

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

DEVELOPMENT OF THE READING SKILLS OF A SECOND GRADE STUDENT WITH READING DIFFICULTIES: AN ACTION RESEARCH STUDY

Tuğba PÜRSÜN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
tugbapursun@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5436-1464

Fatih KOÇAK

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
fatihkocak77@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9781-8359

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

06.09.2022

Kabul Tarihi:

20.03.2023

Yayın Tarihi:

31.03.2023

Anahtar Kelimeler

Okuma güçlüğü
Fonolojik farkındalık
Akıcı okuma

Keywords

Reading difficulties
Phonological
awareness
Reading fluency

Bu çalışmada okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Katılımcının seçiminde zihinsel, işitsel veya görsel bir probleminin olmaması şartı arandığından amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Formel Olmayan Okuma Envanteri, Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Metinleri, Araştırmacının Gözlem ve Notları ile Görüşme kullanılmıştır. Katılımcının uygulama öncesinde fonolojik farkındalık düzeyinin yetersiz, akıcı okuma düzeyinin ise endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcının bu becerilerdeki düzeyi dikkate alınarak 8 hafta 48 ders saatinden oluşan bir eylem planı hazırlanmıştır. İlk 3 hafta (18 ders saati) fonolojik farkındalık becerisini geliştirme etkinliklerine; geriye kalan 5 hafta (30 ders saati) katılımcının tanımadığı ve karıştırdığı sesleri tanıma, hece ve sözcük oluşturma etkinliklerinden başlayarak akıcı okuma becerisini geliştirme uygulamalarına yer verilmiştir. Bu süreçte birinci sınıf düzeyinde okuma metinleri seçilerek tekrarlı okuma ve eko okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencinin fonolojik farkındalık becerisinin geliştiği; endişe düzeyinde olan akıcı okumasının öğretim düzeyine yükseldiği ve eylem planının okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

In this study, it was aimed to develop the reading skills of a second-grade student with reading difficulties. The study was designed using action research methodology. The purposive sampling method was preferred since the condition of not having a mental, auditory or visual problem in the selection of the participant was sought. Phonological Awareness Scale, Informal Reading Inventory, Error Analysis Inventory, Reading Texts, Researcher's Observations and Notes, and Interviews were used to collect the research data. It was found out that the level of phonological awareness of the participant was insufficient prior to the teaching and his level of reading fluency was at the level of concern. Considering the level of the participant in these skills, an action plan consisting of 8 weeks and 48 lesson hours was prepared. Activities to develop phonological awareness skills were employed in the first 3 weeks (18 lesson hours); the remaining 5 weeks (30 lesson hours) consisted of activities to develop fluency in reading which started with recognizing sounds that the participant did not know and or had difficulties with, and forming syllables and words. In this process, reading texts at the first-grade level were selected and repetitive reading and EKO strategies were used. At the end of the instruction, the student's phonological awareness skills improved; it was determined that reading fluency level increased from concern level to teaching level and the action plan was effective in improving reading skill.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1171440>

Atf/Cite as: Pürsün, T., ve Koçak, F. (2023). Okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Nevesehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* 13(1), 220-238.

Giriş

Görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi gözün, sesin ve beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreç (Güneş, 2015) olarak tanımlanan okuma becerisinin kazanılması ile basılı bir sözcüğün etkili bir biçimde çözümlenmesi ve anlaşılması amaçlanmaktadır (Güldenöglü vd. 2016; Hall vd. 2000). Çizgi, harf veya sembollerin algılanması ile başlayan okuma süreci, sözcüklerin tanınması ve cümlelerin anlaşılması aşamalarıyla devam etmektedir. Karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan okuma becerisi ses farkındalığı, harf-ses ilişkisi, sözcük tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere beş beceriden oluşmaktadır (NICHD, 2000). Öğrencinin okuma için gerekli olan bu becerilerden birini kazanamamış olması durumunda herhangi bir metni okumaya, sözcük ve deyimlerin anlamını kavramaya veya cümle yapısını çözümlenmeye ilişkin yaşadığı güçlükler okuma güçlüğü olarak ifade edilmektedir (Özsoy, 1984). Okuma güçlüğü, öğrencinin okumaya engel teşkil edebilecek fiziksel ve zihinsel herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma becerisinin akranlarından geride olmasıdır (Sirem, 2020). Başka bir ifade ile akranları ile benzer zeka düzeyine sahip, fiziksel ve nörolojik bir problemi olmayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yetersiz olması anlamına gelmektedir (Akyol & Kodan, 2016; Kuruyer, 2014).

Günümüzde ilköğretim öğrencilerinin yaklaşık %15-%20'lik bir kısmı okuma-yazma becerilerini geliştirmekte güçlük yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2008). Pek çok öğrenci okula başlamadan önce kitaplara ilişkin yeterli deneyime sahip olmama, düşük sosyoekonomik çevreden gelme (Buckingham vd. 2013), öğretimsel farklılıklar (Clemens vd. 2016), aile ve çevreye bağlı çeşitli faktörler nedeniyle okuma güçlüğü yaşayarak akranlarına kıyasla daha uzun sürede okuma becerilerini kazanmaktadırlar. Okuma öğretiminde hiyerarşik olarak bir takım beceri basamaklarının izlendiği dikkate alındığında bu beceri basamaklarından herhangi birinde oluşan bir sorun diğer basamaklarda sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Şenel, 2004). Harfleri tanıma ve birleştirme bilgisi/becerisi kazanma, heceleri ve sözcükleri tanıma aynı zamanda diğer hecelerden ve sözcüklerden ayırt etme ve seslendirme, yazılı bir metni sesli okuma ve yazılı bir cümleyi anlama aşamalarının ve becerilerinin öğrenciye kazandırılmadan okuma öğretiminde ilerlenmesi güç olmaktadır (Chauveau,1990; Güneş, 2017).

Okuma yazma sürecini kolaylaştıran ve destekleyen en önemli ön koşul beceri fonolojik farkındalık becerisidir (Parbucu & Dinç, 2018). Öğrencinin dilin ses özellikleri hakkındaki anlayışını tanımlamak için kullanılan genel bir terim olan fonolojik farkındalık becerisi (Sarı, 2014) sözcükleri oluşturan ses birimlerini tanımaya, ayırmaya ve manipüle etmeye yönelik bir beceridir (Gray & McCutchen, 2006; Richardson & Nieminen, 2017). Başka bir ifade ile dildeki ifadelerin birbirinden bağımsız sözcüklerden, sözcüklerin bir veya daha fazla heceden ve hecenin de ayrı ses birimlerinden (fonemler) oluştuğu anlamına gelmektedir. Okuma yazma için geliştirilmesi gereken bir beceri olan fonolojik farkındalık becerisi uyak farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses farkındalığı ve seslere ayırabilme becerilerini kapsamaktadır (Gunning, 2000). Fonolojik farkındalık becerilerinin edinimi, büyük fonolojik birimlerin farkındalığından başlayarak küçük fonolojik birimlerin farkındalığına doğru ilerlemektedir. Örneğin; cümlelerin sözcüklerden oluştuğuna ilişkin farkındalık sözcüklerin hecelerden oluştuğuna ilişkin farkındalıktan önce gelişmektedir. Bu becerilerin gelişimleri süreklilik arz ettiğinden fonolojik farkındalık becerilerinin birbirlerinin ön koşulu olmayan ancak birbirinden etkilenen beceriler olduğu görülmektedir (Kargın vd. 2021).

