

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**TEKRARLI EKO OKUMA STRATEJİSİNİN ÖĞRENME**  
**GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU**  
**ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Mehmet Abdullah KINIKLI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI**

**Konya 2019**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet Abdullah KINIKLI
	Numarası	15830601004
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

24/06/2019

Mehmet Abdullah  
KINIKLI



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet Abdullah KINIKLI
	Numarası	15830601004
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
	Tezin Adı	Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi başlıklı bu çalışma 24/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı eko – okuma stratejisini kullanma öğretimi yapılmıştır. Yapılan bu öğretim ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişip gelişmediği incelenmiştir. Tekrarlı eko – okuma stratejisi kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artışına bağlı olarak ortalama sözcü uzunluğu, farklı sözcük sayılarında bir farklılaşma olup olmadığı da incelenmiştir.

Yürütölen bu çalışmanın her aşamasını büyük bir sabır ve titizlikle takip eden, görüşlerini ve bilgisini paylaşmayı esirgemeyen, değerli danışmanım ve hocam Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI'ya sonsuz teşekkürlerimi arz ederim. Lisansüstü eğitimim süresince değerli emek ve katkıları olan hocalarım Prof. Dr. Hakan Sarı'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ, hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma sürecinde uzman görüşünde çalışmama değerli katkılarını sunan akıl hocalarım saygıdeğer Prof. Dr. Tevhide KARGIN'a, Prf. Dr. Funda ACARLAR'a, Prof. Dr. Mehmet İNCE'ye, Dr Öğr. Üyesi Cemil Doğaç İPEK'e ve Dr. Öğr. Üyesi şeyda DEMİR hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ders döneminde gerekli yardım ve desteği esirgemeyen, anketlerin uygulanması sırasında okullarla iletişim konusunda yardımcı olan, desteğini her zaman her konuda hissettiren değerli okul müdürlerim Okul Mdr. Ömer BOZKURT'a, Okul Mdr. Ali BOZ'a ve Okul Mdr. Ali YABA'ya ve teşekkür ederim.

Son olarak bu yola çıkmamada bana desteği ve payı ile hiç unutmayacağım değerli ağabeylerim rahmetli Yusuf TAşKIRAN'a ve Cumhuriyet BULUT'a, kadim dostum ve fikir aldığım Tugay R. DUYAR'a ve Dr. Muhammed KAYA'ya, yüksek lisans eğitimim boyunca bana her türlü desteği veren her zaman yanımda olan değerli eşim Seda KINIKLI'ya ve kardeşim Arş. Gör. Muhammet A. KINIKLI'ya sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı; tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü tanısı almış olan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinde, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin tekrarlı okumalarına bağlı olarak okuduğunu anlama becerisinin gelişip gelişmediği incelenmiştir. Ayrıca, bir gelişme olduysa bu gelişme ile ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcük sayıları ve telaffuz hataları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada; yarı deneysel yöntemlerden olan tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini en az bir denekte incelemeyi ve bu süreci iki farklı denekte tekrar sınamayı amaçlayan ve kalıcılığı değerlendirmeye olanak sağlayan tek denekli araştırma yöntemlerinden olan denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2 kız 1 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan 5 farklı okuma metni ile doğal dil örnekleri kullanılmıştır. Veriler ise nitel yaklaşımla içerik analizi ile ve dil örneği analizleriyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin tekrarlı eko-okuma stratejisi kullanımına bağlı olarak, okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca bu stratejinin kullanımına bağlı olarak ortalama sözce uzunluklarında, farklı sözcük sayılarında görece artış kaydedildiği, bunun yanı sıra telaffuz hatalarının giderilmesinde de yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeplerle uygulayıcıların tekrarlı eko okuma stratejisi kullanmaları öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin gerek okuduğunu anlama becerisine yardımcı olacağı gerekse de dil gelişimine katkı sağlayacağı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyler için program geliştirecek araştırmacılarında bu çalışmayı göz önünde bulundurması geliştirilecek olan program açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada tekrarlı okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin okuduğunu anlama süreçleri üzerindeki etkisi incelenmiş olup, ileride

yapılacak olan araştırmalarda farklı bir strateji ile veya daha geniş bir evrende tekrar sınanması yararlı olabileceği gibi, cinsiyetlere göre dağılımları da incelenebilir. Ayrıca yapılan bu araştırmada okuduğunu anlama becerilerinin ortalama sözce uzunluklarına olan etkisi de incelenmiştir. Fakat literatür taraması sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin ortalama sözce uzunluğu üzerine yapılan araştırmalarda sınırlılık görölmüştür. Bu nedenle çalışmanın daha geniş bir örneklem ile dil becerilerine yönelik olarak tekrarlanması alanyazın açasından yararlı olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Öğrenme Güçlüğü, Eko – Okuma, Okuduğunu Anlama, Ortalama Sözce Uzunluğu, Dil Örneği Analizi.



## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of the repeated echo reading strategy on the development of reading comprehension skills in the second grade students who are diagnosed with learning disabilities. For this purpose, it has been investigated whether reading comprehension skills develops depending on the students' repeated readings. In addition, if an improvement has been made, it is aimed to determine whether there is a relationship between this improvement and the average utterance length, number of different word and pronunciation errors.

In this study; the single-subject study model, which aims to examine the effect of the independent variable on the dependent variable in at least one subject and to re-test this process in two different subjects and which also allows evaluating the permanence, was selected. A multivariate probing pattern with interpersonal probe which is a pattern of the single-subject study model was used. The sample of the study consists of one boy and two girl students. The study was conducted in Karataş District of Şahinbey which is a Town in Gaziantep Province. As a data collection tool; 5 different reading texts prepared by the researcher and natural language samples were used. The data were analyzed by a qualitative approach with content analysis and language sample analysis.

According to the research results; It was determined that the reading comprehension skills of students with learning disabilities showed a significant increase with the use of repeated eco-reading strategy. When repeated eco-reading strategy was used, it was found out that the average utterance length and the number of different words increased due to the increase in reading comprehension levels of the individuals diagnosed with learning disabilities. In addition, it was understood that the repeated eco-reading strategy was also explanatory for the elimination of pronunciation errors. For these reasons, it has been shown that the use of repeated echo reading strategies by the practitioners will help the individuals with the learning disability to be able to understand what they are reading and as well it will contribute to the development of language of individuals with the learning disability. Researchers

who will develop programs for individuals with learning disabilities should also consider this study because it is important for programs to be developed.

In this study, the effect of the repetitive reading strategy on the reading comprehension processes of individuals with learning disabilities has been investigated, and it can be useful to re-examine in a future study with a different strategy or in a larger population, and to analyze the distribution by gender. In addition, the effect of reading comprehension skills on mean utterance length was investigated in this study. However, according to the results of the literature review, there is a scarcity in the research on the mean utterance length of the individuals diagnosed with learning disabilities. Therefore, the repetition of the study with a larger sample for language skills may be beneficial for the literature.

**Key words;** Special education, Learning Disability, Eko-Reading, Reading Comprehension, Mean Length of Utterances, Language Sample Analysis.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Amaç .....	4
1.2. Önem .....	4
1.3. Varsayımlar .....	6
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Tanımlar .....	6
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>8</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>8</b>
2.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Devam Ettiği Eğitim Ortamları 11	
2.1.1. Kaynaştırma .....	11
2.1.2. Tam Zamanlı Kaynaştırma .....	11
2.1.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma .....	12
2.1.4. Destek Eğitim Odası .....	13
2.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Kullanılan Eğitim Programları . 13	
2.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Yaşadığı Güçlükler .....	15
2.3.1. Sesbilgisi (Fonoloji) .....	15
2.3.2. Biçimbilgisi (Morfoloji) .....	15
2.3.3. Sözdizimi (Sentaks).....	16
2.3.4. Anlambilim (Semantik) .....	17
2.3.5. Kullanbilim (Pragmatik, Edimbilim).....	18
2.3.6. Dilüstü (Metalinguistik) Beceriler .....	18
2.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuma Yazma İle İlgili Karşılaştığı Güçlükler 19	
2.5. Ortalama Sözce Uzunluğunun (OSU) Hesaplanması .....	32
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>35</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>35</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	35
3.2. Katılımcılar .....	38
3.3. Gözlemciler .....	39
3.4. Bağımsız Değişken.....	39
3.5. Bağımlı Değişkenler.....	40
3.6. Araç – Gereçler .....	40
3.6.1. Sözceleri Morfemlere Ayırırken İzlenecek Kurallar .....	40
3.7. Veri Toplama Süreci .....	42
3.7.1. Pilot Uygulama .....	42
3.7.2. Uygulama Süreci .....	43
3.7.3. Yoklama Oturumları.....	44
3.7.4. Başlama Düzeyi .....	45
3.7.5. Öğretim Oturumu .....	45
3.7.6. İzleme Oturumu .....	46
3.7.7. Dil Örneği Analizi .....	46

3.8. Verilerin Analizi.....	46
3.8.1. Eğitim Analizi.....	46
3.8.2. Etkililik Analizi .....	47
3.8.3. İçerik Analizi .....	47
3.8.4. Güvenirlik Verileri .....	48
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>51</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>51</b>
<b>4. Bulgular .....</b>	<b>51</b>
4.1. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular .....	51
4.2. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin İzleme Oturumu Bulguları .....	59
4.3. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Eğitim Analizi Bulguları.....	60
4.4. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisi İle Okuduğunu Anlama Becerisinin Doğal Dil Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Analiz Bulguları (Ön test – Son test). .....	62
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>65</b>
<b>TARTIŞMA.....</b>	<b>65</b>
5.1. Tartışma.....	65
5.1.1. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisi Ve Okuduğunu Anlama Becerisi .....	65
5.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Doğal Dil Becerileri Üzerine Etkisi	68
<b>BÖLÜM VI.....</b>	<b>70</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>70</b>
6.1. Sonuç.....	70
6.2. Öneriler .....	71
6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	71
6.2.2. Uygulamacılara yönelik öneriler .....	72
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>73</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>88</b>
EK-1: Erkek Pilot Öğrenci (Örnek OSU Hesaplanması).....	88
EK-2: Erkek Pilot Öğrenci (Örnek FSÖZS Hesaplanması).....	95
EK-3 Kız Pilot Öğrenci (Örnek OSU Hesaplanması).....	97
EK-4: Kız Pilot Öğrenci (Örnek FSÖZS Hesaplanması).....	107
EK-5: Nisa (Örnek Doğal Dil Örneği).....	109
EK-6: Kadir (Örnek Doğal Dil Örneği) .....	110
EK-7: Nur (Örnek Doğal Dil Örneği) .....	111
EK-8 1. Okuma Metni.....	112
EK-9 2. Okuma Metni.....	113
EK-10 3. Okuma Metni.....	114
EK-11 4. Okuma Metni.....	115
EK-12 5. Okuma Metni.....	116
EK-13-22 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları) .....	117
EK - 23 Günlük Yoklama, Toplu Yoklama Ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu .....	127
EK - 24 Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu ...	128
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>129</b>

## TABLULAR LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
Tablo 4-1. Öğrencilerin Yoklama Oturumlarına İlişkin Tablo.....	56
Tablo 4-2. Öğrencilerin Başlama Düzeylerine İlişkin Tablo.....	577
Tablo 4-3. Öğrencilerin Öğretim Oturumlarına İlişkin Tablo.....	588
Tablo 4-4. Öğrencilerin İzleme Oturumlarına İlişkin Tablo.....	599
Tablo 4-5. Öğrencilerin Ön Test/Son Test Arası Değişime İlişkin Tablo.....	633

## GRAFİKLER LİSTESİ

**Sayfa No**

Grafik 4-1 Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimine Dair Yoklama, Uygulama Ve İzleme Verileri Grafiği .....	555
Grafik 4-2. Nisa'e Ait İlerleme Çizgisi (Eğim) Grafiği ( $Y=1,7x+1,3$ ) .....	60
Grafik 4-3. Kadir'ye ait ilerleme çizgisi (eğim) grafiği ( $y=1,7x+1,3$ ) .....	61
Grafik 4-4. Nur'e Ait İlerleme Çizgisi (Eğim) Grafiği ( $Y=1,5x+1,9$ ).....	61

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İçinde yaşanılan toplumda farklı özellikleri bulunan birçok birey bulunmaktadır. Bu bireyler, duygu, düşünce, davranış ve iletişim yönünden farklılıklar göstermektedir. Toplum içerisinde yaşamını idame ettiren bireyin bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi, sosyal rollerini fark edebilmesi, var olan performanslarını geliştirebilmesinde toplumun, bireylerin farklılıklarına bakış açısı çok önemlidir. Bu nedenle, toplumlar bireylerin farklılıklarına saygı göstermeli, eğitim politikalarında yer vermeli ve etkili bir şekilde programlanan bu eğitim politikalarını programlarına aktarmalıdır. Bireysel farklılıkları dikkate alarak geliştirilen eğitim sistemi ise her birey için kendinde var olan potansiyeli kullanmasına ve geliştirmesine destek olacak şekilde kurgulanmalıdır. Her bir bireye yetersizlik türü her ne olursa olsun eşit bir eğitim olanağı sağlanmalıdır. Özel gereksinimli olan bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin arasında gelişimsel farklılıkların olduğunu kabul eder isek, her bir bireye sahip olduğu özel gereksinimleri doğrultusunda eğitim verilmelidir ve onlar için en az kısıtlayıcı ortam sağlanmalıdır (IDEA, 2009).

Öğrenme güçlüğü ise toplum içerisinde özel gereksinimlere ihtiyaç duyan bireysel farklılığa sahip bir engel türüdür. Öğrenme güçlüğü; düşünme, dinleme, okuma – yazma, konuşma, matematiksel hesaplamalar yapmadaki veya sonuç çıkarmadaki güçlükler olarak tanımlanabilir (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2016). Literatürde yer alan başka bir tanımlamada ise sözlü ve yazılı dili kullanmada ve anlamada asıl olan, bir veya birden fazla bilişsel aşamayı etkileyen konuşma, düşünme, dinleme, yazma, matematik ve okumada çocukların yaşadıkları güçlükler olarak ifade edilmiştir (IDEA, 2009). Bu güçlüklerden okuma – yazma güçlüğü içerisinde okuma/okuduğunu anlama güçlüğü barındırmaktadır (IDEA, 2009).

Okuduğunu anlama becerisini ele alacak olursak; bir metindeki kavram veya kelimeleri sadece telaffuz etme veya sese dökme değildir bilakis kavram, cümle, kelime, paragraf veya sözcüklere metin içerisinde can verme, bunları gerek algısal gerekse de yargısal birtakım işlem basamaklarından geçirerek işlevsel bir biçimden

tekrar anlamlandırma süreci olarak bahsedebiliriz (Şengül ve Yalçın 2004). Okuduğunu anlama üzerine alan yazına bakılacak olursa, akıcı okuma stratejileri bağlamında birçok strateji geliştirilmiş ve geliştirilen stratejilerin etkililiğini değerlendirme amaçlı birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar içerisinde ön plana çıkan stratejiler ise; ahenkli okuma, eşli okuma, tekrarlayıcı okuma ve eko okumadır (Akyol, 2006b).

Okuduğunu anlama stratejileri içerisinde tekrarlı eko okuma stratejisi, aslında tüm bireyler için okumada yararlanılabilecek genel bir strateji olmakla birlikte, bilhassa okuma yetersizliği olan bireyler için kullanması gereken bir strateji olarak diğer stratejiler arasından sıyrılmaktadır (Rashotte ve Torgesen 1985; Akt: Keskin ve Baştuğ, 2013).

Özel gereksinimi olan bireyler gelişimleri sırasında normal gelişim gösteren bireylere nazaran çok farklı gelişimsel farklılıklar gösterebilmektedir (Kargın, 2009). Zihinsel ve fiziksel farklılara örnek verecek olursak; kaba motor beceriler, ince motor beceriler, zihinsel beceriler ve fiziksel beceriler; sosyal beceriler, dil becerileri, okuma – yazma becerileri gibi becerilerdir. Özel gereksinimi olan bireyler ise bu farklılıklar neticesinde bireysel olarak ve sistematik olarak desteklenmek zorundadır. Okuma – yazma konusunda bireylerin yaşadığı sorunları ele alacak olursak bu konuda alan yazında en çok hafif düzey zihinsel engelli bireyler ve öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışmalar yapıldığını görmekteyiz (Çaycı ve Demir, 2006). Öğrenme güçlüğü ise; sonuç çıkarma ve matematiksel beceri geliştirilirken yaşadığı güçlükler ile düşünme, konuşma, dinleme ve okuma – yazmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özellikle okuma – yazmada yaşadığı güçlükleri ele alacak olursak; bu konuda öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin görece daha çok sorunla karşı karşıya kaldığını görmekteyiz (Kargın, 2009). Okuma – yazma alanının okuma kısmını ele alacak olursak okuma başlı başına bireylerin okuma süreçlerinde harflerin seslendirilmesi, sese dönüştürülmesi olarak görmek yanlış olur. Çünkü okuma denildiğinde sadece herhangi cansız nesneye girilmiş verilerin ses olarak çıktısı gibi düşünmek, bilgisayara girilen harflerin sese dönüştürülmesi yani kavramları

seslendirmek olarak adlandırmak son derece yanlış bir görüş olacaktır (Şengül ve Yalçın 2004). Bu düşüncelerden yola çıkılarak 'okuma' tek başına yeterli bir tabir olmadığı, okumanın yanı sıra okuduğunu anlama sürecinin okuma işinin temeli olduğu görülmektedir (Akyol, 2003).

Okuduğunu anlama süreçlerinde okumanın anlaşılması için bir takım stratejiler geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkililiği bakımından diğerleriyle karşılaştırılmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırma ve karşılaştırmalar neticesinde tekrarlayıcı okuma stratejisinin ve eko okuma stratejisinin diğer stratejilere göre daha yararlı olduğu kanaati ortaya çıkmıştır (Rashotte ve Torgesen, 1985 aktaran Keskin ve Baştuğ, 2013; Akyol, 2006b). Tekrarlı eko okuma stratejisi öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu bilinmekle birlikte bunu kanıtlayan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Özellikle öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin tekrarlı eko okuma stratejisi veya diğer stratejilerin kullanımına bağlı olarak okuduğunu anlamalarına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tekrarlı eko okuma stratejisi normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda da okuduğunu anlama becerilerini desteklemesi açısından çok önemli bir role sahiptir (Rashotte ve Torgesen, 1985 aktaran Keskin ve Baştuğ, 2013).

Alan yazın incelendiğinde tekrarlı eko okuma stratejisinin tüm özel gereksinimli bireylerin okuduğunu anlama süreçlerinde kullanılabileceği, bu bireylerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Fakat bu çalışmaların özel olarak hangi yetersizlik türündeki öğrencilere ne kadar etkili olduğu konusunda yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı eko okuma stratejilerinin kullanılmasına yönelik alanda yapılacak çalışmalar sahada da öğrencilerin bu stratejiyi aktif kullanmasını sağlayacak ve okuduğunu anlama becerileri olumlu yönde etkilenecektir. Alan yazına bakıldığında, okuduğunu anlama becerilerine ait çalışmaların görece okuma güçlüğü yaşayan bireylere yönelik yapıldığı bulgusuna rastlanmıştır. Araştırmacıların bu strateji ile öğrenme güçlüğü olan bireylerle yaptığı çalışma ve anlama süreçlerinin dil becerilerine yönelik etkisinin incelendiği çalışmalara ise fazla rastlanmamıştır (YÖK, 2018). Diğer araştırmacıların

bu konudaki araştırma ve fikirleri ise bu alanda yapılacak çalışmalar için değerli katkılar sağlayacaktır. Sonuçların gelecekte yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı ve alanyazındaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

### **1.1. Amaç**

Bu çalışmanın iki amacı vardır. Bunlar;

1. Tekrarlı eko-okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini,
2. Tekrarlı eko-okuma stratejisinin dil örneği analizinde bireyin dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir.

#### **Alt amaçlar:**

1. Tekrarlı-eko-okuma stratejisi kullanıldığında okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını,
2. Okuduğunu anlama becerilerinin farklı sözcük sayısı (sözcük dağarcığı) üzerine etkisini,
3. Okuduğunu anlama becerilerinin ortalama sözce uzunluğu üzerine etkisini,
4. Okuduğunu anlama becerilerinin kullanılan kelimelerin doğru ya da yanlış kullanılma oranına etkisini,
5. Okuduğunu anlama becerilerinin kullanılan cümlelerin cümle yapısında (olumlu, olumsuz, soru) bir değişime yol açıp açmadığını belirlemektir.

### **1.2. Önem**

Bu araştırma; öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinden tekrarlı okuma ve eko-okuma stratejilerinin birlikte kullanılarak okuduğu metni anlamaları arasındaki ilişkinin karşılaştırılması amacı ile tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeli kullanılarak ele almaktadır. Çoklu yoklama modeli ile birlikte sosyal karşılaştırma modelini de öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin bu yöntem kullanılarak ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcük sayısı ile karşılaştırarak kullanılan yöntemlerin bireylerin ortalama sözce uzunluğu ve sözcük dağarcığına da etkisinin olup olmadığını yordamak üzere ele alınmıştır. Bireylerin okuduğu metni çok tekrar ve hatasız okuması ile birlikte okuduğunu anlaması

artacaktır (Çaycı ve Demir, 2006). Bununla birlikte birey okuduğunu anladıkça sözcelerin artırılması, sözcelerin artması ise sözcük dağarcığının gelişmesinde etkilidir (Acarlar, 2002). Ortalama sözcük uzunluğu kelimenin kullanımı ve sözcük dağarcığı ile ilişkili olup bu nedenle bireyin kelimeyi kullanıma hazır şekilde sözcük dağarcığına atması için o kelimeyi şemasına almış olması gerekmektedir. Bu nedenle bireyin okuduğunu anlaması büyük bir önem arz etmektedir. Öğrenme gücü bulunan bireylerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sosyal karşılaştırma modeli ile ön test ve son test ile sözcük dağarcığı, farklı sözcük sayısı ile ortalama sözcük uzunluklarının normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Öğrenme gücü olan bireylerin okul hayatı süresince akademik başarılarına bakacak olursak, bu bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde güçlükler yaşadığı ve yaşadıkları güçlüklerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bununla birlikte öğrenme gücü yaşayan bireylerde kelime bilgisi becerileri üzerinde de sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Okuduğunu anlama becerileri ve kelime bilgisi becerilerinin önemine karşın bu bireylerin yaşadığı sorunlara yönelik literatürde yeterli bilgi bulunmamaktadır. Sözcük bilgisi becerisi öğrenme gücü bulunan bireylerin yanı sıra normal gelişim gösteren bireylerle beraber tüm akademik hayatı boyunca gereken önemli bir beceridir hatta temel becerilerden bir tanesidir (NRP, 2000). Kelime bilgisi becerileri ve okuduğunu anlama becerisinde yaşanan sınırlılıklar gerek bağımsız yaşam becerilerini gerekse de akademik başarılarını etkilediği görülmüştür (NRP, 2000). Bu iki beceriden kelime bilgisi yetersiz olan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşayacağı sınırlılıklar süreç içerisinde her iki beceriyi etkilemektedir. Görülüyor ki bu iki beceri birbirleri içerisinde bir korelasyona sahip olup birbirlerini etkilemektedir (Acarlar, 2008). Bu korelasyonun erken çocukluk eğitim programlarının şekillenmesinde ve risk grubu olan çocukların erken müdahale ile desteklenmesi açısından son derece önemli bir role sahiptir. Bu bilgiler neticesinde özellikle okuduğunu anlama becerilerinin görece önem arz ettiği okumanın kazanılıp anlamaya başlandığı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinde ayrıca bir önem sahip olduğu düşünülmektedir (Tüfekçioğlu, 1996). Okuduğunu anlama becerisi ile kelime bilgisi arasında bir ilişkiden bahsederseniz bu iki

becerinin mutlak suretle ve yoğunlaştırılmış bir biçimde müfredatın içerisine yerleştirilmesi elzem olacaktır. Dolayısıyla bu çalışma; bahsedilen iki becerinin arasındaki ilişkiyi de ortaya koyması bakımından önemli bir katkı sunacaktır. Bu çalışma neticesinde öğrencilerin kelime bilgileri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki korelasyonu belirlemek suretiyle bu beceriler arasında pozitif yada negatif yönlü bir korelasyon olup olmadığını ortaya koymuş olacaktır.

### 1.3. Varsayımlar

1. Katılımcılar, ölçme amacıyla yapılan testleri yanıtlarken gerçek güçlerini ortaya koydukları,
2. Araştırmayı etkileyebilecek değişkenlerin, katılımcıların her birini aynı şekilde etkilediği,
3. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin “Öğrenme Güçlüğü” tanılarının doğru olduğu ve gerçeği yansıttığı,
4. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçümlenmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma ilköğretim 2. sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü olan 3 öğrenci ile,
2. Araştırma, ilköğretim 2. Sınıf seviyesine uygun, okuduğunu anlama soruları bulunan 5 farklı metin/pasaj ile,
3. Araştırma, 2018 – 2019 Eğitim – Öğretim Yılı ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Öğrenme Güçlüğü:** Öğrenme güçlüğü; sözlü ve yazılı dili kullanmada ve anlamada asıl olan, bir veya birden fazla bilişsel aşamayı etkileyen konuşma, düşünme, dinleme, yazma, matematik ve okumada çocukların yaşadıkları güçlükler olarak ifade edilmiştir (IDEA, 2009).

**Okuduğunu anlama:** Okuyucunun; ne okuduğunu anlayabilmesi adına bilinçli ve dikkatli bir biçimde etkileşim gerektiren, metin ile okuyucu arasındaki aktif süreç olarak tanımlanmaktadır (NRP, 2000).

**Ortalama Sözcük Uzunluğu(OSU-MLU):** Dil örneğinden alınan biçimbirimlerin (morfe) sayısının toplam sözcük sayısına oranlaması sonucu elde edilen veriye verilen isim (Acarlar, 2008).

**Farklı Sözcük Sayısı(FSÖZS):** Dil örneğinden alınan sözcüklerin mükerrer olmayanların sayısına verilen isim (Acarlar, 2008).

**Okuma:** Okuma, psikomotor becerilerin bilişsel davranışlarla etkileşime girerek yazılı birtakım semboller dizisinden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980 aktaran Sidekli ve Yangın, 2005).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul çağı içerisinde bulunan bireylerde yaygın olarak rastlanan öğrenme güçlüğü konuşma, düşünme, dinleme, okuma – yazma, çıkarımda bulunma veya matematiksel üst düzey bilişsel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2016). Bir başka tanımlamada ise; sözlü ve yazılı dili kullanmada ve anlamada asıl olan, bir veya birden fazla bilişsel aşamayı etkileyen konuşma, düşünme, dinleme, yazma, matematik ve okumada çocukların yaşadıkları güçlükler olarak ifade edilmiştir (IDEA, 2009).

Dr. Samuel Orton ve arkadaşlarının 1925 yılında ABD’de yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğü’nün görsel hafıza ve görsel algıdaki fonksiyonlara ait bir bozukluk olduğunu ve bunun sebebinin ise gelişimin gecikmesinden dolayı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu duruma verdikleri isim ise ‘strephosymbolia’ dır ki Türkçe karşılığı ise ‘ayna hali’dir (Korkmazlar, 2003). Literatürdeki ilk öğrenme güçlüğü vakası 1986 yılında İngiliz kökenli hekim Morgan tarafından tanımlanmıştır. Morgan bu vakaya ‘konjenital kelime körlüğü’ adını vermiştir. Morgan, Percy adında bir çocukla çalışmıştır. Bu çocuğun normal gelişim gösteren çocuklar gibi sağlıklı olduğu halde sözcükleri doğru okuyamadığı ve yazamadığını bulgulamıştır. Morgan öğrenme güçlüğü’nü yazılı sözcükleri görsel hafızada tutamadığından kaynaklı olabileceği üzerinde durmuştur. Lerner (1993)’ın bilgilerini aktaran Ergül (2010) ise Lerner’in öğrenme güçlüğü’nden için dört aşamadan bahsetmektedir. Birinci aşamada temel oluşturma aşaması (1800 – 1930’lar), ikinci aşama ise geçiş aşaması (1930- 1960 arası), üçüncü aşamada ise bütünleştirme aşaması (1960-1980 yılları), son aşama olan dördüncü aşama ise modern aşamasıdır (1981’den bugüne).

İlk aşama olan temel oluşturma aşaması, bireyin beyinsel hareketlerini inceleyen tıbbi araştırmalara değinmektedir. Temel oluşturma araştırmaları için, beyin hasarı belirli alanlarda bozukluklara neden olabilmektedir. Beyindeki Broca alanına adını vermiş olan Paul Broca, beyindeki belli bir bölgenin hasara uğraması sonucunda konuşma becerisinin yitirilebileceğinden bahsetmiştir. Bu alanda karşılaşılan hasara rağmen diğer fonksiyonları etkilemediği gözlemlenmiştir. İkinci aşamayı oluşturan

geçiş aşaması ise birinci aşamanın çocuklara uyarlanması ile elde edilen çalışmalardır. Bu çalışmaların yapıldığı yıllarda Werner ve Strauss (1940)'dan aktaran Ergül (2010) Werner ve Strauss'un çalışmasında önemli bir bulgu saptadığına değinmiştir.. Bu bulgu ise; Werner ve Strauss bu dönemde öğrenme güçlüğü olan fakat zihinsel yetersizliği bulunmayan çocuklara 'beyin hasarına uğramış' bulgusu üzerinden yaptığı bu tanımlamadır. Üçüncü aşama ise bütünleştirme aşamasıdır. Bu aşamada; yazı dili, konuşma dili, bilişsel ve psikomotor fonksiyonlar gibi beceriler ile ilgili olan araştırmalar öğrenme güçlüğü ile bütünleştirilmiştir. Son aşama olan dördüncü aşamada ise modern araştırma ve sınıflandırma aşamasıdır (Lerner, 1993 aktaran Ergül, 2010). Dördüncü aşama olan modern aşama ise günümüzde hali hazırda kullanılmaya devam etmektedir.

