



Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonunun Geliştirmesi: Bir Eylem Araştırması

Hayati Akyol ¹, Ülkü Çoban Sural ²

Öz

Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü tanısı konulan ve okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın temel problemi “Okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu nasıl geliştirilebilir?” biçiminde ifade edilebilir. 2018-2019 öğretim yılının ilk yarısında gerçekleştirilen çalışmada nitel araştırma desenleri arasında yer alan eylem araştırması kullanılmıştır. Problem durumunun tespitinin ardından 30 ders saatini kapsayan bir eylem planı oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Okuma becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma, eko okuma ve hece-kelime çalışmalarından; okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerden; okuma motivasyonunun geliştirilmesinde ise ilgi çekici metinler, ödül ve övgüden yararlanılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin tespitinde Yanlış Analiz Envanteri; okuma motivasyonu düzeyinin tespitinde ise Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği kullanılmıştır. Uygulamalar sonucunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş, okuma motivasyonu seviyesinde de belirgin bir artış meydana gelmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuma güçlüğü
Okuma stratejileri
İlgi çekici metinler
Heceleme
Motivasyon


Makale Hakkında


Gönderim Tarihi: 26.08.2019
Kabul Tarihi: 03.06.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8977

Giriş

Okuma, okulda ve hayatın içerisinde kullanılan günlük bir yaşam becerisidir. Okumayı öğrenme, okula başlayan bütün öğrenciler için başarılması gereken zorlayıcı ve önemli bir görevdir. Çünkü okuma becerisinin iyi kazanılması, akademik anlamda başarılı bir öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Akyol ve Yıldız, 2013). Şekillerin sese ve anlama dönüştürüldüğü, düşünsel bir çabayı gerektiren okuma, etkileşimli ve zihinsel bir süreçtir (Coltheart, 2005). Okuma modelleri arasında yer alan ve 20. yüzyılın ortalarında sahneye çıkan bilişsel teoriye göre okuma beyinde gerçekleşmektedir (Tracey ve Morrow, 2006). Göz, ses organları ve beyin çeşitli işlevleri yerine getirmesiyle meydana gelen okuma; görme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarından oluşmaktadır. Görme aşamasında yazıda bulunan çizgi, harf ve semboller algılanarak kelime ve cümleler tanınmaktadır. İlgi duyulan veya gerekli görülenler alınarak “sıralama,

¹  Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, hayatiakyol@gmail.com

²  Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, ulkusural75@gmail.com

sınıflama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz ve sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme” gibi zihinsel süreçlerden geçirilerek anlam ortaya çıkarılmaktadır. Son olarak anlamlandırılan bilgiler ön bilgiler ile bütünleştirilip zihinde yapılandırılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Bu süreçte meydana gelebilecek çeşitli aksaklıklar okuma becerilerinin kazanımını olumsuz yönde etkilemektedir.

Kimi çocuklar akranlarıyla benzer zekâ düzeyine sahip olsalar da okuma becerilerinde onlarla aynı performansı gösterememektedirler. Bu öğrenciler zekâ, görme, işitme, dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu yaşamamaktadırlar, ancak kaynağı tam anlamıyla tespit edilemeyen sebeplerle okuma becerisini beklenen düzeyde kazanamamaktadırlar. Bu öğrencilerde akranlarına oranla daha fazla motivasyon, dikkat ve bellek sorunları mevcuttur (Borella, Carretti ve Pelegrina, 2010). Alanyazında okuma güçlüğü, diğer bir adıyla disleksi olarak adlandırılan bu durum, sesli okuma problemleri, yavaş okuma, yetersiz anlama ve yetersiz yazılı anlatımlar ile kendini göstermektedir (Fielding-Barnsley, 2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre *okuma güçlüğü*, özgül öğrenme güçlüğü tanımı içerisinde yer almaktadır (MEB, 2006). Özgül öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocukların yaklaşık %80’inde okuma güçlüğü (disleksi) bulunmaktadır (Fielding-Barnsley, 2000). Ancak Türkiye’de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere özel olarak geliştirilen ve uygulanan herhangi bir program bulunmamakta, bu öğrenciler akranları ile birlikte kaynaştırma eğitimi almaktadır. Araştırmalar (Ateş, 2013; Çaycı ve Demir, 2006; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Ellis, 2009; Luo, 2013; Sidekli ve Yangın, 2005; Yüksel, 2010) okuma güçlüğü olan bireylerle yüz yüze yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu bilgiden hareketle okuma güçlüğünü gidermeye yönelik yapılan müdahalelerin önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada okuma ve anlama güçlüğü çeken ve düşük okuma motivasyonuna sahip olan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin bu becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Her bir değişkene yönelik olarak ayrı ayrı fakat birbirini etkilediği düşünülen çeşitli stratejiler uygulanmıştır.

Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Kullanılan Stratejiler

Akyol’a (2019) göre okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmakta ve akıcı bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Akıcı okumayı sağlayabilmek için kullanılan stratejiler arasında eko okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları ve koro okuma yer almaktadır (Güneş, 2007). Bu çalışmada akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı ve eko okuma teknikleri kullanılmış ve hece-kelime çalışmaları yapılmıştır. Akıcı okumayı geliştirebilmek için kullanılan stratejiler genel olarak aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Eko okuma: Öğretmen ya da iyi okuyabilen biri tarafından yüksek sesle okunan metinlerin öğrenciler tarafından tekrar edilmesi şeklinde gerçekleşen ve okumada sesin kullanılma biçimine odaklanma fırsatı sunan bir süreçtir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kato, 2012).

Tekrarlı okuma: Metnin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tarafından akıcılık kazanılncaya dek tekrar tekrar okunmasıdır (Samuels, 1997). Tekrarlı okuma, okuma akıcılığını ve genel okuma başarısını artırmaktadır (Adler, 2006). Öğrencilerin anında tanyabilecekleri toplam kelime sayısını artırmakla birlikte anlama ve konuşma becerilerini geliştirmede de yardımcı olmaktadır. Okuma performansının artması öğrencilerin sesli okumada özgüven kazanmalarını ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini de olumlu etkilemektedir (Reutzel ve Cooter, 2012).

Eşli okuma: Öğretmen, aile bireyleri veya iyi okuyucu olan bir akranın bir metni okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile birlikte sesli okuması olarak tanımlanmaktadır (Stahl ve Heubach, 2005). Uygulama sırasında ilk olarak okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyinin çocuğun seviyesinin biraz üstünde olmasına dikkat edilmelidir. Ana başlıklar ve görseller çocukla birlikte tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı eş kitabı birlikte sesli olarak okumalıdır. Çocuğun zorlanması durumunda yardımcı devreye girmelidir (Akyol, 2019).

Paylaşarak okuma: Bir öğretmen ya da deneyimli bir okuyucu tarafından yönlendirilen öğrencilerin yeterli uzunluktaki bir metni paylaşarak okumalarıyla ortaya çıkan etkileşimli bir okuma deneyimidir (Sugara, 2012).

Okuyucu tiyatroları: Öğrencilere roller vermek, okuma hızı ve anlamının gelişmesine sunduğu katkının yanı sıra okuma motivasyonunun da artmasını sağlar (Akyol, 2019). Okuyucu tiyatroları temelde tekrarlı okumaya dayalı olan ve diyalogların bulunduğu senaryo metinlerinin kullanıldığı bir yöntemdir (Reutzel ve Cooter, 2012).

Koro okuma: Sınıf içi uygulamalardan biridir. Burada, tüm öğrenciler öğretmenin huzurunda aynı metni yüksek sesle okurlar. Etkinlik sırasında öğretmen öğrenciye doğru seslendirme ve okuma hızı ile ilgili bir model görevi görür. Etkinliğin sonunda, öğretmen öğrencilere geri bildirimde bulunur ve prozodik okumanın özelliklerini açıklar (Paige, 2011). *Hece ve kelime çalışmaları:* Okuma güçlüğü çoğunlukla beyinde fonolojik bilgilerin işlenmesinde meydana gelen bozukluklarla açıklanmaktadır. Fonoloji ses bilgisi anlamına gelmekte olup dildeki konuşma seslerinin, diziliş kurallarının, anlam aktarma işlevlerinin ve dağılımlarının incelendiği bir alandır (Korkmaz, 2005). Fonolojik yetersizliği olan bireyler, kelimelerin parçalardan oluştuğunu ve bu parçaların yazıdaki karşılığını anlayamamakta (Lieberman ve Shankweiler, 1991), heceleme ve seslendirmede güçlük yaşamaktadırlar (Ackerman ve Dykman, 1993). Bu nedenle bu çocuklarla hece ve kelime çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Kullanılan Stratejiler

Dil öğretiminde öğrencilerin kazanabilmesi için çaba sarf edilen becerilerden biri de okuduğunu anlamadır. Okuma süreci eğer anlama ile sonuçlanmışsa değer taşımaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Nitekim insan anlamak için okumakta ve okuduğunu da anlamak istemektedir (Demirel, 1990). Okumanın ilkeleri arasında yer alan anlama, içeriği kavramaya yönelik bir süreçtir (Yılmaz, 2006). May ve Rizzardi'ye (2002) göre de okuduğunu anlama, yazarın amaçlı olarak söylemek istediği düşünce veya mesajları anlama sürecidir. Akyol (2007), okuma ve anlam kurma sürecinin birbiriyle örtüşen üç süreci olduğunu ve bu süreçlerin *okuyucu, metin-yazar* ve *ortamdan* oluştuğunu belirtmektedir. Bu süreçte okuyucunun rolü ön bilgilerini kullanarak metinde verilmek istenen düşünceleri çözmektir. Okuduğunu anlama becerisi, bireyin akademik ve sosyal yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Yılmaz, 2008). Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler *metni gözden geçirme, anahtar kelimeleri belirleme, okuma amacını belirleme, ön bilgileri kullanma, sorular oluşturma, tahminde bulunma* biçiminde sıralanmaktadır. Okuma sırasında ise, *sözcükleri tanımlama, ilişki kurma, zihinde canlandırma, sorulara yanıt arama, amaca odaklanma, tahminleri kontrol etme, altını çizme, not alma, karmaşık noktaları belirleme ve akıcı okuma stratejileri* kullanılmaktadır. Son olarak okuma sonrasında, *özetleme, soruları cevaplandırma, sentez yapma, metni görsel öğelerle açıklama ve değerlendirme* stratejileri kullanılabilir (Susar-Kırmızı, 2008). Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için okuma öncesinde sırasıyla *metni gözden geçirme* ve *tahminde bulunma* stratejilerinden; okuma sırasında *akıcı okuma*; okuma sonrasında ise *özetleme* stratejisinden faydalanılmış, ardından *metin-görsel uyumunu değerlendirme* etkinliği yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilere yönelik açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Metni gözden geçirme: Bir metni tam anlamıyla okumadan önce, metnin içerdiği genel düşünceler hakkında bilgi sahibi olabilmek için hızlıca okuma anlamına gelmektedir. Metindeki düşünceleri tespit edebilmek için metnin tamamını okumaya gerek yoktur (Aktaş, 2015). Bu strateji kullanılırken başlık, giriş paragrafı, görseller ve sonuç paragrafı okunabilir (Akyol, 2019).

