekrarlı okuma.	60 dk
	30. Ders	Metin okuması. Son testler yapıldı.	60 dk

## Ek 2

Okumak

Ben, okumaktan hoşlanırım. Kim ~~okumamızı~~ ~~hoşlanmaz~~, değil mi? Okumak ~~ben~~ ~~hep~~

şekerlerden tatlı hem yararlı ~~hep~~ de eğlendiricidir.

Birinci ~~sınıfta~~ ~~sınıf~~ okumaya ~~başladığımda~~ ~~başladı~~ ne kadar ~~heyecanlıydım~~ ~~heyecanlıyordum~~. Okumak, ~~neden~~ ~~bu kadar önemli?~~ İnsanlar ne ~~zamandan beri~~ ~~zamanda~~ ~~okuyorlar?~~ ~~okuyorlar?~~ Okumak ~~bize~~ ~~ne~~ ~~kazandırır?~~ Çok gezen ~~da~~ ~~bilir~~, çok ~~okuyan~~ ~~da~~ ~~iş~~ bunları ~~da~~ ~~ancak~~ ~~okuyarak~~ ~~okumak~~ ~~ne~~ ~~işinde~~ ~~daha~~ ~~nece~~ ~~okumaktan~~ öğrenebilirim.

“Okumak” kelimesinin iki ~~ne~~ anlamı ~~ya~~ dilimizde. Biri eğitim ~~almak~~ ~~okuma~~ ~~okuluma~~ ~~kendim~~ ~~ne~~ ~~egiti~~ ~~anmaya~~ ~~okul~~ ~~girmek~~. Ben, bundan ~~şey~~ ~~etmeyeceğim~~. Biz “okumak” ~~denken~~ ~~her~~ ~~türü~~ ~~basılı~~ ~~gibi~~ ~~buna~~ ~~söy~~ ~~deyince~~ ~~dürlü~~ ~~malzemeyi~~ ~~okumayı~~ ~~kastediyoruz~~. Kitaplar, gazeteler, dergiler... ~~zamanı~~ ~~okulum~~ ~~kastıma~~ ~~derincelerim~~

Okumaya küçük ~~yaşlarda~~ ~~yaşlarında~~ alışmalıyız. ~~Bu~~ ~~hal~~ ~~okumalıyız~~. O zaman mutlu, ~~çalışkan~~ ~~bir~~ ~~kişi~~ ~~oluruz~~. Yaşamın zorluklarını ~~yeniyoruz~~. ~~galipçiken~~ ~~biz~~ ~~sey~~ ~~Bazanı~~ ~~yerinde~~

## Ek 3

## Elma Kabukları

Barış, öğle yemeğini bitirmişti. Meyve tabağından bir elma ile mandalina aldı,  
balkona çıktı. Elmasını soymaya başladı.

Barışlar, on birinci katta oturuyorlardı. Balkona çıkınca çevresinde ne varsa  
küçücük görünüyordu. Çevresine bakarak elmasını yemeye başladı. Farkında olmadan <sup>da</sup>↑

~~kabuklarını~~ aşağıya attı. Sonra da mandalinasını soymaya başladı.

~~boz~~ ~~kabuklarını~~

Birden alt katın ~~balkonundan~~ sesler gelmeye başladı. Serpil Hanım, başını

~~kaldırması~~ ~~sesleniyordu:~~  
yukarıya doğru ~~kaldırması~~

-Sizin evinizde çöp kutusu yok mu evladım? Bu elma ~~kabukları~~ hiç balkondan  
~~kabuklarını~~  
aşağıya atılır mı?

Barış, kendini savunmak istiyordu. Ama ne diyeceğini de bilemiyordu. Çünkü,

Serpil Hanım'ın elinde elma kabukları vardı. İşte o zaman yaptığı hatayı anladı.

Yavaşca geri ~~çekildi~~. Odaya girip balkonun kapısını kapattı. Bir süre endişe ile  
~~çildi~~

bekledi. Asansör sesini dinledi. Oyalanmak için defterine resim yapmaya başladı.

Arka odada ütü yapmakta olan annesi, işini bitirdi. Yanına gelip karşısına

oturdu: -Kolay gelsin oğlum, dedi. Barış, yaptığından pişman olmuştu. Üzgün üzgün

annesine, baktı, olayı anlattı. Bir daha böyle bir davranış yapmayacağına söz verdi.