Literatürde öğrenme güçlüğü ile ilgili yaygınlık tespitlerine bakıldığında rakamlar farklılık göstermekle birlikte, ABD'de yapılan çalışmalar neticesinde çıkan rakamlara göre bu oran okul çağı çocuklar arasında % 5-15 olduğu görülmektedir (National Center for Learning Disabilities, 2014; National Health and Medical Research Council, 1990). Bu yaygınlık ile ilgili diğer oranlar ise genel olarak %5 - %20 arasında değişmektedir (Lyon, 1996; Alterac ve Saroha, 2007; Lagae, 2008). Öte taraftan, yapılan araştırmalara göre öğrenme güçlüğüne ait yaygınlık verileri yıldan yıla değişiklik göstermektedir. 1976 ve 2000 yılları arasında örnek verecek olursak, bu yıllardan öğrenme güçlüğü yüzde 300'ün üzerinde bir artış göstermiştir. Bu artış özel eğitim kategorisi içerisinde en hızlı yükseliş veya artış gösteren kategori olarak nitelenmiş olup, 2000 yılından sonra ise dönüm noktası denilebilecek bir durum yaşanmıştır (Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder ve Schulte- Körne, 2014). Bu dönüm noktası ise, tüm engel kategorileri arasında 2000 ila 2009 yılları arasında anlamlı bir düşüş göstererek %50 civarından %42 seviyelerine gerilemiştir (IDEA, 2009). Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğer engel türlerine göre oranı ise %40,7 olduğu görülmektedir (U.S. Department of Education, 2014). Stein ve Walsh 1997 yılında yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü'nün cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmış sonuç olarak; öğrenme güçlüğü'nün erkek çocuklarda görülme sıklığının daha yaygın olduğunu bulgulamışlardır. Okul çağındaki çocuklar incelendiğinde erkek çocuklarda görülme

sıklığının % 3,9, kız çocuklarında ise % 2,0 olduğu görülmektedir (National Center for Learning Disabilities, 2014).

Yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenme güçlüğü'nün görece dile dayalı yetersizlik olduğu (ASHA, 1993) ve öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin bu engel türüne bağlı olarak okuma ve yazma becerilerinde de zorluklar yaşadığı literatürde belirtilmiştir (Paul ve Norbury, 2012). Yapılan araştırmalar neticesinde %50 - %80'inde dil ve konuşma becerilerinde güçlükler yaşadığı bulgulanmıştır (Gibbs ve Cooper, 1989 aktaran Acarlar, 2002). Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dil ve konuşma alanında yaşadıkları güçlükler incelendiğinde, dilin tüm bileşenlerinde güçlük çektiği ifade edilmiştir (Bender, W.N. ve Sarı, H. 2014). Yapılan çalışmalarda okumada gecikmenin dil becerilerine oranı ise %52 olarak bulgulanmıştır (Tomblin, Zhang, Backwalter ve Catts 2000; Catts, Adlof ve Weismer, 2006). Yaşça küçük olan çocukların okuma edinimlerinin incelendiği Whitehurst ve Lonigan (1988)'in araştırmasında ise Şimşek ve Erdoğan (2015)'in aktardıkları bilgiler ışığında, çocukların erken dil gelişimlerinin okuma becerileri üzerinde gelişimsel süreçte öncü olduğu ve bu dil becerileriyle okuduğunu anlama becerileri arasında süreklilik olduğuna atıfta bulunmuşlar ve önemli bir yordayıcı olduğundan söz etmişlerdir. Dil güçlüğü olan çocuklarla normal dil gelişimine sahip çocukları inceleyen Skibbe ve arkadaşları (2008), okul öncesi çağdan beşinci sınıfa kadar çocukları takip etmiş ve karşılaştırmışlardır. Yapılan bu çalışmada dilde güçlük çeken çocukların bu 5 – 6 yıllık süre içerisinde akranlarına nazaran daha düşük dil performansı gösterdiklerini saptamışlardır. Finlandiya'da yapılan bir araştırmada ise anaokulu döneminde dil konuşma bozukluğu tanısı almış 7 ila 10 yaş aralığındaki 43 çocukla okuduğunu anlama ve okuma becerileri incelenmiş ve bu öğrencilerin %20'sinin okumada %32'sinin ise anlamada norm baz değerlerinde veya üzerinde başarı gösterdikleri saptanmıştır (Isoaho, Kaupila ve Launonen, 2016).

Bu araştırmalar neticesinde okuduğunu anlama hususunda, okuduğunu anlama, okumanın nihai amacı olarak görülebilir. Bunlara ek olarak, gelişim süreçlerinde birçok bilişsel ve dilsel faktörün okuduğunu, anlama süreçlerinde etkili olduğu, öğrencilerin ise büyük bir kısmının okuduğunu anlama becerilerinde çok sık problem yaşadıkları görülmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin kelimeleri

çözümlemede ve okumada akıcılık aşamalarında takılmadan ilerleseler dahi okuduğunu anlama süreçlerinde çok fazla problem yaşamaya devam ettikleri bilinmektedir (Kargın, 2009). Bu sebeplerle okuduğunu anlama süreci ve bu sürecin gelişimini etkileyen etkenler üzerinde literatürde sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Alan yazına bakacak olursak; okuduğunu anlamayı etkileyen temel faktörler incelendiğinde, bireylerin sahip oldukları dil becerilerinin okuduğunu anlama becerisini etkileyen temel faktör olduğunu görmekteyiz (NRP, 2000).

## **2.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Devam Ettiği Eğitim Ortamları**

### **2.1.1. Kaynaştırma**

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma yoluyla eğitim;

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır. (Ö.E.H.Y. Değişiklik: 31.07.2009 / R.G. : 27305).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimdir. (Ö.E.H.Y. 07.07.2018/ R.G : 30471).

### **2.1.2. Tam Zamanlı Kaynaştırma**

Milli eğitim bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde madde-23'e göre:

1. Özel eğitim gerektiren bireylerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi sosyal açıdan bütünleştirilmesi için, özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda, sınıf mevcutlarının okul

öncesi eğitim kurumlarında 14, diğer kademelerde 15 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır, bir sınıfa yetersizliği aynı olan en fazla 2 öğrenci uygulamaya katılır.

2. Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretimce yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları, il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla okul öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12 orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur (Madde 26).
3. Özel eğitim okulunun yatılılık olanaklarından yararlanan öğrencilerden, akranları arasında eğitim alması uygun görülenler, yakın çevrelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim kurumlarından eğitim alırlar servis giderleri özel eğitim kurumlarınca karşılanır.
4. Yetersizlikleri olmayan bireyler, istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. En fazla 5 i özel eğitim gerektiren birey olmak üzere, bu sınıfların mevcutları en fazla okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim-orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

### **2.1.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma**

Milli eğitim bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde madde-22' e göre: - Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları:

1. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.
2. Özel eğitim okulunda kaydı olan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması için gerekli önlemler alınır.
3. Personeli ve fiziksel koşulları uygun olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.

4. Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin; özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında; özel araç-gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla altı öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde görev alırlar. Yani buradaki uygulama bireyin okul içinde ayrı bir özel alt sınıfta eğitim görmesidir.

#### **2.1.4. Destek Eğitim Odası**

Destek eğitim odası ise; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. Maddesine göre bu konu; okullarda kaynaştırma veya bütünleştirme yolu ile eğitimine devam eden özel gereksinimli bireylerin – özel yetenekli öğrencilerde dâhil - akranlarıyla birlikte aynı sınıfa devam edip aynı zamanda eğitim faaliyetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacı ile oluşturulmuş özel araç – gereçler ile donatılmış eğitim ortamları olarak ele alınmaktadır. Bu odalar, rehberlik araştırma merkezi tarafından - eğitsel değerlendirme neticesinde - kaynaştırma eğitimi raporu verilen bireylerin, ya derslerinden alınarak ya da veli izniyle okul dışı saatlerde öğrencinin haftalık ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanması sağlanır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bu konuda 25.Maddede 'Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince destek eğitim odası açılır.' şeklinde tanımlanmıştır.

#### **2.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Kullanılan Eğitim Programları**

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma – yazma ve matematik becerisini öğrenmede yaşadıkları zorluklar, akademik sorunların yaşanmasına sebep olduğu gibi okula uyum sağlamayı güçleştirdiği için duygusal sosyal sorunları da beraberinde getirmektedir. 1973 Yılında çıkartılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kapsamında yaşanan sorunlara çözüm

bulunmaya çalışılsa da öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıklar okula karşı isteksizliğe neden olmakta ve daha sonraki yıllarda da okul ile olan ilişkileri olumsuz etkilenmektedir. Aynı şekilde duygusal açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri için özgüvenleri olumsuz etkilenebilmektedir. Derslerindeki başarısızlık nedeni ile yaşanabilecek tüm bu ve bunun gibi olası olumsuzlukların önüne geçebilmek için akademik başarısızlıkları önlemek gerekmektedir (MEB Temel Eğitim Kanunu).

Bilgi edinmede sıklıkla yararlandığımız okuma, günlük hayatta da oldukça önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yaşamı kapsamında ele alındığında okuma, öğrencinin birçok akademik becerileri de başarılı olabilmesi için gerekli olan temel bir beceri alanıdır. Okumanın amacı yazılı metinlerde anlam çıkarma ve bu beceriyi bir iletişim aracı olarak kullanmaktır (Ergül, 2010). Bu nedenle okuma becerisini etkili bir şekilde kullanabilmek önemlidir. Öğrenme gücüne olan bireyler okumayı öğrenirken olduğu gibi yazmayı öğrenirken de güçlük çekebilmektedir. Bununla birlikte matematik problemlerini çözebilmek için öğrencilerinin okuduğunu anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan bir öğrenci aynı sorunu matematik problemlerini çözerken yaşayabilmektedir. Böylece okuma becerisindeki sorunlar yazma, matematik gibi diğer derslerdeki başarıyı da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Okuma becerisi temel olarak çözümleme ve anlama becerilerini kapsamaktadır. Okumadaki ilk aşama yazılanların doğru bir şekilde çözümlenmesidir. Metinden doğru anlamı çıkarabilmek için okuyanın yazılanları doğru olarak çözümlemesi gerekmektedir. Yazılanları doğru bir şekilde çözümleyemeyen öğrenci metni anlamakta güçlük çekebilir ya da yanlış anlayabilir. Anlaşılacağı üzere okuma birden çok basamağı olan karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir. Sesleri tanıma, tanınan sesleri doğru bir şekilde bir araya getirerek çözümleme, akıcı olarak okuma ve okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinin tamamını bir araya getirerek okuma başarısı sağlanmaktadır. Birbirlerini zincir gibi tamamlayan okuma becerilerinin herhangi birinde yaşanan bir sorun diğerine de olumsuz olarak yansıtılabilmektedir. Bu nedenle okuma birçok becerinin tamamladığı bir bütün olarak ele alınmaktadır.

### **2.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Yaşadığı Güçlükler**

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde ise dili öğrenmede ise dil özellikleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu güçlükler öğrenme güçlüğü konusunda araştırma yapan çalışmacılar tarafından 6 başlıkta incelenmiştir.

#### **2.3.1. Sesbilgisi (Fonoloji)**

Günümüzde fonolojik farkındalık, okuma-yazma becerilerinin gelişiminde son derece önemli bir yeterlidir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Fonolojik farkındalık ise, konuşma içerisindeki sesleri ayırt etme ve bu seslerdeki harfleri eşleyebilme sürecidir. Fonolojik farkındalık becerileri süreç içerisinde yaşa bağlı gelişen bir beceridir. Çocuklar beş yaş itibarıyla sözcükleri hecelere yaklaşık %70 oranında bölebilmekteyken, fonemlere ayırma yeni yeni oluşmaktadır. Fonolojik farkındalıkları oluşmamış bireyler de okumayı öğrenmede zorluk çekmektedir. Fonolojik farkındalık düzeyi ile anlama süreçleri arasında ise bir ilişkinin varlığı bilinmekle birlikte, sebep – sonuç ilişkisi açısından bir netlik bulunamamıştır (Acarlar, Ege ve Turan, 1999, 2002).

İleri derecede öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan araştırmada Catts (1989) bu çocukların kelimeleri görece daha yavaş tekrarladığı ve daha çok hata yapıtlarını saptamıştır. Gibbs ve Cooper'ın (1989) yaptığı araştırmalarda ise öğrenme güçlüğü olan çocukların %23'ünde artikülasyon problemi olduğu bulunmuştur. Fonolojik farkındalık araştırmalarına bakılacak olursa, okumada zorluk çekenlerin konuşma becerilerinde de güçlük yaşama olasılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Fakat okumada güçlük yaşayıp da konuşma sırasında böyle bir sorunla karşılaşmayanlarda vardır.

#### **2.3.2. Biçimbilgisi (Morfoloji)**

Öğrenme güçlüğü bulunan bireyler tek başına ses üretiminde değil aynı zamanda kelime üretmekle de sorunlar yaşarlar. Wiig (1990)'in yaptığı bir diğer araştırmada ise, öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda sıklıkla sözcüklerin tam anlaşılmayan kısımlarında sorunlar yaşadığını görmüştür. Bu yüzden yazım ve imla kuralları ile noktalama işaretleri konusunda da sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Vogel (1977)

yaptığı araştırmada 7-8 yaşlarındaki çocukları karşılaştırmış, okumada güçlük yaşayan çocukların biçimbilgisi seviye düzeylerinin görece diğerlerinden daha zayıf olduğunu bulgulamıştır. Okumada güçlük çeken bireylerin bilhassa karmaşık cümle yapılarında zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ülkemizde ortalama sözce uzunluğu-OSU (MLU) alanında Türkçe revizesi tamamlanmış ve kültürel farklılıklara uyarlanmış norm çalışmaları da mevcuttur (Ege, Acarlar ve Güleryüz, 1998).

### **2.3.3. Sözdizimi (Sentaks)**

Simms ve Crump (1983)'un yaptıkları araştırmalar ışında, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla normal gelişim gösteren çocukları karşılaştırarak izlenen bir filmi aralarında tartışmalarını istemişlerdir. Bu tartışma neticesinde öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin akranları kadar uzun cümle kurdukları görülmüş fakat sözdizimi bakımından çok daha basit bir yapıda kaldıklarını görmüşlerdir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış bir birey aynı zamanda dilin sentaks yani söz dizimi bileşenleriyle alakalı sorunlar yaşar. Çünkü yapılan araştırmalar neticesinde cümlelerin yapısının karmaşıklaşmasına bağlı olarak çocuklar cümleleri anlamada yaşlarına göre daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Yaşça daha küçük yaştaki öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar görece daha yavaş olmakla beraber, akranlarıyla aynı sentaks (sözdizimi) gelişimi göstermektedirler. Görece daha büyük yaştaki çocuklar da ise sözdizimleri karmaşık hale geldikçe problem yaşama olasılıklarında da artış görülmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla yürütülen sözdizimi ve biçimbilgisi açısından yürütülen birtakım araştırmalara göre, Vogel (1977) morfolojik bilgi temelli okumada güçlük yaşayan çocukların daha kötü okuyucu olduğunu, Viig ve Semel (1984) ise bu bireylerin akranlarına göre daha fazla morfolojik sorunlara sahip olduğunu belirtmektedirler. Yine Vogel (1974) öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarının çoğunun akranlarından daha kısa cümleler kurduğunu ve aynı zamanda sözdizimi hatalarının da fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Simms ve Crump (1983) ise öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların görece daha az kompleks yapılar ve cümleler kullandıklarından bahsetmişlerdir. Bu bilgilere dayanarak öğrenme güçlüğü bulunan çocukların sözdizimlerini anlama ve kullanmada sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. Yaşadıkları bu sınırlılık neticesinde yazı dillerinin de olumsuz şekilde etkilendiğinden bahsedilebilmektedir (Wiig ve Semel, 1984).

#### 2.3.4. Anlambilim (Semantik)

Semantik yani anlambilim ise bir düşüncenin sözcüklere dönüşmesi, başka bir deyişle bir olgu ile dilin arasındaki bağlantıyı kurabilme becerisidir (Turan, F., Yükselen, A. 2004). Anlambilimin gelişiminde önemli role sahip olan bilişsel düzeyde organizasyon, değerlendirme ve planlama süreçleri öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarda sınırlı düzeyde olmasından dolayı anlambilimin gelişimini de olumsuz yönde etkilediğinden söz edilebilir. Anlambilimde yaşanan güçlük öğrenme güçlüğü bulunan çocukların ifade edici dil becerilerinde de olumsuz bir yere sahiptir. Ayrıca eş anlamlı sözcükleri anlamada ve kullanmada sorunlar yaşarlar (Wiig ve Semel, 1984). Anlambilim öğrenme güçlüğü olan çocuklarda önemli bir sorun olarak kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda semantikten bahsedilirken iki temel sorundan söz edilmektedir. Birincisi sözcükleri bulma, diğeri de dilin mecazi anlamda kullanılmasıdır (Turan ve Yükselen, 2004). Araştırmalara bakıldığında ise öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda görülen sözcükleri bulma becerilerinin akranlarından daha geride olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Rudel, Denckla ve Broman, 1981; Wiig ve Semel, 1975). Kelimeleri anımsayamama sorununun nedeni tam olarak bilinmemesine karşın genel bir dil bozukluğu veya hatırlama güçlüğü durumundan kaynaklı olduğu söz edilmektedir (Mann, 1991).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen bir başka sorun ise mecazi anlamama sorunudur ve öğrenme güçlüğü çeken bireylerde mecazi anlama önemli bir sorun olarak kendini göstermektedir (Nippold ve Fey, 1983 aktaran Acarlar, 2008). Öğrenme güçlüğünde mecazın yanı sıra benzetmelerde de gerek pragmatik yönden gerekse de anlam yönünden sorunlar yaşamaktadır (Seidenberg ve Bernstein, 1986). Fowles ve Glanz (1977)'ın 6-9 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla yaptıkları araştırmada okumada güçlük çeken öğrenme güçlüğü olan çocuklarla olmayan çocuklar incelenmiş ve öğrenme güçlüğü olan çocukların mizah anlayışları diğer çocuklara göre daha zayıf olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada; öğrenme güçlüğü bulunan çocukların mizah anlayışlarının zayıf olduğu ve mecazi anlama yaşadıkları güçlükler aynı zamanda okuma – yazmada da kendini gösterdiği anlaşılmaktadır.

### **2.3.5. Kullanibilim (Pragmatik, Edimbilim)**

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan çocuklar için kullanibilim temel bir sorundur (Acarlar, 2008). Öğrenme güçlüğünde sorun sadece dil ile ilgili sorunlar değil aynı zamanda bu sorunlara eşlik eden durumların analizi, tepkilerini kestirememe ve yaptıkları davranışların sonuçlarını süzememe gibi sorunlar bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklara yönelik yapılan edimbilim araştırmaları sıklıkla konuşma üzerine odaklanmaktadır. Konuşmalarda ise dilin kullanım aşamasında öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyler karşılıklı konuşmalardan uzak durdukları diğer bir deyişle kendilerinin düşünüp cevaplayacakları, bilişsel süreç gerektiren konuşmalardan uzak durdukları görülmektedir. Aynı zamanda iletişime karşı kapalı oldukları ve girişimlere karşı duyarsız oldukları görülmüştür (Acarlar, 2008). Kendini ifade etmede de zorluk yaşarlar ve kullanım alanında yaşadıkları güçlük ise iletişimsel becerilerin kullanımıyla ilgilidir. Konuşmaların aktivitenin akışına göre hareket edip manevra gereken konuşmalarda zorlanırlar. Alanyazında yapılan birçok araştırmada bu çocuklarda var olan durumlardan biride; kişilerle konuşma ihtiyacı hissetmedikleri ve bu konuda ilgisiz davrandıklarıdır. Ayrıca dilin pragmatik alanında konuşmaları sırasında yaptıkları tanımlamalarda hatalı tanımlamalarla ve eksik tanımlamalarla fark edildiklerini göstermektedir (Spekman, 1981). Yapılan diğer araştırmalarda bu çocukların konuşmakta zorlanmasından daha ziyade konuşmanın akışına uygun düzenleme ve kanalize etmede sorunlar yaşadıkları üzerinde durulmaktadır (Bryan ve Pflaum, 1978).

### **2.3.6. Dilüstü (Metalinguistik) Beceriler**

Dilüstü becerilerin tanımını Van Kleeck (1994) dilin doğasını ve özelliklerini belirli bir bilinç ile aksettirebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Çocukların kelime oyunları metalinguistik becerilere yöneliktir. Dilüstü beceriler konuşma süreçleri için temel taşı olmamakla birlikte okuma – yazma süreçleri için temel taşı görevi görmektedir. Metalinguistik becerilerde yaşanacak olan gelişim dilin gramer kurallarında oluşacak farkındalığı geliştirerek, ifade edici dil becerilerindeki gramer kullanımını olumlu yönde etkiler.

## **2.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuma Yazma İle İlgili Karşılaştığı Güçlükler**

Okuma süreci, bir metni kelimeleri, cümleleri, imla işaretleri ve diğer öğeleriyle birlikte bir bütün olarak görme, anlama, algılama, anlamlandırma ve kavrama sürecidir. Okuma, psikomotor becerilerin bilişsel davranışlarla etkileşime girerek yazılı birtakım semboller dizisinden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980 aktaran Sidekli ve Yangın, 2005). Okumanın tanımı ise kelimelerin; beş duyu organı ile algılanarak, bilişsel becerilerle yorum katarak anlamlandırma ve kavranma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Şenol, 1999). Okumanın eğitimi ise bireyin tüm akademik serüveni süresince aldığı en değerli eğitimidir. Metni yazan kişi ile okuyucu arasındaki köprü vazifesi gören bir araçtır. Okuma becerisini geliştirebilmiş bir kişi tüm eğitim öğretim hayatı boyunca başarılı olacağı yordanabilir. Okuma faaliyeti kişinin boş zamanlarını değerli hale getirmesinde önemli bir yere sahiptir ki bu faaliyetler neticesinde iş hayatında da ilerleme kaydedebilir (Şenol, 1999). İlkokul yıllarından başlayarak okuma ve okuduğunu anlama becerisi bireyin tüm hayatı süresince başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin başarıya ulaşmasında son derece önemli olan bu etken için eğitim verenlerin yapması gereken şey ise bireylerin okuma – yazma mekanizmalarını anlayabilmeleri için onları cesaretlendirerek bu sürecin işleyişini keşfetmeleri konusunda bireylere yardımcı olmaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999).

Okuma süreci bir takım hiyerarşiden meydana gelmektedir. Bu süreç içerisinde ast ve üst beceriler bulunmaktadır ki bu becerilerde oluşabilecek herhangi bir sorun kendisini takip eden bir üst beceride de sorunlara yol açtığı bilinmektedir. Bir alt basamakta kazanılan beceriler bir sonraki basamakta başarılı olmak için gereken beceriler olduğunu bilmemiz gerekmektedir (Brügelman ve Balhom, 1990). Okuma faaliyeti tek başına sözcüklerin ardı ardına sıralandığı pasif bir faaliyetten daha ziyade metinde var olan bilgileri alıp bu bilgiler neticesinde kendi düşünce, amaç ve bilgilerine göre yeniden yorumlama ve anlamlandırma faaliyetidir (Brügelman ve Balhom, 1990).

Çocukların ilkokula başlamasıyla beraber okumanın öğretilmesi büyük bir önem arz etmektedir. İlköğretim çağında okuma becerisini doğru bir biçimde kazanmayan bireyler daha sonraki eğitim öğretim hayatlarında başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2011b).

Okumanın öğrenilmesi ise ilköğretim için önemli olduğu kadar aynı zamanda geri kalan öğrenim hayatı süresince öğrenciye lazım olacak olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik gibi derslerin anlama ve anlaşılmasında büyük bir paya sahip olacaktır ki Türkçe dersi için gerekliliği ise kuşkusuz bir hayati bir öneme sahiptir. Akıcı, hızlı ve doğru okuyabilen, okuduğunu anlayıp yorumlayabilen, yazılı ve sözlü anlatımlarda başarılı olan öğrenciler, okul hayatı boyunca da başarılı olması beklenebilir. Bu nedenle okuma ve okuma süreçleriyle ilgili olan alanlarda iyi yetişmiş bir birey, hayatta ve meslek sahibi olmada önemli bir yere sahip olacaklardır (Çaycı ve Demir, 2006).

Okuma, yazılı ve/veya yazısız kaynaklarda, okuyucu ve çevresel bileşenlerin etkileşimiyle oluşmuş olan anlamlandırma süreçlerinin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2003). Diğer bir tanımda ise okuma, kelimeleri, cümleleri, yazıyı, imla işaretlerini görme algılama ve kavrama işi olarak tanımlanmaktadır (Razon, 1980 aktaran Sidekli ve Yangın, 2005). Okuma bireyin zihninde yeni ufuklar açar. Var olan düşünce kalıplarını yerinden oynatır, onları canlandırır. Eski düşüncelerin üstüne yeni düşünceler ekleyerek bilgisini artırır. Öte yandan okumanın temelinde var olan ana düşünce ise farklı düşünceleri öğrenmek ve anlamak olduğu söylenebilir (Bamberger, 1990). Günümüzde ise okuma, ön bilgilere dayalı, okuyucu ile yazar arasında sözsüz bir iletişime dayalı, belirli bir amaç ve yöntem ile birlikte, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006a).

Okuma işinin oluşabilmesi için her şeyden daha önemli olarak okuyucunun okuduğu kelimeyi tanıması gerekmektedir. Kelimeyi tanıyan okuyucu için artık zihinsel anlamlandırma süreci başlamış olur. Kelimenin anlamlandırılma sürecinde ise var olan ön bilgilerin kati suretle kullanıldığını söyleyebiliriz (Akyol, 2006a). Bu süreçte okuyucu kelimeyi tanımda yetersiz veya yanlış tanımlamış ise okuduğu

sözcükler, cümleler ile paragraflar yani okuduğu metin okuyucu tarafından anlaşılammış olur. Bununla beraber anlamlandırılan sözcükler ve cümleler kısa süreli belleğe yerleşir. Bu kısa süreli bellekte ise okuyucu sahip olduğu ön bilgileri kullanır ve okuduğu metnin bütününe anlamlandırmaya çalışır. Anlamlandırabildiği kadarıyla da okuyucu bu bilgileri uzun süreli belleğe gönderir ve okuma ve okuduğunun anlama gerçekleşmiş olur (Akyol, 2006a).

İyi bir okumada ise bulunması gereken özellik ise okumanın akıcılığıdır ki bu akıcılık okuma için hayati önem arz etmektedir (Anderson ve diğerleri, 1985). Akıcı okuma denildiğinde ise, vurgu ve tonlamalara özen gösterilen, imla kurallarına uyulan, sözcük tekrarlarına yer verilmeyen ve geriye dönüşlerin olmadığı, harfleri hecelemeden ve anlamsız duruşlarla kesilmeyen, anlam ünitelerine özen gösterilerek adeta konuşurcasına yapılan okuma akıcı okuma olarak tanımlanabilir (Akyol, 2006a). Esasında akıcı okumanın temelinde sözcüğü tanıma ve ayırt edebilme yeteneği yer almaktadır. Lesgold, 1985'dan aktaran Akyol, 1997 ve diğerlerine göre zayıf okuyucuların sözcükleri tanıma ve ayırt etme becerilerinde gösterdiği performans süresi oldukça düşüktür. Zayıf okuyucular var olan tüm performansın büyük çoğunluğunu sözcükleri tanıma ile ayırt etme süreçlerine ayırmaktadırlar. Bu da zayıf okuyucuların genel anlama becerilerini geliştirmeye ayırabilecekleri kapasitelerine önemli ölçüde ket vurmaktadır. Zayıf okuyucuların hatalarından yola çıkarak eğer okuyucular kelimeleri ayırt etme sürecinde ne kadar doğru ve süratli yaparlarsa bu işe ayıracakları zaman ve enerjide bir okadar azalacaktır. Buradan artakalan enerji, zaman ve dikkatlerini ise tek tek sözcükleri anlamak yerine metnin bütününe anlamaya ve anlamlandırmaya ayırabileceklerdir.

Sözcüklerin tanınmasında yaşanan güçlükler, tanınamayan sözcüklerin okunamaması, sözcükle harfleri karıştırma, hecelemede zorlanma, sembollerle ses arasındaki ilişkiyi çözümleyememe, sözcükte var olan harflerin simetri değiştirmesi, tahmine dayalı okuma, sözcükleri değiştirme, doğru okuyamama, sözcüklere ekleme veya çıkarmalar, harflerin tersine çevrilmesi ve tekrarlamalar olarak sıralanabilmektedir (Akyol, 1994). Okuma hataları ile bu hatalara neden olan etkenler şu şekilde sıralanabilir (Akyol, 2003).

1. Ters Çevirmeler: Öğrenciler arasında (özellikle 1. sınıf) en çok rastlanan hatalardandır. Öğrenci ya ('p' yerine 'b' veya 'd' yerine 'b' gibi) ya da kelimeleri ("at" yerine "ta" gibi) ters çevirmektedir. Bu hatalar sıklıkla okuma – yazma öğrenilirken oluşur ve daha sonra süreç içerisinde yok olur. Fakat bu durum süreç içerisinde azalmıyor ve devam ediyorsa yapılan bu hatanın düzeltilmesi için üstünde ciddiyetle çalışılmalıdır.
2. Atlayıp Geçmeler / Yok Saymalar (Bırakmalar) ve Eklemeler: Eklemeler sıkça yapılmıyorsa veya anlamı bozmuyorsa bu durumda endişelenecek büyük bir durum yoktur. Fakat olması gerekenden fazla veya anlamsız eklemeler oluyorsa çocuğun dikkatine yöneltmesinde sorun olabilir. Bununla beraber atlayıp geçmeler sözcüğün hepsinde, hecede veya harflerde olabilir. Bu tarz hataların nedeni yine dikkate bağlı olabilir. Harf – kelime tanıma yetersizliğine bağlı ve okurken hızlı okuduğu için atlıyor da olabilir. Bu durumda ise yapılması gereken atlanan sözcüklerin okumanın sonunda tekrar okutulmasıdır.
3. Tekrarlar: Tekrar hatasının en önemli nedeni olarak yetersiz kelime tanıma düzeyidir diyebiliriz. Çocuk kendi düzeyine uygun bir okuma metnini okurken gereğinden fazla tekrar yapıyorsa acilen bir alt düzeye inilmelidir çünkü çocuk o okuma seviyesine uygun değildir demektir.

Bunun yanında okudukça tekrar etme sayısında azalma oluyorsa buradaki sorun kelime tanımayla ilgili bir sorundur denilebilir. Fakat alt düzeye inilmesine rağmen durumda bir değişiklik yok ise sorun tek boyutludur denilemez. Burada durum daha kompleks bir hal almıştır denilebilir. Tekrarlamanın çözünü olarak ise; tekrarlayıcı eko okuma, banttan dinleyerek okuma, işaret ederek okuma, koro şeklinde okuma ile çözümler denenebilir (Akyol, 2003).