Tahminde bulunma: Okumadan önce metnin başlığından ve görsellerden hareketle içerik hakkında bir tahminde bulunmak metnin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Güneş, 2007). Tahmin ve çıkarım yapan okuyucular, anlam oluşturma sürecine aktif bir şekilde katılmış olurlar (Aktaş, 2015).

Akıcı okuma: Okuduğunu anlamayı geliştirmek için hız, doğruluk ve prozodik unsurları dikkate alarak konuşur gibi yapılan okumadır. Bu stratejide metnin uygun hızda okunması okuyucuya zaman kazandırmakta (Akyol, 2019) ve metnin anlaşılmasını sağlamaktadır (Strong, Silver, Perini ve Tuculescu, 2002).

Özetleme: Metin okunduktan sonra kişinin metinle ilgili temel noktaları dikkate alarak ortaya koyduğu yapılandırmalardır (Duke ve Pearson, 2002). Başka bir ifadeyle özetleme, genel düşünce ve yapının bireyin ön bilgilerinin ışığında yorumlanarak ifade edilmesidir (Hutchins, 1987).

Okuma Motivasyonunu Geliştirmeye Yönelik Kullanılan Stratejiler

Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu, “okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak açıklamaktadır. Literatürde motivasyon teorisi, adanmışlıkla iç içe, bütünleşmiş bir yapı olarak görünmektedir (Klauda ve Guthrie, 2015). Bu nedenle okumaya adanmışlık teorisinin öğretim süreçleri, okuma motivasyonunun artırılmasında kullanılabilir.

Okumaya adanmışlık teorisinin bileşenleri; *gerçek deneyimler, özerklik, ilgi çekici metinler, strateji öğretimi, işbirliği, öğretmen ilgisi, ödül ve övgü, değerlendirme* ile *tutarlılık* olarak ifade edilmektedir. Bu bileşenlerden *gerçek yaşam deneyimleri*, akademik müfredat ile kişisel deneyimler arasında ilişki kurmakla; *özerklik*, öğrencilere öğrenme sürecinde alternatif etkinlikler tercih edebilme şansının verilmesi ile; *ilgi çekici metinler*, okunan metnin konusunun okurun ilgisi ve bilişsel yeterliğine uygun olması ile; *strateji öğretimi*, metinden öğrenmeyi gerçekleştirecek yöntemlerin öğrencilere öğretilmesi ile; *işbirliği*, metinden öğrenilen bilginin yapılandırılmasında öğrenciler arasında sosyal etkileşimin etkili olması ile; *öğretmen ilgisi*, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının sağlanması noktasında öğretmenin duyarlı olması ile; *ödül ve övgüler*, öğrencilerin gayret ve dikkatinin artırılmasında pekiştiricilerin kullanılması ile; *değerlendirme*, okuma becerilerinin edinimi ile ilişkili olarak değerlendirme etkinliklerinin yürütülmesi, puanlanması ve rapor edilmesi ile; son olarak *tutarlılık* ise tüm bu işlemler arasındaki ilişkilerin ve etkileşimin uyumlu ve tutarlı olması ile ilişkilidir (Yıldız, 2010). Bu çalışmada katılımcının okuma motivasyonunu artırmak amacıyla *ilgi çekici metinler, ödül ve övgü* kullanılmıştır.

Öğrencilere okuma becerisi kazandırmadaki en temel amaç onları nitelikli okuryazarlar olarak yetiştirebilmektir. Nitelikli okuryazar olmak, bireyin okuduğunu anlaması, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirebilmek amacıyla etkin bir biçimde kullanmasıdır (Yıldırım, 2010). Okuma becerisinin iyi düzeyde kazanılması, bireyin hem okul başarısı hem de sosyal yaşamı üzerinde olumlu katkıya sahiptir (Yılmaz, 2008). Bu gücün farkında olan ülkeler eğitim programlarında çeşitli değişikliklere gitmektedir (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) 2015 yılı raporuna göre Türkiye’deki öğrencilerin okuma performansı diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşüktür (MEB, 2015). Benzer şekilde 2018 yılı PISA sonuçlarında (MEB, 2019) da her ne kadar puan olarak bir yükseliş söz konusu olsa da sıralama açısından bakıldığında okuma becerisi açısından henüz istenen düzeye erişilemediği görülmektedir. Türkiye’de okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma güçlüğü olan bireylerin profilinin çıkarılması ve okullarda müdahale programlarının yaygınlaştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Kuruyer, 2014). Okuma becerilerinin ve bu becerilerin bireye sunduğu katkıların önemi düşünüldüğünde, öğrencilere okuma becerilerinin ne şekilde kazandırılacağı, bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği veya bu konuda ne tür etkinlikler yapılabileceği konusunda bilgiler sunan araştırma bulgularının önemli olduğunu söylemek mümkündür (Kutlu vd.,

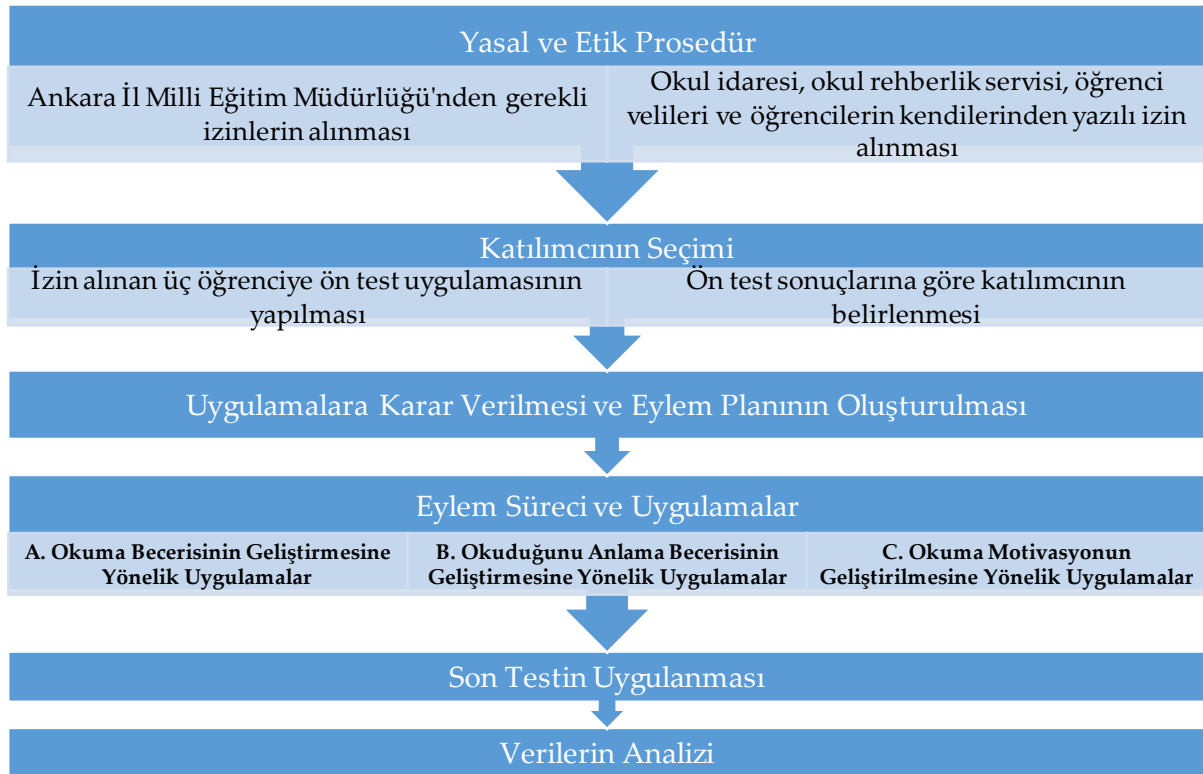
2011). Bu bağlamda temel problemi “Okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu nasıl geliştirilebilir?” olan ve bireyselleştirilmiş okuma programı ile katılımcının okuma, anlama ve motivasyonunu geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yöntem açısından değerlendirildiğinde bir eylem araştırması olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanabilecekleri uygulamaları adım adım, detaylı bir biçimde sunması bakımından faydalı olabilecek bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu nitel çalışmada eylem araştırması türlerinden uygulama odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Eğitimde eylem araştırması, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bir problemi çözüme kavuşturabilmek, herhangi bir konuda öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirebilmek ve kendi mesleki performanslarını artırmak amacıyla kullandıkları araştırmalardır (Creswell, 2012). Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre araştırma ve uygulamayı bir araya getiren eylem araştırmaları süreç odaklıdır. Çalışmaya konu olan durumun kendi ortamı içerisinde uzun bir süre çalışılması ve soruna ilişkin veri toplanması gereklidir. Böylece soruna yönelik gelişim, değişim ve ortamda yer alan bireylerle etkileşim detaylı bir biçimde anlaşılabilir.

Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada ilk önce öğrencinin mevcut durumunu belirlemek için ön test uygulaması yapılmıştır. Ardından literatür taraması yapılarak öğrencideki yetersizliklerin giderilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenmiş ve bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu plan doğrultusunda 8 haftada 30 ders saati bir uygulama yapılmış ve son test uygulanarak süreç tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde izlenen adımları gösteren akış şeması Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Katılımcının Seçimi

Katılımcının seçiminde görsel, işitsel ve zihinsel açılardan tespit edilebilir herhangi bir rahatsızlığı bulunmayan ancak Türkçe dil becerileri açısından istenen düzeyde olmayan öğrenciler hedef kitle olarak belirlenmiştir. İlk olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, ardından okul idaresi ve rehberlik servisi ile görüşmeler yapılmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda Türkçe dil becerileri bakımından sorun tespit edilen öğrenciler listelenmiş, bu öğrencilerin öğretmenleri ve velileri ile iletişime geçilmiştir. Biri ikinci sınıfa, diğerleri ise üçüncü sınıfa devam etmekte olan toplam üç öğrencinin velisinden yazılı izin alınmıştır. Bu üç öğrenciye okuma, anlama ve okuma motivasyonunu belirlemeye yönelik bir ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulaması sırasında her öğrenciye kendi sınıf seviyesinde olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan ve öğrencilerin daha önce okumadığı metinlerden faydalanılmıştır. Ön test uygulama süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra araştırmacılar tarafından dinlenerek öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeyleri tespit edilmiştir. “Yanlış Analiz Envanteri”ne göre üç öğrencinin de okuma düzeyinin endişe düzeyinde, okuma motivasyonlarının ise düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ön test uygulamaları sonucunda tüm bu değişkenler açısından daha alt seviyede olduğu belirlenen ikinci sınıf öğrencisi araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir.

Katılımcının Özellikleri

Bu çalışma görsel, işitsel ve zihinsel açılardan herhangi bir problemi olmayan fakat okuma ve anlama becerilerinde sorun tespit edilen bir ilkökul ikinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporuna göre katılımcıda “özgül öğrenme güçlüğü” bulunmaktadır. Katılımcı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Etik kurallar gereği katılımcının ismi saklı tutulmuş ve “Ayşe” kod ad olarak kullanılmıştır. Ayşe, Ankara’nın Sincan ilçesinde kamuya ait, ikili öğretim yapılan, yaklaşık 1800 mevcutlu bir ilkökulda öğrenim görmektedir. Yapılan görüşmelerde Ayşe’nin ailevi bazı sorunlarının olduğu, babasının evden ayrı yaşadığı bilgileri edinilmiştir. Annesi ve üç kardeşi ile birlikte yaşayan Ayşe’nin annesi gündelik işler yaparak elde ettiği kazançla ailenin geçimini sürdürmektedir ve bu nedenle ekonomik düzeyleri düşüktür. Ayşe’nin aynı okulda, beşinci sınıfta öğrenim gören bir ablası ve kendinden küçük biri kız, diğeri erkek iki kardeşi vardır. Annesi okuma yazma bilmemektedir. Yapılan gözlemlere ve Ayşe’nin ifadelerine göre annesi, hem kardeşleri ile ilgilendiği hem de çalıştığı için Ayşe ile yeterince ilgilenememektedir. Uygulamalar esnasında Ayşe ders çalışırken kardeşlerinin kendisini rahatsız ettiğini ve evde ders çalışma ortamının olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcının dil, biliş ve kişilik özellikleri: Çalışma süresince Ayşe’nin herhangi bir dil sorunu yaşamadığı gözlenmiştir. Ancak yerel ağız sıklıkla kullanması okumalar sırasında bazı kelimeleri telaffuz ederken zorlanmasına neden olmuştur. Dikkat süresi oldukça kısa olan Ayşe, çevredeki uyarıcılarla oldukça fazla ilgilenmektedir. Uygulamalar esnasında çabuk sıkılmakta ve eğlenceli etkinlik arayışına girmektedir. Çalışmalar boyunca, ders içi ve ders dışı süreçlerde Ayşe’nin davranışlarında bir sorun tespit edilmemiştir. Uygulamanın başlarında çekingen ve içe kapanık bir profil çizse de zamanla araştırmacıya alışıkça uyumlu ve dışa dönük tavırlar sergilemiştir.

Katılımcının okuma durumu: Ayşe’nin okuma düzeyinin belirlenmesine harfleri tanıma durumu tespit edilerek başlanmıştır. Harfler öncelikle dikte ettirilmiş ve zihninde harflere yönelik bir imajın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından büyük ve küçük harfler gösterilerek okuması istenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda Ayşe’nin “k, n, t, r, l, d, z, g, ş, h, ğ, f, j” harflerini tam olarak tanıyamadığı ve bu harflerin yer aldığı kelimeleri okurken zorlandığı belirlenmiştir. Genel olarak okumasının oldukça yavaş ve çok hatalı olduğu görülmüştür. Kelimelerin ilk harflerine bakıp metinde yer almayan benzer bir kelimeyi söylemektedir.

Katılımcının okuduğunu anlama durumu: Ayşe okuma sırasında anlamdan ziyade kelime tanımaya odaklandığı için anlamı kaçırmakta ve metnin sonunda kendisine yöneltilen soruları cevaplayamamaktadır.

Katılımcının okuma motivasyonu düzeyi: Ayşe okuma problemi yaşadığı için bu konuda kendisini yetersiz görmekte ve okurken çabuk sıkılmaktadır. Bu durum okumaya yönelik motivasyonun düşmesine sebep olmaktadır. Ayşe, sık sık arkadaşları gibi iyi okumak istediğini belirtmiş ancak bu konudaki benlik algısının oldukça zayıf olduğu gözlenmiştir.

Çalışma Çevresi ve Ortam

Çalışmalar özel durumlar haricinde çoğunlukla okulun rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Her hafta çarşamba ve perşembe günleri dördüncü ve beşinci ders saatinde yapılan çalışmalarda öğrencinin rahat edebileceği bir masa ve sandalye temin edilmiş, ışığın öğrenciyi rahatsız etmeyecek durumda olması göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin tespitinde *Yanlış Analizi Envanteri* ile *okuma metinleri*; okuma motivasyonunun belirlenmesinde ise Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği* kullanılmıştır. Bunlara ek olarak *ses ve video kayıtları* da tüm süreçte araştırmacıların gözden kaçırabileceği önemli noktaları kayıt altına alabilmek amacıyla kullanılmıştır.

Yanlış Analizi Envanteri: Okuma yanlışlarının ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde kullanılan Envanter; Ekwall ve Shanker (1998), Harris ve Sipay (1990) ve May' den (1986) faydalanılarak oluşturulmuştur (aktaran Akyol, 2019). Bu envanter sesli okuma sırasında yapılan hataların analiz edilmesi ile okuyucunun kelime ve ses bilgisi düzeyinin; metnin sessiz olarak okunmasının ardından sorulan sorular ile de okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesine olanak tanımaktadır. Ancak bu çalışmada sessiz okuma yapması istendiğinde öğrencinin metni tam olarak okumadığı tespit edildiğinden okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde de sesli okuma yaptırılmıştır. Envanter kelime tanıma ve anlamada yapılan hata türleri konusunda da bilgi vermektedir. Standartlaştırılmış bir test olmamakta birlikte tecrübeli öğretmenlerin kendilerinin de geliştirebileceği bir envanterdir. Yanlış Analizi Envanteri ile üç tür okuma düzeyi tespit edilebilmektedir.

- ✓ *Bağımsız düzey:* Öğretmen ya da başka bir yetişkinin desteğine gereksinim duymaksızın çocuğun seviyesine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir.
- ✓ *Öğretim düzeyi:* Öğretmen ya da başka bir yetişkinin desteği ile çocuğun istenen biçimde okuması ve anlamasını ifade etmektedir.
- ✓ *Endişe düzeyi:* Çocuğun okuduğu materyalin çok azını anlayabildiği ve/veya çok fazla okuma yanlışı yaptığı okuma düzeyine ifade etmektedir.

Okuma düzeyinin tespit edilmesinde yanlış okunan kelime sayısı dikkate alınarak hesaplanan "Kelime Tanıma Yüzdesi" ile metinden hareketle sorulan sorulara verilen cevaplara göre hesaplanan "Anlama Yüzdesi" kullanılmaktadır. Anlama düzeyinin belirlenmesinde öğrenciyeye metin ile ilgili basit (tanıma ve hatırlama) ve derinlemesine (çıkarma ve yoruma dayalı) anlama soruları sorulmaktadır. *Basit anlama* düzeyindeki sorularda, tam olarak cevaplanan sorular için 2; yarı cevaplanan sorular için 1; hiç cevaplanmayan sorular için ise 0 puan verilmektedir. *Derinlemesine anlama* sorularında ise, tam olarak cevaplanan sorular için 3; biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarıdan fazlasını içeren cevaplar için 2; yarı cevaplanan sorular için 1; hiç cevaplanmayan sorular için ise 0 puan verilmektedir. Ardından alınan puanların toplamı, alınması gereken toplam puana bölünerek anlama yüzdesi tespit edilmektedir. Okuma düzeyinin belirlenmesinde ise *kelime tanıma yüzdesi* ve *anlama yüzdesi* kullanılarak okuma düzeyi hesap tablosundan faydalanılmaktadır.