Okul öncesi dönemde kazanılan fonolojik farkındalık becerisi öğrencilerin okumayı öğrenmelerini kolaylaştırmakta, hızlandırmakta ve okumaya hazır olup olmama durumunu göstererek gelecekteki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır (Milankov vd. 2021). Öğrencilerin okumaya başlama başarıları fonolojik farkındalık düzeylerine bağlıdır (Ritchey, 2011; Torgesen, 2000; Tunmer & Chapman, 1999). Yapılan araştırmalar okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin orta ya da yüksek düzeyde okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri için yordayıcı olduğunu göstermektedir (Anthony & Francis, 2005, Erdoğan, 2012; Oudeans, 2003; Weiner, 1994). Bununla birlikte, pek çok araştırma da düşük fonolojik farkındalık becerisine sahip olarak ilköğretime başlayan öğrencilerin sözcüklerin ses yapısının farkında olan ve sözcüklerdeki seslerle değişiklik yapabilen öğrencilere göre daha düşük okuma performansı gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Cullinan, 2000; Spector, 1995; Wagner, 1988).

Grafemler (yazı sistemindeki en küçük anlamlı birim) ve fonemler (bir sözcüğü diğer sözcükten ayıran en küçük ses birimi) arasındaki ilişkiyi anlama yeteneğinde bir eksiklik olarak kendini gösteren fonolojik işleme becerilerindeki yetersizliğin bir sonucu olan fonolojik bozukluklar okuma güçlüğüne açıklamaktadır (Milankov

vd. 2021). Al-Otaiba & Fuchs (2002) okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesletimsel farkındalık becerilerinin gelişmiş olmasına rağmen ses-sembol ilişkisi kurma becerisi ile ilgili güçlükler yaşadıklarını belirtmektedirler. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin bir kısmı sesleri okuma ve yazma, sesleri birleştirerek heceler, heceleri birleştirerek sözcükler, sözcükleri birleştirerek cümleler oluşturma ile ilgili güçlükler yaşamaktadır (Diken, 2015). Fonemik farkındalıktaki eksiklikler, sözcüklerin nasıl çözümleneceğini öğrenmeyi güçleştirmektedir. Bununla birlikte zayıf çözümlenme becerisi yazılı metinlerin uzun sürede anlaşılmasına neden olarak metnin başarılı bir şekilde okunmasını ve anlaşılmasını engellemektedir. Okumanın ilk aşamalarını oluşturan bu becerilere yeterli düzeyde sahip olunması akıcı okumanın gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Akıcı okuma hızlı, doğru ve uygun ifadeyle okuma yeteneği olarak tanımlanmakta ve okuma hızı, doğruluğu ve prozodisi olmak üzere üç ana bileşeni içermektedir (Álvarez-Cañizo vd. 2015; Kuhn & Stahl, 2003). Okuma hızı, fazla zihinsel çaba harcamadan hızlı bir biçimde okuma becerisi; doğru okuma, metinde görülen sözcüklerin hatasız olarak ifade edilmesi becerisi; prozodi ise okuma sırasında noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak vurgulu, tonlamalı ve duraklamalara dikkat ederek okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Young & Rasinski, 2009). Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okumanın bu üç ana bileşeninin gelişmediği bilinmektedir. Doğru sözcük tanıma ve okuma prozodisine dikkat etmeden sadece hızlı okuma için metni okuma çabası içerisinde olan bu öğrenciler sözcük tanımada çok fazla hata yapmakta ve anlam kurmada güçlük yaşamaktadırlar (Akyol vd. 2014). Okuma güçlüğü olan öğrenciler yavaş yavaş veya sözcük sözcük okuma, okunan sözcüğe geri dönme, kendini düzeltme, sözcüğü tekrar etme, duraklama, ses tonunda değişiklik yapmama, noktalama işaretlerine dikkat etmeden metni hızlı bir biçimde okuma, tanınan sözcükleri bile hatalı okuma, harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme, yerine harf koyma (Akyol & Temur, 2006; Akyol & Yıldız, 2010; Çaycı & Demir, 2006; Sidekli, 2010; Yıldırım-Doğru, 2015) gibi akıcı okuma hataları yapmaktadırlar.

Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi uygun yöntem, teknik ve strateji kullanılmasına, kademeli, sürekli ve tekrarlı uygulamalar yapılmasına bağlıdır (Çayır & Ulusoy, 2014). Geliştirilmesi zaman isteyen bu beceri için tekrarlı okuma ve eko okuma başta olmak üzere pek çok stratejinin kullanılması önerilmektedir. Tekrarlı okuma; okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcılık kazanıncaya kadar metni tekrar tekrar okuması olarak tanımlanmaktadır (Samuels, 1997). Metnin tekrar okunması, öğrencilerin öğrendikleri becerileri ve teknikleri otomatikleştirerek okumanın kusursuz olmasını sağlamaktadır (Fowler, 1998; Snow vd. 1998). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan tekrarlı okuma aynı zamanda yavaş okuyan öğrencileri okuma çalışmalarını yapmaya teşvik etmektedir. Okuma motivasyonu, okuma hızının artmasına ve sözcük tanıma becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Tekrarlı okuma çalışmalarında metnin sesli olarak bir yetişkine okunması, yapılan hatalara ilişkin öğrenciye geri bildirim verilmesi ve okuma başarısı istenilen düzeyde olana kadar tekrarlı okuma yapılması aşamalarına yer verilmektedir (Therrien, 2004). Metnin kaç kez okunduğu öğrencinin okuma performansına bağlı olarak değişmektedir.

Eko okuma; öğretmenin veya başarılı bir okuyucunun metindeki bir cümleyi okumasının ardından öğrencinin aynı cümleyi okuduğu stratejidir (Kato, 2012). Genel anlamıyla öğrencinin öğretmenini/başarılı okuyucuyu taklit etmesi esasına dayanmaktadır. Kısa metinlerde ve başlangıç düzeyindeki okuyucularda etkili olmaktadır (Richek vd. 2002). Eko okuma çalışmalarında: i) Öğretmen/başarılı okuyucu bir sözcüğü ya da cümleyi okurken okuma güçlüğü olan öğrencinin parmağıyla veya kalemle takip etmesi gerekir. ii) Öğretmen/başarılı okuyucu, sözcüğü ya da cümleyi okuduktan sonra öğrenciden aynen tekrar etmesini ister. iii) Öğrencinin hata yaptığı veya takıldığı bölümleri öğretmen/başarılı okuyucu tekrar tekrar okur. iv) Bu bölümler okuma güçlüğü olan öğrenci tarafından tekrar edilir (Duran & Sezgin, 2012).

Okuma becerisi, öğrencilerin hayatlarının birçok alanında ihtiyaç duydukları temel bir beceri olduğundan ilkokulun ilk yıllarından başlayarak edinilmesi gerekmektedir. Ancak pek çok öğrenci zihinsel, görsel veya işitsel bir yetersizliği olmamasına rağmen çevresel ve duygusal faktörlere bağlı olarak okuma güçlüğü ile karşı karşıya kalmaktadır. Erken dönemlerde okuma becerisinin edinilmemiş olması sosyal, akademik, kültürel gibi birçok alanda öğrencilerin güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde fonolojik farkındalık becerisinin kazandırılmasına ilişkin oldukça az sayıda araştırma olduğu (Erdoğan, 2009; Karaman, 2006; Parpuçcu, 2016), akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine ilişkin araştırmaların ise öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesi (Balci, 2019; Kırıcı & Melekoğlu, 2022) amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda, herhangi bir yetersizliği olmamasına rağmen okuma güçlüğü olan öğrencilerin fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından ilgili alanyazındaki