Okumada yaşanan başarısızlıkların önüne geçmek amacıyla okuma becerisine etki eden etmenlerin bilinmesi ve bu etmenlerin özelliklerinin, öğrencilerde olup olmadığının saptanmasıyla sağlanabilir. İlkokul çağında gerek filizlenen okur – yazarlık dönemlerinde gerekse de ilerleyen yıllarda çocukların geliştirecekleri temel okuma – yazma becerileri ilerleyen yıllarda başarıyı da beraberinde getirecektir. Bununla beraber bu okuma – yazma becerilerinde başarılı olamayan öğrencilerle

gerekirse bireysel olarak ilgilenilerek sorunların temeline inilmeli, sorunlara uygun çözümlerle bu problemler bertaraf edilmelidir (Razon, 1980 aktaran Sidekli ve Yangın, 2005).

Literatüre bakıldığı zaman okuma alanında karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin çözümüne yönelik birden fazla ve karma akıcı okuma stratejisi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu stratejilerin etkililiği karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve en önemlileri olarak ahenkli okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve eko okuma olarak karşımıza çıkmıştır (Akyol, 2006b).

1. Ahenkli okuma: Öğretmen ve öğrenci okumalarını aynı anda yapar ve arada sırada öğretmen bir cümleyi belli bir yere kadar okuyup ardından gelen sözcüklerin öğrenci tarafından okunması için fırsat sunar (Hudson, Lane, Pullen, 2005).
2. Eşli (İkili) Okuma: Bu okuma stratejisi aynı zamanda bir okuma tekniğidir. Yaş sınırlaması olmaksızın kullanılabilecek bir teknik olan ikili okuma tekniği bir öğretmenin veya öğreticinin ya da biraz eğitim almış herhangi bir gönüllünün yardımıyla yapılabilen bir okumadır. Her yaşta okuyucunun kullanabileceği bir teknik olan eşli okuma bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır. Gerek aileden biri, gerek öğretmen ya da iyi okuyabilen bir akran ile bu okumada yardıma gereksinimi olan kişiye/öğrenciye eş olabilir. Aynı zamanda akran öğretimi için de uygun bir stratejidir. Öncelikli olarak okunacak metin belirlenir. Belirlenen metin yardım almaya gereksinimi olan kişi ya da çocuğun seviyesinin biraz üst seviyelerinde olması gerekir. Kişi veya çocukla birlikte ana başlıklar ile kapaktaki görseller konuşulduktan sonra çocuk/kişi ve öğretici birlikte sesli olarak okuma yaparlar. En ufak bir zorlanmada veya dört beş saniye duraksamasında öğretici hemen devreye girer ve okuma işi sürdürülür. Öğretici hızını kişiye/çocuğa göre ayarlamalıdır ve her zaman olumlu dönütlerle desteklemelidir (Akyol, 2006b).
3. Tekrarlı Okuma: Bu okuma stratejisi ise bir kitabı veya okuma metnini akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okuma işidir. Okumada sorun yaşayan öğrenciler için son derece önemli bir tekniktir. Özellikle çocukların

sıklıkla karıştırdığı sözcüklerin tam ve doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sunan bu strateji Rashotte ve Torgesen (1985)'in araştırmalarını aktaran Keskin ve Bağtuğ'un (2013) çalışmaları neticesinde tekrarlı okumanın özellikle okumada yetersizlik yaşayan öğrencilerin gerek okumadaki doğruluğunu artırdığı gerekse de okuma hızını yarı yarıya geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bununla beraber bu stratejinin kullanılması çocuklarda doğru okumayı artırdığı, okuduğu metni anladığı ve akıcılığı artırması neticesinde çocukların kendilerine olan güvenlerini geliştirdiği saptanmış olup bu bağlamda okumaya olan ilgilerinin de arttığını ortaya koymuştur (Akyol, 2006b). Samuels (1979) tarafından yapılan bir tekrarlı okuma araştırmasında ise, metnin akıcı okuma seviyesine kadar tekrar tekrar okunması ve kriterlerin sağlanmasının ardından ise yeni bir metne geçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejide geliştirilecek olan hızlı ve akıcı okuma ancak uygun bir metin seçilerek sağlanabilir. Özellikle zor metinler okuma hızını artırmamakla beraber çocukların özgüvenini kırdığı için okumaya karşı olan ilgisini de azaltmaktadır (Akyol, 2006b).

4. Eko okuma: Eko okuma ise bir profesyonelin (öğretmen gibi) bir cümleyi okuması ve okuduğu bu cümlenin aynısının hemen ardından öğrencinin okuyarak takip ettiği bir stratejidir.

Okuma araştırmacılarının sıklıkla değindiği konu; okuma becerilerinde yazılı olan sözcükleri tanıma yetisidir. Bu durumda; kelimeleri tanıma düzeyinde okumadan bahsedecek olursak eğer altı önemli husus bulunmaktadır. Bunlardan ilki; yazılı olan sözcükleri doğru bir biçimde tanımak, ikincisi ise sözcükleri ve cümleyi anlayabilecek bir biçimde okumak (Biemiller ve Siegel, 1997). Her iki faktörde Biemiller ve Siegel (1997)'in yaptığı araştırmada 'okuma sürecinde kullanılan özel yetenek' olarak tanımlanmış ve genel manada bu iki faktörün birbiriyle ilintili olduğu vurgulanmıştır. Gleason (1985) ise okuma süreçlerini tanımlarken ilk etapta kişi yazıda, harfleri görsel farklılıklar bağlamında ayırt etmesi ve akabinde tanınması süreci olarak ele almaktadır. Her iki aşamayı izleyen üçüncü aşama ise harflerin sözel beceri gerektiren kavramlara çevrilmesi süreci olarak bahsedilmektedir. Bu süreç ise; harfleri gerektiği gibi ilgili fonemlere çevirmek anlamına gelmektedir. Dördüncü aşamada ise; kelime bilgisinin

kazanımıdır ki buda ortografi anlamına gelen harflerin kâğıt üstündeki sıralanışıdır. Beşinci ve altıncı boyutlar ise; ön bilgi ile daha önceden öğrenilmiş olan bilgilerin anlama süreçleriyle aktif hale getirilmesidir. Bir metinde veya cümlede okunan sözcüğe ait bir bilgiyi seçebilme becerisidir. Birden altıya kadar sıralanan aşamalarla basitten karmaşığa doğru okuma işlemi gerçekleşmektedir (Barth, 1999).

İlk okuma – yazma sürecinde her bir öğrenciden aynı düzeyde ve aynı oranda başarı düzeyinin yakalanmasını beklemek doğal olarak imkânsızdır. İlkokul birinci ve ikinci sınıf seviyelerinde karşılaşılan öğretim sorunlarının temelinde ya öğrenciye ait bireysel farklılıklar vardır ya da zihinsel / bilişsel temelli farklılaşma sebep olan nedenler yer almaktadır. Bu farklılıklar ise çocukta var olan istibdat ve kabiliyetlerin farklılıklarından kaynaklanabileceği gibi, sosyal çevresinden, daha önceki yaşantılarından ve çevresiyle olan uyum becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanabilmektedir. Bu nedenlerle bir öğretmenin ilk okuma – yazma öğretiminin kurgularken bireysel farklılıkları göz önüne alması ve buna göre öğretim yapması beklenebilir (Çelenk, 2003). Okuma öğreniminde başarısızlık yaşayan bir bireyde mutlaka çaresizlik duygusu gelişecektir. Buna ek olarak da kod açma becerilerinde de zayıflama görülecektir. Okumaya küsecek ve becerilerinde körelmeler oluşacaktır. Geleneksel yöntemlerle okumaya sahip olmuş olan bir çocuk ise herhangi bir öğrenme metoduna da sahip olamayacaktır. Bu tip çocuklarda kullanılacak en iyi yaklaşım modeli ise çoklu – model bir yaklaşım modeli olacaktır (Miccinati, 1979).

Okuma problemlerinin kökenine incek olursak çocukların bilişsel düzeyde yaşadığı karışıklık sebep olarak gösterilebilir. Çocukların okuma sorunlarını ele alan birçok teori ortaya atılmıştır. Kelimelerdeki sesleri ayırt etme becerisi ya da fonolojik farkındalık ise bazı araştırmalarda nörolojik kökenli olarak ele alınmaktadır (Acarlar, 2008). Görsel sorunlarla ilgili yapılan çalışmalar Orton ile başlamakta ve Willows ve meslektaşları (1993) ile görsel sorunlara yönelik yaptıkları çalışmalar ile de devam etmektedir. Okumada güçlük yaşayan çocuklarda harflerin görsel tanımlanması süreçlerinde karışıklıklar yaşadığı ortaya atılmıştır. Fonolojik farkındalık süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalar bize gösteriyor ki; okumada güçlük yaşayan çocukların kelimeleri anlamlandırma süreçlerinde daha çok fonolojik yönlerini anlamak yerine

semantik yönleri üzerine odaklandıkları üzerinde durulmuştur. Öte taraftan okumada güçlük yaşayan çocuklarla yaşamayan çocuklar arasında okuma fonksiyonlarında meta – bilişsel farklılıkların olduğu görülmüştür. Okuma becerisinde sorun yaşayan çocukların en azından bir kod açma etkinliğine yönlendirilerek temel becerileri çözümlenmesi sağlanabilir (Karlin, 1971).

Okuma sorunları yaşayan çocukların spesifik fonolojik farkındalığın bulunduğu görsel karışıklıklar ile güçlüklerin hali hazırda sorunlu yazı etkinlikleri ve metabilişsel farklılıklar tüm okuma sorunu yaşayan çocukla için geçerli olmayabilir. Tüm bunlara ek sayılan bu sebepler bütün okuma gücüğü sorunlarının temel nedeni olmayabilir. Birtakım araştırmacılar fonolojik farkındalık becerilerindeki farklılaşmanın genetik nedenlere bağlı olduğunu öne sürmüşlerdir. Willows ve Terepocki (1993) görsel – algısal farklılıkları da genetik nedenlere bağlamışlardır. Nörolojik veya temel algıdan bağımsız, b ve d harflerinin kolay karıştırılabilir olması konusu ise birçok insan tarafından tartışılmaktadır. Örneğin Bracey ve Ward (1980), davranış değiştirme yöntemleri kullanarak bu karıştırılan harflerin ters çevrilmesini ortadan kaldırmışlardır. Bu durumdan yola çıkılarak ters çevirmeler seri bir şekilde ortadan kaldırılabiliyorsa bundan sonraki süreçlerinde tam olarak öğrenilmediği yani oturmadığı varsayılabilir. Yani bu ters yazma davranışı tam olarak öğrenilmemiş ve hızlıca ortadan kaldırılmıştır. Bu çıkarımdan yola çıkarak meta – bilişsel farklılıkların olmasından daha çok çocuklarda bu sorun farklı öğretim sonucunda ortaya çıkmıştır yani bu davranış öğrenilmiş bir davranıştan ibarettir diyebiliriz.

Öğretici tarafından yanlış öğretilen bu sorun okuma problemlerini de beraberinde getirmektedir. Bu soruna neden olan öğretici / öğretmen kasıtlı şekilde öğretmemesine karşın bireysel farklılıklar nedeniyle yanlış öğrenim söz konusudur. Bu problemler ise okumada karşılaşılan güçlüklerin güçlü nedenleri olarak görülebilir. Bu bireysel farklılıklar ise genetik veya nörolojik temellerden daha ziyade bilakis doğrudan öğretimsel karışıklıklar nedeniyle de ortaya çıkabilmektedir. Bu veriler ışığında ise çocukların öğrenme süreçlerinde bir karışıklık yaşamaları ilerleyen aşamalarda okumayı öğrenmede de sorunları beraberinde getirecektir ve okumayı öğrenme becerisini olumsuz yönde etkileyecektir (Ergül, 2010). Okumada güçlük

yaşayan çocukların başarısız olmalarına neden olan diğer bir etmende duygusal faktörlerdir. Daha öncede bahsedilmiş olan bazı uzmanlardan yardım alınarak öğrenme ve okuduğunu anlama süreçleri desteklenmiş olmasına karşın çocukların bir kere kendilerine olan güvenleri gerek sınıf içi gerekse de sınıf dışı ortamlarda sarsılmış olmasından dolayı bu bireylerde var olan okuma problemleri hayat boyunca da devam edeceği inancı ile olumsuz etkilenmiş olacaktır. Bu sebepten dolayı okumada güçlük yaşayan çocuklar birçok ortamda da farklı yöntem ve tekniklere maruz kalacaklardır. Maruz kalınan tüm bu teknik ve yöntemler ise öğrenciyi daha da kötü etkileyecek ve içinden çıkılmaz bir halde çelişkiler içinde tüm denemelere karşı bir dirençle karşı karşıya bırakacaktır (Sidekli ve Yangın, 2005).

Yapılan araştırmalarda ise öğrencilerin %10 – 34'lük bir kısmının okul çağlarının gerektirdiği şekilde ince motor becerilerine ve el yazısı yazma konusunda yeterliliğe sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Smits-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen, 2001). İnce motor becerileri bakımında gelişmemiş olan bu çocuklar ise sırf el yazısı gelişmemiş olmasından veya zayıf olmasında mütevellit disgrafili olarak tanımlanmaktadır (Marr ve Cermak, 2001 aktaran Yıldız, 2013). El yazısının yazılmasındaki güçlükler veya Disgrafi ise; yazılı dilin üretilme süreçlerinde el yazısı yazma mekaniğiyle ilinili olan sorun veya bozukluklar olarak ifade edilmiştir edilmektedir (Schneps, Thomson, Chen, Sonnert ve Pomplun, 2013). El yazısı yazmada yaşanan güçlüklerin cinsiyete göre dağılımları ise, erkek öğrencilerde %21-32 iken kız öğrencilerde ise bu oranın %10-11 seviyelerinde olduğu görülmüştür (Rubin ve Henderson, 1982 aktaran Yıldız, 2013). Disgrafi ise öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ya da yetişkinler içerisinde, akademik anlamda bir yetersizliği bulunsun ya da bulunmasın öğretmenleri tarafından gelişimsel koordine bozukluğu bulunan ve sakar olarak nitelendirilen bireyler arasında görülen en yaygın sorundur (Waber ve Bernstein, 1994 aktaran Yıldız, 2013).

Disgrafi için bir tanımlama yapılacak olursa, harflerin boyutlarında hatalar yaparlar ( harf boyutu ve uygun yazmada zorluk), sözcükleri yazarken harflerin arasındaki boşlukları ayarlamada güçlük yaşarlar, sözcükleri ise ya eksik ya da yanlış yazarlar (Ergül, 2010). Bu nedenler ise yazmada güçlük yaşayan bireylerin akademik

alanlardaki başarısına negatif yönde etki etmektedir. Bu negatif yönlü etki ise öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde iki nedene bağlanmıştır. Bunlardan ilki bu çocuklarda var olan el yazısında mekanik anlamda yaşanan sorunlara neticesinde çocukların kompozisyon oluşturmada ihtiyaç duydukları bilişsel süreçlerde sınırlılık yaşaması olarak nitelenmektedir (Berninger ve Graham, 1998). Yazı yazmadaki mekanik nedenlere bağlı sınırlılıklar ise yazılan yazının okunabilirliğini negatif yönde etkilemesinden dolayı yazılan yazıyı okuyacak olan kişilerin yazıyı anlamasında sorunlar oluşturacak ve bu nedenlerden ötürü ifade ve aktarım kısıtlılığına neden olacaktır (Berninger ve Hooper, 2006 aktaran Yıldız, 2013). Aynı zamanda yazılan yazıda yapılan mekanik yazma hatalarına bağlı olarak yazılan sembolleri (harflerin) akıcılığı ve otomatik yazma sürecini olumsuz yönde etkilenmekte, bu nedenle yazılan kompozisyona ayrılan bilişsel süreç ve dikkat olumsuz yönde etkilenmektedir. Buna bağlı olarak ise yazılan kompozisyonun başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Berninger ve Graham, 1998). Ayrıca yavaş yazma ise ayrıca bir sorun olarak kendini göstermektedir. Yavaş yazmaya bağlı olarak yavaş yazan öğrencilerin yazmayı düşündükleri bazı fikirleri unutmalarına sebebiyet verebileceği bilinmektedir (Berninger ve Hooper, 2006 aktaran Yıldız, 2013). İkinci durum ise not veren öğretmenlerin okunaklılığı daha yüksek olan yazılara görece daha yüksek not verme eğiliminde olmaları söylenebilir. Aslında kompozisyonu görece iyi olsa bile yazısı kötü olan bireylerin yazma becerilerinin de aynı şekilde kötü olacağı düşüncesinden kaynaklanıyor olabileceği kanaatinden ileri gelmektedir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2004). Ayrıca disgrafili öğrenciler okulda verilen ödev ve sorumluluklarda el yazısı ile ilgili alanlarda normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla süreye ihtiyaç duymaktadır. Çalışmalarda tahtadaki yazıları defterlerine kopya etme becerileri sırasında sorunlar yaşamaktadır, ev ödevi konusunda da aynı şekilde sınıfta deftere yazma becerilerinde olduğu gibi daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2004). Disgrafi tanısı almış bireylerin akademik anlamda başarılı olabilmeleri ve akranlarından daha dezavantajlı duruma düşmemeleri için mutlak suretle desteklenmeli ve bu yazma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Motor koordinasyon becerisi gerektiren günlük sosyal etkinliklerde gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı bireyin yaşı ve ölçümlenen zekâ seviyesine nazaran beklentilerin önemli ölçüde altında kaldığı bir bozukluk türüdür. Bu genel koordinasyon bozuklukları özellikle kritik dönemlerde bariz şekilde gecikmelerin olması, spor ve fiziki aktivitelerde zihinsel ve bedensel bir engeli olmamasına karşın sorunlar yaşamasına, motor koordine becerilerinde akranlarından geride kalması, hantallık, nesnelere elinden düşürme olarak söylenebilir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder-IV-TR, [DSM-IV-TR], 2007; Rosenblum, Aloni ve Josman, 2010 aktaran Yıldız, 2013). Gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı almış çocuklar okulda evde ve diğer ortamlarda motor becerilerle beraber günlük iş ve işlemlerde geri kaldığı ve bu geriliğin ise kendisi tarafından da farkında olduğu bilinmektedir. Genel koordinasyon bozukluğu olan çocuklarda motor performansta yaşanan sorunlar anı zamanda yazı yazmada da kendini göstermektedir. Yazı yazma becerilerinde görülen bu sınırlılıklar aynı zamanda öz bakım beceriler ve çeşitli sosyal ve akademik etkinliklerde de kendini gösterebilmektedir (Cermak, 1985 aktaran Yıldız, 2013).

Zihinsel becerilerin belki de en kompleksi olan dil ve konuşma becerisi insana özgü bir beceridir. Bu beceri inceleneceği sırada öğelere ayrılarak incelenmektedir. Çocuklarda dil gelişimini inceleme sırasında biçim bilgisi, fonoloji, anlam bilim ve sentaks bakımından gerek ayrı ayrı gerekse de birbirleri ile olan ilişkileri açısından ele alınmaktadır. Söz dizimi, adı üstünde, bir dilin tümcelerini oluşturan sözcüklerin sıralanmasını ilgilendiren kuralları, biçimbilim ise sözcüklerin içyapılarını, yani sözcükleri oluşturan birimlerin neler olduklarını ve birbirleri ile ilişkilerini belirler. Söz dizimi ve biçimbilim dışındaki diğer öğeler bu kapsam dışındadır.

Biçimbilimde temel kavramlardan en önemlisi olan biçimbirim/morfem bir dilde anlam taşıyan en küçük birim olarak tanımlanır. Bağımsız olarak kullanılabilen bağımsız morfepler (isimler, sıfatlar, eylemler, zarflar, vs.) ve bağımlı morfepler (tüm ekler) olarak ikiye ayrılır. Bu tanıma göre, kitaplar sözcüğü iki morfepten oluşmaktadır: Bağımsız morfepler kitap ve anlam olarak çoğulluk ifade eden ve ancak

bağımlı morfemlere ilişitirilerek kullanılabilen -lar. Benzer şekilde, geldiler sözcüğünde gel bağımsız morfem, -di ve -ler bağımlı morfeimlerdir.

Çocukların zihinsel becerileriyle birlikte dilleri de geliştikçe, kazanılan her yeni sözdizimsel ve biçimsel öge tümcelerin uzunluğunu ve karmaşıklığını etkiler. Bir diğler deyişle, kazanılan her yeni morfem ile çocukların tümcelerinin uzunluğu da artar. Örneğin, gelmekle ilgili bir kavramı çocuk ancak / de/ (gel) sözcüğü ile ifade edebiliyorsa tümcesi bir morfemden oluşmaktadır. /dedi /(geldi) tümcesinde ise geçmiş zaman kullanılarak tümce iki morfeme çıkarılmıştır. / anne dedi/ tümcesi ise öznenin de belirtilmesiyle üç morfemden oluşmaktadır.

Morfem kavramına bağılı olarak, çocukların dil gelişimlerini değerlendirmede 'sözce uzunluğu' kavramı yaklaşık 50 yıldan beri kullanılmaktadır (Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998). 1973'de Brown'dan aktaran Acarlar 2008, morfem sayısıyla belirlenen ortalama sözce uzunluğunun (OSU) (mean length of utterance - MLU) okul öncesi yaşlardaki çocuklarda ifade edici dil gelişimini sayısal olarak tanımlamakta faydalı olacağını göstermiştir. O yıldan bu yana 'ortalama sözce uzunluğu' kavramı enine boyuna incelenmiş ve yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak bu ölçünün uygulandığı diller, genellikle yapı olarak Türkçe' den çok farklı olan İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi Hint-Avrupa dilleridir. Tümcedeki öğelerin işlevlerini belirlemede söz diziminin, yani sözcüklerin sırasının çok önemli olduğu bu dillerin aksine, deyim yerindeyse, Türkçede bütün yükü takılar çekmektedir. İsim takılan, belirtme, yöneltme, yerlik, tamlama, eşlik gibi durumları belirtirken, kip, zaman, olumsuzluk, kişi, sayı ve edilgenlik gibi bilgiler eylemlere eklenen takılarla ifade edilmektedir. Bu özellik, Türkçe' deki sözcüklerin sırasını değiştirebilmeye olanak tanırken, takıların birbirlerine göre yerleri kesin olarak belirlenmiştir.

Anadil olarak Türkçe öğrenen çocukların, dil kazanımındaki bazı evrensel kurallara uymakla birlikte, Türkçe'nin yapısına bağılı olarak yukarıda adı geçen dillerden farklı özellikler gösterdikleri de bilinmektedir (Ekmekçi, 1979). Anadili Türkçe olan çocuklar Türkçe'nin tutarlılık, açık seçiklik, değişmezlik gibi özellikleri olan takı sistemini erken yaşlarda (iki yaş civarı) öğrenmekte, tek sözcüklü, basit, kısa ifadelerle konuşurken bile takıları doğru olarak kullanabilmektedirler (Aksu-Koç ve

Slobin, 1985; Özcan, 1996). Ancak daha ileriki yaşlarda karmaşık tümcelerin, örneğin, 'Yanımda oturan kız kırmızı giymiş' tümcesindeki altı çizili ilgi tümceciği gibi yapıların kazanımında Hint-Avrupa dilleri öğrenen çocukların gerisine düşmektedirler (Slobin, 1982 aktaran Acarlar, 2008). Anlaşıyor ki her dil, yapısı gereği, çocukları keşfettikleri kavramları ifade eden araçları uygularken değişik zorluklar ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Yukarıda anlatılanlarda ve sözce ifadeleri dönüşümlü olarak kullanılıyor olarak gözlemlense de farklı kavramları simgelemektedirler. Tümcenin, en azından bir öznesi ve eylemi vardır ve yazım kurallarına göre bitimi nokta ile belirtilir. Sözce ise bazen bir sözcük olabilir, bazen birkaç sözcük, bazen ise bir tümce olabilmektedir. Bir çocuğun ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak için, çocuktan alınan doğal konuşma örneği ezgi düzeni (intonation contour), konuşma sırası ve duraklamalar göz önüne alınarak sözcüklere bölünür. Belirlenen sözcükler sayılarak örnekte kaç sözce olduğu hesaplanır. Konuşma örneğindeki tüm morfemler sayılarak sözce sayısına bölünür.

Brown (1973)'dan aktaran Acarlar 2008'de Brown'ın ünlü çalışmasında küçük çocukların dil gelişimindeki değişkenliğe işaret ederek, OSU'nun sözdizimsel gelişimi kronolojik yaştan daha iyi kestirdiğini ifade etmiştir. Gerçekten de Brown'un Adam, Eve ve Sarah olarak bilinen üç deneğinden Adam ve Sarah'da 2;2 ile 3;6 yaşları arasında görülen ifade edici dil gelişimi Eve' de 1; 7 ile 2;3 yaşları arasında gözlenmiştir. Brown dil gelişimini OSU (MLU) sayılarına dayalı olarak beş aşamaya ayırmış ve yaşları ne olursa olsun her aşamada çocukların benzer dil yapılarını kazandıklarını göstermiştir. Brown'un bulguları, tarafından daha fazla sayıda denek kullanılarak doğrulanmıştır (de Villiers ve de Villiers, 1973).

Miller ve Chapman (1981)'dan aktaran Acarlar (2002) 17 ay ile 5 yaş arası 123 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise OSU ile kronolojik yaş arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Normal çocuklarda yaş arttıkça OSU da ona paralel olarak artmaktadır. Yaş ile OSU arasında yüksek bir korelasyon ( $r = .88$ ) bulunan bu çalışmada OSU'nun yılda ortalama 1.24 morfeim arttığı gözlenmiştir. Miller ve Chapman'ın sonuçları diğer araştırmacılar tarafından da büyük ölçüde doğrulanmıştır (Scarborough, Wyckoff ve Davidson, 1986). Bu araştırmacıların

deneklerinin sosyo-ekonomik düzeyini yüksek bulan Klee ve arkadaşları (Klee, Schaffer, May, Membrino ve Mougey, 1989 aktaran Acarlar, 2008) özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiş 24 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yaş-OSU korelasyonunu 0.75 olarak saptamışlardır.

Yukarıda anlatıldığı gibi MLU / OSU standart Amerikan İngilizcesine geniş ölçüde uygulanmaktadır. Ayrıca İngiliz İngilizcesi' ne (Wells, 1985), İspanyolcaya (Linares, 1983), İbranice'ye (Dromi ve Berman, 1982) uyarlamaları yapılmıştır (Acarlar, 2008). Türkçe öğrenen çocukların dillerini uzunluk ve karmaşıklık açısından inceleyenlere (Ekmekçi, 1979; 1982) ve OSU ölçüsünü Türkçede araştırmalarında kullananlara rastlanmaktaysa da (Tüfekçioğlu, 1996),bu ölçünün Türkçe gibi eklememeli bir dili öğrenen çocuklarda uygulanabilirliğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Fakat günümüzde Pınar Ege ve Funda Acarlar' ın Türkçe uyarlama çalışması yapmış ve bir norm oluşturmuştur (Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998).

## **2.5. Ortalama Sözce Uzunluğunun (OSU) Hesaplanması**

Miller ve Chapman (1981) OSU' nu hesaplarken temelde Brown'un (1973) ölçütlerine sadık kalarak ufak uyarlamalar yapmışlardır (Acarlar, 2008). Lund ve Duchan (1993) bu ölçütlere katkıda bulunarak açıklık getirmişlerdir. Ancak bu araştırmacıların kullandıkları dil ile Türkçe'nin özellikleri çok farklıdır. Bu nedenle bu araştırmacıların ortaya koydukları ölçütler ve Kassai' nin de (1994 - kişisel iletişim) Macarca için yaptığı düzenlemelerin Türkçe' ye uygulanabilir ortak yönleri dikkate alınmakla birlikte Türkçe' ye özel kabul edilebilecek kriterler için de titiz bir çalışma yürütülmüştür (Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998). Pınar Ege ve Funda Acarlar' ın yaptığı ' Türkçe Kazanımında Yaş ve Ortalama Sözce Uzunluğunun İlişkisi' çalışmasını temel alacak olursak; ölçütler ortaya konurken dil yapılarının kazanım özellikleri Türkçe için bilindiği kadarıyla dikkate alınmış, bilinmeyen durumlarda eldeki veriler analiz edilerek bilgi edinilmeye çalışılmışlardır. Çalışma sonunda Türkçe için normlar ortaya çıkmıştır. Ardından OSU Türkçe' ye uyarlanmış ve günümüzde halen kullanılmaktadır (Acarlar, 2002; Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998).

Eklememeli bir dil olan Türkçe' de sözdizimsel ilişkileri ve çeşitli kavramları ifade etmede takıların rolü çok büyüktür ve çocuklar çok erken yaşlarda bu takıları

öğrenip kullanmaktadırlar. Ancak burada en önemli soru çocukların, ağızlarından her çıkan yapı ile ilgili kuralları ve sistemi bilip bilmedikleridir. Örneğin, çocuk geçmiş zaman morfemi -di yi kullandıysa geçmiş zaman kavramını ve ifade edilmesini öğrenmiş sayılmalı mıdır? Bu aşamada ‘üretkenlik’ kavramı dikkate alınmaktadır. Eğer çocuk -di morfemini farklı eylemlerle birlikte doğru ve yerinde kullanabiliyorsa, yani bu morfem üretkenlik kazanmış ise, öğrenilmiş demektir. Çok defa ezberlenmiş olarak kalıp şeklinde kullanılan, ancak üretkenliği olmayan morfemler kazanılmış sayılmazlar ve OSU hesaplarında dikkate alınmazlar.

Üretkenlik ilkesi OSU hesaplarırken olduğu kadar morfemlerin oluşumunda da önemlidir. Ezbere dayalı ifadeler bu nedenle sayılmamakta, *güle güle*, *çok yaşa* gibi sosyal iletişim kalıpları tek morfem sayılmaktadırlar. Aynı şekilde, onay sorusu ‘di mi’ nin iki ayrı morfem olarak algılanıp ‘olumsuz + soru’ morfemlerinin üretken olarak kullanıldığı konusunda bir işaret yoktur. Bunun tam tersine adı geçen morfemlerin genellikle kullanıldıkları zaman üretken olarak kullanıldıkları kanısına varılmıştır (Acarlar, 2002; Ege, Acarlar ve Güteryüz, 1998). Ancak değerlendirme yapılırken çocuğun istisna olarak bu morfemleri ezberlenmiş kalıp olarak kullanıp kullanmadığına dikkat edilmelidir. Ortalama sözce uzunluğunun hesaplanmasında kullanılan formül ise; [ dil örneğindeki biçimbirimlerin sayısı / toplam sözce sayısı]

Farklı sözcük sayısı ise bireyin sözcüğüne yordamamıza yardımcı olmaktadır. Çünkü farklı sözcük sayısı bireyin sahip olduğu sözcükleri kullanma becerisini yansıtmaktadır ve bize sözcük dağarcığında bulunan farklı kelimelerin neler olduğunu gösterir ve bu nedenle bireyin sözcük dağarcığını yordamamızda yardımcı olmaktadır (Acarlar, 2008).