Okuma düzeyleri ve yüzdeliklerine dair verilere Tablo 1’de yer verilmiştir (Akyol, 2019).

Tablo 1. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

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

Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği: Öğrencinin okuma motivasyonu düzeyinin belirlenmesinde Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 18 maddeden oluşan Okuma Motivasyonu Profili (OMP) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, genel okuma motivasyonunun yanı sıra okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer olmak üzere iki boyuta yönelik bilgi sunmaktadır. OMP ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yıldız (2013) tarafından yapılmış, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ayrıca Ataş (2015) tarafından da hesaplanmış ve okuyucu benlik algısına ilişkin olarak .66, okumaya verilen değere ilişkin olarak .62 ve genel okuma motivasyonuna ilişkin olarak ise .73 olarak bulunmuştur. Bu iki ölçüm sonucunda yeterli niteliğe sahip olduğu düşünülen OMP ölçeği için tekrar güvenilirlik katsayısı hesaplamaya lüzum görülmemiştir. Geçerlik düzeyi ise yine Yıldız (2013) tarafından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniğiyle test edilmiştir. DFA sonucunda ki-kare değerinin ($X^2 = 229.09$, $DF=134$, $X^2/df =1.70$) uygun sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin geçerli bir yapıda ve güvenilir ölçümler yapabilecek seviyede olduğunu göstermektedir. *Okuma Metinleri:* Çalışma süresince kullanılan okuma metinlerinin bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ilkökul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan ve katılımcının daha önce okumadığı metinlerden, bir kısmı düzeye uygun öykü ve masal kitaplarından, bir kısmı ise araştırmacılar tarafından oluşturulan metinlerden oluşmaktadır. Ön test ve son testte kullanılan 166 kelimelik ikinci sınıf düzeyindeki metin MEB tarafından yayımlanan Türkçe ders kitabından alınmış ve katılımcının sınıf düzeyine uygun olarak değerlendirilmiştir. MEB kitaplarından alınanların dışındaki metinler kullanılmadan önce alanında 17 yıl deneyimi olan bir sınıf öğretmene okutularak uzman görüşü alınmış, bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayşe'nin okuma becerisi açısından ikinci ve birinci sınıf seviyesindeki metinlerde endişe düzeyinde yer alması nedeniyle, bağımsız okuma düzeyine erişene kadar sürecin birinci sınıf düzeyindeki metinlerle yürütülmesine karar verilmiştir.

Ses ve Video Kayıtları: Araştırmada katılımcının yaptığı okuma hataları ile okuma sırasında parmakla ve başla takip etme durumlarının tespit edilmesinde yardımcı olması için ses ve video kayıtları alınmıştır. Uygulamaların ardından bu kayıtlar defalarca izlenmiş, dinlenilmiş ve gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ön ve son testlerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Katılımcının okumaları ses ve video kaydına alınmış, ardından deşifre edilerek okuma hataları belirlenmiştir. Anlama düzeyinin tespitinde ise metinlerle ilgili basit ve derinlemesine anlama sorularından oluşan beşer soru sorulmuş ve verilen cevaplar puanlanmıştır. Okuma ve anlama düzeylerinin tespiti Yanlış Analizi Envanterine göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcının okuma motivasyonunun tespitinde ise OMP ölçeğinden elde edilen puanlar kullanılmıştır. Elde edilen tüm bu puanlar tablolar halinde sunulmuştur.

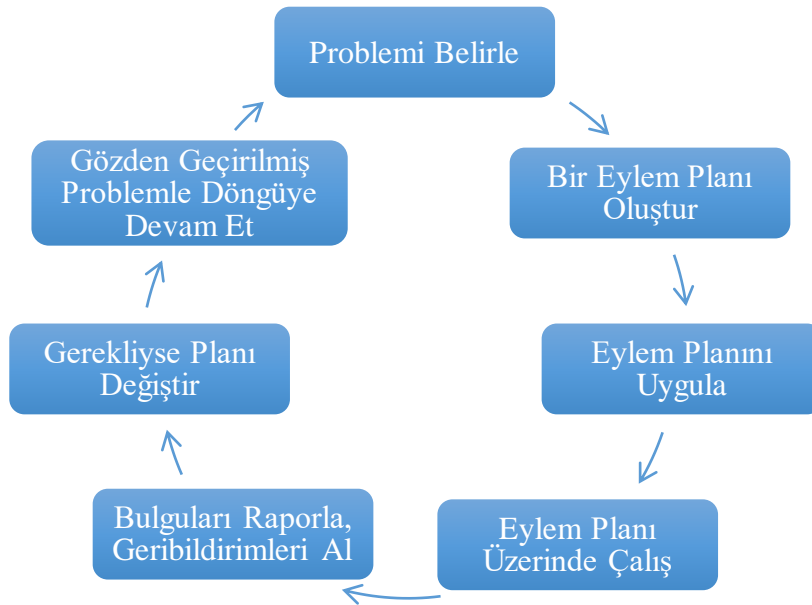
Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçları açısından iki önemli ölçüt olarak nitelenmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin önemli ölçütlerinden biri araştırma sürecinin ve bu süreçte toplanan verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesidir. Bu bilgi doğrultusunda çalışmada, aktarılabilişliğin (dış geçerlik) ve teyit edilebilirliğin (dış güvenilirlik)

sağlanabilmesi için katılımcının özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci, çalışma boyunca gerçekleştirilen uygulama aşamaları ve veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Katılımcının seçiminde amaçlı örnekleminin kullanılması da yine aktarılabirliğin sağlanmasında kullanılan stratejilerden biridir. Geçerliğin diğer bir boyutu olan inandırıcılığın (iç geçerlik) sağlanabilmesi için katılımcı ile sekiz hafta süren uzun süreli bir etkileşimde bulunulmuştur. Bunun yanı sıra çalışma sürecinde MEB kitaplarından alınanların dışındaki metinler, kullanılmadan önce alanında 17 yıl deneyimi olan bir sınıf öğretmenine okutularak uzman görüşü alınmış, bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi iki araştırmacı tarafından birlikte yapılarak araştırmacı çeşitlenmesi sağlanmıştır. Bu durumun hem inandırıcılık hem de tutarlılık (iç güvenilirlik) açısından çalışmaya katkı sunduğu düşünülmektedir.

Eylem Süreci ve Uygulamalar

Eylem araştırmaları belirli bir döngüye göre seyretmektedir. Bu döngü Pallangyo'ya (2012) göre aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Eylem Araştırması Döngüsü (Pallangyo, 2012).

Yukarıda görüldüğü üzere eylem araştırmaları, problem durumunun tespiti ile başlamaktadır. Ardından problem durumunu düzeltmeye ve iyileştirmeye yönelik bir eylem planının oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir. Eylem araştırmaları dinamik bir süreç gerektirdiğinden eylem planları sabit değildir ve sürekli olarak üzerinde düşünmeyi ve iyileştirmeler yapmayı gerektirmektedir (Pallangyo, 2012). Bu araştırmada eylem araştırması döngüsüne uygun bir şekilde ilk olarak problem durumu belirlenmiştir.

Problem Durumunun Belirlenmesi

Bu aşamada katılımcının okuma, anlama ve okuma motivasyonu düzeyini belirlemeye dönük çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Okuma düzeyinin belirlenmesi

Ayşe'nin okuma düzeyinin belirlenmesinde ilkökul ikinci sınıf Türkçe ders kitabındaki (Ataşçı, 2018) "Sarman Kedinin Yavruları" isimli metinden yararlanılmıştır. Metinde 166 kelime bulunmaktadır. Okuma sırasında Ayşe, toplam 42 okuma hatası yapmıştır. Okuma hatalarının çoğunluğu yanlış okumalardan kaynaklanmakla birlikte heceleme ve tekrarlar da sıklıkla yapılmıştır. Ekwall ve Shanker'e göre (1998, aktaran Akyol, 2019) *Yanlış Okunan Kelime Sayısı* tablosunda 166-170 kelime sayısına sahip metinlerde 15'ten fazla hata yapılması öğrencinin kelime tanıma becerisinde

endişe düzeyinde yer aldığını göstermektedir. Bu nedenle Ayşe'ye bulunduğu sınıf seviyesinden bir altta yer alan birinci sınıf düzeyinde bir metin okutulmuştur. Birinci sınıf metni araştırmacılar tarafından üzerinde çeşitli düzeltmeler yapıp uzman görüşü alınarak düzeye uygun hale getirilen "Oyun" isimli metindir. Bu metin 100 kelimedenden oluşmaktadır. Ayşe birinci sınıf düzeyindeki metinde toplam 31 hata yapmıştır. Envantere göre *Yanlış Okunan Kelime Sayısı* tablosunda 96 ila 100 kelimelik metinlerde 8'den fazla hata, kelime tanımada endişe düzeyini göstermektedir. Bu durumda Ayşe, okuma açısından birinci sınıf seviyesinde de endişe düzeyinde yer almaktadır.

Anlama düzeyinin belirlenmesi

Ayşe'nin anlama düzeyinin belirlenebilmesi için okuduğu "Sarman Kedinin Yavruları" isimli metin ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu soruların üçü basit, ikisi ise derinlemesine anlamayı gerektirmektedir. Katılımcının bu sorulardan alabileceği en yüksek puan 12'dir. Ayşe sorulardan toplam 4 puan almış ve anlama düzeyi %33 ($4 / 12 = 0.33$) olarak bulunmuştur. Envantere göre %50'nin altında kalan anlama düzeyi katılımcının endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Okuma motivasyonu düzeyinin belirlenmesi

Okuma motivasyonu düzeyinin belirlenmesinde Yıldız (2013) tarafından geliştirilen OMP ölçeği kullanılmış ve Ayşe'nin okuyucu benlik algısı puanı 16, okumaya verilen değer puanı 30, genel okuma motivasyonu puanı ise 46 olarak belirlenmiştir. Benlik algısı ve okumaya verilen değer puanlarının toplamı genel okuma motivasyonu puanını oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 72 olduğu göz önüne alındığında Ayşe'nin genel okuma motivasyonunun düşük olduğu söylenebilir.

Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması

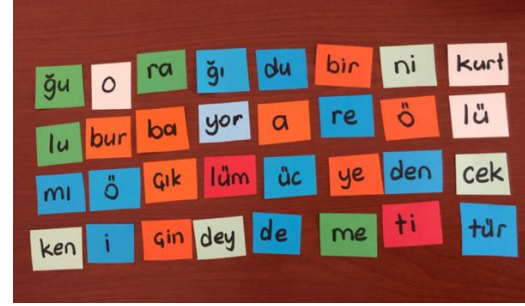
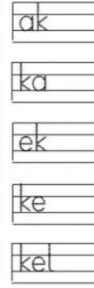
Katılımcı belirlendikten sonra literatür inceleme sürecine geçilmiştir. Ayşe'nin okuma, anlama ve okuma motivasyonunu geliştirmede etkili olabilecek yaklaşım ve uygulamalar belirlenmiştir. Bu strateji ve uygulamaların yer aldığı 8 haftayı (30 ders saati) kapsayan bir eylem planı oluşturulmuştur. Eylem planı 2018 yılının Kasım ayının ikinci haftası başlamış ve Ocak ayının ilk haftası son bulmuştur. Uygulamalar ikinci araştırmacı tarafından aşağıda ifade edildiği şekilde gerçekleştirilmiştir.

Okuma Becerisinin Geliştirmesine Yönelik Uygulamalar: Okuma becerisinin geliştirilmesinde iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Birinci aşamada Ayşe'nin tanımakta ve hatırlamakta zorlandığı "k, n, t, r, l, d, z, g, ş, h, ğ, f, j" harflerinin seslerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Sesler, mevcut programda yer alan öğretim sırasına göre sıralanmıştır. Ayşe sesleri biraz düşünerek tanıyabildiği için ses öğretim aşaması kısa tutulmuştur. Birinci ders saatinde "k, n, t, r, l" sesleri, ikinci ders saatinde "d, z, g, ş" sesleri, üçüncü ders saatinde ise "h, ğ, f, j" seslerinin öğretimi yapılarak ses öğretim süreci üç derste tamamlanmıştır. Süreçte aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Sesi hissetme ve tanıma aşamasında;

- ✓ Tanıtılan sesin içinde yer aldığı örnekler (kelime, şarkı, tekerleme vs.) verilmiş,
- ✓ Tanıtılan sesin kelimenin başında mı, ortasında mı, sonunda mı olduğu sorulmuş,
- ✓ Öğrenciden sesin içinde yer aldığı örnek kelimeler vermesi istenmiş,
- ✓ Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılmıştır.
- ✓ Okuma aşamasında;
- ✓ Harf okutulmuş ve harflerin karışık olarak yer aldığı çalışma yapraklarında Ayşe'nin hedeflenen harfi bulması istenmiştir.
- ✓ Hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında;

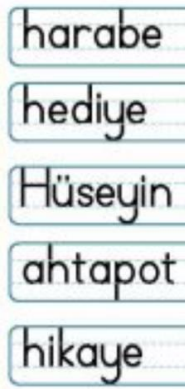
- ✓ Verilen sesler, birleştirilip hecelere ulaşılmış ve elde edilen hecelerle okuma çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada hece listeleri ve hece kartları kullanılmıştır. Öncelikle öğretilen ses kullanılarak oluşturulan heceler yukarıdan aşağıya doğru yazılıp hece listeleri oluşturulmuş, Ayşe bu heceleri doğru okuyana kadar okuma çalışması yapılmıştır. Daha sonra Ayşe'ye hece kartları gösterilerek okutulmuştur. Ardından hece kartları karışık olarak dizilerek Ayşe'nin istenen heceyi bulması istenmiştir.



Şekil 3. Hece listelerinden küçük bir kesit.

Şekil 4. Hece kartlarına bir örnek.

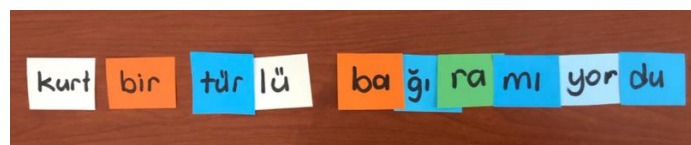
- ✓ Kelime okuma ve oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada ise kelime listeleri ve yine hece kartları kullanılmıştır. Öncelikle öğretilmek istenen seslerin yer aldığı kelime listeleri oluşturulmuş ve Ayşe bu kelimeleri doğru okuyana kadar okuma çalışması yapılmıştır. Ardından Ayşe'ye hecelemenin nasıl yapıldığı öğretilmiş ve kendisine söylenen kelimeleri heceleyip hece kartlarıyla kendi kelimelerini oluşturması sağlanmıştır.



Şekil 5. Kelime listelerinden küçük bir kesit.

Şekil 6. Hece kartlarıyla oluşturulmuş kelimeler.

- ✓ Cümle okuma ve oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada öğretilen sesin içinde çok fazla geçtiği cümleler, akıcı bir şekilde okuyana kadar tekrar ettirilerek okutulmuştur. Daha sonra hece kartları ile oluşturulan kelimeler uygun biçimde sıralanarak cümleler oluşturulmuştur. Başlangıçta birkaç örnek, araştırmacı tarafından verilmiş, ardından Ayşe'nin kendi cümlelerini kurması sağlanmıştır.



Şekil 7. Heceden kelime, kelimedenden cümle oluşturma etkinliği.

Okumayı geliştirmeye yönelik sürecin ikinci aşamasında metin okuma çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada akıcı okuma stratejileri ve birinci aşamada kullanılan kelime listeleri ile hece kartları kullanılmıştır. Metin okuma aşamasında araştırmacılar tarafından bir akış belirlenmiş ve bu akışa her hafta uyulmaya çalışılmıştır. Ancak süreç içerisinde eylem araştırmasının doğasına uygun olarak planda bazı değişikliklere de gidilmiştir. Metin okuma ile ilgili öğretim süreci başlangıçta aşağıdaki aşamalara uygun olarak planlanmıştır.

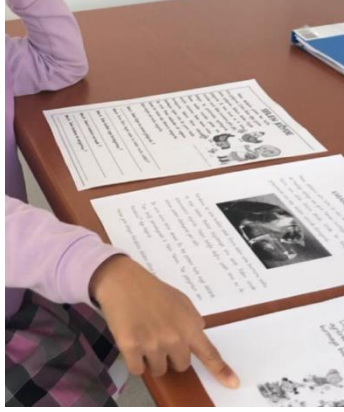
- ✓ Katılımcıya 3 metin gösterilmiş ve birini seçmesi istenmiştir.
- ✓ Seçilen metnin başlığından ve görsellerden hareketle metnin içeriği ile ilgili bir tahmin yapması istenmiştir.
- ✓ Araştırmacı örnek okuma yapmıştır.
- ✓ Metin öğrenciye okutulmuş, video kaydı alınmıştır.
- ✓ Katılımcı metni okurken araştırmacı katılımcının hata yaptığı kelimeleri fosforlu kalemle çizmiştir.
- ✓ Araştırmacı kelimeleri alt alta yazarak kelime listesi oluşturmuş, akıcı bir şekilde okunana kadar katılımcıya okutulmuştur.
- ✓ Katılımcının hata yaptığı kelimelerle hece kartları oluşturmuştur. Kartlar masaya karışık olarak dizilmiş ve katılımcıdan söylenen kelimeleri önce heceleyip sonra hece kartlarıyla oluşturması istenmiştir.
- ✓ Akıcı okuma stratejileri ile çalışılmıştır. Öncelikle eko okuma çalışması yapılmıştır. Öğrencinin okuma hatası yaptığı ya da zorlanarak okuduğu kelimelerin yer aldığı cümleler araştırmacı tarafından okunmuş ve katılımcının göz ile takip etmesi sağlanmıştır. Daha sonra aynı cümleyi katılımcı okumuştur.
- ✓ Tekrarlı okuma çalışmalarına geçilmiş, metin katılımcı tarafından akıcılık sağlanana kadar okunmuştur. Tekrarlı okuma çalışmalarında çoğunlukla üç tekrar yapılmış, eğer çok gerekliyse metin dördüncü kez okutulmuştur. Süreç içerisinde katılımcının okumaları sırasında alınan ses kayıtları katılımcıya dinletilmiş, kendi okuması ile ilgili bir öz değerlendirme yapabilmesi ve süreç içerisindeki gelişimini görebilmesi amaçlanmıştır.

Eylem planı başlangıçta bu şekilde uygulansa da birinci haftadan sonra araştırmacının örnek okuma aşaması (3. Aşama); araştırmacının, katılımcının okurken hata yaptığı kelimeleri fosforlu kalem ile çizdiği 5. aşamadan sonraya alınmıştır. Burada katılımcının okuma seviyesi ile ilgili ara değerlendirmeler yapılarak fikir edinmek amaçlanmıştır. Önce araştırmacının örnek okuma yapması, katılımcının metnin içeriğine hakim olmasını sağladığından hem daha hızlı okumasını sağlamakta hem de hata sayısını azaltmaktadır. Bu durumda elde edilen sonuçlar yeterince objektif olamamaktadır. Çünkü bu çalışmada amaçlanan, katılımcının herhangi bir ön ipucu olmaksızın kendi başıyken gerçekleştirdiği okuma düzeyinin gelişmesi ve değerlendirilmesidir.

