



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Kübra ACER

ORCID: 0000-0003-4023-1607

Danışman

Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD

ORCID: 0000-0002-7930-0545

Konya – 2022

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bana destek olan, bilgisi, deneyimi ve disiplini ile çalışmama yön veren, performansımın düştüğü zamanlarda pozitif enerjisiyle beni yüreklendiren danışman hocam sayın Doç. Dr. Beyhan Nazlı Koçbeker Eid' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden destek ve yardımlarını hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili aileme, eğitim hayatım boyunca maddi, manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen sevgili babam Ahmet Acer'e, tez yazma sürecimde her zorlandığım anda yanımda olan ve bana destek veren sevgili ablam Sevim Acer'e çok teşekkür ederim.

Bugün bulunduğum yeri borçlu olduğum, beni ben yapan, üzerimde emeği olan ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmayı birlikte gerçekleştirdiğim sevgili öğrencime ve öğretmenleri olmaktan gurur duyduğum bütün öğrencilerime sevgilerimi sunarım.

Kübra ACER

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
2. ALAN YAZIN.....	9
2.1. Öğrenme	9
2.1.1. Öğrenmeye etki eden unsurlar.....	10
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü.....	12
2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri	15
2.2.2. Özel öğrenme güçlüğünde belirgin davranışlar.....	16
2.2.3. Özel öğrenme güçlüğü yaygınlığı	17
2.2.4. Özel öğrenme güçlüğü türleri.....	18
2.3. Okuma	19
2.3.1. Akıcı okuma	19
2.3.2. Akıcı okuma becerileri	21
2.4. Disleksi.....	22
2.4.1. Disleksi'nin tarihsel gelişimi.....	25
2.4.2. Disleksi sınıflandırması.....	27
2.4.3. Disleksi belirtileri	29
2.4.4. Dislektik bireylerin genel davranışları	30
2.4.5. Disleksi'nin paradoksu	31
2.4.6. Disleksinin biyolojik temeli	31
2.4.7. Disleksinin nedenleri.....	32
2.4.8. Disleksi tanısı konurken kullanılan testler	32
2.4.9. Sosyal ve duygusal ihtiyaçlar	35
2.4.10. Disleksi hakkında yanlış bilinenler	35

2.5. Hece Yöntemi.....	36
2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne Bakışı	38
2.7. İlgili Araştırmalar	41
2.7.1. Yurt içi araştırmalar.....	41
2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar	51
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Katılımcı.....	60
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	61
3.3.1. Ses kayıtları	61
3.3.2. Video kayıtları	62
3.3.3. Gözlem Notları	62
3.3.4. Okuma doğruluğu ölçülmesi	62
3.3.5. Okuma hızının ölçülmesi.....	63
3.3.6. Okuma prozodisinin ölçülmesi.....	63
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	65
3.6. Hazırlık Süreci.....	66
3.7. Eylem Planının Hazırlanışı ve Uygulanışı	66
4. BULGULAR	69
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	132
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	134
5.1. Tartışma.....	134
5.2. Sonuç.....	136
5.3. Öneriler.....	139
KAYNAKLAR.....	141
EKLER.....	154
Ek-1: Okuma Parçası 1: Tarla Faresi ile Salyangoz Ailesi	154
Ek-2: Okuma Parçası 2: Veysel ile Musa.....	155
Ek-3: Okuma Parçası 3: Minik Kayık	156
Ek-4: Okuma Parçası 4: Noktalama Oyunu	158
Ek-5: Prozodi Aşamalı Puanlama Anahtarı İzin Belgesi	159

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 149 sayfalık kısmına ilişkin, 14/01/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %19 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

14/01/2022

Kübra ACER

Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

14/01/2022

Kübra ACER

SİMGELER VE KISALTMALAR

DSM:	Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
GİST-A:	Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Görsel İşitsel Sayı Dizisi
IDA:	Uluslararası Kalkınma Birliği
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OGS:	Ortam, Grafik ve Soru Ölçeği
RAM:	Rehberlik Araştırma Merkezi
SPSS:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
WISC:	Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği
WISC-R:	Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği Revize Edilmiş Versiyonu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Kübra ACER

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü çeken bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, bir öğretmenin öğrencisinin okuma konusunda yaşadığı probleme çözüm üretme sürecini kapsadığından dolayı eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılları arasında Konya ili Meram ilçesinde bulunan bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim görmekte olan özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada öncelikle öğrencinin mevcut okuma düzeyi, doğru okuma, okuma hızı, okuma prozodisi tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciye seviyesine uygun dört metin okutularak öğrencinin okuması kayıt altına alınmış, kayıtlar incelenerek öğrencinin okuma düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciye hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanmıştır. Program 22 haftalık bir süreçte hafta içi iki gün bir ders saati olmak üzere toplam 43 ders saati boyunca uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ses kayıt cihazı, video kayıt cihazı, gözlem notları, okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ayrıca öğrencinin doğru okuma yüzdeleri ile okuma hızları da ölçülmüştür. Uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere toplam dört metin ön ve son test olarak kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen verilere göre okuma doğruluğunun %64,63'ten (Endişe Duyulan Okuma Düzeyi), %93,33'e (Geliştirilebilir Okuma Düzeyi), okuma hızının 16 kelimedenden 52,75 kelimeye, okuma prozodisinin %25'ten %62,50'ye çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak hece yöntemi temelli hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programının, öğrenme güçlüğü çeken bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, Disleksi, Okuma güçlüğü, Akıcı okuma, Hece yöntemi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

DEVELOPING READING SKILLS OF A THIRD GRADE PRIMARY STUDENT WITH SPECIAL LEARNING DIFFICULTY

Kübra ACER

In this study, it was aimed to improve the reading skills of a primary school third grade student with special learning difficulty. The study was designed as an action research, as it covers the process of a teacher producing a solution to the student's reading problem. The study was carried out with a third grade primary school student diagnosed with a special learning difficulty, who was studying at a Special Education and Rehabilitation Center in the Meram district of Konya between the academic years of 2019-2020. In the study, first of all, the current reading level of the student, correct reading, reading speed, and reading prosody were determined. In this direction, the reading of the student was recorded by having the student read four texts suitable for his level, and the reading level of the student was determined by examining the records. Then, an individualized education program based on syllable method was prepared for the student. The program was implemented for a total of 43 course hours, one course hour in two weekdays, in a 22-week period. In the research, voice recorder, video recorder, teacher diary, reading prosody graded scoring key were used as data collection tools. In addition, the correct reading percentages and reading speeds of the student were also measured. Before and after the application, a total of four texts were used as pre-test and post-test. According to the data obtained from the findings, the reading accuracy increased from 64.63% (Anxiety Level) to 93.33% (Independent Level), the reading speed increased from 16 words to 52.75 words, and the reading prosody increased from 25% to 62.50%. As a result, it has been revealed that the individualized education program prepared based on the syllable method is effective in improving the reading skills of a primary school third grade student with learning difficulty.

Keywords: Special learning disability, Dyslexia, Reading difficulty, Fluent reading, Syllable method.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya yönelik varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, bireyin çevreye uyum sağlamasında oldukça önemlidir. Bireylerin gösterdiği davranışların büyük bir kısmı öğrenilmiş olan davranışlardır. Öğrenme; insanın çevresiyle olan etkileşimleri sonunda meydana gelen ve buna bağlı olarak da kalıcı davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2003).

Bireylerin, durmadan gelişmekte ve ilerlemekte olan dünyaya ayak uydurmaları ve hayatın bir parçası olabilmeleri için eğitime ihtiyaçları vardır. Eğitim, insanoğlunun hayatında büyük bir dönemi ele alan önemli bir süreçtir. Eğitim, bireylerin mutlak ihtiyaçlarından biri olup günümüze kadar birçok değişim ve gelişmelere uğramıştır (Batu, 1998). Eğitim ve öğrenme birbirini içinde barındıran ve birbirinden ayrılmadan ilerleyiş gösteren iki olgudur. Eğitim nasıl bireyler için durmaksızın ilerliyor ise öğrenme de bireylerin yaşamı boyunca devam eder. Öğrenme; insanın hayata geldiği andan itibaren başlayan, yaşamı boyunca seyreden, bireylerin gelişimlerine ve bireysel farklılıklarına göre değişiklik gösteren, karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir (Korkmazlar, 1999).

Özel öğrenme güçlüğü; belirlenemeyen nörolojik ve psikolojik etkenlerin, bireyin zihinsel, akademik ve dil süreçlerindeki beklenen normal ilerlemenin ciddi miktarda bozuk olması halidir (Özsoy1989). Öğrenmeyi özetle bilginin edinilmesi şeklinde açıklarsak, bireyin bilgi edinme esnasında yaşadığı zorluklardan dolayı meydana gelen problemleri de öğrenmede yaşanan güçlükler şeklinde yorumlayabiliriz (Korkmazlar, 2003). Öğrenme güçlüğü problemi ile karşı karşıya kalan öğrencilerin genellikle akademik başarıları da düşük olmaktadır. Özellikle çevrelerinde bu kişiler pek çok alanda yetersiz olarak görülmektedirler. Bu bireyler, akademik başarısızlıklarının yanında, kendilerini diğer beceriler açısından da başarısız gibi düşündükleri için tüm olumsuz durumları genellemektedirler. Bu genelleme, öğrenmede problem yaşayan bireylerin benlik saygılarının düşük olmasına sebep olmaktadır (Undheim ve Sund, 2008).

ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Kurulu tarafından yapılmış olan bir diğer tanıma göre, öğrenme bozukluğu genel bir kavramdır ve okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik alanlarında bireyin becerilerinin geliştirilmesinde, bu kazanılan becerilerin uygulanmasında önemli boyutlarda meydana gelen bozukluklar olarak tanımlanmıştır (Hammill, 1990). Öğrenme güçlüğü, normal zekâya ya da normal üstü bir zekâ seviyesine sahip olan herhangi bir psikolojik problemi, beyin temelli bir patolojisi ve duyuşal açıdan bir eksiklik yaşamayan; okuma, konuşma, yazma, dinleme, akıl yürütme ve matematik becerilerinin edinilmesinde, uygulanmasında büyük miktarda güçlük çeken, diğer yandan bireyin kendini idare etmesi, sosyal algısında, çevresiyle etkileşimde sorunlar yaşayan, herkesin aldığı eğitimi almasına rağmen akranlarına, yaşına ve zekâ seviyesine uygun olarak belli bir başarı gösteremeyen bireylerde görülen durumlardır (Siegel, 2005).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin sınıflandırmasına göre öğrenme güçlükleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Okuma güçlüğü,
- Matematik güçlüğü,
- Yazılı anlatım güçlüğü,
- Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu (Hammill, 1990).

Okuma, bireyin hayatı boyunca sürekli kullandığı öğretici ve eğlendirici bir araçtır. Toplumumuzda birçok görsel-işitsel tekniklerin kullanılmasına rağmen okuma günümüzde de en eski bilgi edinme araçlarından biri olarak varlığını devam ettirmektedir. Uzmanlar sadece günümüzde değil gelecekte de bilgiye ulaşmada ve bilgiyi öğrenmede en etkili araç olarak okumanın kullanılacağını belirtmektedirler (Akçamete, 1990). İnsan çocukluk yıllarında, günlük yaşamında, tüm hayatı boyunca okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır (Güldenöğlü, 2016). Bireyin benlik bilincine ulaşabilmesi ve yaşadığı toplumdaki ilişkilerini düzenleyebilmesi, varoluş amacını anlayabilmesi ve bilgi hazinesini geliştirebilmesi açısından okuma becerisi büyük bir önem taşımaktadır (Kimmel ve Segel, 1983). Bireyin en önemli becerilerinden olan okuma becerisi eğitim hayatı boyunca kullanacakları, yaşamı boyunca da kendilerini sürekli geliştirecekleri becerilerinin başında yer almaktadır. Okuma becerileri sadece Türkçe öğretimi dersinde değil diğer branşlarda da ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü okuma becerisine sahip olmayan bireylerin akademik hayatlarında da başarısız olacakları bilinmektedir (Sidekli, 2005).

Okuma bileşenlerinden biri olan akıcı okuma, bireyin okuma becerisi kazanmasında oldukça önemlidir. Akıcı okuma, kelimenin hızlı, anlamlı, kolayca ve etkin okunması kabiliyetidir, cümle ve metnin ise çaba sarf etmeden okunması anlamına gelir (Carnie, 2006). Başka bir ifadeyle akıcılık, bir metni sorun yaşamadan ve gereksiz duraksama yapmadan hızlı bir şekilde okuma yeteneğidir. Tam şekilde doğru, hızlı ve sorunsuz şekilde okuma yeteneğidir (Kodan, 2017).

Bazı öğrencilerin okuma öğrenirken belirli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin durumlarına eğitim hayatının başlarında müdahale etmek ve problemlerine çözüm arama işlemine başlanmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin yaşamı boyunca okuma güçlüğünden kaynaklı sorunlarla mücadele etmesi gerekebilir (Sidekli ve Yangın, 2005). Okuma ve yazmada problem yaşayan öğrencilerin genellikle disleksi tanısı aldıkları görülmektedir. Disleksi, zekâ ve bireyin yaşına bağlı olarak; okuma, heceleme ve yazma becerilerindeki beklenen seviyesinin yetersiz olmasına denir. Bingöl' e göre disleksi: "Beynin dil ile ilgili bir üst kortikal fonksiyonu durumunda olan kısmi okuma bozukluğudur." (Bingöl, 2003). Başka bir tanıma göre disleksi; okumayı öğrenme sürecinde, heceleme yaparken ve genel bilgileri anlamaya çalışırken görülmekte olan zorluklardır (Everatt, 1999). Razon (1976), göre "Disleksi; konuşma ve yazı dilindeki bozukluklardan, algı yetersizliğinden, mekânı ve zamanı yapılaştırma güçlüğünden doğabilen, özellikle okuma sırasında görülebilen bir okuma bozukluğudur." Disleksi diğer öğrenme güçlükleri arasında en sık karşılaşılan bozukluklardandır. "Disleksi, en az beş çocuktan birini etkileyen ve kültür, ırk ve ekonomik seviye ayırt etmeksizin her bireyde görülebilen bir öğrenme problemidir." (Saraç, 2014, s. 71). Okuma güçlüğü, sadece bireyin okuma esnasında kelimeleri yanlış okuması şeklinde anlaşılabilir. Fakat yapılan tanımlarda da açıklandığı üzere bireyin sesletimden başlayıp okuduğunu anlamaya kadar olan bütün süreçlerde yaşadığı problemler okuma güçlüğünün kapsamına girmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010). Okuma güçlüğüne sahip olan bireylerdeki gelişimsel özellikler ve davranışlar şu şekilde sıralanmıştır (Ergin, 2014);

- Yaşından oldukça alt düzeyde okuma seviyesine sahiptirler.
- Okurken kaldıkları yeri kaybederler ve sık sık satır atarlar.
- Okuduğu metinleri anlarken zorlanırlar.
- Görsel olarak, resimlere bakarak okuyabilirler.
- Okuma esnasında akıcı okuyamazlar.
- Kelime hazineleri azdır.

- Okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etmezler.
- Sesleri ve kelimeleri yazarken ters çevirirler.
- Okuma esnasında bazı kelimeleri atlarlar.

Hece yöntemi, öğrencilerin okuma ve yazma öğretimine ilk olarak hece oluşturmayı öğretilmesi ile başlanmıştır. Hece yönteminin en önemli özelliklerinden biri her bir harfin oluşturabileceği hece çeşitlerini göstererek, ünsüz harflerin ünlü harflerle nasıl birleştirilip hece oluşturulacağını öğrenciye öğretmektir. Öğrenci bu yöntemle hece oluşturmayı ve yazmayı öğrendiği zaman, harflerin kelime başında, ortasında ve sonunda nasıl yazılması gerektiğini ve seslerin telaffuzunu, yeni kelimeler oluşturma becerisini uygulayarak öğrenmiş olur. Eğitimciler hece yönteminin hem harfleri hem sesleri hem de kelimeyi içine aldığını düşünürler. Bu yöntem Japonca, Portekizce, İspanyolca gibi dillerde uygulandığında okumada iyi sonuçlar alındığı bilinmektedir. Hece yönteminin Türkçe okuma ve yazma öğretimine uygun olduğu söylenebilir. (Demir, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumada yaşadığı problemler tüm akademik alanlarda öğrenciye bir engel teşkil etmektedir. Öğrencinin okumadaki başarısızlığı; okula gitme isteği üzerinde, akranlarıyla iletişimde ve topluma faydalı bir birey kazandırılmasında olumsuz bir rol oynamaktadır. Öğrencinin motivasyonunun düşmesi ve okumadaki isteksizliğin artması bunun yanında gelen okuldan uzaklaşma, akranları tarafından dışlanma, eğitimci tarafından anlaşılma gibi durumlarla başa çıkmaya çalışan öğrencinin, kendi başına okuma becerilerini geliştiremediği durumlar olmaktadır. Bu durumlarda öğrenciye özel olarak hazırlanmış bireysel eğitim programı sayesinde öğrencinin okuma becerileri geliştirilebilmektedir. Bu çalışmada da öğrencinin özel olarak hazırlanmış hece yöntemi temelli bir eğitim planlarıyla okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin kendi bireysel özellikleri göz önüne alınarak haftalık belirli saatlerde uygulanacak olan bir eğitim programı hazırlanmış ve öğrencinin okuma becerilerindeki iyileşme hedeflenmiştir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut okuma düzeyi (okuma hızı, doğru okuma, prozodi) ne durumdadır?

2. Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansı nasıl etkinliklerle geliştirilebilir?
3. Uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı sonrası özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut okuma düzeyi (okuma hızı, doğru okuma, prozodi) ne durumdadır?
4. Uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı sonrasında özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansı nasıl bir gelişim göstermiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi okul hayatı boyunca öğrencinin mutlaka öğrenmesi gereken becerilerden biridir. Okuma becerilerinde her öğrenci aynı başarıyı gösteremez. Bazı öğrenciler okuma problemi yaşayabilmektedirler. Bu durumlarda öğretmen tarafından fark edilen öğrenci, bireysel olarak hazırlanmış bir eğitim programıyla kendi akranlarının seviyesine yaklaşabilmektedir. Okuma becerisi akademik hayatın temel parçasıdır. Bu beceriden yoksun öğrenci tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca sayısız zorluklarla karşı karşıya kalabilir. Özel öğrenme güçlüğü; bireyin zihinsel ya da davranışlarındaki bozukluklarından ortaya çıkan, akıcı konuşma, okuma, yazma, matematik gibi alanlarda yaşadığı güçlüklerdir. Bu durumlarda öğrencinin, uzman kişiler tarafından uygulanan belirli test ve etkinliklerle durumunun nedeni belirlenebilir ve duruma göre bir eğitim verilebilir. Özel öğrenme güçlüğüyle baş etmenin en etkili yolu eğitimidir. İleri zamanlardaki tüm akademik yaşantısını etkileyecek olan bu eğitime erken zamanda başlanması oldukça önemlidir. Genel sınıf seviyesinde bu eğitim işe yararken özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde bu eğitimin yanında hece yöntemi de tercih edilebilir. Hece yönteminin uygulama süresi uzun olduğu ve oldukça tekrar gerektirdiği için genellikle öğretmenler tarafından tercih edilmeyebilir. Ancak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bir konuyu veya heceyi öğrenirken bol tekrar çalışması yapmak oldukça etkili bir yoldur. Akranlarının bir veya iki denemesinde okuyabildiği sesi özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci beş veya altıncı denemesinde okuyabilir. Bu çalışmada da özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciye hece yöntemi temelli bir okuma eğitimi verilmiştir. Hem özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini tespit edebilmek hem de öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek açısından bu okuma yöntemi seçimi oldukça önemlidir. Okuma becerisinin önemi yadsınamayacak bir gerçektir. Bireyin tüm akademik hayatını etkileyecek olan bu beceri özellikle tanısı konulmuş bir öğrenci için oldukça zorlayıcı bir durumdur. Okuma becerilerindeki gerilik öğrencinin tamamen kendini okuldan, akranlarından, ailesinden ve

toplumdan uzaklaşması ihtimalini arttırmaktadır. Bu araştırma da bu sebeplerden dolayı oldukça önemlidir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerinin yeterince ilgi ve desteklerini alamaması sebebiyle gerekli eğitimi alamayabilirler. Okuma becerilerindeki gelişme hem öğrencinin kendine olan özgüvenini yerine getirecek hem de okul yaşantısını olumlu yönde etkileyecektir. Okuma becerilerindeki yetersizlikten dolayı okumayı sevmeyen, arkadaşları tarafından dışlandığını düşündüğü için sınıfta sesli okuma etkinliklerine katılmayan öğrencinin kendi öz denetiminde yaşadığı problemler yetişkinlik zamanını da olumsuz etkileyebilir. Ailesi tarafından yetersiz görüldüğünü düşünen öğrenci ailesinden uzaklaşarak uyumsuz davranışlar sergileyebilir. Okuma becerilerinde başarısız olan bir öğrenci diğer akademik alanlara ilgisini kaybederek okul hayatına son verebilir. Bu gibi olumsuz etkiler düşünüldüğünde araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin tüm hayatında olumlu etkiler yaratacaktır. Öğrencide okul sevgisi oluşacak ve diğer akademik alanlara merakı artacaktır. Ailesi ve arkadaşlarıyla iletişimi düzelecek, kendisini onlardan soyutlamadan sınıftaki etkinliklere güvenle katılacaktır. Kendisine olan güveni yerine gelmiş öğrenci, okumadaki azmini diğer alanlarda da göstererek sağlam adımlarla akademik hayatına devam edecektir. Eğitimin temel taşlarından olan okuma becerisinin bu kadar önemli olması sebebiyle araştırmada okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanarak öğrenciye birebir uygulanmıştır. Tüm yaşantısını olumlu yönde etkileyecek olan bu değişim bir bireyin topluma kazandırılması ve kendisini sevmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılan bir diğer özellik ise hece yönteminin başka araştırmalarda ayrıntılı olarak anlatılmamasıdır. Bu araştırmada hece yöntemi bütün ayrıntılarıyla tanıtılmış ve her derste nasıl uygulandığı detaylı şekilde anlatılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle daha önce hece yöntemi uygulanarak bireysel bir çalışma yapılmadığı için bu araştırma literatür açısından oldukça önemli hale gelmektedir. Hece yönteminin uygulandığının haftalara bölünerek detaylı anlatılması bu yöntemi uygulamak isteyen eğitimci veya aileler için bir kılavuz görevi görmektedir. Hece yönteminin özel öğrenme güçlüğü olan veya okumada zorluk yaşayan öğrencilerde nasıl uygulanması gerektiği ve uygulama sonucunun etkililiği hiçbir araştırmada yapılmadığı için hem aileler hem de eğitimciler açısından oldukça fayda sağlayacak bir araştırma olmuştur. Bu araştırma akıcı okuma bileşenleri olan doğru okuma, okuma hızı, okuma prozodisini tek bir araştırma altında

toplayıp detaylı bir şekilde ele alması ve özel öğrenme güçlüğü tanılı bir öğrencide ölçüm amaçlı kullanılması bakımından da literatüre oldukça fayda sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Araştırmaya dahil edilen katılımcının öğrenme güçlüğü tanısının doğru konulduğu varsayılmaktadır.
2. Katılımcının kullanılan metinlerle daha önce karşılaşmadığı varsayılmaktadır.
3. Araştırmada katılımcı üzerinde yapılan ölçümlerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
4. Üçüncü sınıf Türkçe kitaplarından seçilen metinlerin katılımcının sınıf düzeyine uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Konya ili Meram ilçesine bağlı bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim gören özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında yapılan çalışma ve gözlemlerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, katılımcı olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde derslerinin bulunduğu gün ve saatler ile sınırlıdır.
4. Çalışmalar, araştırmacı ile bireysel olarak yapılan çalışmalar dışında ailenin gözetiminde yaptırılacak ev ödevleri ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma, araştırmacının çalışmakta olduğu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki kendi bireysel sınıfıyla sınırlıdır.
6. Bu araştırma okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş bir eğitim programıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: İnsanın hayata geldiği andan itibaren başlayan, yaşamı boyunca seyreden, gelişimine ve bireysel farklılıklarına göre değişiklik gösteren, karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir (Korkmazlar, 1999).

Özel Öğrenme Güçlüğü: Bireyin, dili sözlü veya yazılı anlamak ve kullanabilmek için sahip olması gerekli olan bilgi alma süreçlerinin en az birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve okuma, yazma, heceleme, konuşma, dinleme, dikkatini toplama ve sayısal işlemleri yapma

güçlüğü sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyması durumudur (MEB, 2006).

Disleksi: Bireylerin okuma, heceleme ve yazma becerilerindeki beklenen seviyenin oldukça altında bulunmasına disleksi denir (Bingöl, 2003).

Okuma: Dil kurallarına bağlı kalarak uygun şekilde oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organlarını kullanarak algılaması daha sonra bu iletileri anlamlandırma, kavrama, yorumlama, düşünce yürütme ve düşüncelerden yola çıkarak bir yargıya varma aşamalarından oluşan bütünsel bir süreçtir (Odabaş vd., 2008).

Okuma Güçlüğü: Okumayı öğrenirken, heceleme yaparken ve sembolik kavramları anlamaya çalışırken görülen güçlüklerdir (Everatt vd., 1999).

Akıcı Okuma: Metni uygun hız, doğruluk ve prozodi ile okuyabilme becerisidir (Deeney, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 1989; Vilger, 2008).

Okuma hızı: ‘‘Bir dakikada doğru okunan sözcük sayısıdır.’’ (Rasinski, 2000; akt. Baştuğ, 2012: 39).

Okuma doğruluğu: Doğru okuma cümle içerisindeki kelimelerin doğru ve anlamlı bir şekilde okunmasıdır (Torgesen ve Hudson, 2006).

Prozodik okuma: Prozodi okuyucunun uygun cümle ve ifade kullanarak metni pürüzsüz bir şekilde okuma yeteneğine denilmektedir (Deeney, 2010).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Öğrenme

Bireyler, durmadan gelişmekte ve ilerlemekte olan dünyaya ayak uydurabilmek ve hayatın bir parçası olabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitim, insanoğlunun hayatında büyük bir dönemi ele alan önemli bir süreçtir. Eğitim, bireylerin elzem ihtiyaçlarından biri olup günümüze kadar birçok değişim ve gelişmelere uğramıştır (Batu, 1998). Eğitim ve öğrenme birbirini içinde barındıran ve birbirinden ayrılmadan ilerleyiş gösteren iki olgudur. Eğitim nasıl bireyler için durmaksızın ilerliyor ise öğrenme de bireylerin yaşamı boyunca devam eder. Öğrenme; insanın hayata geldiği andan itibaren başlayan, yaşamı boyunca seyreden, bireylerin gelişimlerine ve bireysel farklılıklarına göre değişiklik gösteren, karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir (Korkmazlar, 1999).

Öğrenme, bireyin çevreye uyum sağlamasında oldukça önemlidir. Bireylerin gösterdiği davranışların büyük bir kısmı öğrenilmiş olan davranışlardır. Öğrenme, insanın çevresiyle olan etkileşimleri sonunda meydana gelen ve buna bağlı olarak da kalıcı davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2003).

Herhangi bir davranışın öğrenme olabilmesi için öncelikle; tekrar ya da yaşantı yoluyla oluşması ve gösterilmiş olan davranışta temelli bir değişiklik göstermiş olması gerekmektedir (Bacanlı, 2016). Mesela bir çocuğun kendi başına kaşık ile yemek yiyebilmesi için önce parmak kaslarının gerekli olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Bu gelişim sırasında çocuk; ailesindeki yetişkin bireylerin kaşığı nasıl ellerine aldıklarını, tuttuklarını gözlemler, onları taklit ederek kaşığı tutmaya ve kaşıkla yemeğini yemeye çalışır. Bu işlemleri yaparken çocuk kaşığı düşürebilir, yemeğini dökebilir. Taklit edilen bu davranışları sayesinde yemeğini kaşık ile yemeyi öğrenmeye çalışır. Ancak yapılan bu davranışlar çocuğun parmak kaslarının gelişmesi ya da olgunlaşma hızını etkilememektedir (Ulusoy vd., 2003).

Öğrenme, yeni eylemler geliştirmeyi ya da var olanları değiştirmeyi amaçlamaktadır. (Schunk, 2009). Öte taraftan öğrenmenin üç temel özelliği vardır;

1. Öğrenme, bireyde kesin bir davranış değişikliği meydana getirmektedir.
2. Öğrenme, bireyin çevresi ile iletişimini de kapsayan yaşanmışlıkların sonucudur.

3. Öğrenme esnasında, ortaya çıkan davranış değişikliği gözlemlenir. Meydana gelen bu değişiklikler bireyde kalıcı hale gelir (Erden ve Akman, 1997).

Bireyleri diğer canlılardan ayıran en önemli özellikleri öğrenme becerileridir. Öğrenme, insanlığın yaradılışından günümüze kadar filozofların ve bilim insanlarının ilgi ve dikkatlerini çekmiş ve çeşitli açılardan tanımlanmaya çalışılmıştır (Ekici, 2003). Bu tanımlamalardan birkaçı aşağıda verilmiştir.

Senemoğlu (2005), öğrenmeyi: “Büyüme ve vücutta değişik etkenler sonucu meydana gelen yaşantılar sonucu oluşan, davranıştaki kalıcı değişimlerdir.” şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenme süreci incelendiğinde, yaşantı sonucunda bireydeki davranış değişikliğine sebep olan etkileşimlerin tümü, kalıcı değişimlerdir (Özden, 2003).

Cronbach ise öğrenmeyi, bireyin yaşantıları katkısıyla herhangi bir yeni davranışı edinmesi veya bildiği bir davranışı değiştirmesi şeklinde tanımlamıştır (Başaran, 2005).

Aydın, Ataman ve Bacanlı ise öğrenmeyi, yaşantılar yoluyla bireyin davranışlarında ortaya çıkan; uzun süreli ve kalıcı değişiklikler olarak tanımlamışlardır (Ataman, 2004).

Birçok tanımlamaların yanı sıra eğitim psikologları ve bazı filozoflar, yapılan bu tanımlamalara ilave olarak; öğrenmenin, bireyin büyümesi ve yaşantıları sonucunda davranışlarında oluşan değişiklikler olduğunu belirtmektedirler (Senemoğlu, 2003).

2.1.1. Öğrenmeye etki eden unsurlar

Öğrenmeye etki eden unsurlar, öğrencinin iyi ve sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için mutlaka sahip olması gereken özellikleri ifade etmektedir. Bu özellikler; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hâli ve kaygı, dikkat, bireysel farklılıklar, yaş ve güdü şeklindedir (Bacanlı, 2004). Bu özellikler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Türe Özgü Hazır Oluş

Türe özgü hazır oluş: Öğrenmeyi gerçekleştirecek olan bireyin, beklenen davranışı yerine getirebilmesi için gerekli olan biyolojik faktörlere sahip olması durumudur. Örnek olarak, insanlara uçuş davranışını öğretmek mümkün değildir. Çünkü insan organizması, uçuş davranışını yapma özelliğine sahip bir şekilde donatılmamıştır (Ulusoy vd., 2003).

Olgunlaşma

Bireyin, herhangi bir davranışı öğrenebilmesi için belirli olgunluğa erişmiş olması durumudur. Olgunlaşma, zekâ ve bireyin yaşı bakımından ayrı ayrı ele alınabilir. Gerçek ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle bireyin o davranışı öğrenebileceği yaşa ve olgunluğa erişmesi gerekir. Örnek olarak, 5 aylık bir bebekten koşmasını bekleyemeyiz. Başka bir taraftan bazı bireyler ise yaş itibarıyla olgunlaşmış olmalarına rağmen zihinsel açıdan beklenen olgunluğa erişememiş olabilmektedirler (Bacanlı, 2004).

Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı

Bireyin, dışarıdan algıladığı uyarıcıları alma seviyesine: uyarılmışlık halinin düzeyi diyebiliriz. Birey, eğer dışarıdan yetersiz uyaran alıyor ise yaşamında genel uyarılara karşı kapalı durumlarda ise bireyde uyarılmışlık düzeyinin düşük olduğu; fazla uyarıcı almış ise bireyde yüksek uyarılmışlık düzeyinin olduğu bilinmektedir. (Örneğin uyku- panik hali) Uyarılmışlık halinin az veya çok olması öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Etkili bir öğrenmenin oluşabilmesi için, öncelikle bireydeki uyarılmışlık düzeyinin orta seviyelerde olması gerekmektedir. Öğrenmeye etki eden diğer özellik olan kaygının, öğrenmeye etkisi genel olarak uyarılmışlık düzeyine göre şekillenmektedir. Bireydeki orta düzeyde var olan bir kaygı öğrenmeyi kolaylaştırırken, çok düşük veya çok yüksek seviyelerdeki kaygılanma durumu bireyin öğrenmesini zorlaştırmaktadır (Seven ve Engin, 2008).

Dikkat

Dikkati tanımlamak gerekirse: Bireyin, zihinsel olarak bilincinin bir bölgede yoğun bir şekilde toplanması durumudur. Bireyin derse olan ilgisinin artması için öncelikle derse karşı dikkati olması gerekmektedir. Bu durum öğrenmenin etkili olabilmesi için gerekli şartlardan biridir. Bireyin derse dikkatini toplamak için çeşitli pekiştirme ve kaygılandırma kullanılarak bireyin güdülenmesi sağlanabilmektedir (Bacanlı, 2004).

Bireysel Farklılıklar

Bireysel farklılıklar; bireyin öğrenime ilişkin ilgisini, bireyin öğrenme hızını, öğrenme düzeyini, öğrenmeye olan dikkatini ve yapılan öğrenmenin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını etkileyen unsurlardır. Bireysel farklılıkların oluşmasında, kalıtım ve çevrenin rolü oldukça etkilidir (Ulusoy, 2007).

Yaş

Herhangi bir davranışın öğrenilmesi için öncelikle; bireyin bu davranışı yapabilecek olgunluğa, yaşa gelmesi gerekmektedir (Ulusoy, 2007).

Güdü

Bireyin davranışlarını etkileyen, yönlendiren, güçlendiren istek ve arzulara güdü denilmektedir (Ataman, 2004). Güdü, eğitmen ve öğrenci çerçevesini birlikte kapsayan bir kavramdır (Aydın, 2005). Genel olarak öğrenmede uyarılmışlık düzeyi tek başına yeterli olmamaktadır. Bireyin öğrenme açısından güdülenmiş halde olması gerekir (Arı, 2003).

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü; belirlenemeyen nörolojik ve psikolojik etkenlerin, bireyin zihinsel, akademik ve dil süreçlerindeki beklenen normal ilerlemenin ciddi miktarda bozuk olması halidir (Özsoy vd., 1989). Öğrenmeyi özetle bilginin kazanılması şeklinde tanımlarsak, kişinin bilgi edinirken zorluk yaşamasıyla meydana gelen problemleri de öğrenmede yaşanan güçlükler şeklinde yorumlayabiliriz (Korkmazlar, 2003). Öğrenme güçlükleri, bireyin özelliklerinden veya çevresinden kaynaklanabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). Özel eğitim alanında öğrenme güçlüğü kavramı ilk 1962 senesinde Kirk tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlama yapılmadan önce öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için; zihinsel yönden yetersiz oldukları, sosyo- kültürel açıdan eksik oldukları ve duygusal bozukluk gösterdikleri düşünülmekteydi (Şenel-Günayer, 1995). Bunların yanında bireyin kendini idare etmesi, sosyal algısı ve çevresindeki etkileşim problemlerinin de öğrenme güçlüğüyle birlikte sık sık görüldüğü belirtilmekteydi (Hammill, 1990). Öğrenme güçlüğü problemi olan bireylerin genel olarak akademik başarıları düşük olmaktadır. Özellikle çevrelerinde bu kişiler pek çok alanda yetersiz olarak görülmektedirler. Bu bireyler, akademik başarısızlıklarının yanında, kendilerini diğer beceriler açısından da başarısız olarak düşündüklerinden, bütün bu olumsuz durumları genellemektedirler. Yapılan bu genellemeler öğrenmede problem yaşayan bireylerin benlik saygılarının yetersiz olmasına neden olmaktadır (Undheim ve Sund, 2008). Bununla birlikte, öğrenmedeki güçlüklerinin ve akademik açıdan başarısızlıkların bireyden kaynaklanan sebepleri arasında; kronik hastalar, zekâ gerilikleri, ortopedik özürlüler, duyuşal özürlüler, hiperaktivite, nörolojik özürlüler, gelişimsel bozukluklar da öğrenme güçlüklerinin sebepleri arasındadır (Kırcaali-İftar, 1992). Bu çocuklar, okuma becerileri açısından akranlarından geride olmakla beraber akranlarından fazla okuma hatası yaparlar. Görsel içerikli sembolleri ayırt

ederken zorluk çekerler. Örneğin renkler ve sayıları ayırt etmekte güçlük çekerler. Bu bireyler; görüp duyduklarını ayırt etmede, hatırlamakta, ezber yapmakta zorlanırlar (MEB, 2006).

“Öğrenme Güçlüğü” ilk defa 1962 yılında tanımlandığı zamandan günümüze kadar, geçerli bir tanım üzerinde uzmanlar ve ilgili kuruluşlar anlaşma sağlamaya devam etmektedirler (Korkmazlar, 1993). Bu çalışmalar sonucunda öğrenme güçlüğü'nün sebepleri, bu güçlüğü yaşayan bireylerin ortak özellikleri, bu bireylere verilen eğitimler hakkında birçok görüş ileri sürülmüştür. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Kirk (1975)'e göre öğrenme güçlüğü; bireyin zihinsel ya da davranışlarındaki bozukluklarından ortaya çıkan, akıcı konuşma, okuma, yazma, matematik alanında yaşanan güçlükler ve diğer akademik becerilerinden en az birinde veya birden fazlasının gelişmesindeki gecikme, bozukluklar ve geriliktir. Meydana gelen bu durumlar zekâdaki geriliğin, kusurun veya kültürel faktörlerin bir sonucu değildir. Kirk'in yaptığı tanımda herhangi bir yaş sınırlaması konulmamış ve öğrenme güçlüğü'nün nedeni: bireyin zihinsel işlevlerindeki bozukluk ve bireyin davranışsal, duygusal açıdan bozuklukları olarak belirtilmiştir (Mauser,1976).

ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Kurulu tarafından yapılan tanıma göre, öğrenme bozukluğu genel bir kavramdır ve okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik alanlarında bireyin becerilerinin geliştirilmesinde, bu kazanılan becerilerin uygulanmasında önemli boyutlarda meydana gelen bozukluklar olarak tanımlanmıştır (Hammill, 1990).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde öğrenme güçlüğüne sahip olan birey; okuma, yazma, konuşma, dinleme, dikkatini bir yerde toplama, heceleme, sayısal problemleri çözme sırasında zorluk yaşaması sebebiyle özel eğitim ve bireysel olarak destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Bir başka tanımlamada ise öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara; okuma-yazma, dinleme, konuşma ya da matematik problemlerini çözme, anlama becerilerinin işleyişlerinden en az birinde eksikliğin görüldüğü bireylerdir, denilmektedir (Özyürek, 1996).

Öğrenme güçlüğü'nün diğer bir tanımı, normal zekâya ya da normal üstü bir zekâ seviyesine sahip olan herhangi bir psikolojik problemi, beyin temelli bir patolojisi ve duygusal açıdan bir eksiklik yaşamayan; okuma, konuşma, yazma, dinleme, akıl yürütme ve matematik becerilerinin edinilmesinde, uygulanmasında büyük miktarda güçlük çeken, diğer yandan

bireyin kendini idare etmesi, sosyal algısında, çevresiyle etkileşimde sorunlar yaşayan, herkesin aldığı eğitimi almasına rağmen akranlarına, yaşına ve zekâ seviyesine uygun olarak belli bir başarı gösteremeyen bireylerde görülen durumlardır (Siegel, 2005).

Bireyin zekâ seviyesi ile başarı düzeyleri arasında görülen ciddi fark, tanımlara bakıldığı zaman birçoğunda görülen ortak özelliktir. Öğrenme güçlüğü'nün kaynağının zihinsel, ruhsal, fiziksel ve duyuşsal alanlarında yaşanan problemlerin olmadığı; okuma, yazma, dil, konuşma, matematik gibi akademik alanların bireyde sosyal iletişimi de olumsuz yönde etkilendiği ifade edilmiştir (Altuntaş, 2010). Öğrenme güçlüğü birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Tanımların birbirinden farklı olmasının nedeni ise öğrenme güçlüğü ile ilgilenen birçok kurum ve kuruluş olmasıdır. Bu sebeple birçok kuruluş kendi tanımını yapma girişiminde bulunmuştur (Reid ve Lienemann, 2006).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yaptığı sınıflandırma sisteminde öğrenme güçlükleri için aşağıdaki sınıflama ve kavramlar kullanılmıştır:

- Okuma güçlüğü
- Matematik güçlüğü
- Yazılı anlatım güçlüğü
- Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olarak 4 ana başlık altında sınıflandırılmaktadır (DSM-IV, 1998).

Ele alınan bu öğrenme güçlüklerinin ortak özellikleri ise Bender (2008) tarafından aşağıdaki gibi maddelerle ifade edilmiştir.

1. Erkeklerde kadınlara oranla daha sık rastlanan bir durumdur. Genellikle ilköğretim sınıflarında öğrenme güçlüğü çeken erkek öğrenci sayısı, kız öğrenci sayısından fazla olmaktadır.
2. Genel olarak 3. ve 4. sınıfta bireyin öğrenme güçlüğü yaşayıp yaşamadığı belirlenebilmektedir. Bu bireyler, akademik hayatları süresince öğrenme güçlüğü ile ilgili bireysel destek eğitimi almak zorundadırlar.
3. Bu problemi yaşayan çoğu birey, okuma ve yazmada zorluk çekmektedirler. Ancak bazı bireylerin matematik alanında zorluk çekmediği görülebilir. Bu durum istisnadır.
4. Öğrenme güçlüğü'nün görülüş şekilleri genel olarak; dikkatte eksiklik, üst seviyede dikkat dağınıklığıdır.

