



Okuma Yazma Güçlüğü ve Bir Eylem Araştırması: İkinci Sınıf Örneği*

Reading and Writing Disability and an Action Research: A Sample from Second Grade

Hayati AKYOL**, Esra SEVER***

• *Geliş Tarihi:* 12.09.2017 • *Kabul Tarihi:* 11.04.2018 • *Yayın Tarihi:* 25.06.2018

ÖZ: Bu çalışmada, okuma ve yazma güçlüğü çeken bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin Fernald yöntemi, yankılı ve tekrarlı okuma stratejileri ile okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı çalışma 2015 – 2016 bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Okuma hatalarının belirlenmesinde Yanlış Analiz Envanteri; yazının okunaklılık düzeyinin belirlenmesinde Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır. Okuma ile ilgili durum belirleme çalışmasında, öğrenci ikinci sınıf metnini okuyamamış ve öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamalar sonunda beş dakikalık süre içinde 92 kelimedenden oluşan ikinci sınıf metninin 30 kelimeye kadar okuyabildiği görülmüş ve öğrencinin 6 kez yanlış okuma ve 2 ekleme hatası yaptığı tespit edilmiştir. Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencinin okuma isteği artmış, sesli okumaya başlamış ve doğru okuyabildiği ve okuyamadığı kelimeleri tespit etmeye başlamıştır. Hem bakarak yazma hem de dikte çalışması uygulamaları sonunda katılımcının yazısının okunaklılık düzeyinin orta düzeye yükseldiği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, okunaklılık, Fernald yöntemi

ABSTRACT: In this study it is aimed to improve reading and writing abilities of a second grade student with dyslexia by using Fernald method and sonorous and repeatedly reading strategies. The study in which action research was used as a qualitative research design was conducted in the spring term of 2015-2016 school year. In order to determine the reading failures, The Informal Reading Inventory was used and to determine the readability of the writing Multidimensional Legibility Scale was used. In the identification study related to reading, students couldn't read the second grade text and he was anxious. At the end of the applications it was understood that student could only read 30 words of the 92-words second grade text and it was determined that he made 6 misreading mistakes and 2 adding mistakes. The reading motivation of the student increased after the application, he began reading loudly and he was able to determine the letters which he can read or can't. After the application, both in sight-writing and dictate writing studies it was realized that the readability level of the participant improved medium level.

Keywords: reading disability, writing disability, readability, Fernald method

1. GİRİŞ

Okuma, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı, çocuğa, yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır (Akyol, 2014). Uzmanlara göre okuma karmaşık bir süreçten, çeşitli kavram ve olgulardan oluşmaktadır. Örneğin; fonem, farkındalık, kodlama, çıkarımsal anlam, düz kavrayış ve yapısal analiz kavramları ilgili uzmanlarca okuma becerileri olarak kabul edilmektedir (Bender, 2008). Okumanın beş temel ögesi Ulusal Okuma Panel'inde (National Reading Panel) (NRP, 2000) fonemik farkındalık, fonetik analiz, akıcılık, sözcük dağarcığı gelişimi ve okuduğunu anlama olarak ifade edilmiştir. Bamberger (1990)

* Bu çalışma 16.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (8–11 Mayıs 2017) “Okuma Yazma Güçlüğü'nün Giderilmesine Odaklı Eylem Araştırması: İkinci Sınıf Örneği” başlığıyla sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

** Prof., Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara. e-posta: hakyol@gazi.edu.tr (ORCID: 0000-0002-4450-2374).

*** Öğr., Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ahmet Erdoğan SHMYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, Zonguldak. e-posta: esrasever.55@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1378-6335)

okuma sürecini, bilişsel ve duyuşsal süreçlere dayalı, karmaşık, zihinsel derinliği olan bir eylem olarak ifade etmiştir. Güneş'e göre (2013:11) okuma, yazılı kelimeleri tanıma ve anlama olmak üzere iki önemli beceriye dayalıdır. Bender (2008:183) Şekil 1'de okuma becerilerini; kelime tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kod çözme olarak dört temel beceri alanına ayırmış ve bu beceri alanlarına ait alt becerilere yer vermiştir.



Şekil 1. Okuma becerileri

Kelime tanıma becerisinde fonolojik farkındalık önemli bir öğedir. Polloway, Serna, Patton ve Bailey (2013) fonemi, herhangi bir dilde telaffuz edilen seslerin, anlam iletmek üzere kullanılan en küçük birimi, fonolojiyi (sesbilgisi) ise herhangi bir dildeki seslerin telaffuzundan anlam çıkarmak ve anlam oluşturmak için nasıl bir araya getirileceğine ilişkin kurallar bütünü olarak tanımlamıştır. Owens (2008) fonolojik farkındalığı seslerin, hecelerin ve sözcüklerin yapılarını belirlemek için konuşma dilindeki sesleri bireysel tanıma becerisi olarak ifade etmiştir. Haager (2002) gelişimsel olarak okuma için temel gereklilik olan ses ve semboller arasındaki bağlantının farkındalığı hususunda okul öncesi dönemden birinci sınıfın sonlarına doğru öğretimsel ilkelerle aşamalı olarak kritik beceriler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu becerileri Haager, ikinci aydan ana sınıfına kadar; kelimelerin ilk seslerini tanıyabilmek ve kontrol edebilmek, ana sınıfı sonlarında; kelimeleri ses birimlerine başarıyla ayırabilmek, birinci sınıfın ortalarına doğru; anlamsız kelimelerdeki ses birimlerini akıcı biçimde düzenleyebilmek ve dakikada 40 kelimeyi akıcı biçimde okuyabilmek şeklinde açıklamıştır. Bursuck ve Damer (2007) fonemik (ses bilimsel) farkındalıktaki temel hususları; heceleme farkındalığı, bir sözcükteki ilk sesi ayırma, hecelemede ritim farkındalığı, heceleme ritmini birleştirme, heceleme ritmini ayırma, sesleri birleştirme ve tek sesleri ayırma becerileri şeklinde ifade etmiştir.

Okuma sırasında öğrencinin *görsel olarak tanıdığı sözcük dağırcığı* okumanın hızını etkilemektedir. Polloway ve diğerlerine göre (2013) yetersizliği olan öğrenciler için temel öğe, görsel olarak tanınan sözcüklerin öğrenilmesidir. Öğrenciler, tüm sözcük yaklaşımı aracılığıyla analiz yapmadan hızlıca sözcükleri hatırlamanın önemini kavrayarak, öğrendikleri ve görsel olarak tanınan sözcüklerde otomatikleşmeyi başararak, bir paragrafı ara vermeden okuyabilmelidirler. Akıcı okuyucular sadece yeni sözcüklere fonetik analiz uygulayarak sürekli görsel olarak tanınan sözcük bilgilerini kullanırlar. Görsel olarak tanınan sözcük gelişimi sıklıkla okuma metnindeki sözcükleri tanıma ve hızlıca hatırlamaya odaklanır. Bununla birlikte, diğer önemli bir öğe sözcük bilgisi ve sözcük dağırcığının gelişimidir.

Okuma sürecini fiziksel, bilişsel, duygusal, çevresel, dilsel ve eğitsel açıdan pek çok değişken etkilemekte ve bu değişkenlerle ilgili sorunlar başarılı bir okumanın gerçekleşmesine engel olabilmektedir (Bond, 1989; aktaran, Akyol ve Temur, 2006). Okuma sürecini etkileyen bu değişkenler okuma sürecini olumsuz etkileyerek öğrenme güçlüğüne neden olmaktadır. Akyol (2003) okuma güçlüğü çeken çocukların, okumaya odaklanma problemi yaşadıkları gibi okuma yaparken; ters çevirme, atlayıp geçme (bırakma), ekleme yapma ve tekrar etme gibi okuma yanlışları da yaptığını belirtmiştir.

Swanson (2008) öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve sınıflarla ilgili 21 gözlem çalışmasını rapor etmiştir. Buna göre, konunun dört temel alanından söz etmiştir. Birincisi öğrenciler okumanın önemli alanlarındaki öğretimle ilgilenmede sınırlı zaman harcamışlardır (ör. sesler, akıcılık, anlam). İkincisi, genellikle uygun olmayan ve küçük grup öğretimini içermeyen grup yapıları kullanmıştır. Üçüncüsü, hem okuduğunu anlama öğretimine sınırlı düzeyde yer verilmiş hem de edebi türde sorulara odaklanılmıştır. Dördüncüsü, öğrenciler akıcılık gibi farklı bir yapı oluşturmaları açısından okuma materyalini okumak için yeterli zamana sahip olmamışlardır. Schumater ve Deshler (2003) öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin çoğunluğunun yazma becerilerinde de (el yazısı, yazılı ifade) sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bender (2008) okuma becerilerinden farklı olarak bu öğrencilerin yazma becerilerinin sadece son yıllarda yaygın biçimde araştırılmaya başlandığını ve öğrenme güçlüğü çeken çocukların birçoğunun çocukluk yıllarından itibaren el yazısı becerilerinde sorunlar yaşadığı ve bu sorunların dil ve bilişsel planlama yetenekleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Marr ve Cermak (2001) el yazısı yeterliliği gelişmemiş olan bu çocukları “el yazısı zayıf olan” veya “disgrafili” olarak tanımlamıştır. Araştırmalar öğrencilerin %10 ile %34’lük bir oranının okul çalışmalarının gerektirdiği el yazısı yeterliliğine sahip olmadıklarını göstermektedir (Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001; aktaran, Yıldız, 2013). Graham (2010) şehir okullarındaki çocukların, %12 ile %44 arasında ilkokul sınıflarında el yazısı okunaklılığı konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir.

Bearne-Smith (2012) yeterli şekilde yazabilen ve daha az akıcı yazan öğrencilere yönelik şöyle bir analiz yapmıştır:

Yeterli şekilde yazabilenler... Harf örüntülerine yönelik duyarlılığa, sözcüklerin doğru görüldüğünü ayırt edebilmek için görsel becerilere, yazım örüntüleri bilgisine ve güçlü fonetik farkındalığa sahip olmaktadır. Tanıdık gelmeyen sözcüklerle karşılaştıklarında, yeterli şekilde yazma yapanlar sözcüğün doğru bir şekilde yazımına karar verebilmek için stratejiler bulur, planlar ve uygularlar. Sözcüğü fonetik olarak yazabilmek için sözcüğün bir dizi alternatif yazımını oluşturmada fonem ve morfemlere ilişkin sahip oldukları kuralları kullanırlar ve sonrasında doğru yazıma karar verebilmek için yeniden gözünde canlandırmayı kullanırlar ya da öğretmen, akran ya da sözlük gibi bir dış kaynağa başvururlar... Aksine daha az akıcı şekilde yazabilenler ise doğru olarak yazılmış sözcükler üretmede çok önemli becerilerden yoksun görünmektedir. Sözcükleri karıştırmakta, yanlış hatırlamakta ve belirli sözcükleri hatırlamada beklenmedik sorunlar yaşamaktadırlar (s.375).

