ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÇÖZÜMLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEMEYE YÖNELİK SÖZCÜK ÇÖZÜMLEME MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ÇAĞLAYAN PINAR DEMİRTAŞ

ANKARA
HAZİRAN, 2022


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÇÖZÜMLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEMEYE YÖNELİK SÖZCÜK ÇÖZÜMLEME MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ÇAĞLAYAN PINAR DEMİRTAŞ

DANIŞMAN: DOÇ.DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

ANKARA
HAZİRAN, 2022

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Çağlayan Pınar Demirtaş adlı öğrencinin hazırladığı "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sözcük Çözümleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Sözcük Çözümleme Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 29/06/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Çağlayan Pınar DEMİRTAŞ

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÇÖZÜMLEME BECERİLERİNİ DESTEKLEMEYE YÖNELİK SÖZCÜK ÇÖZÜMLEME MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Demirtaş, Çağlayan Pınar
Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı. Doç.Dr. İsa Birkan Güldenoğlu
Haziran, 2022, xiii + 126 Sayfa

Bu araştırma sözcük çözümleme becerilerine yönelik geliştirilen sözcük çözümleme (SÇM) programının, Öğrenme Güçlüğü (ÖG) olan öğrenciler için etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte SÇM programı ile öğrencilerin edindikleri okuma becerilerini sürdürüp sürdürmedikleri izlenmiş, ardından SÇM programının öğrenci becerileri üzerindeki etkileri ile öğrencilerin ve annelerin görüşleri incelenmiştir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmaya 9 ve 10 yaş aralığında 3 asıl 1 yedek öğrenci katılmıştır. Sözcük çözümleme becerilerine yönelik tasarlanan programın içeriğini sözcükleri doğru çözümlemeyi destekleyen 9 oyun oluşturmaktadır. SÇM programının öğretim aşamalarında doğrudan öğretim yönteminin aşamalarından faydalanılmıştır. Araştırmada güvenirliği belirlemek için gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmış, analizler sonucunda araştırmaya yönelik yüksek güvenirlik bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular evreler içi ve evreler arası görsel analizler ile analiz edilmiş ve sonuç olarak SÇM programının araştırmaya katılan her üç öğrencinin sözcük çözümleme performanslarını artırdığı ve yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin edindikleri sözcük çözümleme becerilerini uygulama bittikten 15 gün sonra da sürdürdükleri gözlenmiştir. Diğer yandan sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin ve annelerinin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin sahip oldukları görüşlerin olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Son olarak, araştırma sonunda

alanda çalışan uygulamacı ve uzmanlar ile daha sonra yapılacak çalışmalar için bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sözcük Çözümleme, Öğrenme Güçlüğü (ÖG), Okuma Güçlüğü, Sözcük Çözümleme Müdahale (SÇM) Programı

ABSRTACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE WORD DECODING INTERVENTIONPROGRAM TO SUPPORT THE DECODING SKILLS OF STUDENTS WITH LEARNINGDISABILITY

Demirtaş, Çağlayan Pınar

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. Birkan Güldenoğlu

June, 2022, xiii + 126 Pages

This research is aimed to examine the word decoding (SÇM) intervention program developed for word decoding skills on students with learning difficulties and reading difficulties at the same time. In addition, it was monitored whether the students continued their reading skills with SÇM, and then the effects of SÇM on student skills were examined. The research was designed with a probe-stage multiple probe model, which is one of the single-subject experimental designs. 3 original and 1 substitute students between the ages of 9 and 10 participated in the research. The program's content for word decoding skills consists of 9 games that support correct and fast decoding of words. In the teaching stages of the word analysis intervention program, the stages of the direct teaching method were used. Inter-observer reliability and application reliability data were collected to determine reliability in the research, and high reliability findings for the research were reached as a result of the analyzes. The findings obtained from the research were analyzed with visual analyzes within and between stages, and as a result, it was observed that SÇM increased the word analysis performance of all three students participating in the research and had a high effect size. However, it was observed that the students continued their acquired word decoding skills 15 days after the application was completed. On the other hand, the findings obtained from the social validity data showed that the opinions of the students and their mothers regarding the social validity of the research were positive. Finally, at the end of the research, practitioners and experts working in the field with the SÇM program were also presented with some suggestions for future studies.

Key Word: Word decoding, Reading Disability, Learning Disability, Word Decoding İntervention Program.

ÖNSÖZ

"*Elbette her başlangıcın bir bitişi, her yolun bir sonu vardır. Zaman zaman bazı başlangıçlar kadar bitişlerde zor olabilmektedir. Ama işte sonunda bitti…Kimi zaman bir tezin nihayete ermesi, aslında bir doğumun gerçekleşmesi ile ortaya çıkan yeni bir hayatın ilk adımları olabilir. Sanırım bu tez benim yaşam hikayeme, yeni bir hayata başlangıcımın ilk adımı olarak geçecektir*."