Sonuç olarak; öğrenme gücü olan bireyler toplumda çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sıkıntılardan bazıları dışlanma, soyutlamadır (Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder ve Schulte- Körne, 2014). Toplumla bütünleşmiş olmak hali hazırda zorluk çeken bu bireyleri tekrar topluma kazandırmak için birçok araştırma yapılmıştır (Nippold ve Fey, 1983 aktaran Acarlar 2008; Werner ve Strauss 1940 aktaran Ergül, 2010; Gibss 2010; Cooper, 1989 aktaran Acarlar, 2002). Araştırmamızın konusu da bu zorluk yaşayan bireylerin ilkokulda okuma-yazma alanında okuduğunu anlamasını

destekleyerek hem sınıf içi farklılaşmayı azaltmak hem de sözcük dağarcığına katkıda bulunarak ifade edici dil becerilerinde anlamlı bir destekleme sağlaması açısından incelenecektir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişken, katılımcılar, araç – gereçler, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yarı deneysel yöntemlerden olan tek denekli araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu yöntemin yarı deneysel olması ve seçilmesinin nedeni ise belli kriterleri dikkate alarak deneklerin seçiliyor olması ve aynı zamanda deneklerin raslantısal seçim (random select) ile seçilemeyecek kadar az olmasıdır. Model olarak ise denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Çünkü bu modelde parçalı bir öğretime izin vermektedir ve sürekli veri toplamak yerine sadece öğretimin etkililiğini ve öğretimi temel almaktadır. Bunun yanı sıra A-B ve varyasyonları modellerinde ipucunu geri çekmek gerekirken bu modelde öğretimin geri çekilmesi riskli ve etik olmamasından dolayı aynı zamanda görece daha etik bir modeldir. Ayrıca araştırmada 2 bağımlı ve 2 bağımsız değişken var olsada birbirleri içerisinde birer bağımlı ve bağımsız değişkendirler. Bu nedenle de çoklu başlama düzeyi modelinden daha ziyade çoklu yokla modeli araştırmaya daha uygun olacağı için araştırmada bu yöntem kullanılmıştır. Araştırma tek denekli çoklu yoklama deseni temel alınarak desenlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle ön-test ve son-test şeklinde dil örneği analizi alınarak bireylerin ortalama sözcük uzunlukları ve sözcük dağarcıklarındaki değişimi de görmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle araştırma için alınan deneklerin ya grup olarak alınıp kullanılan stratejinin etkililiği deney grubu ve kontrol grubu ile karşılaştırılarak görülmesi gerekmekte ya da belirli bir sayıda denek ile örneklem üzerinde deneyerek etkililiği belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada ise tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bunun nedeni; yaklaşık olarak 16 tane aynı yaş, yakın okuma performansına sahip, öğrenme güçlüğü tanısı almış ve yakın ortalama sözcük uzunluğu ve sözcük dağarcığına sahip, yaklaşık eşit sayıda kız ve erkek öğrenci bulmanın sınırlılığı ve bulunsa dahi aynı ortamda yarı yarıya -8 kişilik iki grup- olarak düzenlemenin güçlüğünden dolayı, bu

araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma belirli bir örneklemden alınan verilerin evreni temsil etmesine dönük bir araştırma olduğu için tek denekli bir araştırma olarak desenlenmiştir. Bunun nedenleri çeşitlendirilebilir fakat özellikle belirli bir sayıda ve belirli bir amaç için denek alırken denek sayılarının yetersiz olması bunun en büyük nedenidir. Belirli bir bölgede belirli bir engel türünü gösteren deneklerin bulunma sıklığı çok düşük olduğundan dolayı tek denekli araştırmalar en uygun deneysel çalışma yöntemi olarak ön plana çıkmaktadır (Karasu, 2009).

*‘Tek denekli araştırma, sadece bir deneğe ilişkin bulguların yorumlandığı yarı deneysel bir araştırma türüdür’* (Büyüköztürk ve Arkadaşları, 2008: 212). Tek denekli araştırmalar, araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının bir ya da birkaç olduğu durumlarda, standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak her bir deneğin kendi içinde değerlendirildiği ve deneklerin yansız atamayla seçilmeleri nedeniyle yarı deneysel yöntemler olarak kabul edilir. Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır (Tekin-İftar, E. 2012).

Çoklu yoklama modelleri; bir ğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlar (Alberto, Paul., Troutman, Anne C., 2015). Çoklu yoklama modelleri, üç grupta toplanmıştır. Bunlar; (a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (b) denekler arası çoklu yoklama modeli ve (c) ortamlar arası çoklu yoklama modelidir (Alberto, Paul., Troutman, Anne C., 2015). Özel eğitimde kullanılan tek denekli araştırma modellerinden olan çoklu yoklama modellerinde iki önkoşul özelliğin bulunması gereklidir; (a) söz konusu durumların (davranışlar, denekler ya da ortamlar) birbirinden bağımsız olması gerekir, (b) seçilen durumların işlevsel olarak birbirine benzemesi gerekir.

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde ilk önce tüm deneklerle eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır ve ilk denekle öğretime başlanır. Birinci deneğin ğretimi tamamlandıktan sonra tüm deneklerle birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilir. Bu toplu yoklama oturumunda ikinci denekle kararlı veri elde edildikten sonra yoklama oturumu sonlandırılır ve ikinci denekle öğretime geçilir.

İkinci deneğin öğretimi tamamlandıktan sonra ikinci toplu yoklama oturumuna geçilir. Bu yoklama oturumunda üçüncü denek ile kararlı veri elde edildiğinde üçüncü deneğin öğretimine geçilir. Üçüncü deneğin öğretimi de tamamlandıktan sonra son toplu yoklama oturumu yapılır (Kırcaali - İftar ve Tekin, 1997).

Sosyal karşılaştırma; bir çalışmada yer alan bireylerin performanslarının akranlarının performansları ile karşılaştırılmasıdır (Van Houten, 1979). Uygulamadan önce ya da uygulamadan sonra yapılabilen bu karşılaştırmada her bir denek ya da denek grubu ile üzerinde herhangi bir müdahale yürütülmeyen grubun veya referans grubunun puanlarının karşılaştırılmasıdır (Van Houten, 1979; Kennedy, 2002; Christensen, Young ve Marchant, 2004). Bu karşılaştırma sonucunda bireyin performansı, referans grubunun aldığı puanların norm aralığına denk geliyorsa, uygulamanın başarılı olduğu varsayılır (Vuran ve Sönmez, 2008).

Karşılaştırma grubu olarak atanacak bireylerin belirlenme şekli, uygulanan programın içeriğine göre değişkenlik gösterir. (Vuran ve Sönmez, 2008). Bu nedenle standartlaştırılmış bir ölçü aracından yararlanılabilir, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise karşılaştırma grubunu oluşturacak bireylere, öğretmen, anne-baba ya da alan uzmanlarının görüşlerine ve doğrudan gözlemlere başvurarak karar verilebilir. Diğer taraftan, sosyal karşılaştırma yapmak için bir davranış standardı belirlenmesi gereken durumlarda, öğretimi yapılacak beceri ya da davranışlara ilişkin karşılaştırma grubundan elde edilen verilerin ortalaması alınarak, bu ortalama değer araştırmanın denekleri için hedeflenen davranış gelişimi olarak belirlenebilir (Christensen, Young ve Marchant, 2004; Vuran ve Sönmez, 2008).

Sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen veriler, bir müdahale öncesinde davranışsal amaçları ya da davranışsal standartları (davranışsal ölçüt, başarı ölçütü) belirlemek amacıyla kullanılabilir gibi (Christensen, Young ve Marchant, 2004; Kurt, 2012) müdahale sonrasında uygulamanın yürütüldüğü bireylerin hedef becerilere ilişkin performanslarının, akranlarının performanslarına ne derecede yaklaştığını belirlemek amacıyla da kullanılabilir (Akalin, 2012; Aldemir, 2011; Christensen, Young ve Marchant, 2004; Olçay-Gül 2012). Başka bir deyişle, müdahale sonunda uygulama yapılan bireylerin hedef davranışlara ilişkin performansı

uygulamaya katılmayan ve hedef davranışları uygun biçimde sergilediği düşünülen bireylerin performansı ile benzerlik gösteriyorsa uygulamanın başarılı ve sosyal açıdan da önemli olduğu kabul edilir (Kurt, 2012).

Bu modelin araştırmaya eklenmesinin sebebi ise araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması ve öntest – sontest ile deneklerin gelişimlerinin analiz edilerek farklılaşmanın ne yönde olduğunu gözlemlemek için sosyal karşılaştırma modelinde araştırmaya dâhil edilmiştir.

### **3.2. Katılımcılar**

Araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde seçilen katılımcılar, öğrenme güçlüğü tanısı almış, okuma becerisine sahip, ilkökul 2. Sınıfa devam eden, Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi'nde ikamet eden hafta içi günlerde saat 07.20 ile 15.00 arası okula devam eden öğrencilerdir. Bu evrende 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı için 104 erkek ve 53 kız öğrenci olmak üzere toplam 157 öğrenci bulunmaktadır. Fakat bu öğrencilerin raslantısal (random) olarak seçilerek 12 tanesinin (6 erkek 6 kız) öğretmenleri ile görüşülerek öğrencilerin durumları hakkında bilgi alınmış ve 12 öğrencinin 10 tanesinin sınıfta akademik düzeylerinin iyi olduğu ve sadece destek eğitimden yararlanmaları için aileleri tarafından bu tanıyı aldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu nedenle katılımcılar titizlikle araştırılmış ve çalışmaya ise 3 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin 2 tanesi kız 1 tanesi ise erkek öğrencidir. Kız öğrenciler aynı okula, erkek öğrenci ise yakın bir okula devam etmektedir. Araştırmanın pilot uygulamasında ise araştırmanın hangi sınıf düzeyinde yapılacağına karar verilmek üzere 2. sınıfa giden 1 erkek ve 3. sınıfa giden 1 kız öğrenci seçilmiştir.

Araştırmada kişisel bilgilerin korunumu ve araştırma etiği dikkate alınarak öğrencilerin isimleri kısaltılarak kullanılmıştır. Bu nedenle; pilot öğrencilerden 2. sınıfa devam etmekte olan erkek öğrenci bundan sonra Y.Y. (Yaş:7) olarak, pilot öğrencilerden 3. sınıfa devam etmekte olan kız öğrenci İ.K. (Yaş:8) olarak bahsedilecektir. Bu iki öğrenci aynı okula, diğer katılımcılardan ise farklı okula devam etmektedir. Araştırmada denek olarak kullanılan katılımcılardan 2. sınıfa devam etmekte olan erkek öğrenci A.T. (8) Kadir olarak, aynı okul farklı şubelere devam

etmekte olan kız öğrencilerden biri N.M. (8) Nur diğeri ise N.Y. (7) Nisa olarak bahsedilmektedir.

### **3.2.1. Katılımcılarda Aranılan Ön Koşul Beceriler**

1. Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenme güçlüğü tanılarındaki rehberlik araştırma merkezleri tarafından konulmuş olması,
2. Araştırmaya katılan katılımcıların okula devam eden devamlı öğrenciler olması,
3. Araştırmaya katılan katılımcıların sınıf içi başarı düzeylerinin birbirine yakın olması,
4. Araştırmaya katılan katılımcıların okula devam eden devamlı öğrenciler olması,
5. Araştırmaya katılan katılımcıların daha önce okuduğunu anlama stratejilerinden tekrarlı eko-okuma eğitimi almamış olması gerekmektedir.

### **3.3. Gözlemciler**

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri biri zihin engelliler öğretmenliği lisans mezunu ve aynı zamanda yüksek lisans mezunu; diğeri ise matematik doktoru iki öğretmen tarafından toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verilerini ise matematik doktoru olan öğretmen toplamıştır. Gözlemcilerin ikisine de araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir.

### **3.4. Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın iki tane bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğretimde kullanılan tekrarlı eko – okuma stratejisidir. İkincisi ise, okuduğunu anlama becerisidir.

### 3.5. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Birincisi; katılımcıların okuduğunu anlama sorularına verdikleri %90 doğruluğundaki cevaplardır. İkincisi ise; katılımcıların ortalama sözce uzunluklarında meydana gelen değişimdir.

### 3.6. Araç – Gereçler

Araştırmada kullanılmak üzere 5 tane okuma metni hazırlanmıştır. Hazırlanan okuma metinlerine ait 10 tane okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Dil örneği için ise ses kaydedici cihaz kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan araç ise uzmanlar tarafından incelenmiş ve onay verilmiş ilkökul 2. sınıf düzeyine uygun birbirine yakın sözcük sayısında ve aynı sayıda okuduğunu anlama sorularına sahip 5 farklı okuma metninden oluşmaktadır.

Aynı zamanda araştırmaya başlamadan önce ve araştırmanın sonunda olmak üzere deneklerden 15-20 dakikalık dil örneği alınacak ve alınan dil örneği analiz edilecektir. Analiz neticesinde ise deneklerin ortalama sözce uzunluklarında, sözcük dağarcığını temsil eden farklı sözcük sayısında, telaffuz hatalarında ve cümle yapıları incelenerek anlamlı bir değişim olup olmadığı tespit edilecektir.

Dil örneği analizi için ise izlenecek kurallar önceden belirlenmeli ve bu kurallara göre analiz yapılmalıdır. Bu nedenle; dil örneği analizinde sözcelerin morfemlere ayırırken izlenecek kurallar ise şu şekilde ele alınmıştır.

#### 3.6.1. Sözceleri Morfemlere Ayırırken İzlenecek Kurallar

1. Kekemelik şeklinde hece ve sözcük tekrarları sayılmaz. Sözcük son kez ve doğru söylendiği şekliyle kabul edilir (Örn: Bu bu bu kitabı ver.)
2. Çocuğun yarım bıraktığı ifadeler veya konuyu değiştirdiği durumlarda yarım kalmış ifadeler sayılmaz. (Örn: Haydi seninle- annem bunu dün getirdi.)
3. Bütünü veya bir parçası anlaşılmayan ifadeler sayım dışı bırakılır.
4. Şarkı, şiir, tekerleme gibi ezberlenmiş ifadeler sayılmaz.

5. Ahh, oh şey, yani, gibi söylem içinde boşluk dolduran, ancak tümce içinde sözdizimsel yeri olmayan ifadeler sayıma dahil edilmez.
6. Yüksek sesle sayı saymak veya sözcükleri dizi halinde sıralamak sayım dışı bırakılır. Ancak tümce içinde bir öge olan dizilerden bir tanesi sayılır. (Örn: ben mavi, yeşil, sarı renkleri severim. Dayım beni, abimi sinemaya götürdü.)
7. Yukarıdaki örnekteki dizilen ögeler bağlaçla ayrılmışsa bağlacın iki tarafındaki sözcükler sayılır. (Örn: Dayım annemi, beni ve abimi sinemaya götürdü.)
8. Çocuğun kendi bir önceki söylediğinin tekrarı olan ifadeler sayılmaz. (Örn: Ç: Bunu oynayalım. A: Ne? Ç: Bunu oynayalım.)
9. Tüm çekimsiz sözcükler bir morfem sayılır. (Örn: koş, iç, kalem, ilaç, güzel, duygu vb.)
10. Özel isimler bir morfem sayılır. (Örn.: Dalmaçyalı 1 morfem; Pamuk Prenses 1 morfem.)
11. Tümce sonlarındaki ‘değil mi?’ sorusunun ‘de mi?’ şekli bir morfem sayılır.
12. ‘Hoşça kal, güle güle’ gibi kalıplar bir morfem sayılır.
13. İsimlerden üretilen ancak ürettikleri isimden başka bir nesneyi simgeleyen isimler bir morfem sayılır. (Örn: gözlük, dişçi).
14. Eylemlerden türetilen kişi ve nesne isimleri bir morfem sayılır. (Örn: yargıç, dalgıç).
15. Tekrarlanarak söylenen zarflarda tekrarlanan sözcük sayılmaz, ancak takı varsa bir kez sayılır. (Örn: yavaş yavaş/ gel 2 morfem; koşa koşa / a / git / ti 4 morfem.).
16. Zaman, şahıs, soru, olumsuz ekleri ve ismin halleri birer morfem sayılır. (Örn: git / ti / m 3 morfem)
17. İsimlerden türetilen sıfatlar, takısı üretken olarak kullanılıyorsa, 2 morfem sayılır. (Örn: çiçek / li /elbise 3 morfem.).
18. Kök eylemden türetilen sıfatlar, eylemsiler, isimler, ulaçlar, ettirgen ve edilgen eylemlerde köke eklenen her ek ayrı bir morfem sayılır. (Örn: kır/ ık 2 morfem; yüz/ me 2 morfem; koş / unca =2 morfem; yap/ tığ / ım 3

morfem; ölç / mek 2 morfem; sık /ıl /dı /m 4 morfem; del/ in / miş 3 morfem; kal /dır /dı / lar 4 morfem; koş / up 2 morfem.).

### **3.7. Veri Toplama Süreci**

Verilerin toplanması süreci iki evreden ibarettir. İlk evre ise araştırmanın hangi sınıf düzeyinde yapılacağına karar verilmesi için uygulanacak olan pilot uygulama sürecidir. İkinci evre ise uygulama sürecidir.

#### **3.7.1. Pilot Uygulama**

Araştırma süreci planlanmadan evvel ilk olarak araştırmanın hangi sınıf düzeyinde yapılacağına dair pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama ön koşul becerilere sahip ilkokul 2. sınıfa devam eden bir erkek öğrenci ile ilkokul 3. Sınıfa devam eden bir kız öğrenci ile yapılmıştır. İlkokul 2. veya 3. Sınıfa giden öğrenciler üzerinde Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi' ne bağlı Karataş 2. Bölgede bulunan bir ilkokulda ilkokul 2. ve 3. sınıfa giden öğrenme güçlüğü tanısı almış, sınıfta akademik performansları bakımından birbirine yakın ve sınıf düzeyinde vasat olan, öğretmenleri tarafından müfredat dışı harici bir program uygulanmayan öğrenciler alınmış ve okul rehberlik görüşmeleri okuldan ve veliden izin alınarak ses kaydı alınmış ve dil örneği verisi için kayıt edilmiştir. Yapılan bu pilot uygulamada erkek öğrenci ilkokul 2. sınıfa devam etmekte ve verilerin bir kısmı Ek-1 ve Ek-2'de gösterilmiştir. Kız öğrenci ise ilkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Yapılan bu pilot uygulamada ise kız öğrencinin verileri Ek-3 ve Ek-4'de gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde 2. sınıfa devam etmekte olan erkek öğrencinin (Y.Y.) OSU'su 6,1544 olarak hesaplanmış ve FTSOZ verisi ise 238 olarak bulunmuştur. Y'nin yaşı ise 7yıl 7ay olarak hesaplanmış ve OSU'nun her yıl yaklaşık olarak 1,24 arttığını düşünürsek (Miller ve Chapman, 1981 aktaran Acarlar, 2002) bu veriler ışığında Y'nin en az 8.25 ve civarında bir skor göstermesi beklenirken bariz bir fark gözlenmiştir. Bununla birlikte 3. sınıfa devam etmekte olan kız öğrencinin (İ.K.) OSU 'su 8,7802 olarak hesaplanmış ve FTSOZ skoru ise 329 olarak bulunmuştur. İ.K.'nın yaşı ise 8y 05a olarak hesaplanmış ve OSU puanının 9.49 ve civarında olması beklenirken İ'nin 8,78 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca İ'nin kelime kullanımında telaffuz hataları yaptığı (%27) ve konuşmasında örneğin; sarı olan rengi yeşil olarak söylediği görülmüştür.

Bu verileri uzmanlara inceleterek ilkokul 2. sınıfa devam eden öğrencilerle çalışmanın daha yararlı olacağı kanaatine varılmıştır. Hâlihazırda bir sonraki yıl için sene başında yeni okuma-yazma öğrenen 2. sınıf öğrencisinin gelişiminin dış etkenlerden görece daha az etkileneceği (yanlış öğrenimlerin kalıplaşmadan doğrusunun öğretileceği, yaşa bağlı olarak gelişimsel ilerlemenin daha az olacağı) göz önüne alınarak pilot uygulama ışığında ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır.

### **3.7.2. Uygulama Süreci**

Tekrarlı eko – okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisinin sınındığı bu araştırmada, uygulama üç öğrenci ile birlikte birebir olarak yürütülmüştür. Yürütülen bu araştırma sürecinde her bir öğrenci için başlama düzeyi oturumu, toplu yoklama oturumu, öğretim oturumu ve izleme oturumları düzenlenmiştir.

Araştırmanın başlangıcında ilk hafta tüm katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi ve var olan performansını ortaya koymaları için, araştırmacı kendini tanıtmış ve uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan araştırmada tüm oturumlarda tekli fırsat kullanılmıştır. İkinci hafta ise araştırmaya katılan 3 öğrenci ile birlikte ilk oturumda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmış – birinci toplu yoklama oturumu- bu süreçte deneklere sırası ile kararlı veri elde edilene kadar metinler okutulup anlama soruları cevaplatılmıştır.

Öğrencilere oturumlarda sırası ile birinci okuma metni, üçüncü okuma metni ve dördüncü okuma metni okutulmuş, anlama çalışmaları soruları yöneltilmiş ve verdiği cevaplar cevap kâğıdına yazılmıştır. Bu şekilde de başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Aynı zamanda bu oturuma başlamadan önce her öğrenciden ayrı ayrı dil örnekleri de alınmıştır. İlk öğrenciden kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumuna geçilmiştir. Bu aşamada ikinci metinle birinci deneğe öğretim yapılmıştır. Birinci denekle tekrarlı eko-okuma stratejisi kullanılarak okuma yaptırılmıştır. Ardından okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Birinci denekle yapılan çalışmada üç oturum üst üste %90 doğruluk oranına ulaşması ile birlikte öğretim sonlandırılmıştır. Sonrasında üçüncü okuma metni ile tüm deneklerle ikinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu toplu yoklama oturumunun verileri de metni okutulup anlama

sorunun cevaplanması ile toplanmış olur. Bu süreçte de üçüncü metinle ikinci denek üzerinde kararlı veri elde edilme süreci başlamış olur. Kararlı veri elde edilmesinin ardından ikinci metinle ikinci deneğe öğretim oturumu düzenlenmiştir. Aynı birinci denekte uygulanan süreç bu denekte de uygulanmıştır. Sonra öğretim üç oturum üst üste %90 ve üzeri başarıya ulaşmasının ardından öğretim sonlandırılmıştır. Akabinde üçüncü toplu yoklama oturumuna geçilmiştir. Toplu yoklama oturumunda veriler toplanmış ve bu süreçte de dördüncü metinle üçüncü denek üzerinde kararlı veri elde edilme süreci başlamış olur. Kararlı veri elde edilmesinin ardından ikinci metinle üçüncü denek üzerinde öğretim oturumuna geçilir. Birinci ve ikinci denekte uygulanan süreç bu öğretim oturumunda da uygulanmıştır. Sürecin(evrenin) tamamlanmasının ardından beşinci metinle tüm deneklere dördüncü toplu yoklama oturumu düzenlenmiş ve veriler incelenmeye başlanmıştır.

Tüm bu sürecin tamamlanmasının ardından izleme oturumuna geçilmiştir. İzleme oturumu ise; sürecin tamamlanmasını takip eden 7. Gün (bir hafta sonra) ve 21. günlerde(iki hafta sonra) tekrar yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlara sırası ile birinci izleme oturumu ve ikinci izleme oturumu adı verilmiştir. Birinci izleme oturumunda aynı toplu yoklama oturumunda izlenen süreç takip edilerek deneklere birinci metin okutulmuş ve anlama çalışmaları tekli fırsat yöntemi ile yaptırılmıştır. Akabinde ikinci izleme oturumunda da aynı toplu yoklama oturumunda izlenen süreç takip edilerek deneklere ikinci metin okutulmuş ve anlama çalışmaları yaptırılmıştır. Sonrasında veriler toplanmış ve deneklerin verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İzleme oturumunda ise deneklerin eko okuma stratejisini unutup unutmadıklarına bakılmıştır. Bununla beraber son yoklama oturumu olan ikinci izleme oturumunun sonunda yine bir dil örneği alınmış (sontest) ve deneklerin dil örneği analizi neticesinde gerek ortalama sözcük uzunluklarının gerek sözcük dağarcıklarının gerekse de dil kullanım becerilerinin başlangıçtaki verilere göre farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

### **3.7.3. Yoklama Oturumları**

Yoklama oturumunda; toplu yoklama oturumu, başlama düzeyi, öğretim oturumu, izleme oturumu ve dil örneği analizine yer verilmiştir.

### **3.7.3.1. Toplu Yoklama Oturumu**

Katılımcılarla birlikte ilk toplu yoklama oturumu eş zamanlı olarak katılımcıların var olan performanslarının ölçülenmesi için yapılmıştır. İlk toplu yoklama oturumu başlama düzeyi verisi olarak kullanılmıştır. Tekli fırsat yöntemi ile toplamda dört tane toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Tüm yoklama oturumlarında kullanılan ikinci toplu oturumundan başlamak üzere sırası ile üçüncü metin, dördüncü metin ve beşinci metindir.

Her bir toplu yoklama oturumu için birer kez deneme yapılmıştır. Toplamda 36 deneme yapılmıştır. Toplu yoklama oturumlarında, öğrencilere metinler okutulmuş ve metinlerin okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir. Sonuçlar ise içerik analizi ile analiz edilmiştir.

### **3.7.4. Başlama Düzeyi**

Başlama düzeyi verileri tıpkı toplu yoklama oturumlarında olduğu gibi bire bir şekilde yapılmış, okuma metinleri okutulmuş ve okuduğunu anlama soruları sorularak tekli fırsat yöntemi ile cevapları kaydedilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplanırken kararlı veri elde etme amacı söz konusudur. Birinci başlama düzeyi verisi her öğrenci için ilk toplu yoklama oturumundan elde edilen verilerden oluşmaktadır. Kararlı veri elde etme amacı olan bu aşamada ise üç adet oturum düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verileri elde edilirken sırası ile birinci metin, üçüncü metin, dördüncü metin ve bu metinlerin okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Sonuçlar ise içerik analizi ile analiz edilmiştir.

### **3.7.5. Öğretim Oturumu**

Öğretim oturumu düzenlenirken başlama düzeyinde elde edilen kararlı verilerin ardından katılımcılarla tekrarlı eko okuma stratejisi öğretimi yapılmıştır. Bu öğretim ise öğrenciyle birlikte o metni tekrar tekrar birlikte okuyup okuduğunu anlama sorularının cevaplanmasıyla yapılmıştır. Öğretim oturumunun arkasından yapılan soruları cevaplama oturumlarına ise günlük yoklama oturumu adı verilmiştir. Öğretim oturumunda hedef ise üç oturum üst üste az %90 doğruluk olan on soruda dokuz veya on doğru hedeflenmiştir. Katılımcılar metni anlama sorularına verdikleri cevaplar

dokuz ve üzeri doğruya ulaşmasıyla öğretim oturumu sonlandırılmıştır. Öğretim oturumunda kullanılan metin ve metni anlama soruları ise ikinci metindir. Bu oturumda toplamda 21 oturum düzenlenmiştir.

### **3.7.6. İzleme Oturumu**

İzleme oturumu ise katılımcıların yapılan öğretimin kalıcı hale gelip gelmediği ve bu stratejiyi kullanmadaki başarısını sınamak üzere gerçekleştirilmiş oturumdur. Bu oturum, yapılan öğretilere ve son yoklama oturumuna müteakiben yedinci ve yirmi birinci gün olmak üzere iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda kullanılan okuma metinleri ve sorular ise sırası ile birinci metin ve ikinci metinle gerçekleştirilmiştir. Metinlerden elde edilen sonuçlar soruların cevap kısmına yazılmış ve tüm oturumlar içerik analizi ile analiz edilmiştir.

### **3.7.7. Dil Örneği Analizi**

Dil örneği analizi için katılımcılardan ikinci hafta, birinci toplu yoklama oturumunda öntest niteliğinde doğal dil örneği, son ikinci izleme oturumunun sonunda ise sontest niteliğinde doğal dil örnekleri alınmış ve katılımcıların öntest – sontest verileri ortalama sözcük uzunluğu, farklı sözcük sayıları ve telaffuz hataları bakımından farklılaşmalar incelenmiş ve analiz edilmiştir.

## **3.8. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler eğitim, etkililik, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizleriyle ilgili açıklamalara ise aşağıda yer verilmiştir.

### **3.8.1. Eğim Analizi**

Elde edilen veriler neticesinde gözlemlenen sistematik artış veya azalış olarak adlandırılan eğilim, bir evredeki veri noktalarına bağlı değişkenliği incelemek için veri grafiği üzerinde çizilen ilerleme çizgisine verilen isimdir. Çizgilerde meydana gelen değişkenliğin az olması kararlılığın yüksek olduğunu ifade etmektedir. Değişimin fazla olması durumunda ise ölçümlenecek olan davranışın ya da becerinin iyi

tanımlanamamış olması, doğru veri toplanamamış olması ya da araştırmacının yetersizliğine bağlı olduğundan bahsedilebilir (Tekin – İftar, 2012).

Bu araştırmada ise eğitim analizi her bir katılımcı için önce başlama düzeyi verisi ve öğretim oturumlarından toplanan verileri içeren grafikler hazırlanmıştır. Hazırlanan bu grafiklerin üstüne ise ilerleme çizgisi eklenerek yapılmıştır. Düzenlenen grafiklerde horizontal eksen olan (yatay yani x eksen) oturumları, vertikal eksen (dikey yani y eksen) ise katılımcıların sorulara verdikleri doğru cevap sayılarını ifade etmektedir.

### **3.8.2. Etkililik Analizi**

Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin, tekrarlı okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine ilişkin olarak bulunan veriler grafik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan bu analizde yatay eksen (x eksen) oturum sayısını, dikey eksen (y eksen) ise bağımlı değişken olan okuduğunu anlama becerisi sorularına verilen doğru cevapları ifade etmektedir.

### **3.8.3. İçerik Analizi**

İçerik analizi; verilerin, mülakatlara ait dökümlerin veya kayıtların karakterize edilerek karşılaştırmak için kullanılan bir tekniktir. Bu analiz tekniğinin amacı ise katılımcıların görüşlerinin içeriklerinin sistematik bir şekilde tanımlanmasını sağlamaktır. Bu şekilde de içerik analizi; araştırmacıyı toplanmış olan verilere aşina etmekle kalmıyor aynı zamanda verilerin de daha ileri analizlerde de kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.

