

Okuma Güçlüğü Olan Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Yankılayıcı Okuma ve SQ4R Stratejileri Yoluyla Okuma Becerisinin Geliştirilmesi¹

Doç. Dr. Hacer ULU-BİLİM*

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Afyonkarahisar / Türkiye,
hacerulu@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7687-6370

Öz

Okuma becerisi bireylere öğrenim hayatının ilk yıllarında kazandırılmaktadır. Bu becerinin kazandırılmaması ya da geliştirilememesi bireyin akademik hayatının her döneminde sorun olarak karşısına çıkmasının yanı sıra günlük hayatına da olumsuz yansımaları bulunmaktadır. Bu açıdan okuma becerilerindeki sorunların belirlenmesi ve sorunlara göre müdahalede bulunulması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı okuma güçlüğü olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüne gidilmesinde yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejisinin etkisini araştırmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Kuramsal çerçeve ve öğrencinin okuma becerisi dikkate alınarak bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yanlış Analiz Envanteri”, okuma metinleri ve video kayıtları kullanılmıştır. Bu uygulama, toplam yirmi beş ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma sonucu, öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü; Kelime tanıma; Okuduğunu anlama düzeyi.

¹ Bu çalışma 2. Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 (272) 218 17 64 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 10.12.2020, Kabul: 14.09.2021, Basım: Haziran, 2023

Improving Reading Skills of a Third Grade Primary Student Who Having Reading Disability through the Echo Reading and the SQ4R Strategies

Abstract

Reading skill is one of the skills that should be gained in a first years of the student's life. The inability to gain this skill can be seen as a problem in every period of his/her academic life and also has a negative effect on her daily life. In this respect, it is necessary to identify problems in reading skills and to intervene according to problems. In this context, the aim of this study was to investigate the effect of echo reading and SQ4R strategies on the elimination of reading difficulties of a primary school third year student with reading difficulties. The research was designed in the action research pattern of qualitative research methods. Within the scope of the study, a student with reading difficulties was selected, and the level of reading was determined by the researcher. Then; an individualized reading program was prepared by taking into consideration the theoretical framework and the student's reading skills. "False Analysis Inventory", reading texts, and video recordings were used as data collection tools. Application time was completed in twenty five course hours. The result of the research showed that the student's reading level increased from the anxiety level to the teaching level.

Keywords: Reading difficulties; Level of word recognition; Reading comprehension.

Extended Summary

Purpose

The aim of this study was to improve the reading skills of primary school third year students with reading difficulties through echo reading and SQ4R strategies. Echo reading refers to the reading of words, sentences or short paragraphs by the teacher aloud and repeating them. Echo reading studies are particularly useful in which they allow for a focus on how sound should be used during reading (Güneş, 2007; Uzunkol, 2013). SQ4R strategy in the literature was as follows: 1. Survey, 2. Question, 3. Read, 4. Reflect, 5. Recite and 6. Review. Although there are many studies in the international literature investigating the effect of echo reading and SQ4R strategies on reading skills, there are limited numbers in the national literature. In this respect, this research was a precursor in determining the effect of echo reading and SQ4R

strategies on reading skills.

Method

The pattern of action research was used in the study.

Meliha (codename) was a third-year student having a problem of reading even though she had no mental or visual problem. Separated from her parents, Meliha lived with her grandmother and grandfather. The student recently passed the reading of the first grade but did not gain the ability to read or read fluently.

False Analysis Inventory was used to identify and evaluate the errors in reading and comprehension in this study. The False Analysis Inventory was comprised of a word comprehension and percentage determination guide which Akyol (2012) adapted from the inventory of Ekwall and Shanker (1988). "Word Comprehension Level and Percentage Determination Guide" was used to determine the student's word recognition level. This guide determines the percentage of word recognition according to the number of words that the student misreads, taking into account the number of words in the text (Akyol, 2012, p.101). As to the point scoring system with regard to comprehension, in a simple understanding, a response of 0 means "no answer at all"; 1 means "partially answered"; and 2 means "fully answered". In an advanced understanding a response of 0 means "no answer at all"; 1 means "partially answered"; 2 means "an expected yet insufficient answer"; and 3 means "fully and effectively answered". Reading texts, audio recordings, researcher diaries, and observations were used in the study.

Application Process for Reading and Comprehension Failure: Meliha reading problems have been identified. After this stage, the syllable phase was started. It was found that there were no serious problems in singing open and closed syllables. Twenty-five different reading texts were selected for the 25-hour-long research. Each reading text was studied using echo reading and SQ4R strategies.

Results

"Meliha" read the 3rd/third grade level reading text titled "Mehmet'in Utancı" which consisted of 175 words in 3 minutes and 34 seconds. "Meliha" misread a total of 16 words. Based on reading errors, it was determined that the student's word recognition level was at the level of teaching (91%). In order to measure reading comprehension skills a text titled "Çoban Köpeği"

was used. The points scored, question scale (50%) were rather low. The student's reading comprehension level was at the anxiety level. In this case, the student's reading level was at the level of anxiety. Throughout the 25-hour implementation period, studies on reading comprehension skills were conducted through echo reading and SQ4R strategies. In the results of working, it was determined that the students' reading comprehension skills improved. "Meliha" read the 3rd/third grade level reading text titled "Boya Kutusu" which consisted of 198 words in 2 minutes and 44 seconds. "Meliha" misread a total of three words. The level of word recognition of the student was at a teaching level (98%). In order to measure reading comprehension skills, the text "Aslan ile Fare" was used. The points scored, question scale (75%) were rather low. The level of reading comprehension of the student was at a level of teaching. In this case, it was determined that the student's reading level increased from the anxiety level to the teaching level.

Discussion

In this study, it was found that the echo reading and the SQ4R strategies had a positive effect on the development of reading skill of a student with reading difficulties. The results of the research were consistent with the research. In the researches, it were determined that the effect of echo reading (Aktepe and Akyol, 2015; Akyol and Kodan, 2016; Duran and Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013) and SQ4R strategies on the development of reading levels of the students (Başar and Gürbüz, 2017; Dewi, 2018; Djudin and Amir, 2018; Kardeş-İşler and Şahin, 2016; Kasyulita, 2015; Rivan-Suharto and Chuinda, 2017; Sada and Novita, 2015; Simbolon and Marbun, 2017; Yakupoğlu, 2012).

Conclusion

Individualized education programs should be applied if there are students who have difficulty reading in the classroom. Students who have problems in reading should start their studies and be able to get the necessary help from the relevant elements. The class teacher should also be provided with support and training from the experts who are required to make it effective for the students who have problems reading.

Giriş

Yoğun bilgi akışının olduğu günümüzde bireylerin okuma becerilerini edinmeleri ve bu becerilerini geliştirmeleri gerek kültürel gerekse yaşamsal faaliyetlerini sürdürmeleri açısından oldukça önemlidir. Yazılı mesajlar

anlaşıldığında okuma ilham verici ve eğlenceli bir deneyim olabilir. Okuma becerisi öğretme ve öğrenmenin merkezidir, bireyin metni anlamlandırmak için üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmasıdır (Khusniyah, Rasyid ve Lustyantie, 2017). Diğer bir tanımda “*okuyucunun hayalini çeşitli yollarla ele geçirme ve sonunda yaratıcı düşünme ile ifade etmeyi sağlayan yaratıcı bir sanat olarak nitelendirilebilir.*” ifadesi kullanılmıştır (Ekiz, Erdoğan ve Uzun, 2011, s.112). Dolayısıyla okuma, alfabetik sembolleri çözümlenmekten ziyade problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi beceriler yoluyla bireyin karşılaştığı problemleri çözmesi için kazanması gereken bir yetkinliktir.