5. Öğrenme güçlüğü problemi olan bazı bireyler okulda verilen ödevleri yapma esnasında veya okula doğru dersin kitabını getirme ve sınıfına zamanında girme gibi bireysel yapılması gereken davranışlarda zorluk çekmektedirler.
6. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde; hiperaktivite bozukluğu ve kişide huzursuz olma hali oldukça fazladır. Bu bireyler okulda genellikle sınıf içerisinde gezme davranışında bulunurlar. Bu gibi durumlar tıbbi ilaçlar ile müdahale gerektirmektedir.
7. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde; okulda tahtaya yazılan yazıları taklit ederek deftere geçirmekte, uygulamalı ödevleri yapmakta, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmede problem yaşadıkları gözlenmektedir. Bu gibi durumlar, bu bireyin öğrenme güçlüğü yaşadığının belirtilerindendir.

Öğrenme güçlüğü'nün birtakım genel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler öğrenme güçlüğü hakkında birçok bilgiyi aydınlatmaktadır (Sakallı Gümüş, 2017). Bu özellikler şunlardır:

- Doğuştan gelir ve bireyin tüm hayatı boyunca devam edebilir.
- Erken teşhis ve tanı sayesinde etkileri büyük ölçüde değiştirilebilir.
- Bireyin zeka düzeyinden tamamen bağımsızdır.
- Görme veya işitme gibi diğer duyuşsal eksikliklerden kaynaklanmamaktadır.
- Öğrenme güçlüğü, ekonomik açıdan yetersizlik veya kültürel farklılıklardan dolayı meydana gelmez.
- Nörobiyolojik farklılıklar nedeniyle öğrenme süreçlerinin bir ya da birden fazlasında problemler görülebilir.
- Her bireyin başarılı ya da başarısız olduğu alanlar farklılık gösterir.
- Her birey kendine özgüdür.

2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri

Öğrenme güçlüğü problemi yaşayan bireylerin, bireysel farklılıkları olduğundan bu bireylere ortak birtakım özellikler belirlemek oldukça zordur. Bu bireyler karışık grup olsa da sık görülen bazı genel özellikleri bulunmaktadır (Wolf, Berninger, 2009). Bu özellikler şunlardır:

- Dikkat eksikliği,
- Algı-motor bozukluğu,

- Gelişimsel alanlarda gecikme,
- Genel koordinasyon bozukluğu,
- Ciddi düzeyde akademik eksiklikler,
- Merkezi sinir sistemi bozukluğu belirtileri,
- Bellek, düşünme ve bilişsel işlev problemleri,
- Konuşma ve konuşma seslerini öğrenmede yetersizlik,
- Dürtüsellik, sonucunu düşünmeden eylemlerde bulunma,
- Duygusal dalgalanma, duyguların ani bir biçimde değişmesi, gibi ortak özellikleri bulunmaktadır.

Smith (2004), öğrenme güçlüğü problemi olan bireylerin akademik alanlardaki özelliklerini ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Genelleme esnasında eksiklikler,
- Eğitim açısından yapılan müdahalelere karşı çıkma,
- Problem çözme becerisinde yetersizlik,
- Öğrenmeye karşı isteksiz olmak,
- Bilgi işleme becerilerinde yetersiz olmak,
- Akademik alanlarda tutarsızlık göstermek (Bazı derslerde çok başarılıyken bazılarında başarısız olma).

2.2.2. Özel öğrenme güçlüğünde belirgin davranışlar

Her birey birbirinden farklıdır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin kendine özgü davranışları bulunmaktadır. Bu probleme sahip bireylerde görülmekte olan ortak özellikler; çalışma becerilerini kullanmadaki yetersizlikleri, sosyal algıdaki problemleri, dikkat eksiklikleri ve uzun-kısa süreli bellek problemleridir (Taner, 2007).

Korkmazlar (1999), öğrenme güçlüğü problemine sahip olan bireylerde en fazla gözlemlenen ortak özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Bu bireylerin zekâ düzeyleri normal veya normal zeka düzeyinin üstünde olmaktadır.
- Hiperaktivite en sık görülen özelliklerindedir. Kıpır kıpırdırlar, yerlerinde duramazlar. Bazı bireylerde bunun aksine hipoaktiftir, yani çok yavaş hareket etmektedirler.
- Bireylerin dikkat zamanları oldukça kısadır, dikkatleri çabuk dağılıbilir.
- El-göz koordinasyonları ve motor becerileri oldukça zayıftır.

- Görsel algılamada zorluk çekerler, sembollerini ayırt ederken zorlanırlar.
- İşitmede problem yaşarlar.
- Belirli harfleri karıştırabilirler (b-d-p).
- Verilen yönergeleri, görevleri unuturlar.
- Genellikle dağınıktırlar ve zaman yönetiminde oldukça sıkıntı çekerler.
- Bu bireyler kendilerini ifade ederken zorlanırlar.
- Yön algıları yetersizdir, sağ-solu ayırt edemezler.
- Zaman kavramlarını öğrenirken zorlanırlar.
- Davranışlarını düşünmeksizin yaparlar.
- Akranlarıyla iletişimde sorun yaşarlar.
- Ani değişikliklere zor ayak uydururlar.
- Çevreleriyle etkileşimlerinde problemler vardır.
- Akademik anlamda akranlarına kıyasla başarısızlık yaşamaları normaldir.
- Okumada zorlanırlar, okumayı zor öğrenirler ve oldukça yavaş, hatalı okuma yaparlar. Okuduklarını anlamada zorlanırlar.
- Yazı yazarken zorlanırlar. Yazım kurallarında ve noktalama işaretlerinde hata yaparlar. Matematikte çarpım tablosunu öğrenmede ve sayısal sembollerini ayırt etmekte zorlanırlar.

2.2.3. Özel öğrenme güçlüğü yaygınlığı

“Özel Öğrenme güçlüğü, sınıflarda karşılaşılabilecek en yaygın yetersizlik türlerinden biridir.” (Cortiella, Horowitz, 2014). Okul dönemindeki bireylerin sayısını, öğrenme güçlüğü problemi olan bireylerin %4-5 oranında oluşturduğu tahmin edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Gün geçtikçe öğrenme güçlüğü problemi olan bireylerin sayısı artmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde özel gereksinimli bireylerin yaklaşık %40- 50’sini oluşturarak özel gereksinimli bireyler arasında en büyük payı oluşturmaktadır. Erkek çocukların kız çocuklarından dört kat fazla öğrenme güçlüğü semptomları gösterdikleri, bu durum da öğrenme güçlüğü’nün biyolojik temelli olduğunu varsaydıkları ortaya çıkmaktadır (Şenel-Günayer, 1996). “Öğrenme güçlüğü olan çocukların birçoğunun algısal sorunları vardır. Algı: duyu uyaranların beyinde yorumlanması anlamına gelmektedir. Buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü problemine sahip olan çocukların yaşadığı algısal problemler; duyu organlarındaki işlev bozukluklarından değil de duyu uyaranların beyinde doğru şekilde yorumlanamamasından kaynaklanmaktadır. Bu çocukların çoğunluğu görsel ve işitsel ayırt etmede sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle

uyaranları birbiriyle karıştırmaktadırlar. Örnek olarak; b sesini d şeklinde okumak gibi ters okuma problemleri yaşayabilmektedirler.” (Çakıroğlu, 2017, s. 67).

2.2.4. Özel öğrenme güçlüğü türleri

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin sınıflandırmasına göre öğrenme güçlükleri için şu sınıflama ve kavramlar oluşturulmuştur:

- Okuma güçlüğü
- Matematik güçlüğü
- Yazılı anlatım güçlüğü
- Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu adı altında dört ana başlıkla sınıflandırılmaktadır (DSM-IV, 1998).

Okuma güçlüğü, çalışmanın ana teması olduğundan ilerideki sayfalarda ayrı bir başlık altında detaylı olarak incelenmiştir.

Matematik Güçlüğü: “Matematik güçlüğü olan bireyler; matematik becerilerinde ve matematiksel simgeleri ayırt etmede problem yaşarlar. Rakam, şekil ve sembolleri algılamada, dört işlem yaparken, ritmik olarak sayı sayarken zorlanır. Tane, miktar- parça-bütün, para, zaman ve ölçü birimlerini kavramada sıkıntı yaşarlar. Matematik problemlerini anlama ve çözmeye sorun yaşadıkları görülmektedir.” (Swanson, 2009).

Yazılı Anlatım Güçlüğü: “Yazı ile ilgili zorlukları (okunaksız yazma, uygun olmayan boyutta veya aralıklı harfler veya yazım sorunları) ifade eden bir terimdir.” (Siegel, 2005, s. 47). Yazılı anlatım güçlüğü problemi yaşayan bireyler, akranlarına göre çirkin ve okunaksız yazar. Yazma hızı sınıf düzeyinin altındadır. Yazma sırasında sesleri, sayıları ya da heceleri ters yazabilmektedirler. “b-d, m-n, d-t, g-y, 2-5” gibi bazı ses ve rakamları karıştırarak birbirinin yerine yazabilirler. Bazı ses ya da heceleri yazmadan geçebilir, fazladan ses ya da hece ekleyebilirler. Akranlarından ziyade çok fazla yazım, imla ve noktalama hatası yaparlar. Büyük-küçük harfleri karıştırma, hece bölme, kelimeler arasında hiç boşluk bırakmama veya bir sözcüğü birden fazla parçaya bölme gibi hatalar yapabilirler (Sakallı Gümüş, 2017, s. 88).

Motor Koordinasyon Güçlüğü: Motor görevlerin planlanması ve yerine getirilmesiyle ilgili süreçlere etki eden, motor becerilerinin işleyişi sırasında görülen bozukluklardır. İnce motor beceriler (kalem çekme veya çizim gibi) veya kaba motor becerilerde (yürüme, zıplama gibi) yaşanan güçlük olarak kendini gösterir (Gazzaniga vd., 1967; Siegel, 2005, s. 47).

2.3. Okuma

Okuma, dil kurallarına bağılı kalarak uygun şekilde oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organlarını kullanarak algılaması daha sonra bu iletileri anlamlandırma, kavrama, yorumlama, düşünce yürütme ve düşüncelerden yola çıkarak bir yargıya varma aşamalarından oluşan bütünsel bir süreçtir (Odabaş, 2008). Bu süreç insanların toplumda yaşamını devam ettirebilmesi ve yaşama uyum sağlayabilmesi için kazanılması gerekli olan bir beceri olarak kabul edilir (Mandell ve Gold, 1984). Okuma, karmaşık veya garip bir olgu olarak düşünülmemelidir. Bunun yanında sadece tek bir eylemin doğru olduğu monolitik bir eylem olarak da düşünülmemelidir. Tam aksine okuyucunun dil kurallarına uyararak bir ya da birden fazla anlamı, disiplinli bir şekilde oluşturma gayretini yansıtmakta olan aktif-üretici bir eylemdir (Wittrock, 1981). Okuma, bireyin hayatı boyunca sürekli kullandığı öğretici ve eğlendirici bir araçtır. Toplumumuzda birçok görsel-işitsel tekniklerin kullanılmasına rağmen okuma günümüzde de en eski bilgi edinme araçlarından biri olarak varlığını devam ettirmektedir. Uzmanlar sadece günümüzde değil gelecekte de bilgiye ulaşmada ve bilgiyi öğrenmede en etkili araç olarak okumanın kullanılacağını belirtmektedirler (Akçamete, 1990).

“İnsanın doğumundan başlayıp hayatı boyunca devam etmekte olan öğrenme sürecinin en önemli yapı taşlarından biri okuma becerisidir. İnsan çocukluk yıllarında, günlük yaşamında, tüm hayatı boyunca okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır.” (Güldenöglü, 2016, s. 256). Okuma becerisi, bireyin gelişimi ile direkt bağlantılı olan ve bireyin yaşam faaliyetlerinin niteliğini, sahip olduğu bilgilerin fazlaşmasını sağlayan ve yaşamı birey için daha anlamlı hale getiren temel bir beceridir (Harrison, 2004). Bireyin benlik bilincine ulaşabilmesi ve yaşadığı toplumdaki ilişkilerini düzenleyebilmesi, varoluş amacını anlayabilmesi ve bilgi hazinesini geliştirebilmesi açısından okuma becerisi büyük bir önem taşımaktadır (Kimmel ve Segel, 1983). Bireyin en önemli becerilerinden olan okuma becerisi; eğitim hayatı boyunca kullanacakları, yaşamı boyunca da kendilerini sürekli geliştirecekleri becerilerinin başında yer almaktadır. Okuma becerileri sadece Türkçe öğretimi dersinde değil diğer branşlar için de ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü okuma becerisine sahip olmayan bireylerin akademik hayatlarında da başarısız olacakları bilinmektedir (Sidekli, 2005).

2.3.1. Akıcı okuma

Akıcı okuma; vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, okuma esnasında noktalama işaretlerine uyararak, kelime tekrarı ve geri dönüşlere yer verilmeden, heceleme ve gerekli olmayan duraksamalar yapılmadan, çözümlemelere ve anlam ünitelerine dikkat ederek,

konuşmuşçasına yapılan okumadır (Akyol, 2003). Akıcı okuma, kelimenin hızlı, anlamlı, kolayca ve etkin okunması kabiliyetidir, cümle ve metnin ise çaba sarf etmeden okunması anlamına gelir. Okuma becerisinin anahtarı olarak adlandırılan akıcılık, okunan metnin tanınabilmesi ve anlamlandırılması süreçlerinde köprü görevini görmektedir (Carnine vd., 2006). Akıcı okuma becerisinin kazanılmasında, kelimeleri cümleler hâlinde kodlama vardır. Kelimeleri anlamlı cümleler halinde birleştirebilen öğrenciler, metinle ilgili tahminlerde bulunarak okuduğunu anlama sürecinin bir aşamasını gerçekleştirmiş olurlar (Chard vd., 2002).

“Akıcılık, bir metni sorun yaşamadan ve gereksiz duraksama yapmadan hızlı bir şekilde okuma yeteneğidir. Tam olarak ifade ve iyi anlama ile doğru, sorunsuz ve hızlı bir şekilde okuma yeteneğidir.” (Kodan, 2017, s. 1962-63). İyi bir okuyucu metindeki kelimeleri anında tanır, belli bir tempoyla akıcı okur, vurgu ve tonlamaları dikkate alarak okumasını bitirir. Bireyin akıcı okuma becerisi kazanırken yardıma ihtiyacı vardır. Bu yardım eğitim hayatı boyunca öğretmenlerinden ya da gerekli uzmanlardan alınmaktadır. Akıcı okuma, öğrenme ve öğretme süreçlerinde oldukça göz ardı edilen bir konudur. Göz ardı edilmesine rağmen akıcı okuma son yirmi yıldır eğitimciler, araştırmacılar ve eğitim politikacıları tarafından önemli hale gelmeye başlamıştır (Allington, 1983).

Okumayı öğrenme, bazı öğrenciler için ürkütücü bir işlemdir (Foorman vd. 1998). Bazı öğrencilerin okuma öğrenirken belirli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin durumlarına eğitim hayatının başlangıcı olan ilköğretim yıllarında müdahale etmek ve problemlerine çözüm arama işlemine başlanmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin yaşamı boyunca okuma güçlüğünden kaynaklı sorunlarla mücadele etmesi gerekebilir (Sidekli-Yangın 2005). Akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilere gerekli müdahale edilmesinde ve sorunun çözümünde öğretmenlere oldukça önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu öğrencilerin okuma sırasında yaşadığı zorluklar tespit edilmeli ve sorunun kaynağını bulmak amacıyla öğrencinin ebeveynleri, öğretmenlerinin iş birliğiyle öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması okumadaki güçlüklerin giderilmesinde faydalı olacaktır (Kodan, 2017). Akıcı okuma çalışmalarını yaparken kullanılacak olan okuma metinlerinin çocuğun düzeyi belirlenerek (1-8. Sınıflar) seçilmesi oldukça önemlidir. Bu metinlerin kelime sayıları belirli aralıklarla olmalıdır. Bu aralıklar aşağıdaki gibidir (Akyol ve Kodan, 2016: 7-21):

- a) Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası
- b) Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası
- c) Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 kelime arası

d) Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 kelime arası

2.3.2. Akıcı okuma becerileri

Akıcı okumanın öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin önceden bazı becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Bu beceriler aynı zamanda akıcı okuma becerileri olarak adlandırılmaktadır. Akıcı okuma için gerekli olan beceriler şunlardır: Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi (Deeney, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 1989; Vilger, 2008).

Doğru okuma

Doğru okuma cümle içerisindeki kelimelerin doğru ve anlamlı bir şekilde okunmasıdır (Torgesen ve Hudson, 2006). Başka bir deyişle, okunulan metindeki her bir kelimenin doğru şekilde seslendirilmesine denilmektedir. Doğru okuma becerisi; dilimizdeki alfabe ilkelerini anlama, fazla sözcük dağarcığına sahip olma, ses olaylarını kavrayabilme, metinde okunacak olan bir sonraki kelime için tahminde bulunma, metnin içinde verilmekte olan ipuçlarını kavrama ve anlamayı gerektirmektedir (Vilger, 2008). Bu gereklilikleri taşıyamayan okuyucu kelimeyi doğru seslendirmekte zorluk çektiğinden, metni kesik kesik okumak zorunda kalır ve okuma esnasında geri dönüşler yaparak düzeltme gereği duyar. Bu durum metnin hem hızlı okunmasına hem de anlaşılabilirliğine engel olmaktadır (Başaran, 2013). İyi bir okuyucuda bulunması gereken temel becerilerden biri olan doğru okumayı başaramayan öğrenci, okuma esnasında zorluk yaşayacağından bu beceriyi mutlaka kavraması gerekmektedir.

Okuma Hızı

‘‘Okuma hızı kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir’’ (Baştuğ, 2012, s. 38). Okuma hızı, okullarda öğretmenlerin rekabet olarak kullandığı bir yöntemdir. Öğretmenler, öğrencilerin okumaya istek ve şevkli hale gelmeleri için dakikada en hızlı okuyan öğrencileri ödüllendirerek okuma hızının önemini çocuklara kavratmaktadır. Okuma hızını tespit etmek için öğretmenler, öğrencilerin bir dakikada kaç kelime okuduğunu tespit ederek öğrencilerin okuma hızını bulmaktadırlar. Okuyucunun okuma metnini bitirme süresini, okuma hızı olarak adlandırmak doğru olacaktır. İsteksiz ve yavaş okuma, okumanın akıcılığını olumsuz etkilemektedir (Rasinski, 2000; akt. Baştuğ, 2012: 39). ‘‘Okuma hızı ne çok yavaş ne çok hızlı olmalıdır. İstenilen düzeyden fazla derecede hızlı okumak da okuduğunu anlama oranını düşürecektir’’ (Akyol ve Kodan 2016, s. 79). Okuyucu okumayı dil kuralları çerçevesinde, tane tane, anlaşılır bir şekilde tamamlamalıdır. Tankersle’e (2005) göre,

okunulan metnin okuma hızı ile okuduğu metni kavrama arasında güçlü bir bağ vardır. Okuma hızını kontrol edebilen ve anlaşılabilir şekilde okumasını tamamlayan okuyucu kendi içinde anlam üniteleri oluşturarak okumayı gerçekleştirmektedir.

Prozodi

Prozodi, okuyucunun uygun cümle ve ifade kullanarak metni pürüzsüz bir şekilde okuma yeteneğine denilir (Deeney, 2010). Dil bilimsel bir terim olan prozodi, konuşmanın ritmik ve tonlaması ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle prozodiyi konuşma dilinin müziği olarak adlandırmak doğru olacaktır (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991). ‘‘Prozodik okuma, okuyucunun okuduğu metne uygun bir şekilde ses tonunu ve ritmini ayarlayarak, noktalama işaretlerine dikkat ederek gerçekleştirdiği okumadır.’’ (Dowhower, 1991; Solic ve Allington, 2012, s. 112). Prozodik okumayı değerlendirmek, okuma hızı veya doğruluğunu değerlendirmekten daha fazla zordur. Çünkü prozodi birçok alt bileşenden oluşmaktadır (Valencia vd., 2010). Bu bileşenler okuma metninin etkili bir şekilde okunmasını sağlamakta olan tonlama, vurgu, noktalama işaretlerine uyma, gerekli duraklamalar yapma gibi özelliklerden oluşur. Prozodinin yapısını oluşturan bu özelliklere bakıldığı zaman okuma akıcılığı için ne derecede önemli olduğu anlaşılmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003). Rasinski (2009), okuma esnasında prozodinin doğal ortamda yapılmasının önemini vurgulamış ve prozodiyi, sesli okumayı otantik bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Okuyucunun okumanın prozodik bir şekilde okuması metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar (Whalley ve Hansen, 2006). Prozodik okuma, okuma akıcılığının göz ardı edilmemesi gereken bir bileşenidir. Okuma akıcılığının geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Kuhn vd., 2010). Okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Olumlu model okumaları dinlemek ve pratik yapmak prozodik okumayı geliştirmektedir (Rief, 2015; Rief ve Stern, 2010).

2.4. Disleksi

Kavram olarak disleksi, ilk kez 1872 senesinde Alman kökenli göz doktoru Berlin tarafından beyin lezyonu sonrasında okuma yeteneğini kaybetmiş bireyi tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Guardiola, 2001). Ancak 1968 yılında Dallas'ta yapılmış olan Dünya Nörologlar Konferansı'nda disleksi, kavram olarak kabul edilmiştir. Yapılan bu konferansta disleksi terimi, ‘‘Normal zekâya sahip bireyin yaşamış olduğu okuma güçlüğü’’ şeklinde tanımlanmıştır (Jaklewicz, 1997). Günümüzde ise disleksi; genel bir eğitim seviyesine, yeterli zekâya ve sosyal

olanaklara sahip olmasına rağmen okumayı öğrenirken bireyin yaşadığı güçlüklerdir (Bateman, 1967; Critchley, 1970; Tarnopol, 1971; Habib, 2000; Banai ve Ahissar, 2006).

Yunancada yetersizlik anlamına sahip “dys” kelimesi ile sözcük anlamına gelen “lexia” kelimesinin bir araya getirilmesi sonucu dyslexia oluşmuştur. Bireyin yaşı, sahip olduğu zekâ seviyesi ve aldığı eğitim göz önünde alınarak okuma becerisinin beklenen seviyenin önemli miktarda altında olması şeklinde tanımlanmaktadır (Doğangün, 2008). Lexia (okuma) beynin dil ile ilişkili bir yüksek kortikal fonksiyonudur. Bu fonksiyonda meydana gelen kısmi bozukluğa “disleksi”, tam kaybına ise “aleksi” adı verilmektedir (Bingöl, 2003). Genellikle, zekâ ve bireyin yaşına bağlı olarak; okuma, heceleme ve yazma becerilerindeki beklenen seviyenin oldukça altında bulunmasına disleksi denir. Beynin dil ile ilgili bir üst kortikal fonksiyonu durumunda olan kısmi okuma bozukluğuna ise “disleksi”, denir (Bingöl, 2003). Öncelikle disleksi terimi “okuma bozukluğu”, “okuma güçlüğü” olarak kısaca bir tanım ile ifade edilebilir. “Disleksi; okumayı öğrenirken, heceleme yaparken ve genel sembolik bilgileri anlamaya çalışırken görülen güçlüklerdir.” (Everatt, 1999, s. 243).

“Disleksi; konuşma ve yazı dilindeki bozukluklardan, algı yetersizliğinden, mekânı ve zamanı yapılaştırma güçlüğünden doğabilen, özellikle okuma sırasında görülebilen bir okuma bozukluğudur.” (Razon, 1980). Literatüre bakıldığında zaman, okuma güçlüğü teriminin; okuma güçlüğü, okuma bozukluğu, okuma yetersizliği, okuma eksikliği, okuma başarısızlığı olarak da ifade edildiği görülmektedir (Harris ve Sipay, 1990). Okuma, karmaşık bir süreçtir. Genellikle okumanın karmaşık olması bir çocuk tarafından anlaşılabilir. Çocuklar okumayı taklit yoluyla öğrenebilirler (Das, 2001). Disleksi, diğer öğrenme güçlükleri arasında en sık karşılaşılan bozukluklardandır. “Disleksi, en az beş çocuktan birini etkileyen ve kültür, ırk ve ekonomik seviye ayırt etmeksizin her bireyde görülebilen bir öğrenme problemidir.” (Saraç, 2014, s. 71). Öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyler, kelimelerdeki heceleri anlarken zorlanabilirler. Duyduklarını anlamakta güçlük çekerler. Okuma esnasında ya da yazarken heceleri karıştırma ya da hecenin tamamen ters şekilde okunması, disleksi olan bireylerde oldukça yaygın görülür. Disleksi bozukluğu, tedavisi olmayan; fakat belirli eğitim ve pratik yöntemler uygulanarak az da olsa geliştirilen güçlüktür (Moore, 2007). Okul zamanının %83’ünü çocuğun okuma faaliyetiyle geçirdiği düşünüldüğünde, çocuğun okumada yaşadığı problemlerinin okul hayatına nasıl yansıtacağı az çok tahmin edilebilir. Bu sebeplerden dolayı disleksi, okuma bozukluğunun yanında; dinleme, konuşma, düşünme, hecelerden kelime oluşturma gibi tüm dil becerilerini ve özellikle akademik alanlardaki becerilerini negatif yönde

etkilemektedir. Disleksinin akademik alandaki başarının yanı sıra bireyde; sosyal ve duygusal açıdan da sonuçları olabilir (Şenel, 1998). Okuma güçlüğü denildiği zaman sadece kelimelerin yanlış okunması anlaşılabilir. Ancak tanımlarda da belirtildiği üzere sesletimden okuduğunu anlamaya kadar okumayı etki eden tüm süreçlerde yaşanan sorun ya da eksiklikler, okuma güçlüğü'nün kapsamına girmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010).

Özel öğrenme güçlüğü ve diğer öğrenme güçlükleri, alanında tüm dünya tarafından kabul edilen DSM-5 kriterleridir. Bir çocuğa öğrenme güçlüğü tanısı koyulabilmesi için aşağıda verilen kriterlerin karşılanması gerekir (Karaca, Tirit-Karaca, Çalış ve Yiğit, 2018, s.16).

A. En az 6 ay süre ile aşağıdaki belirtilerden en az birinin olması gerekmektedir.

1. Okuma yaparken zorlanma veya yanlış okuma yapma,
2. Okuduğunu anlama güçlüğü çekme,
3. Harfleri karıştırma veya yazma güçlüğü çekme,
4. Yazılı anlatım güçlüğü çekme,
5. Sayıları algılama güçlüğü ve hesaplama güçlüğü,
6. Matematiksel akıl yürütme ve çözme güçlükleridir.

B. Okul becerilerinde ölçülerek gösterilen gerilikler. (17 yaş üstü ise belgelenmiş öğrenme güçlüğü hikâyesi)

C. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar ama tam olarak etiketlenme olmayabilir.

D. Öğrenme güçlüğü'nü açıklayacak bir neden olmamalıdır. (Görme, işitme, ruhsal problem ve lisan ve eğitimi metodu yetersizliği olmamalıdır)

Bu kriterlerin yanı sıra, dislektik çocuklarda görülen güçlü yönleri Altuntaş (2010, s. 40) aşağıdaki gibi maddeler halinde ifade etmiştir.

1. Durumlara farklı bir çerçeveden bakabilirler.
2. Empati yetenekleri oldukça gelişmiştir.
3. Ek süreyle beraber okumalarında gözle görülebilir gelişme oluşur.
4. Bu bireyler oldukça ileri görüşe sahiplerdir.
5. Çoğu kişinin tersine hayattaki büyük resmi görürler.

6. Zekaları normal düzeydedir.
7. Hayal kurma becerileri ve hayal güçleri fazlasıyla geniştir.
8. Bu bireyler yaratıcı bireylerdir.

Okuma güçlüğüne sahip olan bireylerdeki gelişimsel özellikler ve davranışlar şu şekilde sıralanmıştır (Ergin, 2015);

- Yaşından oldukça alt düzeyde okuma seviyesine sahiptirler.
- Okurken kaldıkları yeri kaybederler ve sık sık satır atarlar.
- Okuduğu metinleri anlarken zorlanırlar.
- Görsel olarak, resimlere bakarak okuyabilirler.
- Okuma esnasında akıcı okuyamazlar.
- Kelime hazineleri azdır.
- Okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etmezler.
- Sesleri ve kelimeleri yazarken ters çevirirler.
- Okuma esnasında bazı kelimeleri atarlar.
- Toplulukta yüksek ses ile okuma yapmada zorluk çekerler.
- Doğru sırayla okumada problem yaşarlar.
- Algıda yetersizlik, metinleri okumada, okuduklarını yorumlamada zorluk çekerler.

2.4.1. Disleksi'nin tarihsel gelişimi

Bilimsel araştırmalar incelendiğinde disleksi kavramı ile ilgili ilk ipuçlara 1800'lü yılların sonuna doğru rastlanmıştır. 1872 yılında, Sir William Broadbent, okuma güçlüğü yaşayan bireyin otopsi raporu üzerinde yapmış olduğu çalışmada, bireyin beyin korteksinde hasara rastlamıştır. 1877 yılında, Kussmaul, 'görmede, zekâda, konuşmada' problem olmamasına rağmen metin körlüğünün varlığından söz etmiştir. 1887'de Berlin, beyinde meydana gelen rahatsızlık sebebiyle ortaya çıkan bu durumu 'disleksi' terimini kullanarak açıklamıştır. 1895'te Hinshelwood, 'sonradan kazanılan kelime körlüğü' kavramını açıklayan bir makale çalışması yapmıştır. Sonraki yıl 'doğuştan var olan kelime körlüğü' ile ilgili, James Kerr ve Pringle Morgan tarafından iki makale yayımlanmıştır. James Kerr, makalesinde, ortalama üstü zekâyâ sahip, harfleri tek tek söyleyebilmesine rağmen kelime körlüğü olan bir çocuktan bahsetmiştir (Mather ve Goldstein, 2001).

ABD’ de yapılan ‘kelime körlüğü’ ile ilgili bilimsel ilk yayın, Samuel Orton tarafından 1925 senesinde yayımlanmıştır. Orton kelime körlüğünün;

- Zekâ geriliği ile alakasının olmadığını,
- Hafiften şiddetliye doğru yayılan bir alana sahip olduğunu ve
- Beyindeki fizyolojik bozukluklardan kaynaklandığını söylemiştir (Orton, 1937).

Orton’un yapmış olduğu çalışmalar sayesinde bilim dünyası ve eğitimciler ilgisini “disleksi” kavramının üzerine yoğunlaştırmıştır. Orton, disleksinin yalnızca biyolojik faktörlerini araştırmamış, bunun yanında disleksiye birçok farklı açıdan da değerlendirmeye çalışmıştır. Yapılmış olan çalışmalarda disleksinin sebepleri hakkında birçok farklı teoriler öne sürülse de tümünün ortak noktası, disleksinin bireydeki; okuma ve yazma sırasında sözcük ve harfler arasındaki bağlantıları kurmadaki yetersizlik ve düşük fonolojik farkındalık olarak tanımlanması ve bu yetersizliğin tedavi edilebilir olmasıdır (Orton, 1937).

İnsanlığın, konuşulan dili sembollerle yazılı olarak kullanması 5000 yıldan fazla bir zamandır varlığını sürdürmektedir. Günümüzde özellikle son zamanlarda insanlığın amacı, tüm bireylerin okuma-yazma becerilerine sahip olmasıdır. Bu amacın uygulanması, yanında birçok problemi de meydana getirmiştir. 19. yy’ın sonlarında ve 20. yy’ın başlarında, okumayı öğrenirken bazı öğrencilerin okumada sorun yaşaması ve bunun nedenleri, özellikle nöroloji ve psikoloji alanının üzerinde durduğu konulardan biri olmuştur. Okumadaki zihinsel süreçleri tanımlayabilmek için psikologlar deneysel metotlardan yararlanırken; nörologlar okuma güçlüğü yaşayan çocukları gözlemleyip, okuma sorunlarının var olduğu bilinen bireylerin, ölümünden sonra yapılan beyin incelemeleriyle bu sorunun cevabına ilişkin ipuçları aramışlardır. İki alanda da yapılan çalışmaların ulaştıkları ortak özellikler; bu bireylerin beyin sistemlerinde bulunan bireysel farklılıklar ve onların diğer çocuklara nazaran okuma yazma öğretimine istenilen düzeyde cevap vermelerini engellemektedir. Okuma yazmada karşılaşılan bu sorunların biyolojik kaynaklı olup olmadığı hâlâ araştırma konusu olsa da birçok uzman bu bireylerin onlara uygun bir eğitimle tedavi edilebileceğine inanmaktadır. Bununla beraber pek çok okuma güçlüğü yaşayan çocukların, eğitsel metotlara olumlu cevap verdiklerini gözlemlemiştir (Berninger ve Wolf, 2009).

2.4.2. Disleksi sınıflandırması

Literatürde disleksinin sınıflandırılması ile ilgili birçok fikir ayrılığı yaşanmaktadır. En kabul gören disleksi sınıflandırması: gelişimsel / sonradan edinilmiş disleksi ile yüzeysel / fonolojik disleksi olmuştur (Brousseau, 2006; Shaywitz, 1998).

Gelişimsel ve sonradan öğrenilmiş disleksi

Gelişimsel disleksi, dislektik çocuklarda en yaygın olan disleksi türüdür. Kalıtsal sebeplerden dolayı ortaya çıkan disleksi türü gibi görünüyorsa da gelişimsel disleksinin sebepleri hala tartışılmaktadır. Bu tartışmaların ışığıyla, disleksinin tümüyle kalıtsal olarak rahatsızlık olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. İyi ve düzenli okuyucu olan anne ve babanın çocuğunda da disleksi rahatsızlığı görülebilir ya da disleksi rahatsızlığı olan annenin normal okuma becerisine sahip çocuğu da olabilmektedir (Altuntaş, 2010).

Disleksi tanısı almış bireylerin geneline bakıldığında bu rahatsızlığın nedeninin bazı zamanlarda genetik olabilme sonucuna varılabilirken bazı bireylerde çeşitli sebeplere bağlı olarak disleksinin meydana geldiği sonucuna varılmıştır. Örnek olarak ailesinde veya yakın akrabalarında disleksili biri olmayan, genetik açıdan disleksiye yatkın olmayan bireylerin doğumdan sonra veya yaşamlarında geçirdikleri beyin hasarı sonucu disleksi rahatsızlığına sahip oldukları görülmektedir. Bundan yola çıkarak, genetik faktörlerin yanında, dislektik bireylerin okumada normal bireylere göre gösterdiği farklılıklar, disleksinin nedenlerinin ne olduğuna ulaşılmasında oldukça yardımcı olmuştur (DeFries ve Alarcon, 1996; Hallgren, 1950; IDA, 2009; Ott, 1997).

Diğer bir tanıma göre gelişimsel disleksi: genetik faktörlerin yanında bireyin okumada yaşamış olduğu güçlüklerdir. Gelişimsel disleksi, bireyin sonradan geçirmiş olduğu beyin hasarı olmadığı halde okuma becerisinin öğrenildiği sırada ortaya çıkan ve bireyin genel bir eğitim görmesine karşılık hala devam eden, bireyin çocukluğundan itibaren yaşadığı biyolojik temelli güçlüktür. Bu disleksi türüne sahip bireyler; normal düzeyde işitebilen, zihinsel ve bilişsel yeteneklerin hepsine sahip olan bireyler oldukları halde okumada sorunlar yaşayabilirler (Snowling, 2000; Şenel, 1998).

Gelişimsel disleksi türüne sahip olan bireyler üzerinde yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, bu bireylerin beyin hücrelerinin normalin dışında birbirleriyle bağlı oldukları görülmüştür. Bu nedenle bu bireyler kelimeleri duydukları zaman diğer kişilerden farklı bir şekilde tepki gösterebilmektedirler. Disleksi bireylerin hakkında yapılmış olan başka bir

çalışmada da bu bireylerin okuma yaparken beyinlerinin hangi lobunu kullandıkları görüntülenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda bu bireylerin beyinlerinin tepki göstermesi gereken bölümlerin bir kısmı tepki gösterirken bir kısmının hiçbir tepki vermediği görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı gibi bu bireyler okuma ile ilgili bilgiyi işlerken farklı süreçlerden geçmektedirler. Sonradan öğrenilmiş olan disleksi de bireyin sonradan yaşadığı beyin hasarı nedeniyle okumasında ortaya çıkan yok olmalar görülmektedir. Beyin hasarından önce okumayı öğrenmiş bireylerde ise bu hasar bilişsel süreçlerin zarar görmesine ya da tümüyle yok olmasına neden olduğundan bu sebeplerle bireyde meydana gelen okuma güçlüğüdür. Örnek olarak bireyin felç geçirmesi ya da trafik kazası sonrasında meydana gelen beyin hasarı sonucunda oluşan okuma bozukluğu bu sonradan edinilmiş disleksiye örnek gösterilir (Hultquist, 2006).

Yüzeysel ve fonolojik disleksi

Diğer bir kabul edilen disleksi sınıfı ise yüzeysel ve fonolojik disleksidir. Bu sınıflandırma Castles ve Coltheart (1993) tarafından ilk olarak tanımlanmıştır. Castles ve Coltheart, 7-14 yaş arasındaki 56 disleksi rahatsızlığına sahip çocuklar üzerinde, düzenli ve düzensiz kelime, hece okuma çalışmaları yapmıştır. Çalışmalarının sonunda araştırmacılar, disleksiye iki alt grupta incelemiştir: Yüzeysel Disleksi ve Fonolojik Disleksi. Yüzeysel disleksi grubuna giren bireyler; görsel analizde zorluk ile kelime dağarcıklarındaki noksanlık sebebiyle, kelimeleri tanımakta zorlanırlar. Tek başına olan harfleri karıştırırlar. Fonolojik yöntemi kullanarak okuma yapmaya çalışan çocuklar; harf-ses ilişkisindeki kuralları yanlış yaptıklarından dolayı okumada bozukluklar oluşur. Bu hataların asıl okumak istenilen kelimeye fonolojik açıdan benzediği görülmektedir. Bu grupta olan bireyler sahte kelimeleri kolaylıkla okuyabilirken, düzensiz ve yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri okurken zorlanırlar (Korkmaz, 2000). Yüzeysel disleksiye sahip bireylerin; düzenli olmayan kelimeleri okumakta sıkıntı yaşadıkları ve anlamsız kelimeleri okuma oranlarının normal seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fonolojik disleksiye sahip bireylerde ise, bu duruma çocukların %26'sı tam tersi olarak, anlamsız kelimeleri okurken güçlük yaşadıkları gözlenmiş fakat düzenli ve düzensiz kelimeleri okumaları esnasında bir problemle karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Gildroy, 2000). Fonolojik dislekside birey sahip olduğu kelime tanımlama becerisine rağmen, karşılaştığı kelimeleri kodlarken problem yaşar. Bu sebeple, kendine tanıdık gelen kelimeleri görsel açıdan yorumlar ve rahatlıkla okur. Bununla beraber yabancı olduğu kelimeleri okurken sorun

yaşamaktadır (Steward, 1995). Fonem adında ses birimlerini kullanmakta zorluk yaşarlar. Fonolojik beceride güçlük çeken dislektik bireyler alfabetik harfleri çıkarırken, anlamsız kelimeleri okurken oldukça problem yaşarlar. Bu sebeple bu bireyler genel olarak yavaş okuyuculardır. Kelimeleri yanlış çıkarmaktan utanırlar ve yavaş okuma yaparak kendisini kontrol altına almaya çalışmaktadırlar. Okuma esnasında kelimelerin bazı belirli harflerini atlar veya hatalı okuyarak okumada yanlış ilerlemeye çalışırlar. Kendisine yabancı olan yeni kelimeleri okurken problem yaşar fakat önceden görmüş olduğu kendisine tanıdık gelen herhangi bir kelimeyi rahatlıkla okuyabilirler. Bunun sebebi de kelime tanımadaki üstün yeteneklerindedir (Hultquist, 2006; Sarıpınar, 2006).

2.4.3. Disleksi belirtileri

Disleksinin, çocuğun yaşına bağlı olarak belirtileri farklılıklar gösterebilir. Yukarı-aşağı, sağ-sol kavramları ve yönlerde karıştırmalar olabilir. Haftanın günleri gibi sıralamalarda da güçlük çekebilirler (Davis, R. 2010; IDA, 2009).

İlkokul dönemindeki çocuklarda disleksi belirtileri

- Akademik alanlarda göstermiş olduğu performansın beklenenin altında olması,
- Okulda okuma becerisi gerektirmeyen derslerinde başarılı olurken okuma etkinlikleri yapılan derslerde başarısız olması,
- Okuma esnasında heceleme,
- Okuma sırasında bazı heceleri tersten okuma,
- Yazma esnasında verilen kelimeleri tersten yazma,
- Okuma esnasında noktalama işaretlerine dikkat etmeme,
- Okumaya olan isteksizlik,
- Yavaş ve okunaksız yazma,
- Ödev yapımında isteksiz olma hali,
- Sayıları ters şekilde okuma,
- Çarpım tablosunu ezberlemekte çok zorlanma,
- Ters açıdan bölme işlemine başlama,
- Toplama işlemi yaparken ters taraftan başlama,
- Günleri, ayları sıralı şekilde sayamama,
- Alfabeyi sıralı şekilde sayarken karıştırma,
- Olayları sıralarken güçlük çekme,

- Gördüğü jest ve mimikleri anlama ve yorumlamakta zorlanma,
- Hata yapmaktan çekinme,
- Yıl, ay, gün gibi kavramları karıştırma.

