



Bir İlkokul 3. Sınıf Öğrencisinin Okuma-Anlama Becerilerini Geliştirmeye ve Matematik Başarısını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama*

Murat TEMUR, Taha Yasin BACAKOĞLU***, Mustafa ULUSOY******

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 14.01.2020	Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Öncelikle çalışmada kullanılan tekniklerin (tekrarlı okuma, eko okuma vb.) okuma gücü olan bir ilkökul 3. sınıf öğrencisinin okuma-anlama becerisini geliştirmeye etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise okuma-anlama becerisindeki bu ilerlemenin matematik başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile yürütülen çalışma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 12 hafta sürmüş ve haftada 4 gün olacak şekilde yaklaşık 90 ders saatinde tamamlanmıştır. Süreç boyunca çalışmada kullanılan metinler, Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Öğrencinin okuma-anlama becerilerini geliştirmek için Tekrarlı Okuma, Eko Okuma, Fernald Tekniği ve Kelime Kutusu Stratejisi kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen bulgular, “Yanlış Analiz Envanteri” ve “Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri” tablolarına göre çözümlenmiştir. Çözümleme neticesinde genel hatlarıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencinin 1. ve 2. sınıf okuma düzeyi Endişe Düzeyi’nden Öğretim Düzeyi’ne yükselmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi 2. Sınıf seviyesindeki metinlerde Endişe Düzeyi’nden Öğretim Düzeyi’ne yükselmiş; 1. sınıfta ise artış göstermekle birlikte yine Öğretim Düzeyi’nde kalmıştır.
<i>Kabul Tarihi:</i> 24.03.2020	
<i>Erken Görünüm Tarihi:</i> 02.05.2020	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.10.2021	
Anahtar Sözcükler: Okuma gücü, okuduğunu anlama, akıcı okuma teknikleri, eylem araştırması	

A Practice towards Improving Reading, Comprehension, and Mathematical Achievement of a 3rd Grade Student at Elementary School

Article Information	ABSTRACT
<i>Received:</i> 14.01.2020	The purpose of this study is twofold in that it will attempt to determine the effects of techniques (repeated reading, eco reading etc.) used in this study on improving the reading and comprehension skills of a 3 rd grade dyslexic student at elementary school. Second, it will attempt to determine if the improvement in reading and comprehension skills of the student affect her mathematical achievement. The study conducted through action research, one of the qualitative research designs, was carried out during the spring semester of the 2018-2019 academic year. The study was in progress for 12 weeks and fulfilled in approximately 90 course hours in 4 days a week. The texts used in the study were selected from Turkish textbooks of the Ministry of National Education. In order to improve the students’ reading and comprehension skills, Repeated Reading, Eco Reading, Fernald Technique and Vocabulary Box strategy were utilized. The findings gathered before and after the application were analysed according to the “Error Analysis Inventory” and “Reading Levels and Percentages” tables. The results revealed that the student’s reading level in 1 st and 2 nd grades has increased from frustration level to instructional level. The comprehension level of the student has increased from frustration level to instructional level in the 2 nd grade texts; in the 1 st grade, it has increased but still remained at instructional level.
<i>Accepted:</i> 24.03.2020	
<i>Online First:</i> 02.05.2020	
<i>Published:</i> 31.10.2021	
Keywords: Dyslexia, reading comprehension, fluent reading techniques, action research	
doi: 10.16986/HUJE.2020060020	Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Temur, M., Bacakoğlu, T. Y., & Ulusoy, M. (2021). Bir ilkökul 3. sınıf öğrencisinin okuma-anlama becerilerini geliştirmeye ve matematik başarısını artırmaya yönelik bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 899-914. doi: 10.16986/HUJE.2020060020

* Bu araştırma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulunun 30.04.2020 tarih ve 10 sayılı toplantısında almış olduğu 2020.10.81 sayılı kararı uyarınca etik uygunluk onayı alınmıştır.

** Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD., Nevşehir-TÜRKİYE. e-posta: murattemur@nevsehir.edu.tr (ORCID:0000-0001-8548-6342)

*** Öğretmen, Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Okulları İlkokulu, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: tahayasinbacakoglu@gmail.com (ORCID: 0000-0001-8369-7840)

**** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: mulusoy@gazi.edu.tr (ORCID:0000-0002-5914-299X)

Citation Information: Temur, M., Bacakoğlu, T. Y., & Ulusoy, M. (2021). A practice towards improving reading, comprehension, and mathematical achievement of a 3rd grade student at elementary school. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(4), 899-914. doi: 10.16986/HUJE.2020060020

1. GİRİŞ

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 tanımlanır (Akyol, 2012, s.1). Razon (1982)'ye göre ise basılı ya da yazılı kaynakları belli kurallara göre seslendirme işlemine okuma denir. Okuma süreci kelimelerin arka arkaya söylendiği pasif bir süreç değildir. Metni okuyan kişi içerikteki bilgileri alıp bunları kendi düşünce, bilgi ya da amaçlarına göre harmanlar. Böyle bir etkileşim sürecinde oluşan okuma, yaratıcı ve aktif bir işlemdir (Yangın ve Sidekli, 2006). Okuma, görsel grafik bilgisini anlamlı düşünce birimlerine dönüştürmeyi sağlayan bir beceridir. Bu nedenle, yazılı şekilleri anlamak ve metnin içeriğini kavramak gibi çeşitli becerilere dayanan karmaşık bir bilişsel aktivitedir (Mahapatra, 2016). Okumada görme, işitme fonksiyonları ile zihinsel yetenekler de önemli bir rol oynar. Okumanın tüm organizmayı harekete geçiren bu özelliği onun ne kadar karmaşık bir süreç olduğunun göstergesidir (Razon, 1982).

Okuyucu, okuma sırasında hem metinde yer alan görsellerden faydalanarak hem de ön bilgi, muhakeme becerileri ve yeteneklerini kullanarak yeniden anlam kurmak durumundadır. Bu anlam kurma işlemi, yazılı dilde bulunan sembollerini tanıma ve algılamaya, dilsel bilgiye, zihinsel becerilere ve tecrübelerine dayanır (Bıyık ve Erdoğan, 2017). Anlam kurma, ne tamamıyla kitabın kendisinde, ne de okuyucunun kafasının içinde gerçekleşmektedir. Anlam kurma; okuyucunun ön bilgilerini kullanarak, karşılaştığı yazılı veya görsel kaynaklardan öğrendiklerini, gördüklerini sentezlemesi ve yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2012).

Anlama becerisinin çocuklara kazandırılması önemlidir. İletişim sürecinin önemli aşamalarından biri olan anlama, alıcı ve verici tarafından iletilen bilgileri alarak onları eski bilgilerle karşılaştırmak ve yorumlamak demektir. Okuyucunun bir metni anlaması için metin içerisinde verilen ana düşünce ve yardımcı düşünceleri kavraması gerekir (Çaycı ve Demir, 2006). Metnin ana ve yardımcı düşüncelerinin kavranabilmesi için aynı zamanda kelimelerin akıcı ve doğru bir şekilde okunması gerekir. Eğer bu durum sağlanamazsa, öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri olması gerekenden düşük çıkacaktır (İşler ve Şahin, 2016). Okuma güçlüğü bireyin anlama veya anlatma becerilerinin yanında sosyal, akademik ve duyuşsal dünyasına da etki eden ciddi bir sorundur (Sezgin ve Akyol, 2015).

Okuma, öğrencilerin ilkökul ve daha sonraki öğrenim hayatında sadece Türkçe derslerinde değil, hayat bilgisi, fen-teknoloji, sosyal bilgiler ve matematik gibi diğer derslerde de gerekli olacak ve öğrencilerin başarılarına etki edecek bir beceridir. Doğru ve hızlı bir şekilde okuma işlemi gerçekleştiren, okuduğunu anlamakta güçlükle çekmeyen, yorum yapabilen, sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olan öğrenciler okul hayatında da başarılı olacaktır. Bu nedenle okuma ve diğer dil becerileri (yazma, anlama, konuşma, dinleme vb.) gelişmiş bireyler hayatın her alanında gereklidir (Çaycı ve Demir, 2006).

Okuma ve yazmanın öğretilmesi esnasında birçok sorunla karşılaşmak mümkündür. Okuma yazma bozukluğu bu sorunların en başında gelmektedir. Öğrencilerin zekâ düzeyi ile aldıkları eğitim dikkate alındığında, bir öğrencinin olması gereken seviyenin altında okuma becerisine sahip olmasına okuma bozukluğu denmektedir (Özkara, 2010). Okuma ve yazma gibi alanlarda sorun yaşayan öğrenciler, bu sorunlarını aşamadıkları sürece okuma yazmaya karşı tutumları olumsuz olmaktadır. Bu olumsuz tutumları okuma ve yazma gerektiren eylemlerden kaçınmalarına neden olacak ve akranlarıyla aralarındaki başarı farkı zaman geçtikçe artacaktır. Öğretmenler, öğrencilerin okuma ve yazmada yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmek için etkili ve verimli yöntemlere başvurmalıdır. Öğrencilerin eksiklerini formal veya informal değerlendirme araçları ile belirleyerek en uygun yöntemi belirlemelidirler (Akyol ve Sever, 2019).