Okuma becerisini ilkökul döneminde bütün bireylerin kazanması amaçlanmaktadır. Fakat eğitimin her kademesinde bu beceriyi kazanamamış ya da bu beceriyi kazanmış olmasına rağmen okuduğunu anlama becerisini edine-memiş öğrenci mevcuttur. Yılmaz’a (2008) göre ilköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20’si okuma yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Ülkemizde de ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir. Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamalarının sebepleri fiziksel, nörolojik ve psikolojik faktörlerden kaynaklı çok boyutlu biçimde ele alınabilir. Bu konuda Duran ve Sezgin (2012) okumada etkili olan fiziksel faktörleri; görsel bozukluklar, işitsel bozukluklar, konuşma bozuklukları ve nörolojik sorunlar olarak sınıflandırarak özellikle görme algısındaki herhangi bir kusurun, çocuğun yazılı şekilleri tanımasını ve bunları birbirinden ayırt etmesini engellediğini dolayısıyla okuma güçlüklerine neden olduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde Razon (1982) da okuma güçlüklerinin sebepleri arasında nörolojik faktörler, işitme engelleri, dil gelişimi, genel hareket yeteneği, çevre faktörleri, dil ve konuşma bozuklukları, fizyolojik ve duygusal bozukluklar olduğunu belirtmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler bu süreçte birçok sorun yaşamaktadır. Baydık (2006) sözcük okuma gelişiminde alfabetik/sesbilgisel stratejisi kazanımının önemini vurgulayarak bu beceriyi kazanamayan çocukların yeni karşılaştıkları sözcükleri okuyamadıkları gibi sözcük dağarcıklarını da geliştirip otomatik ve hızlı okuyamadıklarını ifade etmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin bir kısmında sesleri okumada ve yazmada, sesleri birleştirerek heceler, heceleri birleştirerek kelimeler, kelimeleri birleştirerek cümleler oluşturma becerilerinde, yani sesletim ve çözümlenme becerilerinde birtakım problemler gözlenmektedir (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015). Mann (1984) okuma problemlerinin konuşma becerilerindeki eksikliklerden kaynaklandığını ifade ederek okuma güçlüğü yaşayan çocukların sözcükleri algılaması ve bellekte tutmalarında, fonolojik

farkındalık kazanmanın yanı sıra konuşulan cümleleri anlamada da sorun yaşama eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Beaulieu ve arkadaşları (2005) okuma becerisinin çoklu beyin bölgelerinin koordinasyonunu gerektiren karmaşık bilişsel beceri olduğunu belirterek okuma güçlüğü olan yetişkinlerde bölgesel beyaz cevher bağlantısının daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıların görüşleri doğrultusunda okuma güçlüğü'nün nedenlerinin farklı boyutlara dayandığı söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sürecinde birçok hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hatalar arasında atlama, ekleme, tekrar etme, yanlış okuma, yavaş ve hızlı okuma, heceleyerek okuma, okuduğunu anlamama gibi hatalar yer almaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma sürecinde benzer hatalar yaptıkları görülmektedir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Kardeş-İşler ve Şahin, 2016; Özkara, 2010; Sidekli, 2010). Kitzen (2001) okuma yetersizliğinde fonolojik farkındalığın rolünü inceleyerek özellikle kelimeleri hecelere ve fonemlere ayırmanın, dil engellerinin altında yatan konuşma algısındaki eksikliklerle ilgili olabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin kelimeleri oluşturan hece ve sesleri ayırt etmede sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu açıdan öğrencilerin okuma sorunları tespit edilip uygun yöntemler seçilerek okuma becerileri geliştirilmelidir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla birlikte okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları, koro okuma, sesli okuma, sessiz okuma, şiir okuma, göz atarak okuma, tahmin ederek okuma, paragrafın önceden dinlenmesi ve 3P (pause: duraksama, prompt: yöneltme, praise: övme) metodu, kelime tekrar tekniği uygulamalarına yer verilmiştir (Akyol, 2012; Aydın-Yılmaz, 2007; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Ekiz ve ark., 2011; Johnson, 2017; Karatay, 2014; Özkara, 2010). Öğrencinin okuduğunu anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği uygulaması gerekir (Asıkcan, Pilten ve Kuralbayeva, 2018; Aytan, 2015; Demirel ve Epçaçan, 2012; Khusniyah ve ark., 2017).

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılan stratejiler arasında yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejileri de yer almaktadır. Yankılayıcı okuma kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunması ve öğrencilerin de bunları tekrar etmesini ifade etmektedir. Yankılayıcı okuma çalışmaları özellikle, okuma esnasında sesin nasıl kullanılması

gerektiğine odaklanılmasına fırsat vermesi açısından oldukça yararlı bir etkinliktir (Güneş, 2007'den akt; Uzunkol, 2013). Stoller, Anderson, Grabe ve Komiyama'ya (2013) göre yankılayıcı okuma daha zayıf okuyucu ile güçlü okuyucunun eşleşmesi sonucunda güçlü okuyucunun 1-2 cümlesini yüksek sesle okuması, okuyucunun aynı metin parçasını sesli olarak tekrar okumasıdır. Olson (2013) tarafından yapılan araştırmada hata düzeltmeye göre yankılayıcı okumayı kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede öğretim becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aktepe ve Akyol (2015) tarafından yapılan araştırmada ikinci sınıf, Uzunkol (2013) tarafından yapılan araştırmada üçüncü sınıf, Akyol ve Kodan (2016), Duran ve Sezgin (2012) tarafından yapılan araştırmalarda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine yankılayıcı okumanın olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

SQ4R (Pauk, 1984) ya da orijinal olarak SQ3R (survey, question, read, recite, review) (Robinson, 1941) metin ve öğrenci odaklı bir çalışma yaklaşımıdır (akt; Yakupoğlu, 2012, s.355). SQ4R stratejisinin alanyazında açılımı şu şekildedir: 1.Survey (Gözden Geçirme), 2.Question (Soru Sorma), 3.Read (Okuma), 4.Reflect (Yansıtma), 5.Recite (Bakmadan Cevaplama) ve 6.Review (Yeniden Gözden Geçirme). Bu stratejinin uygulama aşamaları okunan metnin başlık ve alt başlıklarını gözden geçirme, okuma metninde yer alan içerik veya materyalle ilgili bazı (yazılı) soruları sorma, okuma-işaretleme-vurgulama ve bilgiyi ön bilgiyle ilişkilendirerek okuma, metin bilgisini organize etme, okuma sonrasında içerik arasında ilişki kurma, soruları cevaplama, metni yeniden gözden geçirme adımlarını içermektedir (Djudin ve Amir, 2018, s.78). Kasyulita'ya (2015) göre birinci adımda metnin genel taraması yapılmalı, giriş ve ana başlıklar okunmalı, resim, grafik, özet ve sorular incelenmelidir. İkinci merhalede ana başlıklar bütünleştirilerek ne, nerede, ne zaman, neden gibi kelimelerden hareketle sorular oluşturulmalı, grafik, vurgulu kelimeler, tanıtım ve özet kullanılarak zihinde cevaplanması gereken sorular üretilmelidir. Üçüncü merhalede oluşturulan sorular doğrultusunda metin okunmalı, okuma sürecinde soruların cevaplarına ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmelidir. Dördüncü merhalede metinden uzaklaşarak hazırlanan sorulara cevap verilmeli, cevap verilemiyorsa metin tekrar okunmalıdır. Beşinci merhalede tam olarak sorulara cevaplar verilmeli, sorular tekrar test edilmeli, notlar alınmalıdır. Altıncı merhalede planlama yapılarak başlıklar ve tüm bölümler gözden geçirilmeli, düşünceler açığa kavuşturulmalı, özet yapılmalı, eleştirel düşünülerek sorulara cevap verilmelidir (s.149). Djudin ve Amir (2018)