eksiklikleri gidermesi ve öğretmenlere, ailelere yol gösterici olması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilkokulun ilk yıllarında okuduğunu anlama becerisinin temelini oluşturan fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerilerinin edinilmemiş olması okuma güçlüğü olan öğrencilerin diğer akademik derslerde de başarısızlık yaşamasına neden olmaktadır. Benzer özellik gösteren farklı öğrencilere erken müdahalede bulunabilmede ve akademik başarısızlıkların önlenmesinde uygulayıcılara katkı sağlayacak olması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırma ile fonolojik farkındalık becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların ve akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı okuma-eko okuma) okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin uygulama öncesindeki okuma düzeyi nedir?
- 2) Okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin uygulama sonrasındaki okuma düzeyi nedir?
- 3) Okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin, ailesinin ve öğretmenin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcının özellikleri, veri toplama araçları, eylem süreci ve uygulamalar, eylem planının hazırlanması ve uygulanması ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmaları, uygulama sürecine yönelik problemlerin ortaya çıkarılmasına ya da ortaya çıkmış bir problemin anlaşılmasına ve çözülmesine ilişkin verileri toplama ve analiz etme sürecini kapsayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda; araştırmanın ve uygulamanın bir araya getirilmesi ile süreç odaklı bir yaklaşım olarak tanımlanabilen eylem araştırmalarında araştırmanın konusunu oluşturan durumun kendi ortamında uzun süreli çalışılması, probleme yönelik veri toplanması ve böylece araştırma problemine ilişkin değişimin ve gelişimin ortaya çıkarılması esastır. Eylem araştırması süreci problem durumunu belirleme, veri toplama, veri analizi yapma, eylem planı hazırlama, eylem planını uygulama, alternatif eylem planına karar verme ve uygulamanın etkililiğini değerlendirme döngüsünden oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Eylem araştırmaları teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması, uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı iş birliği eylem araştırması ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Berg, 2001). Bu araştırmada uygulama odaklı eylem araştırması tercih edilmiştir. Uygulama odaklı eylem araştırmasında araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptamaktadır (Norton, 2009). Eğitim alanında öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları bir probleme çözüm yolu bulabilmeleri, herhangi bir konuya ilişkin öğrencilerin öğrenme düzeyini geliştirebilmeleri ve kendi mesleki performanslarını artırebilmeleri amacıyla uygulamalı eylem araştırmaları tercih edilmektedir (Creswell, 2012).

Bu araştırma, okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla uygulamaların planlanması, gerçekleştirilmesi ile sürecin iyileştirilmesini kapsamı nedeniyle eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Öğrencinin fonolojik farkındalık becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların ve akıcı okuma stratejilerinin okuma becerisinin gelişimine etkisinin nasıl olacağını ve uygulama sürecinin nasıl ilerleyeceğinin belirlenmesi de eylem araştırmasının kullanılmasını gerekli kılmıştır. İlk olarak öğrencinin mevcut durumunun ortaya çıkarılması için uygulama öncesinde ölçüm yapılmıştır. Ardından öğrencinin fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilmesi ve akıcı okuma hatalarının giderilmesi amacıyla kullanılacak stratejiler belirlenerek bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu plan çerçevesinde 8 hafta 48 ders saatinden oluşan bir uygulama yapıldıktan sonra öğrencinin uygulama sonunda okuma becerisi değerlendirilmiş ve süreç tamamlanmıştır.

Katılımcının Özellikleri

Araştırmanın katılımcısı zihinsel, görsel ve işitsel problemi olmayan ancak okuma güçlüğü olan ilkokul ikinci sınıf öğrencisidir. Katılımcının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Etik kurallar

nedeniyle öğrencinin ismi gizli tutularak “Ali” kod adı kullanılmıştır. Ali sürekli bir hastalığa sahiptir ve akdeniz anemisi ile diyabet tanısı almıştır. Ali’nin babası da annesi de ilkökul mezunudur. Annesi ve babası ayrı olan Ali’nin kardeşi yoktur. Ali; annesi, dedesi, anneannesi ve teyzesi ile birlikte yaşamaktadır. Ali’nin babası işçi, annesi ise ev hanımıdır. Ali’nin kendine ait bir çalışması bulunmamaktadır ve yaşadıkları ev kendilerine ait değildir. Anne herhangi bir işte çalışmadığı için ekonomik gelirleri düşük düzeydedir. Evde, dede ve anneanne çalışmaktadır.

Katılımcının dil, sosyal ve bilişsel özellikleri: Ali uygulamalar sırasında herhangi bir dil problemi göstermemiştir. Ancak sözcük dağarcığının yetersiz olması ve günlük hayatta karşılaştığı sözcükler arasında bulunmaması nedeniyle “plaj” gibi sözcükleri telaffuz etmekte zorlanmaktadır. Ali uygulamalar sırasında sessiz, uyumlu ve içe kapanık davranmaktadır. Ali’nin annesiyle yapılan görüşmelerde genel olarak sınıf içinde veya parka gittiği zamanlarda da sessiz olduğu ve çekingen davrandığı bilgisi alınmıştır. Öğretmeni de Ali’nin derste sorulan sorulara utandığı için cevap vermeme, söz hakkı almama gibi davranışlar gösterdiğini belirtmiştir. Ali’nin kullandığı herhangi bir ilaç bulunmamaktadır. Uygulama süresince Ali sıklıkla uyuma eğilimi göstermiş ve bu durum bölünmelere neden olmuştur. Ali’nin uykulu olduğu zamanlarda araştırmacı dikkatini başka yöne çekerek, koridorda yürümesini isteyerek ya da hoşlandığı bir konu ile ilgili sohbet başlatarak uykusunun dağılmasını sağlamıştır. Ali’nin annesi bu durumun okulda da yaşandığını ve uyku halinin geç uyumasına bağlı olarak değil diyabet nedeniyle ortaya çıktığını belirtmiştir. Evde olduğu zaman dilimlerinde de Ali’nin gün içinde kısa süreli ve birkaç kez uyuduğu da ifade edilmiştir.

Katılımcının okuma becerisi: Ali’nin okuma düzeyinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak harf bilgisi tespit edilmiştir. Alfabedeki harfler renkli kartonlara yapıştırılmış ve karışık olarak büyük ve küçük harfler gösterilerek okuması istenmiştir. Çalışma sonunda Ali’nin “f, v, j” harflerini hiç bilmediği tespit edilmiştir. Annesinden alınan bilgilere göre bu harflerin son grupta yer alıyor olması ve pandemi nedeniyle Ali’nin bazı derslere katılamaması bu harfleri öğrenememesine neden olmuştur. “p, b, d” harflerini karıştırdığı da gözlenmiştir. Genel olarak Ali’nin okumasının yavaş ve okuma hata sayısının çok olduğu görülmüştür.

Uygulama Ortamı

Katılımcının öğlenci grubunda yer alıyor olması nedeniyle uygulamalar pazartesi, salı ve perşembe günleri üniversitenin uygulama biriminde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların yürütüldüğü sınıfın zemini halı ile kaplıdır. Sınıfın girişinde sağ tarafta materyallerin bulunduğu bir dolap, sol tarafta sınıfı aydınlatacak büyüklükte bir pencere bulunmaktadır. Pencerenin önünde bir masa ve iki sandalye yer almaktadır. Masanın sağ tarafında yazı tahtası ve tahta kalemleri mevcuttur. Masanın tam karşısında pano asılıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Formel Olmayan Okuma Envanteri, Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Metinleri, Araştırmacının Gözlem ve Notları, Görüşme ile toplanmıştır.

Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Ali’nin fonolojik farkındalık düzeyinin belirlenmesinde Yangın vd. (2008) tarafından geliştirilen Fonolojik Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. “Cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini fark etme”, “sözcüklerin yakınlık olabileceğini fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme” ve “sözcüklerin hecelerden meydana geldiğini fark etme” olmak üzere beş alt boyuttan oluşan ölçeğin her boyutunda 7 madde yer almaktadır. Ölçeğin puanlanması 1-0 olarak yapılmaktadır. Katılımcının her bir madde için doğru cevapları 1 puan, yanlış cevapları 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten en yüksek 35 puan alınmaktadır.

Formel Olmayan Okuma Envanteri

Araştırmanın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında kullanılacak olan metinlerin seçiminde Karasu vd. (2013) tarafından geliştirilen Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanılmıştır. Farklı sınıf düzeylerine göre

farklı zorluk dereceleri olan 34 okuma metninin bulunduğu envanterde tekrar değerlendirme yapılabilmesi amacıyla aynı düzeye yönelik A ve B formunda öyküleyici ve bilgi verici türde metinler bulunmaktadır

Yanlış Analizi Envanteri.