Okuma güçlüğü yaşayan çocukların karşılaştıkları hatalar, okuma türlerinden olan sesli okuma aracılığıyla belirlenebilir (Özkara, 2010). Okuma bozuklukları; yanlış sözcük kullanma, sözcük atlama ve sesli okumada çarpıklıklar yoluyla tespit edilebilir. Bu öğrenciler anlamada sorun yaşarlar, sesli ve/veya sessiz okuma hızları yavaştır (Yıldız ve Akyol, 2010). Karaca, Karaca, Çalış ve Yiğit (2018)'e göre ise özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler okuma yazma öğrenme aşamasında aşağıdaki belirtileri gösterirler:

- Harflerin ses olarak karşılığını öğrenmekte sorun yaşama (fonolojik bozukluk).
- Sesleri karıştırma (kız-kıs).
- Seslerle heceleri ters okuma (ev-ve).
- Birbirine benzeyen harfleri karıştırma (b-p).
- Okurken harflerin sırasını karıştırma (kalem-kelam).
- Harflerle rakamları ters okuma veya ters yazma (E-3, 13-31).
- Bozuk heceleme (k-a-le-m).
- Satır, kelime, hece veya harf atlama ya da eklemeler.
- Yazıların bozuk olması. Harflerin belirgin olmaması.
- Yazının okunamaması.

-Harf veya yazıyı ters yönden yazma (sağdan sola).

Okuma ve anlama sırasında görülen diğer sorunlar ise: Okumanın akıcı olmaması ve yavaş olması, yanlış kelime okuma, anlamada zorlanma, tahtadaki yazıyı deftere aktarmada zorlanma, not tutma, diktede zorlanma ve hata yapma, karşılaştıkları yeni sözcükleri öğrenmede zorlanma, düşüncelerini sözlü veya yazılı anlatmada zorlanma, ödevlerin geç veya güç yapılması, uzun zaman alması ya da hiç yapılamamasıdır (42-43).

Okuma esnasında öğrencilerin görsel olarak tanıdıkları sözcük dağarcıkları onların okuma hızlarını büyük oranda etkilemektedir (Akyol ve Sever, 2019). “Araştırmalar ciddi okuma problemi sergileyen özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sorunun temelde metin seviyesinde değil kelime seviyesinde işleme problemlerinden kaynaklandığını göstermektedir” (Çakıroğlu, 2018, s.39). Ayrıca okuma alanında çalışan araştırmacıların büyük bir kısmının ortak görüşüne göre; okuma becerisinin geliştirilmesi için en önemli adım, kelimeleri tanıma yetisini kazandırmaktır (Yangın ve Sidekli, 2006). Okuma güçlükleri ile öğrenciler hemen hemen her dönemde karşılaşabilir. Böyle sorunlarla karşılaşılması durumunda okuma becerisi zayıf olan öğrenciye destek olacak bir okuma programı uygulanmalıdır. Okuma sorunlarının giderilmesi ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek birçok yöntem vardır (Duran ve Sezgin, 2012).

Kelime tanıma güçlüğü, öğrencinin dikkatini toplamada sorun yaşamasından kaynaklanabilir (Çaycı ve Demir, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin sözcükleri tanımada otomatikleşmesi için iki şey yapabilir. Birincisi öğrencilere talimat vererek kelimelerin doğru olarak nasıl tanınacağına yardımcı olmaktır. Diğeri ise tekrarlı okuma aracılığıyla öğrencilerin sürekli pratik yapmasını ve okumada otomatikleşmesini sağlamaktır (Samuel, 1979). Tekrarlı okumalar sırasında ise öğrencilerin düzeyine uygun metinlerle başlanıp, öğrencide görülen ilerlemeler dikkate alınarak metinlerin düzeyi değiştirilmelidir (Yıldız ve Akyol, 2010).

Öğrencilerin okuma problemlerinin giderilmesi için en uygun yöntemlerin belirlenip uygulanması gerekir. Taşkaya'ya (2017) göre okuma problemlerinin giderilmesinde kullanılabilecek yollardan bazıları şunlardır; uygun okuma materyalinin sunulması, okuma penceresi, mikro öğretim, yapılandırılmış okuma yöntemi, okuma uzmanlarından yardım alma, paragrafın önceden dinlenmesi, ahenkli okuma, tekrarlı okuma, akranla okuma ve gösteri yöntemidir. Bunların dışında ayrıca renkli metinler kullanma, koro okuma, yankılı okuma, oyunlaştırma, okuma çemberi, veli ile okuma, akran velisi ile okuma, düzey kümeleri, öğretmene güven sağlama, yöntem değişikliği, kelime kutusu stratejisi, bireyselleştirilmiş eğitim programı, okuma tiyatrosu, bilgisayar destekli okuma öğretimi, boşluk doldurma, parmakla takip, nefes alıştırılmaları ve şarkılaştırma da okuma sorunları ile mücadelede kullanılabilir (s. 256). Bu yöntemlerden hangisinin/hangilerinin uygun olduğu belirlenmeli ve vakit kaybetmeden öğrenci ile çalışmaya başlanmalıdır.

Öğrenciler okuma hatası yaptıkları zaman okumadan zevk almamaktadırlar (Özkara, 2010). Bu durum onların okumaya olan ilgi ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca “okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğrenim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler” (Akyol, 2012, s.2). Bunun dışında, okuma esnasında görülen sorunlar sadece öğrencilerin akademik hayatını değil aynı zamanda sosyal yaşantısını ve geleceğini de olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle de öğrencilerin okuma güçlüklerinin tespit edilmesi ve giderilmesi, gelecekte oluşacak sorunların önlenmesi açısından önemlidir (Uzunkol, 2013).

Okuma sorunu olan öğrencilerin bu sorunlarının giderilmesi, onların ilerleyen dönemlerde akademik ve sosyal gelişimlerini etkilemektedir. Bu nedenle okuma ve anlama sorunlarının erken dönemde tespit edilmesi, sorunların değerlendirilerek en uygun müdahale programının geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Çalışmada, okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma-anlama becerisini geliştirmek ve bu becerilerdeki gelişiminin matematik başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Böylece okuma güçlüğü olan öğrencilerin hatalarını gidermek ve uygun hızda okumalarını sağlamak için hangi müdahalelerin uygulanması gerektiği konusunda araştırmacı ve uygulamacılara katkı sağlanmış olacaktır. Öğrencinin okuma sorunlarının giderilmesi için kullanılan yöntem ve stratejiler aşağıda sunulmuştur.

1.1. Öğrencinin Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İçin Kullanılan Stratejiler

1.1.1. Tekrarlı okuma

Okumada sorun yaşayan öğrenciler için yararlı olan bu teknikte metin akıcılık kazanıncaya kadar okunur. Tekrarlı okuma özellikle sık sık karıştırılan kelimelerin doğru bir biçimde öğrenilmesine fayda sağlar (Akyol, 2014, s.86). Tekrarlanan okuma, öğrencinin okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir müdahale olarak etkilidir. Çünkü öğrenciye birçok okuma uygulaması verir. Ancak, bu okuma etkinlikleri zaman içinde öğrenci için sıkıcı hale gelebilir (Wright, 2001, s.20). Öğrencinin tekrarlanan okumaya ilgisini kaybetmeye başladığı tespit edilirse şunlar göz önünde bulundurulabilir (Wright, 2001, s.20):

- İyi okuması için öğrenciye övgüde bulunmak,
- Öğrencinin tekrar tekrar okuması için ilgi çekici kitapları veya metinleri seçmesine izin vermek,
- Bir kronometre kullanarak, her tekrarlanan okuma sırasında öğrencinin okuma oranını izlemek ve sonuçları bir grafik haline getirmek.

1.1.2. Fernald yöntemi

Yangın ve Sidekli'ye (2006) göre bu yöntemde kelimeler bütün olarak öğretilir. Fernald Yöntemi, çocuğun bilişsel sürecinde çok önemli bir gelişim aşaması olan ve okumayı öğrenmesi için gerekli değişmez özellikleri (harflerin ve kelimelerin) fark etmesine yardımcı olabilir (Miccinati, 1979). Fernald Yöntemine göre kelimenin biçimi şu şekilde öğretilir (Yangın ve Sidekli 2006, s.4):

1. Öğretmen, öğrencinin seçtiği bir kelimeyi renkli bir kalemle tahtaya normal büyüklükte yazar. Daha sonra öğrenci parmağıyla öğretmenin yazdığı kelimeyi takip ederken aynı zamanda o harfi seslendirir. Bu şekilde öğrenci kelimeyi bakarak yazana kadar çalıştırılır. Öğrenci takip ya da yazım sırasında hata yaparsa başa dönülür. Kelimenin sürekli bir bütün olarak yazılması sağlanır. Sonraki aşamada öğrenci örneğe bakmaksızın yazım işlemini devam ettirir. Bakmadan yazmayı başarır ise o kelimeyi kelime hazinesine depolamış olacaktır.
2. Artık öğrencinin becerisi geliştiği için yeni olan her kelimeyi takip etmesine ihtiyaç yoktur. Öğretmenin yazdığı kelimeleri bakarak yazar ve kendi kendine okur. Böylece kelimeler öğrenilir ve öğrenci yazılı öyküleri okumaya devam eder.
3. Bu aşamada öğrenci kitaplar ile okumaya başlayabilir. Yeni kelimeler, önce yazılı kelimeler incelenerek, kendi kendine söylenerek ve kopya ederek öğrenilir. Öğretmenin öğrencinin öğrendiği kelimeleri kontrol etmesi ve yeni kelimeler kazandırması önemlidir.
4. Son aşamada ise öğrenci önceden öğrendiği kelimelere benzeyenleri tanıyabilir.