“SQ4R stratejisinin uygulanmasında şemalaştırma kullanılırsa daha etkili olacağını belirtmektedir.” (s.77). Yakupoğlu (2012) ise SQ4R stratejisinin bireyin okuma sırasında değerlendirme yapmasını, metinle ilgili tahminlerde bulunmasını sağlayarak kendi kavrayışını geliştirmesi açısından etkili olduğunu ifade etmektedir.

Okuma becerisi yoluyla öğrenciler ahlaki değerlerini, akıl yürütme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmekte (Simbolon ve Marbun, 2017), bilgiyi alma, öğrenme, eğlenme gibi etkinliklere yön vermekte, matematik, fen, sosyal bilimler gibi disiplinlerdeki akademik başarılarını arttırmaktadır (Arı, 2014; Başar ve Gürbüz, 2017). Bu konuda Melekoğlu ve Sak (2018) okumayı öğrenirken zorlanan öğrencilerin yazmayı öğrenirken de güçlük çektiklerini, matematikte problem çözerken de sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik farklı sınıf düzeylerinde kelime tekrar tekniği, paragrafın önceden dinlenmesi vb. stratejilerin uygulanmasına yönelik yapılan araştırmalar mevcuttur (Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Ekiz ve ark., 2011; Kardaş-İşler ve Şahin, 2016). Bu araştırmada ise okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerisinin gelişimine yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejilerinin etkisi araştırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yankılayıcı okuma (Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Duran ve Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013) ve SQ4R (Arı, 2014; Başar ve ve Gürbüz, 2017; Beyreli ve Amanvermez-İncirkuş, 2018; Djudin ve Amir, 2018; Kardaş-İşler ve Şahin, 2016; Kasyulita, 2015; Khusniyah ve ark., 2017; Rivian-Suharto ve Chuinda, 2017; Sada ve Novita, 2015; Simbolon ve Marbun, 2017; Yakupoğlu, 2012) stratejilerinin etkileri belirlenmiştir. Bu araştırmalardan üçüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüünün giderilmesinde yankılayıcı okumanın etkisinin araştırıldığı çalışma sadece Uzunkol’un (2013) çalışmasıdır. Sözü edilen araştırmada yankılayıcı okumaya dayalı öğretim yapılmıştır. Bu açıdan yapılan araştırmanın okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hatalarının belirlenip giderilmesi ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi noktasında yankılayıcı okuma stratejisinin SQ4R stratejisiyle bütünleştirilerek uygulanması konusunda öncül nitelikte çalışma olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma

güçlüğünün giderilmesinde yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejilerinin etkisinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi “okuma güçlüğünün giderilmesinde yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejilerinin etkisi nasıldır?” şeklindedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Eylem araştırması sistematik, problem çözmeye odaklı, düzenli gözlemlere dayalı ve döngüsel olarak tanımlanan araştırma türüdür (Uzuner, 2005). Araştırmada okuma güçlüğü tanıtılarak bir giriş yapılmış olup kavramsal çerçeve doğrultusunda katılımcının okuma hataları betimsel verilerle bir tablo hâlinde sunulmuştur. Öğrencinin çalışma öncesinde sağlık durumu, aile durumu, okul dışındaki çalışma ortamı, diğer derslerdeki başarısı, çalışma öncesindeki okuma hataları ve düzeyleri ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Çalışmalar boyunca araştırmacı, haftanın belirli günlerinde öğrenci ile bizzat ders yapan, deneyimler yaşayan ve bu deneyim sonuçlarına göre sonraki araştırma planını kurgulayan kişi konumunda olmuştur. Eylem planı doğrultusunda uygulama yapılmıştır.

Katılımcı

Katılımcıların seçimi için Afyonkarahisar ilindeki bir ilkokulda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespiti için araştırma yapılmıştır. Okulda her sınıf düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri okuma ve yazma öğretim sürecini henüz tamamlamadığından ve ikinci sınıfın öğretmenleri sınıflarında okuma güçlüğü bulunan öğrencilerle okul saatlerinin dışında bireysel okuma yazma çalışmaları yürüttüğünden dolayı üçüncü ve dördüncü sınıfta okuma güçlüğü yaşayan dört öğrenci belirleterek bir metin okutturulup ses kayıtları alınmıştır. Bu ses kayıtları sonraki aşamada uzmanlara dinletirilerek üçüncü sınıfta bulunan öğrenciyle çalışılmaya karar verilmiştir. Dördüncü sınıfta bulunan iki öğrencinin hafif düzeyde zihinsel engeli bulunduğundan, üçüncü sınıftaki diğer öğrencinin ise ailesi çalışmaya olumlu bakmadığından “Meliha” kod adlı öğrenci çalışma için uygun bulunmuştur. Aile ve okul yönetiminin izni doğrultusunda belirlenen öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada katılımcının seçimindeki ölçüt ise okuma güçlüğü yaşamasıdır.

Meliha'nın zihinsel, görsel ve işitsel bir engeli bulunmamaktadır. Öğretmeni ve ailesi Meliha'nın okuma sorunları yaşadığını ve okuma düzeyinin sınıf düzeyinin altında olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmeni Meliha'nın akıcı okuyamadığını, atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma hatalarının olduğunu ifade etmiştir. Uygulama öncesinde öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde yani en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin kendisine ait bir odası ya da çalışma odası bulunmaktadır. Annesi ve babasından ayrı olan Meliha babaannesi ve dedesiyle yaşamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin temel ihtiyaçlarıyla babaannesi ve dedesi ilgilenmektedir. Öğrenci birinci sınıfın son zamanlarında okumaya geçmiş fakat akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanamamıştır. İkinci sınıfın ilk döneminde ise öğretmen ve ailesinin desteğiyle okuma becerisini edinmiş ama istenen düzeyde geliştirememiştir. Öğrencinin diğer derslerdeki başarı ortalaması da düşük olup boş zamanlarının çoğunu oyun oynayarak ya da çizgi film izleyerek geçirmektedir. Öğrencinin sağlık kontrolü yaptırdıktan sonra hiçbir sağlık probleminin olmadığı belirlenmiştir. Okuma ve anlama hatalarının tespiti için kendi sınıf düzeyinden okuma metinleri okutularak ilk tespitler kayıt altına alınmıştır. Değerlendirmelerden sonra Meliha ile çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırma gerekli "Etik Kurul" izni alınarak yapılmıştır (2021/7984 Sayılı Etik Kurul Onayı Sayı: E-70813604-902.02-7984)

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okuma ve anlama hatalarının tespiti ve değerlendirilmesinde "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri; Ak-yol'un (2012) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu'ndan oluşmaktadır. Okuyucunun bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemede faydalanılan Yanlış Analizi Envanteri, sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini; sessiz okuma sonrasında ise, sorularla anlama becerisini belirlemede kullanılmaktadır. Envanter, dört bölümden oluşmaktadır: "*hata türleri ve sembolleri*", "*kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu*", "*soru ölçeği*" ve "*anlama yüzdesi kılavuzu*". Bu envanterde üç tür okuma düzeyi saptanmıştır: Serbest düzey, çocuğun bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir. Öğretim düzeyi, çocuğun öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir. Endişe düzeyi, çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade

etmektedir (Akyol, 2012, s.98-103).