Anlama Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar: Anlama becerisinin geliştirilebilmesi için okuma öncesinde kullanılan *metni gözden geçirme* adımında Ayşe'ye metnin başlığı ve görselleri okutulmuştur. *Tahminde bulunma* adımında ise başlık ve görsellerden yola çıkılarak Ayşe'den metin içeriğinde neler olabileceği konusunda bir tahminde bulunması istenmiştir.

Okuma sırasında *akıcı okuma* stratejilerinden eko ve tekrarlı okuma stratejileri kullanılmıştır. Anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma sonrası stratejisi *özetlemeden* yararlanılmış ve Ayşe'den *metin-görsel uyumunu değerlendirme* istenmiştir. *Metin-görsel uyumunu değerlendirmede* ise Ayşe'nin metni okumadan önce yaptığı görsel okuma sonucunda içeriğe yönelik olarak yaptığı tahminlerini, metni okuduktan sonra ortaya çıkan gerçek içerikle karşılaştırması istenmiştir.

Okuma Motivasyonunun Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar: Okuma motivasyonunun geliştirilmesinde ilgi çeken metinler, ödül ve övgüden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda Ayşe'ye üç farklı metin gösterilmiş, bu metinlerin başlığı ve görselleri okutulmuş, ardından okumak istediği metni seçmesi istenmiştir. Ayrıca bazı metinlerdeki ana karakterler, araştırmacılar tarafından katılımcının ismi ile değiştirilmiş Ayşe'nin metni kendisi ile ilişkilendirmesi sağlanmaya çalışılmıştır.



Şekil 8. Metin seçimi esnasında çekilmiş bir fotoğraf.

Ödül olarak, değişken aralıklı pekiştirmeye uygun şekilde, Ayşe'nin yapmaktan hoşlandığı görsel tamamlama etkinliği ve hediye masal kitapları kullanılmıştır. Görsel tamamlama etkinlikleri Ayşe'nin dikkatinin dağıldığı durumlarda dinlenmesini sağlamak ve motive etmek amacıyla kullanılmıştır.



Şekil 9. Görsel tamamlama etkinliği esnasında çekilmiş bir fotoğraf.

Hediye masal kitapları ise Ayşe'nin evde okuma yapmasını sağlamak amacıyla verilmiştir. Ayşe'ye haftalık çalışmanın sonunda haftaya hangi masal kitabını okumak istediği sorulmuş ve bu kitap araştırmacılar tarafından temin edilerek sonraki hafta Ayşe'ye verilmiştir. Hediye edilen kitabı hafta boyunca okuyan Ayşe'den sonraki hafta kitabın özetini yapması istenmiştir. Bu kitaplar süreç içerisinde bir nevi ev ödevi görevi de görmüştür. Ayrıca Ayşe'nin okuma ve anlama düzeyinde görülen ilerlemeler uygulayıcı araştırmacı tarafından "harikasin", "muhteşem", "aferin", "çok güzel" vb. övgüler ile desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde süreç boyunca uygulanan strateji ve uygulamaların okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu açısından etkililiği değerlendirilmiştir.

Okuma Düzeyine İlişkin Bulgular

Ön değerlendirmede Ayşe'ye ikinci sınıf düzeyinde bir metin okutulmuştur. Ayşe'nin bu metni okuma düzeyi yanlış analiz envanterine göre belirlenmiş ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ayşe'nin Okuma Düzeyine İlişkin Ön Test Sonuçları

Metindeki Kelime Sayısı	166
Okuma Süresi	6 dakika 36 saniye
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	18.79
Okuma Hatası	42
Kelime Tanıma Yüzdesi	%75
Soru Ölçeği Puanı	%33
Okuma Düzeyi	Endişe Düzeyi

Tablo 2'de görüldüğü üzere uygulama öncesinde Ayşe, Sarman Kedinin Yavruları isimli 166 kelimelik metni 6 dakika 36 saniyede okumuştur. Dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalaması 18.79 olan Ayşe, toplam 42 kelimedede okuma hatası yapmış ve kelime tanıma düzeyi %75 olarak belirlenmiştir. Okuma düzeyinin tespitinde anlama yüzdesi de dikkate alınmaktadır. Ayşe'nin soru ölçeği puanına göre anlama düzeyi %33 olarak tespit edilmiştir. Buna göre Ayşe'nin ikinci sınıf düzeyindeki metin okuma başarısının endişe düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür.

Ayşe'nin yaptığı okuma hataları Tablo 3'te daha detaylı verilmiştir.

Tablo 3. Ayşe'nin Ön Testte Yaptığı Okuma Hatalarının Hata Türlerine Göre Dağılımı

Metindeki Kelime Sayısı	Hata Türü	Hata Sayısı		Kelime Tanıma Yüzdesi
		f	%	
166	Yanlış okuma	29	69.0	%75
	Tekrarlar	10	24.0	
	Ekleme	3	7.0	
	Toplam	42	100.0	

Tablo 3'e göre, Ayşe 166 kelimededen oluşan ikinci sınıf düzeyindeki metinde 42 okuma hatası yapmıştır. Bu hataların 29'u (% 69) yanlış okumadan, 10'u (% 24) tekrarlardan ve son olarak 3'ü (% 7) ise eklemelerden kaynaklanmaktadır.

Uygulamalar sonunda Ayşe'ye uygulama öncesinde okutulan metin tekrar okutulmuştur. Ayşe'nin son testteki okuma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ayşe'nin Okuma Düzeyine İlişkin Son Test Sonuçları

Metindeki Kelime Sayısı	166
Okuma Süresi	2 dakika 14 saniye
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	70.75
Okuma Hatası	8
Kelime Tanıma Yüzdesi	%95
Soru Ölçeği Puanı	%83
Okuma Düzeyi	Öğretim Düzeyi

Tablo 4'e göre uygulama sonrasında Ayşe, 166 kelimedenden oluşan metni toplam 2 dakika 14 saniyede okumuştur. Ön teste göre okuma süresinde oldukça büyük bir azalma söz konusudur. Dakikada okuduğu kelime sayısı ortalaması 70.75 olan Ayşe, toplam 8 kelimedede okuma hatası yapmıştır. Bu bilgiden hareketle kelime tanıma yüzdesi %95'e yükselmiştir. Ayşe'nin soru ölçeği puanına göre anlama yüzdesi ise %83 olarak tespit edilmiştir. Buna göre Ayşe'nin son testte okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür.

Ayşe'nin son testte yaptığı okuma hataları Tablo 5'te daha detaylı verilmiştir.

Tablo 5. Ayşe'nin Son Testte Yaptığı Okuma Hatalarının Hata Türlerine Göre Dağılımı

Metindeki Kelime Sayısı	Hata Türü	Hata Sayısı		Kelime Tanıma Yüzdesi
		f	%	
166	Yanlış okuma	6	75.0	%95
	Tekrarlar	1	12.5	
	Ekleme	1	12.5	
	Toplam	8	100.0	

Tablo 5'e göre Ayşe, son testte 166 kelimedenden oluşan ikinci sınıf düzeyindeki metinde ön teste göre okuma hatalarını azaltmış ve 8 okuma hatası yapmıştır. Bu hataların 6'sı (% 75) yanlış okumadan, 1'i (% 12.5) tekrarlardan ve 1'i (% 12.5) ise eklemelerden kaynaklanmaktadır.

Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Ayşe'nin okuduğunu anlama düzeyinin tespit edilebilmesi için okuduğu metne yönelik beş açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulardan üçü basit anlama, 2'si ise derinlemesine anlamaya yöneliktir. Ayşe'nin bu sorulara verdiği cevaplara göre uygulama öncesindeki anlama düzeyini gösteren veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Ayşe'nin Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Ön Test Sonuçları

Sorular	Soru Tipi	Öğrencinin Cevabı	Öğrencinin Aldığı Puan	Alınabilecek En Yüksek Puan	Anlama Yüzdesi
Metindeki kedinin adı nedir?	Basit anlama (2)	"Bilmiyorum"	0	12	%33
Yazar kedileri neden evine götürememiş?	Basit anlama (2)	"Köpeği olduğu için"	2		
Yazar kediyi ilk kez nerede görmüş?	Basit anlama (2)	"Denizde"	0		
Sokak hayvanlarına yardımcı olabilmek için neler yapabiliriz?	Derinlemesine anlama (3)	"Yemek veririz"	2		
Sence sokak hayvanlarına yardımcı olmazsak neler olabilir?	Derinlemesine anlama (3)	"Bilmiyorum"	0		
Toplam Puan			4		

Tablo 6'da sunulan uygulama öncesindeki okuduğunu anlama düzeyine ilişkin verilere göre Ayşe, en yüksek 12 puan alınabilecek olan açık uçlu sorulardan toplam 4 puan almıştır. Alınan puan ile alınabilecek en yüksek puan oranlandığında Ayşe'nin okuduğunu anlama düzeyinin %33 olduğu görülmektedir. Bu değer Ayşe'nin okuduğunu anlama düzeyinin uygulama öncesinde endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Ayşe'nin uygulama sonundaki okuduğunu anlama düzeyini gösteren veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ayşe'nin Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Son Test Sonuçları

Sorular	Soru Tipi	Öğrencinin Cevabı	Öğrencinin Aldığı Puan	Alınabilecek En Yüksek Puan	Anlama Yüzdesi
Metindeki kedinin adı nedir?	Basit anlama (2)	"Sarman"	2		
Yazar kedileri neden evine götürememiş?	Basit anlama (2)	"Köpeği olduğu için"	2		
Yazar kediyi ilk kez nerede görmüş?	Basit anlama (2)	"Bahçesinde"	2		
Sokak hayvanlarına yardımcı olabilmek için neler yapabiliriz?	Derinlemesine anlama (3)	"Süt veririz, sütün içine eklemek için doğrarız"	2		
Sence sokak hayvanlarına yardımcı olmazsak neler olabilir?	Derinlemesine anlama (3)	"Çok kötü olabilir. Aç kalabilirler. Diyelim ki bir kedinin sahibi var ama Sarman'ın sahibi yok. Sarman aç olduğu için herkesin gözüne bakıyor. Öyle olabilir."	2	12	%83
Toplam Puan			10		

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Ayşe okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla sorulan ve en yüksek 12 puan alınabilecek olan açık uçlu sorulardan son testte toplam 10 puan almıştır. Alınan puan ile alınabilecek en yüksek puan oranlandığında Ayşe'nin okuduğunu anlama düzeyinin %83'e yükseldiği görülmektedir. Bu değer Ayşe'nin okuduğunu anlama düzeyinin uygulama sonunda öğretim düzeyine çıktığını göstermektedir.