1.1.3. Eko (yankılı) okuma

Akıcı okumayı geliştirmek için etkili tekniklerden biri de öğretmenin bir cümle veya kelimeyi okuduğu, öğrencinin de hemen arkasından aynı materyali okuduğu yankılı okumadır. Birlikte okuma sırasında, öğretmen ve öğrenci beraber okur ve öğretmen öğrencinin metindeki bir sonraki kelimeyi okuması için ara sıra durur (Hudson, Lane ve Pullon, 2005). Bu teknik kullanılırken öğretmen bir cümleyi okur, hemen arkasından öğrenci aynı cümleyi okur. Bu şekilde öğrenciye kelimelerin doğru okunuşu gösterilir. Eko okuma çalışmalarına önce küçük parçalardan başlanmalıdır. Daha sonra okuma birimleri büyütülür, paragraf ve metin olarak çalışmalara devam edilir (Taşkaya, 2017).

1.1.4. Kelime kutusu stratejisi

Boş bir sayfa üzerine çizilen bir dikdörtgenin, her ses için bir kutucuk olacak şekilde bölünmesiyle oluşturulur. Öğrencinin metinde yanlış okuduğu kelimeler belirlenerek sırasıyla söylenir ve kaç sestene oluştuğu sorulur. Daha sonra öğrenci söylenen kelimedeki ses sayısı kadar dikdörtgeni bölerek her kutuya bir sesi yazar. Kelime kutusu stratejisi sesi parçalara ayırma, harf-ses eşleştirme ve harfleri doğru yazma aşamaları olmak üzere 3 kısımdan oluşur (Çayır ve Balcı, 2017).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 3. Sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin okuma güçlüğüne gidilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerine başvuran, olaylar ile algıların kendi doğal ortamları içerisinde bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarılması amacıyla nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma türüdür. Başka bir ifade ile sosyal olguları bağlı oldukları çevrede, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla araştırmaya ve incelemeye öncelik veren bir yaklaşımdır (Glaser; aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda; insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, bu deneyimlerine ne anlamlar yükledikleri ve dünyalarını nasıl inşa ettikleri anlaşılmalı çalışılır. Örneğin emekli olan bireylerin kaç tanesinin yarı zamanlı işe girdiğini bulmak yerine, onların emekliliğe nasıl uyum sağladıkları veya emeklilik dönemleri hakkında ne düşündükleri ile daha fazla ilgilenilir. Bu sorular, bireylerin deneyimlerini anlamayı amaçlandığından nitel bir tasarım gerektirir (Merriam, 2009).

Eylem araştırması Gürgür'e (2017) göre; "...değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir" (s.38-39). Yıldırım ve Şimşek ise (2016) eylem araştırmasını; bir okulda (eğitim uzmanı, yönetici, öğretmen vb.) veya diğer kurumlarda çalışan (planlamacı, mühendis vb.) yani bizzat uygulamanın içinde olan personellerin, doğrudan kendisi aracılığıyla veya bir uygulayıcı ile birlikte sürdürdüğü bir yaklaşım olarak tanımlar. Bu araştırma, uygulama süreci ile ilgili sorunları ortaya çıkarmayı veya zaten var olan sorunları anlama ve çözmeye dönük sistematik veri toplama ve bu verileri analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma, sınıf eğitimi anabilim dalında çalışan iki araştırmacı (2 öğretim elemanı) ve uygulayıcı bir sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüştür. Sınıf öğretmeni alanında yedi yıllık deneyime sahiptir. Bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programından mezundur. Okumada ekleme, çıkarma veya yanlış okuma gibi hataları olan, seviyesi sınıf düzeyinin altında olan bir öğrenci çalışma için belirlenmiştir. Yer temini, aile desteği, planlanan çalışmaların diğer derslerde

ve evde desteklenmesi vb. konularda çalışmaya katkı sağlamaları için okul müdürü, branş öğretmenleri ve aile ile görüşülmüştür. Aileden çalışmaya izin verdiklerine dair yazılı izin alınmıştır.

2.2. Katılımcı Bilgileri

2.2.1 Katılımcının seçimi ve özellikleri

Araştırma kapsamında okuma becerisi geliştirilmek istenen öğrencinin belirlenmesi için Ankara ilinde bir özel okulda okul idaresi ve zümredeki öğretmenlerle görüşülerek 3. Sınıf öğrencileri arasından okuma güçlüğü yaşayan üç öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe ders kitabından sırasıyla; 2 ve 1. Sınıf düzeyinde birer metin okutulmuş, video kaydı yapılmıştır. Video kayıtları, alan uzmanları ve araştırmacı öğretmen tarafından birlikte izlenmiş ve öğrencinin okuması; ekleme, çıkarma, tekrar, okuma hızı vb. unsurlara göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda okuması diğer iki öğrenciye göre daha zayıf olan bir öğrenci belirlenmiştir. Öğrencinin gerçek kimliği etik hassasiyetler sebebiyle gizlenmiş ve katılımcıya “Berrak” kod adı verilmiştir.

Berrak 2010 yılında doğmuştur. Ailenin ikinci çocuğudur. 1. Sınıfın 2. Dönemi öğretmenin tavsiyesi üzerine psikiyatra götürülmüştür. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) bununla ilişkili olarak Öğrenme Güçlüğü tanısı konulmuştur. O günden sonra haftada bir gün ve günde iki saat olmak üzere özel eğitim merkezinde eğitim almıştır. Sınıf öğretmeni ve ailesine göre, özel eğitim kursunda sürekli öğretmen değişmesi veya öğrencinin gitmek istememesi gibi sebeplerden dolayı öğrencinin okuma ve yazma becerisi ile genel akademik başarısında kayda değer bir ilerleme olmamıştır. Ayrıca Berrak'ın aile geçmişinde de DEHB ve Özel Öğrenme Güçlüğü hikâyesine rastlanmıştır. Öğrencinin abisi DEHB'den dolayı birinci sınıftan itibaren (şuan 16 yaşında) ilaç kullanmaktadır. Amcasına ise birinci sınıfta kas zayıflığına bağlı disgrafi ve disleksi tanısı konulmuştur. Öğrencinin ailesi dört kişiden oluşmakta ve iki kardeşin ikisinin de kendine özel odası bulunmaktadır. Anne ve babası ortaöğretim düzeyinde eğitim almış olup, ekonomik problemleri bulunmamaktadır.

2.2.2. Katılımcının biliş ve dil özellikleri

Ailesi ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencinin özellikle okuma-yazma eylemlerinin ağırlıkta olduğu derslerde, dikkat süresinin akranlarının çok gerisinde olduğu, ders dışı uyaranlardan sık sık olumsuz yönde etkilendiği ve sınıf ortamında neredeyse hiç ders dinleyemeyip başka şeylerle uğraştığı tespit edilmiştir. Ayrıca akranlarının söyleyebildiği birçok kelimeyi yanlış telaffuz ettiğini “r” sesi yerine “l” ve “s” yerine ise “ş” seslerini çıkardığını ifade etmişlerdir.

2.2.4. Katılımcının kişilik ve sosyal özellikleri

Aile, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinden alınan bilgilere göre, Berrak insanlarla rahatça iletişim kurabilmektedir. Derste öğretmenin sorduğu soruların cevabını bilmese bile cevaplamak için parmak kaldırmaktadır. Okulda arkadaşları ile bir sorun yaşadığında geri çekilmek yerine tartışarak problemi çözmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerinin sınıf içi ve teneffüslerde yaptığı gözlemlerde Berrak'ın aktif olarak oyunlara katılabildiği, oyunlarda genellikle başarısız olsa da bunu çok problem etmediği ve özgüven problemi yaşamadığı ifade edilmiştir.

2.2.5. Katılımcının özenetim ve özbakım becerileri

Sınıf öğretmeni, Berrak'ın derse hazırlanma yani ders materyallerini çıkarma sürecinde birebir destek almaya çalıştığını ifade etmiştir. Buna sebep olarak ise dersle ilgili veya ilgisiz birçok materyali masasının üzerine çıkarmasını ve sayfa numarasını unuttuğu için ilgili sayfaları çoğu defa açamamasını göstermiştir. Sınıf dolabının ve çantasının akranlarına göre çok karışık olduğu, yine defterine düzensiz yazı yazdığı, defterin sayfalarının kırıksık ve eksik olduğu gözlemlenen olgular arasındadır. Ayrıca sınıf öğretmeni, öğrencinin her sabah temiz ve ütülü kıyafetlerle okula gelmesine rağmen, giysilerinin gün sonunda kirlilikten giyilemeyecek hâle geldiğini belirtmiştir. Yine okul yemekhanesinde yemeklerini dökerek veya eliyle yediği için arkadaşlarının rahatsız olduğu öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

2.3. Çalışma Ortamı

Bireysel uygulanan okuma dersleri öğrencinin dikkatinin dağılmaması için aydınlık, görsel uyaranın rahatsız edici düzeyde olmadığı ve gürültüden uzak bir sınıfta yürütülmüştür. Bunun yanı sıra metin, kalem, saat, ses-görüntü kaydedici, hece kartları, hece kutusu vs. ders materyallerinden hangisi kullanılacaksa masanın üzerinde sadece o bulundurulmuştur. Aksi halde öğrencinin dersle o anda ilgisi olmayan materyalle ilgilendiği ve dikkatinin kolayca dağılabildiği fark edilmiştir. Bu koşullar altında Berrak'la üç saat okulda ve bir saat evde olmak üzere haftada dört saat çalışılmıştır. Ayrıca açık yönergeler verilerek annesiyle birlikte çalışması için ödevler verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için, Akyol (2014)'ün Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'dan uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Envanter ile öncelikle öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hatalar belirlenir. Örneğin metin okunurken öğrencinin harf veya hece atlaması durumunda bu hata not alınır. Bu şekilde öğrencinin kelime ve ses bilgisi (ses ile şekli ilişkilendirme becerisi) belirlenir. Daha sonra öğrenciye metin ile ilgili anlama soruları sorulur ve bu şekilde de anlama seviyesi belirlenmeye çalışılır. Envanter anlama ile kelime tanımada ne şekilde hata yapıldığı konusunda bilgi vermektedir. Envanter aracılığıyla üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

-Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen veya herhangi bir yetişkinin desteğine gerek olmadan düzeyine göre bir metni okuması ve anlamasıdır.

-Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya başka bir yetişkinin yardımıyla istenilen biçimde okuma ve anlamasıdır.

-Endişe Düzeyi: Çocuğun okuma sonrasında okuduğunun çok küçük bir kısmını anladığı ve/veya çok fazla okuma hatası yaptığı düzeydir (Akyol, 2014, s.98).

Akyol'a (2014) göre envanter, çocuğun bulunduğu sınıf düzeyinin bir sınıf altından uygulanmaya başlanmalıdır. Örneğin çocuk üçüncü sınıf ise envantere ikinci sınıf düzeyinden başlanmalıdır. Yine çocukların anlama düzeylerinin belirlenmesi için sorular hazırlanmalı ya da varsa metin sonunda yer alan hazır sorular kullanılmalıdır. Eğer sorular klasik türden ise, sorular basit anlama ve derinlemesine anlama şeklinde gruplandırılmalıdır. Belirlenen öğrenci 3. Sınıf olduğu için envanter 2. Sınıf düzeyinden uygulanmaya başlanmış ve öğrenciye 2. Sınıf düzeyinde "Kız Kulesi" (Adnan Özyalçınar) adlı metin, 1. Sınıf düzeyinde ise "23 Nisan Kutlu Olsun" (TBMM Çocuk) adlı metin okutulmuştur. Uygulama sonrasında durum belirleme çalışması için ise 3. Sınıf düzeyinde "Uzaya İlk Yolculuk" (Yazar: Eleonora Barsotti, Çeviren: Tülay Öncü) adlı metin, 2. Sınıf düzeyinde "Muhteşem Güneş" (Araştırmacı Çocuk) adlı metin ve son olarak 1. Sınıf düzeyinde "Ekranza" (Davut Civelek) adlı metin okutulmuş ve veriler toplanmıştır.

Derinlemesine anlama ile ilgili sorulara tam puan cevaba göre 3, 2, 1, 0; basit anlama soruları için ise tam puan cevaba göre 2, 1, 0 olarak sıralanmalıdır. Bu duruma örnek olarak bir öğrencinin derin anlama sorularından birinden 0 diğerinden 2, basit anlama sorularının üçünden de 1 puan aldığını düşünelim. Bu durumda öğrenci 5 puan almış olacaktır. Ancak toplamda 5 sorudan alması gereken puan 12'dir (2 derin anlama 3+3=6, 3 basit anlama 2+2+2= 6). Öğrenci toplam 5 puan aldığı için başarı durumu, $5/12 = 0,41$ yani % 41'dir. Tablo 1'e göre anlama düzeyi % 50'nin altında olduğu için endişe düzeyinde olacaktır (Akyol, 2014). Kelime tanıma ile anlama düzeyleri bakımından öğrencilerin bulunduğu okuma düzeyleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1.

Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri (Ekwall ve Shanker; aktaran Akyol, 2014)

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

2.5. Çalışmanın Aşamaları

Çalışmada öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için MEB Türkçe ders kitabından seçilen 2 ve 1. sınıf düzeyinde birer metin okutulmuş ve video kaydı yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciye öncelikle 2. Sınıf düzeyinde "Kız Kulesi" adlı metin okutulmuştur.

Tablo 2.

Hata Türleri ve Sayıları

Hata Türleri	Program Öncesi
Atlayıp Geçmeler	17
Eklemeler	5
Yanlış Okuma	10
Toplam Hata	32
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	51
Toplam Kelime Sayısı	116

Tablo 2 incelendiğinde öğrencinin yanlış sayısının çok fazla olduğu görülmektedir. Öğrenci kelimelerin yaklaşık % 28'ini yanlış okumuştur. Ekwall ve Shanker'in (aktaran Akyol, 2014) 'Kelime Anlama Düzey ve Yüzdelerini Belileme Kılavuzu'na göre 116 kelimelik bir metinde 11 ve daha fazla sayıda kelimeyi yanlış okuyan öğrencinin kelime tanıma düzeyi endişe düzeyindedir. Öğrenci okuma sırasında 32 hata yaptığı için kelime tanıma düzeyi endişe düzeyindedir. Kelime tanıma düzeyinin belirlenmesi amacıyla toplanan veriler incelendikten sonra okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciye metinle ilgili 3 basit anlama sorusu sorulmuştur. Bu sorulardan sırasıyla 2, 1, 0 puan

almıştır. Derinlemesine anlama ile ilgili sorulan 2 sorudan ise puan alamamıştır. Öğrencinin başarı durumu (3/12=0,25) % 25 olduğundan endişe düzeyinde çıkmıştır. Yukarıda yer alan veriler incelendiğinde öğrencinin hem okuma hem de okuduğunu anlama başarısı "Endişe Düzeyinde" çıkmıştır. Öğrenciye sorulan sorular, doğru cevapları ve öğrencinin verdiği yanıtlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.

Okuduğunu Anlama Soruları ve Cevapları

Soru	Doğru Cevap	Öğrencinin Cevabı
Kız Kulesi hangi şehirdedir?	İstanbul.	İstanbul.
Kız Kulesi'nin çevresinde neler vardır? (Metne Göre)	Vapur, deniz motoru, sandal, yolcu gemileri.	Deniz falan vardır. Kule vardır.
Kız Kulesi'nin çevresinde uçan kuşların adı nedir?	Martı.	Bilmiyorum.
Metinden anladığın kadarıyla Kız Kulesi'ni bize biraz anlatabilir misin?	Geceleri yanıp sönen feneriyle deniz taşıtlarına yol göstericilik yapan Kız Kulesi, İstanbul Boğazı'nın girişinde kurulmuştur. İstanbul Limanı girişindeki kayalığın üstündedir....	Kız Kulesi şöyle bir yerdir. Yani böyle kuleler vardır. Denizler falan vardır. Öyle yani...
Yaşadığın şehirde yani Ankara'da Kız Kulesi gibi meşhur olan tarihi/doğal eserler var mı? Biliyor musun? Gittin mi?	Vardır. Olduğunu biliyorum ama hiç gitmedim.

İkinci aşama olarak öğrenciye MEB Türkçe ders kitabından seçilen 1.sınıf düzeyinde bir metin okutulmuş ve video kaydı yapılmıştır. Öğrenciye 1. Sınıf düzeyinde "23 Nisan Kutlu Olsun" adlı metin okutulmuştur.

Tablo 4.

Hata Türleri ve Sayıları

Hata Türleri	Program Öncesi
Atlayıp Geçmeler	5
Eklmeler	1
Yanlış Okuma	2
Toplam Hata	8
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	60
Toplam Kelime Sayısı	66

Öğrenci, seçilen metinde toplamda 8 hata yapmıştır. Bu nedenle öğrenci endişe düzeyindedir. Öğrencinin anlama düzeyinin belirlenmesi için ise bir önceki aşamada olduğu gibi, 2 derinlemesine anlama, 3 ise basit anlama sorusu sorulmuştur. Öğrenci basit anlama sorularından 2, 2, 1; derinlemesine anlama sorularından ise 1, 1 olmak üzere toplamda 7 puan almıştır. Öğrencinin anlama düzeyi (7/12=0,58) % 58 çıkmıştır. Bu durumda öğrenci anlama açısından öğretim düzeyindedir.

Yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan okuma ve anlama süreçlerine ilişkin çalışmaların yanı sıra öğrencinin matematik dersindeki başarısını belirleyebilmek amacıyla bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturulurken, okullarda kullanılmakta olan MEB 3. sınıf Matematik ders kitabından yararlanılmıştır. Sorular; 1. Dönem başından, çalışmanın başladığı güne kadar işlenen ünitelerin konularından oluşturulmuştur. Bu üniteler sırasıyla şunlardır: Doğal Sayılar, Doğal Sayılarda Çıkarma İşlemi, Doğal Sayılarda Toplama İşlemi, Veri Toplam ve Değerlendirme, Doğal Sayılarda Çarpma İşlemi ve Doğal Sayılarda Bölme işlemidir.