Yazmada güçlük çeken öğrenciler, yazmaya daha az zaman ayırmakta, yazma ödevlerinden kaçınmakta, en kısa ifadelerle ödevlerini bitirmekte, başarısızlık ve hayal kırıklığı ile birlikte özyeterlilik algıları düşmektedir (Jones ve Christensen, 1999). Güçlük çeken bu öğrenciler yaşadıkları başarısızlıkla birlikte yazmaya karşı olumsuz tutum takınırlar. Bu aşamada öğretmenin yazma güçlüğü ile ilgili bilgi ve deneyimleri önemli rol oynamaktadır. Durum belirlemesinden sonra belirlenen yöntem ve tekniklerle öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Yazma sürecinde harflerin fiziksel ve biçimsel özellikleri açısından yazının okunaklılığının sağlanması ile birlikte sonraki aşamalarda yazının içerik kısmının geliştirilmesi içinde çalışmalar yapılmalıdır. Graham (2010), yazının mekanik boyutu ile çok fazla zaman harcayan ve sadece yazının biçimsel yönüne odaklanan öğrencilerin

yazının içeriğine gereken önemi vermediklerini ve bunun yazma güçlüğü çeken öğrencilerin daha az sayıda ve nitelikte metin üretmelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin ürettikleri metinlerde akıcı bir dil kullanmayıp daha fazla yazım ve noktalama hatası yaptıklarını belirtmiştir.

Okuma ve yazmanın birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, okuma güçlüğü çeken birçok öğrencinin yazımla ilgili problem yaşadığı görülmektedir. Dahası hem okumanın hem de yazmanın alfabetik sistemin anlaşılmasına -ya da anlaşılmamasına- neden olduğu düşünüldüğünde, okuma yetersizlikleri olan öğrenciler muhtemelen yazmada da sorunlar yaşamaktadır (Calhoon, Al Otaiba ve Greenberg, 2010). Bu çalışmada, okuma ve yazma güçlüğü çeken bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin Fernald yöntemi, yankılı ve tekrarlı okuma stratejileri ile okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Çalışmada Okuma ve Yazma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Kullanılan Stratejiler

Okuma yazmada güçlük çeken öğrenciler, bu güçlükleri aşamadığı sürece okuma ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Öğrenciler bu tutumla birlikte, okuma ve yazma gerektiren eylemleri daha az yapmakta ya da bu eylemlerden uzak durmaktadırlar. Öğrenciler, isteklerini kaybettikçe akranlarıyla arasındaki fark giderek açılmaktadır. Okuma ve yazmada güçlük çeken öğrenciler için öğretmen desteğinde etkili yöntemlere gerek duyulmaktadır. Öğretmenler, okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yetersiz olduğu beceri alanlarını formal ve informal değerlendirme araçları ile belirleyerek öğrenciler için en uygun yöneme karar vermelidir.

Bu çalışmada katılımcının okuma ve yazma alanında yaşadığı güçlükleri ortadan kaldırmak için “Fernald Yöntemi” kullanılmıştır. Süreçte katılımcının okumasına akıcılık kazandırmak amacıyla “Sesli Okuma” ve “Tekrarlı Okuma” çalışmaları yapılmıştır.

1.1.1. Fernald yöntemi

Yöntem 1943 yılında Fernald tarafından geliştirilen görsel, devinsel ve dokunsal öğretim teknikleri ile dil deneyimini birleştiren klasik bir çoklu algılama yaklaşımıdır. Program dört adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar: öğrenci için bir sözcük belirleme, öğrencinin üstünden geçmesi için sözcüğü yeterli büyüklükte yazma, öğrenci sözcüğün üzerinden geçerken sözcüğü söyleme ve öğrencinin sözcüğü aklından yazmasıdır. Bu adımlarla, bir sözcük üzerinde farklı tekniklerle çalışılarak öğrencinin görsel hafızasına sözcüğün yazımını kodlaması amaçlanmaktadır. Sonrasında bu sözcükler, bir sözcük bankasında alfabetik olarak listelenebilir. Birkaç sözcük öğrenildiğinde, öğrenci bir öyküyü yazmak için o sözcükleri kullanmaktadır. Öğrenci ilerleme gösterdikçe uygulamalar çeşitlenir (Polloway et al., 2013). Uygulanan bu adımlarla bir sözcüğün kalıcı bir şekilde öğrenilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntemin uygulama basamaklarında, harf ve hece kartları kullanılarak yöntem zenginleştirilmiştir. Uygulama süresi içinde katılımcının zorlandığı ve tanımadığı harflere yönelik fonolojik farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Katılımcı sesi, heceyi ya da sözcüğü doğru seslendirene kadar yeni bir etkinliğe geçilmemiş ve katılımcının sesi fark edebileceği birçok görsel materyal süreçte kullanılmıştır. Katılımcının ilerleme düzeyine göre Fernald Yöntemi'nin aşamalarında uyarlamalar yapılmıştır.

Yeni sözcük öğretimi ve yazma çalışmalarında Fernald Yöntemi'nin çoklu algıya dayanan doğasına uygun olarak yöntemin aşamaları (Polloway et al., 2013):

- Kelimeye dikkatlice bakılması ve kelimenin tekrar edilmesi,
- Kelimenin söylenildiği gibi yazılıp yazılmadığının kontrol edilmesi,
- Gözlerin kapatılarak kelimenin zihinsel bir imajının oluşup oluşmadığının düşünülmesi,

- Zihinsel bir imaj oluşmuyorsa, söylediği gibi yazılan kısımlarını hatırlanması, sözcüğün yüksek sesle söylenmesi ya da sözcüğü yazarken eliyle yaptığı hareketleri düşünmesinin istenmesi,
 - Sözcüğün tüm kısımlarından emin olduktan sonra kitabın ya da sözcüğün üstünün kapatılıp sözcüğün yazılması ve yazarken her heceyi söylemesinin istenmesi,
 - Sözcüğe baktıktan ve sözcük söyledikten sonra sözcük doğru bir şekilde yazılmamışsa öğretmenin yönlendirmesi. Örneğin; Sözcüğün üzerinden parmağıyla gitmesi, bunu yaparken üzerinden geçtiği kısmı söylemesi, doğru bir şekilde yazıncaya kadar dikkatli bir şekilde sözcüğün üzerinden gitmesi ve yazarken sözcüğün her bir kısmını söylemesi,
 - Eğer sözcük zorsa kâğıdın arkasının çevrilip tekrar yazılması,
 - Gün içinde, sözcüğün zihinden yazılmaya çalışılması,
 - Öğrencinin kendi sözlüğünü oluşturmasının istenmesi şeklinde özetlenebilir.

1.1.2. Yankılı (eko) okuma

Yankılı okuma, öğretmen veya iyi okuyan biri tarafından okunan kelime, cümle veya kısa paragrafların öğrenciler tarafından tekrar edilmesidir (Hudson et al., 2005). Bu stratejide öğrenci, öğretmen veya iyi okuyan birinin okuduğu bölümü hemen arkasından tekrar eder (Yüksel, 2010). Katılımcının telaffuz etmekte güçlük çektiği kelimelerle ilgili yankılı okuma çalışması yapılmıştır. Katılımcının aynı kelime üzerinde telaffuz problemi devam ediyorsa kelime cümle içinde kullanılmış ve katılımcının tekrar etmesi istenmiştir. Katılımcının doğru telaffuz ettiği kelimeler de ise bağımsız olarak aynı kelimeyi iki ya da daha fazla tekrar etmesi için fırsat verilmiştir.

1.1.3. Tekrarlı okumalar

Ulusal Okuma Panel’inde (aktaran, Polloway et al., 2013) tekrarlı okumaların öğrenci okumalarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varılmıştır:

Okuma öğretiminin ilk aşamasında, okumaya yeni başlayanlar sözcük tanımayı doğru yapabilirler ancak süreç yavaş işlemekte ve çok çaba gerektirmektedir. Artan çalışmalarla ve öğrencilerin okudukları metindeki sözcüklere tekrar tekrar maruz kalmaları ile sözcük tanıma doğru, hızlı ve kolay olmaktadır. Sürekli okuma alıştırmaları, sözcük tanıma sürecinin artan bir şekilde otomatikleşmesine yardım etmektedir (s.3-8).

Mastropieri ve Scruggs (1997) aynı paragrafı üç ya da dört kez okumanın akıcılığı ve paragrafı anlamayı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, ek okumaların geri dönmeleri azalttığını ve verilen okuma metninin tekrar okunmasının sadece sözcüklerdeki örtüşmeler olduğunda önemli olanın kapsam değil, diğer okuma metinlerinin üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olabileceği vurgulanmıştır. Akyol’a göre (2014:86) bu tür okuma, bir metni akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler açısından başarılı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdıkları kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Ayrıca bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır (Akyol, 2014:86).

Katılımcı ile ses tanıma, hece ve kelime okuma çalışmaları yapılmış sonrasında ise kısa metinlerle tekrarlı okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle katılımcının sözcükleri doğru telaffuz etmesi ve sözcük tanıma hızının artırılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Elliot (1991:49) eğitimde eylem araştırmasının, bilgi üretmekten çok uygulamayı geliştirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Stringer (1999:32) toplum temelli eylem araştırmasını, bir problemin

tanımlanmasında bir gruba, topluma ya da organizasyona yardımcı olan, durumun daha iyi anlaşılmasını sağlayan ve sorunları çözen araştırma olarak tanımlanmaktadır. İşbirliğine dayanan araştırma süreci, araştırma döngüsünü işler halde tutan kolaylaştırıcı rolündeki araştırmacı ve tüm önemli paydaşları içermektedir. Uygulamalı eylem araştırmaları, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bir soruna çözüm üretmek, herhangi bir konuda öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirmek ve kendi mesleki performanslarını artırmak için tasarladıkları araştırmalardır (Creswel, 2005).