Bu belirtilere sahip olan bütün bireylerin, disleksi rahatsızlığına sahip olduğu yargısına varmamak gerekmektedir. Disleksi şüphesi bulunan bireylere yapılan okuma testleri ya da yazma testleri bu bireylerin teşhisinde kullanılan en etkili yoldur.

2.4.4. Dislektik bireylerin genel davranışları

Dislektik bireylerde görülen okuma bozuklukları; bireysel farklılıklara, bireyin yaşına ve disleksinin ağırlık düzeyine göre değişmekle beraber genel olan davranışlar şu şekildedir:

- Rakam okuma ve yazmada güçlük yaşanması,
- “b”, “d” ve “p” seslerini karıştırmak,
- “3” rakamını ve “E” sesini karıştırma,
- Yönlerin kavrayamama,
- Saat, mevsimleri ve tarih öğrenmede zorluk yaşanma,
- Büyük-küçük, uzun-kısa kavramlarının birbirine karıştırma,
- Matematiksel sembollerin öğrenirken güçlük yaşanması,
- Akranlarına göre okumada gecikme,
- Kelimelerin yazımı esnasında harfleri atlama,
- Yazılarının okunaksız olması,
- Konuşma esnasında yavaşlan tutukluk,
- Akranlarına kıyasla daha yavaş okuma yapma,
- Verilen ödevden kaçınma,
- Bir metnin yazımı sırasında noktalama kusurları yapma,
- Okula gitmekte yaşadığı isteksizlik,
- Harfleri ve kelimeleri öğrenme sırasında güçlük yaşama,
- Kendisine verilen yönerge ve görevleri yapma esnasında belirli bir güçlük yaşama,
- Verilen metindeki kelimeleri harflere ayırma esnasında problem yaşama,
- Davranış bozuklukları,
- Harfleri ve kelimeleri tanımada güçlük,
- Kendi ismini yazmada güçlük,
- Kelimeleri oluşturacak heceleri yan yana getirmede güçlük,

- Tek heceli kelimeleri okurken zorluk yaşanması,
- Zorluk sebebiyle okumaktan nefret etme (Bingöl, 2003).

Bu ortak davranış özelliklerinin yanında dislektik bireylerin güçlü olan yönleri de vardır.

- Bir olay ile karşılaştıklarında farklı bakış açısı ile değerlendirme,
- Empati yeteneğinin yüksek olması,
- Okuma esnasında ek süre verildiği zaman fark edilebilir bir gelişme,
- Akranlarına göre daha fazla ileri görüşlülük,
- Herkesin aksine büyük resmi görebilmeleri,
- Hayal güçlerinin geniş olması,
- Yaratıcı bir zekaya sahip olma (Altuntaş, 2010).

2.4.5. Disleksi'nin paradoksu

Yaptığı çalışmasında Shaywitz (2003), disleksinin ayırıcı özelliğinin; bireyde meydana gelen akademik alanda ve bilişsel becerileriyle alakalı okumasında yaşadığı beklenmedik problemler olduğunu belirtmiştir. Bireyin yaşamış olduğu bu problemlerin niçin beklenmedik olduğunun sebebini de Shaywitz Disleksi Modelinin Paradoksu'nda açıklamıştır. Shaywitz'in oluşturmuş olduğu modele bakarsak, dislektik çocukların düşünme ve çözümleme becerilerinde az seviyede zorluklar yaşadığı genellikle; kelime hazinesi, eleştirel düşünme, problem çözme gibi bilişsel işlemlerde oldukça güçlü yönlerinin olduğu ortaya konulmaktadır. Eğitimcilerin, disleksiye tanımlarken ve disleksiye sahip bireylerin güçlü yönlerini ve yeteneklerinin geliştirilmesi açısından önemli rol oynadıkları göz önüne alındığında disleksinin paradoksu hakkında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmaları önemlidir. Örnek olarak okuma ve heceleme çalışmalarına yardımcı olmanın yanında bireylerin ihtiyaçlarını belirlemekte, disleksi bozukluğu olan bireyin güçlü yönlerini ele almada etkili bir yol olmaktadır (Van Lamoen, 2013).

2.4.6. Disleksinin biyolojik temeli

Disleksi rahatsızlığının temelinde yatan asıl nedenin, beyinde olduğu bilinmektedir. Tüm okuma etkinlikleri için farklı açıdan aktif hale getirilen iki tane ana nöral yolun bulunduğunu Shaywitz (2003), çözümleme araştırmasında açıklamıştır. Konuda uzman olan okuyucuların okuma esnasında oldukça etkili yol kullanırken, disleksi rahatsızlığı olan bireylerin okumada başlangıç düzeyinde olan okuyucuların da kullandığı nöral yolunu

kullanmakta olduğunu ve bunun da yavaş ve zahmetli çözümlenmelere neden olduğu belirtilmiştir. İnsanların beyin yapısından kaynaklı olarak, etkili bir öğretimin bireyin akıcı okumasında nöral yapı ve yolları etkin hale getirip kullanmasında oldukça faydalı olabilmektedir. Disleksi bozukluğunun nedenlerini daha detaylı açıdan anlayabilmek için eğitimcilerin disleksi bozukluğunun biyolojik temelini mutlaka bilmeleri gerekmektedir.

2.4.7. Disleksinin nedenleri

Normal bireylerde, sağ beyin lobunun sol beyin lobuna göre daha küçük olduğu, disleksi bozukluğuna sahip olan bireylerin ise her iki lobun eşit büyüklükte olduğunu veya sol beyin lobunun diğer loba göre daha büyük olduğu, beyin üzerinde yapılmış olan birçok çalışmalar sonucunda ortaya konmuştur. Disleksi bozukluğu olan bireylerin sol lobundaki farklılıklarının bu bozukluğa neden olduğu düşünülmektedir. 1930'lardaki yürütülen çalışmalarda okuma güçlüğü serebral işlev modeli ile açıklanmıştır. Dislekside sol eli kullanma ve görmede sol gözün diğerine göre baskın olması ya da her ikisi yapılan açıklamada olumlu ilişkiler olarak düşünülmüştür. Okuma güçlüğü bulunan bireylerde el göz koordinasyonu arasında belirli bir bağ kurulamamış fakat sağ sol kavramlarının karıştırılmasının disleksi bozukluğuyla ilgili olduğu gösterilmiştir. Otopsi, bilgisayarlı beyin tomografisi ve magnetik tınlama görüntüleme üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda disleksi bozukluğu olan bireylerde temporal veya pariyetal loblarda anormal asimetrisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Yorgancı, 2006).

2.4.8. Disleksi tanısı konurken kullanılan testler

Ayrıntılı klinik muayene, belirli test ve değerlendirmeler sonucunda bir bireyin disleksi bozukluğuna sahip olup olmadığı belirlenebilmektedir. Bu değerlendirmeler yapılırken bireyin; okul hayatındaki akademik başarısı, ince- kaba motor becerileri ve ders çalışma alışkanlıkları gibi birçok alan ayrıntılı olarak incelenir. Uluslararası tanı koyma sistemlerinde belirlenmiş olan şartlar birey tarafından karşılandığında disleksi tanısı konulmaktadır. Disleksi tanılama işleminde önemli olan, görülen disleksi belirtilerini ayrıntılı bir şekilde incelemek ve gerekli görülen tedavi yöntemlerini bireye en uygun şekilde uygulamaktır. Disleksi tanısı konulmadan da bireyin öğrenme güçlüğüne dayalı olarak tedavi yöntemlerini uygulamaya başlanabilir. Bu bozuklukta tanının var olmasından çok bozukluğun ağırlık düzeyi büyük önem taşımaktadır. Çeşitli tedavi yöntemleriyle birlikte disleksinin belirtilerinin ve düzeyinin azaltılması asıl hedeftir. Tedavi uygulamaları esnasında birey tanı şartlarını karşılamayacak duruma gelebilir. Yani tedavi işlemi olumlu sonuçlanıp bireyin disleksi tanısı ortadan kalkabilmektedir. Disleksi tanısı yapılırken kullanılacak testler aşağıda verilmiştir (Akçay, 2014):

WISC-R testi

Zeka testi olan WISC-R testi ülkemizde bugün de geçerli olan zeka testidir. WISC-R testi 6 yaşını doldurmuş olan, 16 yaşını doldurmamış olan çocuk ve ergenlerde uygulanabilen bir testtir. Çocuğun veya ergenin bu testin yönergelerinin okuyup anlayabilmesi, uygulayabilmesi için genel gelişim düzeyinin yeterli seviyede olması gerekmektedir. WISC – R testi genel zekâ puanı ve sözel- performans puanları olmak üzere iki temel alt puanı meydana çıkarır. İlâveten bu testte altı sözel ve altı performans alt testleri bulunmaktadır. WISC-R testini tamamlayabilmek için bütün alt testleri uygulamak gerekli değildir. Alt testlerin puanlarının dağılımları da öğrenme güçlüğü tanısı koyulurken yararlı olacaktır. Zekâ puanı ve sözel- performans alt puanları genellikle ortalama olarak 100'dür. 70'in altında olan puanlar zihinsel işlev yetersizliklerinin, 130'un üstünde olan puanlar ise yüksek bir zihinsel gelişimi ifade etmektedir (Wechsler, 1974).

Saat çizim testi

Bu değerlendirmede, disleksi bozukluğuna sahip olduğu düşünülen bir çocuktan saat resmi çizmesi istenir. Saatin üzerine sayıların yerleştirilmesi istenir. Çocuğun sayıları yazarken ve sıralarken yaşadığı güçlükler not alınır. Bu test çocuğun görsel algı becerisi, sıraya koyma ve motor becerilerinin güçlü ve zayıf olan yönlerini gösterir (Akçay, 2014).

Okuma yazma becerilerinin incelenmesi

Bu test uygulanırken öncelikle çocuğun sınıf düzeyine uygun olan bir metin seçilir ve çocuğa okutulur. Çocuğun bir dakikada okumuş olduğu doğru kelime sayısı, metni bitirdiği süre, okuma esnasında yapmış olduğu hatalar not alınır. Bunu yapmadaki amaç çocuğun okuduğu anlama becerisini ölçmektir. Çocuğun yazma becerisinin ölçülmesi için ise sınıf düzeyine uygun bir okuma metni verilerek dikte çalışması yapılır. Eğitimci okur çocuk defterini duyduğunu yazar. Yazma sonrasında çocuğun yapmış olduğu yazım hataları ve yazının kalitesi incelenir not alınır. Çocuğun bulunduğu sınıf düzeyine göre bir metin okutulur. Bu testi sınıf öğretmenleri sınıflarında oldukça rahat bir şekilde yapabilmektedirler. Yapılan gözlemler sonucunda da disleksi bozukluğuna yönelik ilk tespitte bulunurlar. Bu değerlendirme yöntemi öncelikle sınıf öğretmenleri için önemlidir (akt. Akçay, 2014).

Gessel gelişim figürleri testi

Bu testteki figürler dokuz şekilden oluşmaktadır. Disleksi bozukluğunun olduğundan şüphelenilen çocuğa bu dokuz şeklin aynısını kopyalaması istenir. Çocuğun bu kopyalama sırasında silgi kullanması yasaktır. Bu gelişim şekilleri kolaydan zora doğru ilerlemektedir.

Zaman sınırlaması yoktur. Normal gelişim gösteren çocukların birinci sınıfta eşkenar dörtgeni, 9 yaşından sonra ise köşegenleri birleştirme ve silindiri çizebilmesi beklenmektedir (akt. Akçay, 2014).

Bender –Gestalt testi

Bu test geometrik figürlerden oluşmaktadır. Disleksi bozukluğunu ayırt etmek için kullanılan bir testtir. Döndürme, bütünleştirme, duramama, şeklin bozulması ve birleştirme gibi hataları içinde barındırır. Dislekside şeklin bozulması ve birleştirme hataları sık yapılmaktadır (akt. Akçay, 2014).

Sağ-sol dominans (heat) testi

Bu test bireyin sağını ve solunu ayırt edip etmediğini belirlemek amacı ile uygulanmaktadır. Disleksi bozukluğuna sahip olan bireylerde sağ sol ayrımında zorluklar yaşadığı görülmektedir. Kendisinde, karşısındaki kişide sağ ve sol ayrımı yaparken zorlanmalar sık görülür (akt. Akçay, 2014).

Harris lateralleşme testi

Beyin yarım küreleri çocuğun 1 ve 4 yaş aralığında, çocuğun gelişiminde ve bazı işlemlerde diğerlerine göre baskın şekilde aktif olmaya başlayabilir. Örnek verecek olursak önceden sağ – sol ayrımı yapamayan çocuğun sağ elini daha fazla kullanmaya başlaması ve topa sağ ayağı ile vurmaya başlamasıdır. Sağ beyin yarım küresi bedenın sol tarafını, sol beyin yarım küresi de bedenın sağ tarafını hareket ettirdiği bilinmektedir. Normal gelişim gösteren beyinse süreçte hareket işlevleri sol beyin yarım küresinde baskındır. Fakat disleksi bozukluğuna sahip bireylerde sağ sol kavramının karıştırıldığı görülmektedir. Harris lateralleşme testinde çocuğun sıklıkla hangi elini, ayağını, gözünü kullandığı belirlenmeye çalışılır bunun nedeni beynin hangi yarım küresinin daha baskın olduğunu anlamaya çalışmaktır. Çocuktan elinde silgi varmış gibi, makas veya çekiç varmış gibi davranması, hareketleri yapması istenir (akt. Akçay, 2014).

Görsel – işitsel sayı dizileri testi (GİST–A)

Kısa süreli bellekte yaşanan sorunlar disleksi bozukluğuna sahip bireylerde sıkça görülmektedir. Görsel –işitsel sayı dizileri testi 6-12 yaşlarındaki çocuklara uygulanmakta olan bir testtir. Çocuktan sayıları yazması, tanıması, söyleyerek veya dinleyerek sayıların tanımlamaya çalışması amaçlanan testtir. Bu test görsel ve işitsel belleği ve dikkati kısa süreli

ölçer. Çocuğun sayıları atlayarak mı yoksa gruplayarak mı aklında tutmaya çalıştığı ve sayıların yerlerini değiştirip değiştirmediğın incelenmektedir (akt. Akçay, 2014).

2.4.9. Sosyal ve duygusal ihtiyaçlar

Disleksi bozukluğuna sahip bireylerde, akademik ihtiyaçların yanında sosyal ve duygusal bağlamdaki ihtiyaçlarının da giderilmesi gerekmektedir. Genellikle okulda başarısızlık çeken ve öğretmenleri, akranları tarafından yaşadığı bu zorluklar yanlış anlaşılakta bu da iletişimlerinde bozulmalara sebep olmaktadır (Wolf, 2007). Yanlış anlaşılmaların yanı sıra bu bireylere yeterli derecede çalışmadıkları veya yavaş öğrendikleri söylenirse; bireyler başaracakları görevler konusunda bile kendilerinden şüphe duymaya başlarlar (Tanner, 2009; akt. Van Lamoen, 2013). Bu şüpheler sonucunda bireyde güven azalması, benlik kavramında düşüş, endişe ve dışlanma hissi, öğrenilmiş çaresizlik gibi birçok davranışsal problemlere yol açabilmektedir. Bu sebeplerden dolayı eğitimcilerin, disleksi bozukluğunun öğrencinin sosyal ve duygusal varlığına önemli derecede etkisinin olduğunu farkında olması gerekmektedir. Bu bireyler için özsaygı, güven ve motivasyon sağlamak öğrenme sürecindeki en temel parçadır. Eğitimci de bu motivasyonu ve güdülemeyi teşvik etmede bir aracı rolü oynayabilir (Van Lamoen, 2013).

2.4.10. Disleksi hakkında yanlış bilinenler

Disleksi teriminin ortaya çıktığı andan günümüze kadar belirtileri ve dislektik bireylerin özellikleri hakkında birçok farklı fikir öne sürülmüştür. “Disleksi hakkında bireylerin bildikleri bilgiler konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda günümüzde de hala disleksi kavramının tam olarak anlaşılmadığı ve disleksi hakkında hurafe hikâyeler oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Birçok insan, dislektiklerin; özel becerilere sahip, üstün zekâlı ve yaratıcı bireyler olduğunu genellemektedir. Bu durum disleksi hakkında oldukça fazla yanlış bilginin olduğunu ortaya koymuştur. Disleksi ile zekâ arasında bir ilişkinin bulunmaması, sadece dislektiklerin zekâ geriliği yaşadığına dair söylentiler için kullanılmamalıdır. Bu kanıt dislektiklerin üstün zekâlı bireyler olduğu konusundaki ifadeleri aydınlatmak için de kullanılmalıdır.” Disleksi bireye bahşedilmiş bir hediye olarak görülmesine ve alanda seçkin, başarılı pek çok ünlü dislektiklerin halka ilan edilmesine rağmen, ortalama zekâ ya da düşük zekâyâ sahip olan dislektiklerin varlığının yadsınacak derecede az olmaması ve tüm dislektikli bireylerin üstün zekâlı olarak algılanması bu konuda şüpheler yaratmaktadır. Disleksi bozukluğu bütün zekâ seviyelerinde görülebilecek bir durum olmasının yanında üstün zekâlı bireylerde de görülebilir (Everatt vd., 1999).

Disleksi bozukluğunun bireyde sadece çocukluk dönemlerinde görüleceği, yetişkin bireylerde disleksi bozukluğunun görülmeceği bilinen diğer yanılgılardandır. Disleksi bozukluğu bireyin yaşamı boyunca devam eden kapsamlı süreçtir ve birey çocukluk zamanlarında disleksi bozukluğunun ortak özelliklerine sahip olsun ya da olmasın; dislektik çocuk, dislektik yetişkine dönüşmektedir. Disleksinin zamanla geçebilen bir durum olduğu ve eğitimle tamamen yok olacağı konusu da başka bir yanılgıdır. Disleksi bozukluğuna sahip bireylerin düzenli ve doğru bir eğitim, öğretimle doğru okuma ve okuduğunu anlama düzeyine ilerledikleri bir gerçektir. Ancak bireylerde görülen okuma sırasındaki yavaşlık ve akıcı okuma güçlüğü ömür boyu sürebilmektedir (Shaywitz, 2003).

Yanlış inanışlardan bir diğeri de disleksi bozukluğu olan bireylerin teşhisinin okula gitmeden yapılamayacağı, okuma deneyimi ile tanışmadan olmayacağı konusunda olan inanışlardır. Bu bozukluğa sahip bireylerin ailelerinde okuma güçlüklerine sahip olma durumu araştırılarak; bireylerin konuşmada yaşadığı problemlere, konuşmalarındaki gecikmeye, zaman kavramını kullanırken, sayma ve sayısal işlemleri öğrenmede sıkıntı çekmelerine, dikkat eksikliği yaşamalarına bakılarak erken teşhis yapılabilmektedir (Bates ve Goodman, 2001).

2.5. Hece Yöntemi

Hece yöntemi, öğrencilerin okuma ve yazma öğretimine ilk olarak hece oluşturmayı öğretilmesi ile başlanmasıdır. Hece yönteminin en önemli özelliklerinden biri her harfin; oluşturabileceği hece çeşitlerini gösterip, ünsüz harflerin ünlü harflerle hece oluşturma becerisini kazandırmasıdır. Öğrenci bu yöntemle hece oluşturmayı ve yazmayı öğrendiği zaman, harflerin; kelime başında, ortasında ve sonunda nasıl yazılması gerektiğini ve seslerin telaffuzunu, yeni kelimeler oluşturma becerisini uygulayarak öğrenmiş olur. Hece yöntemi Türkçe okuma ve yazma öğretimine uygun olduğu söylenebilir. Bu yöntem Tanzimat döneminde, Meşrutiyet döneminde hatta Cumhuriyetin ilk yıllarında kullanılmıştır. Fakat yöntem çok uygulama gerektirdiği için bol tekrarlarla hem eğitimciyi hem de öğrenciyi usandıran ve uzun zaman alan bir yöntem olduğundan kullanımı zamanla azalarak farklı yöntemlere geçilmiştir (Demir, 2015).

Bu yöntemde okuma yazma öğretimine hece öğretmekle başlanmasının mantıklı bir sebebi vardır. Hece bütün dillerde konuşma ve yazmanın başlangıç noktasıdır. Konuşmada ve yazmada ilk hamle hecedir. Bir hecenin doğal yapısını ve oluşumunu öğrenmek, kalan hecelerin yapısını aralamak demektir. Bir heceyi konuşup yazmak, doğru imlayı ve telaffuzu öğrenmenin ilk basamağıdır. Örneğin Türkçede “la, le, lı, li, lu, lü, lo, lö / al, el, ıl, il, ul, ül, ol, öl” biçiminde

“l” ünsüzünün tüm ünlülerle hece oluşturma yeteneğini öğrenen bir öğrenci, bu bilgiyi kalan ünsüzler için de rahatlıkla kullanabilmektedir. Bu heceleri kapsayan tüm kelimeleri rahat bir şekilde okuyabilir (Demir, 2015).

Bu yöntemde ilk olarak ünlü seslerin okunuşu ve yazılışı öğretilmektedir. Böylelikle tek başına hece olan harfler temel bilgi olarak öğrenciye kazandırılır. Ünlü harflerin öğretildiği ilk aşamadan sonra ikinci olarak öğretilen ünlülerle anlamlı heceler oluşturma özelliğine sahip olan ünsüzler seçilerek bu ünsüz harfler üzerine çalışılır. Ünsüzler öğrencinin temelde öğrendiği ünlü harflerle eşleştirilir. “ta, te, tı, ti, tu, tü, to, tö / at, et, it, ut, üt, ot, öt” şeklinde. Öncelikle anlamlı heceler oluşturabilen ünsüzler öğretilmektedir. Öğretilen hecelerden kelimeler oluşturulur. Birkaç grup üzerinde tekrar edilerek çalışıldıktan sonra öğrencilerin oluşturduğu kelimeler kullanılarak mantıklı cümleler oluşturulur. Cümleler üzerinden öğrencinin heceleri ve harfleri ayırma kabiliyetini artırma çalışması yapılır. Birinci gruptaki çalışma tamamlandıktan sonra yeni grup oluşturularak aynı şekilde çalışmalar yürütülür. Çalışmalar tamamlandıkça öğrenci daha çok kelime ve cümleleri kullanma becerisine sahip olur (Demir, 2015).

Her yöntemde olduğu gibi bu yöntemin de üstün ve zayıf noktaları vardır. Hece yöntemi ilk sıkıcı ve anlamsız görünen tekrarlarla öğrenciyi sıkırsa da birinci grup ünsüzlerle ilgili olan çalışmalar bitirildikten sonra öğrenci kelimeleri rahat tanımaya ve anlamaya başlar. Bu yöntemde okuma ve yazmaya geçiş süresi diğer yöntemlere kıyasla oldukça kısadır. Öğrenci kendi yarattığı kelimeleri okuyup yazmaktan keyif alır. Bu yöntemde birbirinin tamamı niteliğinde kelime ve cümleler oluşturulacak şekilde çalışıldığında öğrencinin okuma ve yazma öğretiminde çok güzel sonuçlar elde edilebilir. Hece yöntemi diğer yöntemlere kıyasla yazım kuralları ve noktalama işaretleri öğretimi bakımından daha faydalıdır.

Hece yönteminin güçlü yönlerinin yanında her yöntemde olduğu gibi zayıf yönleri de bulunur. Örneğin uzun ve anlamsız tekrarlar yapılması bazı öğrencilerde hayal kırıklığı ile sonuçlanabilmektedir. Eğitimcilerin önceden hazırladığı hece tablosunu gören öğrenci umutsuzluğa ve zorluğa karşı pes edebilir. Bunun yanında Türkçede dört sestem oluşan hecelerin öğretilmesinde öğretmenler zorluk çekebilir. Öğrenciler küçük heceler şeklinde okuma ve yazma yaptığından bu yöntem bazı öğrencilerin hızlı okuma ve yazma becerisine engel olabilir. Her hece üstünde yapılan yoğun çalışmalardan ve heceyi vurgulamadan dolayı öğrencide vurgulama alışkanlığı başlayabilir. Bu durum bazı öğrencilerin tüm heceleri vurgulu okumalarına yol açabilir (Demir, 2015). Bu çalışmada araştırmacı hece yöntemi uygulamasında

üç kitaptan oluşan bir kitap seti üzerinde çalışmalarını sürdürmüştür. Bu kitaplar okuma yazma öğretimine geçmiş fakat ses yönteminde ilerleme sağlayamamış öğrenciler için alternatif bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Kitap özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; görsellerle desteklenerek ve bu öğrencilerin okuma yazmayı daha uzun sürede öğrendikleri göz önünde bulundurulmuş hazırlanmıştır. Görsellerle desteklenen kelimeler, okumada anlamlandırmayı güçlendirerek daha anlaşılır hale gelmesini sağlamıştır. Kitap ilk olarak öğrencilerin okumayı öğrenmesini hedeflemektedir. Ancak öğrencinin seviyesine göre okumanın yanı sıra yazma becerisinin de desteklenebileceği çalışmalara da yer verilmektedir. Kitapta ilk olarak öğrenciye sesli harfler öğretilir. Sesli harflerin öğretilmesinin ardından tüm ünsüz harflerin yanına “a” sesi getirilerek heceler oluşturulur. Birbirini takip eden a’lı açık heceler öğrenciye tekerleme gibi gelecektir ve öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Hecelerin çoğalmasıyla birlikte kelimeler oluşturulur. Kelimeler de sırasıyla cümle oluşumunu takip eder. Öğrenilen her 4 hecenin sonunda çalışma sayfaları bulunmaktadır. Bu çalışma sayfaları daha çok okuduğunu yazabilen öğrencilere uygun olarak hazırlanmıştır. Burada öğrenci nesne-kelime eşleme, örüntü, okuduğunu yazma gibi etkinliklerle öğrendiği heceleri pekiştirme imkânı bulur (Turan ve Eroğlu, 2010).

2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne Bakışı

Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan öğrenme güçlüğü problemi yaşayan öğrencilerle günün büyük bir bölümünü beraber geçirmeleri ve her gün beraber olmaları bu öğrencilerin; gelişim seviyelerinin ne derecede olduğunu bilme ve öğrenciler hakkında en detaylı bilgileri öğrenmeleri açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri oldukça önemlidir. Sınıf öğretmeni tarafından fark edilen öğrencideki okuma bozukluğu ya da öğrenmedeki gerilik, öğretmenin uygulayacağı yöntemler sayesinde gerilemesi durdurulabilir ve öğretmenin öğrenci aileleriyle iş birliği içinde uygulamalara devam etmesi öğrencinin ileriki eğitim öğretim dönemlerine büyük katkıda bulunacaktır. Öğrencinin, öğrenme güçlüğü fark edecek olan ve ailesiyle iletişime geçecek kişi olan sınıf öğretmenleri, öğrenciye yönelik tüm çalışmayı uygulayacak ve düzenleyecek kişilerdir. Bu sebeple sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde oldukça önemli bir role sahiptirler (Diken, 2007; Friend ve Bursuck, 2006).

Doğru ve etkili bir eğitimin sağlanabilmesi için öncelikle sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin ve özelliklerinin neler olduğunu çok iyi kavramaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu bireylerin özelliklerini göz önünde bulundurarak

onların eğitim süreçlerinde ihtiyaçlarına uygun olarak belirli değişmeler ve düzenlemeler yaparak bu öğrencilere uygun araç, yöntem ve teknikleri kullanabilmesi amacıyla çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaları ve özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek tavsiyeler ve yöntemlerde bulunmaları gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu, 2006). Özel öğrenme güçlüğü yaşıyan öğrencilerin eğitimlerinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilere karşı tutumları, bu konuda aldıkları eğitimler, konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları, bu bireylerin eğitimlerini büyük ölçüde etkilemekte olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarını fırsata çevirerek kendi alanlarına, kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündükleri zaman eğitim sürecinin hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha olumlu sonuçlanacağı tahmin edilmektedir. Öğretmen ile aile iş birliği öncelikli olarak, okul personelleri, RAM merkezi çalışanları arasındaki iletişim mutlaka sağlanmalı ve birbirlerine katkı sağlayacak şekilde sürekli ve durmadan devam etmelidir. Bu iletişimin öğrencinin gelişiminin iyiye doğru gitmesi açısından önemli gelişmeler sağlayacağı düşünülmektedir (Batu, 2012).

Öğrenme güçlüğü problemi olan öğrencilerin eğitimlerinde en büyük görevin düştüğü sınıf öğretmenlerinde bulunması gerekli olan bazı özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde ve değerlendirme aşamalarında gerekli ekibin içinde yer alıyor olmalılarıdır.
- Eğitim sırasında özel gereksinimli öğrenciler yararına davranmaları gerekmektedir.
- Öğrencinin ailesiyle sürekli iletişimde olmaları ve iş birliği yapmaları gerekmektedir.
- Özel gereksinimli öğrencileri bireyselleştirilmiş eğitim programına uygun olarak eğitime almaları gerekmektedir.
- Devlet tarafından yapılan düzenleme ve yönetmelikleri doğru anlamalı ve uygulamalıdır.
- Sınıf içerisinde özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasında gerekli eşitliği sağlamalı buna göre eğitimi düzenlemelidir (Smith, 2014, s. 29).

Balcı (2019), öğretmenlerin disleksiye bakış açılarını öğrenmek ve disleksi bozukluğuna sahip öğrencileriyle karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde görev yapmakta olan; sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama amaçlı seçilen öğretmenlere Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Bilgi Formu

uygulanmıştır. İçerik analiz yöntemi, yüzde ve frekans yöntemleri kullanılarak veriler çözümlenmiş ve beş başlık altında toplanmıştır. Verilerin analizi sonunda öğretmenlerin üniversitedeki derslerinde özel eğitim ve disleksi hakkında yeterli eğitim almadıkları görülmüştür. Üniversiteden mezun olduktan sonra atanmış olan öğretmenlerin sonradan da bu konu ile ilgili eğitim görmedikleri ve yeterince bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %25'i disleksi hakkında var olan bilgilerinin eğitimlerden değil izledikleri filmlerden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Disleksili bir öğrenci ile sınıflarında karşılaştıkları durumunda, öğretmenlerin öğrenciyi belirleme, farkına varma konusunda mesleki açıdan kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilere uygulanacak olan bireysel eğitim programını bilmediklerini, gerekli yöntemleri uygulayamayacaklarını düşündükleri görülmüştür. Disleksi bozukluğuna sahip öğrencisi bulunan öğretmenlerin ise bu öğrencilerle özel olarak ilgilenemediklerini ancak boş ders saatlerinde çalışma yapmaya çalışarak eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disleksi ve öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ve donanım açısından yetersiz oldukları ve kendilerinin bunu kabul ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler bu öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin aksine özel destek eğitim odaları kurularak eğitimlerinin burada yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Çoğaltay ve Çetin (2020), yaptıkları bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında yeterliliklerini incelemişlerdir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması deseniyle hazırlanmıştır. Siirt ilinde 2018-2019 eğitim- öğretim dönemlerinde eğitimlerine devam etmekte olan 12 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler gönüllülük ve rıza ön planda tutularak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. İçerik analiziyle veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü kavramında hatalı ve eksik bilgilerinin olduğu, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaştıkları zaman kullanacakları eğitim yöntemleri açısından kendilerini yetersiz gördüklerini, öğrenme güçlüğü kavramı hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Bilen (2007)'in, yapmış olduğu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan problemlerinin, öğretmen görüşleri ve çözüm önerileriyle belirlemeye çalışmaktır. İzmir ilinde özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 2006-2007 eğitim- öğretim dönemine devam eden 120 sınıf öğretmeni çalışma grubunu

oluşturmaktadır. Öğretmenlere Antonak ve Larrivee (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” yanında Bilen tarafından hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine göre, rehberlik servisi desteği alan öğretmenler ile bu servisi almayan öğretmenlere göre, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin bu eğitimi almayan öğretmenlere göre kaynaştırma programına daha ılımlı tutumda oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı bu öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayamadıklarını, okul idaresinden, okul personelinden ve rehberlik servislerinden alınan desteğin tümüyle yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak olarak yaşadıkları sorunlardan birinin de aile ile iletişimlerinin sağlam ve sürekli olmadığı, iş birliğinin yetersiz olduğu yönünde olmuştur.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurt içi araştırmalar

Çolak (2001), Eskişehir ilinde zihinsel engelli bireylerin devam etmekte olduğu bir ilkokul ile Mesleki Eğitim Merkezi’nde çalışmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin bu bireylerin okuma ve yazma alanlarındaki başarıları açısından görüşleri ile bu konu hakkında önerilerini belirlemek amacıyla çalışmayı yapmıştır. Çolak’ın yapmış olduğu çalışma sonuçları sekiz ana tema oluşturularak raporlaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre zihinsel engelli çocukların okuma ve yazma süreçlerinde normal gelişim göstermekte olan çocuklara kıyasla daha geç okuma ve yazmayı öğrendikleri sonucuna varılmaktadır.

Erden (2002), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disleksili bireylerin okul hayatında ciddi problemlerle karşılaştıklarını ve ülkemizde Standart Akademi başarı testlerinin uygulaması olmadığından dolayı bireylere bu tanıyı koymanın kolay olmadığı belirtilmiştir. Tanı konulabilmesi için mutlaka akademik başarı testlerine ihtiyaç olduğunun altı çizilmiştir. Bunun yanında öğrenme güçlüğü çeken bireylerin zihinsel işlevleri yeterli olsa da ve iyi bir eğitim alsalar bile genellikle okulda başarılı olamadıkları gözlemlenmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısını konulurken tanıya yardım edecek ve akademik başarıları somut bir şekilde değerlendirebilecek herhangi bir değerlendirme aracının olmaması ülkemizde eksikliği çokça hissedilen bir durumdur. Bu araştırmada değerlendirmeleri yapabilecek bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nce ekonomik seviyeleri alt, orta ve üst düzey olan ilköğretim okulları seçkisiz yöntem ile seçilmiştir. Seçilen ilköğretim okullarından 1. ve 5. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. 1359

erkek ile 1213 kız olmak üzere toplam 2572 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilere Türkçe ders kitaplarından düzeylerine uygun metinle seçilerek bu metinleri öğrencilerin 1 dakikada okumalarını istemişlerdir. Bu okuma süresinde öğrencinin bir dakika sürede kaç kelime okuduğu, okuma hızı saptanmıştır. Öğrencilerin yazım hatalarını saptamak için ise p-d- t-m-n-v-f gibi sessiz harflerin sık kullanıldığı sınıf düzeylerine uygun okuma metinlerini dikte yaptırarak yazmaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencinin yazım hataları ve hatanın sıklığı tespit edilmiştir. Öğrencilere verilmiş olan metinler özellikle sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda seçilmiş öğrencilere bir dakika süre verilerek okutulmuş diğer aşamada ise öğrenciden bu metinleri sesli bir şekilde okuması istenmiştir. En son olarak dikte çalışması yapılarak öğrencinin yazım hataları tespit edilip hesaplanmıştır. Araştırma sonunda toplanan veriler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelendiğinde 1., 2., 3., 4., 5. sınıf öğrencilerinin becerilerindeki farklılıklar karşılaştırılmış bu şekilde sonuçlar açıklanmıştır. Öncelikle 1. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerin diğer sınıf verilerinden anlamlı bir şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın asıl amacı olan bireylerin akademik başarılarını ölçmeye dayalı genel değerlendirme araçlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde temel adımın atılmış olduğu belirtilmiştir.

Bingöl (2003), yapmış olduğu çalışma dislektik bireylerin ülkemizdeki oranının belirlenmesi açısından bu alanda yapılan ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Çalışma sonunda ülkemizde %2 oranında disleksi bozukluğu görülen bireyler olduğu belirlenmiştir. Araştırmacının ilkökul öğretmenleri ile yaptığı görüşmeler ışığında eğitimcilerin önceden “Gelişimsel disleksi” türünü duymadıkları, sınıflarındaki okumada güçlük çeken çocukların psikoloji açıdan problemlili olduklarını ya da işitme, görme ya da zekâ geriliğinden bu güçlüklerin görüldüğünü düşündükleri ve bu konuda daha detaylı bilgilendirilmek isteklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksik bilgilerini de araştırmacıya çeşitli sorular sorarak gidermeye çalıştıkları ve yeni bilgiler öğrenmeye istekleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerde disleksi kavramına ilişkin büyük bir bilgi eksikliği ve yanlışları olduğu açıkça görülmüştür. Disleksi bozukluğuna sahip olan çocukla birebir ilgilendikleri için de yaşadıkları birçok sıkıntı ve çaresizliklerin en büyüğünü kendilerinin hissettiklerini söylemişlerdir. Genel olarak tüm eğitimciler devletten ya da aileden herhangi bir yardım görmediklerini ifade etmişlerdir. Sınıflarında karşılaştıkları disleksi bozukluğu bulunan öğrencilerine içten bir şekilde yardımcı olmaya çalıştıklarını, çocuğun herhangi bir alanda başarılı olduğunda büyük bir sevinç, mutluluk yaşadıklarını fakat çocuğun başarısız olduğu durumlarda fazlasıyla çaresizlik ve üzüntü çektiklerini söylemişlerdir. Araştırmaya katılan eğitimciler genellikle üst seviyede

sosyoekonomik bir gruba giren ailelerin çocuklarının katıldığı bir grup denek ile çalışmaktadırlar. Öğretmenler genle olarak sınıf öğrenci sayılarının fazla olduğunu ve belli birkaç öğrenci için geri kalan öğrencileri harcayamayacaklarını, bu öğrencilere verilecek eğitimin devlet tarafından karşılanması gerektiğini, bundan yola çıkarak sınıflarındaki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini zamanlarının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler disleksi tanısı almış çocukların eğitimi için ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini bu durumdan dolayı çaresiz içinde kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan deneklerin şu anda ya da geçmişte sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan çocuklarının olduğunu ve bu çocuklarının ailelerinin gelir seviyeleri ne olursa olsun çocuklarının okuma problemi yaşamasına ilgisiz kaldıkları ve görüşmek için birden fazla çağırıldıkları halde görüşmelere gelmedikleri bu sebeplerden dolayı eğitimcilerin ailelerden herhangi bir yardım göremedikleri, çocuğun evinde yaşadığı ailevi sorunlar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını söylemişlerdir. Araştırmaya katılan deneklerin birçoğu özel alt sınıflarında çalışmadıklarını belirterek bu konu üzerinde fikir sahibi olmadıklarını ancak sınıflarındaki bu problemi çeken çocukların bu alt sınıflara gönderilmelerinin kendileri tarafından bir rahatlama olacağı şeklinde ifade etmişlerdir. Diğerlerinin aksine özel alt sınıflarında çalışmış olan veya halen çalışmakta olan deneklerin bu okullardaki sınıfların amacına uygun şekilde faaliyet göstermediği, okulun en kötü ve kullanılmayan köşesinin bu sınıflara ayrıldığını belirtmişlerdir.

Demir (2005), çalışmasında zekâ puanları ve profillerinin, öğrenme güçlüğüne belirlenmesi açısından etkisini incelemek amacıyla okul öncesi dönemde olan çocuklardan 10, ilköğretim okullarına devam eden 30 olmak üzere toplam 40 risksiz ve 40 riskli çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Çocuklar cinsiyetlerine göre eşit sayıda şekillendirilmiştir. Seçilen iki gruba da zekâ testi olan WISC-R uygulanmıştır. Değerlendirme sonuçları tablo halinde araştırmada ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yaş dönemlerinin öğrenme güçlüğüne erken tanılanması açısından oldukça kritik bir zaman dilimi olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yazma, okuma ve aritmetik alanları ile yeni tanıştığı ve bu alanlardaki becerilerini ilk kez sergilemeye başladığı dönemin bu yaş grubunda kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bireylerin akademik yaşantılarının temellerinin büyük çoğunluğunun bu döneme bağlı olduğu düşünüldüğünde öğrenme güçlüğü problemi olan bireylerin erken teşhis edilmesinin ne kadar önemli olduğu, öğretmenler ile ailelerin öğrenme güçlüğü risk grubuna giren çocukların tespit edilmesine yönelik uygulanan yöntemlerin değerlendirilmesi yapılan bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Yiğiter (2005), çalışmasında sınıf öğretmenlerine 15 maddelik Öğrenme Güçlüğü 'ne İlişkin Soru Listesini vererek eğitimcilerin çeşitli değişkenlere göre konu hakkında bilgi düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakmıştır. Yiğiter' çalışmasının sonunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi seviyelerinin; cinsiyet, yaş, çalıştığı sektör, öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi alıp almama durumu ve öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli bilgi sahibi olup olmadığını çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeylerinin sınıfında bu güçlüğü çeken öğrencisinin olup olmaması durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesi verilen sınıf öğretmenleri bu testten orta düzeyde puan aldıkları tespit edilmiştir.