Ekwall & Shanker (1988) tarafından geliştirilen envanter Akyol (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanter, sesli ve sessiz okuma yaptırılarak okuyucuların okuma düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Envanterde okuyucunun bir yetişkin yardımı olmadan seviyesine uygun metinleri okuduğu ve anladığı serbest düzey; bir yetişkinin yardımıyla okuduğu ve anladığı öğretimsel düzey; okuduğu metnin çok azını anlayabildiği ve çok sayıda hatalı okuma yaptığı endişe düzeyi olmak üzere üç tür okuma düzeyi bulunmaktadır (Akyol, 2010). Okuyucunun sesli okuma yaptığı sırada araştırmacı aynı metni kullanarak okuyucunun okuma hatalarını semboller ile işaretlemektedir. Hata oranı, okuyucunun okuma sırasındaki hata sayısının okunan metindeki toplam sözcük sayısına bölünmesi ve 100 ile çarpılması ile hesaplanmaktadır. Hata oranının dışında kalan oran ise okuyucunun doğru okuma yüzdesini vermektedir.

Okuma Metinleri

Akyol (2010) birinci/ikinci sınıf düzeyinde 25-100 sözcükten oluşan metinlerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada kullanılan metinlerin birinci sınıf düzeyinde, öyküleyici türde ve katılımcının okuma düzeyine uygun olarak 25-100 sözcük arasında olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen metinlerin uygunluğuna ilişkin bir Türkçe alan uzmanının bir de özel eğitim uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmacının Gözlem ve Notları

Patton (2012) alan notunun başarılı bir nitel analizde belirleyici rol oynadığını belirtmektedir. Bu araştırmanın başlangıç aşamasından itibaren ikinci araştırmacı katılımcının okuma sürecini gözlemlemiş ve notlar almıştır. Uygulama yapılan her günün sonunda katılımcının okuma performansı, motivasyonu, istek ve ihtiyaçlarına ilişkin notlar alınmıştır. Ayrıca araştırmacının o günkü derse ilişkin gözlem, düşünce ve izlenimlerine de yer verilmiştir.

Görüşme

Ali'nin, annesi ve öğretmeni ile belli zaman aralıklarında okuma becerisinde gösterdiği ilerlemeye yönelik sohbet tarzında görüşmeler yapılmıştır. Sohbet tarzı görüşmeler, araştırmacının ortama doğrudan katıldığı araştırmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu tür görüşmelerde önceden hazırlanan sorular bulunmamakta ve sorular konuşma akışı içinde gelişmektedir. Ali'nin annesiyle yapılan görüşmelerde Ali'nin evde yaptığı okuma çalışmaları, okuma isteği, uygulamalara ilişkin düşüncelerinin ne olduğu ve okuma performansındaki artışın sınıf ortamına nasıl yansıdığı ile ilgili bilgi edinilmiştir. Ali'nin öğretmeninden, Ali'nin okuma isteği, sınıf içi durumu gibi konularda görüş alınmıştır.

Eylem Süreci ve Uygulamalar

Eylem araştırmalarında problem durumunun belirlenmesi ilk aşamadır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi, eylem planının hazırlanması, eylem planının uygulanması, alternatif eylem planına karar verilmesi ve uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesi aşamaları takip edilmektedir.

Problem Durumunun Belirlenmesi

Ali'nin fonolojik farkındalık ve akıcı okuma düzeyini belirlemek amacıyla çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Fonolojik Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi

Ali'nin fonolojik farkındalık düzeyinin belirlenmesi için Fonolojik Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ali, cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini fark etme alt boyutunda 2; sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme

alt boyutunda 2; sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme alt boyutunda 3; sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme alt boyutunda 3 ve sözcüklerin hecelerden meydana geldiğini fark etme alt boyutunda 3 doğru cevap vermiş ve ölçekten toplam 13 puan almıştır. Bu durum, Ali'nin fonolojik farkındalık becerisinin düşük olduğunu göstermektedir.

Akıcı Okuma Düzeyinin Belirlenmesi

Ali'nin okuma düzeyinin belirlenmesinde Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde bulunan metinlerden yararlanılmıştır. İlk olarak Ali'ye ikinci sınıf düzeyinde metin okutulmuş ve okuma performansı değerlendirilerek Ali için hazırlanacak eylem planının birinci sınıf düzeyindeki metinlerden oluşmasına karar verilmiştir. Envanterin A formunda olan "Pazar" metni uygulama öncesinde uygulanmıştır. Metin 65 sözcükten oluşmaktadır. Okuma sırasında Ali'nin yavaş okuma, akıcı okuyamama, heceleme hataları, ekleme/atlama, yanlış okuma, satır atlama sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Ali, birinci sınıf düzeyindeki metinde 18 okuma hatası yapmış ve metni 4:23 dakikada okumuştur. Yanlış Analizi Envanteri'ne göre 61-65 sözcükten oluşan metinlerde 5'ten fazla hata yapılması sözcük tanımada endişe düzeyini işaret etmektedir. Bu bağlamda; Ali'nin sözcük tanıma yüzdesi %72 olarak bulunmuş ve okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Ali'nin fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek için etkili olabilecek stratejilerin ve uygulamaların belirlenmesinin ardından 8 hafta 48 ders saatini kapsayan bir eylem planı hazırlanmıştır. Uygulamalar birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Fonolojik Farkındalığın Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar

Uygulama öncesinde Ali'nin fonolojik farkındalık düzeyi belirlendikten sonra 40'+40' (2 ders saati) olmak üzere 3 hafta süreyle haftada 3 gün toplam 18 ders saati fonolojik farkındalığın geliştirilmesi için hazırlanan uygulamalara yer verilmiştir. Ali'nin cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini, sözcüklerin uyaklı olabileceğini, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini ve sözcüklerin hecelerden meydana geldiğini fark etmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan örnek uygulamalardan biri şu şekildedir:

Amaç:	Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark eder.
Süre:	40'+40'
Yöntem/Teknik:	Gösterip yaptırma ve oyun.
Araç/Gereç:	Boya kalemleri, bir-iki-üç-dört heceden oluşan sözcük listesi
Uygulama:	<p>Araştırmacı Ali'ye yapılacak etkinlikle ilgili bilgi verir. "Bugün seninle bir oyun oynayacağız. Ben bir sözcük söyleyeceğim ve bu sözcükteki her hece için istediğim renkteki bir kalemi göstereceğim. Şimdi beni dikkatlice izle. Aynı etkinliği benden sonra sen yapacaksın" der. Araştırmacı kendi adını heceleyerek söyler ve adının ilk hecesini istediği renkteki bir kalem ile gösterir, ikinci hecesi için de renkli kalemlerden birini seçer. Ardından Ali'den kendi ismini heceleyerek söylemesini ve aynı uygulamayı yapmasını ister. Örnek uygulama tamamlandıktan sonra araştırmacı "Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Bu sözcüğün her hecesi için ayağını yere vurmanı istiyorum" der. Listedeki sözcüklerle etkinlik tamamlanır.</p> <p>Birinci haftada gerçekleştirilen uygulamaların sonunda birinci ara ölçüm yapılmıştır. Bu ölçümden sonra tekrar farklı sözcük listesi ve hecelere ayırmada kullanılacak farklı hareketler (elini kaldırma gibi) belirlenerek fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik uygulamalara devam edilmiştir. Üçüncü haftanın sonunda son ölçüm yapılmıştır.</p>

Akıcı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Bu süreçte iki aşama izlenmiştir. Birinci aşamada Ali'nin hiç tanımadığı (f, v, j) ve karıştırdığı harflerin (p, d, b) seslerinin öğretimi yapılmıştır. Sesi hissetme ve tanıma çalışmalarında;

- o Sesin sözcüğün başında mı, ortasında mı, sonunda mı olduğu,

aj	ej
ja	je
jak	jek

Şekil 1. Hece Listesi Örneği

- o Sesin içinde geçtiği sözcükler söyleme,
- o Görsellerden yararlanarak sesi ayırt etme,
- o Harflerin karışık olarak bulunduğu çalışma kâğıdında hedef sesin büyük ve küçük halini bulma,
- o Verilen seslerden hece oluşturma ve heceleri okuma,
- o Hedef sesin yer aldığı heceleri birleştirerek sözcük oluşturma,

a	fa	can

Şekil 2. Heceleri Birleştirme Örneği

- o Hedef seslerin bulunduğu sözcük listeleri oluşturularak doğru okuyana kadar okuma çalışması yapma etkinliklerine yer verilmiştir.

jant
staj
oje
plaj
jöle
judo
jüri
obje

Şekil 3. Sözcük Listesi Örneği

Okuma sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- o Okuma çalışmasında kullanılacak metinler yazı puntosu ve satır aralıkları geniş olacak biçimde hazırlanmıştır.
- o Ali'ye üç tane metin gösterilmiş ve bu metinlerden bir tanesini seçmesi istenmiştir.