Okuma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bulgular

Okuma motivasyonu düzeyinin belirlenmesinde Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte okuma motivasyonunun okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer olmak üzere iki boyutu vardır. Ayşe'nin uygulama öncesinde Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği'nden aldığı puanlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Ayşe'nin Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Verdiği Değer ve Okuma Motivasyonuna İlişkin Ön Test Sonuçları

Boyut	Puan
Okuyucu benlik algısı	16
Okumaya verilen değer	30
Okuma motivasyonu	46

Tablo 8'e göre Ayşe uygulama öncesinde ölçeğin okuyucu benlik algısı boyutundan 16, okumaya verilen değer boyutundan ise 30 puan alarak genel okuma motivasyonu açısından toplam 46 puan elde etmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 72 olduğu düşünüldüğünde Ayşe'nin okuma motivasyonu düzeyinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Alt boyutlar birbirleri ile kıyaslandığında ise Ayşe'nin okumaya verdiği değer okuyucu benlik algısından daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Yapılan uygulamalar neticesinde Ayşe'nin Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği'nden aldığı puanlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Ayşe'nin Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Verdiği Değer ve Okuma Motivasyonuna İlişkin Son Test Sonuçları

Boyut	Puan
Okuyucu benlik algısı	31
Okumaya verilen değer	34
Okuma motivasyonu	65

Tablo 9'da sunulan veriler incelendiğinde Ayşe'nin uygulama sonunda ölçeğin okuyucu benlik algısı boyutundan aldığı puanı 31'e, okumaya verilen değer boyutundan aldığı puanı ise 34'e yükselttiği görülmektedir. Bu durumda genel okuma motivasyonu ise toplamda 65 puana ulaşmıştır. Ön test ile karşılaştırıldığında gerek okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer boyutlarında gerekse genel okuma motivasyonu puanında belirgin bir artış söz konusudur. Bu durum süreç boyunca yapılan uygulamaların okuma motivasyonu düzeyinin gelişmesinde olumlu etkiye sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Ayşe'nin çalışmanın başında oldukça sıklıkla gözlemlenen parmakla takip etme durumu neredeyse tamamen yok olmuştur. Başla takip etme alışkanlığında ise gözle görülür bir değişiklik yaşanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Temel problemi "Okuma güçlüğü yaşayan bir ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu nasıl geliştirilebilir?" olan ve bireyselleştirilmiş okuma programı ile katılımcının okuma, anlama ve motivasyonunu geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle mevcut durum tespiti yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinde, okuma motivasyonunun ise düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeyleri birbiri ile yakından ilişkilidir. Okuma motivasyonunun artması bireyin daha fazla okuma yapmasına ve okuduğu metni daha iyi anlamasına olanak sunmakta; benzer şekilde okuma becerilerinin gelişmesi de okuma motivasyonunun gelişimine katkı sağlamaktadır (Dündar ve Akyol, 2014; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999).

Durum tespiti çalışmalarının ardından öğrenci düzeyi dikkate alınarak bir eylem planı oluşturulmuş ve araştırmanın her bir değişkenini geliştirmeye yönelik çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılmasına karar verilmiştir. Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu birbirini etkileyen beceriler olduğundan çalışmada her bir beceri için kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin çalışmanın kapsamı içerisindeki diğer beceriler üzerinde de etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Morgan, Wilcox, ve Eldredge (2000), tekrarlı okuma stratejisinin eko okumayla birlikte kullanılmasının, çocukların okuma akıcılığının gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bilgidir hareketle bu çalışmada öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla tekrarlı okuma ve eko okuma stratejilerinin bir arada kullanılmasına ayrıca hece ve kelime çalışmalarından faydalanılmasına karar verilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi, endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş; dakikada okunan kelime sayısı yaklaşık dört katına çıkmış; okuma süresi ise başlangıçtaki sürenin üçte birine inmiştir. Bu durum okuma düzeyini geliştirmeye dönük kullanılan stratejilerin etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde okuma becerisini geliştirme amacıyla tekrarlı ve/veya eko okuma stratejilerinin kullanıldığı ve olumlu çıktılar elde edildiği pek çok çalışmaya (Akyol ve Yıldız, 2010; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Dündar ve Akyol, 2014; Uzunkol, 2013) rastlamak mümkündür. Akıcı okuma stratejilerinin yanı sıra hece ve kelime çalışmaları da öğrencinin okuma düzeyinin gelişimini olumlu etkilemiştir. Nitekim çeşitli araştırmalarda (Akyol ve Yıldız, 2010; Archer, Gleason ve Vachon, 2000;

Scheerer-Neumann, 1981) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yetersizliklerinin giderilmesinde hece ve heceleme öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerden faydalanılmıştır. Bu bağlamda *metni gözden geçirme* ve *tahminde bulunma*, *akıcı okuma* ve *özetleme* stratejileri uygulanmıştır. Uygulama süreci sonunda öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür. Aktaş (2015) da çalışmasında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmak amacıyla okuma öncesi stratejileri kullanmış ve bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Philbrick (2009) bu çalışmada kullanılan yöntemlerin bir bölümüyle benzerlik taşıyan sesli düşünme, tahmin etme, soru sorma ve özetleme stratejilerini kullanarak beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesini sağlamıştır. Literatür incelendiğinde, araştırmacıların (Örn: Aktaş, 2015; Alemi ve Ebadi, 2010; Azizifar, Roshani, Gowhary ve Jamalinesari, 2015; Dinç, 2000; Gümüş, 2009) okuduğunu anlama üzerinde daha çok okuma öncesi stratejilerin etkisi üzerine odaklandıkları görülmektedir. İncelenen çalışmaların tamamında okuma öncesi stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde okuma öncesi, sırası, sonrası stratejiler ve birleştirilmiş stratejiden hangisinin daha etkili olduğunu belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında Güler (2008), birleştirilmiş stratejinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birleştirilmiş strateji; okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin bir arada kullanılmasıdır. Sonuç olarak okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma motivasyonu, çalışmanın bir başka değişkenidir. Okuma motivasyonu düzeyini geliştirme hedefine dönük olarak ilgi çekici metinler, ödül ve övgüden faydalanılmıştır. Süreç sonunda öğrencinin okuma motivasyonu düzeyinde gerek okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer açısından gerekse genel okuma motivasyonu açısından büyük bir artış meydana gelmiştir. Hidi, Renninger ve Krapp (2004), okuma motivasyonunun artırılmasında ilgi çekici metin veya kitapların kullanılmasının ve bunların seçiminde özgürlük tanınmasının, öğrencilerin dikkatinin çekilmesine fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Yine ilgi çekici metinleri kullanarak yaptığı çalışmasında Mckool (2007), bu çalışma ile benzer olarak öğrencilerin okuyacakları kitapları seçebilme özgürlüğüne sahip olmalarının okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak ödül ve övgüler de öğrencilerin gayretini, dikkatini artırmada ve okuma motivasyonunun geliştirilmesinde etkili olan unsurlardır. Guthrie ve Wigfield (2000) ödüllerin içtenlikle ve bir başarının takdir edilmesi biçiminde verilmesi halinde öğrencilerin öz yeterlik algısını ve motivasyonunu artırdığını savunmaktadırlar. Ayrıca Bentley (2003) de dikkatli ve doğru yerde kullanılan ödül ve övgünün bireyleri motive ettiğini ve performanslarını artırdığını belirtilmektedir.

Akbaba'ya (2006) göre ödül ve övgü dışsal motivasyon kaynaklarıdır. Çeşitli çalışmalarda (Meece ve Holt, 1993; Meece ve Miller, 1999) dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerin okuma işini, bu işten hoşlandıkları için değil, verilen görevi tamamlamak amacıyla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler okudukları metni anlamaktansa ezberleme ve tahmin etme gibi yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Bu durum okuma sürecinde dikkatin azalmasına ve metnin anlamının kaçırılmasına neden olduğundan anlama başarısını düşürmektedir (Wang ve Guthrie, 2004). Ancak Gambrell ve Marinak'a göre (1997), dışsal motivasyon, bireyde içsel motivasyonla birlikte bulunduğu olumsuz etki yapmamaktadır. Bu çalışmada katılımcının okuma motivasyonunun artırılması amacıyla kullanılan ilgi çekici metinler, Akbaba'nın (2006) ifadesiyle kişinin ilgi, merak ve ihtiyacına dayalı olduğundan içsel motivasyon kaynakları olarak nitelendirilebilir. Bu anlamda katılımcının hem içsel hem de dışsal motivasyonunun artırılmasına yönelik çalışmalarda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca Bentley'in (2003) belli bir hareketin yapılışının sürekli olarak ödüllendirilmesi sonucunda o hareketin ödüle bağlı bir refleks haline gelebileceğine yönelik görüşü dikkate alınmış ve çalışmada katılımcının her doğru okuması ya da anlaması ödüllendirilmemiştir. Bunun yerine sergilenen davranışın ardından gelen pekiştirecin ne zaman geleceğinin belli olmadığı değişken aralıklı pekiştirme tarifesi kullanılmıştır.