Ünite değerlendirme bölümünde yer alan sorulardan yararlanılarak kazanım ve soruların düzeylerine (bilgi, kavrama, uygulama, analiz vb.) ve soru tipi (boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve açık uçlu) dikkate alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Ünitelere, kazanımlara, soru tiplerine ve soru düzeylerine eşit olarak yer verecek şekilde soru havuzundan kura çekilerek 24 soruluk bir test hazırlanmıştır. 4 3.sınıf öğretmeni ve 2 alan uzmanı tarafından belirtke tablosu ile birlikte sorular incelenerek soru sayısı 15'e düşürülmüştür. Aynı çalışma ekibi tarafından her soruya eşdeğer bir soru daha hazırlanmış ve iki tane 15'er soruluk test sınavı oluşturulmuştur. Son olarak kura yoluyla ikiye ayrılan testlerin biri öğrenciye çalışma öncesi diğeri çalışması sonrası uygulanmıştır. Eşdeğer sorular hazırlanırken öğrencilerin kelime hazinesi, işlemlerin eldeli-eldesiz olması, problemler kurulurken kullanılan kelime sayıları, soruların okuma-anlama veya işlem becerisi ağırlıklı olmasına ve diğer değişkenler açısından olabildiğince eşit tutulmaya çalışılmıştır. Sorulardaki her değişiklik öğretmenlerin ve uzmanların fikir birliğine varmasıyla yapılmıştır.

Çalışmanın daha önceki kısımlarında da belirtildiği gibi, Berrak adlı öğrenci okuma sırasında birtakım (ekleme, çıkarma ve yanlış okuma) hatalar yapmaktadır. Ayrıca okuduğu metinle ilgili sorulan sorulara da eksik cevap vermekte hatta bazı

sorulara hiç cevap verememektedir. Bu durum öğrencinin hem kelime tanımada hem de okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Bu çalışmada, her ne kadar öğrenci okuduğunu anlamada sorunlar yaşasa da, yoğun olarak onun kelime tanıma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmıştır. Çünkü öğrenci zihin kapasitesini kelime tanımayı sağlamak için kullandığı zaman anlamı yapılandırmakta güçlük yaşar. Öğrenci anlam oluşturmaya dikkatini ancak kelime tanıma sağlandıktan sonra verebilir (Samuels; aktaran, Akyol ve Kodan, 2016). Yapılan analizler sonucunda öğrenci ile çalışmaya 1. Sınıf düzeyindeki metinlerden başlanmasına karar verilmiştir. Çalışmada kullanılan metinler ilkökul birinci sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Metin öğrenciye okutulurken aynı zamanda öğretmen tarafından da takip edilmiştir. Çalışmayı sınıf öğretmeni yürütmüştür. Araştırmacılar da zaman zaman çalışmalara katılmış, görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Çalışma sırasında sınıf öğretmeni tarafından çekilen video ve görseller izlenerek öğrencinin okuma hatası, yanlış öğrenme vb. eksiklikleri belirlenmiş ve eylem planına ek uygulamalar konmuştur.

Sınıf öğretmeni tarafından çalışma sırasında yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

- 1-) Metin sınıf öğretmeni tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek yavaş yavaş okunmuştur. Burada öğrencinin, kelimelerin nasıl okunduğu ile ilgili bir farkındalık kazanması amaçlanmıştır.
- 2-) İkinci aşamada öğrenci doğru okuyana kadar metin farklı zamanlarda tekrar tekrar okutulmuştur. Bu aşamada ayrıca kayıt tekniği de kullanılmıştır. Tekrarlı okumaların yanı sıra yankılı okuma tekniği de kullanılmıştır. Bu teknik kullanılırken, öğretmen metni okurken öğrencinin onu dikkatlice takip etmesi istenmiştir. Daha sonra öğretmenin arkasından öğrenci metni aynı şekilde okumuştur.
- 3-) Tekrarlı ve yankılayıcı okumaların yanı sıra öğrenci metni okurken ses kaydı yapılmış ve kendi sesi öğrenciye dinletilerek hatalarını bulması istenmiştir. Bu çalışma esnasında öğrencinin takıldığı yerlerde kayıt tekrar dinletilmiş ve öğrencinin hataları kendisine buldurularak bu hatanın sebepleri ile ilgili sorular sorulmuş ve doğrusu gösterilmiştir.
- 4-) Tekrarlı okuma sırasında seçilen metin öğrenci akıcı ve doğru okuyana kadar tekrar okutulmuştur. Ancak öğrencinin sıkılmaması ve çalışmaya karşı motivasyonunun düşmemesi için aynı metin farklı zamanlarda okutulmuştur. Eko okumada ise metinler cümle cümle ayrılmış ve her cümle önce öğretmen sonra öğrenci tarafından okunmuştur.
- 5-) Bu çalışmalar sırasında öğrencinin hatalı okuduğu veya çok fazla tekrar ettiği kelimelerin altı çizilmiş ve bu kelimelerden bir liste oluşturulmuştur. Daha sonra otomatikleşmeyi sağlamak için bu kelimeler üzerinde çalışılmıştır. Kelime kutusu stratejisi ve Fernald Yöntemi ile kelimenin kaç ses ve heceden oluştuğu üzerinde durulmuştur. Daha sonra kelime renkli kartlar üzerine yazılarak heceleme çalışması yapılmıştır. Öğrenciye, okumakta zorlandığı kelimenin kaç ses ve heceden oluştuğu öğretildikten sonra kelimedeki otomatikleşmesi için tekrarlı ve eko okuma teknikleri tekrar kelime bazlı kullanılmıştır. Kelime, hece ve seslerin nasıl çıkarılması gerektiği (eko okuma yoluyla) önce öğretmen tarafından öğrenciye gösterilmiş hemen arkasından öğrenci tekrar etmiştir.
- 6-) Aşamalı olarak 1. Sınıf ders kitabındaki metinler tamamlandıktan sonra 2 ve 3. Sınıf ders kitabındaki metinlere geçilmiştir. Öğrencinin okuma hızı, okuma hataları (ekleme, çıkarma, yanlış okuma vb.) ve anlama düzeyi çalışılan her metnin sonunda kontrol edilmiştir. Çalışma sürecinde öğretmen ve diğer araştırmacılar tarafından, çalışma kâğıtları, kelime içerisindeki hece veya harflerin çıkarılarak hazırlandığı bulmaca tarzı çalışmalar, öğrencinin karıştırdığı harflerle ilgili (b-d) etkinlikler ayrıca hazırlanmış ve çalışmadan arta kalan zamanlarda öğretmen kontrolünde öğrenciye yaptırılmıştır.

2.6.Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Tablo 5.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği İçin Alınan Önlemler

İç Geçerlik	Uzman incelemesi Uzun süreli etkileşim
Dış Geçerlik	Veri toplama araçlarının, ortamın, çalışma aşamalarının ayrıntılı betimlenmesi Katılımcının belirlenmesinde belirli kriterlerin dikkate alınması (okuma düzeyi, okuma hataları vb.)
İç Güvenirlik	Bulguların olduğu gibi sunulması İki araştırmacının çalışmanın tüm aşamalarında ortak hareket etmesi
Dış Güvenirlik	Veri kaynağı olan öğrencinin açık bir şekilde tanımlanması Veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili açıklamalar yapılması

Erlanson, Harris, Skipper ve Allen (1993'den uyarlayan Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.277)

Yıldırım ve Şimşek'in Erlanson, Harris, Skipper ve Allen (1993 aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016)'dan uyarladığı tabloya göre; uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi çalışmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) arttıran yöntemlerdir. Benzer şekilde dış geçerlik (aktarılabirlik) için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme; iç güvenirlik (tutarlılık) için tutarlık incelemesi; dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) için ise teyit incelemesi yapılabilir (s.277). Bu kapsamda, iç geçerliği sağlamak için öğrencinin seçilmesi, öğrenci ile yapılacak çalışmalarda hangi tekniklerin kullanılacağı, metinlerin seçimi, soruların hazırlanması vb. işlemlerde deneyimli sınıf öğretmenleri ve sınıf eğitimi alanında doktoraşı olan öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Çalışma sürecinde yine sınıf eğitimi alanında doktoraşı başka bir akademisyene çalışma ile ilgili yapılan tüm işlemler anlatılmış ve

çalışmanın yazılı hali dâhil tüm veriler gönderilmiş, araştırma çeşitli boyutlarıyla incelettirilmiştir. Ayrıca araştırmacı öğrenci ile bireysel olarak uzun süreli çalışmış ve veri toplamıştır.

Dış geçerliği sağlamak için ise çalışma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve bulgular olduğu gibi aktarılmıştır. Örneğin öğrencinin anlama düzeyini belirlemek için öğrenciye sorulan sorular, doğru yanıtları, öğrencinin verdiği yanıtlar ve puanlama örnekleri çalışma içeriğinde verilmiştir. Ayrıca katılımcının seçiminde belirli ölçütlerin olması yani katılımcının amaçlı olarak seçilmesi dış geçerliliğin sağlamak açısından faydalı olur. Çünkü bu şekilde çalışmanın amacı açısından veri kaynağı olarak zengin durumların seçilmesi kolaylaşır. İç ve dış güvenilirlik için ise araştırmacı, öğrenci ile çalışma sürecinde aldığı kayıtları, kullanılan dokümanları, toplanan diğer verileri kaydetmiştir ve son aşamada verileri tekrar kontrol etmiştir. Ayrıca aynı veri toplama araçları ile aynı ortam içerisinde öğrenciye okuma yaptırılarak veri toplanmıştır. Öğrencinin ön ve son ölçümlerinin yapıldığı metinlerin ise aynı sınıf düzeyinde olmasına dikkat edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu kısımda, araştırma sonucu ulaşılan veriler ışığında bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Okuma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda, okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde nasıl bir değişim olduğunu belirlemek için öğrenciye MEB Türkçe ders kitabından seçilen 3, 2 ve 1. sınıf düzeyinde birer tane metin okutulmuş ve video kaydı yapılmıştır. Daha önce durum tespiti için kullanılan metinler çıkartılarak diğer metinler incelenmiş ve araştırmacılar ile sınıf öğretmenleri tarafından farklı 3 metin seçilmiştir. Bu metinlerle ilgili okuma hata türleri Tablo 6, 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 6.