2.2. Katılımcı Özellikleri

Araştırma kapsamında okuma ve yazma becerisi geliştirilmeye çalışılan katılımcının gerçek kimliğinin gizli tutulması için Alp kod adı kullanılmıştır. Alp'e hastanede işitme ve görme testi uygulanmış ve fiziksel herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca zihinsel olarak herhangi bir durumun olup olmadığının tespit edilmesi için Alp'e uzman tarafından zekâ testi uygulanmış ve test sonucunda Alp'in zihinsel bir sorunu olmadığı tespit edilmiştir.

İlkokul ikinci sınıf öğrencisi olan Alp, Zonguldak'ta bir ilkokula devam etmektedir. Alp'in babası maden işçisi annesi ise ev hanımıdır. Alp, iki kardeşin küçüğüdür. Ailesinin ifadesine göre Alp, okulöncesi eğitimi almamıştır. Annesi Alp'in ev ödevlerine kendisinin yardımcı olduğunu ve ablasının da okumayı birinci sınıfın ikinci döneminin sonunda öğrendiğini ifade etmiştir. Ailesi, Alp'in okuma konusunda istekli olduğunu, yazmayı çok sevmediğini ve yazısının bozuk olduğunu belirtmiştir. Annesi, Alp'in okuma çabasını ödüllendirmek için Alp'e bir kafes kuşu aldıklarını söylemiştir.

Katılımcının biliş ve dil özelliği: Katılımcının dikkat süresi kısadır. Okuma ve yazma etkinlikleri sırasında çevresel uyarıcılardan etkilenmektedir. Bender (2002) öğrencilerin eğitsel etkinlik süresince, bir konuya dikkatlerini verme sürelerinin %60 ile %85 arasında değiştiğini; öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ise dikkatini verme sürelerinin %30 ile %60 arasında değişme gösterdiğini belirtmiştir.

Katılımcı, dikkatin bir uyarıcı üzerinde odaklanmasında problem yaşamaktadır. Bu nedenle öğretmenler odasında, etkinlikler sırasında pencerelerin ve kapının kapalı olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma ortamı içinde öğrencinin dikkatini dağıtan diğer uyarıcılar da ortamdan uzaklaştırılmıştır. Etkinlikler sırasında öğrencinin konuyla ilgili olup olmadığına dikkat edilmiş ve katılımcı ile sık sık göz teması kurulmuştur.

Katılımcının kişilik ve sosyal özelliği: Alp'te herhangi bir davranış bozukluğu gözlenmemiştir. Katılımcı uyumlu, utangaç ve içe dönük bir bireydir. Örneğin; sohbet sırasında iletişimi başlatamamaktadır sadece bir şey sorulduğunda yanıtlamaktadır. Alp, arkadaşları ile iyi geçinen ve arkadaşları tarafından sevilen bir çocuktur. Alp'i daha iyi tanımak için iki ders saati sınıf gözlemi yapılmıştır. Alp'in ders içinde fazla söz almayan, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmeye çalışan bir öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıda gözlenen okuma sorunları: Katılımcı alfabedeki küçük ve büyük harflerden birçoğunu tanımakta; ç, ğ, j ve ş seslerini ise bilmemektedir. Katılımcı bildiği harfleri ses olarak ifade ederken güçlük yaşamakta ve hece birleştirmelerini yapamamaktadır. Alp, kelimeyi okumaya çalışırken kelimenin içinde karışık bir şekilde bildiği harfleri seslendirmekte ya da tersten okumaktadır. Okuma sırasında kelime içinde "e ile a", "ı ile i", "o ile ö" ve "u ile ü" sesli harflerini birbiri ile karıştırmaktadır. Katılımcı, hece birleştirmede yaşadığı güçlük nedeniyle kelimenin bütününe okuyamamaktadır.

Katılımcıda gözlenen yazma sorunları: Alp büyük ve küçük harfleri satıra düzensiz yazmakta ve birleştirme çizgisine dikkat etmemektedir. Alp'in, orta ve üst boşluklar kullanılarak yazması gereken harflerde ise sadece orta boşluğa yazdığı gözlenmiştir. Dikte çalışmasında kelimelerin çoğunun eksik ve yanlış yazıldığı gözlenmiştir. Alp'in, bakarak yazma

çalışmasında metnindeki kelimelere uzun süre baktığı halde yazmada hatalar yaptığı görülmüştür.

Çalışma için katılımcı, ailesi, okul müdürü ve öğretmenin izni alınmış ve uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sırasında katılımcının ses kaydı ve video görüntüsünün alınması için ailesinin izni alınmıştır. Öğrenci de ses ve video kaydı sırasında herhangi bir rahatsızlık duymamıştır.

2.3. Çalışma Çevresi ve Ortam

Çalışma genel olarak pazartesi ve salı günleri ikinci ve üçüncü ders saatinde öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. İçeri girme zili çaldığında Alp öğretmenler odasına gelmekte dışarı çıkma zili çaldığında ise Alp teneffüse çıkmaktadır. İlçe merkezinde yer alan okulun öğrenci sayısı azdır. Öğrenciler, sosyo - ekonomik düzey olarak orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır.

Çalışma süresi boyunca öğrencinin ebeveynleriyle sık sık görüşülmüş, ebeveynlerin görüş, istek ve taleplerine duyarlı bir tutum sergilenmiştir. Ebeveynlerle kurulan etkili iletişimin öğrenme öğretme sürecine katkı sağladığı görülmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Yanlış Analiz Envanteri: Yanlış Analiz Envanteri Akyol'un (2014:101) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu'ndan oluşmaktadır. Envanter "*hata türleri ve sembolleri*", "*kelime tanıma düzeyi*" ve "*yüzdeliğini belirleme kılavuzu*", "*soru ölçeği*" ve "*anlama düzeyleri hesap tablosu*" olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi saptanmıştır:

- a) Serbest Düzey: Çocuğun bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir.
- b) Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir.
- c) Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir.

Kopyalama ve Dikte Metinleri: Uygulanan etkinliklerin Alp'in okunaklı yazma becerisine etkisini değerlendirebilmek için Alp'e uygulama öncesi ve uygulama sonrası iki kısa metin yazdırılmıştır. Metinlerden ilki araştırmacılar tarafından yazılan 'Selim' adlı beş cümlelik dikte metni, diğer metin ise, kopyalama metni (bakarak yazma) olarak belirlenen İkinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Hasan Ali Yücel tarafından yazılan 'Kelebek' adlı şiirdir. Dikte metni araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve olabildiğince harf çeşitliliğine sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği: Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği (Yıldız ve Ateş, 2010) yazı okunaklılığını eğitim, boşluk, boyut, biçim ve çizgi takibi olarak beş boyutta değerlendiren bir dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçekte okunaklılığın boyutları *yeterli (3)*, *kısmen yeterli (2)*, *yetersiz (1)* olarak üç kategoride ele alınmış ve yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15'tir. Toplam puanı 5 - 8.3 olan yazılar *okunaklı değil*; toplam puanı 8.4 - 11.7 olan yazılar *orta düzeyde okunaklı*; toplam puanı 11.8 - 15 olan yazılar ise, *okunaklı* olarak değerlendirilmektedir.

Puanlayıcı güvenilirliği için Kendall uyumluluk katsayısı kullanılmıştır. Kendall uyumluluk katsayısı; sıralı (ordinal) ölçekte değerlendiriciler arası uyumluluğu değerlendirmek için kullanılır. Kendall W; 0 "uyumluluk yok" ile 1 "tam uyumluluk" aralığındadır (Babington ve Kendall, 1939). Araştırmacılar arasında Kendall Uyumluluk Katsayısı bakarak yazılan metin

için $W = , 61$ 'dir. Buna göre araştırmacılar arasında pozitif ve orta düzeyde uyum vardır. Dikte metni için ise uyumluluk katsayısı $W = , 71$ 'dir. Bu değere göre ise araştırmacılar arasında pozitif ve yüksek düzeyde uyum vardır.

Görüşme: Araştırma sürecinde zaman zaman Alp'le, Alp'in ebeveynleriyle ve öğretmeniyle sohbet tarzında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2000) bu yaklaşımın genellikle araştırmacının doğrudan ortama katıldığı araştırmalarda kullanıldığını belirtmiştir. Görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını fark etmeyebilir. Önceden belirlenmiş sorular yoktur, sorular konuşmanın anlık akışı içinde kendiliğinden gelişir. Alp'in annesiyle, Alp'in evdeki davranışları, okuma ve yazma tutumu ve dersleriyle ilgisi gibi konular hakkında konuşulmuştur. Alp'in öğretmeninden, Alp'in sınıf içi durumu, okuma ve yazma tutumu, derslere ilgisi, arkadaş ilişkileri konularında görüş alınmıştır.

2.5. Çalışmanın Aşamaları

Bu bölümde katılımcının okuma, anlama ve yazma düzeyini belirlemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

2.5.1. Okuma düzeyinin belirlenmesi

Alp'in okuma düzeyini belirlemek için ikinci sınıf seviyesinde bir metin seçilmiştir. Öntest sürecinde kullanılan metin aşağıda verilmiştir:

İLK RÜYA

Dokuz yaşındaydım. Yıldızım da dokuz yaşındaydı. Her gece yıldızım ile konuşurduk. Bir gece birlikte okula gitmeye karar verdik. Okula gider gitmez yıldızım siyah gözlü bir kediye dönüştü. Tahtaya üç farklı korkuluk çizmemi istedi. Ben de çizdim.

Kedim, "Hadi, inin tahtadan, sıralara oturun." dedi. Korkuluklar, tahtadan inip sıralara oturdular. Hep birlikte kediyi alkışlamaya başladılar. Bir anda aralarına bir de at katıldı. Kedi, atın sırtına atlayıverdi. Korkuluklar durur mu? Onlar da atın peşinden koşmaya başladılar. Okulun duvarındaki bütün resimler canlanarak yürümeye başladı. Okul bir anda boşalmıştı. Hepsi gökyüzünde beliren mavi bir yolda yürüyordu.

İkinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Mustafa Ruhi Şirin tarafından yazılan metin toplam 92 sözcükten oluşmaktadır ve ikinci sınıf düzeyine uygun bir metindir. Katılımcıya metni okuması için beş dakika süre verilmiştir ve öğrenci başlık da dahil olmak üzere metni hiç okuyamamıştır.