- o Seçilen metin araştırmacı tarafından okunmuş ve bu esnada Ali'nin metni takip etmesi sağlanmıştır. Araştırmacının yaptığı örnek okuma ile Ali'nin metindeki sözcükleri nasıl okuması gerektiğine ilişkin farkındalık kazanması sağlanmıştır.
- o Araştırmacı Ali'den metni okumasını istemiştir.
- o Ali'nin metni okuması sırasında hatalı okuduğu sözcükleri araştırmacı kendi metni üzerinde işaretlemiştir.
- o Ali'nin hatalı okuduğu sözcüklerin her biri ayrı bir karta yazılmış ve Ali doğru okuyana kadar bu sözcüklerle çalışma yapılmıştır.
- o Tekrarlı okuma çalışmasında Ali, akıcı bir şekilde okuyana kadar metni tekrar tekrar okumuştur. Okuma çalışmaları sırasında bir metin üç kez okutulmuştur.
- o Eko okuma çalışmalarında Ali'nin okuma hatası yaptığı veya okurken zorlandığı sözcüklerin bulunduğu cümlelerin her birini önce araştırmacı okumuş ve Ali'nin takip etmesini sağlamıştır. Ardından Ali aynı cümleyi okumuştur.

Uygulama sürecinde kullanılan metinler ve stratejiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Eylem Planının Uygulanması Sırasında Kullanılan Metinler ve Yapılan Uygulamalar

Sınıf	Metin	Uygulama
1	Misket Oyunu (https://www.google.com/)	Örnek Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Mağaradaki Ceylan (Timaş Yayınları)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Çiftçi ile Kartal (Timaş Yayınları)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Aslanın Yöneticiliği (www.bilgiyelpazesi.com)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Küçük Geyik Yavrusu (https://sonerhoca.net)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Kamp Zamanı (https://ilkokulluyum.com)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Jale ve Arkadaşları (www.evvelcevap.com)	Örnek Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Bekir'in Yalanı (https://ilkokulluyum.com)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Ağlayan Ağaçlar (https://www.mebders.com)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma
1	Lale ve Kedisi (https://caliskancocuklar.com/)	Örnek Okuma-Eko Okuma-Tekrarlı Okuma

Veri Analizi

Araştırmacı, Ali'nin fonolojik farkındalık becerisinin belirlenmesi amacıyla ölçekteki maddelere verdiği cevapları değerlendirme formuna işaretlemiştir. Ali'nin doğru cevapları 1 puan, yanlış cevapları ise 0 puan olarak değerlendirilmiş ve ölçekten aldığı toplam puan hesaplanarak sunulmuştur.

Yanlış Analizi Envanteri ile Ali'nin akıcı okuma becerisini belirlemek için sesli okuma sırasında yaptığı hatalar belirlenmiştir. Uygulama öncesi-uygulama sonrası ölçümleri ile sözcük tanıma yüzdesi hesaplanmıştır. Akyol (2010) tarafından Ekwall & Shanker'den uyarlanan sözcük anlama düzeyini ve yüzdeliğini belirleme kılavuzunda

metindeki toplam sözcük ve yanlış okunan sözcük sayısının dikey ve yatay olarak kesişmesi ile sözcük tanıma yüzdesi hesaplanmıştır.

Geçerlik Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlikten ve güvenirlikten ziyade inandırıcılığın olması gerektiğine vurgu yapılmakta ve inandırıcılığın sağlanması amacıyla inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört kritere odaklanılmaktadır (Guba & Lincoln, 1982). Creswell (2015) araştırma bulgularının doğruluğunun kontrol edilebilmesi için en az bir stratejinin belirtilmesini önermektedir. Nitel araştırmalarda inanılabilirlik; uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltma, katılımcı teyidi ve üçgenleme ile sağlanmaktadır (Başkale, 2016). Bir araştırmada iç geçerliliğinin artırılması için en sık kullanılan ve uygulanan strateji üçgenleme tekniğidir. Üçgenleme tekniklerinden biri olan yöntem üçgenleme çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Houser, 2015). Bu araştırmada inanılabilirliği sağlamak amacıyla görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, araştırmaya ilişkin detaylı bilgi verilmesiyle sağlanmaktadır (Creswell, 2015). Bu bağlamda araştırmada katılımcı seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcının özellikleri ve uygulama ortamı detaylı olarak açıklanmıştır. Verilerin geçerliliğinin ve güvenirliliğinin teyit edilmesi, araştırmacının niteliğinin artırılması ve geniş bir bakış açısının sağlanması için çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanılması gerekmektedir (McMillian, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Metinleri, Araştırmacının Gözlem ve Notları, Görüşme kullanılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisi ve araştırma kapsamında kullanılan okuma metinleri ile sınırlıdır.

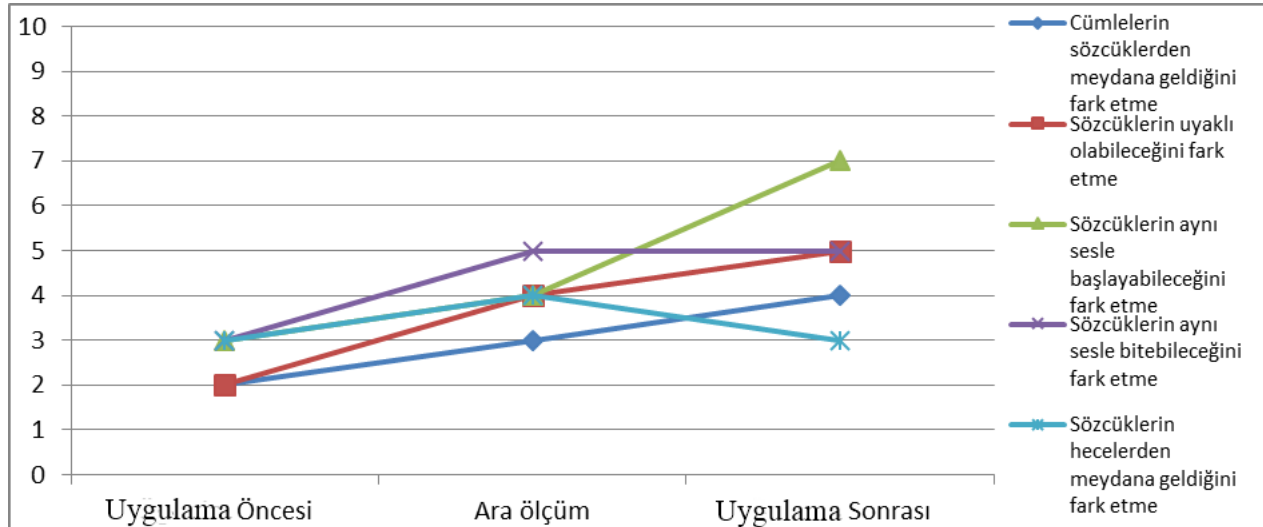
Etik Beyan

Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 10/06/2022 tarih 2022/230 karar sayısı ile Etik Kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak Ali'nin uygulama öncesi, ara ölçüm ve uygulama sonrası sonuçları ile fonolojik farkındalık becerisindeki değişimler gözlenmiştir. Ali'nin ölçek alt boyutları ve toplam puanlarındaki değişimlere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Ali'nin Fonolojik Farkındalık Becerisi Uygulama Öncesi, Ara Ölçüm ve Uygulama Sonrası Sonuçları