Çalışma süresince elde edilen sonuçlara dayalı olarak, öğretmenler tarafından okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik olarak düzenlenen etkinliklerde tekrarlı ve eko okuma stratejilerinin yanı sıra hece ve kelime çalışmalarından; okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesinde okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerden ve son olarak okuma motivasyonunun geliştirilmesinde ilgi çekici metinler ile ödül ve övgüden yararlanılabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kalabalık sınıflarda okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile yeterince ilgilenemedikleri gerçeği göz önüne alındığında, özel olarak bu durumlarla ilgilenen okuma uzmanlarının okullarda istihdam edilmesinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Son olarak bu çalışmada öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma süresinin uzatılmasının öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağlayabileceği düşüncesinden hareketle benzer çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacıların eylem planlarını daha uzun sürelerde yapılandırmaları önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma okuma becerisi ile sınırlıdır. Bu nedenle eylem sürecinde, okuma yazma öğretim sürecinde yer alması gereken yazma ile ilgili adımlar uygulanmamıştır. Araştırmada genel olarak fiziki olanaklar ile ilgili sınırlılıklar yaşanmıştır. Katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmalar çoğunlukla okulun rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Derse giriş zili çalmasıyla itibaren yaklaşık ilk beş dakikalık süre boyunca dışarıdan gelen öğrenci sesleri vb. gürültüler nedeniyle rahatsızlık duyulmuş ancak dersin devam eden sürecinde ortam sessizliği sağlanmış ve bu durumun Ayşe'nin dikkatini dağıtması engellenmiştir. Ayrıca nadir olarak gerçekleşse de okul rehber öğretmenlerinin öğrenci ya da velilerle rehberlik servisinde görüşmelerinin olduğu saatlerde çalışma yapabilmek için farklı ortamlar kullanılmıştır. Ancak bu ortamlarda bulunan masa, sandalye ve ışık düzeni çalışma için istenen özelliklere yeterince sahip olmadığından çalışma esnasında öğrenci rahat edememiştir.

Kaynakça

- Ackerman, P. T. ve Dykman, R.A. (1993). Phonological processes, confrontation naming, and immediate memory in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 597-609.
- Adler, C. R. (Ed.). (2006). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. USA: The Partnership for Reading.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu (disleksi) olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem.
- Alemi M. ve Ebadi, S. (2010). The effects of pre-reading activities on ESP reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 569-577.
- Archer, A. L., Gleason, M. M. ve Vachon, V. L. (2000). *REWARDS: Reading excellence: Word attack and rate development strategies*. Longmont, CO: Sopris West.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ataşçı, A. (2018). *İlkokul Türkçe 2. sınıf ders kitabı*. Ankara: KOZA.
- Ateş, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Elementary Education*, 50(4), 158-165.
- Azizifar, A., Roshani, S., Gowhary, H. ve Jamalinesari, A. (2015). The effect of pre-reading activities on the reading comprehension performance of Ilami High School students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 188-194.
- Bentley, J. (2003). *İnsanları motive etme* (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hayat.
- Borella, E., Carretti, C. ve Pelegrina, S. L. (2010). The specific role of inhibitory efficacy in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552.
- Coltheart, M. (2005). Comprehension instruction: Research-based best practices. M. J. Snowling ve C. Hulme (Ed.), *The science of reading: A handbook*. USA: Blackwell.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- 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.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler-yöntemler-teknikler*. Ankara: Usem.

- Dinç, D. (2000). *Orta düzeyde okuma öncesi etkinliklerin okunacak metnin daha hızlı ve kolay anlaşılması üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 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.
- Duke, N. ve Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (s. 205-242) Newark DE: International Reading Association.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Memphis, ABD.
- Fielding-Barnsley, R. (2000). *Reading disability: The genetics connection and appropriate action*. <https://eric.ed.gov/?id=ED447454> adresinden erişildi.
- Gambrell, L. ve Marniak, B. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. J. T. Guthrie ve A. Wigfield (Ed.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* içinde (s. 205-217). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (s. 403-422). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 231-256.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, P. (2009). *The effect of the timing of pre-reading activities on students' reading comprehension* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hidi, S., Renninger, K. A. ve Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. D. Y. Dai ve R. J. Sternberg (Ed.), *The educational psychology series. Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* içinde (s. 89-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 55(8), 702-714.
- Hutchins, J. (1987, March). Summarization: Some problems and methods. *Proceedings of Informatics*, 9, 151-173.
- Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal*, 40(2), 193-206.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin.
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28, 239-269. doi:10.1007/s11145-014-9523-2
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce.

- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandas, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Liberman, I. Y. ve Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading. I. Rieben ve C.A. Perfetti (Ed.), *Learning to read: Basic Research and its implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luo, J. (2013) An action research on improvement of reading comprehension of CET4. *English Language Teaching*, 6(4), 89-96.
- May, F. B. ve Rizzardi, L. (2002). *Reading as communication*. USA: Prentice Hall.
- Mckool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-131.
- Meece, J. L. ve Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Meece, J. L. ve Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-230.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB.
- Morgan, A., Wilcox, B. R. ve Eldredge, I. L. (2000). Effect of difficulty levels on second-grade delayed readers using dyad reading. *Journal of Educational Research*, 94(2), 113-119.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435-438.
- Pallangyo, A. (Ed.). (2012). *A practical guide to action research for literacy educators*. Washington: IRA.
- Philbrick, A. (2009). Metacognitive strategy instruction and social studies content: A winning combination. *Journal of Content Area Reading*, 8, 55-85.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (2012). *Teaching children to read: The teacher makes the difference*. Boston: Pearson.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Scheerer-Neumann, G. (1981). The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental evidence and training program. *Psychological Research*, 43, 155-178.
- 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. ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.
- Strong, R. W., Silver, H. F., Perini, M. J. ve Tuculescu, G. M. (2002). *Reading for academic success*. California: Corwin.

- Sugara, Y. (2012). *The effect of using shared reading strategy toward reading comprehension of the second year students at state senior high school 12 Pekanbaru* (Lisans tezi). State Islamic University of Sultan Syarif Kasim Riau, Faculty of Education and Teacher Training, Pekanbaru.
- Susar-Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading*. New York: The Guilford.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199. doi:10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.29
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 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.

Ek 1. Eylem Planı

Hafta	Ders Saati	Tarih	Süre	Etkinlik
1. Hafta	1.	14.11.2018	40 dk	"k, n, t, r, l" sesleri ile ses, hece ve kelime çalışmaları.
	2.	14.11.2018	40 dk	"d, z, g, ş" sesleri ile ses, hece ve kelime çalışmaları.
	3.	19.11.2018	40 dk	"h, ğ, f, j" sesleri ile ses, hece ve kelime çalışmaları.
	4.	19.11.2018	40 dk	"Aslan ile Fare" adlı metin ile okuma ve anlama çalışması
2. Hafta	5.	21.11.2018	40 dk	"Ayşe'nin Doğum Günü Heyecanı" adlı metin ile okuma çalışması
	6.	21.11.2018	40 dk	"Dedemin Madalyası" adlı metin ile anlama çalışması
	7.	22.11.2018	40 dk	"Karaböcü Kayboldu" adlı metin ile okuma çalışması
	8.	22.11.2018	40 dk	"Selen Köyde" adlı metin ile anlama çalışması
3. Hafta	9.	28.11.2018	40 dk	"Kedicik" adlı metin ile okuma çalışması
	10.	28.11.2018	40 dk	"Oyuncağımı Seviyorum" adlı metin ile anlama çalışması
	11.	29.11.2018	40 dk	"Ayça Para Biriktiriyor" adlı metin ile okuma çalışması
	12.	29.11.2018	40 dk	"At ile Kurt" adlı metin ile anlama çalışması
4. Hafta	13.	05.12.2018	40 dk	"Okulda Bayram" adlı metin ile okuma çalışması
	14.	05.12.2018	40 dk	"Atlara Özenen Eşek" adlı metin ile anlama çalışması
	15.	06.12.2018	40 dk	"Zaten İnecektim" adlı metin ile okuma çalışması
	16.	06.12.2018	40 dk	"Aslanın Daveti" adlı metin ile anlama çalışması
5. Hafta	17.	12.12.2018	40 dk	"Balıkçıl" adlı metin ile okuma çalışması
	18.	12.12.2018	40 dk	"Bedavacı Sincap" adlı metin ile anlama çalışması
	19.	13.12.2018	40 dk	"Hırçın Tay" adlı metin ile okuma çalışması
	20.	13.12.2018	40 dk	"Ayşe'nin İyiliği" adlı metin ile anlama çalışması
6. Hafta	21.	17.12.2018	40 dk	"Kurt ile Leylek" adlı metin ile okuma çalışması
	22.	17.12.2018	40 dk	"Çoban ile Kurt" adlı metin ile anlama çalışması
	23.	19.12.2018	40 dk	"İlkbaharda Arılar" adlı metin ile okuma çalışması
	24.	19.12.2018	40 dk	"Çil Horoz ve Ayşe" adlı metin ile anlama çalışması "Ğ" sesi ile çalışma
7. Hafta	25.	27.12.2018	40 dk	"Ayşe'nin Diş Ağrısı" adlı metin ile okuma çalışması
	26.	27.12.2018	40 dk	"İki Eşek" adlı metin ile anlama çalışması
	27.	31.12.2018	40 dk	"Yaşlı Marangoz" adlı metin ile okuma çalışması
	28.	31.12.2018	40 dk	"Horozla Tilki" adlı metin ile anlama çalışması "Ç" sesi ile çalışma
8. Hafta	29.	02.01.2019	40 dk	"Alakarga ile Kuşlar" adlı metin ile okuma çalışması
	30.	02.01.2019	40 dk	"Güvercin ile Karınca" adlı metin ile anlama çalışması