İkinci Sınıf Düzeyindeki “Muhteşem Güneş” Adlı Metinle İlgili Hata Türleri

Hata Türleri	Program Sonrası
Atlayıp Geçmeler	2
Ekleme	2
Yanlış Okuma	0
Toplam Hata	4
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	55
Toplam Kelime Sayısı	103

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencinin hata sayısının büyük oranda azaldığı ancak okuma hızında çok az bir artma olduğu görülmektedir. Metinde ortalama 103 kelime bulunmaktadır. Bu kelimelerden iki tanesinde ekleme, iki tanesinde ise atlayıp geçme hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenci dakikada 55 kelime okumuştur. Ekwall ve Shanker’in (aktaran, Akyol, 2014) “Yanlış okunan kelime sayısı” tablosuna göre 101-105 kelime sayısına sahip bir metinde 4 hata yaptığı için öğrenci öğretim düzeyinde (%96) çıkmıştır. Uygulama öncesindeki toplam 32 hata (17 atlayıp geçme, 5 ekleme, 10 yanlış okuma) uygulama sonrasında 4’e düşmüştür. Ayrıca öğrencinin kelime birleştirme, kelime tanıma becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Ayrıca bu aşamada öğrenci çalışmalara daha istekli katılmaya başlamış ve kendine güveni artmıştır. Öğrencinin daha yüksek sesle okuması, bu metinler hakkında daha fazla konuşmak istemesi (anlama düzeyinin artması etkili olabilir), sürekli yorumlar yapması, çok heceli kelimeleri ara sıra yavaşlarsa da doğru okuması, öğretmenin derste yaptığı gözlemler ve aile ile yaptığı görüşmeler sonucu elde ettiği bilgiler arasındadır.

Tablo 7.

Birinci Sınıf Düzeyindeki “Ekranza” Adlı Metinle İlgili Hata Türleri

Hata Türleri	Program Sonrası
Atlayıp Geçmeler	1
Ekleme	1
Yanlış Okuma	0
Toplam Hata	0
Bir Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısı	72
Toplam Kelime Sayısı	66

Uygulama öncesinde okutulan 23 Nisan Kutlu Olsun adlı metinde öğrenciye 66 kelime okutulmuştur. Öğrenci toplamda 8 hata (5 atlayıp geçme, 1 ekleme, 2 yanlış okuma) yapmıştır. Dakikada okuduğu kelime sayısı ise 60’tır. İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabından seçilen farklı bir metnin bir kısmı ile yapılan uygulama sonrası değerlendirme sonucunda ise, öğrencinin hata sayısının ikiye düştüğü görülmüştür. Ayrıca öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 72’ye yükselmiştir. Ekwall ve Shanker’in (aktaran, Akyol, 2014) “Yanlış okunan kelime sayısı” tablosuna göre uygulama öncesinde 8 hata ile “Endişe Düzeyi”nde olan öğrenci uygulama sonrasında 2 hata ile “Öğretim Düzeyi”ne (% 97) yükselmiştir.

Tablo 8.

Üçüncü Sınıf Düzeyindeki "Uzaya İlk Yolculuk" Adlı Metinle İlgili Hata Türleri

Hata Türleri	Program Sonrası
Atlayıp Geçmeler	4
Eklemler	0
Yanlış Okuma	0
Toplam Hata	0
Bir Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısı	59
Toplam Kelime Sayısı	133

Son olarak öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesinde hangi düzeyde olduğunu belirlemek için bir metin okutulmuş ve değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencinin 133 kelimelik bir metinde 4 hata yaptığı görülmüştür. Ekwall ve Shanker'in (aktaran, Akyol, 2014) "Yanlış okunan kelime sayısı" tablosuna göre öğrenci "Öğretim Düzeyi"ndedir (% 97).

3.2.Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrenciye daha önce okuma düzeyini değerlendirmek için okutulan metinle ilgili beş soru sorulmuştur. Sorular uygulama öncesinde olduğu gibi 3 basit anlama, 2 derinlemesine anlama ile ilgilidir. Puanlama ise basit anlama soruları için 2, 1, 0; derinlemesine anlama soruları için 3, 2, 1, 0 şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciye öncelikle "Ekranza" adlı 1. Sınıf metninden beş soru sorulmuştur. Sorulan sorular, olması gereken cevaplar ve öğrencinin verdiği yanıtlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Okuduğunu anlama soruları ve cevapları

Soru	Doğru Cevap	Öğrencinin Cevabı
Ekranzada uyuyan çocukların isimleri nelerdir?	Emre ve Eren	Emre ve Eren
Onları birazdan kim gelip uyandıracaktı?	Robot köpek Roboköp	Robot köpek Roboköp
İnternete girmek için hangi cihazları kullanıyorlardı?	Cep telefonu, tablet, bilgisayar.	Tablet, bilgisayar, telefon
Sen hangi cihazları kullanıyorsun? Ne amaçla bunları kullanıyorsun?	-	Telefon ve tablet. Oyun oynamak amacıyla. Birde bazı soruları bilemediğim zaman ordan bakıp çözüyorum.
Sence internet yararlı mı zararlı mı? Neden?	-	Zararlı. Çünkü çok bakarsak gözlerimizin atları şışebilir. Yararları ders çalışmak için veya oynamak için kullanabiliriz.

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencinin ilk 3 soruya tam cevap verdiği görülmektedir. Bu durumda öğrenci ilk 3 sorudan 6 (2+2+2) puan almıştır. 4 ve 5. Sorulara verdiği cevaplar daha sonra 2 sınıf öğretmeni ve 2 akademisyen tarafından incelenmiş, sorulara verilen yanıtların yeterli olmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle 4. Soruya 2, 5. Soruya ise 1 puan verilmiştir (yanıtlar yeterli olsaydı 4 ve 5. Sorulardan 3'er puan alacaktı). Bu durumda öğrenci metinden toplamda 9 puan almıştır. Öğrencinin anlama düzeyi ($9/12=0,75$) % 75 çıkmıştır.

Uygulama öncesi 1. sınıf metni ile anlama düzeyinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda öğrenci basit anlama sorularından sırasıyla 2, 2, 1; derinlemesine anlama sorularından ise 1, 1 olmak üzere toplamda 7 puan almış ve öğrencinin anlama düzeyi ($7/12=0,58$) % 58 çıkmıştı. Uygulama sonrasında ise bu oran % 75'e çıkmıştır. Daha önce çalışmada verilen "Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri" adlı tabloya göre yine öğrenci öğretim düzeyinde kalmıştır. Ancak anlama düzeyi % 58'den % 75'e yükselmiştir.

2. aşama olarak yukarıdakine benzer bir işlem 2. Sınıf metni olan Muhteşem Güneş için uygulanmıştır. Öğrenciye 3 basit anlama, 2 derinlemesine anlama olmak üzere toplamda 5 soru sorulmuştur. Puanlama daha önce belirtildiği gibi yapılmıştır. Öğrenci 3 basit anlama sorusundan tam puan almıştır (2+2+2=6). 2 Derinlemesine anlama sorusuna ise yeterli cevap veremediği için 3 üzerinden 1 puan verilmiştir. Öğrenci toplamda metinden 8 puan almıştır. Öğrencinin anlama düzeyi ($8/12=0,66$) % 66'ya çıkmıştır. Öğrencinin anlama düzeyi uygulama öncesi ve sonrası farklı 2 metin üzerinde yapılan ölçüm sonuçlarına göre %25'ten % 66'ya yükselmiştir. Bu durumda öğrencinin anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Son aşama olarak öğrenciye sınıf seviyesinde (3. Sınıf) okuduğu Uzaya İlk Yolculuk metni ile ilgili 5 soru sorulmuştur. Öğrenci bu sorulardan toplamda 8 puan almıştır. Öğrencinin anlama düzeyi ($8/12=0,66$) % 66 çıkmıştır.

3.3. Matematik Başarısına İlişkin Bulgular

Öğrencinin uygulama öncesi ve sonrasında matematik dersi başarısındaki değişimi belirleyebilmek için, MEB matematik ders kitabından yararlanılarak bir sınav hazırlanmıştır. Uzman ve tecrübeli öğretmenlerden destek alarak bu sınavın muadili olabilecek nitelikleri taşıyan bir sınav daha hazırlanmıştır. Kura çekilerek, bu sınavlardan biri öntest diğeri sontest olarak belirlenmiştir. Sınav, bazı soruların çözümünde okuma anlama becerilerine birinci derecede ihtiyaç duyulan; bazılarında daha çok işlem becerilerine ihtiyaç duyulan sorulardan oluşmaktadır.

Uygulama öncesinde uygulanan öntest sınav puanı 26 olarak belirlenmiştir. Öğrenci öntest sınavında daha çok okuma-anlama becerileri gerektirmeyen, işlem yapılarak çözülebilen sorulardan puan alırken, okuma anlamının önemli olduğu sorulardan ve problem sorularından puan alamamıştır.