Öğrencinin kelime tanıma düzeyini belirlemek amacıyla “Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu” kullanılmıştır. Bu kılavuz metindeki kelime sayısı dikkate alınarak öğrencinin yanlış okuduğu kelime sayısına göre kelime tanıma yüzdesini belirlemektedir (Akyol, 2012, s.101).

Anlamaya ilişkin puanlamaya göre ise basit anlama sorusu puanlarında, “0: hiç cevaplanmayan”, “1: yarı cevaplanan”, 2: tam cevaplanan” anlamına gelirken, derinlemesine anlama soruları için, “0: hiç cevaplanmayan”, “1: yarı cevaplanan”, “2: beklenen ama eksik olan cevap”, “3: tam ve etkili (yanıt uygun kelimeleri içeren cümlelerle ifade edilmiş) olan cevap” anlamlarına gelmektedir (Akyol, 2012). Anlama puanı ise (öğrencinin aldığı toplam puan/alınabilecek maksimum puan).100 formülü kullanılarak hesaplanır.

Çalışma Öncesi ve Sonrasında Kullanılan Okuma Metinleri

Çalışma öncesinde öğrencinin kelime tanıma düzeyini belirlemek amacıyla “Mehmet’in Utancı”, çalışma sonrasında ise “Boya Kutusu” başlıklı metin kullanılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla “Çoban Köpeği”, çalışma sonrasında ise “Aslan ile Fare” başlıklı metin kullanılmıştır. Metinler “Şeker Masalları” adlı kitaptan alınmıştır (Börekeçi, 2017). Metinlerin okunabilirliğini değerlendirmek amacıyla Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Metinlerin hece (seslem), sözcük ve cümle sayıları tespit edilerek iki boşluk arasındaki her öge sözcük olarak nitelendirilmiştir. Nokta (.), soru işareti (?), iki nokta (:) ve üç nokta (...) ile biten sözcük toplulukları cümle kabul edilirken, virgülle bağlanan sıralı bağlı cümleler tek bir cümle olarak düşünülmüştür. Bu işlemde sonra toplam hece sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesiyle ortalama sözcük uzunluğu (X1), toplam sözcük sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle ortalama cümle uzunluğu (X2) hesaplanmış, ardından veriler formüle yerleştirilmiş ve okunabilirlik puanı tespit edilmiştir. Okunabilirlik aralıkları Tablo 1’de gösterilmiştir (Ateşman, 1997, s.74). Okunabilirlik formülü şöyledir:

$$\text{Okunabilirlik Puanı} = 198.825 - 40.175X1 - 2.610X2$$

X1=Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2=Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Tablo 1. Ateşman Tarafından Geliştirilen Okunabilirlik Aralıkları

Okunabilirlik Derecesi	Okunabilirlik Puanı
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Çalışma öncesinde ve sonrasında kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeyi ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Öncesinde ve Sonrasında Kullanılan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

	Düzy	Metin Adı	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Derecesi	Kelime Sayısı
Çalışma Öncesi	Kelime tanıma düzeyi	Mehmet’in Utancı	.82	Kolay	175
	Okuduğunu anlama düzeyi	Çoban Köpeği	.76	Kolay	170
Çalışma Sonrası	Kelime tanıma düzeyi	Boya Kutusu	.67	Orta güçlükte	198
	Okuduğunu anlama düzeyi	Aslan ile Fare	.72	Kolay	169

Tablo 2 incelendiğinde metinlerin okunabilirlik düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kolay ve orta güçlükte olan metinler seçilerek okunabilirlik dereceleri birbirine yakın metinler tercih edilmiştir.

Yanlış analiz envanterinin uygulanması sırasında kullanılan okuma metinlerindeki kelime sayılarının şu şekilde olması gerekmektedir (Akyol, 2012, s.98): Birinci ve ikinci sınıflar 25-100 kelime arası, üçüncü ve dördüncü sınıflar 100- 200 kelime arası, beşinci ve altıncı sınıflar 200- 300 kelime arası, yedinci ve sekizinci sınıflar 300-350 kelime arası. Öğrencinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan metinler üçüncü sınıf düzeyinde yani 200 kelimeyi geçmemektedir. Metinler iki uzman (ilk okuma yazma ve Türkçe öğretimi) görüşüne sunulurak çalışma için uygun bulunmuştur.

Okuma Metinleri Ses Kayıtları: Uygulama boyunca tüm süreç kayıt altına alınmış, katılımcının okuma becerisindeki gelişmeler ve yaptığı hatalar belirlenerek değerlendirilmiştir.

Görüşme, Gözlem ve Günlükler: Katılımcı seçimi konusunda okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve aile ile görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticisi ile sınıf öğretmeni ve okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile iletişim sağlanması, öğretmen ile öğrencinin okuma sorunları ve diğer derslerdeki başarısı,

aile ile öğrencinin okul dışındaki hayat konularında fikir edinmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme ve gözlem formlarında katılımcının okuma performansına ve sorunlarına, motivasyonlarına, beğenilerine, ilgi ve ihtiyaçlarına değinilirken araştırmacının yorumlarına da yer verilmiştir. Çalışma süreci boyunca gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde öğrencinin kafa hareketleri, parmak takibi izlenmiştir. Kafa hareketlerinin ve parmak takibinin yoğun olduğu yerlerde öğrenci uyarılarak bu hataları sürdürmesi engellenmeye çalışılmıştır. Özellikle çalışmanın sonlarına doğru öğrencinin kafa hareketlerinin çok az olduğu ve parmakla takibin hiç olmadığı gözlenmiştir. Araştırmacı günlüklerinde ise uygulama sürecinin başlangıcında öğrencinin hatalı okuduğu kelimelerin yoğun olduğu, basit düzeyde soruların bazılarına cevap verdiği sonlarına doğru ise bazı metinleri okurken birkaç okuma hatası yaptığı ya da hiç yapmadığı, basit ve derinlemesine anlama sorularına cevaplar verdiği not edilmiştir. Ayrıca başlangıçta öğrenci okuma sürecinde yer yer sıkıldığını belirttiğinden molalar verilmiştir. Çalışmanın sonlarına doğru ise öğrenci okumak istediğini belirterek molalar verilmeyip, öğrencinin soruları cevaplamak için daha fazla açıklama yapmaya istekli olduğu kaydedilmiştir.