Katılımcı metnin başlığında yer alan "i, l, k" seslerini ayrı ayrı seslendirmiştir. "ruya" şeklinde çok yavaş ve sessiz bir şekilde kelimeyi söyleyip "ü" harfini "u" şeklinde okumuştur. "d" sesini de anlaşılması zor şekilde seslendirmiştir. İlk cümledeki ikinci kelimesinde "y,a" sesini birleştirmeye çalışmış ama başarılı olamamıştır. Ekwall ve Shanker'in (1998; aktaran, Akyol, 2014) "Yanlış okunan kelime sayısı" tablosuna göre 91-95 kelime sayısına sahip bir metinde hata sayısının sekiz kelimedenden fazla olması yani çocuğun başarı durumunun %91'in altına düşmesi, kelime tanıma becerisi açısından başarısızlık olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda öğrencinin okuma düzeyi, endişe düzeyinde çıkmıştır.

2.5.2. Anlama düzeyinin belirlenmesi

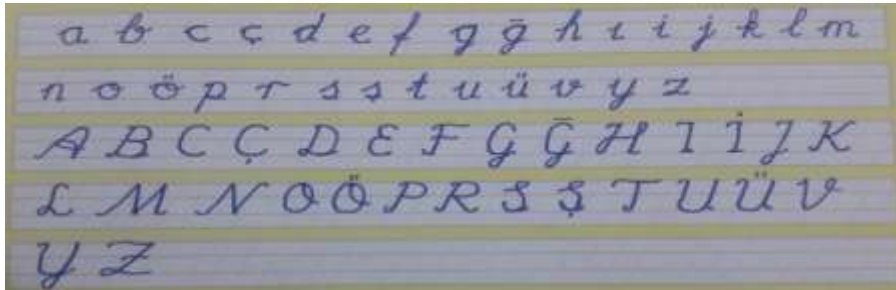
Alp'in anlama düzeyini belirlemek için okuma sürecinde kullanılan metinden beş soru oluşturulmuştur. Bu soruların ilk dördü basit anlama düzeyi ile ilgili, son soru ise derinlemesine

anlama ile ilgilidir. Öğrenciye sorulan sorular ve öğrencinin verdiği cevaplar aşağıda belirtilmiştir. Soruların doğru cevabı ise parantez içinde verilmiştir.

- S.1. Çocuk ve yıldız gece nereye gitti? (Okula)
 C.1. Okula
 S.2. Okula gittiklerinde yıldız neye dönüştü? (Siyah gözlü bir kediye)
 C.2. Kediye
 S.3. Çocuk tahtaya ne çizdi? (Üç farklı korkuluk çizdi.)
 C.3. Kedi resmi
 S.4. Okulun duvarlarındaki bütün resimlere ne oldu? (Canlanarak yürümeye başladılar.)
 C.4. İslandı.
 S.5. Kedinin korkuluklara söylediği söz karşısında korkuluklar ne yaptı? (Tahtadan inip sıralarına oturdu ve hep birlikte kediye alkışlamaya başladılar.)
 C.5. Yardım etti.

Basit anlama sorularında hiç cevaplanmayan (0 puan), yarı cevaplanan (1 puan), tam cevaplanan (2 puan) şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. Derinlemesine anlama sorularına verilen cevap; hiç cevaplanmayan (0 puan), yarı cevaplanan (1 puan), beklenen ama eksik olan (2 puan), tam ve etkili olan (3 puan) şeklinde dört kategoride değerlendirilmiştir. Öğrencinin bu sorular toplamında alacağı en düşük puan 0 iken en yüksek puan 11'dir (Ekwall ve Shanker, 1988; aktaran, Akyol, 2003). Alp'in verdiği cevaplar incelendiğinde birinci soruyu tam cevapladığı (2 puan), ikinci soruyu yarı cevapladığı (1 puan) ve kalan üç soruyu cevaplayamadığı görülmüştür. Alp'in her iki soru türünden aldığı toplam puan 3'tür. Alması gereken toplam puan ise 11'dir. Bu durumda Alp'in başarı durumu $4 / 11 = 0.27$ 'dir. Alp'in anlama başarısı %27 olarak değerlendirildiğinde, anlama düzeyi açısından katılımcı endişe düzeyinde çıkmıştır.

2.5.3. Katılımcının tanıdığı harflerin belirlenmesi



Şekil 2. Alfabenin harfleri

Alp'ten alfabede yer alan büyük ve küçük harfleri sesli bir şekilde okuması istenmiştir.

Tablo 1: Katılımcının küçük harfleri seslendirme şekli

a	be	ce	?	de	e	fe	ge	(ge)	(ha)
ı	i	?	(kı)	le	me	ne	o	ö	pe
re	se	(si)	(ti)	u	ü	ve	ye	(zi)	

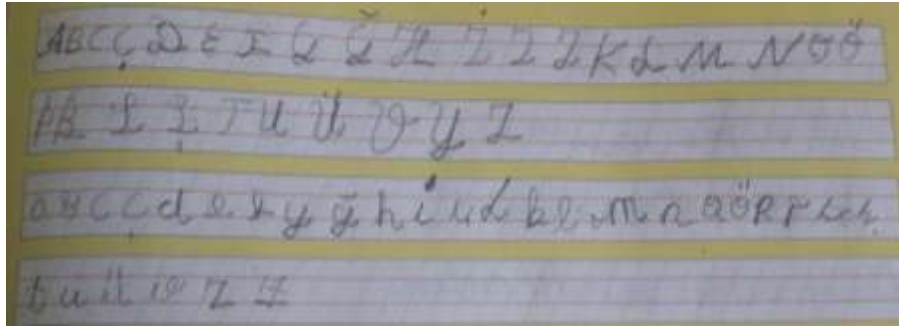
Alp, küçük harflerden; ç, ğ, j ve ş harflerini tanımamaktadır. Alp, “ğ” harfini “ge” ve “ş” harfini “si” şeklinde okumuştur. Harfleri okurken özellikle “j” harfini nasıl okuyacağını uzun süre düşünmüş ve okumadan geçmiştir. Alp bazı harfleri “ha, k1, ti ve zi” şeklinde okumuştur.

Tablo 2: Katılımcının büyük harfleri seslendirme şekli

A	BE	CE	(CI)	(DI)	E	FE	GE	?	(HA)
I	İ	?	(KI)	(LI)	(MI)	(NI)	O	Ö	PE
RE	SE	(Sİ)	(Tİ)	U	Ü	VE	YE	(Zİ)	

Alp büyük harflerde, küçük harflerde olduğu gibi Ç, Ğ, J ve Ş harflerini tanımamaktadır. Ç harfini CI ve Ş harfini Sİ şeklinde okumuştur. Harfleri okurken özellikle “J” harfinde uzun süre duraksamıştır. Alp bazı harfleri “DI, HA, KI, LI, MI, NI, Tİ ve Zİ” şeklinde seslendirmiştir.

2.5.4. Harflerin bitişik eğik yazı biçimine uygun yazılma durumunun belirlenmesi



Şekil 3. Katılımcı tarafından yazılan büyük ve küçük harfler

Şekil 3’te büyük harflerin yazımı incelendiğinde, harflerin çoğunun biçimsel olarak ‘bitişik eğik yazı’ biçimine uygun yazılmadığı görülmektedir. Örneğin B, C, Ç, F, M, N, P ve T harfleri, dik temel yazı biçimine uygundur. Bitişik eğik yazının biçim özelliklerini taşıyan harflerin (D, E, G, Ğ, H, I, İ, V, Y, vb.) doğru yazılmadığı belirlenmiştir. Harflerin başlama ve bitiş yerlerinin, gövde yerleştirilmelerinin, alt ve üst uzantılarının hatalı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak çizgi takibinde sorun olduğu bazı harflerde satır çizgisinin altına inme (K, P, V), bazı harflerde ise orta ve üst satırı kullanarak yazması gereken harfleri bir satıra sığdırma (örn. A, B, C, D, E, F, M, O, Ö vb.) hataları belirlenmiştir. Büyük harflerin yazımı genel olarak değerlendirildiğinde Alp’in büyük harflerin birçoğunu doğru yazamadığı tespit edilmiştir.

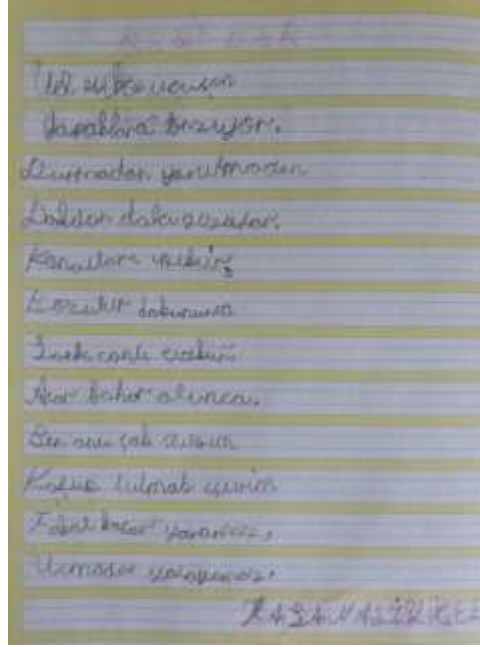
Şekil incelendiğinde, küçük harflerin yazımında dikkati çeken durumun boyut sorunu olduğu tespit edilmiştir. Harflerin büyük çoğunluğunun iki çizginin arasına yerleştirilerek (b, d, f, l, t) yazılmış olması nedeniyle harflerin gerekenden çok küçük yazıldığı görülmektedir. Yine büyük harflerde olduğu gibi küçük harflerin de önemli bir kısmının biçimsel olarak bitişik eğik biçimde değil dik temel biçime uygun yazıldığı (c, ç, m, n, r, ş, u, ü, z) tespit edilmiştir. Ayrıca bazı harflerin (b, f, k, l, j, p, y) satır çizgisine konumlandırılmasında, gövdelerinin yerleştirilmesinde, alt ve üst uzantılarında sorunlar olduğu görülmektedir. Küçük harflerin yazımı genel olarak değerlendirildiğinde harflerin tamamına yakınının yanlış yazıldığı söylenebilir.