Uygulama sonrasında uygulanan sontest sınav puanının 78'e yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sınavda ise öğrenci işlem becerisi gerektiren soruların yanı sıra okuma-anlama becerisi gerektiren sorulardan ve problem sorularından da puan alabilmiştir. Öğrenci son sınavda, bir tane okuma anlama becerisinin, bir tane de işlem becerisinin önemli olduğu sorudan puan alamamış ve bir sorunun da çözümünün son aşamasında işlem hatası yapmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilkökul 3. Sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin okuma- anlama güçlüklerini tespit etmek, bu güçlükleri azaltmak ve öğrencinin okuma ve anlama güçlüklerindeki azalmanın onun matematik başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencinin okuma hatalarının azaldığı ve anlama düzeyinin arttığı görülmüştür. Matematik dersi ile ilgili hazırlanan benzer testlerin sonuçları incelendiğinde ise uygulama öncesine göre başarının arttığı görülmüştür.

Akyol ve Kodan (2016) tarafından yapılan araştırmada, akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerilerini geliştirmesine ne düzeyde katkı sağladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde tekrarlı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejileri kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğrencinin hem kelime tanımda hem de diğerk okuma becerilerinde ilerleme olduğu gözlenmiştir. Özkara (2010) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise okuma güçlüğü olan bir öğrenci, birlikte okuma ve tekrarlı okuma yöntemleri kullanılarak çalıştırılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır. Cohen (2011) ise bu konuda öğrencilerin, tekrarlı okuma ve bununla ilişkili becerileri uygulayarak daha hızlı ve daha doğru okumayı öğrendiklerini belirtmiştir.

Dağ (2010) tarafından, öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmek amacıyla yapılan bir çalışmada, araştırmacı 3 P metodu ve boşluk tamamlama (close) tekniğini kullanmıştır. Yapılan uygulamalardan sonra öğrencinin okuması endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır. İşler ve Şahin (2016) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, bir ilkökul öğrencisinin okuma hatalarının belirlenmesi ve giderilmesi amaçlanmıştır. Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ve eşli okuma stratejisinin kullanıldığı çalışmada öğrencinin okuma ve anlama problemlerinin azaldığı görülmüştür.

Uzunkol'un (2013) çalışmasında ise okuma güçlüğü olan bir ilkökul öğrencisinin okuma hatalarının tespit edilmesi ve giderilmesi amaçlanmıştır. Uygulama sırasında eko, tekrarlı, eşli ve paylaşarak okuma, kelime tekrar stratejileri kullanılmıştır. Uygulama sonunda ise öğrencinin düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır. Young ve Rasinski (2009) tarafından yapılan çalışmada ise tekrarlı okumaların akıcı okuma üzerinde açık bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Samuel (1979) bu konuda, tekrarlı okuma yönteminin hem özel öğrenme sorunu olan öğrenciler için hem de normal çocuklar için faydalı olduğunu ifade etmiştir. Al Jaffal (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ise tekrarlanan okuma stratejisi, sözlü okuma hızı ve sözlü okuma doğruluğu üzerinde genel olarak etkilidir. Bu çalışmalar yapılan çalışmayla örtüşmektedir.

Roundy ve Roundy (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise, tekrarlanan okuma stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin okuma hızını, kelime (wpm) okuma puanını ve okumaya yönelik özgüvenini artırdığı bulunmuştur. Sezgin ve Akyol (2015) tarafından yapılan çalışmada, bir ilkökul öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesi için tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatrosu teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, uygulama süreci tamamlandığında öğrencinin kelime tanıma düzeyi ile anlama düzeyinin "endişe düzeyi"nden "öğretim düzeyi"ne çıktığı görülmüştür. Bu çalışmanın süreç ve sonuçları yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Yüksel (2010) tarafından yapılan çalışmada, Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ve Kelime Kutusu Stratejisi kullanılarak öğrencinin okuma ve anlama düzeyi "Endişe Düzeyi"nden "Öğretim Düzeyi"ne yükseltilmiştir. Hapstak ve Tracey (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da, destekli tekrarlı okumanın farklı akademik profillere sahip dört birinci sınıf öğrencisi üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışma sonucunda tekrarlanan okuma ile gelişmiş okuma akıcılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Uysal ve Akyol (2019) tarafından okuma sorunu olan bir öğrencinin okuma ve anlama problemlerinin giderilmesine dönük bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada okuma problemlerini gidermek için tekrarlı, model, yardımcı, yankılı ve koro okuma yöntemleri ile çalışma sürdürülmüştür. Uygulama öncesinde "endişe düzeyinde" olan öğrenci uygulama sonrasında "öğretim düzeyine"

ulaşmıştır. Kodan ve Akyol (2018) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise tekrarlı, koro, yardımcı okuma stratejilerinin zayıf okuyucuların okuma ve okuduklarını anlama becerilerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu, okuma güçlüğü yaşayan altı öğrenciden oluşmaktadır. Toplamda doksan saat süren araştırma sonucunda ulaşılan veriler, yukarıda bahsedilen stratejilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini desteklemiştir. Bu çalışma da yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Eber ve Miller (2003) tarafından yapılan bir çalışmada 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama düzeyini arttırmak amaçlanmıştır. Akıcı okuyamama ve anlama problemleri bulunan bu öğrencilerin durumu standart testler ve öğretmen gözlemleri ile belirlenmiştir. Daha sonra literatür incelenerek tekrarlı okuma tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Uygulama sonunda ise tekrarlanan okumaların okuma akıcılığı ve anlama puanlarının artmasına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Blum ve Koskinen (1991)'e göre ise tekrarlı okuma, uzmanlaşmanın yanında akıcılık ve anlama becerisini artmasına da fayda sağlar. Bu çalışmada da akıcı okuma teknikleri kullanılmış ve öğrencinin okuma doğruluğu ile okuma hızında gelişme görülmüştür. Ayrıca çalışma sırasında öğrencinin kendi hatalarını görebilmesi için kayıt tekniği, daha sonra bu hatalar üzerinde çalışarak hatalarını giderebilmesi için ise Kelime Kutusu Stratejisi kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencinin hatalarında azalma olduğu görülmüştür. Yüksel (2010)'un çalışmasında da Kelime Kutusu Stratejisi kullanılarak öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin artırıldığı görülmektedir.

Çalışmada öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki ilerlemenin matematik başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için aynı düzeyde iki ayrı test hazırlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan testlerin puanları karşılaştırıldığında öğrencinin matematik başarısı üzerinde de önemli ilerlemelerin olduğu görülmüştür.

Araştırmalara göre matematik problemlerinin çözümünde bazı aşamalar bulunmaktadır. Bunların en önemlisi ve en başta geleni problemin anlaşılmasıdır. Problemi doğru olarak çözebilmek için öncelikle onu doğru anlamak gerekir. Problemi doğru olarak anlayabilmek için de kişinin okuma ve anlamada probleminin olmaması gerekir (Tatar ve Soylu, 2006). Öğrencinin okuma hatalarının giderilmesi ve bu sayede de anlama problemindeki azalmaların onun matematik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Göktaş ve Gürbüz Türk (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin matematik becerileri ve okuduğunu anlama becerileri arasında yakıne bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Sertsöz (2006) tarafından yapılan bir çalışmaya göre ise öğrencilere kitap okutulması, okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar yaptırılması onların matematik dersinde gösterdiği performansı olumlu yönde etkiler.

Erdem (2016) tarafından yapılan başka bir çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematiksel muhakeme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Wijaya, Heuvel Panhuizen, Doorman ve Robitzsch'e (2014) göre ise problem çözme becerisi performansı düşük olan öğrenciler, yüksek olan öğrencilerden daha çok anlama ve dönüştürme hatası yapmaktadır. Bu çalışmada ise öğrencinin çalışma öncesinde genelde okuma-anlama becerisi gerektirmeyen, işlem yapılarak çözülebilen sorulardan puan alırken çalışma sonrasında okuma-anlama ve problem sorularından da yüksek puan alması yukarıdaki çalışmaları destekler niteliktedir.

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular incelendiğinde, okuma ve anlama güçlüğü olan öğrencilerin uygun bir eğitim aldıklarında ilerleme kaydedebilecekleri görülmektedir. Bu nedenle özellikle sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin okuma, anlama hatalarını, bu hataların kaynaklarını dikkatle incelemeleri ve uygun bir eğitim-öğretim planı hazırlamaları gerekmektedir. Konu ile ilgili branş öğretmenleri, idareciler ve ailelerin bilinçlendirilmeleri de önemli olan diğer konular arasındadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve aile işbirliği yaparak bu tip sorunu olan öğrencilerle düzenli bir şekilde çalışmalıdır.

Okuma ve anlama güçlüğüne sahip olan öğrencilerin okullardaki sayısı dikkate alındığında, onlara ayrı bir zaman ayrılması ve özel bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu tür çocukların sorunlarının tespiti ve giderilmesi için okuma uzmanlarının yetiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Akyol ve Yıldız'a (2013, s.5) göre "Okuma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili reform hareketlerinin amacına ulaşmasında en önemli görev okuma uzmanlarına düşmektedir. Çünkü okuma ve yazma güçlüklerinin tanınması, giderilmesi ve öğrenciye uygun programların hazırlanması öğretmenlerin mevcut bilgileriyle yapabilecekleri işler değildir." Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu bu konuda bir adım atarak Türkiye'de okuma uzmanlarının yetiştirilebilmesi için gerekli önlemleri almalıdır.