Problem Durumunu Belirleme ve Eylem Planının Uygulanması

Meliha'ya bir metin okutularak okuma sorunları belirlenmiştir. İlk olarak harfleri doğru seslendirip seslendirmediği kontrol edilmiştir. Alfabadeki küçük ve büyük harfler öğrenciye gösterilerek seslendirme yapması istenmiştir. Öğrencinin harfleri doğru seslendirdiği tespit edilmiştir. Birbirine şekil olarak benzeyen b-d, g-ğ, m-n gibi harfleri karıştırmadığı belirlenmiştir. Ayrıca karışık olarak verilen harfler içerisinde öğrencinin seslendirilen harfleri doğru gösterdiği belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra hece oluşturma aşamasına geçilmiştir. Öğrencinin açık ve kapalı heceleri okumada birkaç hatanın dışında sorun yaşamadığı tespit edilmiştir. Listedeki heceler öğrenciye tek tek okutulmuş, ardından karışık olarak gösterilen heceleri öğrencinin okuması istenmiştir. Bunun yanı sıra dikte yoluyla söylenen heceleri öğrencinin yazması söylenmiştir. Öğrencinin verilen heceleri doğru okuyup yazdığı belirlendikten sonra kelime okuma aşamasına geçilmiştir. Öğrenci kısa kelimeleri doğru okurken uzun kelimelerin bazılarını hatalı okumuştur. Kelime okuma çalışmaları yapıldıktan sonra yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejilerinin kullanıldığı uygulama aşamasına geçilmiştir.

25 ders saati süren araştırma için 25 farklı okuma metni seçilmiştir. Her okuma metni üzerinde yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejileri kullanılarak

çalışılmıştır. Birinci aşamada öğrenci metnin başlığını ve görsellerini kontrol ederek metnin içeriği hakkında sesli düşünmüştür. Buradaki amaç öğrencinin metni tanıyarak metindeki bilgileri keşfetmeye istek duymasıdır. Öğrenci başlık ve görselleri inceledikten sonra “*Metnin konusu ne olabilir, metin neyle ilgili olabilir?*” soruları sorularak öğrenci metin hakkında tahmin yürütmüştür. İkinci aşamada öğrenci zihninde sorular hazırlayarak bu soruları bir kâğıda yazmıştır. Öğrenci başlangıçta soru oluşturmada zorlanması sebebiyle bir görsel detaylı incelenerek bu görselle ilgili şu soruları sorabiliriz gibi örnekler sunularak model olunmuştur. Üçüncü aşamada öğrenci metni okumaya geçmiştir. Bu aşamada hazırladığı soruların cevapları ile karşılaşınca ipucu verilerek soruların cevaplarının olup olmadığını tespit etmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin yanlış okuduğu, atladığı, ekleme yaptığı kelime ve cümlelerin altı çizilmiştir. Bu esnada yankılayıcı okuma strateji kullanılarak araştırmacı kelime ya da cümleyi okuduktan sonra öğrencinin de okumasını istemiştir. Sayfa sonuna gelindiğinde ana ve yardımcı düşünceleri ipuçları yoluyla sezmesi sağlanmıştır. Dördüncü aşamada öğrenci metni zihninde canlandırarak ön bilgileriyle içeriği ilişkilendirmiştir. “*Günlük hayatta buna benzer bir olayla karşılaştın mı, sen kahramanın yerinde olsaydın ne yapardın?*” gibi sorular sorularak öğrencinin metni yorumlaması istenmiştir. Beşinci aşamada metin öğrencinin görüş alanından kaldırılarak öğrenci başlangıçta hazırladığı soruları okumuş ve bu soruları cevaplamıştır. Doğru cevap verdiği sorular tespit edilerek yanlış cevap verdiği ya da cevaplayamadığı soruların cevaplarını metinden bularak altını çizmesi istenmiştir. Son aşamada planlama yaparak başlıkları ve tüm bölümleri gözden geçirmesi, düşüncelerini açığa kavuşturması ve özetleme yapması istenmiştir. Bu bölümde, okuyucu metne tekrar dönmüş ve metin içindeki bilgileri gözden geçirmiştir. Böylece ana ve yan düşüncelerin açıklamasını yapmıştır. Metin ile ilgili bilgileri organize etmiş ve konunun ana hatlarını çıkarmıştır. Dolayısıyla konunun ana hatları arasında bağlantı kurmuş, okuduğu bölümü daha iyi anlamıştır. Öğrencinin metindeki olayla ilgili resim çizmesi sağlanarak metni zihninde canlandırması sağlanmıştır.

Uygulama Sürecinde Kullanılan Okuma Metinleri

Öğrencinin okuma becerisini geliştirmek amacıyla seçilen okuma metinleri sekiz ve dokuz yaş düzeyinde belirtilen hikâye kitaplarından alınmıştır. Okuma metinleri seçilirken öğrenci seviyesinin üstünde olan, öğrencinin kelimeleri tanımakta ve anlamakta sorunlar yaşayacağı metinler çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışma dışında bırakılan metinler okunabilirliği zorlaştıran eğimli yazılar, yabancı kelimeler, uzun cümleler içermekte, yazı tipi boyutu

ise küçüktür. Öğrencinin anlam oluşturmaya olumlu katkısı bulunan görseller ise bir tanedir ya da yoktur. Nitekim Güneş (2013) Türkçe öğretiminde kelime hazinesi, uzunluk, düşünceyi geliştirme gibi kriterlere dikkat edilerek metinlerin seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu yüzden çalışma öncesinde metinler incelenerek okunabilirliği artıran, yabancı kelime içermeyip uygun görseller bulunduran, anlam bütünlüğü yansıtan metinler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Belirlenen hikayeler iki uzman (ilk okuma ve Türkçe öğretimi) görüşüne sunulmuş ve seçilmiştir. Hikayelerin bulunduğu kitaplar ise Atasözleri Hikayeleri I (Demirel ve Sırmaçekiç, 2017a), Atasözleri Hikayeleri II (Demirel ve Sırmaçekiç, 2017b) ve Atasözleri Hikayeleri III (Demirel ve Sırmaçekiç, 2017c)'tür. 25 ders saati süren araştırma için 25 farklı okuma metni seçilmiştir. Bu metinlerin başlıkları şöyledir: 1.Aç Ayı Oynamaz, 2.Ağaç Yaşken Eğilir, 3.Birlikten Kuvvet Doğar, 4.Cana Geleceğine Mala Gelsin, 5.İşleyen Demir İşildar, 6.Komşu Komşunun Külüne Muhtaçtır, 7.Misafir Kısmetiyle Gelir, 8.Ne Ekersen Onu Biçersen, 9.Tatlı Dil Yılanı Deliğinden Çıkarır, 10.Yalancının Mumu Yatsıya Kadar Yanar, 11.Ak Akçe Kara Gün İçindir, 12.Akılsız Başın Cezasını Ayaklar Çeker, 13.Ateş Olmayan Yerden Duman Çıkmaz, 14.Bakmakla Usta Olunsaydı, Kediler Kasap Olurdu, 15.Bir Kötünün Yedi Mahalleye Zararı Dokunur, 16.Boş Başak Dik Durur, 17.Gönül Bir Sırça Saraydır, Kırılırsa Yapılmaz, 18.Kaçan Balık Büyük Olur, 19.Kurda Kuzu Emanet Edilmez, 20.Sakla Samanı Gelir Zamanı, 21.Akıl Yaşta Değil Başta, 22.Bakarsan Bağ Olur, Bakmazsan Dağ Olur, 23.Bugünün İşini Yarına Bırakma, 24.Kelin İlacı Olsa Kendi Başına Sürer, 25.Mart Kapıdan Baktırır, Kazma Kürek Yaktırır.

Veri Analizi

Öğrencinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla Akyol'un (2012) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı okuma düzeyleri ve yüzdelik oranları kullanılmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdelik oranları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelik Oranları

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

Öğrencinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlendikten sonra okuma düzeyi "Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu" kullanılarak belirlenmiştir (Bkz: EK 1).