İçerik analizinde kavramsallaştırmayı operasyonel hale getirerek ele alma söz konusudur. Bu nedenle teorik kaygılar ile deneye dayalı gözlemler arasında bir etkileşim bulunmaktadır. Bu bağlamda verimli sonuçlara ulaşmak için içerik analizi kullanılabilir. Eğer araştırmacı hipotez önermelerini test edecek olursa, deneye dayalı gözlemlerle verilere dayanan bir teori geliştirmeye çalışır. Sonrasında da bu teori ampirik bulgulara uygulanır. Sonuç olarak içerik analizi ise ünitelere ve verilere dayanmış olur. Bu analiz üniteleri (temalar ve cümleler gibi) mutlaka tanımlanmış olması gerekir. Ancak bu şekilde içerik analizinin sonucu geçerli ve güvenilir hale gelir. İçerik analizinin puanlanması sürecinde ise, analiz ünitelerinin sıklıklarının

sayısal ifadesi ve bu analiz ünitelerin ölçülenmesine yönelik uygulanan puanlama süreci olarak ele alınabilir.

Nitel araştırmaların sonuçlarının uygulama sürecinde kullanımını farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu farklı uygulama alanları için içerik analizi; uygulayıcılar için iler düzeyde yapılacak araştırmalara zemin oluşturması, bireysel ve kitlesel gelişime katkı sunması, araştırmacıların yaptıkları işi daha iyi anlamaları açısından yordayıcı olması açısından önem arz etmektedir. İçerik analizinde nicel verileri analiz yöntemleriyle ulaşılan bir takım mekanik sayılabilecek ilişkileri, nitel yöntemler ile derinlemesine test ederek elde edilen sonuçların doğrulanması ve yanlışlanması sağlanmaktadır.

Bu araştırmada ise içerik analizi; katılımcıların her bir soruya verdiği cevapları doğru (x) veya yanlış (-) cevap olarak tek tek ele almış, her bir sorunun diğer öğrencilerle karşılaştırılması sağlanmış, sorulara verilen doğru ya da yanlış cevapların hani sorular olduğu ve toplam doğrular ile yüzdeler ortalamalarını gözlemlemek için kullanılmıştır. Aynı zamanda öntest ve sontest olarak uygulanan dil örneği analizi de içerik analizi ile incelenmiş ve öğrencilerin performansları bağımsız değişkene bağlı olarak nasıl bir etki gösterdiği saptanmaya çalışılmıştır (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020).

#### **3.8.4. Güvenirlik Verileri**

Yapılan bu araştırmada uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Günlük yoklama, toplu yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumları olmak üzere oturumlara farklı numara verilmiş ve yansız atama yoluyla seçilen oturumlara ait video kayıtları gözlemciler tarafından izlenilerek güvenirlik verileri elde edilmiştir. Tüm genelleme, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarının %35'inde uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır.

##### **3.8.4.1. Uygulama Güvenirliliği Verileri**

Uygulama güvenirliliği, bağımsız değişkene ait güvenirlik analizidir. Veriler; uygulayıcının uygulama sürecine ait olarak önceden hazırladığı uygulama planına ne

derece bağılı kaldığını belirlemek amacıyla toplanır. Uygulama güvenilirliği katsayısı ise  $[(\text{gözlenen uygulamacı davranışı}) / (\text{planlanan uygulamacı davranışı}) \times 100]$  olarak hesaplanır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Yapılan bu araştırmada ise uygulama güvenilirliği verileri oturumların %35'ine denk gelecek şekilde toplanmıştır. Veriler ise Günlük Yoklama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu ve Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu kullanılarak toplanmıştır. Günlük Yoklama, Toplu Yoklama ve İzleme Oturumları uygulama güvenilirliği için;

1. Araç – gereçleri hazırlama
2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma
3. Hedef uyarını sunma
4. Yanıt aralığı süresini bekleme
5. Öğrencilerin doğru tepkilerine uygun tepkide bulunma
6. Denemeler arası süreyi bekleme

Öğretim oturumlarının uygulama güvenilirliği için;

1. Araç – gereçleri hazırlama
2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma
3. Hedef uyarını sunma
4. Uygun süreyi bekleyip kontrol edici ipucunu sunma
5. Yanıt aralığı süresini bekleme
6. Öğrencilerin doğru tepkilerine uygun tepkide bulunma
7. Denemeler arası süreyi bekleme

Araştırmada uygulama güvenilirliği Nisa için %100, Kadir için %98 ve Nur için ise %100 olarak hesaplanmıştır.

#### **3.8.4.2. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri**

Gözlemciler arası güvenilirlik ise bağımlı değişkene yönelik yapılan güvenilirlik analizidir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri ise iki gözlemciye ait birbirinden bağımsız ve eşzamanlı bir şekilde hedef davranışın ne denli gerçekleştiğine yönelik yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenilirlik ise;  $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$  formülü dikkate alınarak analiz edilmiştir. Güvenirliğin uygun olması bu formül için çıkan sonucun en az %80 olması

ile belirlenir (Tekin–İftar ve Kırcaali–İftar, 2012). Bu araştırmada ise gözlemciler arası güvenilirlik verileri alanında uzman iki gözlemci tarafından bütün yoklama oturumları, öğretim ve izleme oturumlarının %35'inden toplanmıştır. Gözlemciler her bir oturum için hazırlanmış veri kayıt formlarını eş zamanlı olarak ve birbirlerinden bağımsız olarak kayıtları izlemiş ve formları doldurmuşlardır. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları ise tüm katılımcılar için %100 olarak hesaplanmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4. Bulgular

Bu bölümde, tekrarlı eko okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Araştırmada denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmış olup, veriler grafik ve içerik analizleriyle analiz edilmiştir. Yapılan analizlere Grafik 4-1 ve Tablo 4-1, 4-2, 4-3 ve 4-4’de yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler; toplu yoklama oturumu, öğretim oturumu ve izleme oturumu olarak üç ana aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalara ise grafik ve tabloda yer verilmiştir. Ayrıca katılımcılardan alınan dil örnekleri öntest ve son test olmak üzere iki aşamada incelenmiştir. İlk aşama olan öntest aşamasında birinci toplu yoklama oturumuna başlamadan önce, ikinci aşama olan sontest aşamasında ise son izleme oturumunda dil örnekleri alınmış ve yapılan analizler tablo 4-5’de gösterilmiştir.

#### 4.1. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma için araştırmanın önkoşul becerisine sahip 3 öğrenci seçilmiştir. Seçilen bu 2 öğrenci aynı okulda farklı sınıflarda bir öğrencide aynı bölgedeki yakın bir okulda eğitimine devam etmektedir. 2 Öğrenci Gaziantep İli Şahinbey İlçesi E.İ.O, diğer 1 öğrenci ise yine Gaziantep İli Şahinbey İlçesi D.A.A.İ.O devam etmektedir. Öğrencilerin 2 tanesi kız, 1 tanesi ise erkek öğrencidir. Kız öğrenciler aynı okula, erkek öğrenciler ise yakın okulda eğitimini sürdürmektedir. Araştırma için seçilen öğrencilere Gaziantep Valiliği’nden araştırma izni alınmıştır. Ayrıca araştırmaya konu seçilen öğrencilerin velilerinden araştırma izni alınmıştır. Araştırmada öğrenci velilerinin izinleri alınırken veliler isimlerin ve kişisel bilgilerin gizliliğini özellikle belirtmiş olup, aynı zamanda araştırmanın araştırma etiği açısından; bundan sonra kız öğrencilerden N.Y. (7) Nisa, erkek öğrenci A. T. (8) Kadir, kız öğrenci N. M. (8) Nur, olarak bahsedilecektir.

Araştırmaya öncelikle ilk hafta tanışma için okullara gidilmiş ve öğrencilerle tanışılmış, öğretmenlerle araştırmanın içeriği konuşulmuş, valilik izinleri ve onayları okul idaresine teslim edilmiş ve aile izinleri ailelere gönderilmiştir. İlk oturuma başlamadan önce her üç öğrenciden de ayrı ayrı dil örnekleri de alınmıştır. Bu dil örneklerinin analizleri daha sonra Tablo 4-5’de analiz edilerek incelenmiştir. Aile izinlerinin alınmasının ardından; ikinci hafta ise araştırmaya katılan öğrencilerle birlikte eş zamanlı olarak birinci yoklama oturumuna 1. metin ile Nisa, Kadir ve Nur ile oturum gerçekleştirilmiştir (Tablo4-1).

Grafik 4-1’deki ilk grafikte Nisa’e ait tekrarlı eko okuma stratejisi ile okuduğunu anlama becerisine ait veriler yer almaktadır. Araştırmanın uygulanması sürecinde 3 tane yoklama, 7 tane öğretim oturumu olmak üzere toplam 10 oturum gerçekleştirilmiştir. Birinci yoklama düzeyi verisi yani başlama düzeyi verisinde Nisa, 10 soruya üst üste 3 doğru cevap vermiştir (Tablo 4-2). Bu şekilde kararlı veri elde edilmiştir. Ardından öğretim oturumuna geçilmiştir. Nisa ile tekrarlı – eko okuma stratejisi ile 2. metin okutulmuş ve metni anlama çalışmalarında birinci oturumda 3 doğru 7 yanlış, ikinci oturumda 5 doğru 5 yanlış, üçüncü oturumda 6 doğru 4 yanlış, dördüncü oturumda 8 doğru 2 yanlış ve beşinci, altıncı ve yedinci oturumda ise üst üste 10 doğru 0 yanlış yapmıştır (Tablo 4-3). Toplu yoklama oturumlarında ise Nisa, ikinci, üçüncü ve dördüncü toplu yoklama oturumunda 9 doğru yapmıştır (Tablo 4-1). Elde edilen bu bulgular neticesinde Nisa için tekrarlı eko okuma stratejisi kullanarak okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik 4-1’deki ikinci grafikte Kadir’ye ait tekrarlı eko okuma stratejisi ile okuduğunu anlama becerisine ait veriler yer almaktadır. Bu araştırmanın uygulama sürecinde Kadir ile 3 tane yoklama, 6 tane de öğretim oturumu olmak üzere toplam 9 oturum düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verisi olan ikinci toplu yoklama oturumunda Kadir, üç oturum üst üste kendisine yöneltilen 10 sorunun 4 tanesine doğru yanıt vermiş ve kararlı veri elde edilmesinin ardından öğretim oturumuna geçilmiştir (Tablo 4-1). Kararlı veri elde edilmesinin ardından ikinci okuma metni kullanılarak Kadir ile tekrarlı – eko okuma stratejisi öğretim yapılmış ve Kadir ile 2. Okuma metni okutulmuş, metni anlama çalışmalarında birinci oturumda 4 doğru 6 yanlış, ikinci

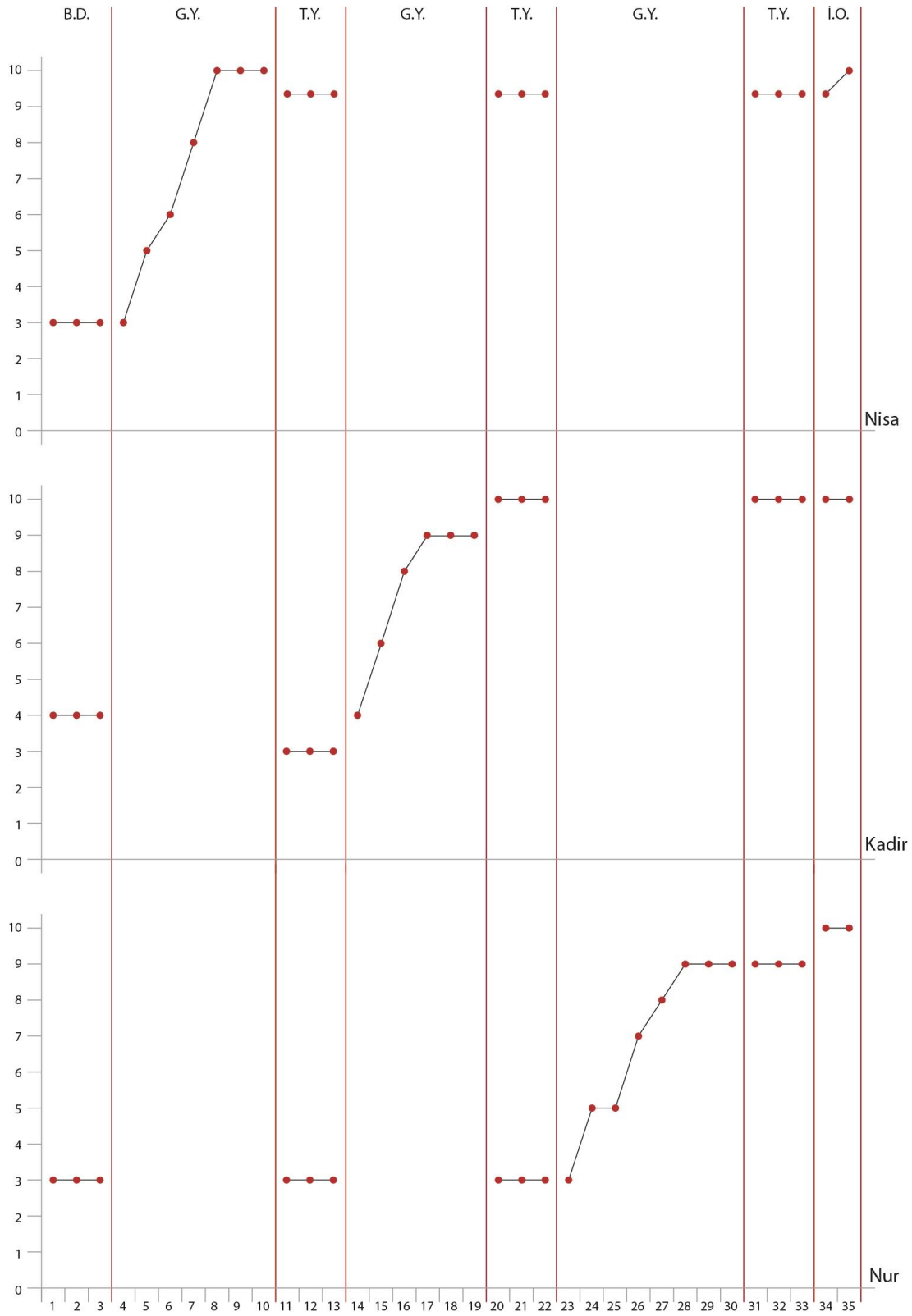
oturumda 6 doğru 4 yanlış, üçüncü oturumda 8 doğru 2 yanlış ve dört, beş ve altıncı oturumda 9 doğru 1 yanlış yapmıştır (Tablo 4-3). Ölçütün karşılanması ile öğretim oturumuna son verilmiştir. Elde edilen bu bulgular neticesinde Kadir için de tekrarlı eko okuma stratejisi kullanarak okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Grafik 4-1'deki üçüncü grafikte Nur'e ait tekrarlı eko okuma stratejisi ile okuduğunu anlama becerisine ait veriler yer almaktadır. Bu araştırmanın uygulama sürecinde Nur ile 3 tane yoklama, 8 tane öğretim oturumu olmak üzere toplam 11 oturum düzenlenmiştir. Nur için başlama düzeyi verisi üç oturum üst üste 10 sorudan 3'üne doğru yanıt vermiş ve kararlı veri elde edilmesinin ardından öğretim oturumuna geçilmiştir (Tablo 4-1). Kararlı veri elde edilmesinin ardından ikinci okuma metni kullanılarak Nur ile tekrarlı – eko okuma stratejisi öğretim yapılmış ve Nur ile 2. Okuma metni okutulmuş, metni anlama çalışmalarında birinci oturumda 3 doğru 7 yanlış, ikinci oturumda 5 doğru 5 yanlış, üçüncü oturumda 5 doğru 5 yanlış, dördüncü oturumda 7 doğru 3 yanlış, beşinci oturumda 8 doğru 2 yanlış ve altı, yedi ve sekizinci oturumda 9 doğru 1 yanlış yapmıştır. (Tablo 4-3). Ölçütün karşılanması ile öğretim oturumuna son verilmiştir. Elde edilen bu bulgular neticesinde Nur için de tekrarlı eko okuma stratejisi kullanarak okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların gelişim grafiği (Grafik 4-1) incelendiğinde göze çarpan bulgular ise; Kadir'in başlama düzeyi verisi dört doğru iken bir sonraki toplu yoklama oturumunda üç doğruya düştüğü sonucudur. Bu sonuca bakarak Kadir için ya okuma becerilerinde gerileme olduğu ya da Kadir'in okuma metinlerinde başlama düzeyinde kullanılan okuma metnin birinci toplu yoklamada kullanılan metne görece daha kolay anladığı izlenimini göstermiştir. Ayrıca Kadir yine öğretim oturumunun sonunda alınan günlük yoklama oturumlarında gösterdiği başarı dokuz doğru iken sonraki toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında on doğru seviyesine ulaştığı görülmektedir (Grafik 4-1). Bu sonuçlardan yola çıkarak çalışmaya başlamadan önce hem velilere hem de sınıf öğretmenlerine hem farklı herhangi bir strateji veya yöntem öğretilmemesi hem de evde bu stratejilerin deney süreci boyunca çalışılmaması gerektiği söylenmiştir. Buna karşın Kadir stratejinin öğretiminin ardından gösterdiği

performansın üstüne çıktı görülmüştür. Bu nedenle Kadir'in gösterdiği bu artış araştırmacıda ya öğretilen stratejiyi süreç içinde daha iyi kavradığı ya da ikinci, üçüncü ve izleme oturumlarında kullanılan metinlerin görece daha kolay olduğu veya evde çalıştığı gibi bir izlenim oluşturmuştur. Ayrıca Nur'un gösterdiği performans hem öğretim oturumlarında hem de öğretim sonrası toplu yoklama oturumlarında dokuz doğru iken izleme oturumlarında on doğruya çıktı görülmektedir (Grafik 4-1). Bu da araştırmacıya ya izleme oturumunda kullanılan metinde Nur'un ustalaştığı veya görece daha kolay geldiği ya da süreç içinde dışarıdan bir müdahale olup olmadığı sonucunu vermektedir.





**Grafik 4-1** Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimine Dair Yoklama, Uygulama Ve İzleme Verileri Grafiği.

**Tablo 4-1. Öğrencilerin Yoklama Oturumlarına İlişkin Tablo.**

		Öğrenci Numarası	Nisa	Kadir	Nur	Σ	%
Toplu Yoklama Oturumu	1. Yoklama Oturumu	S1	X	X	-	2	66,6
		S2	X	-	X	2	66,6
		S3	X	-	-	1	33,3
		S4	X	-	X	2	66,6
		S5	X	-	-	1	33,3
		S6	X	X	-	2	66,6
		S7	-	-	-	0	0
		S8	X	X	-	2	66,6
		S9	X	-	X	2	66,6
		S10	X	-	-	1	33,3
	2. Oturum	S1	X	X	-	2	66,6
		S2	X	-	X	2	66,6
		S3	X	-	-	1	33,3
		S4	X	-	X	2	66,6
		S5	X	-	-	1	33,3
		S6	X	X	-	2	66,6
		S7	-	-	-	0	0
		S8	X	X	-	2	66,6
		S9	X	-	X	2	66,6
		S10	X	-	-	1	33,3
	3. Oturum	S1	X	X	-	2	66,6
		S2	X	-	X	2	66,6
		S3	X	-	-	1	33,3
		S4	X	-	X	2	66,6
		S5	X	-	-	1	33,3
		S6	X	-	-	1	33,3
		S7	-	X	-	1	33,3
		S8	X	X	-	2	66,6
		S9	X	-	X	2	66,6
		S10	X	-	-	1	33,3
2. Yoklama Oturumu	1. Oturum	S1	X	X	X	3	100
		S2	X	X	-	2	66,6
		S3	X	X	-	2	66,6
		S4	X	X	-	2	66,6
		S5	X	X	-	2	66,6
		S6	X	X	-	2	66,6
		S7	X	X	X	3	100
		S8	X	X	-	2	66,6
		S9	-	X	X	2	66,6
		S10	X	X	-	2	66,6
	2. Oturum	S1	X	X	X	3	100
		S2	X	X	-	2	66,6
		S3	X	X	-	2	66,6
		S4	X	X	-	2	66,6
		S5	X	X	-	2	66,6
		S6	X	X	-	2	66,6
		S7	X	X	X	3	100
		S8	X	X	-	2	66,6
		S9	-	X	X	2	66,6
		S10	X	X	-	2	66,6
	3. Oturum	S1	X	X	X	3	100
		S2	X	X	-	2	66,6
		S3	X	X	-	2	66,6
		S4	X	X	-	2	66,6
		S5	X	X	-	2	66,6
		S6	X	X	-	2	66,6
		S7	X	X	X	3	100
		S8	X	X	-	2	66,6
		S9	-	X	X	2	66,6
		S10	X	X	-	2	66,6
3. Yoklama Oturumu	1. Oturum	S1	X	X	X	3	100
		S2	X	X	X	3	100
		S3	X	X	-	2	66,6
		S4	X	X	X	3	100
		S5	X	X	X	3	100
		S6	X	X	X	3	100
		S7	-	X	X	2	66,6
		S8	X	X	X	3	100
		S9	X	X	X	3	100
		S10	X	X	X	3	100
	2. Oturum	S1	X	X	X	3	100
		S2	X	X	X	3	100
		S3	X	X	-	2	66,6
		S4	X	X	X	3	100
		S5	X	X	X	3	100
		S6	X	X	X	3	100
		S7	-	X	X	2	66,6
		S8	X	X	X	3	100
		S9	X	X	X	3	100
		S10	X	X	X	3	100
	3. Oturum	S1	X	X	X	3	100
		S2	X	X	X	3	100
		S3	X	X	-	2	66,6
		S4	X	X	X	3	100
		S5	X	X	X	3	100
		S6	X	X	X	3	100
		S7	-	X	X	2	66,6
		S8	X	X	X	3	100
		S9	X	X	X	3	100
		S10	X	X	X	3	100
Σ		81	69	45	195		
%		42	35	23	100		

Tablo 4-1’de öğrencilerin yoklama oturumlarına ilişkin her bir oturumda öğrencilere yönelik sorulan okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar işlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar (X) ile yanlış cevaplar ise (-) ile ifade edilmektedir. Tekrarlı eko okuma stratejisi kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu, bu farklılaşmanın 3. Yoklama oturumunda neredeyse tüm sorulara doğru yanıt verdikleri (%93,3) görülmektedir (Tablo 4-1). Bu verilen yanıtlarla 3. Yoklama oturumunda %93,3’lük başarı elde edildiği, başlangıçta %24 olan başarı düzeyinin çalışmanın sonunda %93’lere varan bir artışla sonuçlandığını görmekteyiz. Artışın %69 seviyelerinde olduğu ve bu stratejinin kullanılmasının öğrenme gücünü tanıyan bireylerde ne denli etkili olduğunu göz önüne sermektedir (Tablo 4-1).

**Tablo 4-2.** Öğrencilerin Başlama Düzeylerine İlişkin Tablo.

Öğrenci/ Soru	Başlama Düzeyi																														Σ	%		
	1.Oturum										2.Oturum										3.Oturum													
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10				
Nisa	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	9	31
Kadir	X	-	-	X	X	-	-	-	X	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	12	40
Nur	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	9	31
Σ	3	1	0	2	1	0	0	0	2	1	3	2	0	2	1	0	0	0	0	1	1	3	2	0	0	1	0	0	0	1	1	29		
%	100	33,3	0	66,6	33,3	0	0	0	66,6	33,3	100	66,6	0	66,6	33,3	0	0	0	0	33,3	33,3	100	66,6	0	66,6	33,3	0	0	0	33,3	33,3	100		

Tablo 4-2’de öğrencilerin başlama düzeylerine ilişkin her bir oturumda öğrencilere yönelik sorulan okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar işlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar (X) ile yanlış cevaplar ise (-) ile ifade edilmektedir. Yapılan bu okuduğunu anlama çalışmasında öğrencilerin başlama düzeylerinin iyi olmadığı ortalama %30-35 seviyelerinde kaldıkları görülmektedir (Tablo 4-2).

**Tablo 4-3. Öğrencilerin Öğretim Oturumlarına İlişkin Tablo.**

		Öğrenci Numarası	Nisa	Kadir	Nur	$\Sigma$	%
		Öğretim Oturumu	1. Oturum	S1	X	X	-
S2	X			X	X	3	100
S3	-			-	-	0	0
S4	-			-	X	1	33,3
S5	-			-	-	0	0
S6	-			X	-	1	33,3
S7	-			-	-	0	0
S8	X			X	-	2	66,6
S9	-			-	X	1	33,3
S10	-			-	-	0	0
2. Oturum	S1		X	X	-	2	66,6
	S2		X	X	X	3	100
	S3		-	-	-	0	0
	S4		-	X	X	2	66,6
	S5		-	X	-	1	33,3
	S6		X	X	X	3	100
	S7		X	-	-	1	33,3
	S8		X	X	X	3	100
	S9		-	-	X	1	33,3
	S10		-	-	-	0	0
3. Oturum	S1		X	X	-	2	66,6
	S2		X	X	X	3	100
	S3		-	-	-	0	0
	S4		X	X	X	3	100
	S5		-	X	-	1	33,3
	S6		X	X	X	3	100
	S7		X	X	-	2	66,6
	S8		X	X	X	3	100
	S9		-	X	X	2	66,6
	S10		-	-	-	0	0
4. Oturum	S1		X	X	X	3	100
	S2		X	X	X	3	100
	S3		X	-	-	1	33,3
	S4		X	X	X	3	100
	S5		-	X	-	1	33,3
	S6		X	X	X	3	100
	S7		X	X	X	3	100
	S8		X	X	X	3	100
	S9		X	X	X	3	100
	S10		-	X	-	1	33,3
5. Oturum	S1		X	X	X	3	100
	S2		X	X	X	3	100
	S3		X	-	-	1	33,3
	S4		X	X	X	3	66,6
	S5		X	X	-	2	33,3
	S6		X	X	X	3	66,6
	S7		X	X	X	3	66,6
	S8		X	X	X	3	66,6
	S9		X	X	X	3	66,6
	S10		X	X	X	3	66,6
6. Oturum	S1		X	X	X	3	100
	S2		X	X	X	3	100
	S3		X	-	-	1	33,3
	S4		X	X	X	3	100
	S5		X	X	X	3	100
	S6		X	X	X	3	100
	S7		X	X	X	3	100
	S8		X	X	X	3	100
	S9		X	X	X	3	100
	S10		X	X	X	3	100
7. Oturum	S1		X	-	X	2	100
	S2		X	-	X	2	100
	S3		X	-	-	1	50
	S4		X	-	X	2	100
	S5		X	-	X	2	100
	S6		X	-	X	2	100
	S7		X	-	X	2	100
	S8		X	-	X	2	100
	S9		X	-	X	2	100
	S10		X	-	X	2	100
8. Oturum	S1		-	-	X	1	100
	S2		-	-	X	1	100
	S3		-	-	-	0	0
	S4		-	-	X	1	100
	S5		-	-	X	1	100
	S6		-	-	X	1	100
	S7		-	-	X	1	100
	S8		-	-	X	1	100
	S9		-	-	X	1	100
	S10		-	-	X	1	100
		$\Sigma$	52	45	55	152	
		%	74,28	75	68,7	72,66	

Tablo 4-3’de öğrencilerin öğretim oturumlarına ilişkin her bir oturumda öğrencilere yönelik sorulan okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar

işlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar (X) ile yanlış cevaplar ise (-) ile ifade edilmektedir. Yapılan bu okuduğunu anlama çalışmasında öğrenciler bu stratejide ustalaştıkça görece daha başarılı cevaplar verdiği görülmektedir (Tablo 4-3).

#### 4.2. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin İzleme Oturumu Bulguları

Bu kısımda Nisa, Kadir ve Nur için son toplu yoklama oturumunun bitimini takip eden 7. ve 21. günde gerçekleştirilen izleme oturumlarına ilişkin gösterdiği performansa yer verilmiştir. Nisa birinci izleme oturumunda 10 soruya 9 doğru yanıt vermiş olup, diğer tüm öğrenciler ise her iki oturumda da soruların hepsine doğru yanıt verdiği görülmektedir (Tablo 4-4).