Hikayenin kahramanı ben olsam da aslında bu tez perde arkasında o kadar kıymetli insanların desteği ile yazıldı ki! Elbette tek tek hepsinin ismini saymak, onlarla bu muazzam duyguyu paylaşmak isterim.

Akademik hayatın zorlu yollarını benim için kolaylaştıran, depresyonlara girmemi engelleyen, neşesi ve enerjisi ile motivasyonumu yükselten bilgisi ile kendisine çok güvendiğim değerli danışman hocam sayın *Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU,*

Engin bilgilerine ve şahsına çok büyük saygı duyduğum, tezimin jüri üyesi olmasından ve hatta tezimin sayfalarındaki imzasından bile gurur duyduğum, farkında olmadan yıllar sonra hayattaki mottomu bulmama yardımcı olan saygıdeğer hocam sayın *Prof. Dr. Tevhide KARGIN,*

Kendilerini tanımaktan mutlukluluk ve onur duyduğuım, bir çok konuda desteklerine başvurduğum, kapılarını her çaldığımda asla ellerimin boş dönmediği sevgili hocalarım *Doç.Dr Şeyda DEMİR, Dr.Öğr.Üyesi Zeynep Bahap KUDRET ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL,*

Bana neden hep bu kadar güvendiğini bilemediğim, ama güvenini her an hissettirmekten geri kalmayan, ellerimi hiç bırakmayan, arkamdaki duam, kalbinin ritmini her an kalbimde hissettiğim, varlık vesilem, can ortağım annem *Şengül Kara* ve sevgisi ile üç kızını da kucaklayan arkamızda ki dağımız, neşe kaynağımız babam *Selçuk KARA* ,

Üç kız kardeşin en güçlüsü, güzel kalplisi cesaretine her zaman hayran kaldığım canım *Gamze ERTAN,*

Üç kız kardeşin en akıllısı, güven kaynağım, iyilik yumağım canım *Mine Cansu ARSLAN*

Birlikte büyüdüğümüz, yol arkadaşım, hayat arkadaşım, sabır taşım çoğu zaman kendi işini bırakıp bana pervane olan, varlığı ile her anlamda gurur duyduğum "iyikiler listemin" zirvesine oturan ve şu garip dünyada ender bulunan insanlardan bir olan inci kefalim canım eşim *Ünal DEMİRTAŞ,*

Yoruldum, yapamıyorum, yetişemiyorum dediğim yerde enerjisi ile enerjimi yükselten, Allah'ın ailemize hediyesi olarak gördüğümüz zekasına ve azmine hayran kaldığım kendi kadar kalbi de yakışıklı ablasının abisi *Harun ERTAN,*

Belki tez yazma sürecimde değil ama hayatımın kritik anlarında erkek kardeşim vazifesini üstlenen ve mesleğini hakkıyla yapabilmek adına verdiği çabayı görerek çokça saygı duyduğum, varlığını hep hissettirerek yalnız olmadığıma inancımı artıran adalet insanı *Ömer ARSLAN,*

Bana sabır göstermekle en zor işi yapan, evlat seçmek tercihim olsaydı yine kendilerini seçmekte bir an bile düşünmeyeceğim kızlarım *Bengisu ve Aylin DEMİRTAŞ,*

Veeeee canım Ar. Gör. *Çağla Özgür YILMAZ,* bir insan nasıl bu kadar sakin bu kadar, güzel huylu, bu kadar huzur veren bir insan olabilir üstelikte bu zorlu yollardan kendisi de geçerken, zekasına hayran olduğum, " dost çeyizimde" hep var olacaksın,

"Dost çeyizimde" bir başka güzel insan Ar. Gör. *Yasemin ARSLAN ŞENGÜL,* elinin değdiği her şeyi güzelleştiren, kapısını her çaldığımda sonuna kadar açık bulduğum, tanıdığım en güçlü karakter yollarımız hiç ayrılmasın,

Asistanlığın meşakkatli yollarında, bir anne olmanın sorumluluğu altında Konya- Ankara yollarını arşınlarken hiç eksik etmediği heyecanlı ve canlı gülüşü ile bir kadın neler başarabilirmiş dedirten ve bu yolda beni de yüreklendiren Ar. Gör. *Selcen GÜNDOĞDU*

Sizlere nasıl teşekkür edilir bilemiyorum. Teşekkürlerimin yetersiz kalacağını bildiğim için isimlerinizi bu sayfada zikrederek seneler sonra bile ve hatta bu tezin kapağı her açıldığında belleklerde taze kalmanızı sağlamak istedim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSRTACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR DİZİNİ xiii
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri 6
Öğrenme Güçlüğü ve Okuma 15
Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerde Sözcük Çözümleme 16
Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerde Okuma Akıcılığı 22
Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama 25
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Sözcük Çözümleme Müdahaleleri ve Desteklenmesi 28
Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Sözcük Çözümleme Müdahaleleri 29
Tekrarlı Okumalara Dayalı Sözcük Çözümleme Müdahaleleri 31
Doğrudan Öğretime Yönelik Sözcük Çözümleme Müdahaleleri 33
Problem Durumu 36
Amaç 38
Önem 39
Sayıltılar 41
Sınırlılıklar 41
Tanımlar 41
BÖLÜM 2 43
YÖNTEM 43
Araştırmanın Modeli 43
Çalışma Grubu 44
Bağımlı Değişken 47