Geçerlik ve Güvenirlilik

İç geçerliği sağlamak amacıyla araştırmada kullanılacak metinlere, sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte iç geçerliği sağlamaya yönelik, öğrenciye verilerin analizinden sonra ulaşılan sonuçlar gösterilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. İç güvenirligi sağlamak için çalışma öncesi, süreci ve sonrasında kullanılan metinler ve sorular ilk okuma yazma ve Türkçe öğretimi çalışan iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmacı öğrencinin çalışma öncesi ve sonrasında kelime tanıma ve anlama düzeylerine ilişkin verileri kontrol ettikten sonra bir uzman tarafından da kontrol edilmesini sağlamıştır. Bunun sonucunda araştırmacı ve uzman değerlendirmesinin örtüştüğü belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı da dâhil olmak üzere tüm süreç ayrıntılı olarak tasvir edilerek çalışmanın hangi durumlar altında tekrarlanabileceği yansıtılmıştır.

Bulgular

Öğrencinin çalışma öncesi ve sonrasında okuduğu metinlerdeki kelime sayısı, okuduğu süre ve dakikada okuduğu kelime sayısı değişkenlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencinin Çalışma Öncesi ve Sonrasında Okuduğu Metinlerin Kelime Sayısı, Okuduğu Süre ve Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı

Sesli Okuma	Metin Adı	Kelime Sayısı	Okuduğu Süre	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı
Çalışma Öncesi	Mehmet’in Utancı	175	3 dk 34 s	49.06
Çalışma Sonrası	Boya Kutusu	198	2 dk 44 s	72.43

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışmanın sonunda Meliha’nın okuma süresinde, dakikada okuduğu kelime sayısında gelişme olduğu belirlenmiştir.

Meliha’nın çalışma öncesinde okuma seviyesini belirlemek amacıyla yanlış analizi envanteri uygulanarak kendi seviyesine göre seçilen “Mehmet’in Utancı” adlı metni okuması sağlanarak okuma süreci kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kaydı dinlenerek öğrencinin yaptığı okuma hataları belirlenmiştir. “Çoban Köpeği” adlı metni öğrencinin sessiz okuması sağlanmıştır. Öğrenciye üçü basit anlama düzeyinde ikisi derin anlama düzeyinde olan beş soru sorulmuştur. Öğrencinin çalışma öncesinde okuma hataları, hata örnekleri ve sayıları, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencinin Okuma Hataları, Hata Örnekleri ve Sayıları, Kelime Tanıma ve Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Çalışma Öncesi Sonuçlar

Sesli Okuma Metni	Okuma Hataları	Hata Örnekleri	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi
Mehmet'in Utancı	Atlayıp geçme	“Hoşlanmamıştı” kelimesini “hoşlanmıştı” olarak ifade etmiştir.	2	%91 Öğretim Düzeyi
	Ekleme	“İlerlerken” kelimesini “inlerlerken” olarak ifade etmiştir.	2	
	Öğretmen tarafından verilen kelimeler	-	-	
	Tekrarlar	“Can” kelimesini tekrar ederek okumuştur.	7	
	Yanlış okuma	“Annesine” kelimesini “ailesine” kelimesi olarak okumuştur.	4	
	Ters çevirme	“Eski” kelimesini “eksi” olarak ifade etmiştir.	1	
Toplam		-	16	
Sessiz Okuma Metni	Soru Düzeyi-Puan Değeri	Okuduğunu Anlama Soruları ve Öğrencinin Verdiği Cevaplar	Alınan puan	Anlama Düzeyi
Çoban Köpeği	Basit anlama düzeyi-2	1.Kurt karakter olarak nasıl bir hayvanmış? Cevap: Koyunları yakalamış.	0	%50 Endişe Düzeyi
	Basit anlama düzeyi-2	2.Çoban köpeği neden kurtla buluşmaya gitmiş? Cevap: Koyunlara acıdığı için gitmiş.	2	
	Basit anlama düzeyi-2	3.Kurt kendisini nasıl savunmuş? Cevap: Koyunlar benim onların düşmanı olduğumu bilirler, fakat çoban ise onlara iyilikle yaklaşır ama onları teker teker yer.	2	
	Derin anlama düzeyi-3	4.Dost zannettiğimiz kişilerden bize zarar gelebilir mi? Açıklar mısın? Cevap: Evet.	1	
	Derin anlama düzeyi-3	5.İnsanlara verilen zararları önlemek için neler yapabiliriz? Cevap: Savaşırız.	1	
Toplam:12			6	
Okuma Düzeyi			Endişe Düzeyi	

Tablo 5'e göre öğrencinin okuduğu metnin analizi yapıldığında 16 okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Kelime tanıma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu saptanmıştır. En fazla 12 puan alınabilecek okuduğunu anlama testinden öğrenci 6 puan olarak anlama düzeyinin %50 yani endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

25 saatlik uygulama sonunda öğrencinin okuma düzeyinde gelişme olup olmadığı belirlenmiştir. Meliha'nın okuma seviyesini belirlemek amacıyla yanlış analizi envanteri uygulanarak kendi seviyesine göre seçilen “Boya Kutusu” adlı metni sesli okuması sağlanarak okuma süreci kayıt altına

alınmıştır. Daha sonra ses kaydı dinlenerek öğrencinin yaptığı okuma hataları belirlenmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama seviyesini belirlemek amacıyla seçilen “Aslan ile Fare” adlı metni öğrencinin sessiz okuması sağlanmıştır. Öğrenciye üçü basit anlama düzeyinde ikisi derin anlama düzeyinde olan 5 soru sorulmuştur. Öğrencinin çalışma sonunda okuma hataları, hata örnekleri ve sayıları, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencinin Okuma Hataları, Hata Örnekleri ve Sayıları, Kelime Tanıma ve Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Çalışma Sonrası Sonuçlar

Sesli Okuma Metni	Okuma Hataları	Hata Örnekleri	Hata sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	
Boya Kutusu	Atlayıp geçme	-	-	%98	
	Ekleme	“İçinizde” kelimesini “içinizden” olarak ifade etmiştir.	1		
	Öğretmen tarafından verilen kelimeler	-	-		
	Tekrarlar	“Edilirmiş” kelimesini tekrar ederek okumuştur.	1		Öğretim Düzeyi
	Yanlış okuma	“Boyalar” kelimesini “bayalar” kelimesi olarak okumuştur.	1		
	Ters çevirme	-	-		
	Toplam Hata Sayısı	-	3		
Sessiz Okuma Metni	Soru Düzeyi-Puan Değeri	Okuduğunu Anlama Soruları ve Öğrencinin Verdiği Cevaplar	Alınan puan	Anlama Düzeyi	
Aslan ile Fare	Basit anlama düzeyi-2	1. Fare ormandaki diğer hayvanlara nasıl davranırdı? Cevap: Onları gün boyu rahatsız ederdi.	2	%75	
	Basit anlama düzeyi-2	2. Büyükleri fareye nasıl nasihat ederdi? Cevap: Başkalarını rahatsız etmenin, onlarla eğlenmenin kötü bir davranış olduğunu söylerlerdi.	2		
	Basit anlama düzeyi-2	3. Fareyi küçümseyen aslanın başına ne geldi? Cevap: Aslan tuzağa düştü, fare onu kurtardı.	2		Öğretim Düzeyi
	Derin anlama düzeyi-3	4. Bizlere karşı kötü davranan insanlara karşı nasıl davranmalıyız? Cevap: Bazen iyi bazen kötü davranmalıyız.	1		
	Derin anlama düzeyi-3	5. Bizden küçük ve zayıf insanların bize yararları olabilir mi? Cevap: Biz de sıkıntıya düşersek bizi koruyup yardım edebilirler.	2		
	Toplam:12		9		
Okuma Düzeyi			Öğretim Düzeyi		