İzci (2005), yaptığı çalışmada özel eğitim alanında aday öğretmenlerin yeterliliklerini ve bilgilerini araştırmak amacıyla 132 sınıf öğretmeni adayı ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarına Özel Eğitim Yeterlilik ve İhtiyaç Analizi ölçeği uygulanarak bu alan hakkında yeterlilikleri ölçülmüştür. Öğretmen adaylarının özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğu, bu alana ilgilerinin olmadığı, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim hakkında bilgi eksikliklerinin olduğu, bilgi yetersizliğinden dolayı kaynaştırma programlarından beklenen verimin alınamadığı, eğitim verdikleri sınıfın mevcudunun fazla olmasının alınan verime engel olduğunun görüldüğünü belirtmişlerdir. Toplanan verilerin yanı sıra sınıf öğretmenliği aday öğrencilerinin ileride çalışma hayatında sınıflarında öğrenme güçlüğü problemi yaşayan bir öğrencilerinin olması durumunda bu problemle nasıl baş edeceklerini bilmedikleri ve bu öğrenciye nasıl bir yaklaşımda bulunarak yardımcı olacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bir öğrencileri olması durumunda okulun rehber öğretmeninden yardım isteyerek onun hazırlayacağı çalışmaları uygulayarak öğrencinin eğitimini tamamlayabileceklerine inandıkları görülmüştür. Üniversite ders dönemlerinde Özel Eğitim dersi alan öğretmen adaylarının bu eksikliklerinin giderilebileceğini düşündükleri, Özel Eğitim dersinin müfredatta bulunması durumunda sadece sınıf öğretmenlerine değil, branş öğretmenlerine de mutlak ders olacak şekilde programda yerini alması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Çuhadar (2006), yapmış olduğu doktora tezinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine bireyselleştirilmiş Eğitim Programını uygulayan sınıf öğretmenleri ile okul idarecilerinin görüşlerine başvurmuş, eğitim sürecinde devam eden durumu ve problemleri tespit etmiştir. Çalışma Zonguldak ilinde bulunan ilköğretim okullarından, kaynaştırma

öğrencileri bulunan okullarda görev yapmakta olan 94 sınıf öğretmeni ve 21 okul idarecisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda idareciler ve öğretmenlerin özel eğitim, kaynaştırma programı, bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları, bu konuda rehberlik araştırma merkezi çalışanlarından faydalanamadıkları, okullarında çalışmakta olan rehber öğretmenden yeterince bu konu hakkında faydalanamadıkları ve diğer okullarda var olan bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminden yeterli fayda sağlanamadığı belirtilmiştir.

Akyol ve Temur (2006), yaptıkları betimsel çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma toplam otuz öğrenciyle yürütülmüş; çalışmada hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere iki farklı metin türü kullanılmıştır. Çalışmada Ortam, Grafik ve Soru (OGS) olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızları metin türlerine göre ayrı ayrı hesaplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlerde, OGS ölçeğine göre öğretim düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca hikâye edici metinlerdeki okuma hızları bilgi verici metinlere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuma hızları hikaye edici metinlerde 77.2, bilgi verici metinlerde 77.13 çıkmıştır. Cümle içerisinde hataların yeri daha çok ortada ve sonda yer almaktadır. En çok hata yapılan kelime türü ise her iki metin türünde de isimlerdir.”

Bilen (2007), çalışmasında okullardaki kaynaştırma programları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almış ve bu görüşler doğrultusunda karşılaşılan sorunlara çözüm odaklı önerileri alınmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşı, cinsiyeti, bölümleri, mesleki hayatındaki kıdemi ve öğretim yaptıkları sınıfların mevcudunun karşılaşılan sorunlara etkisi ve tutumları incelenmiştir. Yapılan araştırma 2006-2007 yıllarında eğitim öğretim dönemi içerisinde, İzmir il merkezinde resmi ve özel 13 ilköğretim okulunda sürdürülmüştür. Bu okullarda görev yapmakta olan 54 erkek, 66 kadın, 120 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, sınıflarının fiziki yapısı, çalışma saatleri, ebeveyn iş birliğinin yapılıp yapılmama durumu gibi değişkenlerin öğretmenlerin tutumlarına herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Okullardaki sınıf nüfusunun kaynaştırma açısından elverişli olmadığı, kaynaştırma eğitimi için başka bir eğitim programı hazırlanması gerektiği, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerine katılımın yetersiz olduğu, idareciler ve rehber öğretmenlerinden görülen desteğinin yetersiz olduğu, özel eğitim alanında uzman

öğretmenlerinin olmadığı ve sınıftaki öğrenci hakkında önceden bilgilendirilmedikleri tespit edilmiştir.

Battal (2007), Uşak ilinde ikamet eden 23 ilköğretim okulundan 285 sınıf öğretmeni ile 104 branş öğretmeni ile çalışmasını yapmıştır. Battal'ın bulduğu araştırma sonuçları şu şekilde olmuştur: araştırmaya katılan 285 sınıf öğretmenin yaklaşık %97,9'u öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerini tanıyacaklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında 104 branş öğretmenlerinin ise %81'inin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabileceklerini belirtmişlerdir. Dil problemi olan öğrencilere yardım etme konusunda ise branş öğretmenlerinin %94,2'sinin bu öğrencilere yardım edebileceklerinin belirtildiği görülmüştür. Dil problemi olan öğrencilere yardım etme konusunda ise sınıf öğretmenlerinin %47,4'ünün bu öğrencilere yardımcı olabileceklerini belirttikleri görülmüştür. Zihinsel yetersizlik düzeyleri yüksek derecede olan çocukların kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alması gerektiği sorusuna ise branş öğretmenlerinin büyük oranı bu öğrencilerin kaynaştırma programına dahil olmaması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin %64,2'sinin bu öğrencilerin eğitim alması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin değerlendirme ve uygulama alanlarında kendi becerilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü problemi olan öğrencileri ayırt etmede yeterli oldukları bir diğer gözlem sonucu olmuştur.

Beyazıt (2007), yaptığı araştırmada ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri, idareciler, müfettişler, öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerinin, okuma ve yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ile öğrenmiş olan öğrencilerinin; okuma, konuşma, dinleme, yazma ve görsel okuma becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu yöntemlerle ilgili görüşlerde kişisel bilgilerin ne denli etkili olduğunu görmek amaçlanmıştır. Araştırmada veriler görüşme, anket, gözlem formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında daha çok çözümlene yöntemini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilere dinleme becerisinin kazandırılmasında seçilen yöntemler arasında herhangi bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından yapılan sınıf gözlemlerinin, öğrenci velilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin de sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle aynı doğruda olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2008), yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma becerilerine tekrarlı okuma yöntemi tekniğinin etkisinin olup olmadığını araştırmaktadır. İlköğretim 8. sınıfa devam eden fakat okuma becerisi açısından sınıf düzeyinin oldukça aşağısında olan bir öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. İki buçuk ay süren çalışma sonunda okuma problemi yaşayan öğrencinin okuma hatalarında ciddi azalmalar ve kelime dağarcığının genişlemesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda okuma problemi olan öğrencinin tekrarlı okuma tekniği ile iki buçuk ayda ciddi miktarda olumlu anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencinin önceden yapmış olduğu okuma yanlışları azalmakla beraber, öğrencide akıcı okuma becerisine ulaşılmıştır.

Okta (2008), yapmış olduğu çalışmasını ilköğretim 17 farklı ilköğretim okullarında öğrenimine devam eden 24 işitme engelli öğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle beraber yürütülmüştür. Çalışmada Aile Görüşme Formu ile Öğretmen Görüşme Formu kullanıştır. Çalışmadaki okulların genelinde bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin olmadığı, öğrencilere özel eğitim programının hazırlanmadığı, hazırlanmış olan programın içeriğinde büyük eksikliklerin olduğu, var olan programı geliştirirken yeterli yardım göremediklerini belirtilmiştir. Okullarda çalışmaya devam eden öğretmenlerim büyük çoğunluğu işitme engelli bireylere yönelik herhangi bir eğitimlerinin olmadığını bu konuda destek bir eğitime ihtiyaçları olduğunu ancak gerekli destek eğitim hizmetinin sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Yüksel (2010), yapmış olduğu çalışmasında; zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel açıdan herhangi bir problemi bulunmayan fakat okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerilerinde bulunan eksikleri tespit etmek amacıyla kelime kutusu ile paragrafın önceden dinlenmesi stratejilerinin öğrencinin okuma becerilerine herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Afyonkarahisar ilinde bir ilköğretim okulunda öğrenimine devam etmekte olan 5. sınıf öğrencisinin öncelikle okuma becerisi düzeyi ve okumadaki eksiklikleri tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda ilk zamanlarda öğrencinin akıcı bir şekilde okuma yapamadığı, okuma esnasında sık sık tekrar yaptığı, heceleyerek okuma yaptığı, genelde harfleri yanlış okuduğu, okuma esnasında parmakla takip yaptığı ve sallanarak okuma yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma metinleri öğrencinin düzeyine göre seçilmiştir. Araştırma sonunda yapılan uygulamalar sayesinde öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde bulunan eksikliklerinin giderildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş ve Yıldız (2011), yaptıkları çalışmada okuma- yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli akıcı okuma becerilerini (doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma) karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarında öğrencilerden okuma ve yazmayı ses temelli cümle yöntemiyle öğrenenlerin okuma hızları 79.36 kelime olarak tespit edilirken, cümle çözümleme yöntemi ile okuma ve yazma öğrenenlerin okuma hızı ise 75.38 kelime olarak tespit edilmiştir. Prozodik okuma becerilerine ait ortalama, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenenlerin 12.04; cümle çözümleme yöntemiyle öğrenenlerin 12.12 olarak bulunmuştur. Okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenenler arasında, sesli akıcı okumanın her üç becerisine ait başarı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Seçkin (2012)' in yaptığı araştırmaya toplamda 26 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın amacı okumada zorluk yaşayan öğrenci ve okumada zorluk yaşamayan öğrencinin hangisinin daha başarılı olduğunu tespit etmektir. Çalışmada ilk olarak okuma esnasında zorluk yaşayan ve yaşamayan öğrenciler tespit edilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini tespit etmek için öğrencilerin yaptığı okuma hataları, akıcı okumaları, okuma hızları karşılaştırılmıştır. Ulaşılan veriler SPSS analiz programında karşılaştırılmış ve akıcılığın tüm boyutlarında okumada güçlük yaşamayan öğrenciler daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2013), yaptığı çalışmasında, okuma problemi bulunan 10 yaşında bir öğrenci ile haftanın 2 veya 3 günü öğrencinin öğrenim gördüğü okulunda sessiz bir çalışma alanında 38 saatlik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Seçilen öğrenciden ilk olarak bir metni sesli okunması istenmiştir. Sesli okumadan yola çıkarak öğrencinin okumadaki hataları, okuma seviyesi tespit edilmiştir. 20 saatlik uygulamadan sonra geçici ölçümler yapılmış, 38 saatlik uygulama sonrasında ise öğrencinin okuma becerilerini tespit etmek amaçlı ölçümler yapılmıştır. İlk uygulama sırasında öğrenci 198 kelimelik metni dakikada 37 kelimeyle okumuştur. Öğrencinin hatalı okuduğu kelime sayısı 22 olarak tespit edilmiştir. 38 saatlik uygulama sonunda ise öğrenci 200 kelimelik metni dakikada 52 kelimeyle okumakta olduğu görülmüştür. Uygulamalar sonrasında öğrencinin okuma becerilerinde ve okuma seviyesinde belli bir artış olduğu görülmüştür.

Uzunkol (2013), yaptığı çalışmada: İlkokul 3. sınıfa devam etmekte olan ve okuma güçlüğü problemi yaşayan bir öğrencinin okuma sırasında yapmış olduğu hataları tespit etme, tespit edilen hataların çözülmesi amacıyla eko okuma, kelime tekrar, tekrarlı okuma, eşli okuma gibi okuma stratejileri kullanılmıştır. Öğrencinin uygulamadan önce yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin ise alt seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ancak uygulama

sonucunda öğrencinin okuduğunu anlama seviyesiyle beraber kelime ayırt etme seviyesinde de artık olduğu saptanmıştır.

Duzcu (2015), çalışmasında zihinsel engel düzeyi hafif olan öğrenciler için hazırlanmış ‘Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada yöntem olarak karma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın grubunu ise Ankara’da bulunan 2014-2015 yılı eğitim öğretim dönemindeki tüm özel eğitim ve mesleki eğitim merkezleri oluşturmaktadır. Seçilen 110 öğretmenden anket yoluyla görüşleri alınmış bunun yanında araştırmacı dört kurum yöneticisi ile görüşme yapmış, dört sınıfta ise gözlem yapmıştır. Seçilen Türkçe programı doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anket sayesinde tespit edilen verilere bakıldığı zaman; zihinsel engelli öğrencilere kazandırılmak istenen özel amaçlar ve davranışların yeteri kadar somut olmadığı, bu öğrencilere kazandırılacak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında Türkçe programında yeterli miktarda materyal, yöntem ve tekniklerin öğretmenlere sunulmadığı, belirtilen programın zihinsel engelli öğrenciler için yeterli olmadığı ders saatinin bu uygulamalar için yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacının yapmış olduğu kurum yöneticileriyle görüşmeleri sonunda, yöneticilerin ders süresinin yetersiz olması ve materyal eksikliklerinin olduğunun sonucuna ulaşılmıştır. Programın birçok hata ve eksiklikleri olduğu bu eksikliklerinin giderilmesi yönünde çalışmalar yapılması gerektiği ve bu öğrencilere uygun bir ders kitabı hazırlanması gerektiğinin önemli olduğu yapılan araştırmada belirtilmiştir.

Akar (2017)’in okuma güçlüğü problemi yaşamakta olan bir ilköğretim 3.sınıfta öğrencisiyle yapmış olduğu çalışması algılama, teşhis, tedavi olarak 3 bölümden oluşmaktadır. Çalışmada öğrenci belirlemesi yapılırken okuma envanteri kullanılmıştır. Öğrencinin mevcut öğretmeni ve ebeveynleri ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler Sosyometri ve Kim Bunlar? isimli anketler uygulanarak yapılmıştır. Okumada güçlük yaşamakta olan öğrencisinin kelime ayırt etmede yaşamakta olduğu güçlükleri gidermek amacıyla ses kayıt yöntemi kullanılmıştır. 11 haftalık bir çalışma programının sonucunda okuma güçlüğü problemi yaşayan öğrencinin kelime ayırt etme, okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya karşı olan olumsuz tutumunun olumlu yönde ilerlemiş olduğu tespit edilmiştir.

Şanal ve Erdem’in (2017), yapmış oldukları çalışmada amaçları disleksi bozukluğu olan bireylerin öğrenme süreçlerinde işlevsel değerlerine, öğrenme potansiyeline öğretim teknolojilerinin etkisini alan yazın taraması yaparak öğrenmektir. Araştırmanın problemleri disleksi bozukluğu olan bireyin öğrenirken teknoloji bu öğrenim sürecine nasıl dâhil olur?

Teknolojinin destekleyici rolü nasıl olmaktadır? Bu bireylerin eğitim süreçlerinde hangi öğretim teknolojilerinin kullanılması gerekir, nasıl kullanılır? Araştırmacı bu problemlere literatür üzerinden cevaplar bulmak istemiştir. Bu bağlamda disleksili bireylerin öğrenimlerinde teknolojinin kullanıldığı çalışmalar incelenmiştir. Literatür incelenmesi sonucunda öğrenme süreçlerinin çoğunda teknolojiden faydalandığı, teknolojik araç ve gereçlerin öğretmenler tarafından sıkça kullanıldığı görülmüştür. Araştırma sonunda teknolojilerin öğrenim sürecine katkısı ve kullanımında gözle görülür bir iyileşmeler sağlandığı raporda belirtilmiştir.

Can ve Yavuz (2017), çalışmalarında okuma ve yazmada problem yaşayan bireylerin sosyal, duygusal ve akademik yönlerinin, öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve akran perspektifinden incelenmesini amaçlamışlardır. Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan bir durum çalışmasıdır. İlköğretim 3. ve 4. sınıfa devam eden bir kız bir erkek toplamda iki öğrenci örneklem seçilmiştir. Çalışmada görüşme formları ve birebir görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Görüşmeler ve formlar sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin fark edilmesindeki en büyük etkenin okuma ve yazma süreçlerinde akranlarından geride olması, sesleri, kelimeleri karıştırması ve hız problemlerinin olduğu belirtilmiştir. Belirlenen bu sorunların iyileştirilmesinde öğretmen ile ailenin iş birliği içinde olmalarının oldukça önemli olduğunun üzerinde durulmuştur. Öğretmen ile ailenin bu problem hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları bu sebeple her iki tarafın kendisini yetersiz, çaresiz gördüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlere konu ile ilgili yeterli bilgi, eğitim verilmediği, bu nedenle ailelerin ve kendilerinin üzgün, endişeli, çaresiz olduklarına ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017), çalışmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerin okuduğunu anlama problemlerini ve üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin okuma esnasında kullanıp kullanmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bundan yola çıkarak üst bilişsel okuduğunu anlama stratejisinin öğretimde sesli düşünme yönteminin üzerindeki etkisinin olup olmadığının genel açıdan incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini öğrenme güçlüğü problemi olan toplam 3 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Tek denekli araştırma desenlerinden olan çoklu başlama deseni araştırmanın yöntemini oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında öğrencilere verilen dokuz okuma metniyle beraber bu metinlere ait üst bilişsel okuduğunu anlama stratejisine uygun olarak planlanan 15 soru kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenme güçlüğü problemi yaşayan

öğrencilerin, verilmiş olan okuma metnindeki soruları cevaplamada, metindeki olayların sırasını hatırlamada, metin ile ilgili tahminde bulunmada, zihinde canlandırma yapmak gibi üst bilişsel stratejileri kullanma gerektiren konularda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan sesli düşünme yöntemine uygun öğretimin sayesinde öğrencilerde okuduğunu anlama düzeylerinde ve üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Kullanılan yöntemin öğrencilerin verilen okuma metinlerini genellemelerinde ciddi bir ilerleme sağlandığı tespit edilmiştir.

Aşıkcan, (2019), “İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında akıcı okuma becerilerinin akıcı okuma yöntemlerine/stratejilerine dayalı olarak hazırlanan/uygulanan öğretim etkinlikleri aracılığıyla geliştirilmesi” amaçlanan nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı Konya’da bulunan bir ilkokuldaki 27 üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin mevcut okuma düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilere, okumanın üç bileşenine (doğru okuma, okuma hızı/otomatiklik ve prozodi) yönelik etkinliklerden oluşan eylem planı uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin tüm metinlerdeki okuma hatalarında azalma görüldüğü, prozodilerin geliştiği ve okuduğunu anlama durumlarının iyiye gittiği tespit edilmiştir. Araştırmada öğretim esnasında farklı teknolojik araç gereçlerin kullanılması, katılımcı öğrencilerin etkinliklere olan dikkatlerini arttırarak odaklanmalarını sağlamıştır.

2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Rheinold-Kacher ve Malmguist (1976), yapmış oldukları araştırmada disleksinin genellikle çocukluk döneminde daha çok çocuğun okumaya başlama aşamasında fark edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmada okul çağında olan çocuk, okula ve okumaya başladığı anda ortaya çıkabilen bir rahatsızlık değildir disleksi. Hatta öğrenci okuma etkinliklerine başlayana kadar saklı kalabilen bir rahatsızlıktır. Özellikle zekâ seviyesi yüksek olan çocuklarda bu oran biraz daha yüksek olmaktadır. Genel olarak, disleksi bozukluğu bulunan çocuğun okul öncesi sürecinde de hareket yeteneği, dil gelişimi açısından sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar ailenin dikkatini çekmemiş veya aile tarafından kabul edilmemiş olabilir. (akt. Balcı, 2015).

Carbo (1978)’nun çalışmasında özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde Carbo Kaydedilmiş Kitap adlı yöntemin nasıl bir gelişme gösterdiği araştırılmış bu araştırma 3 yıl boyunca öğrencilerle beraber yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü problemine sahip öğrencilerin uygulama öncesinde kaydedilmiş olan kelime hazinelerinde ve

kelimeleri okuyup ayırt etme becerilerinde kayda değer gelişmeler göstermiş oldukları görülmüştür. Bu öğrencilerin okuma esnasında berilerinde büyük kazanç sağladıkları bununla beraber okuma becerilerinde artış gözlemlenen öğrencilerin okumaya daha hevesli ve istekli başladıkları tespit edilmiştir.

Razon (1980), yapmış olduğu çalışmada genel olarak şu sonuçlara ulaşmıştır: disleksi bozukluğuna sahip bir çocuğun okuma sırasında hata yapması, okurken harf atlaması, satırlar atlaması oldukça normaldir. Bu bozukluğu yaşayan çocukların yazım sırasında imla hataları yapması, harfleri ters yazmaları, tahtaya yazılan veya kendisine gösterilen yazıları doğru taklit edememesi, doğru okudukları halde okuduklarını anlamaması sıkça görülen özelliklerdendir.

Carbo (1987)'nin uyguladığı bir diğer çalışmada ilköğretim 2. sınıfa devam etmekte olan 8 yaşındaki okuma güçlüğü problemi olan öğrencinin okuma becerilerindeki eksiklikleri gidermek amacıyla Carbo Kaydedilmiş Kitap yönteminin ne kadar etkili olduğunu incelemiştir. Uygulanan bu yöntem öğrenciye verilen kısa metinleri ve kısa cümleleri yavaş bir şekilde okunması ve bu okumanın kasete kaydedilmesi şeklinde yürütülmektedir. Uygulama öncesinde seçilen öğrencinin bir kelimeyi dahi doğru ve anlamlı okuyamadığı gözlemlenmiş, araştırmacının 4 hafta boyunca sürdürdüğü uygulama sonrasında öğrencinin kelime hazinesine 31 yeni kelime eklendiği görülmüştür. Öğrenci kazandığı yeni kelimeler sayesinde akıcı okuma yapmaya başlamış çalışma sonunda da Carbo Kaydedilmiş kitap yönteminin uygulaması okuma problemi olan öğrencilerin bu güçlüklerini gidermede etkin bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Perkins (1988), yaptığı çalışmasında geri bildirim özel öğrenme güçlüğü problemi yaşamakta olan öğrencilerin sesli okuma hatalarını düzeltmedeki etkisini incelemiştir. İlköğretim 1 ve 4. sınıfa devam etmekte olan toplam 48 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Seslendirmeyi düzeltme, genel geri bildirim ile düzeltici geri bildiriminin öğrenimde zorluk çeken öğrencilerin okumada yaptıkları hataları düzeltmedeki etkisini incelemek bu çalışmanın genel amacıdır. Uygulama ilk olarak öğrencilere verilen 10 kelimelik metin kartlarının okunması, her öğrencinin okuma sırasında yaptığı hataların belirlenmesi şeklinde yürütülmüştür. Öğrenciler verilen kelimeleri 2 hafta süresinde sesli olarak okumuşlar ve bu uygulama sonucunda iki gruba ayrılan öğrencilerin bir grubuna kelimeler düzeltilmeden doğrudan verilmiş diğer gruba ise hatalı kelimeleri düzeltilerek verilmiş ve öğrencilerin verilen kelimeleri tekrar etmesi sağlanmıştır. Araştırmanın sonunda geri bildirim verme ile geri bildirim vermeme, düzeltici geri bildirim ile özel geri bildirim işlemleri arasında $p < .001$

düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat araştırma sonucunda geri bildirim ile düzeltici geri bildirim işlemlerinin, okuma yanlışlarını gidermede diğerlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Morris ve Nelson (1992), yapmış olduğu bir çalışmada 2. sınıfta öğrenim gören ve okuma güçlüğü problemi olan öğrencilerle eşli okuma ve eko okuma stratejileri kullanılarak öğrencilerin kelime ayırt etme ve tanıma becerilerinin ne şekilde değiştiği gözlemlenmiştir. Araştırmacılar öğrencilerdeki bu güçlüğü giderilmesini ya da hafiflemesini amaçlamışlardır. Morris ve Nelson okuma problemi olan öğrencilerin becerilerini geliştirmek için eşli okuma yöntemini uygulamışlardır. Okuma güçlüğü problemi yaşayan toplam 51 öğrenci gelişigüzel olarak seçilmiş ve 3 ayrı gruba yerleştirilerek uygulamaya başlanmıştır. Seçilen ilk grupta öğrencilerin akranla okuma öğretimi, ikinci grupta kendi sınıf düzeylerinin 2 üstünde olan akranla okuma öğretimi, üçüncü grupta ise kendi sınıf düzeylerinin 4 sınıf üstünde olan akranla okuma yapılmıştır. Toplamda 95 gün süren uygulamalar esnasından bütün gruplar sınıflarında okuma saatlerinde 15 dakika okuma yapmışlardır. Araştırma sonunda bu stratejilerin uygulandığı öğrencilerde kelime tanıma becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiş verilere göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde akranla okuma yöntemi uygulamasının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Morgan vd., 2000).

Adler (1995), eğitimde en etkili yöntem diye herhangi bir yöntemden bahsetmenin mümkün olmadığını söylemektedir. Eğitim dinamik ve değişiklik isteyen bir sistemdir. Hangi yöntem, teknik en iyi olsa bile sürekli kullanıldığı takdir de eğitimde tek-düzelik başlayacak ve öğretimin kalitesini olumsuz etkileyecektir. Bu sebeple araştırma sonunda eğitimcilerin tek-düzelikten kurtulmaları ve öğretim süreçlerinin veril-mi geçmesi açısından birçok farklı yöntem ve teknikleri eğitim sürecine katılmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fremont (2001), “Learning Disabilities, Dyslexia and Vision” adlı yaptığı çalışmada, Amerikan Pediatrik Akademisi’nin (American Academy of Pediatrics) Engelli Çocuklar Komitesi’nde elde edilen verilere göre, okuma ve yazma güçlüğü üzerine yapılan çalışmada çok az öğrencinin görme problemi çektiği, çoğunun ise linguistik zorluklar yaşadığı belirtmiştir. Birçok problemlerin erken çocukluk döneminde eğitim uzmanları tarafından gözlemsel teknikler kullanılarak tespit edilebileceği belirtilmiştir. Dilsel, duygusal veya ailevi problemi olan öğrencilerin eğitim uzmanları ve psikologlar tarafından mümkün olduğunca erken tespit edilmesi önerilmiştir.

Frauenheim (2001)'in yaptığı araştırmada çocukluk döneminde disleksi tanısı alan bireylerin yetişkinlik dönemindeki gelişimleri incelenmiştir. Bu bireylerde disleksi teşhis edilme yaşının ortalaması 11 yaş 6 ay olarak tespit edilmiştir. Araştırmada kişinin dislektik olup olmadığını tespit etmek amacıyla WISC-R testi uygulanmıştır. Bireyin yetişkin dönemindeki ve çocukluk dönemindeki uygulanan testler arasında bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Okuma, yazma ve heceleme gibi sorunların hala çoğunlukla devam ettiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda dislektik sorunlarının yetişkinlik döneminde de devam ettiği ve kayda değer bir ilerleme kaydetmenin oldukça zor olduğu belirlenmiştir.

Hutchinson, Whiteley, Smith ve Connors (2004), çalışmalarında bireylerin disleksi problemlerinin varlığının erken dönemde tespit edilmesinin bireyin eğitim hayatında kolaylık, okuma anlama becerilerinin ilerlemesi açısından çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bireyin disleksi bozukluğunun erken tanılanması sadece akademik alanda değil öncelikle bireydeki duygusal ve davranışsal sorunlarının da ortadan mümkün olduğunca çabuk yok olabileceği belirtilmiştir. Araştırmalarında bu bireylerin öğrenim gördüğü sınıfların genelinde bekle ve gör yönteminin uygulandığı ve bu yöntemin uygulanması sonucunda da disleksi problemi olan bireylerin saptanabilmesine bir katkısının olmadığı bundan dolayı herhangi bir önlem tedbir alınmadığı belirtilmiştir. Çoğu sınıfta uygulanan bekle ve gör taktığının uygulandığı ve bunun sonucunda da dislektik bireylerin saptanamadığı ve gerekli önlemlerin alınmadığı belirtilmiştir.

Therrien (2004) tarafından yapılan çalışmada tekrarlı okumanın okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarında etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla meta-analiz çalışması yürütülmüştür. Araştırma 1977-2001 yılları arasında yapılmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yaşlarının 5-18 arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından çıkarılan bilgilere göre tekrarlı okuma sağaltımının uygulandığı normal gelişim gösteren fakat okuma güçlüğü problemi yaşayan öğrencilerin akıcı okumalarının kontrol grubuna ve ön-test son-test oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde tekrarlı okumanın akıcı okumalarında anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak tekrarlı okuma sağaltımının gerçekleştirildiği grupların akıcı okumaları diğerlerine göre etkisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boulineau vd. (2004) yaptıkları çalışmada hikâyenin okuduğunu anlamadaki etkisinin 3. ve 4.sınıfa devam eden toplamda 6 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile tek denekli desen kullanarak incelemişlerdir. Özel eğitim sınıflarında gerçekleştirilen çalışma hafta için her gün

olmak üzere toplam 19 oturumdan olmaktadır. Çalışma sonunda öğrenme güçlüğü bulunan 6 öğrencinin hikâye haritası kullanılarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Therrien ve Hughes (2008), ilkokul 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 32 tane öğrenme güçlüğü problemi olan öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilere tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemlerini uygulamışlardır. Çalışmanın sonucuna göre tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemleri uygulanan öğrencilerde, okuma ve anlama becerilerinin gelişmeye başladığı görülmüştür. Ayrıca tekrarlı okuma yapan grubunda okuma hızının geliştiği saptanmıştır.

Hogan, Thomson (2010), yapmış oldukları çalışmada okuma güçlüğü problemi yaşayan çocuklara erken teşhis konulmasının çok önemli olduğu ve teşhis sayesinde de erken müdahale ve tedavi uygulanmasının bu süreçte önem arz ettiği üzerinde durmuşlardır. Erken müdahale edilmeyen öğrenciler de yaşantılarının ileri dönemleri boyunca bunun olumsuz etkilerini yaşayacaklarını okuma ve okuduğunu anlamada düzeltilemeyecek sorunlar yaşayacağını erken tanı konulan öğrencilerde ise bunun tam tersi problemlerinde olumlu gelişmeler tespit edildiği okuma, anlama becerilerinde ilerlemeler gözlemlendiği belirtilmiştir. Thomson, Hogan yaptığı çalışmada bu öğrencilerin problemlerinin en erken dönemde tespit edilmesi gerektiğinin önemli olduğu ve çocukluk dönemlerindeki anne eğitimi gibi etmenlerin öğrencilerdeki probleminin tespit edilmesinde önemli rol oynadığını vurgulamaktadır.

Strickland (2013), yaptığı bir çalışmada tekrarlı okuma yönteminin öğrenme güçlüğü problemi yaşayan öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine herhangi bir etkisinin olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Bu alanda yapılmış olan son 10 yıldaki çalışmaları Meta analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve tekrarlı okuma ile ilgili dört yaklaşıma ulaşılmıştır. Bu dört yaklaşımdan çıkarılacak sonuç tekrarlı okuma yönteminin akıcı şekilde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin tümüne de olumlu katkılar sağladığı şeklindedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

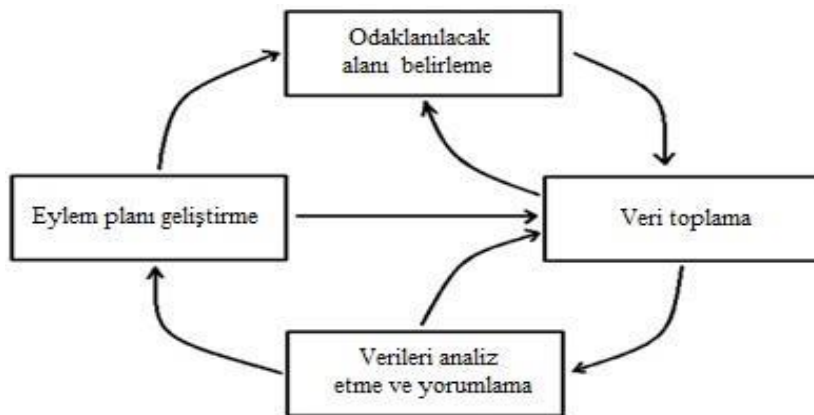
Bu araştırmanın modeli; nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme sahip olan tarafın katılımıyla, uygulamanın eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi yapılarak var olan problem durumunu iyileştirmek için yapılması öngörülen eylemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). “Eylem araştırması, değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma sürecidir.” (Gürgür, 2017, s. 39). Eylem araştırması, öğrencilerin öğrenmesini aynı zamanda öğrenilenlerin geliştirilerek, sürekliliğini sağlayabilen bir gelişim modelidir (Rawlinson ve Little, 2004; Guskey, 2002). Bu model değişim ve gelişim kavramlarının başarıya ulaşmasını sağlayan, araştırma ve gelişim kavramlarının birbiriyle bağlantılı olduğu bir süreçtir. Eylem araştırması bilinçli bir şekilde gerçekleşen değişime ve bu gösterilen değişimin farkında olunmasına izin vermektedir (Dick, 1993, 2002). Eylem araştırması bir sorun veya belirli uygulamalar üzerine odaklanan özel sosyal bir süreçtir (Baker ve Logan, 2006). Bu süreçte amaç problemi en aza indirmek ve uygulanmakta olan etkinliklerin yeterliliğini arttırmaktır (Masters, 1995; Stringer, 1996).

Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin; özel öğrenme güçlüğü yaşaması, okuma esnasında sık okuma hataları yapması, metinleri akıcı bir şekilde okuyamaması, heceleri birleştirmede problem yaşaması gibi sorunlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapabilmek amacıyla çalışmada eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında 22 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasında, iyileştirilmesi istenen soruna ilişkin verilerin toplanması ve bu toplanan verilerin analizi esnasında kullanılmakta olan çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden gözlem, bireysel görüşme, belge tarama, günlük tutma, anket, örnek olay, yapılandırılmış mülakat soruları en yaygın olarak kullanılmakta olan yöntem ve tekniklerdir (Aksoy, 2003). Bu çalışmada verilerin toplanması; ön ölçümlerin alınması, uygulama süreci ve son ölçümlerin alınması olarak üç aşamada yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ses kayıtları, video kayıtlar, gözlem notları kullanılmış ve ayrıca öğrencinin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma

prozodisi ölçülmüştür. Ön ölçüm olarak öğrenciye dört metin sesli olarak okutulmuş ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından bu kayıtlar dinlenerek ön ölçümler analiz edilmiş, öğrencinin; doğru okuma yüzdesi, okuma hızı, okuma prozodisi hesaplanmıştır. Daha sonra hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecini tamamlayan öğrencinin son ölçümlerinin alınması için, ön ölçüm esnasında okuduğu dört metin tekrar sesli okutulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından dinlenerek öğrencinin son ölçümleri analiz edilmiş, öğrencinin; doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve okuma prozodisi hesaplanmıştır. Son olarak ön ve son ölçümlerde elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Eylem araştırmasının en önemli özelliklerinden birisi araştırmacının rolüdür. Eylem araştırmalarında araştırmacı; araştırmayı gözlemleyen, uygulayan, gerektiğinde müdahalede bulunan ve değerlendiren kişidir. Eylem araştırmasının farklı türleri vardır bunlardan biri de katılımlı eylem araştırmasıdır. Katılımlı eylem araştırmalarına; yeni bir yöntem, teknik, uygulama veya teknoloji denilebilmektedir (Şencan, 2005: 527, akt: Uygun, 2019). Bu araştırmada da eylem araştırması türlerinden olan katılımlı eylem araştırması benimsenmiştir. Katılımlı eylem araştırması, öğrenciler için doğru ve anlamlı öğrenme deneyimi yaratma fırsatı sunmaktadır. Bu araştırmalarda süreç; sistemli ve sosyal bir şekilde ilerlemektedir. Araştırmacı, bu yöntem sayesinde kendi uygulamasını değerlendirme, sınama ve uygulamadaki eksiklikleri tespit edip değiştirebilme fırsatı bulmaktadır (O'Sullivan, M., & MacPhail, A. (2010). Bu araştırmada araştırmacı, süreç içerisinde aktif bir rol oynamış ve hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programını kendisi yürütmüştür.

Eylem araştırması belirli sıra gözetilerek uygulanması gereken ve birbiriyle her aşamasında bağlantılı olan bir döngüyü kapsamaktadır.



Şekil 3.1. Diyalektik eylem araştırması döngüsü

Kaynak: Mills'den (2003, ss. 18-19) uyarlanmıştır. (akt:Aşıkcan, 2019).

“Eylem araştırması bireyin eğitim ve öğretim hayatındaki faaliyetlerinin öncekinden daha nitelikli ve kaliteli olmasını sağlayan ve ortaya çıkan sorunlara müdahalede bulunarak durumu iyileştirici hale getiren bu bağlamda gerekli ortamın sağlanması üzerine yapılan çalışmalardır.” (McTaggart, 1997, s. 1-12). Bu araştırma da özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenerek, öğrencinin akademik hayatını büyük ölçüde etkileyecek olan okuma becerisindeki yaşadığı problemler ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve öğrencinin bu durumunu iyileştirmek hedeflenmiştir. Eylem araştırmasının temel amacı; eğitim ve öğretimin niteliğini arttırarak öğrencinin durumunun iyileştirilmesidir. Eylem araştırmasının özellikleri şunlardır (Johnson, 2014):

- Eylem araştırması sistematik bir yapıya sahiptir.
- Eylem araştırmasına başlarken cevap önceliği aranmaz.
- Eylem araştırmasının uygulayıcısı bu süreç zarfında tarafsız olmalıdır.
- Eylem araştırmasında gereksiz ayrıntılara yer verilmemelidir.
- Araştırma süreci doğru planlanmalıdır.
- Eylem araştırmalarının süresi araştırma konusuna göre değişkenlik gösterebilir.
- Eylem araştırmasında gözlemin süresi önemsizdir. Önemli olan gözlemin düzenli ve sürekli olmasıdır.
- Eylem araştırmalarında nicel yaklaşımlar kullanılmış olsa bile elde edilen sonuçların genellemesi yapılmaz.
- Eylem araştırmalarında temel amaç karşılaştırma yapma ya da ispat etmek değildir.

Bu araştırmada eylem planı sistematik bir şekilde uygulanmıştır. Araştırmacı tarafsız bir şekilde eğitim sürecini yönetmiş herhangi bir yönlendirmede bulunmadan uygulama sürecini kayıt altına almıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde hece yöntemini seçerken kendi deneyim ve tecrübelerinden yararlanmıştır. Araştırmacı kendi öğrencilerinde kullandığı ses temelli okuma yöntemi ve cümle temelli okuma yönteminin, bazı öğrencilerde okuma becerilerinin üzerinde olumlu bir etki yaratmadığını deneyimleyerek bu araştırmanın katılımcısı olan öğrencisiyle hece yöntemini denemeye karar vermiştir. Hece yöntemini daha önce birçok öğrencilerinde uygulayan araştırmacı bu yöntemin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu görmüş ve bu sebeple bu yöntemi uygulamaya karar vermiştir. Uygulama sürecini anlatırken gereksiz ayrıntılardan uzak durarak olabildiğince net ifadeler kullanılmıştır. Araştırmada uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında her alanında eylem planına sadık kalınmıştır.

3.2. Katılımcı

Bu araştırma Konya iline bağlı bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam etmekte olan ve özel öğrenme güçlüğü sebebiyle okuma becerilerinde problem yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi olan Cem ile yürütülmüştür. Araştırma etik değerlere uygun olması amacıyla öğrencinin ismi deşifre edilmemiş gerçek ismi yerine Cem olarak isimlendirilmiştir. 22.05.2012 tarihinde Selçuklu doğumlu olan Cem ailenin en küçük çocuğudur. Üç kardeş olan Cem'in iki tane abisi vardır. Abisinin biri 19 yaşında diğeri 14 yaşındadır. Büyük abi mahallelerinde aile dostu bir tanıdığının oto elektrikçi dükkânında çalışmakta diğeri ortaokul 8. sınıfa gitmektedir. Annesi ve babası ilkokul mezunu olan Cem'in annesi ev hanımı babası ise uzun yol şofördür. Ailenin gelir durumu orta düzeydedir. Hem babanın hem büyük abinin maaşıyla ev geçindirilmektedir. Babasının mesleği Cem' e sorulduğunda babasının sürekli uzak yerlere gittiğini, onu çok özlediğini ve bu duruma üzüldüğünü söylemiştir. Ancak babası uzun yola gittikten sonra gelirken getirdiği hediyelerin onu bir nebze mutlu ettiğini, bunları görünce çok sevdiğini söylemiştir.

Konya'nın Selçuklu ilçesinde oturan Cem, evlerine 25 km mesafede olan bir ilkokulun 3. sınıfına gitmektedir. Okulda oldukça sakin ve sevilen bir öğrenci olan Cem, derslerine azimle çalışan yapabildiğinin en iyisini yapmaya çalışan ve arkadaşları tarafından çok sevilen bir çocuktur. Araştırmacı Cem'in devam etmekte olduğu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki öğretmenidir. Rehabilitasyon merkezinde öğretmen olan araştırmacı, Cem ile orada tanışmıştır. Haftanın iki günü 40 dakikalık olan derslerle Cem' e eğitim vermektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan Cem'in annesi ile yapılan görüşmelerde bu özel durumunun anaokulu öğretmeni tarafından fark edildiği ve ardından RAM merkezine gidilerek tetkiklerin yapıldığı öğrenilmiştir. Aile ilk başta bu durumun ne olduğunu anlayamamış olsa da yaptıkları araştırmalar ve öğretmenler ile konuşmaları sonucunda çocuklarının durumunu kabullenmiş ve buna çözüm aramıştır. İlkokul mezunu olan anne ailede Cem'e en çok yardım eden ve destek olan kişi olmuştur. Anne her derse Cem'i kendisinin götürdüğünü evde ödevlerini yapması için oğlunu teşvik ettiğini ve ona ödüller verdiğini ifade etmiştir. Abileri de Cem'e derslerinde ellerinden geldiğince yardımcı olmaktadır. Küçük abisiyle beraber aynı odada kalan Cem, özellikle beraber kaldığı abisi ile çok iyi anlaşmakta olduğunu, ödevlerini bitirdiğinde onunla dışarıda futbol oynadığını ve bundan çok keyif aldığını dile getirmiştir. En büyük kardeşi lise mezunu olan Cem'in abisi de onunla çok ilgilenmekte, araba hediye ederek ona arabaları öğretmekte, onunla oyunlar oynamaktadır. Babasıyla da arası iyi olan Cem sadece onu çok özlediğini ve çok sevdiğini dile getirmiştir.