**Tablo 4-4.** Öğrencilerin İzleme Oturumlarına İlişkin Tablo.

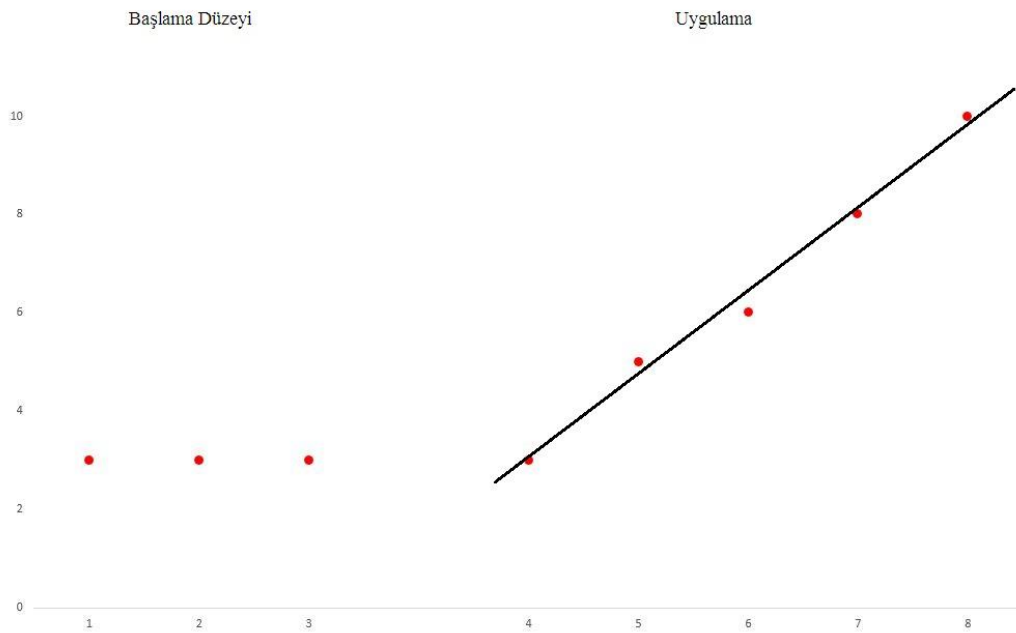
		İzleme Oturumu																				Σ	%
		1.Oturum										2.Oturum											
Öğrenci/ Soru		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10		
Nisa		X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19	95
Kadir		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100
Nur		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100
Σ		3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	59	
%		100	100	100	100	100	100	100	66	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 4-4’de öğrencilerin izleme oturumlarına ilişkin her bir oturumda öğrencilere yönelik sorulan okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar işlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar (X) ile yanlış cevaplar ise (-) ile ifade edilmektedir. Birinci izleme oturumunda ise birinci okuma metni öğrencilere okutulmuş ve okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Birinci izleme oturumunda deneklerin anlama sorularına verdikleri cevaplar ise Nisa; 9 doğru 1

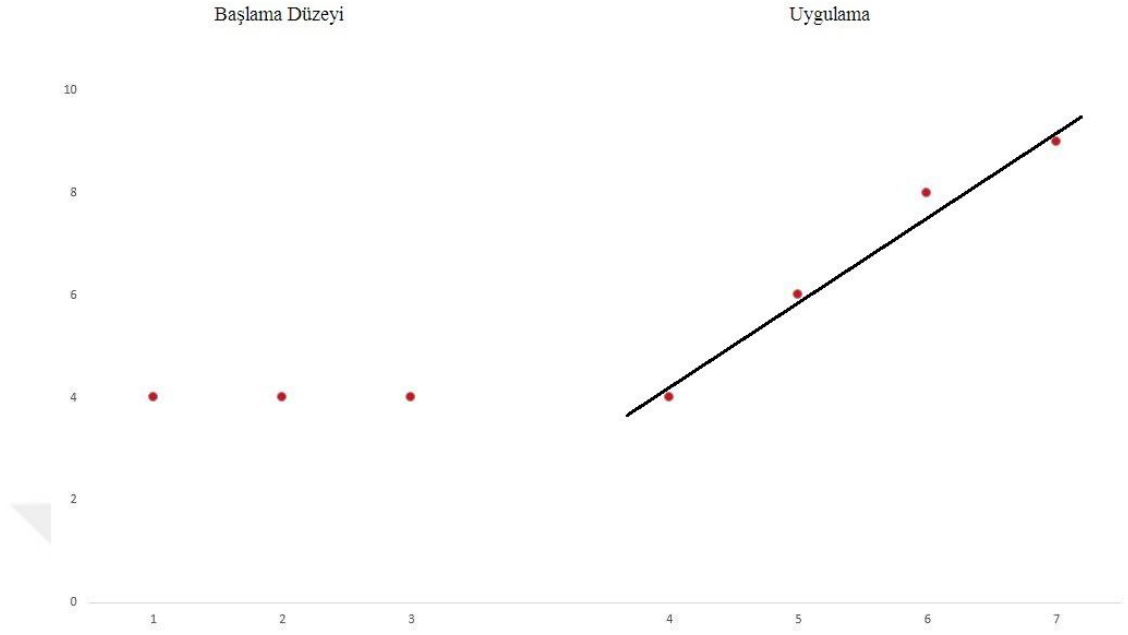
yanlış, Kadir; 10 doğru 0 yanlış, Nur; 10 doğru 0 yanlış yapmıştır. Birinci izleme oturumu bu şekilde tamamlanmış ve iki hafta daha ara verilmiştir. İki hafta sonra, son -dördüncü- toplu yoklama oturumunu takip eden üçüncü hafta ise ikinci izleme oturumu için öğrencilerle ikinci okuma metni okutulmuş ve metni anlama soruları öğrencilere sorulmuştur (Tablo 4-4). Öğrencilerin verdikleri cevaplar ise Nisa; 10 doğru 0 yanlış, Kadir; 10 doğru 0 yanlış, Nur; 10 doğru 0 yanlış yapmıştır(Tablo 4-4). Bu şekilde de tüm oturumlar sona ermiş olup çalışmada sona ermiştir.

### 4.3. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Eğim Analizi Bulguları

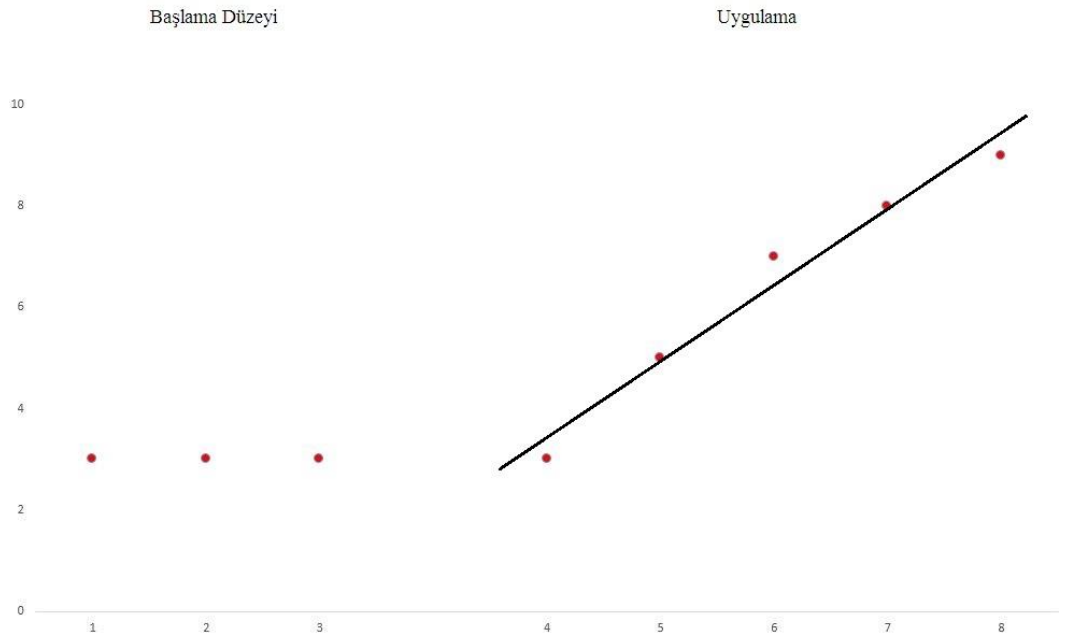
Araştırmanın eğim analizi bulguları olan eğim (ilerleme çizgisi) grafiklerine ilişkin bilgiler, Nisa, Kadir ve Nur için sırası ile Grafik 4-2, 4-3, 4-4’de yer verilmiştir.



**Grafik 4-2.** Nisa'ya Ait İlerleme Çizgisi (Eğim) Grafiği ( $Y=1,7x+1,3$ )



**Grafik 4-3.** Kadir'e ait ilerleme çizgisi (eğim) grafiği ( $y=1,7x+1,3$ )



**Grafik 4-4.** Nur'a Ait İlerleme Çizgisi (Eğim) Grafiği ( $Y=1,5x+1,9$ )

#### **4.4. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisi İle Okuduğunu Anlama Becerisinin Doğal Dil Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Analiz Bulguları (Ön test – Son test)**

Sosyal karşılaştırma için ön test olacak şekilde ikinci hafta(araştırma başlangıcı) her üç öğrenciden ayrı ayrı dil örneği analizi alınmıştır. Yapılan dil örneği analizinde Nisa için; OSU 7,33 olarak hesaplanmış ve FTSOZ verisi ise 278 olarak bulunmuştur. Nisa'nın yaşı ise 7 yıl 10 ay olarak hesaplanmış ve OSU'nun yıllık olarak 1,24 olarak arttığını düşünürsek (Miller ve Chapman, 1981 aktaran Acarlar, 2002) bu veriler ışığında Nisa'nın 8,25'e yakın bir puan alması gerekirken beklenenin biraz altında olduğu -0,92 kadar- görülmüştür. N.Y'nin telaffuzda hatasının da çok az olduğu (%5) görülmüştür. Kadir için; OSU 7,73 olarak hesaplandığı ve FTSOZ ise 330 olarak bulunmuştur. Kadir'in yaşı ise 8 yıl 3 ay olarak hesaplanmış ve OSU'nun artışına göre(Miller ve Chapman, 1981 aktaran Acarlar, 2002) norm değeri yaklaşık 9,49 olması beklenirken Kadir'in norm puanının altında kaldığı – 1,76 kadar- görülmüştür. Ayrıca Kadir'in telaffuz hatalarının olduğu görülmüş (%35) örneğin; maviye vavi, bıçak yerine bıçık dediği görülmüştür. Bununla beraber Kadir'in normalde olmayan hayali hikâyeler anlattığı saptanmıştır. Örneğin; denize gittiği, denizde köpek balığı gördüğünü ve onu bıçakla öldürdüğünü annesinin onu görmediğini çünkü suyun altında olduğunu anlatmıştır. Bu bulgular okul rehberlik servisiyle paylaşılmıştır. Nur ise; OSU 8,96 olarak hesaplanmış ve FTSOZ ise 392 olarak bulunmuştur. Nur'un yaşı 8yıl 0 ay olarak hesaplanmış ve norm değeri 9,49 iken Nur'un norm değerine yakın bir skor aldığı gözlemlenmiştir(0,53 fark). Nur'un telaffuzda hata yapmadığı görülmüştür. İzleme oturumunun sonunda yapılan son test niteliğinde yapılan sosyal karşılaştırma ise; Nisa; OSU 7,57 olarak hesaplanmış ve FTSOZ ise 303 olarak bulunmuştur. Telaffuz hatalarının ise yine çok az olduğu (%5) görülmüştür. Kadir'nin ise; OSU 7,96 olarak hesaplandığı, FTSOZ ise 367 olarak bulunmuştur. Telaffuz hatalarının ise %38 olduğu saptanmıştır. Nur'un ise; OSU 9,01 ve FTSOZ ise 403 olarak bulunmuştur.

Bu veriler ışığında; Nisa için başlangıçta ortalama sözce uzunluğu 7,33 iken 7,57 ye yükselmiş, FTSOZ 278'den 303e ve telaffuz hatası %5 den aynı şekilde %5 seviyesinde kalmıştır. Nisa'in ortalama sözce uzunluğu farkı 0,24, FTSOZ farkı 25

olarak artış göstermiş olup telaffuz hatasında bir değişim görülmemiştir. Kadir için; ön testte (birinci oturum) OSU 7,73 den son testte (ikinci oturum) 7,96 olarak hesaplanmış, FTSOZ değeri ise 330'dan 367'ye gelmiştir ve telaffuz hatası %35'den %38'e yükseldiği tespit edilmiştir. Nur için ise; ön testte 8,96 olan OSU skoru son testte 9,01 olarak hesaplanmıştır. FTSOZ ise ön testte 392 iken son testte 403 olarak bulunmuştur. Telaffuzda da ön ve son testte de hata yapmadığı görülmüştür Tablo 4-5).

**Tablo 4-5.** Öğrencilerin Ön Test/Son Test Arası Değişime İlişkin Tablo.

Öğrenci		Ön test	Son test	Testler Arası Fark
Nisa	OSU	7,33	7,57	+0,24
	FTSOZ	278	303	+25
	Telaffuz Hatası (%)	%5	%5	-
Kadir	OSU	7,73	7,96	+0,26
	FTSOZ	330	367	+37
	Telaffuz Hatası (%)	%35	%38	+%3
Nur	OSU	8,96	9,01	+0,05
	FTSOZ	392	403	+11
	Telaffuz Hatası (%)	%0	%0	-

Çıkan sonuçlar karşılaştırılacak olursa; Nisa'nın OSU ön test ve son test skorlarındaki farkla bakacak olursak 0,24 arttığı görülmüş fakat kısa zamanda (2 ay kadar bir süreçte) ortalama sözcük uzunluğunun çok yüksek artış göstermesi beklenemezdi (Acarlar, 2008). Norm değerleri olan 8,25 norm değerine öğrencinin yaklaştığı fakat kısa sürede yakalanamadığı görülmüştür. Farklı sözcük sayısı bakımından ise 25 sözcük artış gösterdiği görülmüştür. Telaffuz hatasının ise yine çok az olduğu (%5) fakat değişmediği görülmüştür. Kadir'nin OSU değerindeki fark 0,23'lük bir artış olduğu görülmüş, norm baz değerinin 9,49 (Miller ve Chapman, 1981 aktaran Acarlar, 2002) olması beklenirken 7,96'da kaldığı görülmüş, FTSOZ değerinde ise 37 sözcük arttığı görülmüştür. Diğer öğrencilere göre Kadir'nin telaffuz hatalarında %3'lük bir artış olduğu görülmüştür. Nur'un ise OSU değerinde 0,05'lik bir artış görülmüş, FTSOZ değerinde ise 11 sözcük artış görülmüştür. Telaffuzda hatasının olmadığı saptanmıştır. Bu verilere bakılacak olursa öğrencilerin ortalama sözcük uzunluğu ve kullandığı farklı sözcüklerin kısa zamanda kısıtlı bir şekilde artış olduğu görülmüştür. Fakat Nisa'nın OSU değerinin 8,25 civarında olması beklenirken

7,57'de kaldığı OSU'nun yıllık olarak 1,24 olarak arttığını düşünürsek (Miller ve Chapman, 1981 aktaran Acarlar, 2002) aylık olarak 0,1 civarında arttığı sonucuna ulaşabiliriz. Bu sonuç ışığında Nisa'daki artışın 0,24 civarında olduğu bu nedenle aylık bazda artışın norm değerinin üzerinde olduğu, Kadir için ise 0,23 olduğu ve Kadir'in de aylık bazda norm baz değerlerinin üzerinde artış gösterdiği, Nur'un ise 0,05'lik artışla aylık norm baz değerlerinin altında kaldığı görülmüştür. FTSOZ değerlerinde ise Nisa için 25 sözcük arttığı, Kadir için 37 sözcük arttığı, Nur'da ise 11 sözcük arttığı görülmüştür. Bununla beraber telaffuz hatalarında Kadir'de %3'lük bir düşüş olduğu görülmüş, diğer öğrencilerde ise herhangi bir değişime rastlanmamıştır (Tablo 4-5). Öğrencilerle çalışma süresi ortalama sözce uzunluklarında anlamlı bir değişime neden olmayacak kadar kısa bir süre olmasına karşın veriler incelendiğinde ve küçük parçalara bölüldüğünde – aylık artış gibi- öğrencilerle yapılan bu okuduğunu anlama çalışmasının aslında ortalama sözce uzunluğunda ve kullandığı farklı sözcüklere anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür (Tablo 4-5).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin, tekrarlı eko okuma stratejisinin kullanımına bağlı olarak okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerle öğretimin bitimini takip eden yedi ve yirmibirinci günlerde kalıcılığın sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bununla birlikte aynı öğrencilerle araştırmaya başlamadan önce ve araştırmanın sonunda dil örnekleri alınmıştır. Alınan bu doğal dil örnekleri neticesinde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle dil becerileri arasındaki ilişki anlaşılmasına çalışılmıştır.

##### 5.1.1. Tekrarlı Eko Okuma Stratejisi Ve Okuduğunu Anlama Becerisi

Yapılan bu araştırmanın neticesinde elde edilen bulgular tekrarlı eko okuma stratejisinin, öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda ise, tekrarlı okuma stratejisinin hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde okuduğunu anlama stratejilerinde görece daha etkili olduğu bulgularıyla örtüşmektedir (Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E., ve Smith, S., 2000; Welsch, 2007; Hawkins, R. O., Hale, A., Sheeley, W., and Ling, S., 2011; Savaiano ve Hatton, 2013; Escarpio ve Barbetta, 2015). Bu bulgular ışığında yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular da öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde de bu stratejinin etkili olduğunu göstermekte olup özel gereksinime sahip bireylerde de genellenebileceği kanaatini doğurmuştur.

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında tekrarlı okuma yönteminin okuma ve anlama üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J., 2006; Paige, 2011). Bunun yanısıra genel olarak ise akıcı okuma üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hiebert, 2005; Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., 2009).

Literatür taramasında elde edilen bulgular ile yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular birbirlerini destekler niteliktedir ve ayrıca okuduğunu anlama stratejisi kullanma bireylerin okuduğunu anlamadaki başarılarını olumlu bir şekilde etkilediği bulgulanmıştır (Swennumson, 1992 aktaran Arı, 2014; Mayer, 1996; Brandshaw 1998 aktaran Arı, 2014; Salembier, 1999 aktaran Kıroğlu, 2002; Botsas ve Padeliadu, 2003 aktaran Tercanlioglu, L., ve Demiröz, H. 2015; Tok, 2003; Hardebeck, 2006 aktaran Cogmen, S., ve Saracaloglu, A. S., 2009; Aydoğan, 2008; Çöğmen, 2008; Clark, 2009 aktaran Ulbrich, A. J., 2013; Topuzkanamış, 2009). Yapılan başka bir araştırmada ise okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına bağlı olarak öğrencilerin metin hakkında hatırlama düzeyleri üzerine de etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Rich ve Blake, 1994 akrtan Ergöl, 2010).

Yapılan literatür taramasında elde edilen bulgular incelendiğinde sadece iki araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna rastlanmıştır (Cantu, 2006; Özyılmaz ve Alıcı, 2011).

Bu araştırmada kullanılan tekrarlı eko okuma stratejisi bazı araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılan ölçümlene araçlarının öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini etkilediği bulgulanmıştır. Yani tekrarlı okuma stratejisi ile okuma yapan öğrencilerin öyküyü yeterli düzeyde anlatırken metni anlama sorularını cevaplamada yetersiz kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Welsch, 2007; Işıkdoğan ve Kargin, 2010; Savaiano ve Hatton, 2013). Araştırmaların sonuçlarına bakılacak olursa, tekrarlı eko okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerilerinden önce okuma becerinde daha etkili olduğu kanaatine varılmaktadır. Bu nedenle de yapılan bu araştırmadan bu noktada ayrıştığı bulgusuna rastlanmıştır.

Tekrarlı eko okuma stratejisi kullanılarak yapılan araştırmaların bazılarında sadece cevaplar direkt olarak metinde geçen soruların cevaplanması (Escarpio ve Barbeta, 2015) kimisinde de hem cevap doğrudan metnin içinde geçen sorular hem de cevabı doğrudan metinde geçmeyen çıkarım yapmayı gerektiren soruların cevaplanması beklenmiştir (Freeland ve diğ., 2000; Hawkins ve diğ., 2011). Yapılan

bu araştırma ise ilk şekilde yapılmıştır yani sadece cevaplar direkt olarak metinde geçen soruların cevaplanması şeklinde yapılmıştır.

Yapılan bu araştırma bulguları zihinsel yetersizlik olan (Duman ve ifti-Tekinarslan, 2007; Işıkdoğan ve Kargın, 2010) ve farklı engel türlerine sahip olan (Onachukwu, I., Boon, R. T., Fore, C., ve Bender, W., 2007; Grnke, Wilbert ve Stegemann, 2013; Alves, K. D., Kennedy, M. J., Brown, T. S., and Solis, M., 2015; Alturki, 2017) bireylerde de bu stratejinin etkili olduğuna rastlanmıştır. Bu şekilde yapılan bu araştırmaya ait bulguların aynı yetersizliğe sahip bireyler için genellenebileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Tekrarlı eko okuma stratejisi, verilen bir metni akıcı okuyamayan, okusa bile dikkatini metnin ögelerini çözümlmeye verdiği için okuduğunu anlayamayan, akıcı şekilde okuyanların ise okuduğu metni kolaylıkla özmleyebilmesine bağlı dikkatini metni anlamaya veremeyen bireyler üzerinde etkili olduğu, bu şekilde de okuduğu metni kolay ve daha rahat anlayabildiği bilgiyi işleme teorisinden gelemtedir (Bender ve Sarı, 2014). Tekrarlı eko okuma stratejisi kullanımında ustalaşma sürecine bağlı olarak öğrenciler ilk etapta metnin ögeleri ve ilişkiye ynlendirilmeksizin tekrar tekrar sesli ve karşlıklı okumalar yaptırılmış, okumalarındaki ustalaşmaya bağlı olarak metnin öykü ögeleri ve aralarındaki ilişkileri anlama ve anlamlandırmaları beklenmiştir. Bu şekilde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde iyileşmeler olduğu saptanmıştır.

Yapılan bu araştırmada katılımcıların gelişim grafiği (Grafik 4-1) incelendiğinde göze çarpan bulgularda dikkat çeken Kadir ve Nur'un izleme oturumlarında gösterdiği gelişimin öğretmenlerine ve ailesine sorulmuş. Sorular neticesinde ailesi ve öğretmenleri okuduğunu anlama becerisi için deney süresince herhangi bir fazladan performans göstermediği, evde çalıştırılmadığı veya evde bu stratejiyi kullanmaya yönelik çalıştıklarını görmediklerini dile getirmişlerdir. Bu da akıllara gösterdikleri gelişimin kısa süre içinde, stratejiyi kullanarak okuduğunu anlama becerisine ivedi bir olumlu etki gösterdiği cevabını getirmektedir.

Yapılan bu araştırmaya ek olarak; okuduğunu anlama becerisini geliştirmede tekrarlı eko okumadan en iyi şekilde yararlanabilmek için tavsiye edilen metinler 200

sözcüğün üstüne çıkmayan metinleri kullanma olduğu vurgulanmıştır (Therrien, 2004). Vurgulanan bu tavsiye ise metnin yazımında dikkate alınmıştır.

Ayrıca yapılan bu çalışmada kullanılan okuduğunu anlama stratejileri literatüre bakıldığında yöntemden daha ziyade bir strateji olduğu göze çarpmaktadır (Doğan, 2002; Çaycı ve Demir, 2006; Epçaçan, 2009; Özdemir, 2018). Bu bilgileri yanı sıra yöntem; öğrenme konularının düzenli bir şekilde aktarılmasını sağlayan yollar olarak göze çarparken strateji ise bir amacın hedefine ulaşılabilmesi için kullanılan yöntem, teknik, süre ve araç-gereçleri belirlemeye yön veren, yol gösteren genel yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Bu bakış açısından dolayı yapılan bu çalışmada kullanılan tekrarlı eko okuma yöntemden daha ziyade daha önceki literatürde göz önüne alınarak strateji olarak ele alınmıştır.

### **5.1.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Doğal Dil Becerileri Üzerine Etkisi**

Yapılan bu araştırmanın neticesinde elde edilen bulgular, okuduğunu anlama becerisinin doğal dil örneği analizi sonucunda ortaya çıkan ortalama sözcük uzunluğu, farklı sözcük sayısı ve telaffuz hatalarının giderilmesinde önemli derece bir artış sağladığını gözler önüne sermektedir. Bireylerin dil becerileri her ne kadar tek başına okuma ve okuduğunu anlama becerilerine bağlı olarak gelişmesinde günlük hayatta kullandığı sözcükleri sosyal yaşamından veya akademik yaşamından elde ettiği aşikârdır (Acarlar, 2008).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde çalışmaların birçoğunda ortalama sözcük uzunluğu yıllık bazda var olan artışlar ve norm değerlerine göre ele alınmıştır (Aksu-Koç ve Slobin, 1985; Slobin, 1982 aktaran Acarlar, 2008; Özcan, 1996). Fakat yapılan bu çalışmada ise araştırmanın deseninden kaynaklı olarak hızlı bir veri toplama süreci gerçekleşmiş olup, ortalama sözcük uzunluğunu yıllık bazda değerlendirecek süre olmadığı için yıllık temel puanları aylık temel puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ise araştırmayı diğer araştırmalardan bu yönüyle ayırmaktadır. Çalışmanın bulgularını ele alacak olursak; bireylerin ortalama sözcük uzunlukları başta olmak üzere gerek farklı toplam sözcük sayıları, gerekse de telaffuz hataları okuduğunu anlama becerileriyle doğru orantılı olarak olumlu yönde değişim göstermiştir. Bu değişim alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise genel

olarak down sendromlu veya otizmlili bireylerle yapılan okuma yazma çalışmaları neticesinde elde edilen bulgularla paralellik arz etmektedir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Acarlar, 2008). Öğrencilerle çalışma süresi ortalama sözce uzunluklarında anlamlı bir değişime neden olmayacak kadar kısa bir süre olmasına karşın veriler incelendiğinde ve küçük parçalara bölüdüğünde – aylık artış gibi- öğrencilerle yapılan bu okuduğunu anlama çalışmasının aslında ortalama sözce uzunluğunda ve kullandığı farklı sözcüklere anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür.

Daha önce yapılan çalışmalarda özel gereksinimli bireylerin ifade edici dil becerilerini, alıcı dil becerilerine göre daha yüksek performansla kullandıkları görülmüştür (Cardosa-Martins, C., Mervis, C. B. ve Mervis, C. A., 1985). Hernekadar dil becerilerinin gelişimi veya ortalama sözce uzunluğu çalışmaları dil becerilerine yönelik çalışmalar olsa bile yapılan bu çalışmalar sıklıkla diğer engel türleri üzerinde durmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ise, öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin ortalama sözce uzunlukları gelişimlerine ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bulunan araştırmalarda ise; bireylerin dil gelişimlerinin desteklenmesi ve kelime dağarcıklarını gelişimi açısından kitap okunması gerektiğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Dickinson, 2011; Whitehurst ve Lonigan, 1998 aktaran Şimşek ve Erdoğan 2015).

Aynı zamanda yapılan araştırmalar neticesinde özel gereksinimli bireylerin ortalama sözce uzunlukları, kelime dağarcıkları gibi dil becerine yönelik uygulayıcılarında okuma etkinliklerine gereken önemi vermediği, okullarda bu okuma etkinliklerin yaygın olarak kullanmadıkları bulgusuna rastlanmıştır (Gülay, 2017).

## BÖLÜM VI

### SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç

Sonuç olarak; yapılan bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin başlangıçta yaklaşık olarak aynı seviyelerde (3-4 doğru) olarak başladıkları ve gelişimlerinin tekrarlı eko-okuma stratejisi ile okuduğunu anlama düzeylerinde bir artış olduğu ve çalışmanın sonunda ise okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı (9-10 doğru) görülmüştür. Bir buçuk ay kadar kısa bir süre içinde sürekli ve kararlı bir tekrarlı eko okuma stratejisinin kullanımına bağlı olarak öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış sağlandığı görülmüştür. Öğrencilerin kullandığı dil becerilerini yordayıcı olan farklı sözcük sayısı ve ortalama sözce uzunluklarında az da olsa yaşa bağlı olan gelişimin dışında genel bir artış sağlandığı görülmüştür. Öğrenme güçlüğü bulunan bireylerle uygulanacak olan bu strateji sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra aynı zamanda da dil ve konuşma becerisine de katkı sağladığı görülmektedir.

Öğrencilerin telaffuzlarında ise anlamlı bir değişimin olmaması ise okuduğunu anlamada herhangi bir sorun olmamasına karşın telaffuz hatalarının yerel ağız ve öğrencilerin kalıplaşmış kullanım davranışlarının olduğunu, aileden ve sosyal çevreden süregelen sistematik bir hatanın devam ettiği sonucu çıkartılabilir. Literatürdeki çalışmaların birçoğu yıllık bazda ortalama sözce uzunluğu üzerinde durmakta iken bu çalışmada öğrencilerin aylık bazda ortalama sözce uzunluğu değerlendirilmiştir. Çalışmada tekrarlı eko-okuma stratejisinin kullanıldığında ortalama sözce uzunluğuna ve farklı sözcük sayısının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tekrarlı eko-okuma stratejisine bağlı kalmaksızın bireylerin okuduğunu anlama becerileri artış gösterdiğinde kullandıkları kelimelerde anlamlı bir farklılaşma ortaya koyabileceği söylenebilir (Tablo 4-5). Okuduğunu anlama becerisi geliştikçe sözcük dağarcığının arttığını yani sözcük dağarcığının yordayıcı olan ortalama sözce uzunluğunun arttığını görebiliriz (Acarlar, Ege ve Turan, 2002).

Aslında bu stratejinin temel taşını oluşturan sürekli tekrara ve mukabeleye (karşılıklı aynı anda okuma) dayalı sistemin yıllardır süre gelen “ne kadar çok tekrar

ederse o kadar başarılı olur” , ”bol bol tekrar yapması lazım” gibi öğretmenlerden sıkça duyulan cümlelerin doğru stratejiyle ne kadar haklı olduğunu göstermektedir. Tekrarlı eko-okuma stratejisinin gerek öğrenci veya öğrencilerin velileriyle, gerekse de öğretmenler tarafından kolayca uygulanabileceği, sadece öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerle süre bakımından diğer öğrencilere nazaran daha fazla zaman ayrılarak bu strateji ile okuma yapmaları veya yaptırılması gerektiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin başarısının tekrarlı eko-okuma stratejisine bağlı kalındığında bile ne denli bir gelişim gösterebileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma öğrenme güçlüğü bulunan bireylere yönelik üç kişilik bir çalışma grubunun tekrarlı eko-okuma stratejisine yönelik bir araştırmadır. Bu çalışmanın öğrenme güçlüğü olan bireylerle başka değişkenler de dikkate alınarak (sınıf seviyesi, yaş grupları gibi) veya farklı stratejilerle daha geniş bir evrende tekrarlanması yararlı olabilir.

Bu araştırma öğrenme güçlüğü bulunan bireylere yönelik iki kız bir erkek öğrenci ile yürütülmüş bir çalışmadır. Öğrenme güçlüğüne göre oranları incelendiğinde erkek çocuklarda görülme sıklığının daha yaygın olduğu gözlenmiştir (Stein ve Walsh, 1997). Bu çalışma 2 erkek 2 kız öğrenci ile cinsiyetlere dağılımı dikkate alınarak tekrarlanması yararlı olabilir.

İleri araştırmalarda aynı yaş arasındaki okuma becerilerine sahip farklı engel türleri (down sendromlu, otizmlili, dikkat eksikliği ve hiperaktivite veya hafif düzey zihinsel engelli) olan çocuklarla bu çalışmada elde edilen bulguların ortalama sözcük uzunlukları ve okuma becerileri bakımından karşılaştırmalı bir inceleme çalışması yapılabilir.

Türkiye’de kullanılan ilköğretim ve özel eğitim destek eğitim programları incelenerek okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminin mevcut durum betimlemesi sağlanabilir.

### **6.2.2. Uygulamacılara yönelik öneriler**

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları öğrenme güçlüğü bulunan bireylere müdahale programlarında kullanılabilir. Ancak bu metinler bireylerin performansını belirlemede tek başına yeterli bir araç olmayabilir. Bu yüzden eğitimlerde okuma metinlerinin yanında bütüncül bir yaklaşımla diğerk araçlarıda kullanmak daha etkili olabilir.

Uygulamacılar öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin OSU'larını arttırmaya yönelik etkinlikler planlayabilir.

Uygulamacılar okuduğunu anlama becerilerini eğitim programlarının zorunlu amaçları arasına alabilir.

Çocuğun yakınında bulunan yetişkinler veya öğretmenleri çocukla öğretim sırasında veya çalışma sırasında ortak olarak belirledikleri okuma metinlerini tekrarlı eko-okuma stratejisi kullanarak eğitim programlarını veya çalışma programlarını düzenleyebilirler. Her çocuğun farklı bir birey olduğu ilkesinden hareket ederek, okuma etkinliklerinin sıklıkla yapılması, sonuçlara göre gerekirse çocukların anlayana kadar (%90 doğruluk oranı) bireysel olarak desteklenmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Acarlar F. (2008). Öğrenme güçlükleri, Özel Eğitim Lisans Ders Notu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Yayınlanmamış).