Tablo 6'ya göre öğrencinin okuduğu metnin analizi yapıldığında 3 okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Kelime tanıma düzeyinin serbest düzeyde olduğu saptanmıştır. En fazla 12 puan alınabilecek okuduğunu anlama testinden öğrenci 9 puan alarak anlama düzeyi %75 yani öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu fakat tüm sorunların yok edilemediği, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinde özellikle derin anlama düzeyinde birtakım sorunları devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada okuma güçlüğü olan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesine yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejilerinin etkisi araştırılmıştır. Öğrencinin uygulama sonunda atlayıp geçme ve ters çevirme hatalarını yapmadığı, ekleme, tekrar ve yanlış okuma hatalarında azalma olduğu fakat tam olarak bazı hatalarının engellenemediği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hataları uygulanan müdahale programlarıyla azaltılmakta fakat tam olarak engellenememektedir. Araştırma sonucu yankılayıcı okumanın öğrencilerin okuma hatalarının azalmasına etkisi yönünden yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Duran ve Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013). Aktepe ve Akyol'un (2015) ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisine yankılayıcı okumanın etkisini araştırdıkları çalışmada öğrencinin uygulama öncesinde 9 kez kendini düzeltme, 14 yerde tekrar etme, yoğun şekilde heceleme hatası yaptığını, zaman zaman kitabın üzerine eğildiğini, yoğun şekilde heceleme, duraklama hatası yaptığını, uygulama sonrasında ise 7 kelimeyi kısmen ya da tamamen yanlış seslendirdiğini tespit etmişlerdir. Uzunkol (2013) tarafından yapılan çalışmada üçüncü sınıf öğrencisine yankılayıcı okumaya dayalı programın uygulanması sonucunda öğrencinin atlayıp geçme, yanlış okuma, tekrar hatalarının azaldığı, ekleme hatasını ise hiç yapmadığı tespit edilmiştir. Akyol ve Kodan (2016) tarafından yankılayıcı okuma ve eşli okuma gibi stratejilerin uygulandığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencisi uygulama öncesinde 95 kelime hatası yaparken uygulama sonrasında 16'ya düşmüştür. Duran ve Sezgin (2012) tarafından yankılayıcı okumanın etkisinin araştırıldığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencisinin okuma hatalarının %57 oranında azaldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğrencilerin okuma hatalarında azalma olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesi sonuçlarına göre öğrencinin kelime tanıma düzeyinin

öğretim, okuduğunu anlama düzeyinin ise endişe düzeyinde olduğu, bu durumda okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilirken uygulama sonrasında ise kelime tanıma düzeyinin öğretim, okuduğunu anlama düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu, bu durumda okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da yankılayıcı okuma stratejisinin uygulanması sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinde gelişme olduğu ortaya konmuştur (Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Duran ve Sezgin, 2012; Uzunkol, 2013). Aktepe ve Akyol'un (2015) araştırmasında ikinci sınıf öğrencisinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine, Duran ve Sezgin'in (2012) araştırmasında dördüncü sınıf öğrencisinin kelime tanıma yüzdesinin %90'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten %85'e, Uzunkol'un (2013) araştırmasında üçüncü sınıf öğrencisinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine, Akyol ve Kodan'ın (2016) araştırmasında dördüncü sınıf öğrencisinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu çalışmada SQ4R stratejisinin öğrencinin okuma becerisine olumlu etkisi yönünden elde edilen bulgular ilkokuldan üniversiteye kadarki öğrenim sürecinde bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine SQ4R stratejisinin olumlu etkisi olduğuna dair yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Başar ve ve Gürbüz, 2017; Beyreli ve Amanvermez-İncirkuş, 2018; Dewi, 2018; Djudin ve Amir, 2018; Kasyulita, 2015; Khusniyah ve arkadaşları, 2017; Sada ve Novita, 2015; Sari, Marsidin ve Arief, 2018; Simbolon ve Marbun, 2017; Yakupoğlu, 2012). Başar ve Gürbüz (2017) tarafından yapılan çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin, Dewi (2018) tarafından yapılan çalışmada onuncu sınıf öğrencilerinin, Kasyulita (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin, Khusniyah ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin, Sari ve arkadaşları, (2018) tarafından yapılan çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin, Simbolon ve Marbun (2017) tarafından yapılan çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin, Yakupoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada lisans öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine SQ4R stratejisinin olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Beyreli ve Amanvermez-İncirkuş (2018) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin, Djudin ve Amir (2018) tarafından yapılan çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin, Sada ve Novita (2015) tarafından yapılan çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ve kelime bilgisinin gelişimine SQ4R stratejisinin olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisinin olduğunu öne süren

araştırmalar olmasına rağmen Arı (2014) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin, Beyreli ve Amanvermez-İncirkuş (2018) tarafından yapılan araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının çoğunluğundan elde edilen bulgulardan SQ4R stratejisinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim Rivansuharto ve Chuinda (2017) SQ4R stratejisinin öğrencilerin materyali anlamlarını ve aynı zamanda önceden verilmiş derslerdeki bilgileri hatırlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde bireyselleştirilmiş eğitim programına dayalı öğretimin uygun olduğu belirtilmektedir. Nitekim alanyazında okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik yapılan araştırmalarda genellikle bireyselleştirilmiş eğitim programına dayalı öğretimin uygulandığı görülmektedir. Yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejilerinin yanı sıra farklı stratejiler yoluyla öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim ya da serbest düzeye yükseldiği belirlenmiştir (Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Ekiz ve ark., 2011; Kardaş-İşler ve Şahin, 2016). Doğuyurt ve Doğuyurt (2016) tarafından öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerisinin geliştirilmesine "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"nin ve "3P Metodu"nun etkisinin araştırıldığı çalışmada bir öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden bağımsız düzeye, diğer öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Ekiz ve arkadaşları (2011) tarafından öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine kelime tekrar tekniği ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejilerinin etkisinin araştırıldığı çalışmada öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir. Kardaş-İşler ve Şahin (2016) tarafından yapılan araştırmada "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" ve "Eşli Okuma Stratejisi"nin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları farklı bireyselleştirilmiş öğretim programlarıyla öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilebileceğini göstermiştir.