2.5.5. Kopyalama (bakarak yazma) metni ile yazı okunaklılık düzeyinin belirlenmesi

Alp'in yazı performansı hakkında daha iyi karar verebilmek için "Kelebek" adlı şiir yazdırılmış ve bu çalışma incelenmiştir. Alp'in yazdığı metin Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 4. Bakarak yazılan metin



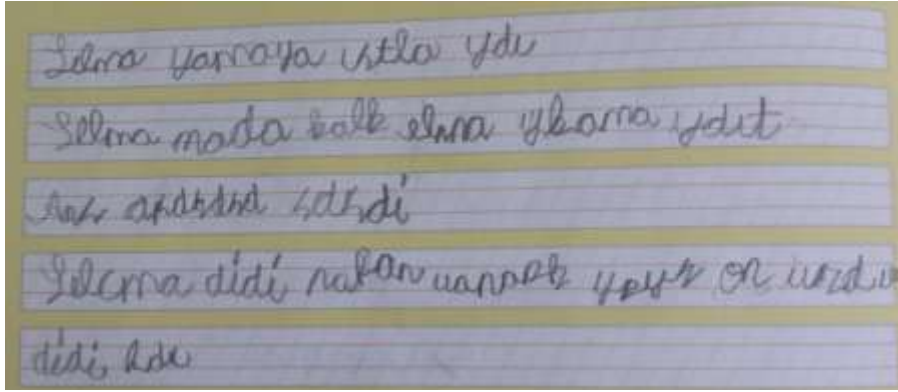
Şekil 5. Katılımcının yazdığı metin

Alp, harfleri satır çizgisine düzenli biçimde yazamaz. Yazıda bir düzen yoktur. Yazı okunaksızdır. "ç" harfinin çengelini unutmuştur. Yazıda eğim yoktur. Bazı kelimelerde yer alan ünlü harfleri yazmamıştır. "t" harfinin kuşak çizgisini çizmemiştir. Yazma hızı yavaştır. Bu şiir katılımcı tarafından 15 dakikada yazılmıştır.

Uygulama öncesi kopyalama metni incelendiğinde *biçim* bakımından yetersiz (1 puan), *boyut* bakımından yetersiz (1 puan), *boşluk* bakımından yetersiz (1 puan) *eğim* bakımından yetersiz (1 puan), *çizgi takibi* bakımından kısmen yeterli (2 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 6'dır. Bu durum uygulama öncesi kopyalama metninin okunaklılık bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.

2.5.6. Dikte metni ile doğru yazılan kelime sayısının ve yazı okunaklılık düzeyinin belirlenmesi

Alp'in yazma düzeyini ve yazısının okunaklılığını belirlemek için yirmi sekiz kelimededen oluşan ve alfabenin tüm harflerini içerecek şekilde araştırmacılar tarafından "Selim" isimli bir dikte çalışması hazırlanmıştır. Bu metin, "Selim yemeğini iştahla yedi. Selim masadan kalkarak ellerini yıkamaya gitti. Annesi arkasından seslendi. "Selimciğim, dişlerini de fırçala. Bunu pek yapmıyorsun." dedi. O da üzerini düzeltti ve dişlerini fırçaladı." şeklinde oluşturulmuştur.



Şekil 6. Katılımcının yazdığı dikte metni

Alp'in uygulama öncesi yazdığı dikte metni incelendiğinde yazı okunamayacak düzeydedir ve doğru yazdığı kelime yoktur. Katılımcı, “f, ğ, g, p, ş, z” gibi harfleri hiç yazamamıştır. Kelime içindeki birçok ünlü harf yazılmamıştır. Harfler satıra doğru şekilde yerleştirilmemiştir.

Uygulama öncesinde yazılan dikte metni incelendiğinde *biçim* bakımından yetersiz (1 puan), *boyut* bakımından yetersiz (1 puan), *boşluk* bakımından yetersiz (1 puan) *eğim* bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından yetersiz (1 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5'dir. Bu durum uygulama öncesi dikte metninin okunaklılık bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Alp'in kopyalama ve dikte metninde yazdığı yazı incelendiğinde metinlerin okunaklılık bakımından yetersiz olduğunu belirlenmiştir.

2.6. Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Okul idaresinin onayıyla farklı sınıf düzeylerinde sekiz öğrenci ile okuma çalışması yapılmış ve Türkçe defterleri incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonrasında okuma ve yazma düzeyinde sınıfının gerisinde gelişme gösteren Alp ile çalışmaya karar verilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce Alp ile konuşulmuş ve okuma ve yazma çalışmaları ile ilgili bilgi verilmiştir. Alp içine kapanık bir çocuk olduğu ve araştırmacıyı tanımadığı için başlangıçta çekingen bir tutum sergilemiştir. Alp'e konuşma sırasında “Okumayı öğrenmek istiyor musun?”, “Merak ettiğin kitaplar var mı?”, “Arkadaşların gibi okumak ister misin?”, “Daha okunaklı bir yazı yazmak ister misin?”, “Ben yazımı biraz zor okudum. Sen kendi yazımı okuyabiliyor musun?” gibi sorular sorulmuştur. İlk görüşmede araştırmacı Alp'i yakından tanımaya çalışmış ve ona kendini anlatmıştır. Araştırmacı yardımcı olacağını, yanlış yaptığında kızmayacağını, okuma yazmada farklı çalışmalar yapacağını söyleyerek güven kazanmaya çalışmıştır. Alp, araştırmacıya okuma ve yazma ile ilgili yapılan çalışmalara katılacağını, okumayı öğrenmeyi çok istediğini ve güzel yazmaya çalışacağını söylemiştir.

Alp'in okuma ve yazma düzeyini belirlemek için ön çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sırasında gözlem yapılmıştır. Öğretmeninden ve ailesinden Alp'in okuma ve yazma becerisiyle ilgili bilgiler alınmıştır. Yapılan ön çalışmalar ve görüşmeler sonucunda Alp'in okumayı öğrenememesi, bazı harfleri tanınamaması, hece birleştirme yapamaması, yazısının okunaksız olması, kelime yazarken hem sesli hem de sessiz harfleri yazmaması gibi yetersiz olduğu durumlar tespit edilmiştir. Okuma ve yazma gücüyle ilgili alanyazın incelenmiş ve uzman görüşleri alınarak uygulanacak yöntemlere ve çalışmalara karar verilmiştir.

Çalışma 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, mart ayının üçüncü haftası başlayıp haziran ayının son haftası tamamlanmıştır. Çalışmalar eylem planları doğrultusunda araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. 60 ders saatini kapsayan bir eylem süresi planlanmış ve

bunun 32 saati okuma ve 28 saati yazma çalışmalarına ayrılmıştır. Okuma çalışmalarında süreç sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve metin okuma çalışması şeklinde planlanmıştır. Uygulamalar sırasında hece kartları, görseller ve çalışma kâğıtlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Okumaya ayrılan sürenin 25 saatlik bölümü sesi hissetme ve tanıma, hece ve kelime çalışmaları ile geçmiştir. Tüm seslerle ilgili çalışmalar tamamlandıktan sonra metinlerle ilgili yankılı ve tekrarlı okumalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda sesli okuma, yanlış okunan kelime sayısını azaltma ve okuma hızını artırmak amaçlanmıştır.

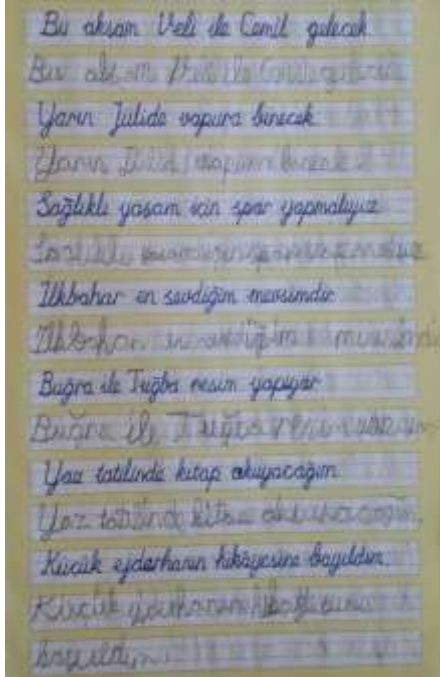


Şekil 7. Hece kartları ile kelimeler



Şekil 8. Hece kartları ile cümleler

Hem okuma hem yazma uygulamalarında Fernald yöntemi kelime öğrenmede etkin bir şekilde kullanılmıştır. Yazma uygulamalarında tüm seslerle ilgili yazma çalışması yapılmıştır. Öğrenilen ses sayısı arttıkça hece kartları ile oluşturulan kelime sayısı artmış ve bu kelimelerle ilgili kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmıştır. Yazma çalışmalarının bir boyutunu da hece kartları ile yapılan cümle çalışmaları oluşturmuştur. Cümle çalışmalarıyla ilgili olarak kopyalama ve dikte çalışmalarına yer verilmiştir.



Şekil 9. Kopyalama çalışması örneği



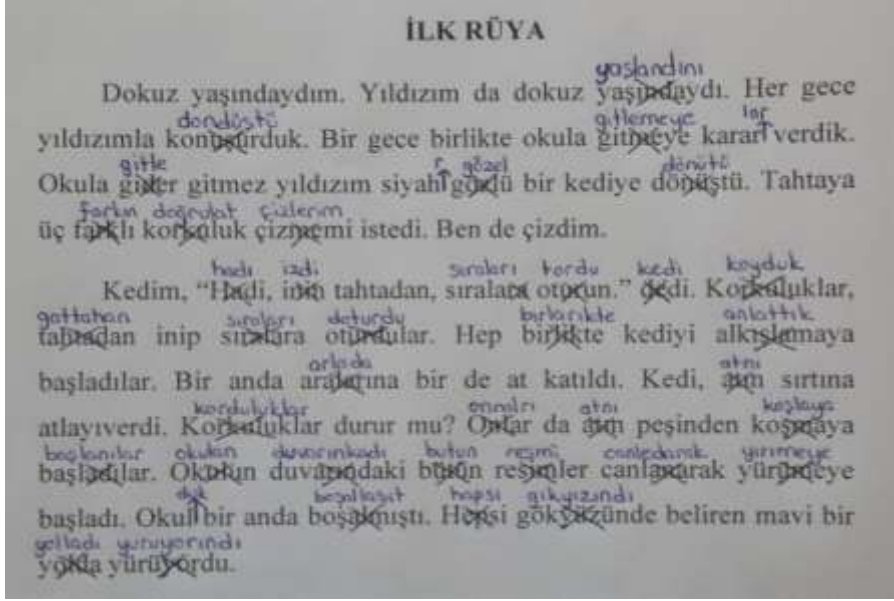
Şekil 10. Dikte çalışması örneği

3. BULGULAR

Bu bölümde, gerçekleştirilen uygulamaların okuma, anlama ve yazma boyutu açısından etkililiği değerlendirilmiştir.

3.1. Okuma Düzeyinin Değerlendirilmesi

Ön değerlendirmede katılımcıya ikinci sınıf düzeyine uygun 92 kelimedenden oluşan bir metin seçilmiştir. Katılımcı metni okumaya çalışmış ama 5 dakikanın sonunda katılımcı metni okuyamamıştır.