Acarlar, F. (2006). Down Sendromlu Çocuklar ve Yetişkinlerde Dil Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 1-13.

Acarlar, F., Ege, P. & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üst dil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.

Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynastırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksu – Koç, A.,& Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In D. Slobin, (Ed.), *The cross linguistic study of child language*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.

Akyol, H. (1994). An analysis of questions in three fourth grade basal reader anthologies from an intertextual perspective. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim*. Sayı: 233.

Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2006a). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (5. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2006b). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (10. Baskı)*. Pegem: Ankara.

Alberto, Paul., Troutman, Anne C. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler İçin) / Çeviri Editörü: Doç. Dr. Hakan Sarı Applied Behavior Analysis For Teacher / 9. Basımdan çeviri.*

Aldemir, Ö. (2011). *Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Okul Öncesi Dönem Akademik Becerilerin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Alterac, M., ve Saroha, E. (2007). Lifetime Prevalence of Learning Disability Among US children. *Official Journal of The American Academi of Padiadrics*, 119, 77-83.

Alturki, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews*, 12(18), 915-926.

Alves, K. D., Kennedy, M. J., Brown, T. S., and Solis, M. (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 73-93.

Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading.* Champaign, IL: Center for the Study of Reading.

Arı, G. (2014). The Effects of SQ3R and DR-TA Reading Strategies Used By Fifth Grade Students on Comprehension/Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı ASOAT ve YO-DE Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.

Aydoğan R. (2008), *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Barth, K. Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstöru"gen: Zeifliche Verarbeitungprozesse und ihr Zusammenhang mit Phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung Von lese-rechtschreibkomptenz. Üniversiteat Dortmund,Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitason, Dortmund, 1999.

Beeson, P. M. ve Robey, R. R. (2006). Evaluating single-subject treatment research: lessons learned from the aphasia literature. *Neuropsychology Review*, 4(16), 161-169.

Bender, W.N. ve Sarı, H. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (Gözden geçirilmiş 6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Berninger, V. W.,& Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11–25.

Biemiller, A. ve Siegel, L. S. A. (1997) Longitudal Study of the Effects of the Bridge Reading Program for Children At Risk For Reading Failure. *Leaming Disability Quartedy*, 20(2), 83-92.

Brügelmann, H. und Balhom, H. (1990) *Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten*. Faude. Libelle Verlag AG.

Bryan, t. & Pflaum, S. (1978). Linguistic, cognitive and social analysis of learning disabled children's social interactions. *Learning Disability Quarterly*, 1,70-79.

Cantu, P. (2006), Learning More: Does The Use Of The SQ3R Improve Student Performance In The Classroom?, A Thesis, Texas A&M University- Kingsville.

Cardosa-Martins, C., Mervis, C. B. ve Mervis, C. A. (1985). Early Vocabulary Acquisition by Children with Down Syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 90,177–184.

Catts, H. (1989). Phonological processing deficiencies and reading disabilities. In A. Kamhi and H. Catts (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective*, 101-132.

Catts, H. W., Adlof, T. P., ve Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278–293

Christensen, L., Young, K. R., & Marchant, M. (2004). The effects of a peer-mediated positive behavior support program on socially appropriate classroom behavior. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 199-234.

Cogmen, S., ve Saracaloglu, A. S. (2009). Students' usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 248-251.

Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. Ve Yıldırım, E. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Çaycı, B. , Demir M.K. (2006). “Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 4(4).

Çelenk, Süleyman. *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Anı Yayıncılık. 2003.

Çöğmen, S. (2008), *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

de Villiers, J. G.,& de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-278.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder-IV-TR, [DSM-IV-TR], (2007). *Ruhsal bozukluklar tanıs ve sayımsal el kitabı. Dördüncü baskı yeniden gözden geçirilmiş tam metin*, Köroğlu, E. (çeviri ed) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.

Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967.

Doğan, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XV, Sayı: 1, 2002.

Dromi, E., & Berman, R. (1982). A morphological measure of early language development: Data from modern Hebrew. *Journal of Child Language*, 9, 403-424.

Duman, N. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.

Ege, P., Acarlar, F. & Gülerüz (Turan), F. (1998). Türkçe kazanmada yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun (OSU) ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (41), 19-31.

Ege, P., Turan, F. & Acarlar, F. (1999). Development of metalinguistic abilities in Turkish children. Poster Session Presented at the Annual Convention of the ASHA, San Francisco, CA.

Ekmekçi, Ö. F. (1979). *Acquisition of Turkish; A longitudinal study on the early language development of a Turkish child*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin, A.B.D.

Ekmekçi, Ö. F. (1982). Language development of a Turkish child: A speech analysis in terms of length and complexity. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 103-112.

Epçayan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).

Ergül, C. (2010). Öğrenme güçlükleri, Özel Eğitim Lisans Ders Notu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Yayınlanmamış).

Escarpio, R., and Barbetta, P. M. (2015). Comparison of repeated and non-repeated readings on the reading performances of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 111-124.

Fowles, B. & Glanz, M. (1977). Copetence and talent in verbal riddle comprehension. *Journal of Child Language*, 4, 433-452.

Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E., and Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37(5), 415-429.

Graham, S. & N.Weintraub (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980–1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7–86.

Grünke, M., Wilbert, J., and Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(2), 51-64.

Gülay, A. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hawkins, R. O., Hale, A., Sheeley, W., and Ling, S. (2011). Repeated reading and vocabulary- previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high- school readers. *Psychology in the Schools*, 48(1), 59-77.

Hiebert, E. H. (2005). The Effects of text difficulty on second graders' fluency development. *Reading Psychology*, 26(2), 183-209.

Hudson, R.F. , Lane, H.B. , Pullen, P.C. (2005). “Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? ”. *The Reading Teacher*, 58.

Isoaho, P., Kauppila, T. ve Launonen, K. (2016). Specific language impairments (SLI) and reading developmente in early school years. *Child Language and Teaching Therapy*, 32 (2), 147-157.

Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1509-1527.

Johnston, M.V., Ottenbacher, K.J., Reichardt C.S., (1995). Strong Quasi-Experimental Designs for Research on the Effectiveness of Rehabilitation. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 74(5), 383-92.

Karasu, N. (2009). Özel Eğitimde Delile Dayalı Yöntemlerin Belirlenmesi: Tek Denekli Çalışma Analizleri Ve Karşılaştırmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 143-163.

Kargın, T. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenliği, zihin engellilerde okuma-yazma*, Yayınlanmamış Ders Notları, Ankara Üniversitesi.

Karlin, Robert. *Teaching Elementary Reading Principles and Strategies*, Queens College of The City University of New York, 1971.

Kennedy, C. H. (2002). The maintenance of behavior change as an indicator of social validity. *Behavior Modification*, 26(5), 594-604.

Keskin, H , Baştuğ, M . (2013). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171), 189-208.

Kırcaali-İftar, G ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Birinci Basım, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kıroğlu, K. (2002), “Anlamlı Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:14 Ss.6-12.

Klee, T., Schaffer, M., May, S., Membrino, İ., & Mougey, K. (1989). A comparison of the age-MLU relation in normal and specifically language-impaired preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 226-233.

Korkmazlar,Ü.,Kulaksızoğlu,A.,(Ed.).(2003).*Farklı Gelişen Çocuklar (1.Basım)*. İstanbul. Epsilon Yayınları.

Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Linares, N. (1983). Rules for calculating mean length of utterance in morphemes for Spanish. In D. R. Ormak & J. G. Erickson (Eds.), *The bilingual exceptional child*. San Diego: Colege Hill Press.

Lund, N. C., & Duchan, J. F. (1993). Assessing children's language in naturalistic contexts. (3rd ed.) Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities: Past, present, and future perspectives. *The Future of Children*, 6(1), 54-76.

Mann, V. (1991). Language problems: A key to early reading problems. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*, (130-163). San Diego: Academic Press.

Miccinati, Jeannette (1979). The Fernald Technique: Modifications Increase the Probability of Success, *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 139-142.

Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J. ve Schulte-Körne, G. (2014). Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *Plos One*, 9(7), 1-8.

Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *Reading Teacher*, 60(4), 322-333.

National Center for Learning Disabilities (2014). *The state of learning disabilities* (3th ed.). New York, NY: Author

National Health and Medical Research Council. (1990). *Learning difficulties in children and adolescents*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Ankara.

Onachukwu, I., Boon, R. T., Fore, C., and Bender, W. (2007). Use of a story-mapping procedure in middle school language arts instruction to improve the comprehension skills of students with learning disabilities. *Insights on Learning Disabilities*, 4(2), 27-47.

Özcan, H. (1996). *Is two stage model of grammatical development universal? A study on the morphological agreement in the development of L1* VII. Uluslararası Çocuk Dili Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.

Özdemir, S. (2018). The Levels of Using Reading Strategies of the Prospective Teachers. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Değişiklik (2009). T.C. Resmi Gazete, 27305, 31 Temmuz 2009.

Özyılmaz G., Alcı B. (2011), "İlköğretim 7. Sınıf Örgencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi", *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt:4, No:1, ss.71-91.

Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *Reading Teacher*, 64(6), 435-438.

Paul, R. ve Norbury, C.F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing and communicating*. (Fourth Edition). United States: Elsevier-Mosby.

Rakap, S. Yucesoy-Ozkan, S., & Kalkan, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Psychology*, 35(85), 1-63.

Rondal, L. A., Ghiotto, M., Bredart, S., & Bachelet, J. F. (1987). Age relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language*, 14, 433- 446.

Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17, 433–458.

Rudel, R., Dencla, M. & Broman, M. (1981). The effect of varying stimulus context on Word finding ability: Dyslexia further differentiated from other learning disabilities. *Brain and Language*, 13, 130-144.

Samuels, S.J. (1979). The method of repeated reading. *The ReadingTeacher*, 32, 403-40

Savaiano, M. E., and Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 107(2), 93.

Scarborough, H., Wycoff, J., & Davidson, R. (1986). Are consideration of the relation between age and mean utterance length *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 394 – 399.

Schneps, M.H., Thomson, J., Chen, C., Sonnert, G., & Pomplun, M. (2013). E-readers are more effective than paper for some with dyslexia.

Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., et al. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318- 336.

Scruggs T. E. ve Mastropieri M. A. (1994). The effectiveness of generalization training: A quantitative synthesis of single subject research. T. E. Scruggs ve M. A. Mastropieri (Ed.), *Advances in learning and behavioral disabilities içinde* (ss. 259-280). Bingley, UK: Emerald.

Seidenberg, P. & Bernstein, D. (1986). The comprehension of similes and metaphors by learning-disabled and non-learning disabled Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 17, 219-229.

Sidekli, S. ve Yangın S. "Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama." Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (2005): 393-413.

Simms, R. & Crump, W. (1983). Syntactic development in the language of learning disabled and normal students at the intermediate and secondary level. *Learning Disability Quarterly*, 6, 155-165.

Skibbe, L. E., Grimm, K.J., Stanton-Chapman, T.L., Justice, L. M., Pence, K. L. and Bowles, R.P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 475-486.

Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S., & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161–182.

Spekman, N., (1981). A study of the dyadic verbal communication abilities of learning disabled and normally achieving 4th and 5th grade boys. *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 139-151.

Stein J., Walsh V., (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20(4),147-152.

Şengül, M. ve YALÇIN, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 164, Ankara.

Şenol, M., *Okuma-Yazma Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası*, Afyon Kocatepe Üniversitesi. SBE Yüksek lisans tezi, 1999.

Şimşek, Z.C., Erdoğan Işıkoğlu, N. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 197, 25 July 2015, Pages 754-758.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2012). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tercanlioglu, L. ve Demiröz, H. (2015). Goal orientation and reading strategy use of Turkish students of an English language teaching department. *The Qualitative Report*, 20(3), 286-311.

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.

Tok, Ş. (2003), “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası Ve İnceleme- Soru Sorma- Okuma- Bakmadan Cevaplama- Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tomblin, J. B., Zhang, X., Backwalter, P. ve Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 473–482.

Topuzkanamış (2009), *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turan, F., Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. *Education and Science*, 29(132), 43-47.

Tüfekçioğlu, U. (1996). Comparative results of the spoken language analysis of hearing impaired Children attending two different programs in Turkey. K . Verch (Ed.), *Hard of hearing, deafened, born deaf. IOR Booklet, No:3.*

Ulbrich, A. J. (2013). The impact of literature circles on the comprehension and motivation to read of sixth-grade students in a middle school reading classroom (Doctoral dissertation, Wichita State University).

U.S. Department of Education. (2014). *36th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services.

Ünüvar, P., ve Çelik, K.,(1999) *İlkokuma - Yazma Öğretimi, Modül 5*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Burdur.

Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12 (4), 581-591.

Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. In G. Wallach and K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age Children and adolescents*, (53-98). New York:Merrill.

Viig, E. (1990). Language disabilities in school-age children. In G. Shames and E. Wiig (Eds.), *Human communication disorders*, (193-221). Columbus, OH: Merrill.

Vogel, S. (1974). Syntactic abilities in normal and dyslexic Children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 35-43.

Vogel, S. (1977). Morphological ability in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 35-43.

Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 55-65.

Yıldız, M . (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (4).

Waber, D.P. & J.H. Bernstein (1994). Repetative graphomotor output in L.D. and nonlearning – disabled children. The Repeated Patterns Test. *Developmental Neuropsychology*, 10, 51–65.

Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. 14(1), 179-186. Cambridge: Cambridge University Press.

Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 115-129.

Wiig, E. & Semel, E. (1975). Productive language abilities in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 8(9), 578-586.

Wiig, E. & Semel, E. (1984). *Language assesment and intervention fort he learning disabled* (2nd ed). Columbus, OH: Merrill.

Willows, D. M., Terepocki, M. (1993). Basic Functions of Language, Reading and Reading Disability.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 14 Haziran 1973.

### **İnternet Kaynakları**

American Speech-Language-Hearing Association, (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. 23.01.2018 Tarihinde <http://www.asha.org/policy> adresinden erişilmiştir.

Lagae, L. (2008). *Learning disabilities: definitions, epidemiology, diagnosis and intervention strategies*. 22.012018 tarihinde <http://www.pediatric.theclinics.com> adresinden erişilmiştir.

Mayer,R.E. (1996), “Learning Strategies For Making Sense Out Of Expository Text- the SOI Model For Guiding 3 Cognitive Processes İn Knowledge Construction”,

*Educational Psychology Review*, Vol:8, No:4, ss.357-371.  
<http://www.springerlink.com/content/w465696328u15817/>.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. 22.11.2018 tarihinde <http://www.asha.org/policy/TR2005-00303/%20> adresinden erişilmiştir.



## EKLER

### EK-1: Erkek Pilot Öğrenci (Örnek OSU Hesaplanması)

Tanı: Öğrenme Güçlüğü

Cinsiyet: E

Yaş: 7y 7a → 19/08/2010

Ç: (Başını sallar)

Ç: (Hıhı)

Ç: Y... (Adını Söyler)

Ç: Y... (Soyadını Söyler)

Ç: (HIHI) hatırladım (başını sallar)

Ç: Tamam.

Ç: Evde televizyon izlerim ödev yaparım.

Ç: Otururum, aşağıya inerim.

Ç: Ben şimdi inerim arabamı alırım duvarda sürerim.

Ç: Oynarım.

Ç: Seviyorum.

Ç: (Iıııı) polisçilik severim.

Ç: (Başını sallar)

Ç: Büyüdüğümde polis olmak istiyorum.

Ç: <Ama> yarın da işe gidiyorum.

Ç: HE

Ç: Sabri Yılmaz Mobilya.

Ç: He

Ç: Ama babamın babası öldü.

Ç: Adı Sabri.

Ç: (HIHI) {Başını sallar}

Ç: Bi tane dedem öldü, bi tane daha dedem var.

Ç: (Hı) üzül/düm biraz.

Ç: (I11111) onu bil/miyor/um.

Ç: Mobilyacılık yapı/yordu.

Ç: Eski/den bir tane uygun mazeme diye bir dükkan/mız vardı.

Ç: Ona çalış/ıyoduk artık sabri yılmaz mobilyaya geç/tik.

Ç: (Hee)

Ç: ~~Ama~~ bazı cumartesi gün/leri gi/ymiyor/um.

Ç: (HIHI)

Ç: Çalış/ıyordum.

Ç: <~~Ama~~ artık> bütün işç/i/leri yardım ed/iyordum.

Ç: (H11) evet.

Ç: Sev/iyordum.

Ç: (HIHI)

Ç: Ben arka sokak/ları sev/iyim.

Ç: HII onu hatırlam/ıyor/um.

Ç: Eski bölü/mle yeni bölüm bak/ıyım.

Ç: (HII)

Ç: (111) (çatış/ıyo\*^, adam adam yak\*) öy/le.

Ç: Evet var/dı.

Ç: Başka diğ/er/ler/inin.

Ç: Ölenlerin ismini biliyorum diğerlerini/nkini de biliyorum.

Ç: Ölenlerin ismini söylüyüm.

Ç: Eskiden yenisinde bi tane Elif diye bi\*ğırz komiser vardı o öldü.

Ç: Şey öyle hatırlıyorum.

Ç: (H1)

Ç: En büyük komiserler Mesut Komiser.

Ç: (H11)

Ç: (H11) var.

Ç: Sorguya çekiyorlar.

Ç: Adamları

Ç: Rehin alıyorlar, kadınları rehin alıyor silahla, bazıları öldürüyor.

Ç: Evet.

Ç: Kötü birisi.

Ç: (HIHI)

Ç: Evet.

Ç: Var.

Ç: Ama o izlediğim diziyi ben de çekiyordum.

Ç: Evet.

Ç: Bitene kadar oynuyordum.

Ç: Yok tek ben varım.

Ç: Evet.

Ç: Bazı günler oynuyordum.

Ç: Sınıfta neler mi yapıyorum.

Ç: Sınıfta şey yapıyorum..

Ç: Yazı yazıyordım sonrada tenefüse çıkıp zil çaldığında oyun oynuyordum.

Ç: Evet.

Ç: (1111) şu.

Ç: Şeyi televizyon gibi bişey görüyordum.

Ç: {Eliyle işaret eder}.

Ç: (cc11kkk) XXX

Ç: Yemek falan var.

Ç: Yazı yazıyorlar.

Ç: Bi tanesinin elinde galem var.

Ç: Ama bir sınıfta benzeniyor.

Ç: (11111) en çok başka bir yere benzettim.

Ç: Ev gibi bişey.

Ç: Arkadaşıyla yemek veriyor.

Ç: (11111m) en çok patates severim, kızartma severim, patlıcan severim.

Ç: Başka makarna severim.

Ç: Kırmızı kırmızı makarnada severim.

Ç: Hepsini seviyorum.

Ç: Ben ben en çok annemin yemeklerini yiyordum.

Ç: çünkü annemin yaptığı yemekleri çok beğeniyordum.

Ç: Evet.

Ç: Bi~~ze~~ bak~~ar~~.

Ç: Benim bi tane daha gardeşim oldu

Ç: Küçük.

Ç: Daha sıfır yaşında.

Ç: Ben ondan dokuz yaş büyüğüm ama ben gerçekten dokuz yaşındağım.

Ç: Evet mutluyum.

Ç: Ona ~~ona~~ da bakıyım.

Ç: Dışarı çıkmağsını tembil ediyom.

Ç: Onları çünkü döv~~en~~leri ben de döv~~er~~im.

Ç: Koruyorum.

Ç: Ama bazı yaramazlık yapanları babama söylüyorum ya da dövüy~~o~~m.

Ç: Babam evde olmazsa mecburum.

Ç : <şeeeyyy>

Ç: Babam evde olmazsa ben babayım.

Ç: Evet.

Ç: Sandalyede.

Ç : (eeee) (111111) onu bilmiyorum.

Ç: Farklı.

Ç: Tekerlekli sandalyede.

Ç: Yere düşmüş olabilir.

Ç: Mesela ben de düşünüy~~o~~m.

Ç: Mesela babam götürüy~~o~~m ya <iş> yerine ben sanki arabanın içindeymişim gibi sürüy~~o~~m.

- Ç: İşte ayağım şeye değiyor taşa geliyu\*.
- Ç: Bi de bisikletten düşmüştüm.
- Ç: Söylemiştim eskiden.
- Ç: Ev\* söyle~.
- Ç: Peki orada başka çocuklarda var onlar ne yapıyor ki.
- Ç: Şu akramyu^ bakıyo.
- Ç: Evet.
- Ç: Balık var.
- Ç: Görmemişim.
- Ç: Mazi balıkları biliyom.
- Ç: Köpek balığı.
- Ç: Kötü balık.
- Ç: Bütün balıkları yer.
- Ç: {Hayır anlamında başını sallar}.
- Ç : (ccıllıllık)
- Ç: Nasıl sığsın.
- Ç: Büyük.
- Ç: Ondan biraz küçük.
- Ç: Evet.
- Ç: Defteri almış.
- Ç: Okuyor gibi.
- Ç: Bir tane var.
- Ç: Şurada {işaret eder}.

Ç: Bu {işaret eder} ayakta duruyor.

Ç: Bu da bişeyler bu da kız gibi birisi.

## EK-2: Erkek Pilot Öğrenci (Örnek FSÖZS Hesaplanması)

FSÖZS  
Erkek  
Y.Y.

SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK
1	Y..	50	Uygun	99	Rehin
2	Y..	51	Diye	100	Alıyorlar
3	Hatırladım	52	Dükkanımız	101	Kadınları
4	Tamam	53	Vardı	102	Alıyor
5	Evde	54	Ona	103	Silahla
6	Televizyon	55	Çalışıyorduk	104	Bazıları
7	İzlerim	56	Artık	105	Öldürüyor
8	Ödev	57	Geçtik	106	Kötü
9	Yaparım	58	Bazı	107	Birisi
10	Otururum	59	Cumartesi	108	İzlediğim
11	Aşağıya	60	Günleri	109	Diziyi
12	İnerim	61	Gitmiyorum	110	Çekiyorum
13	Ben	62	Çalışıyorum	111	Bitene
14	Şimdi	63	Bütün	112	Kadar
15	Arabamı	64	İşçileri	113	Oynuyom
16	Alırım	65	Yardım	114	Yok
17	Duvarda	66	Ediyorum	115	Tek
18	Sürerim	67	Evet	116	Varım
19	Oynarım	68	Arka	117	Günler
20	Seviyorum	69	Sokakları	118	Sınıfta
21	Polisçilik	70	Hatırlamıyorum	119	Neler
22	Severim	71	Eski	120	Mi
23	Büyüdüğümde	72	Bölümle	121	Yapıyorum
24	Polis	73	Yeni	122	Yazı
25	Olmak	74	Bölüm	123	Yazıyom
26	İstiyorum	75	Bakıyorum	124	Sonrada
27	Ama	76	Öyle	125	Teneffüse
28	Yarın	77	Başka	126	Çıkıp
29	İşe	78	Diğerlerinin	127	Zil
30	Gidiyorum	79	Ölenlerin	128	Çaldığında
31	Sabri	80	İsmi	129	Oyun
32	Yılmaz	81	Biliyorum	130	Şu
33	Mobilya	82	De	131	Şeyi
34	Babamın	83	Diğerlerininkini	132	Gibi
35	Babası	84	Söylüyüm	133	Bişey
36	Öldü	85	Yenisinde	134	Görüyorum
37	Adı	86	Elif	135	Yemek
38	Bir	87	Gız	136	Falan
39	Tane	88	Komiser	137	Yazıyorlar
40	Dedem	89	O	138	Tanesinin
41	Daha	90	Şey	139	Elinde
42	Var	91	Hatırlıyorum	140	Galem
43	Üzıldüm	92	En	141	Sınıfa
44	Biraz	93	Büyük	142	Benzemiyor
45	Onu	94	Komiserler	143	Çok
46	Bilmiyorum	95	Mesut	144	Yere
47	Mobilyacılık	96	Sorguya	145	Benzettim
48	Yapıyordu	97	Çekiyorlar	146	Ev
49	Eskiden	98	Adamları	147	Arkadaşıyla

SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK
148	Veriyor	197	Olabilir
149	Patates	198	Mesela
150	Kızartma	199	Düşüyorum
151	Patlıcan	200	Götürüyom
152	Makarna	201	İş
153	Kırmızı	202	Yerine
154	Hepsini	203	Sanki
155	Annemin	204	Arabanın
156	Yemeklerini	205	İçindeymişim
157	Yiyorum	206	Sürüyom
158	Çünkü	207	İşte
159	Yaptığı	208	Ayağım
160	Yemekleri	209	Değişiyor
161	Beğeniyom	210	Taşa
162	Bize	211	Bisikletten
163	Bakar	212	Düşmüştüm
164	Gardeşim	213	Söylemişim
165	Oldu	214	Peki
166	Küçük	215	Orada
167	Sıfır	216	Çocuklarda
168	Yaşında	217	Onlar
169	Ondan	218	Ne
170	Dokuz	219	Yapıyor
171	Yaş	220	Balık
172	Büyüğüm	221	Görmedim
173	Gerçekten	222	Balıkları
174	Yaşındayım	223	Köpek
175	Mutluyum	224	Balığı
176	Da	225	Kötü
177	Bakıyorum	226	Yer
178	Dışarı	227	Nasıl
179	Çıkmasını	228	Sığsın
180	Ediyom	229	Defteri
181	Onları	230	Almış
182	Dövenleri	231	Okuyor
183	Döverim	232	Tane
184	Koruyorum	233	Şurada
185	Yaramazlık	234	Bu
186	Yapanları	235	Ayakta
187	Babama	236	Duruyor
188	Dövüyom	237	Bişeyler
189	Babam	238	Kız
190	Olmazsa		
191	Mecburum		
192	Babayım		
193	Sandalyede		
194	Farklı		
195	Tekerlekli		
196	Düşmüş		

### EK-3 Kız Pilot Öğrenci (Örnek OSU Hesaplanması)

Tanı: Öğrenme Güçlüğü

Cinsiyet: K

Yaş: 8y 05 a → 21/09/2009

Ç: İyi.

Ç: (H111).

Ç: Ödev Yapıyorum, Okuma Yapıyorum.

Ç: Birinci mikayeli Alıyorum Onu Okuyorum.

Ç: Birinci var ya Yeşil Yeşil Şeyleri Alıyorum.

Ç: Evet.

Ç: (H1h1).

Ç: Çok Seviyorum.

Ç: Seviyo Ama Yeşil Yeşil Şelleri Okuyamıyo.

Ç: Evet.

Ç: Lale çiçek Al.

Ç: (H1h1)

Ç: (H1h1)

Ç: Büyük arflerde de okuyamaz.

Ç: Arflerde var dolabımızda.

Ç: Onları dişlerimizle fırçalıyoruz.

Ç: Okula gidip üstümüzü değiştiriyoruz.

Ç: (H1h1)

Ç: (H1h1)

Ç: Paylatn^ bir diş fırçamız var.  
Ç: Paylatan bir diş macunumuz var.  
Ç: {H1111} kırmızı.  
Ç: (H1h1).  
Ç: Şimdi.  
Ç: Uyutken kalkayken yemeğimizi yiyip dişimizi parca fırçalarız.  
Ç: Sonra üstümüzü giyip ağızımıza suyu koyarız.  
Ç: Suyu sonra tükürürüz.  
Ç: Sonra anne dişimiz pırıl pırıl olmuş diyo.  
Ç: O da çok güzel olmuş diyo.  
Ç: Aferim diyo.  
Ç: Kahvaltıdan sonra üstümüzü giymiş.  
Ç: Köpek.  
Ç: Köpeğe bakıyo.  
Ç: Seviyo.  
Ç: Yok.  
Ç: Tek çok küçük var ama sude varya bizim mahallede.  
Ç: Ama onun bacağını kıymış.  
Ç: Ama babam tamir etti.  
Ç: Konukoğlu eslek lisesi.  
Ç: İş yapıyo.  
Ç: Bissayardan şeller açıyo.

Ç: Şey işe geliyo gidiyo.  
Ç: Ondan sonra şeyleri şey yapıyo onlara.  
Ç: Çalışma yapıyo otel/e gidiyo.  
Ç: Temizlik.  
Ç: Evde.  
Ç: Ödev.  
Ç: Evet.  
Ç: Oyuncakları oynamak seviyorum.  
Ç: Bir de barbiyle.  
Ç: {I11} hamurda oynuyoruz.  
Ç: Değişik değişik karıştırıyoruz hamurlarımızla.  
Ç: Ama tırnak tırnak yapıyoruz.  
Ç: Bak biraz parmağım oje {tırnağını gösteririr}.  
Ç: Annem sürdü bu ojeyi.  
Ç: Benim bi tane parlayan bi ojem var benim.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: (Hıhı)  
Ç: Annem almıştı bana.  
Ç: Hi\* her oyun.  
Ç: Ama top gibi karıştırıyo.  
Ç: Top varya büyük top.  
Ç: Onu yapmış.  
Ç: Yuvarlanmış yuvarlanmış yuvarlanmış top yapmış büyük.

Ç: Gideriz.  
Ç: Oynarız.  
Ç: Üç tane parka gitmiştik biz .  
Ç: Üç tane bir sürü parka gittik biz.  
Ç: Ece.  
Ç: Gız ol/ sa birte Ece ol/ ur demi.  
Ç: Dışarda.  
Ç: Baçce.  
Ç: Boyama Yapıyo  
Ç: (Hıhı)  
Ç: Pembe, kırmızı, mavi, yeşil, turuncu  
Ç: Kapı.  
Ç: Ev.  
Ç: Gezeken evi.  
Ç: Gezeken evine git/cez biz.  
Ç: Sen.  
Ç: ~~Bi de ora şeyleri oyuncak var.~~  
Ç: Evet.  
Ç: Başka başka oyuncaklar var.  
Ç: {Hıllıllı} Neydi.  
Ç: Barbi, köpek  
Ç: Ama ablam kafasını kır/ırdı.  
Ç: Kırıldı.

Ç: (Hııı) barbi/ler/in.

Ç: Ben barbi/hin hangi saç/hın ren/đi bil/nem ki.

Ç: Böyle ol/abilir böyle.

Ç: Şey tok/adan ba/đlıyor/lar.

Ç: Evet.

Ç: Böyle ba/đlamı/ştım.

Ç: (Hıhı)

Ç: Ama saç/hı kafas/hı kır/ıldı.

Ç: Balık/lara bak/ıyo.

Ç: (Hıhı)

Ç: Bir tane balı/đımız öldü.

Ç: Üç tane balı/đımız öldü.

Ç: <Üç dö\*t t\*ne>.

Ç: Suyun iç/inde.

Ç: Yem At/arız

Ç: (Iıı) Bu mu {Eliyle İ/şaret Eder} deniz?