Annesi ile yapılan görüşmelerde aileden başka birinin özel öğrenme güçlüğü probleminin olmadığını ilk defa Cem’de karşılaşıldığını belirtilmiştir. Aile terbiyesi oldukça iyi olan Cem her fırsatta saygısıyla tanınan, öğretmenleri ve ailesi tarafından örnek gösterilen bir çocuk olmuştur. Okulda okuma esnasında yaşadığı problemler onu yıldırmamış, her eğitime geldiğinde, bu çalışmanın araştırmacısı olan rehabilitasyon merkezindeki özel eğitim öğretmenine, daha da çok çalışmalıyım, yapmalıyım gibi söylemlerde bulunmuştur. Okuldaki öğretmenlerinin Cem’in durumunu anlamasında okuma esnasında çoğu kelimeleri ayırt edememesi ve harfleri birbiriyle karıştırması etkili olmuştur. Okulda sırayla yapılan okumalarda oldukça heyecanlandığı ve okumayı gerçekleştiremediği öğretmenleri tarafından ailesine iletilmiştir. Araştırmacı Cem’ e çalışmaya başlamadan önce durumunu açıklamış, Cem’i bilgilendirmiştir. Azimle ve istekle çalışırsa öğrenme güçlüğünden kaynaklı okuma becerilerindeki eksikliklerin düzelebileceği ve doğru okuma yapabileceği konusunda yüreklendirmiştir. Heyecan ve korkusu olan Cem bu okuma problemini geliştirmek için çok çalışacağını, bu çalışmanın araştırmacısı olan özel eğitim öğretmenine söz vermiştir. Cem’in bu konuda istekli olduğuna inanan araştırmacı bu önemli aşamayı geçtikten sonra öğrencinin ön test sonuçlarından elde ettiği verilere göre; öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak faydalı olacağına inandığı bireysel eğitim programını hazırlayarak çalışmaya başlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan bu çalışmada verilerin toplanması; ön ölçümlerin alınması, uygulama süreci ve son ölçümlerin alınması olarak üç aşamada yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ses kayıtları, video kayıtlar, araştırmacının gözlem notları ve ölçme araçları kullanılmıştır.

Katılımcının uygulama öncesi ve sonrası okuma performansının belirlenmesi amacıyla doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi ölçülmüştür.

3.3.1. Ses kayıtları

Ön ve son ölçümlerin alınması ve uygulama süresince okutulan metinlerin kayıt altına alınabilmesi için ses kayıt cihazından faydalanılmıştır. Öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında sesli olarak okuduğu dört metin araştırmacı tarafından; öğrencinin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuma prozodisinin ve okuma esnasındaki yaptığı hataların eksiksiz bir şekilde değerlendirilmesi için kayıt altına alınmıştır. Ön ölçüm kayıtları 1 dakika, son ölçüm

kayıtları 1 dakika şeklinde kaydedilmiştir. Kayıtlar araştırmacı tarafından sessiz bir ortamda dikkatli bir şekilde dinlenerek gerekli ön ve son ölçümler analiz edilmiştir.

3.3.2. Video kayıtları

Ön ve son ölçümlerin alınması ve uygulama süresince okutulan metinlerin kayıt altına alınabilmesi için video kayıt cihazından faydalanılmıştır. Araştırmacı hazırlamış olduğu eğitim planının uygulama sürecini video kayıt altına alarak uygulama esnasındaki tüm detayları daha sonradan çalışmasına ekleyebilmek için tekrardan izlemiştir. Video kayıt süreleri, uygulamanın başlamasıyla her ders saati kayıt altına alınmıştır. Bu video kayıtları sayesinde öğrencinin okuma esnasındaki jest, mimikleri ve tonlamaları daha detaylı olarak gözden geçirilmiş ve araştırmacının çalışmasına ayrıntılı olarak kaydedebilmesini sağlamıştır.

3.3.3. Gözlem Notları

Ön ve son ölçümlerin alınması ve uygulama süresince yapılan tüm çalışmalar, sürece ait bildirimler araştırmacı tarafından günlük not edilerek kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı eğitim planının uygulanması sürecinde öğrencinin hangi harflerde hata yaptığı, hangi heceleri birleştirmede problem yaşadığı ve hangi kelimeleri akıcı şekilde okuyup okumadığı gibi soruların cevabını ayrıntılarıyla not ederek kayıt altına almıştır. Bu notlar her ders sonrasında temize geçirilerek araştırmacının öğrencideki gelişimi takip edebilmesini kolaylaştırmıştır.

3.3.4. Okuma doğruluğu ölçülmesi

Okuma doğruluğu yüzdesi, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Doğru okuma yüzdesi “doğu okunan kelime sayısı / okunan kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi” şeklindedir (Daane vd., 2005; Dowhower, 1991; Hudson vd., 2005; Valencia vd., 2010). Doğru okuma cümle içerisindeki kelimelerin doğru ve anlamlı bir şekilde okunmasıdır (Torgesen ve Hudson, 2006). Bu çalışmada öğrenciye önceden karşılaşmadığı, seviyesine uygun olan dört metin sesli okutularak kayıt altına alınmış ve sonradan bu kayıtlar incelenerek öğrencinin okuma doğruluğu ölçülmüştür. Doğru okuma puanlarından elde edilen bulguların yorumlanmasında, Vaughn ve Linan-Thompson (2004) tarafından betimlenen okuma yüzdesi puan aralıkları kullanılmıştır.

Serbest okuma düzeyi (%96-100% arası): Öğrenci destek almaksızın bağımsız bir şekilde okuma yapabildiği düzeydir.

Geliştirilebilir okuma düzeyi (%90-%95 arası): Öğrencinin öğretimsel destek alarak okuyabildiği düzeydir.

Endişe duyulan okuma düzeyi (%89 ve aşağısı): Destek aldığı halde öğrencinin okumakta güçlük çektiği düzeydir.

3.3.5. Okuma hızının ölçülmesi

Öğrencinin okuma hızını tespit etmek için 1 dakikalık okuma süresinde doğru olarak okuduğu kelimeler hesaplanır. Formül, “Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanır (Deeney, 2010; Fuchs vd., 2001). Okuma esnasında öğrenciye müdahalede bulunulmaz, öğrenci kendi hatalarını kendisi düzelttiğinde okuduğu kelime doğru olarak kabul edilir. Bu çalışmada öğrenciye daha önce karşılaşmadığı dört metin sesli olarak okutularak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından kayıtlar incelenerek öğrencinin okuma hızı ölçülmüştür. Okuma hızına yönelik ülkemizde standartlaşmış normlar bulunmamaktadır. Ancak Güneş (2013) yapmış olduğu çalışmalar ve uygulamalar sonucunda bazı ölçütler geliştirmiştir. Bu çalışmada aşağıdaki ölçütler temel alınarak okuma hızı değerlendirilmiştir (Güneş, 2013).

Tablo 3.1. Güneş ‘in (2013) geliştirdiği sınıf bazında hedeflenen okuma oranları.

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140

3.3.6. Okuma prozodisinin ölçülmesi

Okuma prozodisinin ölçülmesinde ilk olarak, öğrencinin seviyesine uygun metin verilerek 60 saniye okuması kaydedilir. Daha sonra araştırmacı tarafından kayıtlar, öğrencinin okuma esnasında yaptığı vurgular, tonlamalar ve noktalama işaretlerine uyup uymadığı gibi özellikler dikkate alınarak incelenerek okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarının boyutlarına göre öğrencinin okuma prozodisi ölçülür (Akyol, 2014). Bu araştırmada, Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Tablo 3.2’de okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

Tablo 3.2. Okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı.

Boyut	1	2	3	4
A. İfade ve Ses Düzeyi	Okurken sesinde az ifade veya heves vardır. Adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okur. Metni doğal şekilde okumak için az çaba gösterir. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Bazı ifade özellikleri vardır. Metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanır ancak diğer bölümlerde bunu yapmaz. Genellikle sözcükleri söylemek üzerine odaklanır. Halen düşük sesle okur.	Metnin büyük kısmında sesi doğal konuşmaya benzer. Arada bir ifadesiz okumaya geçer. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca iyi ifade ve heves ile okur. Doğal şekilde okur. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişir.
B.Sözcük Öbekleri	Okuma monotondur ve sözcük öbeği sınırı anlayışı düşüktür, sıkça sözcük-sözcük okur.	Sıkça kullanılan iki ve üç sözcüklük öbekler kopuk okuma izlenimi verir; uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle tümce ve yantümce bitişlerini göstermekte başarısızdır.	Ara vermeden okuma, tümce ortasında nefes almak için ara verme ve muhtemelen biraz kopukluk karışımı vardır; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle sözcük öbekleri iyidir, çoğunlukla yantümce ve tümce üniteleri kullanır, ifadeye yeterince dikkat eder.
C. Pürüzsüzlük	Sıkça uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülür.	Metinde, uzun aralar, tereddütler vb'nin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülür.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür ancak sözcük ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabukça çözülür.
D. Hız	Yavaş ve zorlanarak devam ediyor.	Orta derecede yavaş.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı.	Sürekli olarak konuşma biçiminde.

Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım vd., (2009) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Öğrencinin bu anahtardan alacağı en düşük puan 4, en yüksek puan 16'dır. Hesaplama yaparken öğrencinin puanlama anahtarından aldığı puan 16'ya bölünüp 100 ile çarpılarak öğrencinin prozodi puan yüzdesi bulunmuş olur. $\text{Prozodi puanı} = \text{ifade ve ses düzeyi puanı} + \text{sözcük öbekleri puanı} + \text{pürüzsüzlük puanı} + \text{hız puanı}$ şeklinde hesaplanmıştır. $\text{Prozodi puan yüzdesi} = \frac{\text{ifade ve ses düzeyi puanı} + \text{sözcük öbekleri puanı} + \text{pürüzsüzlük puanı} + \text{hız puanı}}{16} \times 100$ şeklinde hesaplanmaktadır. Puanlama anahtarından 10'un altında puan alan öğrencinin akıcılık problemi olduğu, puanlamada 10'un üzerinde puan alan öğrencinin okumasında bir sorun olmadığı, puanın daha fazlası olması ise öğrencinin başarılı olduğunu göstermektedir (Yıldırım vd., 2009).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikle öğrencinin mevcut okuma düzeyi tespit edilmiştir. İlk derste ve son derste Cem'in okuma hızını, okuma doğruluğunu, prozodisini tespit etmek amacıyla kendi seviyesine uygun ve daha önce karşılaşmadığı Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış, MEB

Türkçe 3. Sınıf ders kitabından alınan dört tane metin sesli okutularak video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma süreci içerisinde tez izleme komitelerinde ve üniversitede görev yapan öğretim üyeleri, sınıf öğretmeni ve aile (anne) de yer almış, araştırmacıyla birlikte iş birliği yapmışlardır. Seçilen metinlerin uygunluğunu tespit etmek için alanlarında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Seçilen metinler, öğrencinin seviyesine uygun olduğu onayı alındıktan sonra okutulmuştur. İlk olarak “Tarla Faresi ile Salyangoz Ailesi” adlı okuma metni sesli olarak okutularak video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı bu okuma esnasında Cem’in hangi kelimelerde hata yaptığını ve hangi kelimeleri doğru okuduğunu not etmiştir. Bir dakikada okunan kelime sayısı hesaplanarak not alınmıştır. İlk okuma metnini bitiren Cem’e daha önce karşılaşmadığı ve kendi seviyesine uygun Türkçe ders kitabından seçilen “Veysel ile Musa” adlı metin okutularak video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı okuma esnasındaki yapılan hataları, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını hesaplayarak not almıştır. Daha sonra Cem’e “Minik Kayık” adlı metin okutularak video kayıt altına alınmıştır. Son okuma metni olan “Noktalama Oyunu” adlı okuma metni de Cem’e okutularak kayıt altına alınmıştır. Veri toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Katılımcının rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni olan araştırmacı, verileri herhangi bir müdahalede bulunmadan, tarafsız bir şekilde kayıt altına alarak kaydetmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı hem öğretmenlik mesleğinden edinmiş olduğu tecrübelerle hem de akademik süreçlerindeki kazanımlarından faydalanarak öğrencinin problemini çözmeye çalışmış ve uygulamayı geliştirmeyi hedeflemiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında araştırmacı, gözlem notları tutarak verilerin daha ayrıntılı, özenli kaydedilmesini sağlamış ve uygulama sürecinin net bir şekilde açıklanmasını sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde, veri toplama araçları bölümünde detaylı olarak açıklanan okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı, okuma hızı ve okuma yüzdesi formülleri kullanılarak her metin için hata sayıları ve hata yüzdeleri belirlenmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi için okuma hızını, okuma doğruluğunu, prozodisini hesaplayarak gerekli verileri bilgisayar ortamına girmiştir.

Ön test ve son test metinleri öğrenci için tüm ölçekler bazında incelenerek sonuçlar elde edilmiş, edinilen sonuçların ön test ve son test için ayrı ayrı ortalamaları alınmıştır. Alınan sonuçlar ışığında öğrencinin ön test ve son test değerleri yine aynı ölçekler bazında karşılaştırılarak uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının

öğrencinin durumunda bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı, oluşturdu ise ne düzeyde olduğu incelenmiştir.

3.6. Hazırlık Süreci

Araştırmacı ilk olarak öğrencinin velisi ile görüşerek yapacağı çalışmayı anlatmış ve veli izni alınmıştır. Daha sonra araştırmacı öğrenciyi yapacağı çalışma hakkında bilgilendirmiş ve öğrencinin rızasını almıştır. Öğrenciye katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve gönüllü değilse katılma zorunluluğu olmadığı açıklanmıştır. Öğrencinin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nden öğretmeni olan araştırmacı, öğrencisinin bu çalışma için uygun olduğu ve öğrencinin bu işe istekli, kararlı olduğu kanısına vardıldıktan sonra çalışmaya başlamıştır. İlk derste Cem'in okuma hızını, okuma doğruluğunu ve prozodisini tespit etmek amacıyla ön performans ölçümleri alınmış ve analiz edilmiştir. Ön ölçümlerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciye hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanmıştır. Program 22 haftalık bir süreçte hafta içi iki gün bir ders saati olmak üzere toplam 43 ders saati boyunca uygulanmıştır. Haftanın iki günü (Perşembe ve Cuma saat: 13.00-13.40) 40 dakikalık ders şeklinde eğitime başlanmıştır. Araştırmacı bu çalışmada üç tane kitaptan oluşan "Hece Yöntemiyle Okuma Yazma" adlı kitap setinden faydalanmıştır. Tüm eğitim süreci bu kitaba uygun olarak işlenerek gerekli çalışmalar ve etkinlikler kitaba eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Her kitap bittikten sonra genel tekrarlar yapılarak öğrencinin performansı değerlendirilmiş daha sonra diğer kitaba geçilmiştir. Kitap seti ses temelli cümle yöntemine alternatif bir kitap olarak geliştirildiğinden katılımcı olan öğrencinin, tüm alfabenin seslerini bilmesi gerekmektedir. Bu araştırma tüm sesleri bilen ancak bu sesleri birleştirmede ve akıcı şekilde okumada problem yaşayan öğrencilere uygun olduğundan araştırmacı katılımcısını, bu gereklilikleri taşımakta olan bir öğrenci seçerek oluşturmuştur.

3.7. Eylem Planının Hazırlanışı ve Uygulanışı

Bu araştırma özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Öğrencinin özel öğrenme güçlüğü yaşaması ve okuma esnasında sık okuma hataları yapması, metinleri akıcı bir şekilde okuyamaması, heceleri birleştirmede problem yaşaması gibi sorunları gidermeye yönelik çalışmalar yapabilmek amacıyla, araştırmada eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının II. Döneminde Konya iline bağlı bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışma 08.08.2019 – 03.01.2020 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Haftanın perşembe ve cuma günleri günde bir ders olmak üzere dersler 40

dakika olarak işlenmiştir. (13.00-13.40) Resmi tatiller haricinde uygulama devam etmiştir. Araştırma, 22 hafta sürerek toplam 43 derste tamamlanmıştır. İlk ve son derslerde öğrencinin değerlendirmeleri yapılmıştır. Uygulama süreci toplam 41 ders sürmüştür.

Hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 3.7’de verilmiştir.



Tablo 3.7. Hece yöntemini çalışmasına ilişkin bilgiler.

Tarihler	Ders	Etkinlikler	Süre
08.08.2019	1.Ders	Metinler sesli okutularak video kamera ile kayıt altına alındı.	40dk
09.08.2019	2.Ders	Sesli harflerin öğretimi	40dk
15.08.2019	3.Ders	“ba” hecesi öğretimi	40dk
16.08.2019	4.Ders	“sa” hecesi öğretimi	40dk
22.08.2019	5.Ders	“ra” hecesi öğretimi	40dk
23.08.2019	6.Ders	“ma” hecesi öğretimi	40dk
29.08.2019	7.Ders	“ka” hecesi öğretimi	40dk
05.09.2019	8.Ders	“ça” hecesi öğretimi	40dk
06.09.2019	9.Ders	“ta” hecesi öğretimi	40dk
12.09.2019	10.Ders	“ma” hecesi öğretimi	40dk
13.09.2019	11.Ders	“ya” hecesi öğretimi	40dk
19.09.2019	12.Ders	“ha” hecesi öğretimi	40dk
20.09.2019	13.Ders	“pa” hecesi öğretimi	40dk
26.09.2019	14.Ders	“sa” hecesi öğretimi	40dk
27.09.2019	15.Ders	Çalışma sayfası etkinliği yapıldı. (Resimli kartlarla bulmaca- eşleme çalışmaları yapıldı.)	40dk
03.10.2019	16.Ders	“za” hecesi öğretimi	40dk
04.10.2019	17.Ders	“la” hecesi öğretimi	40dk
10.10.2019	18.Ders	“va” ve “dı” heceleri öğretimi	40dk
11.10.2019	19.Ders	“ca” ve “fa” heceleri öğretimi	40dk
17.10.2019	20.Ders	“ga”, “ja” ve “ğa” heceleri öğretimi	40dk
18.10.2019	21.Ders	GENEL TEKRAR (1. KİTAP BİTTİ.)	40dk
24.10.2019	22.Ders	“m” ve “s” sesleri öğretimi	40dk
25.10.2019	23.Ders	“r” ve “k” sesleri öğretimi	40dk
31.10.2019	24.Ders	“m” ve “s” sesleri öğretimi	40dk
01.11.2019	25.Ders	“r” ve “k” sesleri öğretimi	40dk
07.11.2019	26.Ders	“m” ve “s” sesleri öğretimi	40dk
08.11.2019	27.Ders	“r” ve “k” sesleri öğretimi	40dk
14.11.2019	28.Ders	“ç” ve “t” sesi öğretimi	40dk
15.11.2019	29.Ders	“y” sesi öğretimi	40dk
21.11.2019	30.Ders	2.KİTAP BİTTİ. “d” sesi öğretimi	40dk
22.11.2019	31.Ders	“l” sesi öğretimi	40dk
28.11.2019	32.Ders	“n” sesi öğretimi	40dk
29.11.2019	33.Ders	“ş” sesi öğretimi	40dk
05.12.2019	34.Ders	“h” sesi öğretimi	40dk
06.12.2019	35.Ders	“b” sesi öğretimi	40dk
12.12.2019	36.Ders	“z” sesi öğretimi	40dk
13.12.2019	37.Ders	“g” sesi öğretimi	40dk
19.12.2019	38.Ders	“v” sesi öğretimi	40dk
20.12.2019	39.Ders	“p” sesi öğretimi	40dk
26.12.2019	40.Ders	“c” sesi öğretimi	40dk
27.12.2019	41.Ders	“f” sesi öğretimi	40dk
02.01.2020	42.Ders	“j” ve “ğ” sesleri öğretimi	40dk
03.01.2020	43. Ders	SON DERS DEĞERLENDİRME	40dk

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumu kapsamında araştırma süresince cevap aranan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci araştırma sorusu, “Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut okuma (okuma hızı, doğru okuma, prozodi) düzeyi ne durumdadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme dair bulgular ve yorumlar, öğrencinin akıcı okuma becerileri olan okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarının ön test sonuçları Tablo 4.1’de gösterilerek analiz sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır. Okuma doğruluğu için kelime tanıma yüzdesi, hız için bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, prozodi için ise okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı sonuçları temel alınmıştır.

Tablo 4.1. Okuma düzeyine ilişkin ön ölçümler

Okuma Metinleri	Okuma Hızı	Doğru Okuma %	Prozodi	Prozodi Yüzdesi %
1.Metin	16=25-9	% 64	4	% 25
2.Metin	15=24-9	% 62,5	4	% 25
3.Metin	16=24-8	% 66,7	4	% 25
4.Metin	17=26-9	% 65,3	4	% 25
Ortalama	16	% 64,63	4	% 25

1. Okuma hızı (bir dakikada doğru okunan kelime sayısı) = toplam okunan kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı

2. Doğru okuma % = bir dakikada doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100

3. Prozodi puanı = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı

4. Prozodi puan yüzdesi = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı/16 X100

Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin ön test okuma parçalarına ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde;

- Öğrencinin okuma hızının ortalamasının 16 kelime olduğu,
- Öğrencinin doğru okuma yüzdesinin ortalamasının % 64,63 olduğu,
- Öğrencinin okuma prozodisi puanının ortalamasının 4 olduğu,
- Öğrencinin okuma prozodisi yüzdesinin ortalama % 25 olduğu görülmektedir.

Öğrencinin doğru okuma seviyesini tespit etmek amacıyla Vaughn ve Linan-Thompson (2004) tarafından betimlenen aşağıdaki okuma yüzdesi puan aralıkları kullanılmıştır.

Serbest okuma düzeyi (% 96-% 100 arası): Öğrenci destek almaksızın bağımsız bir şekilde okuma yapabildiği düzeydir.

Geliştirilebilir okuma düzeyi (% 90 -% 95 arası): Öğrencinin öğretimsel destek alarak okuyabildiği düzeydir.

Endişe duyulan okuma düzeyi (% 89 ve aşağısı): Destek aldığı halde öğrencinin okumakta güçlük çektiği düzeydir.

Bu değerler doğrultusunda öğrencinin ön test ölçümlerinde doğru okuma yüzdesinin % 64,63 oranında olması öğrencinin endişe duyulan okuma düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin okuma hızı değerleri Güneş (2013)'in yapmış olduğu çalışmalar ve uygulamalar sonucunda geliştirdiği aşağıdaki tabloya göre yorumlanmıştır.

Güneş 'in (2013) geliştirdiği sınıf bazında hedeflenen okuma oranları.

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140

Tablodan yola çıkarak öğrencinin okuma hızının ortalamasının 16 kelime olması kendi sınıf seviyesi olan ilkokul 3. Sınıfın gerisinde olduğunu göstermektedir. Öğrencinin okuma hızı göz önüne alındığında sınıf seviyesinin ilkokul 1. Sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencinin okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarından alacağı en düşük puan 4, en yüksek puan 16'dır. Ancak ön test ölçümlerine baktığımızda öğrencinin 4 puan olan en düşük puanı aldığı görülmektedir. Puanlama anahtarından 10'un altında puan alan öğrencinin akıcılık problemi olduğu, puanlamada 10'un üzerinde puan alan öğrencinin okumasında bir sorun olmadığı, puanın daha fazlası olması ise öğrencinin başarılı olduğunu göstermektedir (Yıldırım vd., 2009). Bu puanlama sisteminden yola çıkarak öğrencinin okumada akıcılık problemi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu, “Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansı nasıl etkinliklerle geliştirilebilir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme dair bulgular ve yorumlar, araştırmacının katılımcıya uyguladığı hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının çalışmalarını, dersler şeklinde ayrıntılı olarak anlatıp yorumlamasıyla verilmiştir.

1. DERS

Bu derste Cem’ e sırasıyla dört tane okuma metni verilerek ön test verileri alınmıştır. Bu ön test verileri alınırken Cem’e kendi sınıf düzeyinde olan okuma metinleri sesli olarak okutulmuş ve ses kayıt cihazı, kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı bu okuma sırasında öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısını ve yanlış okuduğu kelimeleri not etmiştir. Daha önceden araştırmadan haberi olan Cem, öğretmeni onu kaydedeceği zaman ilk heyecanlanmış olsa da daha sonradan araştırmacının yüreklendirmesi ve açıklamasıyla heyecanını yenerek video ve ses kayıtlarına alışmıştır. İlk okumasından sonra Cem, öğretmenine: “Öğretmenim nasıldım? Sizce okumam düzelir mi?” diye sormuştur. Araştırmacı bu soruların üzerine Cem’e araştırmanın amacının onun okuma becerilerini geliştirmek olduğu, el birliğiyle çok çalışarak okumasının düzeleceğine yürekten inandığını söyleyerek Cem’i motive etmiştir. Araştırmacı, okuma sırasında hiçbir düzeltmede bulunmadan öğrencinin okumalarını kaydetmiştir. Daha sonra Cem’e tüm harflerin bulunduğu bir kâğıt gösterilerek öğrencinin harfleri bilip bilmediği kontrol edilmiştir. Kartları gören Cem düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Cem: Aaa öğretmenim ben bunları biliyorum. Korkmuştum bilmediğim şeyleri bana soracaksınız diye.

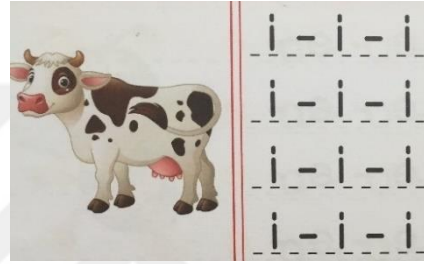
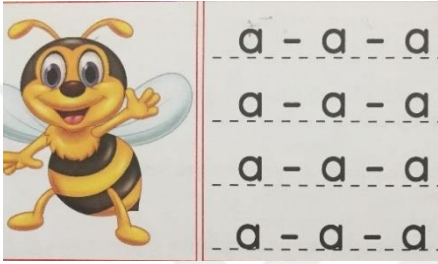
Araştırmacı, Cem’e korkacak bir şeyin olmadığını, bildiği harfleri söylemesinin önemli olduğunu söyleyerek kartları önüne dizmiştir. Araştırmacı, Cem’in tüm harfleri bildiğini ancak *b-d* ve *m-n* harflerini birbirine karıştırdığını fark etmiştir. Bu harflerin üzerinde uygulama sürecinde ayrıca durularak, harflerin ayırt edilmesi sağlanacaktır.

Tüm harfleri bilen ancak okuma sırasında hece birleştirmelerini doğru yapamayan ve oldukça hatalı okuyan öğrencinin ön test verileri bu derste araştırmacı tarafından alınmış ve bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulamaya başlanılmıştır.

2. DERS.

Bu çalışmada Cem'e sırasıyla "a-e-i-o-u-ı-ö-ü" sesli harfleri öğretilmesi amaçlanmıştır. Harflerin öğretiminde seslendirme yapılarak ve çeşitli örnekler verilerek sesli harfler hissettirilmiştir: Örneğin "a" harfi öğretiminde "arı" örneği verilerek arı resmi olan kart gösterilmiş, "a" sesi vurgulanmış ve sesin hissettirilmesi amaçlanmıştır.

Daha sonra harflerin yazılı olduğu renkli kartlar karıştırılarak öğrenciden rastgele seçmesi istenmiş seçilen karttaki harfin ne olduğu sorularak öğrencinin ayırt etmesi sağlanmıştır. Hissettirilen ve ayırt ettirilen harfler tekrarlı yazı çalışmaları ile desteklenmiş ve sesli harflerin öğrenimi tamamlanmıştır.



A-a-arı

E-e-eşek

O-o-olta

U-u-uçak

İ-i-inek

Ü-ü-üzüm

Ö-ö-örümcek

I-ı-ışık

3. DERS:

"ba" hecesi öğretimi

Sesli harflerin öğrenimi tamamlandıktan sonra Cem'e bu derste "ba" hecesinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Cem'e balon resimlerinin bulunduğu çalışma sayfası verilerek görsellerin altına "ba" hecesini yazması istenmiştir. Daha sonra "baba- oba- aba" kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra bu kelimeler beş defa yazdırılmıştır. Yazma çalışmasını bitirdikten sonra aşağıdaki "ba" hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

aba oba aba oba aba

baba a a a a baba

baba e e e e baba

baba i i i i i baba

baba o o o o baba

baba u u u u baba

baba i i i i i i baba

baba ö ö ö ö ö baba

baba ü ü ü ü ü baba

Okumasını tamamlayan Cem'den son olarak “aba”- “oba”- “o aba”- “aba oba aba oba aba”- “baba a a a a a baba”- “baba e e e e e baba” kelimelerini yazması istenmiştir. Okuma sırasında Cem “b” harfini “d” harfiyle karıştırdığından sıkça araştırmacı düzeltmelerde bulunarak doğru okuması sağlanmıştır.

4. DERS:

“sa” hecesi öğretimi

“ba” hecesini öğrenen Cem'e sabun görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası verilerek görsellerin altına “sa” hecesini yazması istenmiştir. Çalışması biten Cem'e “saba”- “isa”- “asa”- “basa” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra beş defa yazdırılmıştır. Yazma esnasında bu kelimeler sürekli sesli olarak tekrar edilmiş ve araştırmacı öğrenciye rastgele seçtiği kelimeyi okumasını söyleyerek öğrencinin öğrenip öğrenmediğini kontrol etmiştir. Cem sadece “b” ve “d” seslerini birbirine karıştırdığından “basa” olan kelimeyi “dasa” şeklinde bir defa yanlış okumuş ama araştırmacının anında düzeltmesiyle diğer okumalarında bu problem görülmemiştir. Yazma sayfası biten Cem'e “sa” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Baba o isa

İsa o baba

Baba o saba

İsa o saba

Saba o baba

Saba o isa

Okuma sayfasını bitiren Cem'e “gel” kelimesi tanıtılmış ve beş defa yazması istenmiştir. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem'e aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Gel İsa gel

Gel baba gel

Gel saba gel

5. DERS

“ra” hecesi öğretimi:

“Ba-sa” hecelerini ve “gel” kelimesini öğrenen Cem’ e bu derste “ra” hecesi öğretilmesi amaçlanmıştır. İlk olarak raket görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası verilerek görsellerin altına “ra” hecesini yazması istenmiştir. Çalışmasını tamamlayan Cem’e sırasıyla “bara”- “sara”- “ara”- “ora” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra beş defa yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem’e aşağıdaki “ra” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Baba o araba

Baba gel ara

Ara isa ara

Saba ara gel

İsa ora oba

Gel saba ara

Baba oba ora

İsa o araba

Okuma sayfası bittikten sonra Cem’e “bak” kelimesi beş defa okutulmuştur. Sürekli tekrar edilerek okutulan bak kelimesi öğrenci tarafından tam olarak kavrandığında yazma aşamasına geçilmiştir. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem’e aşağıdaki cümleler ilk önce okutulmuş daha sonra yazdırılmıştır.

Bak isa bak

Bak o araba

İsa bak oba

Baba bak isa

6. DERS.

“ma” Hecesi Öğretimi:

“Ba”- “sa”- “ ra” hecelerini ve “bak”- “gel” kelimelerini öğrenen Cem’in bu derste “ma” hecesini öğrenmesi amaçlanmıştır. Makas resimlerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilerek görsellerin altına “ma” hecesi yazdırılmıştır. Hece yazımını tamamlayan Cem’e sırasıyla “masa”- “bakma”- “ama”- “mama” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra beş defa yazdırılmıştır. “ma” hecesini kavrayan Cem’ e “al” kelimesi tanıtılmış ve tekrar ederek yazması istenmiştir. Daha sonra aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Baba bak mama
Baba mama al
İsa araba alma
Baba masa alsa
İsa al ama masa alma
İsa araba arama
Arama baba gel bak
Bakma isa ora oba
Araba alma masa al
Masa alsa araba almasa

Okumasını bitiren Cem, araştırmacı tarafından yapılan sarı, kırmızı, yeşil, mavi renklerdeki kâğıtlarda yazılı “ba”-“sa”-“ra”-“ma” hecelerini, karşılarındaki aynı renkte bulunan şekerlerle eşleştirme çalışması yaptırılmıştır. Böylelikle ğrenim kalıcı hale getirilmiş ve öğrenip öğrenmediği kontrol edilmiştir. Tüm eşlemeleri doğru yapan Cem’e araştırmacı şeker dl vererek sürekli tekrar yapılması gereken eğitimi eğlenceli hale getirmeyi amaçlamıştır. zerinde araba, masa, mama görselleri olan kartlar gösterilerek ne oldukları sorulmuş ve bunları yazması istenmiştir.

7. DERS.

“ka” hecesi ğretimi

Kalem görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilerek bu görsellerin altına “ka” hecesini yazması istenmiştir. Daha sonra sırasıyla “kaba”- “kasa”- “kara”- “kabak”- “kama”-“saka”-“baka” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem’e aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

İsa makasa bak
Baba bak kasaba
İsa o kasaba gel
İsa makasa bakma
Baba bak o makara
İsa kabak al kasaba gel
Baba kara masa alma
Baba bak o kara kasa
İsa kasa kasa kabak al

İsa bak o saka

8. DERS.

“ça” hecesi öğretimi

Çadır görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilerek bu görsellerin altına ”ça” hecesini yazması istenmiştir. Daha sonra sırasıyla “çaba”-“uç”-“saça”-“çama”-“çaka”-“kaça”-“aça”-“maça” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem’e aşağıdaki “ça” sesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

İsa maça gel

Baba maça bak

İsa gel saça bak

İsa o kabak kaça

Baba o kaça rakama bak

Baba çabama bak

Baba o araba kaça

Saka çama kaçamasa

İsa maça bak gel

Baba makara açamasa

Okuma çalışması yaptırdıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

İsa maça bak gel

Baba makara açamasa

Baba o araba kaça

İsa gel saça bak

İsa maça gel

Saka çama kaçamasa

9. DERS:

“ta” hecesi öğretimi:

Tavuk görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilerek görsellerin altına “ta” hecesini yazması istenmiştir. Yazma işlemini tamamlayan Cem’e sırasıyla “tasa”-“tara”-“tabak”-“taça”-“sata”-“ota”-“ata”-“bata” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa

yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem'e aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

İsa tabak al gel
Baba matara alma
İsa saça bak tara
İsa tabak satama
İsa o tabak kaça
Baba maça gel taça bak
İsa tarasa baba taramasa
İsa ata bak ota bakma
Baba tabak alsa
Bak isa o Atatürk

Okuma sayfasını okuyan Cem'e Atatürk'ün resmi bulunan çalışma sayfası verilerek "Atatürk" kelimesi beş defa yazdırılmıştır.

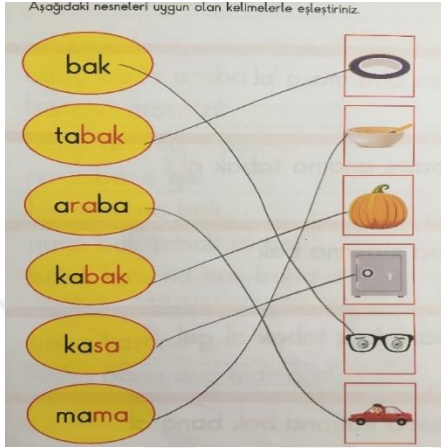
10. DERS.

"na" hecesi öğretimi:

Nazar boncuğu görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem'e verilerek bu görsellerin altına "na" hecesini yazması istenmiştir. Yazma işlemini tamamlayan Cem'e sırasıyla "nara"- "bana"- "ona"- "mana"- "sana"- "una"- "ana"- "rana" kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem'e aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Baba bana araba al
İsa ona masa al
Baba anama tabak al
Rana bana gel
İsa masana bak
Nara bak tabak al gel
Baba kabana bak bana al
Rana una bak mama al
Baba kasana bak
Baba bana ona mama al

Okuma sayfasını tamamlayan Cem'e "bak", "tabak", "araba", "kabak", "kasa", "mama" kelimelerinin ve görsellerinin olduğu eşleştirme sayfası verilmiştir. Her bir kelimeyi doğru görselle eşleştiren Cem'e araştırmacı tarafından ödül olarak yıldız verilmiştir. Aşağıdaki örüntü ve eşleme çalışmaları bulunan sayfayı yapması istenmiştir.



11. DERS.

“ya” hecesi öğretimi

Yatak görsellerinin olduğu çalışma sayfası Cem'e verilerek görsellerin altına “ya” hecesini yazması istenmiştir. Yazma işlemini tamamlayan Cem'e sırasıyla “yasa”-“yara”-“kaya”-“yama”-“çaya”-“maya”-“yaka” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem'e aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

İsa bak o oya

Kaya saya saya obaya gel

Oya masaya tabak al

Baba isaya araba al

Karaya basa basa gel

Oya mamaya tabak al

Oya taya bak ata bak

Kaya yarasaya baksa

Taraya taraya saça baksa

Oya oraya yatama

Oya yaka yama

Okuma çalışması yaptırıldıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

Oya masaya tabak al
Baba isaya araba al
Karaya basa basa gel
Oya taya bak ata bak
Kaya yarasaya baksa
Kaya saya saya obaya gel

12. DERS.

“ha” hecesi öğretimi:

Havuç görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilerek görsellerin altına “ha” hecesini yazması istenmiştir. Yazma işlemini tamamlayan Cem’e sırasıyla “hata”-“saha”-“baha”-“taha” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışma sayfasını tamamlayan Cem’ “ver” kelimesi tanıtılmış ve kelimeyi okuyarak tekrar etmesi istenmiştir. Kelimeyi tam olarak kavrayan ve ayırt eden Cem’e aşağıdaki “ha” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Baba hasana araba ver
İsa hataya gel
Saraya gel hamama bak
Sahaya gel maça bak
Taha oraya bak masa ver
Taha hakana mama ver
Baharata bak tabak ver
İsa bahaya bak masa ver
Taha obaya bak
Taha hasana masa ver

13. DERS.

“pa” hecesi öğretimi:

Papağan görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilerek görsellerin altına “pa” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan Cem’ e sırasıyla “para”-“paça”-“pasa”-“paya”-“sapa”-“çapa”-“yapa”-“kapa” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra

yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem' e aşağıdaki “pa” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Oy kasaya bak para al
Paçana bakma yapana bak
İsa kapana basama
Kaya maça gel pasa bak
İsa çapa al obaya gel
Oya paçaya yama yapama
Okan'a bak para ver
Kaya oraya yaka paça gel
Çapaya bak sapana bakma
İsa o paraya araba al
O paraya tabak ver
Sapana bak atana bak

Okuma çalışması yaptırdıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

Oya kasaya bak para al
Paçana bakma yapana bak
İsa çapa al obaya gel
Oya paçaya yama yapama
Okana bak para ver
Çapaya bak sapana bakma

14. DERS.

“şa” hecesinin öğretimi:

Üzerinde şato görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem'e yapması için verilmiştir. Görsellerin altına “şa” hecesi yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan Cem'e sırasıyla “şaka”-“şaha”-“taşa”-“başa”-“aşa”-“kaşa”-“paşa”-“yaşa” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra Cem' e aşağıdaki “şa” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Yaşa paşa Atatürk yaşa
İsa başa bak kaşa bakma

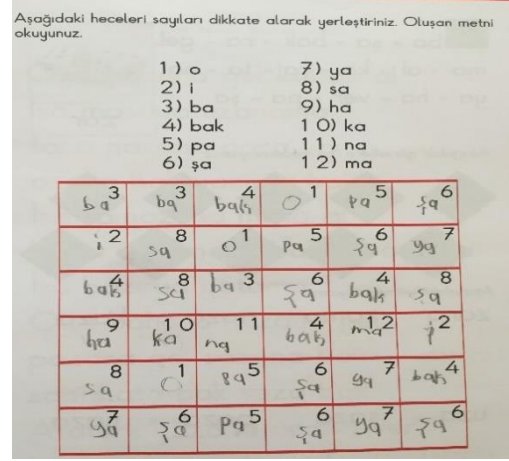
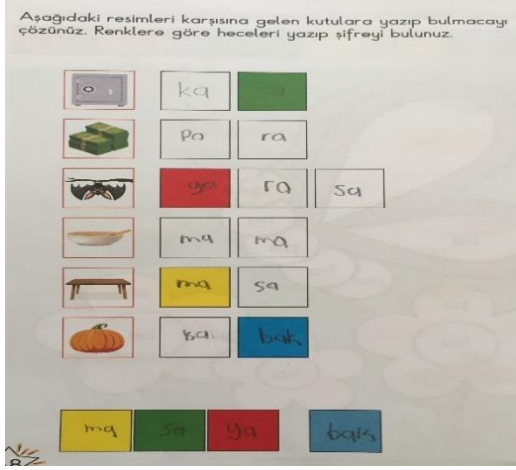
*Kaya şaka yapamasa
Oya kaşara bak tabak al
Atatürk yaşa başa gel
Şakaya şamataya baksana
Taha şahana masa al
Baba maşaya makara al
Baharata bak aşa katama
Ya ya ya şa şa şa Atatürk yaşa
İsa taşa bak okana bakama*

Okuma çalışmasını ilk okuyuşunda hatalı okuyan Cem'e araştırmacı düzeltmelerde bulunarak okuma sayfasını iki defa okutmuştur. Daha sonra Cem'e aşağıdaki cümleler birer kez okutulup yazdırılmıştır.