Şekil 11. Katılımcının doğru ve yanlış okuduğu kelimeler

Uygulamalar sonunda katılımcının okuma düzeyi aynı metin ile değerlendirilmiştir. Katılımcı 5 dakikada 30 kelimelik bölümde 6 kez yanlış okuma ve 2 kez ekleme hatası yapmıştır. Katılımcı metnin tamamını 14 dakikada bitirmiştir. Metnin toplam kelime sayısı üzerinden değerlendirildiğinde doğru okunan sözcük sayısı 51, yanlış okunan sözcük sayısı 38 ve ekleme hatası 3'tür. Ekwall ve Shanker'in (1998; akt. Akyol, 2014) "Yanlış okunan kelime sayısı" tablosuna göre 91-95 kelime sayısına sahip bir metinde 8 kelimedenden fazla hata yaptığı için yine endişe düzeyinde çıkmıştır. Fakat katılımcının kelime tanıma, hece birleştirme, fonolojik farkındalık gibi becerileri yetersizken uygulama sonunda bu becerileri edindiği görülmüştür. Alp artık daha sesli okumakta ve okudukça kendine güvenmektedir.

3.2. Anlama Düzeyinin Değerlendirilmesi

Alp'in uygulama sonrası anlama düzeyini belirlemeye yönelik metne verdiği yanıtlar şöyledir:

- S.1. Çocuk ve yıldız gece nereye gitti?
- C.1. Eve
- S.2. Okula gittiklerinde yıldız neye dönüştü?
- C.2. İnsana
- S.3. Çocuk tahtaya ne çizdi?
- C.3. Köpek
- S.4. Okulun duvarlarındaki bütün resimlere ne oldu?
- C.4. Yağmurdan silindi.
- S.5. Kedinin korkuluklara söylediği söz karşısında korkuluklar ne yaptı?
- C.5. Kediyi aldı bir yere koydu.

Alp'in verdiği cevaplar incelendiğinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü soruya uygun bir şekilde cevap vermediği görülmüştür. Beşinci soruyu yarım cevapladığı için 1 puan almıştır. Alp'in her iki soru türünden aldığı toplam puan 1'dir. Alması gereken toplam puan ise 11'dir. Bu durumda Alp'in başarı durumu $1/11 = 0.09$ 'dur. Alp'in anlama başarısı % 9'dur. Anlama düzeyi açısından katılımcı endişe düzeyinde çıkmıştır. Alp okuma esnasında tüm dikkatini seslendirmeye ve doğru okumaya verdiği için anlama düzeyi açısından yetersizdir.

3.3. Katılımcının Harfleri Tanıma Düzeyinin Değerlendirmesi

Uygulamalardan sonra Alp'ten alfabedeki küçük ve büyük harfleri sesli okuması istenmiştir.

Tablo 3: Küçük harflerin seslendirilmesi

a	be	ce	(çı)	de	e	fe	(gı)	(gi)	(hı)
ı	i	(ji)	ke	le	me	ne	o	ö	pe
(rı)	(sı)	(şı)	(tı)	u	ü	ve	(yı)	(zı)	

Durum belirleme çalışmasında Alp'in küçük harflerden; “ç, ğ, j ve ş” harflerini tanımadığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrası Alp'in küçük harfleri tanıma düzeyi değerlendirdiğinde “ğ” harfinde probleminin devam ettiği görülmektedir. Alp son değerlendirmede “ç, g, h, j, r, s, ş, t, y ve z” harflerini seslendirerek okumuştur. Alp'in uygulama sonrasında küçük harfleri tanıma düzeyinin arttığı görülmektedir.

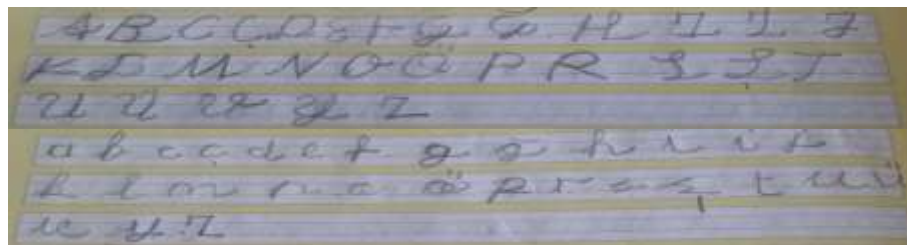
Tablo 4: Büyük harflerin seslendirilmesi

A	BE	(CI)	(CÜ)	DE	E	FE	(GI)	(Gİ)	HE
I	İ	(JI)	(KI)	LE	ME	NE	O	Ö	PE
(Rİ)	(Sİ)	(Şİ)	(Tİ)	U	Ü	VE	YE	(Zİ)	

Durum belirleme çalışmasında Alp'in büyük harflerden Ç, Ğ, J ve Ş harflerini okuyamadığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrası tekrar büyük harfleri tanıma düzeyi değerlendirildiğinde ise “Ç ve Ğ” ile ilgili problem yaşadığı görülmektedir. Alp harflerin bazılarını (C, G, J, K, R, S, Ş, T, Z) seslendirerek okumuştur. Alp'in uygulama sonrasında büyük harfleri tanıma düzeyinin arttığı görülmektedir.

3.4. Harflerin Bitişik Eğik Yazı Biçimine Uygun Yazılma Durumunun Değerlendirilmesi

Yapılan çalışmalar sonrasında Alp'ten büyük ve küçük harfleri tekrar yazması istenmiştir.



Şekil 12. Uygulama sonrası katılımcının yazdığı büyük ve küçük harfler

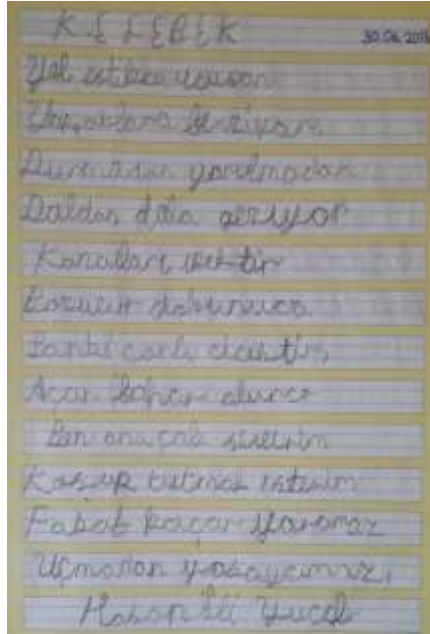
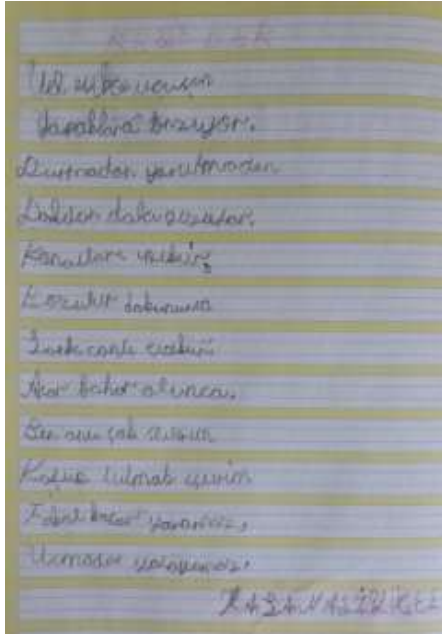
Yapılan yazma çalışmaları sonrasında katılımcının yazdığı büyük harfler incelendiğinde satırlara uygun yerleştirildiği görülmektedir. Durum belirleme çalışmasında katılımcının bitişik eğik yazı biçimine benzeyen biçimsel özellikler taşıyan harfleri (örn. D, E, G, Ğ, H, I, İ, V, Y)

doğru yazmadığı tespit edilmiştir. Son değerlendirmede ise “Ğ, İ, İ ve R” gibi harfleri hatalı yazdığı görülmektedir. Katılımcı bu harflerin eklemeye çizgisini gereğinden büyük bırakmıştır. “Ğ, J ve Ş” harfleri dışında katılımcı harfleri satıra uygun bir şekilde yerleştirmiştir. Genel olarak katılımcının, büyük harfleri bitişik eğik yazı kuralına uygun yazdığı görülmektedir.

Yapılan yazma çalışmaları sonrasında katılımcının yazdığı küçük harfler incelendiğinde “d, f, h, ı, j, ş, t, y, z” gibi harfleri satıra uygun yazmadığı görülmüştür. Katılımcının durum belirleme çalışmasında yazdığı (Şekil 4) küçük harflerle uygulama sonrası yazdığı (Şekil 13) küçük harfler karşılaştırıldığında harflerin büyük çoğunluğunun satır çizgisine konumlandırılmasında, gövdelerinin yerleştirilmesinde, alt ve üst uzantıları bitişik eğik yazı kuralına uygun yazıldığı görülmektedir.

3.5. Kopyalama Metni İle Yazı Okunaklılık Düzeyinin Değerlendirilmesi

Uygulama sonrası bakarak yazma çalışmasında “Kelebek” adlı şiir Alp’e yazdırılmıştır.

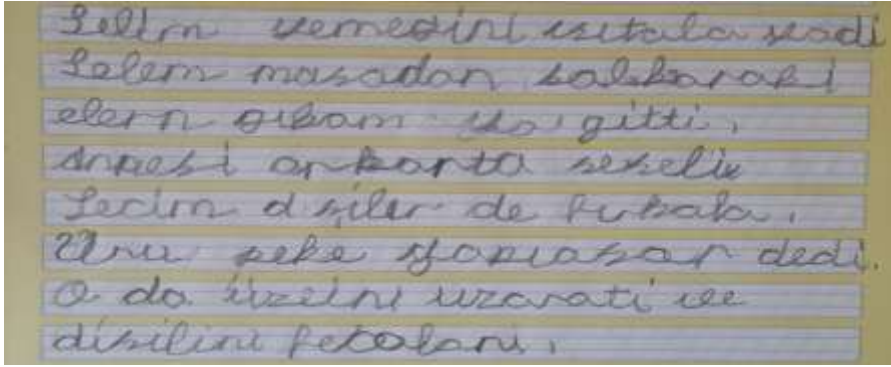


Şekil 13. Uygulama Öncesi Yazdırılan Metin Şekil 14. Uygulama Sonrası Yazdırılan Metin

Uygulama öncesi kopyalama metni incelendiğinde ölçekten alınan toplam puan 6’dır. Bu durum uygulama öncesi kopyalama metninin okunaklılık bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir. Yazma çalışmaları sonrasında katılımcıya yazdırılan metin incelendiğinde biçim bakımından kısmen yeterli (2 puan), boyut bakımından yeterli (3 puan), boşluk bakımından kısmen yeterli (2 puan) eğim bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından yeterli (3 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 11’dir. Alp’in uygulama sonrası yazdığı kopyalama metninin okunaklılık bakımından orta düzeye geldiği görülmüştür.