Tablo 2 incelendiğinde Ali'nin "Sözcüklerin hecelerden meydana geldiğini fark etme" alt boyutuna ilişkin puanlarının uygulama öncesi sonucuna göre artış göstermediği; ölçüğün diğer alt boyutlarına ilişkin puanlarının ise uygulama öncesi puanlarına göre artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Ali'nin fonolojik farkındalık becerisinde aldığı toplam puanlar incelendiğinde her ölçümde bir önceki ölçüme göre puan artışının olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu doğrultusunda fonolojik farkındalık becerisini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların Ali'nin fonolojik farkındalık becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Ali'nin okuma düzeyinin belirlenmesi amacıyla Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde yer alan "Pazar" isimli metin uygulama öncesinde kullanılmıştır. Metin Ali'ye sesli olarak okutulmuş ve okuma hataları belirlenmiştir. Ali'nin okuma hataları incelendiğinde harf atlama (örneğin; "eve" yerine "ev"), harfi ters çevirerek okuma ("pazar" yerine "bazar"), sözcüğü yanlış okuma ("gidelim" yerine "aidelim"), sözcüğü görsel olarak benzemeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma ("sebze" yerine "beyza"), görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma ("anne" yerine "anneanne"), hece ekleme ("sevdi" yerine "severdi") gibi hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Ali'nin okuma düzeyi bilgilerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ali'nin Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Uygulama Öncesi Sonuçları

Metin	Toplam Sözcük Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Sözcük Tanıma Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Pazar	65	4 dk 23 sn	18	10	%72	Endişe

Tablo 3 incelendiğinde Ali'nin 65 sözcükten oluşan Pazar metnini 4 dakika 23 saniyede okuduğu görülmektedir. Dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı 10 olan Ali, metinde toplam 18 sözcüğü hatalı okumuştur. "Sözcük Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Sözcük Sayısı/ Toplam Sözcük Sayısı" formülü ile Ali'nin birinci sınıf düzeyindeki metne ilişkin sözcük tanıma yüzdesinin %72 olduğu hesaplanmıştır. Yanlış Analizi Envanteri dikkate alındığında Ali'nin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Uygulama öncesinde Ali'nin akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinin ardından eylem planı uygulanmıştır. Okuma düzeyinin belirlenmesi amacıyla uygulama sonunda envanterin B formunda yer alan "Alışveriş" isimli metin Ali tarafından sesli okunmuş ve okuma hataları belirlenmiştir. Ali'nin uygulama sonundaki okuma düzeyi bilgilerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Ali'nin Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Uygulama Sonu Sonuçları

Metin	Toplam Sözcük Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Sözcük Tanıma Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Alışveriş	65	3 dk 26 sn	5	16	%92	Öğretim

Tablo 4 incelendiğinde Ali'nin 65 sözcükten oluşan Alışveriş metnini 3 dakika 26 saniyede okuduğu görülmektedir. Uygulama öncesi sonuçları ile karşılaştırıldığında Ali'nin aynı düzey ve aynı sözcük sayısına sahip bir metni daha kısa sürede okuduğu ve okuma süresinde azalma olduğu söylenebilir. Dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı 16 olan Ali, metinde toplam 5 sözcüğü hatalı okumuştur. Ali'nin okuma hataları harf ekleme ("şeker" yerine "şekerı"), harf atlama ("keki" yerine "kek"), harfi ters çevirerek okuma ("pişti" yerine "bişti") ve sözcüğün bir bölümünü tekrar etme ("annesine" yerine "annenesine") olarak belirlenmiştir. Ali'nin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısında artış; hatalı okuduğu sözcük sayısında ise ciddi bir azalma olduğu

gözlenmektedir. Sözcük tanıma yüzdesinin %92'ye yükseldiği tespit edilmiştir. Ali'nin okuma düzeyi uygulama öncesinde endişe düzeyinde yer alırken uygulama sonunda öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Ali, uygulama sonunda okumasının hızlandığını, tanımadığı harfleri artık bildiğini, daha güzel okumaya başladığını belirtmiştir. Ali: *“Okurken daha iyiyim bence. Harfleri tanıyabiliyorum. Bazen yanlış okuduğum oluyor ama okumam düzeldi.”* ifadesini kullanmıştır. Uygulamaya gelirken istekli olduğunu, dersleri eğlenceli bulduğunu ve bu derslere gelmeye başladıktan sonra sınıfta daha fazla söz almaya başladığını, okuma çalışmalarına daha fazla katıldığını eklemiştir.

Anne, Ali'nin okuma becerisinde ilerleme olduğunu, uygulama sonrasında okuma hızının ve doğruluğunun arttığını belirtmiştir. Anne bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Ali, artık aynı sesle başlayan ve biten sözcükleri bulabiliyor ve cümleleri sözcüklere ayırabiliyor. Uygulamalardan sonra okuma becerisinde ilerleme oldu ve çoğu zaman yardım almada okuyabiliyor.”* Ayrıca Ali'nin okumaya yönelik olumlu tutum gösterdiğini de eklemiştir. Anne, Ali'nin uygulamaları çok sevdiğini, uygulamaya gelirken *“Bugün çok güzel okuyacağım”* gibi olumlu ifadelerinin olduğunu ve yapılan bu uygulamaların okul başarısına etki ettiğini, Ali'nin öğretmeninden aldığı bilgilere göre daha içine kapanık bir çocukken şimdi daha özgüvenli ve derse katılımda istekli olduğunu da belirtmiştir.

Ali'nin öğretmeni de okuma becerisinde bir gelişme olduğunu fark ettiğini, dersteki okuma çalışmalarında parmak kaldırdığını ve metni okumak istediğini, derslerdeki çekingen halinin yavaş yavaş ortadan kalktığını ifade etmiştir. Ali'nin öğretmeni: *“Öncesiyle kıyasladığımda gerçekten bir gelişme var diyebilirim. Parmak kaldırmayan, okumak istemeyen ve derste çoğu zaman dikkati dağınık için uyuklama durumuna geçen bir öğrenciydi. Şimdi daha aktif mesela. Söz almak istiyor.”* demiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öncelikle Ali'nin mevcut performansını ortaya çıkarmak için fonolojik farkındalık becerisine ilişkin durumu tespit edilmiştir. Ardından birinci sınıf düzeyinde okuma metni kullanılarak akıcı okuma düzeyi belirlenmiştir. Ali'nin durumu tespit edildikten sonra eylem planı hazırlanmıştır. Fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi için aynı sesle başlayan veya biten sözcükleri bulma, sözcüğü hecelere bölme, cümleyi sözcüklere bölme gibi oyunlar ve etkinlikler planlanmıştır. Ali'nin hiç tanımadığı ve karıştırdığı harflerin seslerini hissetme, hece ve sözcük oluşturma etkinliklerine de yer verilmiştir. Birinci sınıf düzeyindeki metinlerle tekrarlı okuma ve eko okuma stratejileri kullanılarak okuma düzeyinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Uygulama sonunda okuma güçlüğü olan Ali'nin fonolojik farkındalık becerisinin geliştiği görülmektedir. Pek çok çalışmada fonolojik farkındalık öğretiminin yapılmasının öğrencilerde fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Al Otaiba vd. 2009; Boyer, 2010; Wilkowski, 2012). İlgili alanyazında uyaklı şarkıların ve şiirlerin söylenmesinin, aynı sesle başlayan sözcükleri kullanarak oyunlar oynanmasının, nesnelere ilk ve son sesine dikkat ederek gruplama yapmaya yönelik uygulamaların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (De Witt & Lessing, 2016; Flett & Conderman, 2002; Paulson, 2004). Bu çalışmada da benzer nitelikte uygulamalara yer verilmiş ve bu uygulamalar aracılığı ile sesleri tanıma, ses birimlerini fark etme, harfler ve sesler arasında bağlantı kurma, sözcükleri hecelerine doğru ayırma becerileri desteklenmiştir.