*Yaşa paşa Atatürk yaşa
İsa başa bak kaça bakma
Kaya şaka yapamasa
Oya kaşara bak tabak al
Şakaya şamataya baksana
Baba maşaya makara al*

15. DERS.

Bol tekrar ile geçen önceki derslerden sonra Cem'in isteği artması için bulmaca ve eşleme çalışmaları verilmiştir. Üzerinde yarasa, para, kabak, mama, masa, araba görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası verilerek görsellerin altına nesnelere adları yazdırılmıştır. Diğer çalışma kâğıdında renk-hece eşlemesine göre "pa-ha-ya-şa" hecelerini boyaması istenmiştir. İki çalışmayı yapan Cem'e aşağıdaki bulmaca ve sayı numaraları verilen heceleri doğru yerleştirme çalışma sayfası yaptırılmıştır.



16. DERS.

“za” hecesi öğretimi:

Cem'e üzerinde zar görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası verilerek görsellerin altına “za” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan Cem' sırasıyla “zara”- “zama”- “naza”- “kaza”- “uza”- “saza”- “baza”- “yaza” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışmasını bitirdikten sonra aşağıdaki “za” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Oya pazara gel kabak al

İsa masaya uzanama

Taha nazana para ver

Ozana bak yazana bak

İsa ramazana masa al

Baba yaramaza bak yaramaza

İsa bazaya yatama

Oya bahara nazana gel

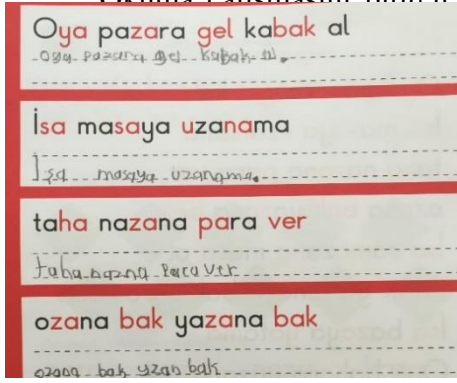
Pazara gel sazana bak

Sabahata bak saza bak

Atatürk yazana araba ver

Kazana bak tabak al

Okuma çalışmasını bitiren Cem' e aşağıdaki cümleleri okuyup yazması istenmiştir.



Oya pazara gel kabak al

İsa masaya uzanama

Taha nazana para ver

Ozana bak yazana bak

17.DERS.

“la” hecesi öğretimi

Lale görselleri bulunan çalışma sayfası Cem'e verilmiştir. Görsellerin altına “la” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan Cem' e sırasıyla “bala”- “sala”- “kala”- “pala”- “hala”- “ela”- “ala”- “lapa” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışmasını tamamlayan Cem'e aşağıdaki “la” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Ela pazara gel lahana al

Oya kazaya bak olaya bak

Kaya sabaha halalara gel

Baba arabaya balata al

Oya salataya baksana

Baba halama para ver

İsa araba alaması

Saza bak çalana bak

Paralara bak kasaya bak

Ela salataya tabak al

Oya lapa lapa kara bak

Okuma çalışması yaptırdıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

Ela pazara gel lahana al

Oya kazaya bak olaya bak

Kaya sabaha halalara gel

Baba arabaya balata al
Oya salataya baksana
Baba halama para ver

18. DERS.

“va”hecesi öğretimi:

Vapur görselleri bulunan çalışma sayfası Cem’e verilmiştir. Bu görsellerin altına “va” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan Cem’e sırasıyla “vaka”-“vana”-“tava”-“hava”-“ava”-“sava”-“ova” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışması bittikten sonra Cem’e aşağıdaki “va” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Atatürk savaşa çabala
Oya tavaya lahana al
Tavalara kabak al
Ela havaya bak yarasaya bak
Baba bana baklava al
Baba vanaya bak
Baba isa ovaya gel
Taha karavana baksana
İsa kara paravana bak
Ela baklavalara bak una bak
Hava pazara gel lahana al
Ela havana kabak al

Okuma çalışması yaptırdıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

Atatürk savaşa çabala
Oya tavaya lahana al
Ela havaya bak yarasaya bak
Baba bana baklava al
Taha karavana baksa
İsa kara paravana bak

“dı” hecesi öğretimi:

“dı” hecesiyle ilgili bir görsel bulamayan araştırmacı bu çalışmada Cem’e “adı”- “tadı”- “dı”- “kanadı”- “kadına”- “çadıra”- “taradı” kelimelerini dört defa okuyup yazmasını istemiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan Cem’e aşağıdaki “dı” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Paşa Atatürk vatana çabaladı

Kaya yarasa kanadına bak

Oya bak baklava tadına bak

Ela masaya uzanamadı

Taha kayaya ulaşamadı

Baba araba oraya yanaşamadı

Oya saça bak ela taradı

İsa babama masa yapamadı

Taha bana araba almadı

Kanadı yara yarasa uçamadı

İsa kasaya para sayamadı

Baba o kadına baklava ver

Okuma çalışması yaptırdıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

Paşa Atatürk vatana çabaladı

Kaya yarasa kanadına bak

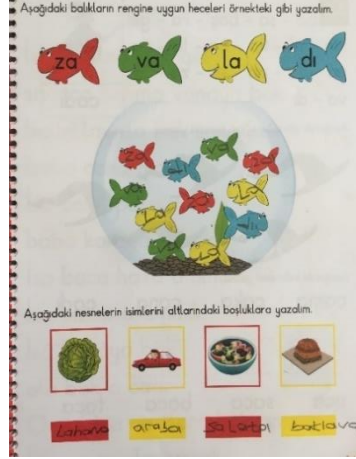
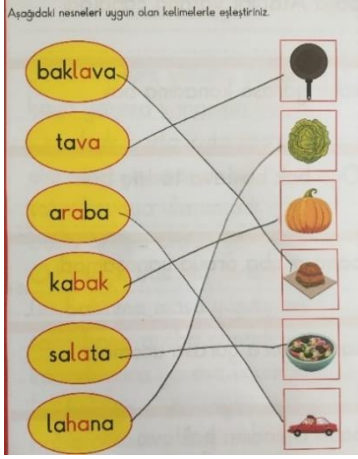
Oya bak baklava tadına bak

Baba araba oraya yanaşamadı

Kanadı yara yarasa uçamadı

Baba o kadına baklava ver

Okumayı yapan Cem’e araştırmacı üzerinde “baklava, tava, araba, kabak, salata, lahanası” kelimelerinin ve görsellerinin bulunduğu aşağıdaki eşleme ve bulmaca çalışması verilmiştir.



19. DERS.

“ca” hecesi öğretimi:

Cadı görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilmiştir. Görsellerin altına “ca” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan Cem’e sırasıyla “cama”- “caka”- “cana”- “cadı”- “uca”- “saca”- “baca”- “taca” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışması bittikten sonra aşağıdaki “ca” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

İsa canana bak gel

Sayaca bakma vanaya bak

Baba lavaşa bak saca bak

Baba cana mama al

İsa cana para ver

Baba karacaya bak

İsa baca hava alamadı

İsa cama asamadı

İsa bacaya bak

Ela bak o cadı

Oya oya cadılara baksana

İsa o uca ulaşamadı

Okuma çalışması bittikten sonra Cem’ e aşağıdaki cümleler, okuması ve yazması için ev ödevi verilmiştir.

Baba cana mama al

Sayaca bakma vanaya bak

Baba lavaşa bak saca bak

Baba karacaya bak

Oya oya cadılara baksana

İsa o uca ulaşamadı

“fa” hecesi öğretimi:

Fare görselleri bulunan çalışma sayfası Cem’ e verilmiştir. Görsellerin altına “fa” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamladıktan sonra sırasıyla “faka”-“faça”-“fana”-“faya”-“fala”-“fava”-“bafa”-“kafa” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç defa yazdırılmıştır. Çalışması bittikten sonra aşağıdaki “fa” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Ana hakana mama ufala

İsa kafama bakma saçta bak

Baba rafa bak cana tabak ver

Lafa bak lafa dı dı dı

Baba gel falakaya bak

Ana nafaka alsa para alsa

Oya sahafa gel para ver

İsa o tarafa taca bak

Pasa bak faraşa al

Oya para alsa şatafata baksa

Taha parafa bak oraya atamadı

Oya, nazana fala baksa

Ana safa bak para ver

Okuma sayfasını tamamlayan Cem’ e ev ödevi olarak okuma sayfasını iki kere tekrar etmesi ve yazması söylenmiştir.

20. DERS.

“ga” hecesi öğretimi:

Gazete görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiştir. Bu görsellerin altına “ga” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışmasını tamamladıktan sonra sırasıyla “gara”-“gata”-“gaza”-“gala”-“zağa”-“aga”-“gata”-“gara” kelimeleri ilk önce okutulmuş sonra üç

defa yazdırılmıştır. Çalışması bittikten sonra aşağıdaki “ga” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

İsa arabaya gel gaza bak
Ela araba al gara gel
İsa galataya varamadı
Atatürk savaşa gazaba bak
Taha gaza basamadı
Oya galataya gel o tarafa bak
Taha galatasaraya bak
Kanadına bak saka gagaladı
Ya gagala ya gagalama
Okana bak zagalayamadı
Baba arabaya gel gaza bak
Ela galataya uçamadı
Oya galaya gel şatafata bak

Okuma çalışması yaptırdıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

İsa arabaya gel gaza bak
Ela araba al gara gel
İsa galataya varamadı
Oya galataya gel o tarafa bak
Baba arabaya gel gaza bak
Taha galatasaraya bak

“ja” hecesi öğretimi:

Jaguar görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiştir. Görsellerin altına “ja” hecesini yazması istenmiştir. Yazma çalışması bittikten sonra Cem’e aşağıdaki “ja” okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

İsa araba al bagaja gel
O zamana baraja ova yapamadı
İsa bagaja masa katamadı
Oya masaja varamadı

*Ana pasaja gel oraya bak
Kazaya bak araba garaja varamadı
Taha pasaja gel baklava al
Araca bagaja bakamadı
İsa ovaya gel baraja bak
Ajana cadıca baksana
Ela pasaja gel lahana al
Araba baraja kaçamadı
Taha arabaya bak garaja al*

Okuma çalışması yaptırdıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

*İsa araba al bagaja gel
O zamana baraja ova yapamadı
İsa bagaja masa katamadı
Oya masaja varamadı
Taha pasaja gel baklava al
İsa ovaya gel baraja bak*

“ğa” hecesi öğretimi:

Bu çalışmada Cem “ğ” sesini çıkarmada ilk başlarda oldukça zorlandığı görülmüştür. Herhangi bir görsel olmadığından dolayı direkt aşağıdaki “ğa” hecesi okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

*Elaya baksana ağaca çıkamadı
Taha kapağa bak kapasana
İsa mağaraya gel ata bak
Ana rafa bak yağa bak al
Oya ocağa tava almadı
Ağaya bakma atama bak
Tarağa bakma saça bak
Kaçağa bak yasalara uyamadı
Kabağa lahana katamadı
Kazağa bak para al ver*

Okuma çalışması yaptırıldıktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve yazılması için ev ödevi olarak verilmiştir.

Tabağa baklava almadı

Çanağa baklava katamadı

Taha uçağa varamadı

İsa uzağa bakma bana bak

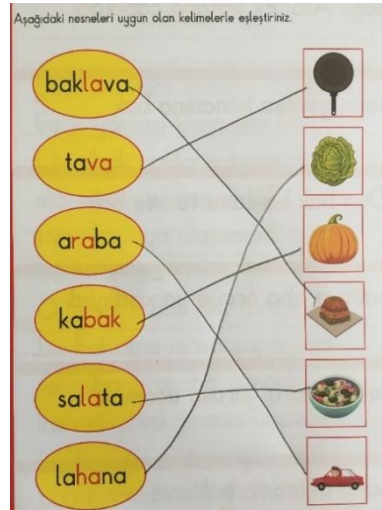
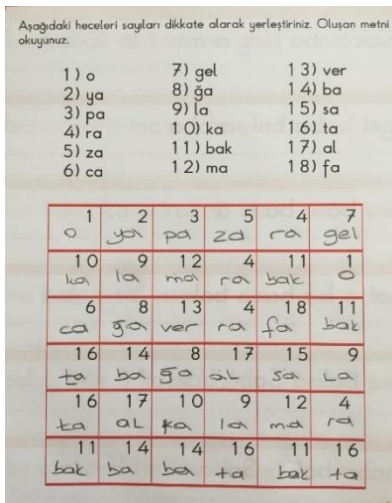
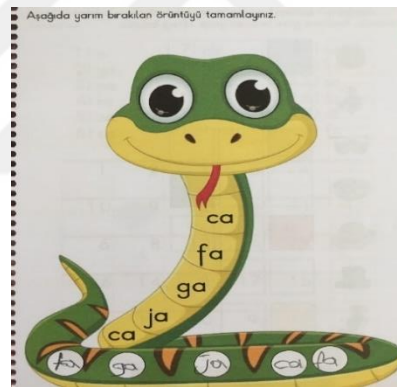
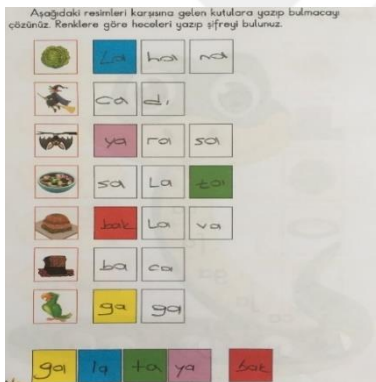
Taha pasaja gel baklava al

Elaya bak yatağa uzanamadı

21. DERS.

GENEL TEKRAR

Birinci kitabın tüm çalışmalarını bitiren Cem'in öğrendiklerini pekiştirmesi ve kalıcılığı sağlamak amacıyla aşağıdaki nesne-kelime eşleştirme, örüntü tamamlama, bulmaca çalışmaları yaptırılmıştır.



Genel tekrar aşağıdaki okuma sayfasının okunmasıyla bitmiştir.

Bak baka bak ora

Gel baba bak araba

İsa basa basa ara

Saba isa baba baksa

İsa baksa saba baksa

Baba bak o saba

İsa kabak al kasaba gel

Baba kara masa alma

İsa kasa kasa kabak al

İsa bak o saka

Baba bak o kara kasa

İsa makasa bak

Oya masaya tabak al

Baba isa'ya araba al

Karaya basa basa gel

Oya mamaya tabak al

Sahaya gel maça bak

Taha hakana mama ver

Oya pazara gel kabak al

Oya kazaya bak olaya bak

Taha nazana para ver

Baba arabaya balata al

İsa ramazana masa al

Baba halama para ver

Baba cana mama al

İsa kafama bakma, saça bak

Baba lagaşa bak saca bak

Baba rafa bak cana tabak ver

İsa baca hava alamadı

Ana nafaka alsa para alsa

Elaya baksana ağaca çıkamadı

İsa araba al bagaja gel

*İsa mağaraya gel ata bak
İsa bagaja masa katamadı
Taha arabaya bak garağa al
Ela bak yatağa uzanamadı*

22. DERS.

Birinci kitapta, bazı zorlamalar ve duraklamalar yaşasa da başarıyla bitiren Cem' e diğer kitaba geçmeden genel tekrar yaptırılmış ve sesli harfleri bilip bilmediği kontrol edilmiştir. Bazı sesli harfleri (u-ü-o) ayırt etmede sıkıntı yaşayan Cem' e araştırmacı tekrar ve dikte çalışması yaptırarak bu eksiklikler giderilmiştir.

“m” sesi öğretimi:

Mantar görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem'e verilmiş ve “m” sesi ile başlayan açık heceler sırasıyla okutulmuştur.

“ma” - “me” - “mi” - “mo” - “mu” - “mı” - “mö” - “mü”

Okuma ve tekrar yaptırdıktan sonra sırasıyla “ma-me-mi-mo-mu-mı-mö-mü” heceleri yazdırılmıştır. Yazma işlemi bittikten sonra aynı heceler sesli olarak okutulmuştur. Bu okuma sırasında Cem'in sık tekrar yapmasından sıkıldığı gözlemlenmiş ancak araştırmacı tarafından “m” sesinden sonra derse ara verilip ödül olarak Cem' e çok sevdiği Kral Şakir animasyon dizisi izletilmiştir. Keyfi yerine gelen Cem' e sırasıyla aşağıdaki kelimeler yazdırılmıştır.

*“masa-maya-maşa-mera-meta-name-kame-mira-mika-mina-sami-cami-mora-mola-
moza-musa-muya-muza-kamu-çamı-hamı-zamı-camı-gamı-tamö-kamü-müşa”*

Yazma çalışmasını bitiren Cem'e aşağıdaki “bak” ve “al” kelimelerinin bulunduğu okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Bak	Al
<i>Sami bak araba</i>	<i>Sami araba al</i>
<i>Musa bak para</i>	<i>Musa tava al</i>
<i>Mina bak salata</i>	<i>Mina masa al</i>
<i>İsa muza bak</i>	<i>Oya mola al</i>
<i>Kaya mora bak</i>	<i>Baba maşa al</i>

Okuma sayfası bir defa tekrar edilerek evde okuması için Cem' e ev ödevi verilmiştir.

“s” sesi öğretimi:

Salyangoz görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilmiş ve “s” sesi ile başlayan açık heceler sırasıyla okutulmuştur.

Sa-se-si-so-su-sö-sü

Heceleri vurgu yaparak okuması için araştırmacı Cem’ i uyarmış ve tekrar açık heceler okutulmuştur. Okuma bittikten sonra “*sa-se-si-so-su-sı-sö-sü*” heceleri beş defa yazdırılmıştır.

Yazma çalışması bittikten sonra Cem’e sırasıyla “*saka-sana-sera-sema-sena-sefa-soba-sora-soma-sopa-sola-taso-kase-sima-sıra-sına-sıla-sıva-hası-sula-suna-suya-kası-yası-söpa-fasü*” kelimeleri bir defa okutulmuştur.

Bazı heceleri birleştirmekte sorun yaşayan Cem’ e, araştırmacı tarafından yapılan düzeltmeler ve yardımlarla birlikte okuma sayfası tamamlanmıştır. Daha sonra Cem’e sırasıyla “*mana-soma-sıla-sema-sopa-sıva-kase-suna-hası-sima-sula-söpa-soba-sıra-fasü*” kelimeleri yazdırılmıştır. Yazma işlemini yaklaşık 10 dakikada bitirmiş olan Cem’ e aşağıdaki kelimelerin bulunduğu okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.



Masa-mera-sefa-sami-sima-muza-kase-mola-sopa-musa-suna-çamı-sıpa-mika-sıra-tamö-kamü-masa-söpa-mira-fasü

Okumayı tamamlayan Cem’e aşağıdaki “*bak*” ve “*al*” kelimelerinin bulunduğu okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Bak

Suna sıraya bak

Musa sopaya bak

Sefa sıpaya bak

Sema meraya bak

Sema meraya bak

Al

Suna soba al

Sıla camı al

Sefa sopa al

Musa sıra al

Sima kase al

Okuma sayfası bir defa tekrar edilerek evde okuması için Cem'e ödev verilmiştir.

23. DERS.

“r” sesi öğretimi:

Arı görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem'e verilmiş ve “r” sesi ile başlayan açık heceler sırasıyla okutulmuştur.

Ra-re-ri-ro-ru-rı-rö-rü

Heceleri vurgu yaparak okuması için araştırmacı Cem' i uyarmış ve tekrar açık heceler okutulmuştur. Okuma sayfası bitirildikten sonra sırasıyla aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

Kara-tara-yara-para-sare-kare-çare-reha-reva-pare-fare-bari-yari-gari-rita-riya-riva-rica-baro-karo-ruma-ruga-ruja-sarı-yarı-farı-garı-rıza-rüya-karö

Okuma bitirildikten sonra aşağıdaki kelimeler bir defa yazdırılmıştır.

Tara-kare-sare-çare-fare-rica-riva-bari-baro-karo-ruga-yarı-sarı-rıza-rüya

Yazma sayfası tamamlandıktan sonra sırasıyla aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

Maya-sema-saka-mola-sopa-süre-fare-sırı-sami-sürü-seri-suna-soru-kamu-roma-rıza-rumi-soba-moru-sarı-sera

Cem'e aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Rıza mola ver

Suna bak fare

Sıla para ver

Sima o masa kare

Sefa o sıra sarı

Sena rızaya gel

Mina romaya bak

Musa rüyaya bak

Okuma sayfası Cem' e tekrar etmesi için ev ödevi olarak verilmiştir.

“k” sesi öğretimi:

Kelebek görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilmiş ve “k” sesi ile başlayan açık heceler sırasıyla okutulmuştur.

“ka-ke-ki-ko-ku-ka-kö-kü”

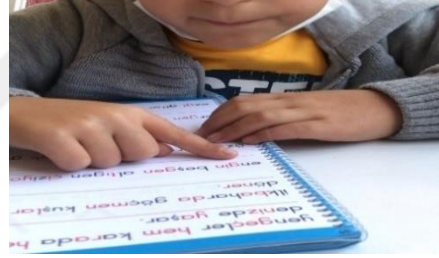
Çalışma sayfasını bitiren Cem’ e aşağıdaki kelimeler sırasıyla okutulmuştur.

“Kaza-kaya-kerabaki-maki-haki-kira-kipa-tako-koma-kota-koza-kola-kova-koca-kupa-kuşa-kura-baki-kıza-yakı-kısa-kıta-kına-kışa-bakü-vakö”

Okuma tamamlandıktan sonra aşağıdaki kelimeler bir defa yazdırılmıştır.

“kaza-kaya-kerabaki-maki-haki-kira-kipa-tako-koma-kota-koza-kola-kova-koca-kupa-kuşa-kura-baki-kıza-yakı-kısa-kıta-kına-kışa-bakü-vakö”

Yazma sayfasını tamamlayan Cem’ e aşağıdaki kelimeler bir defa okutulmuştur.



“kasa-kese-kere-kime-kimi-kimo-kiri-kara-komi-kore-koro-koru-roko-kumu-kama-kuru-sıkı-köse-köri-küme-küre”

Cem’e aşağıdaki cümlelerin bulunduğu okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Rıza kola al

Suna kola al

Sıla sopa kısa

Sefa kase al

Sima masa kuru

Sena kıza bak

Mina kuşa bak

Sami kına al

24. DERS.

“m” sesi öğretimi:

“m” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan Cem’e bu çalışmada “a” sesi ile biten açık hecelere “m” sesinin birleştirildiği aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“cam-yam-vam-pam-ham-dam-zam-bam-sam-kam-şam-fam-çam-ram-gam-tam-lam-jam”

Okuma sayfası bitirildikten sonra hecelerin sonuna “m” sesinin yazılacağı aşağıdaki çalışma sayfası yaptırılmıştır.



ca-m= cam

ya-m=yam

va-m=vam

Hecelerin sonuna “m” sesini yazıp birleştiren Cem’e aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“Babam-bamyasamba-patam-rampa-tamam-kampa-hatam-salam-çapam-paşam-kasam-lamba-tavam-ağam”

Cem’e tekrar yapması için aşağıdaki okuma sayfası ev ödevi olarak verilmiştir.

Rıza lamba al

Suna salam al

Sıla bamyasamba

Sima yakam kısa

Sefa rampaya bak

Bana salam al

Sami o halam

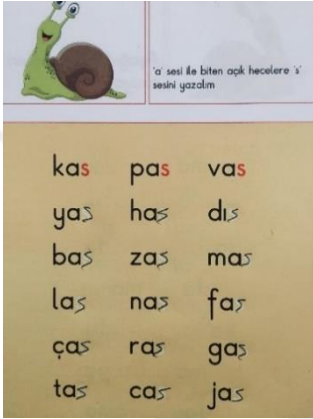
Kaya kasam sarı

“s” sesi öğretimi:

“s” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan Cem bu çalışmada “a” sesi ile biten açık hecelere “s” sesinin birleştirildiği aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“kas-yas-bas-las-ças-tas-pas-has-zas-nas-ras-cas-vas-das-mas-faz-gas-jas”

Okumasını tamamlayan Cem’ e “a” sesi ile biten açık hecelere “s” sesinin yazılacağı çalışma sayfası verilmiştir. Hecelerin sonuna aşağıdaki gibi “s” sesi yazdırılmış ve sese vurgu yaptırılarak okutulmuştur.



ka-s= kas

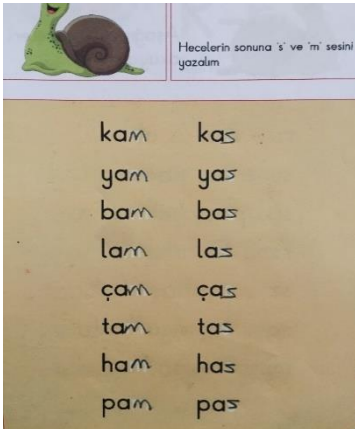
pa-s= pas

va-s= vas

Çalışmasını bitiren Cem’e sırasıyla aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“kasma-tasma-makas-pasta-takas-hasta-yasla-manas-kala-rasla-basma-paspas-tasla-rasta”

Okumasını tamamlayan Cem’e hecelerin sonuna “s” ve “m” sesini yazması için aşağıdaki çalışma sayfası verilmiştir.



ka-m=kam *ka-s=kas*

ya-m=yam *ya-s = yas*

ba-m= bam *ba-s=bas*

Çalışma sayfası bitirildikten sonra aşağıdaki cümleler bir defa okutulmuştur. Tekrar edilmesi için ev ödevi verilmiştir.

Rıza makas al

Suna suya basma

Sıla pasta al

Sima oya hasta

Sefa paspas al

Sami masaya yasla

Musa tasma kısa

25. DERS.

“r” sesi öğretimi

“r” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan Cem bu çalışmada “a” sesi ile biten açık hecelere “r” sesinin birleştirildiği aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“kar-nar-far-zar-var-tar-yar-har-bar-şar-car-lar-çar-dar-sar-par-gar-mar”



Okuma çalışmasını tamamlandıktan sonra hecelerin sonuna “r” sesinin yazılacağı aşağıdaki çalışma sayfası yaptırılmıştır.



ka-r= kar

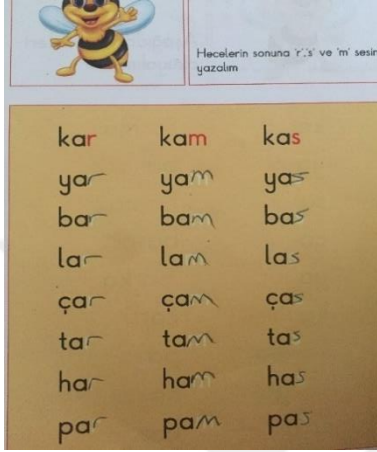
ya-r= yar

ça-r= çar

Çalışma sayfası yaptırıldıktan sonra aşağıdaki kelimeler bir defa okutulmuştur.

“kaşar-yaşar-satar-cayar-yağar-kaçar-karma-karga-sakar-sarma-bahar-harca-
başar-marka-çadır-Pazar-nazar-yazar”

Hecelerin sonuna “r”, “s”, ve “m” sesinin yazılacağı aşağıdaki çalışma sayfası Cem’ e yaptırılmıştır.



ka-r = kar

ka-m = kam

ka-s = kas

ya-r = yar

ya-m = yam

Çalışma sayfası bitirildikten sonra aşağıdaki okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır.

Rıza kaşar al

Yaşar soba al

Suna pasta satar

Sami rakam yazar

Halam sarma sardı

Karga kuşa bakar

Oya tarla sula

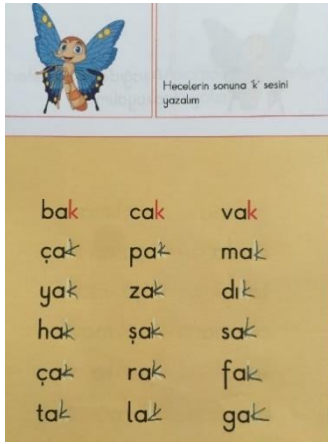
İsa çadır al

“k” sesi öğretimi:

“k” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan Cem’e bu çalışmada “a” sesi ile biten açık hecelere “k” sesinin birleştirildiği aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“bak-cak-vak-çak-pak-mak-yak-zak-dak-hak-şak-sak-çak-rakfak-tak-lak-gak”

Okuma sayfası bitirildikten sonra hecelerin sonuna “k” sesinin yazılacağı aşağıdaki çalışma sayfası yaptırılmıştır.



ba-k=bak

ca-k=cak

va-k=vak

ça-k=çak

Yazma çalışmasını tamamlayan Cem' e aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“Bakma-yakma-bakla-çanak-tabak-yanak-çakma-takma-saçak-takla-kaçak-batak-yatak-sakla-bacak-yasak-kapak-şafak-başak-ramak-tarak-hamak-kavak-sadık”

Okuma çalışması sırasında tüm kelimeleri doğru okuyamayan Cem' e araştırmacı her yanlışında, anında düzeltme vererek ve tonlamasına dikkat etmesi gerektiği hatırlatılarak çalışma devam ettirilmiştir. Birinci kitaba göre dersler daha yoğun geçtiğinden Cem oldukça sıkılmıştır. Ancak araştırmacı onu telkin etmiş ve bunun kendi akademik hayatı için oldukça önemli olduğu açıklanmış ve arada molalar verilerek Cem'in motivasyonu artırılmıştır. Son olarak Cem' e aşağıdaki cümleler bir defa okutulmuştur.

Yaşar yatak al

Bahar para sakla

Rıza tarakla tara

Suna kapak al

Bacakları kısa karga

Sıla makas sakladı

Şafak lamba takma

Sami soba yakma

Aşağıdaki kelimeler Cem'e okuması için ev ödevi verilmiştir.

“Kuram-susam-hamsi-maske-baskı-kibar-kulak-kızak-sıcak-sezar-kızar-merak-kıyas-miras-kıvam-kenar-sıkar-selam-kucak-kıyar-kovar-kıyam-sivas-sumak”

26. DERS.

“m” sesi öğretimi:

“m” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan ardından “a” sesi ile biten açık hecelere “m” sesinin birleştirildiği kelimelerin okuma ve yazmasını da bitiren Cem'e bu çalışmada “m” sesi ile biten aşağıdaki kelimeler bir defa okutulmuştur.

sam-ram-kam

sem-rem-kem

sim-rim-kim

som-rom-kom

sum-rum-kum

sım-rım-kım

söm-röm-köm

süm-rüm-küm

Okumasını tamamlayan Cem'e sırasıyla aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“Susam-kesem-isim-resim-kesim-taksim-irem-kerem-kerim-sırım-kırım-tarım-tasarım-hakem-ekim-kimya-hakim-kimse-kumru-kumbara-kumsala-zakkum-vakum-akım-takım-bakım-şarkım”

Çalışma bittikten sonra Cem'e aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “m” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Pastaya susam al

Kargaya isim ver

Sema resim yapamadı

İrem bamyaya al

Kerem kuşu bak

Kerim rampa sula

Şafak hakem kim

Yaşar kumbara al

İsa kumsala gel

“s” sesi öğretimi

“s” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan ardından “a” sesi ile biten açık hecelere “s” sesinin birleştirildiği kelimelerin okuma ve yazmasını da bitiren Cem’e bu çalışmada “s” sesi ile biten aşağıdaki kelimeler bir defa okutulmuştur.

mas-ras-kas

mes-res-kes

mis-ris-kis

mos-ros-kos

mus-rus-kus

mis-ris-kıs

mös-rös-kös

müs-rüs-küs

Okumasını tamamlayan Cem’e sırasıyla aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“Amasya-varis-maske-riske-maskara-rusya-maslak-rüsva-kümes-kasma-mustafa-kasnak-mısra-kısma-aras-kusma”

Çalışmasını tamamlayan Cem’e aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “s” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Rıza amasyaya gel

Mustafa maske tak

Sema maskara sürer

İrem bak kümes

Kerem iki mısra oku

Kerim arasla araba al

Şafak sesi kısma

Aras hasta ama kusmadı

İsa rusyaya gel

27. DERS.

“r” sesi öğretimi ikinci kez:

“r” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan ardından “a” sesi ile biten açık hecelere “r” sesinin birleştirildiği kelimelerin okuma ve yazmasını da bitiren Cem’e bu çalışmada “r” sesi ile biten aşağıdaki kelimeler bir defa okutulmuştur.

Mar-sar-kar

Mer-ser-ker

Mir-sir-kir

Mor-sor-kor

Mur-sur-kur

Mir-sır-kır

Mör-sör-kör

Mür-sür-kür

Çalışmasını tamamlayan Cem’e aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“kemer-mermer-ömer-semer-sümer-amir-emir-kemir-tamir-zamir-marka-anamur-hamur-çamur-memur-omurga-omurga-umursa-kömür-ömür-sömür”

Okumasını tamamlayan Cem’ e aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “r” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Suna emir verme

Ömer soba yakma

Musa kemer tak

Rıza mermer masa al

Baba ata semer al

Şafak tamir yapar

Oya hamur keser

Sobaya kömür al

Okumasını tamamlayan Cem’ e aşağıdaki cümleler okutulmuştur.

Bahar salam keser

Suna bana küser

Sıla hasır ser

İrem kısır yapar

Kerim soru sor

Şafak araba sürse

Kerim sirke satar

Eser selam ver

“k” sesi öğretimi

“k” sesi ile başlayan açık hecelerin okuma ve yazmasını tamamlayan, ardından “a” sesi ile biten açık hecelere “k” sesinin birleştirildiği kelimelerin okuma ve yazmasını da bitiren Cem’e bu çalışmada “k” sesi ile biten aşağıdaki kelimeler bir defa okutulmuştur.

Mak-rak-sak

Mek-rek-sek

Mik-rik

Mok-rok-sok

Muk-ruk-suk

Mik-rık-sık

Mök-rök-sök

Mük-rük-sük

Çalışmasını tamamlayan Cem’e aşağıdaki kelimeler birer defa okutulmuştur.

“emek-komik-kemik-miktar-yamuk-tarak-orak-ırac-varak-kürek-barok-saksı-arık-kırık-kızarık-kabarık-çarık-yarık-körük-yasak-saksı-kursak-saklama-seksek-sıkma-asık-sıkça-basık”

Okumasını tamamlayan Cem’ e aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “k” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Sıla komik şaka yapar

Kenarı yamuk masa alma

Tarık takım kur

Sılaya erik ver

Saksıya susam eker

Musa o kürek kırık

Tarık para saklama

28. DERS

“ç” sesi öğretimi:

Çilek görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilmiş ve sırasıyla “ça-çe-çi-ço-çu-çı-çö-çü” heceleri çalıştırılmıştır.

Çalışmanın ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“çadır-keçe-üçe-çekim-çeker-keçi-içi-çita-miço-çorum-akçe-çomak-çomar-çukur-koçu-çınar-saçı-maçı-çıra-çita”

Okuma çalışmasının sonrasında Cem’ e “baç-saç-raç-maç-kaç-taç-naç-yaç-haç-paç-saç-zaç-laç-vaç-dış-faç-gaç-ğaç” heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“kıraç-amaç-sayaç-maçka-kaçma-kaçsa-ortaç-anaç-sayaç-kayaç-ilaç-laçka-kulaç-sadıç-ağaç”

Okumanın ardından Cem’e “çar-çer-çir-çor-çur-çır-çör-çür-çak-çek-çik-çok-çuk-çık-çök-çük” heceleri öğretilmiş ve aşağıdaki örnek kelimeler okutulmuştur.

“saçar-kaçar-açar-uçar-çarpar-üçer-içer-çerçi-içir-çorba-uçar-çarçur”

“saçak-çiçek-uçak-çıkma-alçak-çekçek-açık-çıkma-çakmak-kaçık-küçük”

Okumayı tamamlayan Cem’ e sonu “ç” sesi ile biten “raç-reç-riç-roç-ruç-rıç-röç-rüç” heceleri öğretilmiş ve aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“çekiç-hariç-seçim-maçım-seçki-kireç-oruç-keçim-kaçım-seçme”

“ç” sesini iyice kavradıktan sonra Cem’ e aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “ç” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Mustafa keçi kurtar

İrem üçer sayar

Sefa çukur açar

Kerim ağaç kesme
Suna çorba içer
Emre çiçek eker
İrem oraya çıkma
Kerim çekiç al

“t” sesi öğretimi:

Top görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiş ve sırasıyla “*ta-te-ti-to-tu-tö-tü*” heceleri çalıştırılmıştır. Çalışmanın ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“taki-tekir-tere-kete-site-temas-tesir-tomar-toka-topaç-tuba-kotu-tuna-tura-kaçtı-martı-satıra-kötü-ütü-atına-kesti”

Okuma çalışmasının sonrasında Cem’ e “*bat-sat-rat-mat-kat-nat-yat-hat-pat-şat-zat-lat-vat-dit-cat-fat-gat-çat*” heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“batma-kubat-sattı-kesat-matrak-katkı-katsa-çatla-surat-çokanat-sanat-yatma-yattı-yatsa-papatya-fatma-ıcat-halat”

Çalışmanın ardından aşağıdaki cümleler okutulmuştur.

Musa papatya eker
Fatma kısır yapar
Tarık soba sattı
Aras patik al
Bahar etek ver
Utku kemer tak
Ömer masaya otur
Kıtır ekmeç al

Cümleleri okuduktan sonra Cem’ e “*tar-ter-tir-tor-tur-tör-tür*” ve “*tak-tek-tik-tok-tuk-tök-tük*” heceleri öğretilmiştir. Ardından sırasıyla aşağıdaki kelimeler bir defa okutulmuştur.

“yatar- satar- iter turta-otur-eter-torna-torba-tortu-turna-katır-kıtır-çıtır-yatır-tırnak-faktör-rektör-türkü-utku-atkı”

“atak-takla-etek-atik-patik-taktik-atık-artık-katik”

Kelimeler bittikten sonra sırasıyla “*rat-ret-rit-rot-rut-rit-röt-rüt*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelime örnekleri okutulmuştur.

“barut-arıtma-kırık-kurutma-ataç”

Kelimeler bittikten sonra sırasıyla “*kat-ket-kit-kot-kut-kit-köt-küt*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelime örnekleri okutulmuştur.

“etiket-nakit-kıtmala-paket-barkot-raket-sarkıt-yakıt”

Kelimeler bittikten sonra sırasıyla “*sat-set-sit-sot-sut-sıt-söt-süt*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelime örnekleri okutulmuştur.

“kaset-kesat-basit-ısıtma-sattı-kesit-sıtma-kısıtma-maksat-kasıt-sütlaç”

Kelimeler bittikten sonra sırasıyla “*mat-met-mit-mot-mut-mut-möt-müt*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelime örnekleri okutulmuştur.

“itimat-ismet-metro-matrak-kıymet-metris-simetri-metre -simit”

Okuma sonrasında sırasıyla “*tas-tes-tis-tos-tus-tıs-tös-tüs*” ve “*tam-tem-tim-tom-tum-tım-töm-tüm*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelime örnekleri okutulmuştur.

“taslak-testere-patates-toslama”

“atam-sitem-atom-istem-tüketim-tutum-totem”

Son olarak Cem’ e aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “*t*” ses öğretimi tamamlanmıştır.

Ömer paket aldı

İrem patik sattı

Utku sütlaç al

İsmet araba sürse

Üçer metre aldı

İrem süt ısıttı

29. DERS

“y” sesi öğretimi

Yıldız görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiş ve sırasıyla “ya-ye-yi-yo-yu-yı-yö-yü” heceleri çalıştırılmıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“üye-yeter-yedi-yitik-yola-yuva-yuvarla-yutak-yular-sayı-ayı-yıka-kıyı-yörük-yöre-yürü-yukarı-koyu-kuyu-suyu”

Okuma çalışması bittikten sonra sırasıyla “bay-say-ray-may-kay-çay-tay-nay-hay-pay-şay-zay-vay-lay” heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“akçay-yatay-yapay-uzay-kaymak-halay-bayrak-kayseri-kolay-subay-onay-yuvarla-kobay-adiyla-baytar-yayla-cayma- hayrola-ayna-koray-hayret-öykü-seray-uyku”

Heceleri öğrendikten sonra aşağıdaki cümleler okutulmuştur.

Yaşar suyu ısıttı

Kuşa yuva kur

Ömer sayı saydı

Kolay soru sor

Ela iki sayfa oku

Subay bayrak açtı

Kerim halay çekti

Seray yatağa kusma

Okuma çalışmasını bitiren Cem’ e sırasıyla “yar-yer-yir-yor-yur-yır-yür” heceleri öğretilmiş ve hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“yardıma-yorma-bayır-kayar-hayır-ayır-çayır”

Kelimeler bittikten sonra sırasıyla Cem’ e “yak-yek-yik-yok-yuk-yık-yök-yük” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelime örnekleri okutulmuştur.

“yekta-yokla-yırtır-yakıt-yüksek-layık-yoksa-ayık-yayık”

Kelimeler bittikten sonra Cem’ e sırasıyla “yat-yet-yit-yot-yut-yıt-yöt-yüt” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“tiyatroy-rivayet-soyut-yetki-gayet-iyot-kayıt-yuttu-vasiyet”

Kelimeler bittikten sonra Cem’ e sırasıyla *“ray-rey-riy-roy-ruy-riy-röy-rüy”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“koray-süreyye-simay-eray-soruyla-meyve”

Kelimeler bittikten sonra Cem’ e sırasıyla *“kay-key-kiy-koy-kuy-kıy-köy-küy”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“kaykay-koyma-korkuyla-kaynak-okey-kuyruk-kıydı-kıyma”

Kelimeler bittikten sonra Cem’ e sırasıyla *“çay-çey-çiy-çoy-çuy-çiy-çöy-çüy”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“çeyrek-koçuyla-kaçıyla-saçıyla-açıyla-keçiyle”

Kelimeler bittikten sonra Cem’ e sırasıyla *“tay-tey-tiy-toy-tuy-tiy-töy-tüy”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“hatay-koynak-atıyla-çağatay-toygar-katıyla”

Kelimeler bittikten sonra Cem’ e sırasıyla *“say-sey-siy-soy-suy-sıy-söy-süy”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“saydı-seyyar-soyka-suyla-seyrek-soyma-soytarı-sıyrık-akvaryum-oyum-kıyım-sayım-yemlik-yumruk”

Tüm heceleri öğrenen Cem’ e son olarak aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “y” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Simay okey oynadı

Suna elayı uyuttu

Fatma roka ayıkla

Rıza yumruk atma

Emir sayı sayma

İsa suyla oynama

Mustafa kayıt al

30. DERS

Hece yönteminin üçüncü kitabına geçilen bu derste Cem'e ilk olarak "d" sesi çalışma sayfası verilmiştir. Dondurma görselinin bulunduğu çalışma sayfası iki veya üç heceli kelimelerden daha uzun olduğu için ilk başta Cem çekinerek aynı zamanda öğretmeni olan araştırmacıya "Bunlar çok karışık duruyor ya okuyamazsam?" diye sormuştur. Araştırmacı: "Okuyamadığın zaman unutma ki ben buradayım ve anında düzeltmeler yaparım sen kendine güven çoğu heceyi öğrendin ve bu kitabı da çok rahat bitireceğine inanıyorum." diyerek Cem'i motive etmiştir.