Çalışma sonucunda, öğrencinin okuma-anlama becerisindeki gelişmenin matematik dersindeki başarısını da artırdığı görülmektedir. Bu durum okuma-anlama becerisinin diğer dersler üzerindeki etkisine bir örnektir. Bu nedenle öğretmenler tarafından konuya önem verilmeli, aileler de sürece dahil edilerek çalışmayı desteklemeleri sağlanmalıdır.

Araştırmada öğrencilerin okuma hatalarını gidermek ve okuma hızını arttırmak için Tekrarlı Okuma, Eko Okuma, Fernald Tekniği ve Kelime Kutusu Stratejisi kullanılmıştır. Alanyazında yer alan farklı çalışmalarda, okuma hatalarını gidermek için ayrıca Eşli Okuma, Koro Okuma, Okuyucu Tiyatroları vb. teknikler de kullanılmaktadır. Yapılacak araştırmalar, bu tekniklerin hangisinin, ne tür okuma hatalarını gidermede etkili olduğunun belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenler okuma, yazma veya matematik güçlüğü olan öğrencilere hangi müdahaleleri uygulayacakları, nasıl uygulayacakları konularında sorun yaşayabilmektedir. Bu sorunu gidermek için okuma yazma sorunları, müdahale teknikleri, eylem planı hazırlama ve uygulama konularında öğretmenler desteklenmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırma sürecinde etik ilkelere ve kurallara uyulmuştur. Bu araştırma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu'nun 30.04.2020 tarih ve 10 sayılı toplantısında almış olduğu 2020.10.81 sayılı kararı uyarınca etik uygunluk onayı alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Araştırmada yer alan yazarlar, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Beyanı

Yazarların herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5. KAYNAKÇA

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.

Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. doi: 10.16986/HUJE.2018040667

Akyol, H ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.

Al Jaffall, F. M. (2014). *The effect of repeated reading strategy on oral reading fluency of a fourth grade student with reading difficulties*. Unpublished manuscript, United Arab Emirates University College of Education, Department of Foundation of Education, [Çevrim-içi: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=all_theses] Erişim tarihi: 5 Kasım 2019.

Ataşçi, A. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 2. Sınıf*. Ankara: Koza.

Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2017). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.) içinde, *İlk okuma yazma öğretimi* (ss.111-152). Ankara: Anı.

Blum, I.H. & Koskinen, P.S. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory Into Practice*, 30(3), 195-200. [Çevrim-içi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1476881.pdf?refreqid=excelsior%3Af73464c8d6d960da091e6b56ae1d7611>] Erişim tarihi: 5 Kasım 2019.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. ve Karafilik, F. (2018). *İlkokul Türkçe-1 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları (Korza Yayıncılık).

Cohen, J. (2011). Building Fluency through the Repeated Reading Method. *English Teaching Forum*, 3, 20-27. [Çevrim-içi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962385.pdf>] Erişim tarihi: 5 Kasım 2019.

Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.) içinde, *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*(ss.35-60). Ankara. Vize Akademik.

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.

- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkököl öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Eber, F. & Miller, S. (2003). *Improving primary students' reading fluency*. Unpublished manuscript, Saint Xavier University & Pearson Skylight
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. Sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414.
- Genç, N., Güleç, Şahin, N. ve Taşçı, S. (2018). *İlkokul matematik 3. Sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Gürgür, H. (2017). Eylem Araştırması. A. Saban ve A. Ersory (Ed.) içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (ss.31-80)*. Ankara: Anı.
- Hapstak, J & Tracey, D.H.(2007). Effects of assisted-repeated reading on students of varying reading ability: A single-subject experimental research study. *Reading Horizon*, 47 (4), 315-334.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- İşler, N. K. ve Şahin, A.E. (2016). Bir ilkököl 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Karaca, O., Karaca, D.T., Çalış, S. ve Yiğit, G. (2018). *Disleksi özgül öğrenme güçlüğü*. İstanbul: Psikonet.
- Karaduman, B.E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3. MEB Devlet Kitapları*. Ankara: Cem Web Ofset.
- Kodan, H ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Mahapatra, S. (2016). Reading disabilities and pass reading enhancement programme. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 145-149.
- MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miccinati, J. (1979). The fernald technique: modifications increase the probability of success. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 139-142.
- Özdemir, A.Ş. ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 237-257.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119. [Çevrim-içi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/411096>] Erişim tarihi: 5 Kasım 2019.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Roundy, A.R. & Roundy, P.T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect?. *International Journal of Social Sciences*, 3(9), 1821-1826.

Samuel, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408. [Çevrim-içi: https://www.jstor.org/stable/20194790?seq=1#metadata_info_tab_contents] Erişim tarihi: 5 Kasım 2019.

Sezgin, Z.Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.

Taşkaya, S.M. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.) içinde, *İlk okuma yazma öğretimi (ss.233-298)*. Ankara: Anı.

Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.

Uysal, P.K. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.

Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin giderilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16. [Çevirm-içi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/217330>] Erişim tarihi: 5 Kasım 2019.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.

Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

Whicaya, A., Heuvel-Panhuizen, M., Doorman, M. & Robitzsch, A. (2014). Difficulties in solving context-based PISA mathematics tasks: An analysis of students' errors. *The Mathematics Enthusiast*, 11(3), 555-584.

Wright, J. (2001). *The savvy teacher's guide: reading interventions that work*. [Çevirm-içi: <http://www.jimwrightonline.com/pdffdocs/brouge/rdngManual.PDF>] Erişim tarihi: 5 Kasım 2019.

6. EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to improve the reading comprehension skills of a 3rd grade dyslexic student at elementary school and to determine if the improvement in reading and comprehension skills affects mathematical success. The study conducted through action research, one of the qualitative research designs, was carried out during the spring semester of the 2018-2019 academic year.

This research was performed by two researchers who were experts in their field and an elementary school teacher. In order to determine the students to be studied, three students with dyslexia and special learning disabilities report, among the 3rd grade students were selected through negotiating with the school administration and group teachers in a private school in Ankara. These students read a text from the 1st grade and 2nd grade respectively in a Turkish textbook of the Ministry of National Education and were videotaped. The video recordings were watched by the field experts and the researcher teacher and were evaluated regarding to the elements such as adding, omitting, repeating and reading speed, etc. At the end of this evaluation, a student who was weaker at reading comparing to the other two students was determined.

Berrak (pseudonym) who was diagnosed with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) and associated Learning Disabilities, also had a history of ADHD and Special Learning Disability. As a result of the interviews conducted with the parents and teachers, it was found that the attention period of the student was far behind their peers, the student was negatively affected by the extracurricular stimulus and the student could hardly listen to the lessons in the classroom and dealt with other things especially in the courses in which reading-writing activities were primarily done. Besides they stated that she had difficulties in most of the letters that her peers could easily pronounce. She pronounced "l" instead of "r" and "ş" instead of "s". Prior to the study, the findings related to the student's fluent reading and comprehension skills were as follows: According to the measurements, the level of word recognition of the student was at frustration level at both grades before the application. After analyzing the data collected to determine the word recognition level, the stage of identifying reading and comprehension level was performed. In that stage, the student was asked simple and in-depth understanding questions. As a

consequence, the student was found to be in frustration level at 2nd grade comprehension level and in instructional level at 1st grade comprehension level. As a result of the analyses before the application, it was decided to start studying with the texts at the first grade. The class teacher conducted the study. The researchers also participated in the studies from time to time and made suggestions. During the study, the student's deficiencies were determined by watching the videos and visuals recorded by the class teacher and additional implementations were put into the action plan. After fulfilling the first grade texts, the process was carried out with the second and third grade texts.

The procedures performed by the class teacher during the study are as follows:

- 1-) The text was read slowly by the class teacher paying attention to punctuation marks. The purpose of doing this was to make the student aware of how words should be read.
- 2-) In the second stage, the text was read repeatedly until the student read it correctly. At this stage recording technique was also used. In addition to repetitive readings, echo reading technique was used. In this technique, the student was asked to follow the teacher carefully while reading the text. Then the student read the text in the same way after the teacher.
- 3-) In addition to repetitive and echo readings, voice recording was made while the student was reading the text and she was asked to find her own errors by listening to her voice. She was asked questions about the reasons of these errors and the corrected answers were explained.
- 4-) The text selected for the repetitive reading was read again until the student read fluently and correctly. In echo reading, the texts were divided into sentences and each sentence was read first by the teacher and then by the student.
- 5-) Throughout these studies, the words that the student read incorrectly or repeated many times were underlined and were listed. Then, in order to provide automation, these words were examined. The sounds and syllables of the word were identified using the word box strategy and Fernald Method. After that, spelling was studied by writing the word on colored cards. After the student was taught how many sounds and syllables the word had that she had difficulty in reading, repetitive and echo reading techniques were utilized again on word basis in order to make the student automated in the word.
- 6-) The student's reading speed, reading errors (adding, omitting, incorrect reading, etc.) and comprehension level were checked at the end of each text.

The findings obtained before and after the application were analyzed using the "Error Analysis Inventory" and "Reading Levels and Percentages" tables. As a result of the analysis, the following conclusions were reached in general terms: the student's reading level in the 1st and 2nd grades has increased from frustration level to instructional level. The comprehension level of the student has increased from frustration level to instructional level in 2nd grade texts; in 1st grade texts, it has increased but still remained at instructional level. Moreover, before the application, the score of the student in a math test was 26, and the score after the application in the same test was 78. This finding was interpreted as the improvement in reading and comprehension skills of a dyslexic student will affect mathematical success positively.