3.6. Dikte Metni İle Doğru Yazılan Kelime Sayısının ve Yazı Okunaklılık Düzeyinin Değerlendirilmesi

Uygulama sonrası, Alp’in yazısının okunaklılık düzeyini değerlendirmek için yine “Selim” adlı metin kullanılmıştır.



Şekil 15. Uygulama sonrası yazılan dikte çalışması

Alp'in uygulama öncesi yazdığı dikte çalışması incelendiğinde 28 kelimedenden oluşan çalışmada hiçbir kelimeyi doğru yazmadığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrası Alp'in yazısı incelendiğinde 12 kelimeyi doğru yazdığı belirlenmiştir. Alp'in kelime yazımında ünlü ve ünsüz harflerle ilgili eksikliklerinin azaldığı belirlenmiş ve uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazısı değerlendirildiğinde gelişme gösterdiği görülmüştür.

Alp'in yazısı okunaklılık açısından değerlendirildiğinde uygulama öncesi ölçekten aldığı toplam puan 5'tir. Bu puan Alp'in yazısının okunaklılık açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası dikte metni incelendiğinde *biçim* bakımından yetersiz (2 puan), *boyut* bakımından yetersiz (3 puan), *boşluk* bakımından yetersiz (2 puan) *eğim* bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından kısmen yeterli (3 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 11'dir. Bu durum Alp'in, uygulama sonrası dikte metninin okunaklılık bakımından orta düzeye geldiğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Fernald yöntemi, yankılı (eko) ve tekrarlı okuma stratejileri kullanılarak okuma ve yazma güçlüğüne giderilmesine yönelik 60 ders saatini kapsayan bir çalışma yapılmıştır. Ön değerlendirme çalışmalarında katılımcının verilen metni okuyamadığı tespit edilmiştir. Yapılan uygulamalar sonunda katılımcının kendi sınıf düzeyine uygun metni, 5 dakikalık süre içinde daha sesli okuduğu ve 30 kelimelik bir bölümde toplamda 8 hata yaptığı tespit edilmiştir. Katılımcı, yapılan çalışma sonunda endişe düzeyinde olmasına rağmen daha özgüvenli okuduğu ve sesli okumaktan çekinmediği görülmüştür. Yangın ve Sidekli (2006) okuma güçlüğü olan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin kelime tanıma ve okuma becerilerini geliştirmek amacıyla Fernald tekniğini uygulamıştır. Başlangıçta 183 kelimelik 3. sınıf düzeyindeki metin üzerinde 29 hata ile endişe düzeyinde çıkan öğrencinin, okuma düzeyi yapılan uygulamaların sonunda 15 hata ile endişe verici düzeyden % 92 başarı oranına ulaşmıştır.

Alp hatalı okuduğu kelimelerin farkına varmakta ve bu hataları düzeltmek için çaba göstermektedir. Elinde olan bir hikâye kitabını kendi okumaya çalışmakta ve okudukça mutlu olmaktadır. Okumaya karşı olumsuz tutum geliştiren katılımcının çalışma sonrasında bu olumsuz duygularının azaldığı ve okuma isteğinin arttığı gözlenmiştir. Katılımcının öğretmeni ve ailesi ile yapılan görüşmelerde, Alp'in okuma çabasını ve okumaya karşı olumlu tutumunu dile getirmişlerdir. Dündar ve Akyol (2014) isteği artan okuyucunun daha fazla okuma çalışması yapacağını kelime tanıma düzeyi ve buna bağlı olarak okuma akıcılığı ve anlama düzeylerinin de gelişebileceğini belirtmiştir. Pinnrich (2003) isteğin sadece öğrencilerin akademik etkinliklere katılmaları için önemli olmadığını; isteğin aynı zamanda öğrencilerin katıldıkları etkinliklerden veya karşı karşıya kaldıkları bilgilerden ne kadar öğreneceklerini de belirlediğini ifade etmiştir. Pinnrich, öğrenmeye istekli öğrencilerin, öğrenmede daha üst düzeyde bilişsel süreçler kullandığını ve ilgili bilgiyi daha çok içselleştirip ve koruduğunu belirtmiştir.

Alp'in dikkat süresinin kısa olması ve çabuk sıkılması gibi nedenler hızlı ilerleme kaydedilememesine yol açmıştır. Yapılan etkinliklerde katılımcıya verilen harf sayısı arttıkça, katılımcının harfleri birbirine karıştırdığı ve kelime çalışmalarında okuduğu bir kelimeyi sonraki çalışmada okumakta güçlük yaşadığı görülmüştür. Bu çalışmalar sırasında kısa kısa aralar verilmiş ve dikkatini yeniden toplaması için hece kartları kullanılarak öğrendiği kelimeler üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Alp'in okuma sırasında, yazı ile mesafesini ayarlamakta problem yaşadığı, yazının üzerine kapandığı, bazen sıradan aşağı kayar gibi oturduğu görülmüştür. Uygulama sırasında öğrenciye bu davranışları ile ilgili hatırlatmalarda bulunulmuş ve okumada oturma pozisyonunun neden önemli olduğundan söz edilmiştir. Okuma sırasında öğrencinin satır takibi yapmadığı için çok fazla hece, kelime ve satır atlamaları yaptığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencinin yapılan etkinliklerde kalem ile okuduğu yeri takip etmesine izin verilmiştir. Öğrencinin bu şekilde kendini daha rahat hissettiği gözlenmiştir. Bu durumda hata sayısında azalma görüldüğü tespit edilmiştir.

Kopyalama metni ile ilgili ön değerlendirme çalışmasında biçim, boyut, boşluk, eğim ve çizgi takibi gibi ölçütlere göre değerlendirildiğinde yazının okunaklılık bakımından yeterli olmadığı, uygulama sonrası ise metnin okunaklılık bakımından orta düzeye yükseldiği tespit edilmiştir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) araştırmalarında, öğretmenlerin yazma güçlüğüyle ilgili öğrenci boyutu altında toplanan görüşlerin büyük çoğunluğunun psikomotor becerilerle ilgili olduğunu, devamında ise yazmaya karşı ilgisizlik, işi önemsememe, dikkat dağınıklığı, yazmaya karşı isteksizlik veya yazmayı sevmeme şeklinde sıralanmıştır.

Durum belirleme çalışmasında dikte metninin okunaklılık ve kelimelerin doğru yazımı açısından değerlendirildiğinde yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda, metin değerlendirildiğinde ise okunaklılık boyutunun bir üst seviye olan, orta düzeye yükseldiği görülmüştür. Uygulama sonrasında Alp'in 28 kelimelik metnin 12 kelimesini doğru yazdığı tespit edilmiştir. Doğru yazılan kelime sayısında bir artış görülmesine rağmen yine de istenilen artış sağlanamamıştır. Bu durum değerlendirildiğinde, kısa ve uzun süreli belleğin işlevi, büyük ve küçük kas gelişimi, duygusal süreçler, iletişim süreçleri ve sosyal etkileşim gibi birçok boyutun öğrencinin yazma becerisinin gelişimine etki ettiği düşünülmektedir. Yıldız (2013) bir öğrencinin yazma güçlüğüne yönelik olarak yürüttüğü eylem araştırmasının, yalnızca araştırmacı ve katılımcı arasında gerçekleşen tek boyutlu bir süreç olmadığını aksine bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik pek faktörün eşzamanlı olarak işlediği çok boyutlu bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Calp (2013) yazma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisiyle otuz saatlik bir çalışma sonunda başlangıçta 27 olan hata sayısını 9'a indirmiş ve böylece yazı okunabilirlik bakımından kabul edilebilir bir düzeye ulaşmıştır. Çalışmada, yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşiminin önemli olduğunu ve bu öğrencilerle özel bir program dâhilinde çalışıldığında istenilen düzeye ulaşabileceğini vurgulamıştır. Yıldız (2013) ilkökul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü çeken bir öğrencinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi amacıyla büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretimi eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Yedi hafta süren uygulamada 35 ders gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulamanın başarılı olduğu, öğrencinin okunaklılık bakımından yetersiz olan yazısının orta düzeyde okunaklı bir seviyeye ulaştığı görülmüştür. Kodan (2016) ilkökul üçüncü sınıfta öğrenimine devam etmekte olan ve yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amacıyla 40 saatlik bir bireysel çalışma programı hazırlanmış ve çalışma sonunda öğrencinin yazma hatalarında azalma ve yazı okunaklılığında gelişme olduğu görülmüştür. Calp (2013), Yıldız (2013) ve Kodan'ın (2016) araştırma bulguları bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışma, belirlenen üç strateji ile okuma ve yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik yapılmıştır. Katılımcının okuma düzeyinin geliştirilmesi için daha çok süreye ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sonucuna göre, farklı tekniklerle okuma ve yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik çalışmaların daha uzun sürelerle yapılması, süreçte kullanılacak materyallerin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin okuma ve yazma güçlükleri hakkında bilgilendirilmesi ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uygun yöntem ve teknikler hakkında eğitim alması önerilmektedir. Bu süreç bir kez daha Türkiye açısından okuma uzmanlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okuma uzmanları, okuma becerilerinin kazanımında ve geliştirilmesinde problemler yaşayan öğrencilere nitelik ve nicelik açısından doğru öğrenme ortamları sağlayarak bu güçlüklerin giderilmesine yardımcı olabilirler (Akyol ve Yıldız 2013; Uyar, Yıldırım ve Ateş 2011).

5. KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H., ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29(25), 9-274.
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/ A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1).
- Akyol, H., (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Ateş, S., Çetinkaya, C., ve Yıldırım, K. (2014). Elementary school classroom teachers' views on writing difficulties. *International online journal of educational sciences*, 6(2).
- Beirne – Smith, M. (2012). *Spelling assessment and instruction*. In E. A. Polloway, L. Miller, & T. E. C. Smith, Language instruction for students with special needs (4th ed.). Denver, CO: Love.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bender, W.N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bursuck, W., & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Calhoon, M., Al Otaiba, S., & Greenberg, D. (2010) Introduction to special issue spelling knowledge: implications for instruction and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 145-147.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E – Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-28.
- Creswell, J. W. (2005). Mixed methods designs. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 509-529.
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Elliot, J. (1991). Action research for educational change. *Open University Press*: Buckingham.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing?. *Education Digest*, 76(1), 49.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Haager, D. (2002). The road to successful reading outcomes for English language learners in urban schools. Paper presented at the annual meeting of the Council for Learning Disabilities (October 11). Denver, CO.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluence assesment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 55(8), 702 – 714.
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.

- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Turkish Journal Of Social Research / Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523-539.
- Marr, D., & Cermak, S. (2001). Consistency of handwriting development in the early elementary years: A literature review. *The Israel Journal of Occupational Therapy*, 10, E109-E129.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 18, 197 – 213.
- National Reading Panel (NRP) (2000). Teaching children to read: A report from the National Reading Panel. Washington, DC: U.S.Government Printing Office.
- Owens, R.E., Jr. (2008). *Language disorder: A functional approach to assesment and intervention (5th ed.)*. Upper Saddle Riwer, NJ: Allyn& Bacon/Pearson.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Polloway, E.A., Serna L., Patton, J.R. & Bailey, J.W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs (10th Edition)*. Pearson Education, Inc.
- Schumaker, J.B. & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 129 – 141.
- Stringer, E. (1999). *Action research: A handbook for practitioners (2nd)*, (ed. Thousand Oaks), CA: Sage Publications.
- Swanson, E. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 31, 115 133.
- Uyar, Y., ve Ateş, K. Y. S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye’deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(7).
- Yangın, S., ve Sidekli, S. (2011). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(16).
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(16).
- Yıldız, M., ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 3(1), 124 – 134.

6. EKLER

Ek 1: Okuma ve Yazma Etkinliği Eylem Planı

Tarih	Süre	Okuma Etkinliği Eylem Planı
21.03.2016	40 dk	“e, l, a, t” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece ve kelime okuma çalışması
21.03.2016	40 dk	“e, l, a, t” seslerinin geçtiği kelimelerle ilgili cümle oluşturma ve metin okuma çalışması
22.03.2016	40 dk	“i, n, o” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece ve kelime okuma çalışması
22.03.2016	40 dk	“i, n, o” seslerinin geçtiği kelimelerle ilgili cümle oluşturma ve metin okuma çalışması
04.04.2016	40 dk	“r, m” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece ve kelime okuma çalışması
04.04.2016	40 dk	İlk grup ve ikinci grup seslerinin geçtiği kelimelerle ilgili cümle oluşturma ve metin okuma çalışması
05.04.2016	40 dk	“u, k” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece ve kelime okuma çalışması
11.04.2016	40 dk	“u, k” seslerinin geçtiği kelimelerle ilgili cümle oluşturma ve metin okuma çalışması
20.04.2016	40 dk	“ı, y” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece ve kelime okuma çalışması
25.04.2016	40 dk	“ı, y” seslerinin geçtiği kelimelerle ilgili cümle oluşturma ve metin okuma çalışması

Tarih	Süre	Okuma Etkinliği Eylem Planı
25.04.2016	40 dk	“s, d” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece ve kelime okuma çalışması
26.04.2016	40 dk	“s, d” seslerinin geçtiği kelimelerle ilgili cümle oluşturma ve metin okuma çalışması
27.04.2016	40 dk	İlk üç ses grubunda yer alan seslerle ilgili kelime ve cümle oluşturma çalışması
02.05.2016	40 dk	“ö, b” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
03.05.2016	40 dk	“ü, ş” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
16.05.2016	40 dk	“z” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
17.05.2016	40 dk	“ç” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
23.05.2016	40 dk	“g” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
24.05.2016	40 dk	“c” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
30.05.2016	40 dk	“p” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
30.05.2016	40 dk	“h” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
06.06.2016	40 dk	“ğ” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
06.06.2016	40 dk	“v” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
07.06.2016	40 dk	“f” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
07.06.2016	40 dk	“j” sesleri ile ilgili sesi hissetme ve tanıma, hece, kelime ve cümle okuma çalışması
16.06.2016	40 dk	“Çalışkanım” adlı metin ile ilgili okuma çalışması
21.06.2016	40 dk	“Gıdıklama!” ve “Şanslı” metinleri ile ilgili okuma çalışması
22.06.2016	40 dk	“Okur Musun?” ve “Saymaca” metinleri ile ilgili okuma çalışması
23.06.2016	40 dk	“Çiçeklerin Gösterisi” adlı metin ile ilgili okuma çalışması (2., 3. ve 4. sayfa)
24.06.2016	40 dk	“Yelesiz Aslan” adlı okuma parçası (9. ve 10 sayfa)
27.06.2016	40 dk	“Yağmur Gözlü Çocuk” adlı okuma metninin ilk iki paragrafı ile ilgili okuma çalışması
28.06.2016	40 dk	“Renklerin Lideri” ve “Küçük Kaya Balıkları” adlı okuma metninin birkaç paragrafı
29.03.2016	40 dk	Serbest çizgi çalışması
29.03.2016	40 dk	Düzenli çizgi çalışması
05.04.2016	40 dk	“e” harfinin küçük ve büyük yazımı
11.04.2016	40 dk	“l” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
25.04.2016	40 dk	“a” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
26.04.2016	40 dk	“t” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
27.04.2016	40 dk	Birinci grup harflerle ilgili kelime ve cümle yazma
02.05.2016	40 dk	“b” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
03.05.2016	40 dk	“ş” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
16.05.2016	40 dk	“i” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
17.05.2016	40 dk	“n, o” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
23.05.2016	40 dk	“r” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
24.05.2016	40 dk	“m” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma

24.05.2016	40 dk	Birinci ve ikinci grup harflerden oluşan metni bakarak yazma
30.05.2016	40 dk	“u” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma “k” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
06.06.2016	40 dk	“ı” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma “y” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
07.06.2016	40 dk	“s” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma “d” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma
16.06.2016	40 dk	“s, d, b” harfleri ile ilgili kelime ve cümle yazma
21.06.2016	40 dk	“z, ç, g” harfleri ile ilgili kelime ve cümle yazma
22.06.2016	40 dk	“b, ş, z, ç” harfinin küçük ve büyük yazımı / Hece ve kelime yazma / Cümle oluşturma ve dikte çalışması
23.06.2016	40 dk	“c, p, h” harflerinin küçük ve büyük yazımı
23.06.2016	40 dk	“c, p, h” harfleri ile ilgili hece, kelime ve cümle yazma
24.06.2016	40 dk	“ğ, f, ve j” harfleri ile ilgili yazma çalışması
24.06.2016	40 dk	“ğ, f, ve j” harfleri ile ilgili kelime ve cümle yazma / Dikte çalışması
27.06.2016	40 dk	Örnek cümleler verilerek bakarak yazma çalışması
27.06.2016	40 dk	Dikte çalışması
28.06.2016	40 dk	Örnek cümleler verilerek bakarak yazma çalışması
28.06.2016	40 dk	Dikte çalışması

Extended Abstract

Reading is a kind of dynamic educating process which requires an effective communication between author and reader. The main purpose of the teaching reading is to earn a child an effective communication skill by using writing and drawing abilities (Akyol, 2014). According to Polloway and others (2013) the key element for the students with dyslexia (disability) is to learn the words known as visually. Students are able to read a paragraph without any rest when they understand the importance of remembering the words without analysing and when they manage to use the only visually known and learned words automatically. Schumater and Deshler (2003) pointed out that most of the students displaying learning ability also have a problem with writing skills (handwriting, deposition). In this study it is aimed to improve reading and writing abilities of a second grade student with dyslexia by using Fernald method and sonorous and repeatedly reading strategies.

The study in which action research was used as a qualitative research design was conducted in the spring term of 2015-2016 school year. In order to determine the reading failures, The Informal Reading Inventory was used and to determine the readability of the writing Multidimensional Legibility Scale was used. 32 hours of the total 60 hours action plan, prepared to improve reading and writing abilities of the student, was allocated for reading and 28 hours was allocated for writing works.

First of all, situation identification study which is related to reading and writing was done. In the identification study related to reading, students couldn't read the second grade text and s/he was anxious. At the end of the applications it was understood that student could only read 30 words of the 92-words second grade text and it was determined that s/he made 6 misreading mistakes and 2 adding mistakes. When we consider the whole text, student reached the anxiety level. When we consider the student's responses to the questions raised to evaluate his/her perception level, it is also understood that it is lower than expected. In the identification study related to recognizing lower and uppercase it is determined that some of the letters vocalized wrongly and some of them couldn't recognize. When we considered overall performance after the applications it was realized that the perception level of recognizing lower and uppercase rose.

On the other hand after the application, unfortunately the problem with the recognizing letters for lower case “ğ” and for upper case “Ç and Ğ” still went on. In the situation identification study, the readability of the writing was confirmed in an insufficient level both in sight-writing and dictate writing study. After the application, both in sight-writing and dictate writing studies it was realized that the readability level of the participant improved medium level. Calp (2013), Yıldız (2013) and Kodan (2016) 's research findings show similarities with this study.

Word attack skills of the student are found insufficiently after the conducted applications. However the reading motivation of the student increased after the application, s/he began reading loudly and s/he was able to determine the letters which s/he can read or can't. Dundar and Akyol (2014) pointed out that the reader whose motivation level increased will join more reading activity and it will mean that the higher letter recognizing level causes the higher intellection level and fluently reading. In addition to student's rising level in sight-writing and dictate writing level, there is also an increase in the number of the letters written correctly by him/her. However this number is still lower than expected. When this situation is considered, it is estimated that many aspects such as emotional processes, communication processes and social interaction have an impact on the improvement of the student's writing skill. After overall studies, although there is an improvement in student's both reading and writing abilities, his/her level is still far more behind the classroom level. The main reason of this situation is the limited time. This process again shows us the necessity of the reading experts (educationist) in Turkey. The reading experts (educationists) may be helpful for the overcoming of these difficulties by creating appropriate learning atmosphere in terms of quality and quantity for the students who have a problem during the process of acquisition and improvement of the reading skills (Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011; Akyol ve Yıldız, 2013). This study with three determined strategy was conducted in order to cope with the reading and writing difficulties. It is suggested that the studies with different strategies aimed to overcome reading and writing difficulties should be carried out in the longer run, the materials used in the process should be diversified, the teachers should be informed about reading and writing disabilities and the students with these abilities should take education about the appropriate methods and techniques according to their needs.