Çalışma sayfasına başlayan Cem'e sırasıyla "da-de-di-do-du-dı-dö-dü" ve "bad-sad-rad-mad-kad-tad-yad-had" heceleri öğretilmiştir. Ardından bu hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

"damak-dakika-damat-soda-dayı-dadı-dere-demir-dedi-diyet-verdi-diyar-geldi-kedi-dila-fadime-dore-domates-dolaba-dorudoğa-durak-cadı"

Kelimeleri okuyan Cem'e sırasıyla "dar-der-dir-dor-dur-dır-dör-dür" heceleri öğretilmiştir. Ardından bu hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

"kadar-havadar-kafadar-iktidar-radar-keder"

"kader-kadir-dirsek-nadir-sedir-serdir"

"takdir-yedir-koridor-kudur-durdur-durmak"

"uydur-soydu-sordur-çadır-sardır-kadırga"

"kaydır-vardır-dörder-dürme"

Kelimeleri bir defa okuyan Cem'e sırasıyla "dak-dek-dik-dok-duk-dık-dök-dük" heceleri öğretilmiştir. Ardından bu hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

"odak-adak-bardak-çardak-dudak"

"çekirdek-ördek-yedek-aldık-vardık"

"dikkat-diktik-dikte-yedik-tasdik"

"doktor-ökme-döktü-dükkana-düdük"

Kelimeleri okuyan Cem'e sırasıyla "dat-det-dit-dot-dut-dıt-döt-düt" heceleri öğretilmiştir. Ardından bu hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

"adam-madam-damla-saydam-yordam"

"adem-badem-madem-erdem-kıdem"

"modem-ödem-edim-takdim-dimdik"

"yudum-adım-yordum-yurdum-tadım"

Kelimeleri okuyan Cem'e aşağıdaki cümleler okutulmuştur.

Hakem düdük öttürdü

Damla çekirdek, badem aldı.

Adem bardağa üç damla süt döktü.

Demet yedi adım attı.

Adam ömer'e adres sordu.

Demet domatesi mutfaktaki dolaba koydu.

Meryem patates kabak soydu.

Kadir üç bardak su içti.

Doruk dörder dörder saydı.

Ördek derede vak vak dedi.

Derya yirmi dakikada yedi sayfa okudu.

Dila tabaktaki karadutları yere döktü.

Tuna koşarak caddeye çıktı.

Simay üç karides yedi.

Cümleleri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuyan Cem okuma sayfasını bitirmiştir. Böylelikle "d" sesi öğretimi tamamlanmıştır.

31. DERS

"l" sesi öğretimi:

Limon görselinin bulunduğu çalışma sayfası cem'e verilmiştir. Ardından sırasıyla "la-le-li-lo-lu-lı-lö-lü" heceleri öğretilmiştir. Heceleri kavrayan Cem'e aşağıdaki kelimeler birer defa okutulmuştur.

“sıla-mola-lale-yele-leke-kule-lider”

“balo-kolu-lıkır-Salı-tatlı-halı-lüleli”

“ali-lise-alo-solo-üçlü-külü-balina”

Okuma çalışmasını bitiren Cem’e sırasıyla *“şal-zal-val-lal-dil-cal-fal-gal-jal-ğal-bal-sal-ral-mal-kal-çal-tal-nal-hal-pal”* heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki hecelere uygun örnekler okutularak heceler pekiştirilmiştir.

“balta-balçık-baldır-salça-salya-salsa-yasal-kırsal-masal-kural-ralli-kemal-sunal”

“bakkal-kalfa-sakal-tutkal-çalkala-çatal-metaş-hayal-hazal-seval”

“ülke-halhal-mahalle-palmye-palto-şalter-olta-ilçe-çakal-elma”

Okuma çalışmasını bitiren Cem’e sırasıyla *“lar-ler-lir-lor-lur-lır-lör-lür”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun aşağıdaki kelimeler okutularak heceler pekiştirilmiştir.

“sular-altılar-yular-ekler-syler-kiler-üçler-yediler-ikiler-olur-alır-dökülür”

Kelimeler okunduktan sonra sırasıyla Cem’e *“lak-lek-lik-lok-luk-lık-lök-lük”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun aşağıdaki kelimelere okutularak heceler pekiştirilmiştir.

“kulak-çilek-dilekçe-melek-yelek-tekerlek”

“silik-basitlik-kerelik-çelik-delik-dirlik”

“elçilik-lokma-overlok-solu-çoluk-doluluk”

“mutluluk-balık-salık-küslük-yüklük-küllük”

Kelimeler okunduktan sonra aşağıdaki cümleler okuyup tekrar etmesi üzerine Cem’ e ev ödevi olarak verilmiştir.

Halis halıyı çok kirletti

Sıla listeye sütlaç ekledi

Leylekler havada uçuyordu

Ömer kasayı kilitledi

Seval elmalı turta verdi

Okumasını tamamlayan Cem' e sırasıyla “*lam- lem-lim-lom-lum-lım-löm-lüm*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“*selam-kalem-çilem-eklem-eylem-alım*”

“*ailem-yüklem-alim-elim-dilim-çalım*”

“*halim-iklim-milim-selim-salim-katılım*”

“*teslim-zalim-kilom-tulumba-oylum-açılım*”

Kelimeleri doğru vurgu ve tonlamayla okuyan Cem' e sırasıyla “*ral-rel-ril-rol-rul-rıl-röl-rül*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“*saral-körel-seyrek-yerel*”

“*diril-seril-kurul-durul*”

“*marul-yorul-ayrıl-sıyrıl*”

“*darıl-kırılma-mırıl-seyril*”

Kelimeler okunduktan sonra aşağıdaki cümleler Cem' e okutulmuştur.

Selim saklambaç oynuyordu.

Salim kara kalemle resim yapamadı.

Tekir kedi mırıl mırıl uyudu.

Babam çok yoruldu.

Cümleleri okuyan Cem' e öğretim boyunca ilk defa uzun bir metin okuması için verilmiştir. Vurgu ve tonlamalara, hece ayrımlarına dikkat ederek okuması gerektiği araştırmacı tarafından Cem' e hatırlatılarak aşağıdaki okuma sayfası okutulmuştur.

İdil atları severdi. Babası ona ödül olarak at aldı. İdil ata düldül diye isim taktı. Düldül çok küçüktü. Kasabadaki deltada koşardı. İdil akşama kadar düldülü seyrederdi. İdil düldüle su doldururdu. Ona su içirdi. Adil düldüle bakmaya geldi. Adil de düldülü okşadı. İdil Adil'e dolma ikram etti. Adil dolma yedi.

Okuma sayfasını heyecanla okuyan Cem' e hiçbir müdahale yapılmadan okuması tamamlanmıştır. Böylelikle Cem'in ufak hataları dışında okuma doğruluğu ve hatalarının

azalması Cem'in kendine güveninin gelmesinde büyük bir motive kaynağı olmuştur. Başarısını kendi de fark eden Cem eve gittiğinde ailesine bu durumu anlatarak sevincini onlarla paylaşmıştır. Aynı zamanda Cem'in öğretmeni olan araştırmacıya Cem'in annesi şu sözleri söylemiştir:

“Eve geldiğinde çok heyecanlıydı. İlk başlarda eve morali bozuk geliyordu çünkü okumada hata yaptığı için sinirlendiğini ve size bunu belli etmemeye çalıştığını bize söyledi. Ancak bugün çok mutluydu ve bana “Anne öğretmenim bugün okumamın çok iyiye gittiğini söyledi. Bende bugün harfleri birbirine karıştırmadan okumayı başardım.” Dedi. Bunun üzerine ben de ona kendimce ödül olarak en sevdiği yemek olan sulu köfte yemeğini yaptım. Size çok teşekkür ederim hocam.”

32. DERS

“n” sesi öğretim:

Nane görselinin bulunduğu okuma sayfası cem' e verilmiş ve sırasıyla “*na-ne-ni-no-nu-ni-nö-nü*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“nadir-nane-sene-tane-nedir-nereye-nerede”

“hastane-kestane-nine-nisa-nota-nane-anı”

“numara-nutuk-tanı-sönüyor-anne-ünlem-önder-yanı”

Kelimeler okunduktan sonra Cem' e sırasıyla “*ban-san-kan-çan-tan-yan-can-şan-fan*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“pancar-kapan-yalan-nişan-aslma-elvan-hayvan-canlı-afacan-tufan-yorgan”

“mantar-mantık-tarkan-çoban-dükkan-sanki-doksan-santim-insan-ayran-osman”

“sandık-nisan-zaman-orman-duman-mantı-roman-keman-mangal-çanta-sulatu-vatan”

Kelimeleri okuyan Cem' e aşağıdaki okuma metni okutulmuştur.

Tarkan babasıyla ormandan üç torba mantar kopardı. Tarkan'ın annesi mantarları unladı ve tavaya koydu. Mantarla patlıcan kızarttı. Tarkan on tane mantar, iki dilim patlıcan yedi. Yanında ayran içti.

Okumasını tamamlayan Cem' e sırasıyla “nar-ner-nir-nor-nur-nür-nör-nür” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“soner-oner-döner-diner”

“nerde-korner-yener-toner”

“sinir- normal-onur-konur”

“sınır-tanır-sanır-dünür”

Kelimeler okunduktan sonra sırasıyla “nak-nek-nik-nok-nuk-nık-nök-nük” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“denek-örnek-teknik-yanık”

Kelimelerden sonra “nat-net-nit-not-nut-nit-nöt-nüt” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“inatçı kanat-unutkan-konut-yanıt-dönüt”

Kelimeler okunduktan sonra “nas-nes-nis-nos-nus-nis-nös-nüs” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“ananas-nesne-yunus-okyanus-deney-onay”

Kelimeler okunduktan sonra “nam-nem-nim-nom-num-nım-nöm-nüm” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“anam- annem-sanem-senem-solunum-tanım”

Kelimeler okunduktan sonra “nal-nel-nil-nol-nul-nöl-nül” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“kanal-tünel-panel”

“yönelmek-anıl-yanılmak”

“manolya-anılmak-sunulma”

Kelimeler okunduktan sonra “*ran-ren-rin-ron-run-rın-rön-rün*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“*ayran-eren-rende-tören-yaren*”

“*derin-serin-patron-sorun*”

“*ayrıntı-karınca-yarın-kırıntı-ürün*”

Kelimeler okunduktan sonra sırasıyla “*kan-ken-kin-kon-kun-kın-kön-kün*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“*diken-erken-kendi-köken-manken*”

“*yelken-çirkin-keskin-sakin-tekin*”

“*balkon-sakin-konya-yakın-dokun*”

Kelimeleri okuyan Cem’ e heceleri iyice kavrayabilmesi için aşağıdaki cümleler okutulmuştur.

Karınca lar kırıntılara geldi.

Makarnaya kaşar rendeledi.

Yarın okulda tören var.

Torunlarına kalem aldı.

Çirkin ördek masalını okudu.

Ninem saksıları kaldırdı.

Cümleler okunduktan sonra hece çalışmalarına tekrar geçilmiştir. Cem’ e sırasıyla “*çan-çen-çin-çon-çun-çön-çüm*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“*çanta-koçan-çinko-niçin-tarçın-çünkü-saçın-kaçın*”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’ e “*tan-ten-tin-ton-tun-tın-tön-tün*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“*destan-anten-içten-keten-paten-saten-zaten-çetin-kantin-metin-baston-fayton-barın-altın*”

Kelimeler okunduktan sonra Cem' e “*san-sen-sin-son-sun-sın-sön-sün*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“desen-eksen-esinti-sinyal-kesin-yosun-sonra-garson-basın-yasin-sönmek-sunta”

Kelimeleri okuyan Cem' e hecelerden sonra aşağıdaki cümleler okutulmuştur. Böylelikle heceler pekiştirilmiştir.

Ayın üçünde dedem geldi.

Yasin kartondan araba kesti.

Ali keten pantolon aldı.

Aslı tırnaklarını sildi

Selin patenle kaydı

Çetin ellerini yıkadı.

Yaşasın bayram geldi.

Cümleleri okuduktan sonra Cem' e sırasıyla “*yan-yen-yin-yon-yun-yın-yön-yün*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“bayan-ayın-tayın-aksiyon-kimyön-koyun-oyun-mayın-sayın”

Kelimeler okunduktan sonra Cem' e “*man-men-min-mon-mün-möm-mün*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“duman-çimento-dümen-romen-seçmen-minder-minyon-yemin-yasemin-somon-somon-minnet”

Kelimeler okunduktan sonra Cem' e sırasıyla “*dan-den-din-don-dun-dın-dön-dün*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“dantel-meydan-neden-tümden-dinleti-mardin-pardon-kadın-aydın-dünya”

Hece çalışmalarını tamamlayan Cem son olarak aşağıdaki cümlelerin bulunduğu okuma sayfasını okumuş ve “n” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Galatasaray sarı kanaryayı yendi.

Ninesi oyuncak panda aldı.

Kedi minderde uyuyor.

*Yonca sütlüce tarçın koydu.
Yasemin salataya limon sıktı.
Selin sarı balon istedi.
Kedi mama için mırıldandı.
Tabaktaki çilekleri yedin mi?*

33. DERS

“ş” sesi öğretimi:

Şemsiye görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilmiş ve sırasıyla “*şa-şe-şi-şo-şu-şı-şö*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“işaret-şerit-şeker-şema-koşu-turşu-şule-dışı-karşı-şölen”

Kelimeler okunduktan sonra “*baş-raş-maş-kaş-çaş-taş-naş-haş-paş*” heceleri öğretilmiştir. Ardından heceler aşağıdaki kelimelerle örneklendirilerek Cem’e okutulmuştur.

“başkan-başka-maraş-tıraş”

“kaşkol-taşmak-kaynaş-yanaş”

“kumaş-savaş-yavaş-lavaş”

Kelimeler okunduktan sonra “*şar-şer-şir-şor-şur-şır-şör-şür*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“başar-şarkı-yaşar-kaşar-ikişer-ellişer-yedişer-yirmişer-şirket”

Kelimeler okunduktan sonra “*şak-şek-şik-şok-şuk-şık-şök-şük*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“uşak-başak-kuşak-ışık-karışık-eşik-kaşık”

Kelimeler okunduktan “*şat-şet-şit-şot-şut-şıt-şöt-şüt*” ve “*şam-şem-şim-şom-şum-şım-şöm-şüm*” heceleri öğretilmiştir. Ardından heceler aşağıdaki kelimelerle örneklendirilerek Cem’e okutulmuştur.

“manşet-çeşit-koşut-taşıt-paraşüt-üşütme-yaşıt”

“akşam-şemsiye-iletişim-karışım-ulaşım-düşey-şöyle-nişasta”

Kelimeleri okuduktan sonra Cem' e aşağıdaki cümleler sesli olarak okutulmuştur.

şermin şişeye su doldurdu.

şirin beşer beşer saydı.

Işık yavaş yürüdü.

Annem çamaşır astı.

Komşu aşure ikram etti.

Yeşim mor şemsiye aldı.

şükrü paraşütle atladı.

Ulaşım yeni taşıtlarla kolaylaştı.

Cümleler araştırmacının da belli yerlerde yardımıyla okunduktan sonra “şan-çen-çin-çon-çun-şın-çön-şün” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“nişan-şantiye-keşişen-yaşanti-ışın-kaşıntı-taşınma-aşınmak-ışıl-yeşil-koşul”

Kelimeler okunduktan sonra “kaş-keş-kiş-koç-kuş-kış-köş-küş” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“kaşkol-keşke-dikiş-koşma-kuşku-akış-kışlık-kuruş-karış”

Kelimeler okunduktan sonra “taş-teş-tiş-toş-tuş-tış-töş-tüş” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“taşlık-ateş-yetişmek-atış-çatışma-örtüş-çeşme-uçuş”

Kelimeler okunduktan sonra heceleri öğrenen Cem' e aşağıdaki cümleler sesli olarak okutulmuştur.

Kuşlar neşeli neşeli öttü.

Yastıkta mışıl mışıl uyudu.

Ömer kışlık erzak aldı.

şıraya beşer kişi oturdular.

Çeşmeden üç kova su taşındı.

Neşe iki kaşık mama yedi.

Kurşun asker masalını okudu.

şenay çayına şeker attı.

Cümleri sesli ve vurgularına dikkat ederek okuyan Cem' e sırasıyla “maş-meş-miş-moş-muş-mış-möş-müş” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“kumaş-gelmiş-yetmiş-dolmuş-atmış-almış-uyuşma-yaşlı”

Kelimeler okunduktan sonra “daş-deş-diş-doş-duş-dış-döş-düş” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“adaş-arkadaş-yoldaş-sırdaş-dişlek-düşsel-düşmek”

Kelimeler okunduktan sonra “laş-leş-liş-loş-luş-lış-löş-lüş” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“yaklaş-uzaklaş-yerleş-çelişki-oluş-açılış-alışmak-doluş”

Kelimeler okunduktan sonra “naş-neş-niş-noş-nuş-nış-nöş-nüş” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“tanaş-direnış-atanış-konuş-sunuş-sönüş-dönüş”

Kelimeleri okuyan Cem' e “ş” sesiyle ilgili aşağıdaki cümleler okutulmuş ve “ş” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Ali dişçiden çok korkarmış.

Neşe süt içmeye alışmış.

Komşular şikayet etmiş.

Hasan kuruyemiş almış.

Kaşık yere düşmüş.

Seçil oradan uzaklaşmış.

Suna oyun oynamış.

Ocaktaki yemek yanmış.

Yokuştan inerken düşmüş.

34. DERS

“h” sesi öğretimi:

Havuç görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem' e verilmiş ve sırasıyla “ha-he-hi-ho-hu-hı-hö-hü” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“bahane-baharat-pahalı-daha-hemne-hediye-hekim-hesap-heyecan-şahika”

“himaye-hidayet-dahiliye-hile-homurtu-tohumu-hukuk-ahududu”

“hüseyin-hısım-hıyar-hışırıtı-dahi-hikaye-hudut-huni”

Kelimeler okunduktan sonra *“bah-sah-rah-mah-kah-çah-tah-yah-hah-pah-şah-zah-vah-lah-dih-cah-fah-gah-jah-ğah”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“bahçe-sabah-bahçıvan-bahri-sahte-sahne-sahra-timsah”

“mahkeme-mahsus-kahkaha-mizah-zahmet-kahvaltı-nikah-kahya”

“tahta-tahmin-kğstah-iştah-siyah-yahni-şahsiyet-padişah”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’e *“h”* sesine uygun aşağıdaki cümleler sesli olarak okutulmuştur.

Kahvaltıda helva yedim.

Sabah bahçede koştuk.

Babam pahalı hediye aldı.

Hayvanat bahçesinde timsah varmış.

Hülya sahilde yürüdü.

Uçakta hostes şeker verdi.

Cümleleri sesli okuduktan sonra Cem’e *“has-hes-his-hos-hus-his-hös-hüs”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“hasta-hasret-şahıs-hüsrân-haydi-hayran-hayret-hayvan-heykel-hamsi-hemşire-tohum-merhem-helva-sahil”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’e *“har-her-hir-hor-hur-hır-hör-hür”* heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“hardal-herkes-seher-ahır-hırka”

“şehir-nehir-sihir-hortum-hurma”

“meşhur-mühür-hürmet-hikmet-haklı”

Kelimeler okunduktan sonra “han-hen-hin-hon-hun-hın-hön-hün” heceleri öğretilmiştir. Heceleri öğrendikten sonra Cem’e aşağıdaki kelimeler okutulmuştur. “h” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

“hançer-hande-ilhan-nihan-orhan-reyhan-hendek-hindi-rehin-şahin-tahin-hunhar”

35. DERS

“b” sesi öğretimi:

Bere görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiş ve “b” sesi tekrar ettirilmiştir. Ardından “ba-be-bi-bo-bu-bı-bö-bü” heceleri öğretilmiştir. Heceler öğrenildikten sonra aşağıdaki kelimeler okutularak heceler pekiştirilmiştir.

“barış-bakır-bere-bekir-beyin-besin-bedava-bilet-bidon-boru-boya-bulut-burun-tabure-buket-börek-bölüm-bütün-büyük-bilim-bitir”

Kelimeler okunduktan sonra “bar-ber-bir-bor-bur-bır-bör-bür” heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“bardak-haber-berber-biber-çember-bordo-bursa-burhan-kambur-sabır”

Kelimeler okunduktan sonra “bak-bek-bik-buk-bık-bök-bük” heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“kelebek-bebek-bekçi-köstebek-öbek-tombik-çabuk-çubuk-biçmek-pabuç”

Kelimeleri okuduktan sonra Cem’ e aşağıdaki cümleler sesli okutulmuştur.

Barış bıyık bıraktı.

Beren bisiklet sürdü.

Buse bilardo oynadı.

Burak kabuk toplamış.

Bora ayakkabısını boyadı.

Bahçıvan biberlere baktı.

Bekir çabuk bıktı.

Banu bilet aldı.

Cümleleri okuduktan sonra “bat-bet-bit-bot-but-bıt-böt-büt” heceleri öğretilmiştir. Ardından aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“batman-şerbet-nöbet-elbet-bitki-sabit-bütçe”

Kelimeler okunduktan sonra *“bas-bes-bis-bos-bus-bis-bös-büs”* ve *“bal-bel-bil-bol-bul-bıl-böl-bül”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“beste-bostan-kabus-otobüs-minibüs-büsbütün”

“balta-bilmek-sembol-bölme-bulmaca-kabul-istanbul-makbul-tombul-bülbül-kabul”

Kelimeleri okuduktan sonra aşağıdaki cümleler bir defa okutulmuştur.

Berke robotla oynadı.

Berkan bilyeleri aldı.

Bahçivan bitkileri ilaçladı.

Bekçi nöbet tuttu.

Birsen bölme işlemi yaptı.

Buse anahtarı buldu.

Cümleleri okuduktan sonra Cem’e *“ban-ben-bin-bon-bun-bın-bön-bün”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“bende-belik-binler-kabin-bünye-türbin-dürbün”

Kelimeler okunduktan sonra *“baş-beş-biş-bol-buş-biş-böş-büş”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur. Kelimeler bitince “b” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

“başkan-başlık-onbeş-beşlik-boşluk-büşra-kübra-leblebi-bohça”

36. DERS

“z” sesi öğretimi:

Zebra görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiş ve “z” sesini çıkarma çalışmaları yapıldıktan sonra sırasıyla *“za-ze-zi-zo-zu-zı-zö-zü”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“zarar-zeki-zeka-azize-müze-sebze-gamze-bazı-sızı-zürafa-ziyan-ziya-kuzu”

Kelimeler okunduktan sonra *“baz-saz-maz-kaz-taz-naz-yaz-paz”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“cambaz-hokkabaz-sihirbaz-bazlama-biraz-itiraz-kiraz-tıknaz-beyaz-doymaz-mazlum-olmaz-yılmaz-yaramaz-nazlı-ılgaz-şehnaz-papaz-palaz-yıldız-mecaz-fazla”

Kelimeler okunduktan sonra “zar-zer-zir-zor-zur-zır-zör-zür” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“özer-benzer-sekizer-lazer-dozer-zerdali-dinazor-zorba-zurna-huzur-hazır-özür-nazır”

Kelimeler okunduktan sonra “zak-zek-zik-zok-zuk-zık-zök-zük” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“dizek-müzik-bilezik-ezik-nazik-azık-kazık-tüzük”

Kelimeler okunduktan sonra “zat-zet-zit-zot-zut-zıt-zöt-züt” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“azat-tezat-özet-benzet-rozet-azot-yazıt-uzay-kuzey”

Kelimeleri okuyan Cem’ e heceleri pekiştirmesi için aşağıdaki cümleler sesli okutulmuştur.

Arzu akşam sebze çorbasını hazırladı.

Gamze kirazları kulaklarına taktı.

Kurnaz tilki kargayı kandırdı.

Bebek emzikle oynadı.

Zerrin sekizer saydı.

Ozan resim çizer.

Zeki tabağa zeytin koydu.

Bayramda Atatürk rozetleri takıldı.

Cümleler okunduktan sonra “zam-zem-zim-zom-zum-zım-zöm-züm” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“zambak-azim-çizim-bizim-kuzum-zimba-lazım-üzüm”

Kelimeler okunduktan sonra “zal-zel-zil-zol-zul-zıl-zöl-zül” ve “zan-zen-zin-zon-zun-zın-zön-zün” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“hazal-ezel-bezelye-gazel-sözel-çizil-kızıl”

“ozan-bazen-özen-pazen-sezon-uzun-yazın-hüzün”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’ e aşağıdaki cümlelerin bulunduğu okuma sayfası okutulmuştur.

Pazardan kiraz üzüm aldık.

Annem etli bezelye yapacak.

Tatil için izin aldım.

Konuşanlar tahtaya yazıldı.

Hazal sizin mahalleye gelmiş.

Sihirbaz mendilden kuş çıkardı.

Gamze üç sayfa özet çıkardı.

Okuma sayfası bittikten sonra *“raz-rez-riz-roz-ruz-rız-röz-rüz”* ve *“kaz-kez-kiz-koz-kuz-kız-köz-küz”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“kazma-ikaz-kezban-çerkez-merkez-ikiz-takoz-sekiz-dokuz-sakız-öküz-narkoz”

“biraz-ıtiraz-kiraz-çerez-bariz-horoz-aruz-maruz-varız-rüzgar”

Kelimeler okunduktan sonra *“saz-sez-siz-soz-suz-sız-söz-süz”* ve *“maz-mez-miz-moz-muz-mız-möz-müz”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“yetmez-domuz-temşz-omuz-yazlık-balyoz-yozgat”

“sazlık-çaresiz-susuz-huysuz-tuzsuz-üçüz-tozlu-otuz-çözme”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’ e aşağıdaki cümlelerin bulunduğu okuma sayfası verilerek okuma yaptırılmıştır. Okuma bittikten sonra “z” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Nazlı üç soruyu çözdü.

Rüzgar kuzeyden esiyordu.

Kezban beyaz çizme almış.

Ziya sekiz paket tuz aldı.

Tiyatroyu otuz kişi izledi.

Gamze merkezde oturuyor.

Arzu marketten sakız aldı.

37. DERS

“g” sesi öğretimi:

Gözlük görsellerinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiş ve “g” sesi tekrar edilerek kavratılmıştır. Ardından sırasıyla “ga-ge-gi-go-gu-gı-gö-gü” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“gazete-gerilim-geri-gemi-getir-denge-bölge-belge-simge-yenge-giresun-gitar-gişe-gizem-çizgi-bilgi-hangi-ilgi-ezgi-kategori-gurur-kanguru-duygu-bulgu”

Kelimeler okutulduktan sonra “gar-ger-gir-gor-gur-gır-gör-gür” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“gargara-angarya-uygar-gerçek-sünger-beygir-sigorta-bulgur-gırgır-aygır-görgü-görsel”

Kelimeler okunduktan sonra “gaç-geç-giç-goç-guç-gıç-göç-güç” ve “gan-gen-gin-gon-gun-gın-gön-gün” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“utangaç-solungaç-süzgeç-yengeç-başlangıç-dalgıç-kırlangıç-hörgüç”

“organ-organ-üçgen-genleş-gezegen-gürgen-sergen”

“gökyüzü-göksel-göksu-ırgat-yozgat-gitmek-mezgit-turgut-aygıt-gayrı-gösteri-tugay-giysi-giymek-çengel-gölge-bingöl”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’ e aşağıdaki cümleler okutulmuştur. “g” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Hayvanat bahçesinde goril gördüm.

Atatürk için saygı duruşunda bekledik.

Giresun karadeniz bölgesinde yer alır.

Giysilerimizi temiz tutalım.

Yengeler hem karada hem denizde yaşar.

Engin beşgen altıgen çiziyor.

Özgür krem rengi gömlek giymiş.

Turgut gemiyle geziye gitti.

38. DERS

“v” sesi öğretimi:

Vapur görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiş ve “v” sesi tekrar edilerek kavratılmıştır. Ardından sırasıyla “va-ve-vi-vo-vu-vi-vö-vü” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“vakit-vatan-verimli-have-meyve-deve-vedat-çeviri-virüs-mavi-vida-vites-vitamin-avukat-randevu-sıvı-vızıltı-kivi-favori-çerçeve*-vezir-çivi-veya”

Kelimeler okunduktan sonra “bav-sav-rav-mav-kav-çav-tav-naz-hav-paz-şav-zav-vav-lav-div-cav-fav-gav-ğav” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“savdı-savmak-savruk-kavga-kavram-kavşak-paçavra-istavrit-oktav-evli-övgü-tavla-tavsiye-sınav-manav-yavru-miyav-havlu-havyar-evde-evsiz-tavşan-navra”

Kelimeler okunduktan sonra “var-ver-vir-vor-vur-vir-vör-vür” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“duvar-yuvarlak-bulvar-varlık-sever-vergi-güverte-üniversite-revir-başvur-vurgu”

Kelimeler okunduktan sonra “val-vel-vil-vol-vul-vıl-völ-vül” ve “van-ven-vin-von-vun-vın-vön-vün” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“çuval-kahvaltı-karnaval-oval-sivil-volta-bavul-davul”

“kovan-erguvan-hayvan-karavan-eldiven-serüven-sevinmek-kavun-muavin”

Kelimeler okunduktan sonra aşağıdaki cümleler Cem’ e okutulmuştur. “v” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Veli kahvaltıda helva yedi.

Seval duvardaki çiviye havlu astı.

Vildan bisküvileri kavanoza koydu.

Güler mavi eldiven taktı.

Volkan meyve için tabak aldı.

Azize sütlü kahve içti.

Yavuz askerde çavuş olmuş.

Sevda vezneden döviz bozdurdu.

Televizyonda belgesel var.

Tavuk gıt gıt gıdak dedi.

Sevgi havuz kenarında serinledi.

39. DERS

“p” sesi öğretimi:

Papağan görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’ e verilmiş ve “p” sesi tekrar ettirilmiştir. Tekrar etme işlemi bittikten sonra sırasıyla “*pa-pe-pi-po-pu-pı-pö-pü*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur. “*para-pazı-peri-pelin-küpe-peçete-petek-pilot-pilav-pide-piyano-pota-polat-pınar-püre-karpuz*”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’e “*bap-sap-rap-map-kap-çap-tap-nap-hap-şap-zap-vapp-lap-dıp-fap-gap-jap-ğap*” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“*kebab-hesap-kasap-çorap-raptiye-kaplan-kaptan-çapkın-ketçap-kitap-yaptı-yaprak-şahap-ahşap-azap-sincap*”

Kelimeler okunduktan sonra “p” sesine uygun görsellerin bulunduğu kelimeler Cem’ e okutulmuştur.

Kelimelerden sonra aşağıdaki cümleler okutularak “p” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Serap perşembe günü toplantıya gitti.

İpek erken uyuyup sekizde kalktı.

Zeynep sinopta ekip çalışması yaptı.

Edip topu tuttu.

Depren için önlemler almalıyız.

Çöpleri çöp kutusuna atmalyız.

Pelin topuklu ayakkabı giydi.

Pinokyonun burnu uzadı.

Perihan pideyle pizza yaptı.

40. DERS

“c” sesi öğretimi:

Cıvciv görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilmiş ve “c” sesi tekrar edilerek ses kavratılmıştır. Tekrar çalışması bittikten sonra sırasıyla “ca-ce-ci-co-cu-cı-cö-cü” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“canım-cahil-yonca-pencere-tencere-acele-acemi-ceza-gece-beceri-önce-cesur-ceviz-cevap-cici-mercimek-kaleci-geçici-cihan-mucize-oyuncu”

Kelimeler okunduktan sonra “car-cer-cir-cor-cur-cır-cör-cür” ve “cak-cek-cik-cok-cuk-cık-cök-cük” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“hacer-cerrah-incir-zincir-gucır-bıdır”

“örümcek-gelecek-mercek-içecek-giyecek-yiyecek-biricik-gecikme-boncuk-çocuk-daracık”

“cetvel-mucit-sacit-hücum-cımbız-cicim-güncel-ecel-bencil-evcil-acenta-güvercin-conta-macun-acun-coşkun”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’ e aşağıdaki cümlelerin bulunduğu okuma sayfası okutulmuştur. “c” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Yonca gece pencereden baktı.

Annem tencereye mercimek koydu.

Ece turuncu ceket almış.

Cansu Cuma günü kuyumcuya gitti.

Cihan satıcıdan ceviz aldı.

Paşa güncel konulardan bahsetti.

Cemre diş macunu aldı.

Yücel evcil hayvan besliyor.

41. DERS

“f” sesi öğretimi:

Fındık görselinin bulunduğu çalışma sayfası Cem’e verilmiş ve “f” sesi tekrar edilerek ses kavratılmıştır. Tekrar çalışması bittikten sonra sırasıyla “fa-fe-fi-fo-fu-ft-fö-fü” heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“aferin-feribot-ferit-feza-tarife-fener-mesafe-fiçı-file-refika-filiz-defile-final-fındık-fişek-foça-fitik-füze-füme-üfür-foya-fular”

Kelimeler okunduktan sonra *“baf-saf-raf-maf-kaf-çaf-taf-naf-yaf-haf”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“bafra-sofra-safha-taraf-etraf-masraf-lafta-italaf-tafra-esnaf-naftalin-elyaf-sahaf-çarşaf-hoşaf”

Kelimeler okunduktan sonra *“far-fer-fir-for-fur-fir-för-für”* heceleri öğretilmiştir. Ardından hecelere uygun kelimeler okutulmuştur.

“sefer-nefer-ferda-ferdi-ferza-nilüfer-fersah-ferman-fermuar-feryat-zafer-firma-misafir-safir-zifir-forma-efor-üniforma-fırsat-fırtına-sıfır-kuaför-tayfur-fırlat”

Kelimeler okunduktan sonra Cem’ e aşağıdaki cümleler okutulmuştur. “f” sesi öğretimi tamamlanmıştır.

Refika meyveleri fileye doldurdu.

Feride çarşafalara naftalin koydu.

Nilüfer hafta sonu kuafördeydi.

Ferdi üniformasını fırçaladı.

Ufuk fındıkla fıstıkları ayırdı.

Okulumuza müfettiş geldi.

Akşam nefis bir ziyafet çektik.

Filiz kadife fular taktı.

42. DERS

“j” ve “ğ” sesi öğretimi:

Son ders olan bu çalışmada Cem’ e “j” ve “ğ” sesleri öğretilmesi amaçlanmıştır. Sesi çıkarma ve tekrar etme çalışmaları yaptırılmıştır. Sesleri doğru çıkardıktan sonra Cem’e aşağıdaki kelimeler okutulmuştur.

“jale-pijama-jaguar-japon-jelatin-proje-oje-alerji-buji-teknoloji-dijital-enerji-jole-ajanda-bagaj-bandaj-baraj”

*“ağa-doğu-aşağı-kaşığı-ağla-ağrı-iğne-oğlak-öğretmen-çiçeğe-böceği-çocuğu-
kucağı-doğru-bağcık-bağla-coğrafya-çağdaş-çağla-niğde-çiğdem-ağaç”*

Kelimeler okutulduktan sonra aşağıdaki cümleler okutulmuş ve seslerin öğretimi tamamlanmıştır.

Jale makyaj yaparken ruj sürdü.

Yağmur oje sürdü.

Çiğdem dijital saat aldı.

Tuğba mor renkli pijama aldı.

Çağrı çiçek suladı.

Ömer Seyfettin'in kaşığı kitabı var.

Öğretmen çocuğu tahtaya kaldırdı.

Ağrı dağı çok yüksek bir dağdır.

Buğdaylar başak vermeye başladı.

Saksıdaki fesleğen mis gibi kokuyor.

Öğretmenlerimizin emeğine sağlık.

43. DERS

Hece yöntemi kitabını başarıyla bitiren Cem'in son test verilerini ölçmek amacıyla ön test alınırken okutulan dört metin tekrar öğrenciye okutulmuştur. Sesli okutulan metinler ses kayıt cihazı, kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı okuma esnasında ön test sırasında yapılan okuma ile son test arasındaki farkı net olarak görmüştür. Kelimeleri doğru şekilde telaffuz eden ve akıcı okuma yapan Cem'in de her halinden belli olan kendine güveni ve yüzündeki gülümseme araştırmacı tarafından not alınan bir diğer durum olmuştur. Kayıt işlemini tamamlayan araştırmacı Cem'e ilk önce teşekkür etmiş ve onu tebrik ederek programın başarıyla bittiğini, okuma becerilerindeki iyileşmenin kendisini çok mutlu ettiğini dile getirmiştir. Ardından Cem'de öğretmenine sarılarak teşekkür etmiş ve bu durumun kendisine olan güvenini yerine getirdiğini, okulda korkmadan okuma etkinliklerine katıldığını, bazı heyecanlandığı durumlarda yavaş okuma yapsa da bu durumu kontrol altına alabildiğini söyleyerek duygularını dile getirmiştir. Böylelikle bu dersle birlikte hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı tamamlanarak son test verileri ölçülmek üzere kayıt altına alınmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu, “Uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı sonrası özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut okuma düzeyi (okuma hızı, doğru okuma, prozodi) ne durumdadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme dair bulgular ve yorumlar öğrencinin okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodi puanlarının son test sonuçları Tablo 4.3’te gösterilerek analiz sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 4.3. Okuma düzeyine ilişkin son ölçümler

Okuma Metinleri	Okuma Hızı	Doğru Okuma %	Prozodi	Prozodi Yüzdesi %
1.Metin	54=57-3	% 94,7	10	% 62,5
2.Metin	52=57-5	% 91,2	11	% 68,75
3.Metin	50=54-4	% 92,6	9	% 56,25
4.Metin	55=58-3	% 94,8	10	% 62,5
Ortalama	52,75	% 93,33	10	% 62,5

1. Okuma hızı (bir dakikada doğru okunan kelime sayısı) = toplam okunan kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı

2. Doğru okuma % = bir dakikada doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100

3. Prozodi puanı = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı

4. Prozodi puan yüzdesi = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı/16 X100

Okuma parçalarına ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde;

- Öğrencinin okuma hızının ortalamasının 52,75 kelime olduğu,
- Öğrencinin doğru okuma yüzdesinin ortalamasının % 93,33 olduğu,
- Öğrencinin okuma prozodisi puanının 10 olduğu,
- Öğrencinin okuma prozodisi yüzdesinin ortalamasının % 62,5 olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu, “Uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansı nasıl bir gelişim göstermiştir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme dair bulgular ve yorumlar öğrencinin okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodi puanlarının ön ve son test sonuçları karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Tablo 4.4’te gösterilerek analiz sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 4.4. Okuma düzeyine ilişkin ön-son ölçümlerin karşılaştırılması

Metinler	Okuma Hızı		Doğru Okuma %		Prozodi		Prozodi Yüzdesi%	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
1.Metin	16	54	% 64	% 94,7	4	10	% 25	% 62,5
2. Metin	15	52	% 62,5	% 91,2	4	11	% 25	% 68,75
3. Metin	16	50	% 66,7	% 92,6	4	9	% 25	% 56,25
4. Metin	17	55	% 65,3	% 94,8	4	10	% 25	% 62,5
Ortalama	16	52,75	% 64,63	% 93,33	4	10	% 25	% 62,5

1. Okuma hızı (bir dakikada doğru okunan kelime sayısı) = toplam okunan kelime sayısı – yanlış okunan kelime sayısı

2. Doğru okuma % = bir dakikada doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100

3. Prozodi puanı = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı

4. Prozodi puan yüzdesi = ifade ve ses düzeyi puanı + anlam üniteleri ve tonlama puanı + pürüzsüzlük puanı + hız puanı/16 X100

Tablo 4.4’ te de görüldüğü üzere 22 hafta boyunca uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim planının öğrencinin akıcı okuma becerileri olan okuma doğruluğu, okuma hızı ve okuma prozodilerinde ön test ve son test verilerine göre gözle görülür bir artış sağlamıştır. Okuma becerileri sonuçlara ön test ve son test verilerine göre şu şekilde yansımıştır:

- Doğruluk puanı ortalama olarak % 64,63’den % 93,33’ e yükselmiştir. Doğruluk ortalaması endişe duyulan okuma düzeyinden geliştirilebilir okuma düzeyine yükselmiştir.
- Okuma hızı ortalama olarak 16 kelimedenden 52,75 kelimeye çıkmıştır. Bu sonuçlarla kendi sınıf seviyesi olan (50-140) kelime aralığı yakalanmış olmaktadır.
- Öğrencinin akıcı okuma becerilerinden biri olan prozodinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencinin okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarından aldığı puanlar 4 puandan 10 puana doğru artış göstermiştir.
- Son olarak öğrencinin okuma prozodisi yüzdesi % 25’ten % 62,5’e yükselerek öğrencinin okuma prozodisinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirme amacı taşıyan bu çalışmaya ilişkin sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Bu araştırma sonucunda öğrencinin okuma hızı alanındaki sonuçlarına baktığımızda öğrencinin ön test sonuçlarının Türkiye’de yapılan araştırmalardaki ortalamaların altında olduğu görülmektedir. Akyol ve Temur (2006), yapmış oldukları çalışmalarında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını bilgi verici metinlerde 74.13; öyküleyici metinlerde 77,2 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırmamızdan elde ettiğimiz ön test ve son test sonuçlarına göre de öğrencinin ön test sonuçlarında okuma hızındaki eksiklik ortaya çıkmaktadır. Ateş ve Yıldız (2011), yapmış oldukları çalışmada birbirinden farklı yöntemlerle okumayı öğrenen ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait ortalamaların ses temelli okuma yönteminde 79.36, cümle temelli okuma yönteminde 75.38 olduğunu ortaya koymuşlardır. Buradan da anlaşılacağı üzere bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencinin ön ölçümlerindeki okuma hızının ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Bunun yanında okullarda hece yöntemi temelli bir öğretim yapılmadığı ve özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu yöntemden yoksun bir şekilde eğitime devam ettikleri görülmektedir.