Uygulama sonunda Ali'nin sözcüklerin hecelerden meydana geldiğini fark etme becerisinde herhangi bir değişim olmamıştır. Fonolojik farkındalık becerilerinde öğrenci bir beceride belli bir düzeydeyken başka bir beceride farklı bir düzeyde olabilmekte ve becerilerin kendi içinde kolaylık ve zorluk düzeyi bulunmaktadır (Kargın vd. 2021). Sözcükleri oluşturan heceler, sözcükler gibi anlamlı parçalar olmadıklarından öğrencilerin çoğunlukla fark etmeleri veya ayırt etmeleri zorlaşmaktadır. Ayrıca harflerin sesleri yerine isimlerinin söylenmesi hece farkındalığının oluşmasını güçleştirmektedir. Örneğin; Ali'nin güller sözcüğünü gül-le-er şeklinde hecelere ayırdığı “l” sesini gösteren renkli bir kalem seçtiği gözlenmiştir. Ali ile yapılan sözcükleri hecelerine ayırma çalışmalarında, Ali'nin verilen sözcüklerdeki son heceyi ses birimlerine ayırma eğilimi olduğu bu nedenle hece sayısını yanlış bulduğu görülmüştür. Benzer biçimde tek heceli sözcüklerde de hata yaptığı ve örneğin; göz sözcüğünde gö-z olmak üzere iki hece oluşturduğu dikkat çekmektedir. Hecelerin sözcükler gibi anlamlı birimler olmaması genellikle öğrencilerin bu birimleri fark etmekte güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. İlgili

araştırmalar hece farkındalığı becerisini doğal olarak kazanamamış oğrencilerin verilen oğretimle sözcükleri hecelere ayırma becerisini geliştirebileceğini işaret etmektedir (Gökkuş & Akyol, 2020; Nancollis vd. 2005). Schuele & Boudreau (2008) ise fonolojik farkındalık becerilerinin karmaşıklık düzeyleri incelendiğinde sözcükleri hecelerine ayırmanın en kolay beceri olduğunu belirtmektedir. Ancak fonolojik farkındalık becerilerinde oğrenci ile paylaşılan ortam, evre, sözlü ve yazılı dille ilgili deneyimlerin azlığı etkili olmaktadır (Justice & Pullen, 2003). Ali'nin pandemi sebebiyle bazı derslere katılamamasına ve ev ortamında yeterli düzeyde desteklenememiş olmasına bağlı olarak hece farkındalığını tam kavrayamadığı söylenebilir. Ali'nin hece farkındalığını kazanabilmesi için uzun süreli uygulamalara yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu durum, Ali'nin sözcükleri hecelerine ayırma becerisini yeterli düzeyde kazanamamış olmasına rağmen genel olarak fonolojik farkındalık becerisinde ilerleme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tekrarlı okuma stratejisinin eko okuma stratejisi ile birlikte kullanılması oğrencilerin akıcı okuma becerisinin gelişiminde önemli bir role sahiptir (Morgan vd. 2000). Araştırmada Ali'nin okuma akıcılığının geliştirilmesi amacıyla tekrarlı okuma ve eko okuma çalışmalarına yer verilmiştir. Hece ve sözcük çalışmaları ile de akıcı okumanın gelişmesi desteklenmiştir. Snell vd. (2016) harf bilgisi, sözlü hafıza ve fonolojik farkındalık becerilerindeki yetersizliklerin sözcük tanıma sürecini engellediğini belirtmektedir. Uygulama sonunda Ali'nin sözcük tanıma düzeyinin endişe düzeyinden oğretim düzeyine yükseldiği; okuma sresinin uygulama öncesi ile kıyaslandığında azaldığı; bir dakikada okunan doğru sözcük sayısının arttığı ve metnin tamamında yapılan okuma hatalarının azaldığı gözlenmiştir. eliktrk Sezgin & Akyol (2015) okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf oğrencisinin akıcı okuma becerisini geliştirmek için tekrarlı okumanın da yer aldığı çeşitli okuma tekniklerinin etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında oğrencinin sesli okuma hatalarının azaldığı ve sözcük tanıma düzeyinin endişe düzeyinden oğretim düzeyine yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım vd. (2015) okuma güçlüğü olan ikinci sınıf oğrencisinin tekrarlı okuma yöntemiyle akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçladıkları araştırmalarında tekrarlı okuma uygulamalarının oğrencinin ikinci sınıf düzeyindeki metinleri doğru, akıcı ve bağımsız bir biçimde okuyabilir duruma gelmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ege (2019) okuma güçlüğü olan oğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde eko okuma ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkililiğini incelediği araştırmasında stratejilerin birlikte kullanılmasının şiir türündeki metinlerin akıcı okunmasını olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Temur vd. (2021) tekrarlı okuma, eko okuma vb. tekniklerinin ilkokul nc sınıf oğrencinin okuma-anlama becerisine etkisini araştırdıkları araştırmalarında oğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden oğretim düzeyine çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında kullanılan akıcı okuma stratejilerinin Ali'nin okuma düzeyinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulanan eylem planının da Ali'nin okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

neriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli görev ve etkinliklerin yer aldığı daha uzun süreli bir eylem planı hazırlanabilir.
- Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine ilişkin farklı yöntem, teknik ve stratejilerin etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

- Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlkretim 3. sınıf oğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergişi*, 29, 259- 274.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir oğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum alışması*. 9. Ulusal Sınıf Oğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş, bildiri. Elzığ.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe oğretim yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi.

- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem A Yayınları.
- Al- Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Who are the young children for whom best practices in reading are ineffective?. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5).
- Al Otaiba, S., Puranik, C., Zilkowski, R., & Curran, T. (2009). Effectiveness of early phonological awareness interventions for students with speech or language impairments. *J. Spec Educ*, 43(2), 107-128.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1810.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Balci, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 262-274. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332120>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research, message for the social sciences*. Allin and Bacon.
- Boyer, N.E. (2010). *Phonemic awareness instruction: effects of letter USA manipulation and articulation training on learning to read and spell* [Doktora tezi, City University of New York]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Chauveau, G. (1990). Acte de lecture et decodage. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, 3, 31-50.
- Clemens, N. H., Ragan, K., & Widales-Benitez, O. (2016). Reading difficulties in young children: Beyond basic early literacy skills. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 177-184. <https://doi.org/10.1177/2372732216656640>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Cullinan, B. E. (2000). *Read to me: Raising kids who love to read*. Scholastic.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. DOI: 10.30703/cije.321340.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2).
- De Witt, M., & Lessing, A. (2016). The influence of a school readiness program on the language and phonological awareness skills of preschool children in rural areas of South Africa. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(1), 106-114. <https://doi.org/10.1177/183693911604100114>
- Diken, H.İ. (2015). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi.

- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi].
- Erdogan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Flett, A., & Conderman G. (2002). Promote phonemic awareness. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 242-245.
- Fowler, D. (1998). Balanced reading instruction in practice. *Educational Leadership*, 55(6), 11-12.
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 308-331. . <http://dx.doi.org/10.30703/cije.678379>
- Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-333. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040601>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gunning, T. G. (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. Allyn and Bacon.
- Güldenöglü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle bızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Reading and limitless learning. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(1), 1-20. DOI: 10.29250/sead.286391.
- Hall, T. E., Hughes, C. A., & Filbert, M. (2000). Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis. *Education and Treatment of Children*, 23(2), 173-193.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Jones and Bartlett Learning.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Karaman, G. (2006). *Anasınınına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Karasu, P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Akademi
- Kargın, T., Altun, D., & Güldenöglü, İ.B. (2021). *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık*. Pegem Yayıncılık.
- Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal*, 40(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.621168>
- Kırıcı, E., & Melekoğlu, M. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin OKA2DEP ile değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2830-2850. DOI: 10.37669/milliegitim.983749.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *J. Educ. Psychol.* 95, 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: fundamentals for the consumers*. Pearson Education.
- Milankov, V., Golubovic □, S., Krstic □, T., & Golubovic □, Š. (2021). Phonological awareness as the foundation of reading acquisition in students reading in transparent orthography. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 5440. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105440>
- Morgan, A., Wilcox, B.R., & Eldredge, I. L. (2010). Effect of difficulty levels on second-grade delayed readers using dyad reading. *Journal of Educational Research*, 94(2), 113-119. <https://doi.org/10.1080/00220670009598749>
- Nancollis, A., Lawrie, B. A., & Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(4), 325. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/032\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/032))
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U. S. Government Printing Office.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Oudeans, M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: A pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 258–280. <https://doi.org/10.2307/1593638>
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 17-20.
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2018). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındalık kuramdan etkinlik uygulamalarına*. Anı Yayınları.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Paulson, L. H. (2004). *The development of phonological awareness skills in preschool children: From syllables to phonemes* [Doctoral of dissertation, The University of Montana].
- Richardson, U., & Nieminen, L. (2017). The contributions and limits of phonological awareness in learning to read. N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver, & C. McBride (Eds.), *The routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* içinde (ss. 264–272). Routledge.
- Richek, M.A., Caldwell, J.S., Jennings, J.H., & Lerner, J.W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn & Bacon.
- Ritchey, K. D. (2011). The first “R”: Evidence-based reading instruction for students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 50(1), 28–34.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Sarı, H. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Nobel Yayıncılık.
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 39(1), 3-20. doi: 10.1044/0161-1461(2008/002).
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.

- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğüne sağaltımına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Snel, M. J., Aarnoutse, C. A. J., Terwel, J., van Leeuwe, J. F. J., & van der Veld, W. M. (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 229-238.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Ed.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Spector, J. (1995). Phonemic awareness training: Application of principles of direct instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 11, 37-51.
- Şenel, H. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2).
- Temur, M., Bacakoglu, T. Y., & Ulusoy, M. (2021). Bir ilkokul 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.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta- analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early intervention in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55-64.
- Tunmer, W.E., & Chapman, J.W. (1999). Teaching strategies for word identification. G.B. Thompson & T. Nicholson (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* içinde (ss. 74-102). Teachers College Press and International Reading Association.
- Wagner, R. K. (1988). Causal relations between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: A meta-analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 261-279.
- Weiner, S. (1994). Effects of phonemic awareness training on low- and middle-achieving first graders' phonemic awareness and reading ability. *Journal of Reading Behavior*. 26(3), 277-300.
- Wilkowski, T. (2012). *An evaluation of a pilot early intervention phonemic awareness program* [Doktora tezi, St. John's University].
- Yangın, B., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2010). *Yangın-Erdoğan-Erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği*. I. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiriler Kitabı içerisinde (ss. 971-977). Kanyılmaz Matbaası.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, K., Ritz, E. Akyol, H., & Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling Turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 251- 261.
- Yıldırım-Doğru, S. (2015). *Öğrenme güçlükleri*. Eğiten Kitap.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatres an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.

EXTENDED SUMMARY

With this study, it is aimed to determine the effectiveness of techniques used to improve the phonological awareness skills and fluent reading strategies (repetitive reading-EKO (dialogic reading)) on the development of reading skills of a second-grade student with reading difficulties. This study was designed using the action research method. In this respect, it was aimed to solve the phonological awareness and reading fluency problems of a second-grade primary school students. To this end, an assessment was first conducted prior to the teaching to determine the readiness of the participant. After that, an action plan was prepared by selecting the methods that could be used to improve the participant's phonology awareness skills and to eliminate reading fluency errors. In line with this plan, after 48 hours of practice in 8 weeks, the participant's reading skills at the end of the instruction were evaluated and the process was completed.

The participant of the study was a second-grade primary school student who did not have any mental, visual and hearing issues but experienced reading difficulties. In accordance with ethical principles, the name of the student was concealed and a pseudonym, "Ali," was used instead.

In this study, the data were collected using Phonological Awareness Scale, Informal Reading Inventory, Error Analysis Inventory, Reading Texts, Researcher's Observations and Notes, and Interviews.

The action process and implementation started by employing of various techniques in order to determine the participant's phonological awareness and level of reading fluency. The Phonological Awareness Scale was used to determine Ali's level of phonological awareness. Ali scored a total of 13 points on the scale. In determining Ali's reading level, the text "Pazar", which is included in the Informal Reading Inventory, was used. He made 18 reading errors in the first-grade level text and read the text in 4:23 minutes. According to the Error Analysis Inventory, making more than 5 errors in texts consisting of 61-65 words is an indication of the level of concern in terms of word recognition. In this context, Ali's word recognition percentage was found to be 72% and his reading level was found to be at the level of concern.

After determining Ali's phonological awareness prior to the implementation of the lessons, exercises aimed at developing his phonological awareness were implemented for a total of 18 lessons. Each session lasted 40'+40' (2 lesson hours). The implementation process was conducted 3 days a week for 3 weeks. Two stages were followed in the development of fluent reading skills. In the first stage, the sounds of letters (f, v, j) that Ali did not know at all and the letters (p, d, b) that he had problems with were taught. In the second stage, a program including reading fluency strategies was created and conducted in order to eliminate Ali's reading errors.

When Ali's scores before, during, and after instruction and the changes in his phonological awareness skills were examined, it was found that Ali's scores on the sub-dimension "Recognizing that words are composed of syllables" did not increase compared to the pre-teaching results. It was seen that the scores of the other sub-dimensions of the scale increased compared to the pre-teaching scores.

The text "Pazar" lasted 4 minutes and 23 seconds before the instruction, the number of correct words read per minute was 10, the number of mistakes was 18, and the percentage of word recognition was 72%. Considering the Error Analysis Inventory, it was seen that Ali's reading level is at the level of concern. After the instruction, it was determined that he read the text "Pazar" for 3 minutes and 26 seconds, the number of correct words was 16, the number of mistakes was 5, and the percentage of word recognition was 92%. Ali's reading level has increased to teaching level.

At the end of the teaching, it was found out that Ali's phonological awareness skills improved. Many studies have found that teaching phonological awareness enables students to acquire phonological awareness skills (Al Otaiba et al. 2009; Boyer, 2010; Wilkowski, 2012). When the relevant literature was reviewed, it was found that singing rhymed songs and poems, playing word games that start with the same sound, and grouping objects by the first and last sound of their name were found to be effective in promoting phonological awareness (De Witt & Lessing, 2016; Flett & Conderman, 2002; Paulson, 2004). In this study, similar practices were included and with the help of them, the skills as recognizing sounds, recognizing phonemes, making connections between letters and sounds, and separating words into syllables were supported.

In the study, repetitive reading and EKO practices in order to improve the reading fluency of the participant were implemented. Syllable and word exercises were used to support the development of reading fluency. At the end of the instruction, it was observed that, Ali's word recognition level increased from concern to teaching

level; reading time decreased compared to pre-teaching; the number of correct words per minute increased and the reading errors made in the overall text decreased. Çeliktürk Sezgin & Akyol (2015) conducted a study that aimed to determine the effect of various reading techniques, including repetitive reading, on the improvement of reading fluency of fourth grade students with reading difficulties. They concluded that the number of student's read aloud errors decreased, and the level of word recognition increased from the level of concern to the level of teaching. In this respect, it can be claimed that the reading fluency strategies used in the study were effective in improving the reading level. In addition, it was observed that the adopted action plan was effective on the student's reading level. Further studies can be designed to measure the effectiveness of different methods, techniques, and strategies for the development of reading fluency skills.