Ç: (Hıhı)

Ç: Bi de çocuk koltu/đun üzeri/te çık/ıyo.

Ç: Evet.

Ç: Kitab/hı koymuş koltu/đun üstüne çık/mış.

Ç: Hayır

Ç: Koltu/đun üstüne çık/ıyo.

Ç: (Hıhı)

Ç: Boyama yapıyor.

Ç: ~~Bu kız~~ bu kız.

Ç: ~~Ha~~ bunlar kız.

Ç: Erkek.

Ç: Bu da erkek.

Ç: Taktaya bi şeller yazmış.

Ç: Harfler.

Ç: Hayır.

Ç: Kuş.

Ç: Bizim kuşumuz yok.

Ç: (Hihı)

Ç: Ama duvara kaka yapmış.

Ç: (I Iık) (Başını sağa sola sallar) Topluyoruz biz.

Ç: Toplamazsak kirleriyor.

Ç: Var balkonda var.

Ç: Evet.

Ç: ~~Ama~~ yeni çiçeklerimiz açtı.

Ç: <Yeni çiçeklerimiz> açtı.

Ç: Gül, üzüm.

Ç: Hepsi açıldı.

Ç: Gül.

Ç: (Hihı)

Ç: ~~Abe~~ Topu almışlar.

Ç: Kaçırıldılar çünkü topu.  
Ç: Yee bunun topu yoktu başkalarının topunu almış.  
Ç: Yok.  
Ç: Köpek götürdü.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: Köpek kulesine.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: Bi-şeyler haberlere bakıyorum.  
Ç: Evet  
Ç: Oyunlarda var, kız oyunu.  
Ç: Barbi.  
Ç: Yemek pişirme.  
Ç: Ruj şeyleri.  
Ç: Her şey var bissayarda.  
Ç: Evet.  
Ç: Köpek kulesine götürdü.  
Ç: Ama tamirde.  
Ç: Var.  
Ç: Büyük.  
Ç: Küçük tabletim kayboldu.  
Ç: Ama sesini duydum ben.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: Hel yere baktım yok.

- Ç: Ayağı takıldı.
- Ç: Taşa takıldı.
- Ç: Ayağı takılmış tekerlekli sandalyeye oturmuş.
- Ç: Düştü.
- Ç: Düşmüş.
- Ç: Tekerlekli sandalyeye oturmuş doktora gidip.
- Ç: Top oynarken ayağımız taşa değebilir.
- Ç: Sonra tekerlekli sandalyeye otururuz.
- Ç: Görüyorum.
- Ç: Yok.
- Ç: {Eliyle Sayı Yapar}
- Ç: ~~Bir iki üç dört beş altı yedi sekiz~~
- Ç: Hayır.
- Ç: Evet.
- Ç: Onun adını bilmiyorum ki.
- Ç: (Iii Iiiih)
- Ç: Me\*ial m>?
- Ç: Harfler.
- Ç: Ben mi?
- Ç: Okuma yazma.
- Ç: Evde söylüyorum.
- Ç: (Hıhı)
- Ç: Ama nerde yapcam takta yok burda.

Ç: E.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: C.  
Ç: Değil C.  
Ç: Balık.  
Ç: Bir tanesi az bir tanesi çok.  
Ç: Bu~~h~~ların aynı~~s~~ı bu.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: İ~~ç~~eri gir~~i~~r~~i~~z.  
Ç: Şemşiyey~~e~~le.  
Ç: Ama biz~~i~~m şemşiyem kır~~i~~ldı.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: Bir İki Üç Dört Beş Altı Yedi.....Yirmi Dokuz.  
Ç: Ela.  
Ç: Bi~~n~~de bi tane daha var ama .  
Ç: Bir sürü ödev~~i~~n~~i~~ bit~~i~~ri~~p~~.  
Ç: Ela.  
Ç: (Hıhı)  
Ç: <Ela biz~~i~~ oynat~~m~~ıyor> ama ben~~i~~.  
Ç: Seviyorum da.  
Ç: Küs~~ü~~yorum.  
Ç: Ben mi?  
Ç: Ela~~d~~an.

Ç: Ece~~den~~.

Ç: Hiç konuş~~maz~~.

Ç: Tek o kadar hatı~~rlıyorum~~.

Ç: Yok.

Ç: Yok konuş~~maz~~.

Ç: Biz~~im~~ mi?

Ç: Bil~~mem~~.

Ç: Mavi~~yi~~ nere~~ye~~ koy~~caz~~.

Ç: Bu~~nu~~ nere~~ye~~ koy~~caz~~.

Ç: Bu~~nun~~ mu?

Ç: (I~~l~~l~~l~~l~~m~~)

Ç: Turuncu.

Ç: Siyak de~~ğ~~il mi?

Ç: Mavi.

#### EK-4: Kız Pilot Öğrenci (Örnek FSÖZS Hesaplanması)

FSÖZS

Kız  
İ.K.

SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK
1	İyi	51	Giyip	100	Temizlik
2	Ödev	52	Ağzımıza	101	Evde
3	Yapıyorum	53	Suyu	102	Ödev
4	Okuma	54	Koyarız	103	Oyuncaklan
5	Birinci	55	Tükürürüz	104	Oynamak
6	Hikayemi	56	Anne	105	Barbiyle
8	Onu	57	Dişimiz	106	Hamurda
9	Okuyorum	58	Pırıl	107	Oynuyoruz
10	Varya	59	Olmuş	108	Değişik
11	Yeşil	60	Diyo	109	Karıştıyoruz
12	Şeyleri	61	O	110	Hamurlarımı
13	Alıyorum	62	Da	111	Tırnak
14	Evet	63	Güzel	112	Yapıyoruz
15	Çok	64	Aferim	113	Bak
16	Seviyorum	65	Kahvaltıdan	114	Biraz
17	Seviyo	66	Giymiş	115	Parmağım
18	Ama	67	Köpek	116	Oje
19	Şelleri	68	Köpeğe	117	Annem
20	Okuyamıyo	69	Bakıyo	118	Sürdü
21	Lale	70	Seviyo	119	Bu
22	Çiçek	71	Yok	120	Ojeyi
23	Al	72	Tek	121	Benim
24	Büyük	73	Küçük	122	Bi
25	Harflerde	74	Sude	123	Tane
26	De	75	Bizim	124	Parlayan
27	Okuyamaz	76	Mahallede	125	Ojem
28	Var	77	Onun	126	Benim
29	Dolabımızda	78	Bacağını	127	Almıştı
30	Onları	79	Kırmış	128	Bana
31	Dişlerimizi	80	Babam	130	Her
32	Fırçalıyoz	81	Tamir	131	Oyun
33	Okula	82	Etti	132	Top
34	Gidip	83	Konukoğlu	133	Gibi
35	Üstümüzü	84	Meslek	134	Karıştıyo
36	Değiştiriyoruz	85	Lisesi	135	Top
37	Bir	86	İş	136	Yapmış
38	Diş	87	Yapıyo	137	Yuvarlamış
39	Fırçamız	88	Bissayardan	138	Yapmış
40	Var	89	Şeyler	139	Büyük
41	Macunumuz	90	Açıyo	140	Gideriz
42	Kırmızı	91	Şey	141	Oynarız
43	Şimdi	92	İşe	142	Üç
44	Uyurken	93	Geliyo	143	Parka
45	Kalkarken	94	Gidiyo	144	Gitmiştik
46	Yemeğimizi	95	Ondan	145	Biz
47	Yiyip	96	Yapıyo	146	Sürü
48	Dişimizi	97	Onlara	147	Gittik
49	Fırçalarız	98	Çalışma	148	Biz
50	Sonra	99	Otele	149	Ece

SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK	SIRA	SÖZCÜK
150	Olsa	199	İçinde	248	Kulesine	297	Tanesi
151	Bile	200	Yem	249	Haberlere	298	Az
152	Ece	201	Atarız	250	Bakıyorum	299	Çok
153	Olur	202	Mu	251	Oyunlarda	300	Bunların
154	Demi	203	Deniz	252	Oyunu	301	Aynısı
155	Dışarda	204	Çocuk	253	Yemek	302	Bu
156	Baççe	205	Koltuğun	254	Pişirme	303	İçeri
157	Boyama	206	Üzerine	255	Ruj	304	Gireriz
158	Pembe	207	Çıkıyo	256	Şeyleri	305	Şemşiyeyle
159	Mavi	208	Kitabını	257	Şey	306	Şemşiyem
160	Yeşil	209	Koymuş	258	Bissayarda	307	Ela
161	Turuncu	210	Üstüne	259	Tamirde	308	Daha
162	Kapı	211	Çıkmış	260	Tabletim	309	Ödevini
163	Ev	212	Hayır	261	Kayboldu	310	Bitirip
164	Gezeken	213	Yapıyor	262	Sesini	311	Ela
165	Evi	214	Kız	263	Duydum	312	Bizi
166	Evine	215	Bunlar	264	Ben	313	Oynatmıyor
167	Gitcez	216	Erkek	265	Yere	314	Beni
168	Sen	217	Taktaya	266	Baktım	315	Da
169	Ora	218	Şeller	267	Ayağı	316	Küsüyorum
170	Oyuncak	219	Yazmış	268	Takıldı	317	Eladan
171	Başka	220	Harfler	269	Taşa	319	Eceden
172	Oyuncaklar	221	Kuş	270	Takılmış	320	Hiç
173	Neydi	222	Kuşumuz	271	Tekerlekli	321	Konuşmaz
174	Barbi	223	Duvara	272	Sandalyeye	322	Kadar
175	Ablam	224	Kaka	273	Oturmuş	323	Hatırlıyorum
176	Kafasını	225	Topluyoruz	274	Düştü	324	Maviyi
177	Kırdı	226	Toplamazsak	275	Düşmüş	325	Nereye
178	Kırıldı	227	Kirleniyor	276	Oturmuş	326	Koycaz
179	Barbilerin	228	Balkonda	277	Doktora	327	Bunu
180	Ben	229	Yeni	278	Gidip	328	Siyah
181	Barbinin	230	Çiçeklerimiz	279	Oynarken	329	Değil
182	Hangi	231	Açtı	280	Ayağımız		
183	Saçının	232	Gül	281	Değebilir		
184	Rengi	233	Üzüm	282	Otururuz		
185	Bilmem	234	Hepsi	283	Görüyorum		
186	Ki	235	Açıldı	284	Adını		
187	Böyle	236	Topu	285	Bilmiyorum		
188	Olabilir	237	Almışlar	286	Mi		
189	Böyle	238	Kaçırdılar	287	Yazma		
190	Tokadan	239	Çünkü	288	Evde		
191	Bağlıyorlar	240	Topu	289	Söylüyorum		
192	Bağlamıştım	241	Bunun	290	Nerde		
193	Saçı	242	Yoktu	291	Yapcam		
194	Kafası	243	Başkalarının	292	Takta		
195	Balıklara	244	Topunu	293	Yok		
196	Balığımız	245	Almış	294	Burda		
197	Öldü	246	Köpek	295	Değil		
198	Suyun	247	Götürdü	296	Balık		

### **EK-5: Nisa (Örnek Doğal Dil Örneği)**

Nisa

1.Görüşme

Yaş: 7y 10a

Y. Neydi senin adın

Ö. N....

Y. Alnına neden bunu yapıştırdın,onun adı ne

Ö. Uğurbeceği

Y. Anlamadım

Ö. Uğurbeceği

Y. Tamam devam edelim,peki N... soyadın neydi

Ö. N...n Y..

Y. Sen hangi sınıftaydın

Ö. 2-\*

Y. HMM 2-\* sınıfında

Y. Az önceki dersiniz neydi

Ö. Engelli

Y. Engelliler ile ilgiliydi sanırım değil mi? Peki N.... kaç kardeştiniz

Ö. \*

Y. \* kardeşsiniz ,sen büyük müsün, ortanca mısın

Ö. Eee ablam en büyük,bir tane de ortancı lise bire gidiyor ben de küçüğüm en küçükleri benim

Y. Sen en küçük oluyorsun, peki baban ne iş yapıyor?

Ö. Mobilyacı

Y. Annen

Ö. Annem iş yapmıyor eşarp işliyor sadece

Y. Eşarp işliyor evde sanırım değil mi

## **EK-6: Kadir (Örnek Doğal Dil Örneği)**

Kadir

1.Görüşme

Yaş: 8y 3a

Y: Efendim mi demen gerekiyordu?

Ç: Acaba sadece şunları boyadım şimdi köpekbalığı boyu boyuyorum

Y: Bu köpekbalığı mı?

Y: Nasıl boyuyorsun?

Ç: Şöyle tutarken buradan bunu boyuyorum

Y: Ama bu siyah. Bu ne renk şurası neresi?

Ç: Neresi şurası hepsinden renkler çıkıyor

Y: Renkler mi çıkıyor?

Y: Neydi o elindekinin adı?

Ç: Bak buradan bunu boyuyorum

Y: Evet nasıl yapıldığını anlatır mısın? Bastırmadan yavaşça yapsan?

Ç: Bastırmadan yavaşça yapsan da böyle oluyor.

Y: Anladım Hadi yap bakalım görelim ne çıkacak demiştin?

Ç: Köpek balığı bu

Ç: he he. Bak bundan 3 tane aldım. Bir arkadaşım da kaç tane çıktı söyleyeyim mi?

Y: Kaç tane

Ç: Söyleyeyim mi 6 tane.

Y: Evet.

Ç: vav sende, 6 tane çıkmış.

Y: Peki sen buna izin isteyip mi aldın arkadaşından?

Ç: Evet

Y: Peki Hangi arkadaşın?

Ç: Gözlüklü birisi gözlüklü

Y: Adını öğrenmedin mi?

Ç: Eski arkadaşım ama tanımadım adını hatırlayamadım herhalde

## **EK-7: Nur (Örnek Doğal Dil Örneği)**

Nur

2.Görüşme

Yaş: 8y 0a

Y. Sen de resim yapmayı seviyor musun

Ö. Evet

Y. Yetenekli misin bu konuda

Ö. Yani aslında evet ama azıcık ablam bana öğretiyor o ressam

Y. Öyle mi

Ö. Yani ressam olucaktı ama annem izin vermedi bi de babam

Y. O herhalde resim yapıyor ve seviyor

Ö. Evet ve çok güzel yapıyor

Y. Hmmm sana da mı öğretiyor nasıl yapılacağını

Y. Sence kolay mı resim yapmak

Ö. Azıcık kolay

Y. O zaman bu adamda ressam, bu çocuk bir şeyler almış ne almış

Ö. Dondurma

Y. Sever misin dondurmayı

Ö. Yani evet ama kışın yok

Y. Peki havalar ısınsin diye bekliyor musun sabırsızlıkla

Ö. Evet özellikle maraş dondurmasını

Y. Bir de burada iki kişi daha var bu kim olabilir

Ö. Dedesi ve nenesi

Y. Senin de var mı deden ve nenen

Ö. Hıhı

Y. Onlar nerede

Ö. Ama dedem öldü. Ben küçükken.

Y. Nenen nerede yaşıyor

Ö. Gaziantep te yaşıyor

## TATİL ZAMANI

Merhaba, adım Seda. Bugün, okulun son günü. Karnelerimizi aldık. Tatil başladı. Evet, uzun süren okul günlerinin ardından tatile girdik. Ben okulumu çok severim; ama tatil de güzeldir. Tatilimi iyi planlarım. Okuyacağım kitapları, annemle kitabevinden alırım. Sene boyunca öğrendiğimiz konuları tekrar ederim. Sinemaya ve tiyatroya giderim.

Yeni yerler görmek için de ailemle birlikte seyahatler yaparız. Tatilde gideceğimiz yerleri haritadan bulurum. İnternette özelliklerini öğrenirim. Anneme ve babama öğrendiklerimi anlatırım. Tatilimi en güzel şekilde değerlendireceğim için çok mutluyum. Bence sen de tatil planını şimdiden yapmaya başla.

CANER

Merhaba benim adım Caner. Bu sene ikinci sınıfa gidiyorum. Kitap okumayı ve resim yapmayı çok seviyorum. Bir de Sedat ile top oynamaya bayılırım. Her sabah okula giderim. Okuldan dönüşte ise parka uğrarım. Sedat ve kardeşi Osman, beni parkta beklerler.

Top oynadıktan sonra evimize geliriz. Annem hemen bize yiyecek bir şeyler hazırlar. Sedat, annemin pastasını çok beğenir. Osman kurabiyelerden hoşlanır. Bazen ben de annemle kek yaparım. Parktaki arkadaşlarımı da eve davet ederim. Hem kek yeriz hem de oyun oynarız. Evde en çok kulaktan kulağa oynamayı tercih ederiz.

### ŞAKACI KARGA

Ağaçlarla kaplı bir bahçede, bir karga yaşarmış. Bu karga, şaka yapmayı çok severmiş. En çok da arkadaşlarının eşyalarını saklamayı severmiş. Bu yüzden arkadaşları ona, 'Yaramaz Karga' derlermiş. Bir gün, en yakın arkadaşı sincabın cevizlerini saklamış. Zavallı sincap saatlerce cevizlerini aramış.

Yaramaz Karga, dalların arasından arkadaşını izliyormuş. Sonunda dayanamayıp kahkahayla gülmeye başlamış. Sincap, onun güldüğünü görünce yine şaka yaptığını anlamış. Arkadaşına, 'Yaptığın şaka hiç komik değil. Senin yüzünden bugün hiç ceviz toplayamadım.' Demiş. Yaramaz Karga, çok utanmış. Sincaptan özür dilemiş. Kendini affettirmek için arkadaşıyla birlikte ceviz toplamış. Bir daha da böyle kötü şakalar yapmamış.

## PATEN

Ahmet, hep bir pateninin olmasını istiyordu. Ama babasının ona paten alacak parası yoktu. Tüm arkadaşları paten sürerken onlara üzgün üzgün bakıyordu. Bir gün duvarda bir afiş gördü. Afişte resim yarışması için duyuru vardı. Yarışmanın birincisine mavi renkte bir paten verilecekti. Ahmet, afişi eline aldı. Eve gitti. Resim defterini çıkardı. Boya kalemlerini hazırladı. Hayalindeki pateni çizdi. Annesi de çizdiği resmi afişteki adrese gönderdi. Ahmet, yarışmanın sonucunu sabrederek bekledi. Bir sabah kapı çaldı. Karşısında sarı kurdeleli bir paten vardı. Yarışmada birinci olmuştu. Hemen patenini ayağına giydi. Arkadaşlarının yanına sevinçle gitti.

## OKUL

Merhaba, ismim Derya. Okulum, mahallemize çok yakın. Okula gitmem evden yürüyerek üç dakika sürüyor. Okulumuza büyük bir bahçe kapısından giriliyor. Bahçe kapısından girince 12 sınıfın penceresini görebiliyoruz. Ön bahçemizde basketbol potaları var.

Büyük binanın hemen arkasında spor salonlarımız yer alır. Spor salonları tek katlıdır. Okulumuzun binası iki katlıdır. 2/B sınıfına gidiyorum. Sınıfımız, öğretmenler odasının bitişğinde bulunuyor. Okulumda bir tane müzik sınıfı var. En alt katta konferans salonu yer alıyor. Kantinimiz zemin katta. Kantinin biraz ilerisinde ise yemekhanemiz var. Tüm çocuklar, öğle yemeklerini bu yemekhanede yiyorlar. Ben okulumu çok seviyorum.

## EK-13 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

1. Yöklam = Okunmu  
83

### SORULAR

- 1. Okuduğun metnin başlığı neymiş? *tatil*
- + 2. Kahramanın adı neymiş? *Seda*
- 3. Okulun son günü ne alınıyormuş?
- + 4. Uzun süren okul günlerinin ardından ne başlamış? *tatil*
- 5. Parçanın kahramanı en çok neyi severmiş? *Seda*
- 6. Okuduğu kitapları kiminle almış?
- 7. Okuduğu kitapları nereden alırlarmış? *evden*
- 8. Seda, gidilecek yerleri nereden bulurmuş?
- 9. Seda, tatile gideceği yerlerin özelliklerini nereden öğrenirmiş?
- 10. Seda, öğrendiklerini kime anlatırmış?

2/10

## EK-14 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

1. Yoklama Oturumu  
(1. Bölümün Değeri)  
01

### SORULAR

- + 1. Okuduğun metnin başlığı neymiş? Tatil zamanı
- 2. Kahramanın adı neymiş?
- 3. Okulun son günü ne alınıyormuş?
- + 4. Uzun süren okul günlerinin ardından ne başlamış? Tatil
- 5. Parçanın kahramanı en çok neyi severmiş?
- 6. Okuduğu kitapları kiminle almış?
- 7. Okuduğu kitapları nereden almış?
- 8. Seda, gidilecek yerleri nereden bulmuş?
- + 9. Seda, tatile gideceği yerlerin özelliklerini nereden öğrenirmiş? İnternette
- 10. Seda, öğrendiklerini kime anlatmış? abisi

3/10

## EK-15 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

Öğretmen Okuluna  
3. Sınıf  
82

### SORULAR

- +1. Okuduğun metnin kahramanının adı nedir? *Caner*
- +2. Caner kaçınıcı sınıfa gidiyormuş? *2*
- 3. Caner ne yapmayı çok seviyormuş? *Top oynama*
- +4. Caner okuldan dönerken nereye uğrarmış? *parkta*
- +5. Caner'i parkta kim beklermiş? *Osman Sedat*
- +6. Sedat'ın kardeşinin adı nedir? *Osman*
- +7. Sedat'ın kardeşi ne yemekten hoşlanırmış? *kek*
- +8. Caner, Sedat ve Sedat'ın kardeşi parkta ne top oynarlarmış?
- +9. Bazen Caner annesiyle ne yaparmış? *kek*
- 10. Caner ve arkadaşları evde en çok ne oynamayı tercih ederlermiş? *oyun*

8/10

SORULAR

- 1. Okuduğun metnin kahramanının adı nedir?
- + 2. Caner kaçınıcı sınıfa gidiyormuş? 2
- 3. Caner ne yapmayı çok seviyormuş?
- + 4. Caner okuldan dönerken nereye uğramış? parkta
- 5. Caner'i parkta kim beklermiş? arkadaşları
- + 6. Sedat'ın kardeşinin adı nedir? Osman
- 7. Sedat'ın kardeşi ne yemekten hoşlanırmış? kek
- + 8. Caner, Sedat ve Sedat'ın kardeşi parkta ne oynarlarmış? top
- + 9. Bazen Caner annesiyle ne yaparmış? kek
- 10. Caner ve arkadaşları evde en çok ne oynamayı tercih ederlermiş? oyun

5/10

## EK-17 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

Basım Dizaynı  
4. sınıf  
82

### SORULAR

- +1. Karga ne yapmayı çok severmiş? Şaka
- +2. Karga en çok ne saklamayı severmiş? eşya
- 3. Karga'nın arkadaşları, ona ne derlermiş? Karga
- +4. Karga'nın en yakın arkadaşı hangisiymiş? Sincap
- +5. Karga sincabın neyini saklamış? ceviz
- 6. Karga sincabı nereden izliyormuş? yukarı
- 7. Sincap kendisine şaka yapıldığını nasıl anlamış? Komik
- 8. Sincap Karga'ya ne söylemiş? bi daha yapma
- 9. Karga, arkadaşına kendini affettirmek için ne yapmış? özür dilemiş
- 10. Karga, yaptığı bu hareketten nasıl bir ders çıkarmış?

4/10

## EK-18 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

2. Yaklaşık Okunması  
(1. Basamak Derejesi)  
02

### SORULAR

- +1. Karga ne yapmayı çok severmiş? Şaka
- 2. Karga en çok ne saklamayı severmiş?
- 3. Karga'nın arkadaşları, ona ne derlermiş? Karga
- +4. Karga'nın en yakın arkadaşı hangisiymiş? Sincap
- +5. Karga sincabın neyini saklamış? Ceviz
- 6. Karga sincabı nereden izliyormuş?
- 7. Sincap kendisine şaka yapıldığını nasıl anlamış? Komik
- 8. Sincap Karga'ya ne söylemiş? bi daha yapma
- 9. Karga, arkadaşına kendini affettirmek için ne yapmış?
- 10. Karga, yaptığı bu hareketten nasıl bir ders çıkarmış?

3/10

## EK-19 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

3. Sınıf Okuma Anlamı  
(Başlangıç Düzeyi: 1)  
Ö3

### SORULAR

- + 1. Okuduğun metnin başlığı nedir? *paten*
- + 2. Ahmet ne alınmasını istiyormuş? *paten*
- 3. Ahmet'e neden paten alınamıyormuş? *babası*
- 4. Ahmet niçin arkadaşlarına üzgün üzgün bakıyormuş?
- 5. Ahmet nerede bir afiş görmüş? *eve*
- 6. Ahmet'in gördüğü afişte ne yarışması için duyuru varmış?
- 7. Yarışmanın birincisine ne veriliyormuş?
- 8. Ahmet, pateni olması için ne yapmış?
- 9. Annesi Ahmet'in çizdiği resmi nereye göndermiş? *eve*
- + 10. Ahmet yarışmada kaçınıcı olmuş? *birinci*

3/10

## EK-20 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

3. Yaklaşık Okunma  
51

### SORULAR

- + 1. Okuduğun metnin başlığı nedir? Paten
- + 2. Ahmet ne alınmasını istiyormuş?
- + 3. Ahmet'e neden paten alınamıyormuş? Paten
- 4. Ahmet niçin arkadaşlarına üzgün üzgün bakıyormuş?
- + 5. Ahmet nerede bir afiş görmüş? duvarda
- + 6. Ahmet'in gördüğü afişte ne yarışması için duyuru varmış? resim.
- + 7. Yarışmanın birincisine ne veriliyormuş? Mavi patch.
- + 8. Ahmet, pateni olması için ne yapmış? resim yapmış.
- + 9. Annesi Ahmet'in çizdiği resmi nereye göndermiş? afişteki adrese.
- + 10. Ahmet yarışmada kaçınıcı olmuş? birinci.

9/10

## EK-21 Okuma Metni (Örnek Öğrenci Cevapları)

4. Toplu Yoklama Okunmuş  
01

### SORULAR

- +1. Okuduğın metnin başlığı nedir? Okul
- +2. Metnin ana kahramanının adı nedir? Derya
- +3. Derya evden okula yürüyerek kaç dakikada gitmektedir? 3
- +4. Bahçe kapısından girilince kaç sınıfın penceresi görülüyor? 12
- +5. Büyük binanın hemen arkasında hangi bina vardır? Spor Salonu.
- +6. Okulun binası kaç katlıdır? iki
- +7. Derya kaçınıcı sınıfa gidiyor? 2/B
- +8. Derya'nın okulunda kaç tane müzik sınıfı vardır? bir
- +9. Okulun kantini hangi katta bulunmaktadır? Zemin
- 10. Tüm öğrenciler öğle yemeklerini nerede yemektedir?

9/10

SORULAR

- +1. Okuduğun metnin başlığı nedir? Okul
- +2. Metnin ana kahramanının adı nedir? Derya
- +3. Derya evden okula yürüyerek kaç dakikada gitmektedir? 3
- +4. Bahçe kapısından girilince kaç sınıfın penceresi görülüyor? 12
- +5. Büyük binanın hemen arkasında hangi bina vardır? Spor Salonu
- +6. Okulun binası kaç katlıdır? İki
- +7. Derya kaçınıcı sınıfa gidiyor? 2/B
- +8. Derya'nın okulunda kaç tane müzik sınıfı vardır? Bir
- +9. Okulun kantini hangi katta bulunmaktadır? Zemin
- 10. Tüm öğrenciler öğle yemeklerini nerede yemektedir?

9/10

**EK - 23 Günlük Yoklama, Toplu Yoklama Ve İzleme Oturumları Uygulama  
Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

Tarih:

Baslama-Bitis Zamanı:

Toplam Süre:

Oturum:

Denek:

Gözlemci:

Hedef Uyarın	Araç – gereçleri hazırlama	Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Hedef uyarını sunma	Yanıt aralığı süresini bekleme	Öğrencilerin doğru tepkilerine uygun tepkide bulunma	Denemeler arası süreyi bekleme
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
Doğru Sayısı(+)				Yanlış Sayısı(-)		
Doğru Yüzdesi(%)				Yanlış Yüzdesi(%)		

**EK - 24 Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu**

Tarih:

Baslama-Bitis Zamanı:

Toplam Süre:

Oturum:

Denek:

Gözlemci:

Hedef Uyarın	Araç – gereçleri hazırlama	Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	Hedef uyarını sunma	Uygun süreyi bekleyip kontrol edici ipucunu sunma	Yanıt aralığı süresini bekleme	Öğrencilerin doğru tepkilerine uygun tepkide bulunma	Denemeler arası süreyi bekleme
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
Doğru Sayısı(+)				Yanlış Sayısı(-)			
Doğru Yüzdesi(%)				Yanlış Yüzdesi(%)			



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**ÖZGEÇMİŞ**

Adı, Soyadı:	Mehmet Abdullah KINIKLI	İmza	
Doğum Yeri	ALTINDAĞ		
Doğum Tarihi	17/04/1990		
Medeni Durum	Evli		

**Öğrenim Durumu**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl	
İlköğretim	Dr. Refik Saydam		Çankırı	2004	
Ortaöğretim	Manisa Anadolu Öğretmen Lisesi		Manisa	2008	
Lisans	Ankara Üniversitesi	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ankara	2012	
Yüksek Lisans					
Becceriler	Microsoft Office 2010, 2012,2013 Çok İyi Derecede				
İlgi Alanları	Öğrenme güçlüğü, otizm, davranış psikolojisi.				
İş Deneyimi	ANKARA/ÇANKAYA. Anobder/Ankara Otizm Vakfı - Gönüllü Gölge Abilik. 2008 – 2010 MANİSA/MERKEZ. Manisa Evrim Satoğlu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi - Stajyer (Haftada 40 saat) 14/06/2011 – 01/09/2011 ANKARA/ÇANKAYA. Yeni Kurtuluş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi - Öğretmen 02/07/2012 – 13/07/2012 GAZİANTEP/ŞEHİTKAMİL. Abdulkadir Konukoğlu Özel Eğitim İlkokulu - Öğretmen 14.07.2012 – 13/08/2018 GAZİANTEP/ŞAHİNBEY. Karataş Özel Eğitim Meslek Okulu – Müdür Yard. 13/08/2018				
Aldığı Ödüller	07/08/2018	Başarı Belgesi	Çalışkanlık	Gaziantep Valiliği	14362501
Tel	0542 420 65 25				
E-Mail Adresi	mehmetkinikli@yahoo.com				
Hakkında Bilgi Almak İçin Önerileceği şahıslar	Dr. Öğrt. Üyesi Yahya ÇIKILI - Necmettin Erbakan Üniv. 533 469 10 44				