Adler (1995), eğitimde en etkili yöntem diye herhangi bir yöntemden bahsetmenin mümkün olmadığını söylemektedir. Eğitim devamlı ve değişiklik isteyen bir sistemdir. Hangi yöntem, teknik en iyi olsa bile sürekli kullanıldığı takdirde eğitimde tek-düzelik başlayacak ve öğretimin kalitesini olumsuz etkileyecektir. Bu araştırmada da öğrenciye, okulda öğretildiği okuma yöntemlerinin dışında hece yöntemi temelli eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Begeny ve Silber (2006), okuma becerilerinde yetersizlik yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik özel yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Okuma becerilerinde sınıf düzeyinin gerisinde olan öğrencilerin özel yöntemlerle destek almadıkları sürece akranlarıyla aynı seviyeye gelebilmeleri oldukça zordur. Araştırmamızın katılımcısı olan Cem de araştırmacı tarafından özel bir eğitim programı hazırlanıp uygulanmıştır. Uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı

sonrasında öğrencinin okuma hızında diğer araştırmalarla benzerlik gösteren olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Literatürde hece yöntemi temelli okuma öğretimi yapılan araştırmalar oldukça azdır. Yapılan araştırmalarda normal gelişim gösteren bireyler üzerinde akıcı okuma becerilerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle iyileştirilebildiği yönünde sonuçlar bulunurken, özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde hece yönteminin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak bu yöntemin, tekrar çalışmaları gerektirmesi ve uzun bir süreci kapsamından dolayı eğitimciler tarafından kullanılmadığı yönünde bir varsayım yapılabilmektedir.

Ateş (2013)'in yaptığı çalışmasında okuma problemi yaşayan öğrencilerde tekrar etmenin ve öğrenciye özel bir yöntem, program hazırlamanın okuma becerilerine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Akar (2017)'in yapmış olduğu çalışmada da okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye, bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanıp uygulanarak okuma becerilerinde gelişme sağlanması bu araştırmayı destekler niteliktedir. Seçkin (2012)' in yaptığı çalışma sonucunda olduğu gibi okumada zorluk çeken bireylerin, okumada zorluk çekmeyen bireylere oranla akademik anlamda başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin temel taşlarından olan okuma becerisi her öğrencide olması gereken beceridir. Bu beceriden yoksun bireyler tüm akademik alanlarda başarısız olma durumuyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Buradan yola çıkarak araştırmamızın katılımcısı olan öğrencinin bu becerilerine yönelik olumlu bir gelişme göstermesi öğrencinin akademik diğer alanlardaki becerilerini de olumlu etkileyecek güce sahiptir. Can ve Yavuz (2017), çalışmalarında da belirtildiği gibi okuma problemi olan öğrencinin fark edilmesindeki en büyük etkenin okuma ve yazma süreçlerinde akranlarından geride olması, sesleri, kelimeleri karıştırması ve hız problemlerinin olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da katılımcı hakkında aileden alınan bilgiye göre erken fark edilmenin, aile ve okul öncesi öğretmenin etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Razon (1980)'a göre disleksi bozukluğuna sahip bir çocuğun okuma sırasında hata yapması, okurken harf atlaması, satırlar atlaması oldukça normaldir. Araştırmanın uygulama sürecinde de öğrencinin bu davranışlara benzer özellikler göstermesi ve araştırmacının bu davranışların normal olduğunu göz önüne alarak eğitim sürecine devam etmesi, okuma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etki yaratmıştır. Hogan ve Thomson (2010)' da belirttiği gibi okuma güçlüğü yaşayan bireylerin sadece akademik anlamda değil; bireyin sosyal hayatını ve yetişkinlik dönemini de etkileyeceğinden öğrencinin okuma becerilerinin özel yöntemlerle geliştirilmesi bireyin ileri

hayatı açısından da olumlu sonuçlar doğuracağı sonucuna varılmaktadır. Hutchinson, Whiteley, Smith ve Connors (2004), çalışmalarında bireylerin disleksi problemlerinin varlığının erken dönemde tespit edilmesinin bireyin eğitim hayatında kolaylık sağlayacağını desteklemektedir.

Son olarak yapılan bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerindeki eksikliklerin giderilmesi için, alternatif bir okuma yöntemi olan hece yönteminin de kullanılabilmesi; bireyselleştirilmiş eğitim programının tüm işleyişinin ayrıntılı bir şekilde anlatılması, eğitimcilere ve ailelere kılavuz görevi görmesi açısından alanyazına katkı sağlayacaktır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla hece yöntemi temel alınarak bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanmış ve bu eğitim programının öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yirmi iki hafta boyunca 43 ders saati şeklinde hazırlanan program öğrenciyi sıkmayacak şekilde, derse katılımını eğlenceli hale getirmeye çalışılarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencinin sınıf seviyesine uygun dört metin ön ve son test olarak kullanılmış, sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut okuma düzeyinin ne durumda olduğu ile ilgilidir. Bunun için öğrencinin okuma becerileri olan doğruluk, hız ve prozodi düzeyleri incelenmiştir. Doğruluk için “Kelime Tanıma Yüzdesi” formülü sonuçları kullanılmıştır. Hız için öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayıları, prozodi için ise “Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

- Okuma doğruluğu sonuçlarına göre öğrencinin doğru okuma yüzdesinin ortalamasının % 64,63 olduğu belirlenmiştir.
- Okuma hızı sonuçlarına göre öğrencinin okuma hızının ortalamasının 16 kelime olduğu tespit edilmiştir.
- Okuma prozodisi sonuçlarına göre öğrencinin okuma prozodisi puanının ortalamasının 4 olduğu ve okuma prozodisi yüzdesinin ortalamasının % 25 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri ise özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansının nasıl etkinliklerle geliştirilebileceği ile ilgilidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

- Öğrencinin mevcut okuma düzeyi belirlenip; öğrencinin öğrenim düzeyine uygun bireyselleştirilmiş bir eğitim programı ile öğrencinin okuma performansının iyileştirilebildiği tespit edilmiştir.
- Hece yöntemi temel alınarak hazırlanan çalışma sayfaları ile bol tekrar ve bol okuma yaptırılarak öğrencinin okuma performansında olumlu gelişmeler görülmüştür.
- Her ders kitabı bitiminden sonra yapılan genel tekrarlar ve ödevlerle öğrencinin okuma performansında olumlu gelişme görülmüştür.
- Belirli derslerin sonunda öğrenciyle renkli kartlarla eşleştirme çalışmaları yapılarak öğrencinin ilgisi artırılıp, öğrendiği heceler tekrar pekiştirilerek okuma performansında gelişmeler görülmüştür.
- Ünlü harflerin öğreniminde öğrenciye sesi hissettirme çalışması yaptırılması ve görsellerle ünlü harfin pekiştirilmesi, öğrencinin okuma performansını olumlu etkilediği görülmüştür.
- Renkli çalışma sayfalarıyla öğrenciye; harf eşleme, nesne kelime eşleme, örüntü tamamlama ve bulmaca çalışmaları verilerek öğrencinin dersi pekiştirmesi sağlandığında, okuma performansında olumlu gelişmeler görülmüştür.
- Harflerin hepsini bilen ancak hece birleştirmede ve akıcı okumada problem yaşayan öğrencinin, heceleri bol tekrar etmesi ve sürekli yeni heceler öğrenmesiyle kelime haznesinin genişlemesi, okuma performansını olumlu etkilediği görülmüştür.
- Her ders başında araştırmacının öğrenciyi yüreklendirmesi, yapacağına inandırması sayesinde öğrencinin isteğinin arttığı ve okuma performansında olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür.
- Heceleri öğrenen, kelimeleri doğru telaffuz eden öğrencinin, kendine güveninin gelmesi ve önceden öğrendiği, bildiği kelimelerin çoğunlukta olduğu tekrar çalışmalarıyla okuma performansı olumlu gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.
- Hece yöntemi temelli okuma yönteminin bol tekrar ve bol okuma gerektirmesinden kaynaklı öğrencide bunalma, sıkılma görüldüğü zaman, öğrencinin dikkatini çekecek keyif veren etkinliklerle öğrenime sıklıktan devam ettirilerek okuma performansı geliştirilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri ise uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı sonrası özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut okuma düzeyinin ne durumda olduğu ile ilgilidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

- Okuma doğruluğu sonuçlarına göre Öğrencinin doğru okuma yüzdesinin ortalamasının % 93,33 olduğu belirlenmiştir.
- Okuma hızı sonuçlarına göre Öğrencinin okuma hızının ortalamasının 52,75 kelime olduğu tespit edilmiştir.
- Okuma prozodisi sonuçlarına göre Öğrencinin okuma prozodisi puanının ortalamasının 10 olduğu ve okuma prozodisi yüzdesinin ortalamasının % 62,5 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın asıl amacı olan problem durumunda, uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı sonrasında özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansında nasıl bir gelişim görüldüğü incelenmiştir. Bunun için öğrencinin ön test sonuçlarının ortalamaları ile son test sonuçlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde;

- Öğrencinin okuma becerilerinden biri olan okuma hızı 16 kelimedenden 52,75 kelimeye artış göstererek, öğrencinin ilkokul 1. Sınıf seviyesinde olan kelime hızı, kendi sınıf seviyesi olan ilkokul 3.sınıf kelime aralığını (50-140) yakalamıştır. Bu değerler, hazırlanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının öğrencinin okuma hızını geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır.
- Öğrencinin bir başka okuma becerilerinden olan doğru okuma yüzdesinin % 64,63'ten % 93,33' e yükselerek endişe duyulan okuma düzeyinde olan öğrencinin uygulama sonrasında geliştirilebilir okuma düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Bu değerler, öğrenciye hazırlanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının okuma becerilerinden biri olan okuma doğruluğunu artırma konusunda olumlu sonuçlar yarattığını göstermektedir.
- Öğrencinin okuma becerilerinden biri olan prozodinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencinin okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarından aldığı puanlar 4 puandan 10 puana doğru artış göstermiştir. Bu değerler doğrultusunda ön ölçümlerde akıcılık problemi olan öğrencinin uygulama sonrasında okumasında problem kalmadığı tespit edilmiştir.

- Son olarak öğrencinin akıcı okuma becerilerinden biri olan prozodinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrencinin okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarından aldığı yüzdelerin %25'ten %62,5 'e bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının, akıcı okuma becerisi olan prozodi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu doğrulanmaktadır.

Bu araştırma ile özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenciyle hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş bir eğitim programı hazırlanarak çalışılması öğrencinin okuma becerilerinde (okuma hızı, doğru okuma, prozodi) gözle görülür derecede bir iyileşme yarattığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak elde edilen tüm veriler, uygulanan hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programının öğrencinin okuma hızı, doğru okuma, prozodi gibi akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yol olduğunu ortaya koymuştur.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlere ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonunda daha iyi veri toplamak amacıyla tek bir katılımcı yerine birden fazla katılımcıyla hece yöntemi temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanabilir, böylelikle birden çok öğrencinin üzerinde etkisi incelenebilir. Yapılan çalışma süresi uzatılarak okuma hatalarının üzerine daha çok yoğunlaşıp bu problemin tamamen aşılmasına, böylelikle prozodik modellemenin üzerinde daha çok durularak hep istenilen, konuşur gibi okuma diye nitelendirilen okuma düzeyine ulaşma sağlanabilir.

Araştırmanın katılımcıları çeşitlendirilebilir. Bu çalışmada erkek öğrenciyle çalışılmıştır. Diğer bir araştırmacı kız öğrenciyle çalışarak okuma becerilerindeki gelişimi inceleyebilir.

Araştırmanın katılımcı özellikleri değiştirilebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci dışında; işitme problemi olan öğrenciler, artikülasyon bozukluğu bulunan öğrenciler ya da otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler üzerinde de bu çalışma uygulanarak hece yönteminin okuma becerilerine etkisi incelenebilir.

Literatür taramasında hece yöntemi temelli okuma çalışmaları oldukça azdır. Hece yönteminin normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir. Böylelikle literatürdeki büyük bir eksiklik giderilebilir. Bu çalışmalar çoğaltılarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmen olan kişilere kılavuzluk edebilir.

Hece yöntemi temelli okuma yaparken gerekli kaynakların olmaması ve tek bir kaynağa bağlı kalmanın zorluklarını azaltmak için yapılacak çalışmalar ders kitabı niteliğinde olabilir ve okullardaki kaynak açığı böylelikle kapatılabilir.

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır ancak diğer araştırmacılar ilkokul düzeylerini değiştirip özellikle ilkokul birinci kademedeki bu yöntemi çalışmaya başlayabilirler.

Bu araştırmada öğrencinin okuma becerileri üzerine çalışılmıştır diğer araştırmacılar öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini de değişkenlerine ekleyerek çalışma yapabilirler

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkında mutlaka aile ve sınıf öğretmenleri bilgi sahibi olmalıdırlar. Erken tanı ile farkına varılmayan bir öğrenci akademik anlamda çoğunlukla başarısız olabilir, okumaya ve okula isteği azalabilmektedir. Bu sebeple özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü ve disleksi hakkında aileler ve eğitimciler destek eğitimlerle bilinçlendirilmelidirler.

KAYNAKLAR

- Adler, S. (1995). Helping “teachers build complex conceptual frameworks. Partnerships of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development, 85-100.
- Akar, C. (2017). Determining the effectiveness of audio-recording method in the treatment of reading disability. *Reading Improvement*, 54(2), 45-55.
- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 435-440.
- Akçay, D., & Kocaefe, Ç. (2014). The Past, Present and Future of Gene Correction Therapy. *Acta Medica*, 45(1), 51-54.
- Akdemir-Okta, D. (2008). Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Aksoy, N. (2003). Eylemde bulunulan: Eğitimsel uygulamaları ve değiştirmede kullanılacak bir yöntemdir. Kuram ve eğitim yönetimi, 36 (36), 474-489.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 49.
- Akyol, H. (2003). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). Türkçe öğretim yöntemleri. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29(25), 9-274.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The reading teacher*, 36(6), 556-561.
- Altuntaş, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altuntaş, O., & Karakaya, B. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- Arı, R. (2003). Gelişim ve Öğrenme. Konya: Atlas Kitabevi.

- Aşıkcan, M. (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Ataman, A. (2004). Gelişim ve Öğrenme, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2. Baskı Ankara.
- Ataman, A., & Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. İçinde Ayşegül Ataman. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş, 7, 153-170.
- Ateş, S. (2013). Performansa dayalı dönütlerle tekrarlı okuma alıştırmalarının akıcı okuma becerisine etkisi. *Okuma Geliştirme*, 50 (4), 158-165.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı öğrenen eğitimlerinin sınıf eğitiminin okuma ilköğretimlerini karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 101-124.
- Aydın, B., Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yayıcı, L., & Ağır, M. (2013). Gelişim ve öğrenme. Eğitim psikolojisi.
- Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2007). Eğitim psikolojisi. Alkım Yayınevi, İstanbul, trs.
- Bacanlı, H. (2017). Eğitim psikolojisi. Alkım Yayınları.
- Baker, CR ve Logan, LB (2006). Eğitim açısından dezavantajlı öğrenciler için artan akademik başarıyı teşvik etmek için eylem araştırması kullanmak. *Muhasebe Eğitime Küresel Bakış Açısı*, 3, 1.
- Balcı, E. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Bassey, M. (1998). Action research for improving educational practice. *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside*, 93-108.
- Başaran, İ. E. (2005). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam. Nobel.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir anlamda olarak okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayımlanmamış doktora tezi.
- Baştuğ, M. ve Keskin, HK (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri Basit ve Çıkarımsal Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 227-244.

- Bateman, B. (1965). Learning disabilities—an overview. *Journal of School Psychology*, 3(3), 1-12.
- Bates, E., & Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition.
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği) (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Batu, S. 1998. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). Kaynaştırma. Ankara: Kök Publishing.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Eskişehir: Anadolu University Publications.
- Batu, S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Begeny, J. C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Bender, W. N. (2012). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. Trans: H. Sarı). Ankara: Nobel.
- Berninger, VW ve Wolf, BJ (2009). Disleksi ve disgrafisi olan öğrencilere öğretim: Öğretim ve bilimden dersler. Paul H Brookes Yayıncılık.
- Beyazıt, N. (2007). İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S., & Burke, MD (2004). Öğrenme güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin hikâye-dilbilgisi metinlerini anlamalarını artırmak için hikâye haritasının kullanılması. *Öğrenme Güçlüğü Üç Aylık*, 27 (2), 105-121.
- Brousseau, RG (2006). Erken edinilmiş disleksinin ilerlemesi üzerine bir araştırma.
- Can, B., & YAVUZ, S. A. (2017). Okuma-Yazma Güçlüğü: Kimin İçin? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113.
- Carbo, M. (1987). Deprogramming okuma hatası: Eşit olmayan öğrencilere eşit şans vermek. *Phi Delta Kappan*, 69 (3), 197-202.

- Carnine, D., Silbert, J., & Kame'enui, E. J. (2006). Teaching struggling and at-risk readers: A direct instruction approach. Prentice Hall.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 386-406.
- Cortiella, C. ve Horowitz, SH (2014). Öğrenme güçlüğünün durumu: Gerçekler, eğilimler ve ortaya çıkan sorunlar. New York: Öğrenme güçlükleri için ulusal merkez, 25 , 2-45.
- Culatta, RA, Tompkins, JR ve Werts, MG (1999). Özel eğitimin temelleri: Her öğretmenin bilmesi gerekenler. Columbus^ eOH OH: Merrill.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul English Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Çevrimiçi*, 14 (2).
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel Bir Araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Çolak, A. (2002). Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Çolak, Y. Disleksi Teşhisi Konmuş Çocuklara Drama ile Okuma Yazma Öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 225-243.
- Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim 1- 5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Daane, Mary C., Campbell, Jay R., Grigg, Wendy S., Goodman, Madeline J., & Oranje, Andreas. (2005). Fourth-grade students reading aloud: Naep 2002 special study of oral reading. Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Danne, MC, Campbell, JR, Grigg, WS, Goodman, MJ ve Oranje, A. (2005). Dördüncü Sınıf Öğrencileri Sesli Okuma: NAEP 2002 Özel Sözlü Okuma Çalışması. *Milletin Karnesi*. NCEs 2006-469. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi.
- Das, JP (2001). Das-Naglieri Bilişsel. Psikoeğitimsel Değerlendirme El Kitabı: Pratik Bir El Kitabı EĞİTİM PSİKOLOJİSİ Serisinde Bir Cilt, 33.
- Davis, R. (2010). The gift of dyslexia (yeni ve genişletilmiş baskı). ABD: Perigee Books.
- Deeney, TA (2010). Bir dakikalık akıcılık ölçütleri: Değerlendirme ve öğretimde karışık mesajlar. *Okuma Öğretmeni*, 63 (6), 440-450.

- DeFries, J. C., & Alarcón, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(1), 39-47.
- Demir, B. (2005). Okulöncesi ve ilköğretim Birinci sınıfa Devam Eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün Belirlenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Demir, C. (2015). Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Dick, B. (1993). Eylem araştırması tezleri. Erişim tarihi: 28 Ağustos 2011.
- Dick, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The learning organization*.
- Diken, İ. H., (2007). Kaynaştırma Uygulamalarında İş birliği. S. Eripek (Dü.) İçinde, İlköğretimde Kaynaştırma (1. B., S. 65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.
- Dowhower, Sarah Lynn. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dowwwer, SL (1991). Prozodiden bahsetmişken: Fluency'nin başıboş yatak arkadaşı. Teoriden uygulamaya, 30 (3), 165-175.
- Duzcu, M. G. Y., & Mızıkacı, F. T. D. (2015). Özel eğitim mesleki eğitim merkezi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Programı).
- Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3 ed.): Allyn and Bacon.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*.
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, T. (2015). Görsel Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişsel İşlem Performansları Üzerine Etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Everatt, J., Bradshaw, MF ve Hibbard, PB (1999). Görsel işleme ve disleksi. *Algı*, 28 (2), 243-254.
- Everatt, J., Steffert, B., & Smythe, I. (1999). Alışılmadık olana bir göz: Disleksiklerde yaratıcı düşünme. *Disleksi*, 5 (1), 28-46.

- Eyüp, İ. Z. C. İ. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of educational Psychology*, 90(1), 37.
- Frauenheim, J. G. (1978). Academic Achievement Characteristics of Adult Males Who Were Diagnosed as Dyslexic in Childhood. *Journal of Learning Disabilities*, 11(8), 476-483.
- Fremont, (2001). American Academy of Pediatrics. *Learning Disabilities, Dyslexia and Vision*. 74(1).
- Fuchs, LS, Fuchs, D., Hosp, MK ve Jenkins, JR (2001). Okuma yeterliliğinin bir göstergesi olarak sözlü okuma akıcılığı: Teorik, ampirik ve tarihsel bir analiz. *Bilimsel okuma çalışmaları*, 5 (3), 239-256.
- Gazzaniga, M. S., Bogen, J. E., & Sperry, R. W. (1967). Dyspraxia following division of the cerebral commissures. *Archives of Neurology*, 16(6), 606-612.
- Gildroy, P. G. (2000). Advanced word reading [Online]. The University of Kansas Center for Research on Learning, Lawrence.
- Guardiola, JG (2001). Disleksi üzerine araştırmaların evrimi. *Anuario de psicología*, 32 (1), 330.
- Güldenöğlü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve Okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gür, G., Bayhan, S., & Alagöz, F. (2013, October). Energy efficiency impact of cognitive femtocells in heterogeneous wireless networks. In *Proceedings of the 1st ACM workshop on cognitive radio architectures for broadband* (pp. 53-60).
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. İçinde, A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hammill, DD (1990). Öğrenme güçlüklerinin tanımlanması üzerine: Ortaya çıkan bir fikir birliği. *Öğrenme güçlüğü dergisi*, 23 (2), 74-84.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Higher Education in Teacher Development* (pp. 85-100).
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. London: Sage. Nicoladis, E., & Genesee, F. (1997). Okul öncesi iki dilli çocuklarda dil gelişimi.
- Hogan, T. P., & Thomson, J. M. (2010). Epilogue to *Journal of Learning Disabilities* special edition "Advances in the early detection of reading risk": Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methods. *Journal of learning disabilities*, 43(4), 383-386.

- Hudson, Roxanne F., Lane, Holly B., & Pullen, Paige C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hultquist, AM (2006). Ebeveynler ve profesyoneller için disleksiye giriş. Jessica Kingsley Yayıncılar.
- Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia*, 10(3), 179-195.
- IDA. (2009). Testing and Evaluation. 19 Ocak 2015 tarihinde <http://www.interdys.org> sayfasından erişilmiştir.
- Ikeshita, H., Yamaguchi, S., Morioka, T. ve Yamazoe, T. (2018). Metin Vurgulamının Gelişimsel Disleksi Olan Çocukların Okuma Becerilerine Etkisi: Bir Pilot Çalışma. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (9).
- Jaklewicz, H. (1997). Twenty-five years of longitudinal studies on dyslexia. AUTHOR Ericson, Britta, Ed.; Ronnberg, Jerker, Ed. TITLE Reading Disability and Its Treatment. EMIR Report No. 2., 151.
- Johnson, A.P. (2014). Eylem araştırması el kitabı. (Y.Uzuner ve Meltem Ö.Anay, Trans.) [A short guide to action research.] Ankara: Anı.
- Karaca, O., Tirit Karaca, D., Çalış, S., & Yiğit, G. (2018). Disleksi özgül öğrenme güçlüğü.
- Karaca, T. (2001). Epilepsi tanılı çocuklarda davranışsal-bilişsel özellikler ve aile tutumları.
- Karamuklu, E. S. (2018). Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü).
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapı okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (4), 107-119.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 168-180.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). "Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlükleri". Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1-2); 95-118. Kitaplığı 7-8 Yaş, Ankara: Tübitak Yayınları.
- Kimmel, MM ve Segel, E. (1988). Yüksek sesle okumak için! Çocuklarla kitap paylaşma rehberi. Bantam Doubleday Dell Publishing Groups, Inc., 1 Dag Hammerskjold Plaza, New York NY 10017.
- Kirk, SA ve Elkins, J. (1975). Çocuk hizmeti gösteri merkezlerine kayıtlı çocukların özellikleri. *Öğrenme Güçlüğü Dergisi*, 8 (10), 630-637.
- Klauda, SL ve Guthrie, JT (2008). Akıcı okumanın üç bileşeninin okuduğunu anlama ile ilişkisi. *Eğitim psikolojisi Dergisi*, 100 (2), 310.

- Kodan, H. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Evrensel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (11), 1962-1969.
- Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü, 285-309.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Okul öncesi dönemde öğrenme sorunlarını tanımak. Okul Öncesi Eğitim: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu. İstanbul.
- Kuhn, MR ve Stahl, SA (2003). Akıcılık: Gelişimsel ve iyileştirici uygulamaların gözden geçirilmesi. *Eğitim psikolojisi dergisi*, 95 (1), 3.
- Kuhn, MR, Schwanenflugel, PJ ve Meisinger, EB (2010). Hizalama teorisi ve okuma akıcılığının değerlendirilmesi: Otomatikleşme, prozodi ve akıcılığın tanımları. Üç ayda bir okuma araştırması, 45 (2), 230-251.
- Küçükköy, ME (2020). Hece Bölümlemesinin Okuma Güçlü Çocuklarda Okuma Üzerine Etkisi: Yok Okuyucular İçin Yardımcı Bir Teknik (Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi).
- Mandell, C. J. ve Gold. V. (1984). Teaching handicapped students. Minnesota: West Publishing Co.
- Masters, J., & Hughes, I. (1995). Action research electronic reader. Retrieved on September, 29, 2019.
- Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (2001). Learning disabilities and challenging behaviors. Baltimore, MD: PH Brookes.
- Mauser, AJ (1976). Öğrenme Güçlüğü'nün Değerlendirilmesi: Seçilmiş Araçlar.
- McTaggart, R. (Ed.). (1997). Participatory action research: International contexts and consequences. Suny Press.
- MEB. (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- Meghan, Alisa, Bradley R. Wilcox ve J.Loyd Eldredge (2000); "Effect of Neary, Need?" Teachereducators' understandings, Perspectives, And Practices Surrounding.
- Mills, G. E. (2003). Action research. A guide for the teacher researcher. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mills, GE (2000). Eylem araştırması: Öğretmen araştırmacı için bir rehber. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Moore, JE ve Balents, L. (2007). Zamanla tersinir-değişmeyen bant yapılarının topolojik değişmezleri. *Fiziksel İnceleme B*, 75 (12), 121306.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Orton, S. (1937). Reading, writing, and speech problems in children. New York, NY: Norton.

- O'Sullivan, M., & MacPhail, A. (2010). 'Carving a new order of experience' with young people in physical education: Participatory Action Research as a pedagogy of possibility. In *Young People's Voices in Physical Education and Youth Sport* (pp. 175-197). Routledge.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara, s113-116.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar:" özel eğitime giriş". Karatepe Yayınları.
- Peksoy, M. (2018). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Perkins, VL (1988). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü okuma hatalarına geri bildirim etkisi. *Öğrenme Güçlüğü Dergisi*, 21 (4), 244-248.
- Rasinski, T. V. (2000). Commentary: Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54(2), 146-151.
- Rasinski, T. V. (2003). The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. Scholastic Inc..
- Rasinski, T. V. (Ed.). (2009). Essential readings on fluency. International Reading Assoc..
- Rasinski, T.V. (1989). Herkes için akıcılık: Sınıfta akıcılık eğitiminin dahil edilmesi. *Okuma Öğretmeni*, 42 (9), 690-693.
- Rasmussen, M. U., & Nurhan, C. O. R. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Rawlinson, D., & Little, M. (2004). Improving student learning through classroom action research. Daytona Beach: Project CENTRAL.
- Razon, N. (1976). Özel bir okuma bozukluğu (Disleksi). Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji Dergisi*, 1, 19-29.
- Reid, R. ve Lienemann, TO (2006). Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle yazılı anlatım için öz-düzenlemeli strateji geliştirme. *Olağanüstü çocuklar*, 73 (1), 53-68.
- Rief, SF (2015). DEHB listeleri kitabı: Dikkat eksikliği bozukluğu olan çocuklara ve gençlere yardım etmek için pratik bir rehber. John Wiley ve Oğulları.
- Rief, SF ve Stern, J. (2010). Disleksi kontrol listesi: Ebeveynler ve öğretmenler için pratik bir referans (Cilt 3). John Wiley ve Oğulları.
- Sakallı Gümüş, S. (2017). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim* (S. 81-97). Ankara: Vize.

- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 71-77.
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor İşlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into practice*, 30(3), 158-164.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri. Çev. Ed.: M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Seçkin, Ş. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı).
- Senemoğlu, N. (2003). Gelisim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Gazi Kitapevi. Ankara.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Shaywitz, S. (2003). Disleksinin üstesinden gelmek: Her seviyedeki okuma problemlerine yönelik yeni ve eksiksiz bilim temelli bir program. New York: Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Mencl, W. E., Constable, R. T., ... & Gore, J. C. (2003). Neural systems for compensation and persistence: young adult outcome of childhood reading disability. *Biological psychiatry*, 54(1), 25-33.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Mencl, W. E., ... & Gore, J. C. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(5), 2636-2641.
- Sidekli, S. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması). Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Siegel, J. M. (2005). Clues to the functions of mammalian sleep. *Nature*, 437(7063), 1264-1271.
- Skinner, C. H., Cooper, L., & Cole, C. L. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(2), 331-333.
- Smith, D. D. (2004). Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity (pp. 85-86). Pearson/A and B.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2014). Teaching students with special needs in inclusive settings (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Snowling, M. J. (2000). From language to reading and dyslexia 1. *Dyslexia*, 7(1), 37-46.

- Solic, K. L., & Allington, R. L. (2012). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. *Fluency instruction: Research-based best practices*, 215.
- Steward, A. K. (1995). *Reading Fluency In Mild Acquired Dyslexia: A Case Study*. Yüksek Lisans Tezi, Mount Holyoke Üniversitesi, Massachusetts.
- Stinger, E. T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. Thousand Oaks.
- Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1-33.
- Swanson, H. L., Jerman, O., & Zheng, X. (2009). Math disabilities and reading disabilities: Can they be separated? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 175-196.
- Şanal, S. Ö., & Erdem, M. *Disleksili Bireylerin Öğrenme Süreçlerinde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı: Alanyazın Taraması*.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, H. G. (1995). "Özel Öğrenme Güçlüğü" Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Şenel, H. G. (1996). Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği-aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02).
- Şenel, H. G. (1998). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taner, M. (2007). *Özel eğitim*. Gün.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. ASCD.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- 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.
- 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.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. *Learning disabilities: A contemporary journal*, 6(1), 1-16.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. What research has to say about fluency instruction, 130-158.

- Turan, Sedef., Eroğlu, Tuğba. (2010). Hece Yöntemiyle Okuma ve Yazma. Ankara. Canalp Yayıncılık.
- Ulusoy, A., Ünver, G., Güngör, A., Köksal Akyol, A., & Koç, G. (2003). Gelişim ve öğrenme. Editör: A. Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uygun, N. (2019). Matematik öğrenme güçlüğü risk grubu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi için destek eğitim programı geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2008). Psychosocial factors and reading difficulties: students with reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(4), 377-384.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Valencia, Sheila W., Smith, Antony T., Reece, Anne M., Li, Min, Wixson, Karen K., & Newman, Heather. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. doi: 10.1598/rrq.45.3.1
- Van Lamoen, A. (2013). Adult dyslexia in New Zealand: The professional development needs of adult literacy educators (Doctoral dissertation, University of Waikato).
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). Research-based methods of reading instruction, grades K-3. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vilger, M. P. (2008). Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief. Ottawa: Outoskills.
- Wechsler, D. (1974). Manual for the Wechsler intelligence scale for children. Psychological Corporation.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- White, M. (1983). Identification of dyslexia: a ninety-minute procedure. *Journal of learning disabilities*, 16(1), 32-34.
- Wittrock, M. C. & Pirozzolo, F. J., (Eds.). (2013). Neuropsychological and cognitive processes in reading. Academic Press.
- Worthy, J., Lammert, C., Long, S. L., Salmerón, C., & Godfrey, V. (2018). "What If We Were Committed to Giving Every Individual the Services and Opportunities They Need?" Teacher Educators' Understandings, Perspectives, and Practices Surrounding Dyslexia. *Research in the Teaching of English*, 53(2), 125-148.
- Yell, M. L., Shriener, J. G., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children*, 39(1), 1-24.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara. ISBN, 975(02), 007.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları/The Developing Methods of Reading Comprehension Skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Yorgancı, Z. (2006). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk gelişimi ve Ev Yönetimi ABD, Konya.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma.
- Zutell, J. ve Rasinski, TV (1991). Öğretmenleri, öğrencilerinin sözlü okuma akıcılığına katılmaları için eğitmek. *Teoriden Uygulamaya* , 30 (3), 211-217.

EKLER

Ek-1: Okuma Parçası 1: Tarla Faresi ile Salyangoz Ailesi

Anne salyangoz, yavrularıyla birlikte gezintiye çıkmış. Onlara taze yaprakları tanıtmış ki tarla faresini görmüş.

- Aman, sakın ses çıkarmayın, demiş. Şu kocaman lahanaya yaprağının altına saklanın, Onun adı tarla faresi. En çok ondan korkmalısınız. Görüntüsünü aklınıza iyice kazıyın.

O sırada tarla faresi bir şarkı tutturmuş. Karga dayanmamış.

- Biz kargaların sesini beğenmeyenler senin sesini duymayanlardır, demiş.

Ağaçkakan da karga gibi düşünüyormuş.

- Benim tak taklarım bile senin sesinden daha uyumlu, demiş.

Tarla faresi çok sinirlenmiş. Çevresindeki her şeye tekme atmaya başlamış. Anne salyangoz yavrularına:

- Çabuk yuvaya dönün. Ben onu oyalarım, demiş.

Sonra tarla faresinin karşısına dikilmiş.

- Aman efendim, niçin sustunuz? Lütfen, şarkınıza devam edin. Bugüne dek böyle güzel ses duymadın, demiş.

Tarla faresi bu iltifattan hoşlanmış. Yeni bir şarkıya başlamış. Ağaçkakanla karga kulaklarını kapamışlar. Anne salyangoz, oynuyormuş gibi yaparak oradan uzaklaşmış.

Ek-2: Okuma Parçası 2: Veysel ile Musa

Veysel ile Musa iş aramak için şehre gitmeye karar vermişler.

- Yolda başımıza neler geleceğini bilmiyoruz, demiş Veysel. Bir tehlike karşısında birbirimizi bırakmayalım. Birlikte karşı koyalım.

Bir ormanın içinden geçerlerken kocaman bir ayı çıkmış karşılarına. Korkudan donup kalmışlar. Veysel, en yakın ağaca tırmanıp kendini kurtarmış.

Musa ise ne yapacağını bilememiş. Sonra yıllar önce ninesinden dinlediği bir masalı anımsamış. Yaprakların üzerine uzanıp baygın numarası yapmış. Çünkü ayılar, hareketsiz duran insanlara dokunmazlarmış. Ayı, Musa'nın yanına yaklaşmış burnunu yüzüne yaklaştırmış. Nefes almadığını sanmış. Yavaş yavaş oradan uzaklaşmış. Ayı gözden kaybolunca Veysel ağaçtan inmiş.

- Aman, çok büyük bir tehlike atlattık. İkimize de geçmiş olsun. Ayı, burnunu yüzünde doluşturırken çok korktun herhalde, demiş.

Musa, Veysel'in yanından uzaklaşırken:

- Ayı kulağıma bir şeyler fısıldadı, demiş. Ne dedi, biliyor musun?

Bir daha Musa gibi sadece kendini kurtarmaya çalışan bencil kişilerle arkadaşlık etme. Ben de ayının bu öğüdünü dinleyeceğim.

Ek-3: Okuma Parçası 3: Minik Kayık

Bir zamanlar Gizem ile Tolga adında iki kardeş yaşardı. Evleri deniz kenarında, limana çok yakındı. Oyun oynamak için sık sık limana giderlerdi.

Limana yakın küçük bir evde ise Temel adında yaşlı bir denizci oturuyordu. Gizem ile Tolga, onunla hemen dost olmuştu.

Bir gün Gizem ile Tolga, yaşlı dostlarını ziyarete gitti. Temel amca onları görünce çok sevindi.

- İyi ki geldiniz çocuklar, dedi. Ben de sizi bekliyorum. Bakın, size ne yaptım!

Yaşlı denizci elindeki küçük kayığı çocuklara gösterdi.

Gizem:

- Bu harika bir şey! Dedi.

Tolga ise:

- Sahici bir kayığa benziyor. Öyle değil mi? Diye sordu.

Gizem:

- Evet! Tıpkı büyük kayıklar gibi. Şu direklerine bir bak. Yelkenleri de bembeyaz. Ah! Keşke sahici bir kayık olsaydı. İçine binip denizde gezerdik, dedi.

Tolga, Gizem'in sözlerinden çok etkilenmişti. O anda aklına müthiş bir şey geldi. Gizem'in kulağına eğilerek:

- İkimiz bu kayığın daha büyüğümü yapabiliriz, dedi.

Gizem, Tolga'nın fikrini çok beğenmişti. Vakit geçirmeden birlikte çalışarak büyük bir kayık yapmaya başladılar.

Yaşlı denizci geri döndüğünde, çocuklar harıl harıl çalışıyordu.

- Aman ne yapıyorsunuz! Aklınızı mı kaçırdınız siz! Gelin sizinle tecrübelerimi paylaşayım, dedi.

Oysa çocuklar yaptıkları işten gurur duyuyorlardı. Yaşlı denizcinin sözlerine hiç aldırış etmediler.

Sonra yaptıkları kayığı güçlkle denize indirdiler.

Fakat küçük bir dalganın çarpmasıyla kayığın tahtaları birbirinden ayrıldı. Denizin üstünde birkaç tahta parçası kaldı.

Çocuklar güçlkle kıyıya çıktı. Yaşlı denizci onları gördü.

Çocuklar, üzgün üzgün yaşlı dostlarının yanına geldi.

Yaşlı denizci:

- Eğer gerçek bir kayık yapmak istiyorsanız benim önerilerimi dinlemelisiniz. Üçümüz birlikte güzel bir kayık yapabiliriz. Ne dersiniz çocuklar? diyerek onları teselli etti.

Hemen kolları sıvadılar. Yaşlı denizci, güzel bir kayık yapmak için gerekli malzemeleri sıraladı.

Aralarında iş bölümü yaptılar. Gizem, yaşlı denizcinin çalışmasına bakarak:

- Kayık yapmak sandığım kadar kolay değilmiş, dedi.

Sonunda küçük ama çok şirin bir kayıkları oldu. Tolga ile Gizem, kayığı zevkle boyadı. Sonra da ona güzel bir ad bulmaya çalıştılar.

Tolga:

- Onun adı “Denizkızı” olsun, dedi.

Kayığın her iki tarafına kocaman harflerle DENİZKIZI yazdılar.

İhtiyar denizci:

- Gördünüz mü çocuklar? dedi. Bu kayık her zaman sağ salim limana varacaktır.

Ek-4: Okuma Parçası 4: Noktalama Oyunu

Bostandaki sebzelerin canı sıkılmış. Hep birlikte noktalama oyunu oynamaya karar vermişler.

En sık kullanılan noktalama işaretlerini seçmişler. Domates:

- Ben nokta olayım, demiş. Nokta gibi yuvarlağım.
- Ben uzun boyumla ünlem olayım, demiş fasulye. Nohut da noktam olsun.
- Virgül de ben olayım, demiş eğrice biber.

Geriye soru işareti, iki nokta ve üç nokta kalmış. Kabak, en zorunu seçmiş.

- Soru işareti ben olayım, demiş. Boynumu eğer, gövdemi de biraz bükürsem başarabilirim. Noktam da nohut olur.
- Hiçbir oyunda bu kadar önemsenmemiştim. İki nokta da benden, üç nokta da. Ünlemin de noktası olurum, soru işaretinin de demiş, nohut.
- Hepinize aşk olsun! Beni unuttunuz, demiş patlıcan.

Pek üzgün görünüyormuş. Diğer sebzeler özür dilemişler ondan.

- Tam sana uygun bir noktalama işareti var, demişler. Sen parantez ol. Bir sol yana, bir sağ yana, salın yeşil şapkanla.

Ek-5: Prozodi Aşamalı Puanlama Anahtarı İzin Belgesi

 MUSTAFA YILDIZ 1 Eki
alıcı: ben ▾

← ...

Kübra Öğretmenim Merhaba,
Rubrik ektedir.
Çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla.

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department