Araştırmada ulaşılan diğer bulgu ise öğrenci uygulama öncesinde 175 kelimedenden oluşan metni 3 dk 34 s'de okumuştur. Uygulama sonunda ise 198 kelimedenden oluşan metni 2 dk 44 s'de okumuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı uygulama öncesinde 49.06 iken uygulama sonrasında ise 72.43'e yükselmiştir. Yankılayıcı okumanın öğrencilerin okuma hızlarını artırması bulgusu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Aktepe ve

Akyol, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Uzunkol, 2013). Aktepe ve Akyol'un (2015) çalışmasında öğrencinin uygulama öncesinde 109 kelimelik metni 270 s'de uygulama sonrasında ise 130 kelimelik metni 262 s'de okuduğu, Uzunkol'un (2013) araştırmasında öğrencinin uygulama öncesinde 204 kelimelik metni 7 dk 31 s'de okurken uygulama sonrasında ise 111 kelimelik metni 2 dk 50 s'de okuduğu, Akyol ve Kodan'ın (2016) araştırmasında öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısının 35 kelimededen 55 kelimeye yükseldiği, Duran ve Sezgin'in (2012) araştırmasında ise öğrencinin uygulama öncesinde 180 kelimededen oluşan metni 4 dk 38 s'de okurken uygulama sonrasında 200 kelimededen oluşan metni 3 dk 31 s'de okuduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin okuma sorunlarını tespit ederek uygun stratejiler belirleyip onların okuma becerilerini geliştirmelidirler.

Sonuç

Çalışmada okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile çalışılmış, araştırmacı tarafından öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeve ve öğrencinin okuma becerileri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanmıştır. Bu uygulama, toplam yirmi beş ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırma sonuçları, uygulama sonunda öğrencinin kelime tanıma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğunu, anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiğini göstermiştir. Öğretmenlerin okuma stratejileri konusunda bilgi ve deneyimleri arttırılırsa bu konuda daha fazla başarı sağlanabilir. Fakat öğretmenlerin okuma stratejilerini uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013) tarafından yapılan araştırma akıcı okumanın yapısı hakkında katılımcıların çoğunluğunun doğru ve tutarlı bilgiye sahip olmadıklarını, akıcı okumayı çocuklarda geliştirmenin niçin önemli olduğuna dair tatmin edici ve detaylı bilgiler sağlayamadıklarını, katılımcıların akıcı okuma ile ilgili öğretim uygulamaları ve akıcı okumanın nasıl değerlendirileceğine yönelik pedagojik bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir:

- İlkokulda genellikle kabul edilen yanlış bir algı bulunmaktadır. Akıcı okuma becerisini kazanan her öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin de gelişmiş olduğu kabul edilmekte ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimini sağlayan okuma stratejilerinin eğitimine yerince önem verilmemektedir. Bu açıdan okuma öncesi, sırası ve

sonrasında kullanılan stratejiler işe vurularak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunulmalıdır.

- Okuma güçlüğü olan öğrencilere, akıcı okuma becerisi kazandırmak için yankılayıcı okuma ve SQ4R stratejileri uygulanarak okuma metinleri yerine şiir türünde metinler, tekerlemeler ile de uygulamalar yapılabilir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin gelişimine farklı stratejilerin etkisi araştırılarak geliştirilmesi sağlanabilir. DR-TA (reading and thinking activity: doğrudan okuma ve düşünme etkinliği), 3P metodu gibi... Bu stratejiler tekrarlayıcı, eşli okuma gibi stratejilerle birlikte kullanılarak öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi sağlanabilir.
- Okumada ve anlamada sorun yaşayan öğrencilere uygulanacak bireysel eğitim programları sayesinde, öğrenci sesi doğru olarak çıkarabilir, heceleri, sözcükleri ve cümleleri doğru okuyabilir ve anlayabilir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerle okuma çalışmaları yapılırken onlar mutlaka duyuşsal yönden desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir.

Kaynakça

- Aktepe, V. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlerli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 111-126.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Asıkcı, M., Pilten, G. ve Kuralbayeva, A. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 397-405.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 527-536.
- Başar, M. ve Gürbüz, M. (2017). Effect of the SQ4R technique on the reading

- comprehension of elementary school 4th grade elementary school students. *International Journal of Instruction*, 10(2), 131-144.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beaulieu, C., Plewes, C., Paulson, L. A., Roy, D., Snook, L., Concha, L. ve Phillips, L. (2005). Imaging brain connectivity in children with diverse reading ability. *NeuroImage*, 25(4), 1266-1271.
- Beyreli, L. ve Amanvermez-İncirkuş, F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: Karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.
- Börekcı, F. (2017). *Şeker masallar*. İstanbul: MaviLale Çocuksu.
- Demirel, D. ve Sırmaçekiç, M.S. (2017a). *Atasözleri hikâyeleri I*. İstanbul: Timaş Basım.
- Demirel, D. ve Sırmaçekiç, M.S. (2017b). *Atasözleri hikâyeleri II*. İstanbul: Timaş Basım.
- Demirel, D. ve Sırmaçekiç, M.S. (2017c). *Atasözleri hikâyeleri III*. İstanbul: Timaş Basım.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dewi, R. S. (2018). The impact of survey-question-read-recite-reflect-review SQ4R method to the students' reading comprehension of the tenth grade of smkn 2 kediri in the academic year 2017/2018. *JL. K.H. Achmad Dahlan*, 76, 1-8.
- Djudin, T. ve Amir, R. (2018). Integrating SQ4R technique with graphic postorganizers in the science learning of earth and space. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 76-84.
- Doğanay-Bilgi, A. ve Güzel-Özmen, R. (2015). Okuma öğretimi. İ. H. Diken, (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (362-403). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remedation of the disabled reader*. Basım Yeri: USA: Allyn and Bacon Inc.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşsal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1),

1-12.

- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (A. Benzer Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş-İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kasyulita, E. (2015). The effect of SQ4R technique toward reading comprehension at the second years of English students in university of Pasir Pengaraian. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negari*, 3, 147-152.
- Khusniyah, N. L., Rasyid, Y. ve Lustyantje, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey, questions, read, record, recite, review strategy (SQ4R). *English Language Teaching*, 10(12), 202-211.
- Kitzen, K. R. (2001). *Prosodic sensitivity, morphological ability, and reading ability in young adults with and without childhood histories of reading difficulty* (Doctoral dissertation). Columbia University.
- Mann, V. A. (1984). Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34(1), 117-136.
- Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2018). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Olson, P. C. (2013). Investigating the comparative effectiveness of fluency building techniques during peer tutoring. *Perspectives in Peer Programs*, 24(1), 3-13.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Pauk, W. (1984). The new SQ4R. *Reading World*, 23, 274-275.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Rivan-Suharto, O. F. ve Chuinda, N. (2017). The application of learning model SQ4R (survey, question, read, reflect, recite, review) can increase activeness and learning outcomes of student. *Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen*, 3(1), 35-45.
- Robinson, F. P. (1941). *Diagnostic and remedial techniques for effective study*. New York: Harper and Bross.
- Sada, C. ve Novita, D. (2015). Improving students' reading comprehension on recount text by using SQ4R and media booklet. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(6), 1-11.
- Sari, M., Marsidin, S. ve Arief, D. (2018, Şubat). *The development of reading comprehension learning material by SQ4R strategy for grade IV at primary schools*. Uluslararası Eğitim, Sosyal Bilimler ve Teknoloji Konferansı'nda sunulan bildirisi, Padang.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Simbolon, N. ve Marbun, I. (2017). Implementation of Sq4r model to increase reading comprehension ability of elementary students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, 999-1003.
- Stoller, F. L., Anderson, N. J., Grabe, W. ve Komiyama, R. (2013). Instructional enhancements to improve students' reading abilities. *English Teaching Forum*,

1, 2-11.

- 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.
- Yakupoğlu, F. (2012). The effects of cognitive and metacognitive strategy training on the reading performance of Turkish students. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7(3), 353-358.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