Bağımsız Değişken 47
Ortam 47
SÇM Müdahale Porgramı 47
A- Müdahale Programının İçeriğinin Belirlenmesi 47
B- Sözcüklerin Belirlenmesi 50
Seçilen Sözcüklerin Özellikleri 51
C- Müdahale Programının Öğrencilere Sunumu 52
Veri Toplama Araçları 53
Uygulama Süreci 55
Pilot Uygulama Süreci 55
Asıl Uygulama Süreci 56
Öğretime Hazırlık 57
Başlama Düzeyi 57
Öğretim Oturumları 58
Model Olma 58
Rehberli Uygulama 59
Öğretim Sonu Yoklama ve Bağımsız Uygulamalar 60
İzleme Oturumları 61
Güvenirlik Verilerinin Hesaplanması 61
Uygulama Güvenirliği Verileri 61
Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri 62
Verilerin Analizi 66
Etkililik Verilerinin Analizi 66
Evreler İçi Görsel Analiz 67
Evreler Arası Görsel Analiz 68
Etki Büyüklüğü Hesaplaması 68
BÖLÜM 3 71
BULGULAR 71
Sözcük Çözümleme Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Bulgular 71
Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi 79
BÖLÜM 4 82
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 82
Sonuç ve Tartışma 82
Öneriler 89

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler 90
Uygulamalara Yönelik Öneriler 89
KAYNAKÇA 91
EKLER 103
EK 1. Öğretmen Görüşme Formu 104
EK 2. Bulunduğu Ses Grubunu Belirleme Listesi 105
EK 3. Ses Grubuna Dayalı Sözcük Listeleri 106
EK 4.Aydınlatılmış Onam Formu 107
EK 5. Sosyal Geçerlik Formu (Öğrenci Görüşüne Yönelik) 108
EK 6. Sosyal Geçerlik Formu (Aile Görüşüne Yönelik) 110
EK 7. Uygulama Güvenirliği Formlar 111
EK 8. Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu 115
EK 9. SÇM Uzman Görüşü Formu 116
EK 10. Ders Planları 117
EK 11. Etik Kurul İzni 120
BENZERLİK BİLDİRİMİ 124
ÖZGEÇMİŞ 125

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Şekil**

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 45
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Uygulama Güvenirliği 62
Tablo 3. Katılımcılara İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik 63
Tablo 4. Onur' un Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri 73
Tablo 5. Deniz'in Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri 75
Tablo 6. Emre'nin Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri 77

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Özel eğitim hizmetleri verilen ve karşılaşılma sıklığı oldukça yüksek olan gruplardan birisi öğrenme güçlüğüdür. Bu gruba ilişkin ilk tanım Samuel Kirk tarafından yapılmıştır. Öğrenme güçlüğünün geçmişi çok daha eskilere dayansa da tanımı süreç içerinde farklı şekillerde ifade edilmiş ancak günümüzde bu kavram biraz daha netleşmiştir (Hallahan ve Mercer, 2001). Son yıllarda bu yetersizlik grubuna ilişkin birçok yeni ÖG tanımı ortaya konmuş veya var olanlar tekrar gözden geçirilmiştir (Bender, 2016; Yılmaz, 2016). Yıllar içerisindeki değişimi incelendiğinde 1950'li ve 1960'lı yıllarda nörolojik bir sorun olduğu ifade edilmiş ardından 1968 yılında bu kavram resmi olarak bir tanıma ulaşmıştır (Culatta, Tompkins ve Werts, 2003). Ancak en sık karşılaşılan ve en esaslı tanım Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından yapılmıştır. Amerikan Psikiyatri Derneğinin belirttiği üzere Öğrenme Güçlüğü, sözcüğü hatalı ve yavaş okumanın yanısıra okuma için çok çaba harcama ve okuduğu metinde anlama ulaşmada sorun yaşama, yazılı anlatım becerilerinde ve aritmetik becerilerde yetersizlik ile karakterize edilen gerekli uyarlama ve düzenlemeler yapılmasına rağmen en az altı ay süre ile devam eden bu nedenle günlük yaşam becerilerini önemli düzeyde aksatan bir nörogelişimsel yetersizliktir (Bateman 1965; APA, 2013). Diğer yandan ÖG kavramı, bireyin öğrenme süreçlerine ilişkin birtakım sorunları içerisine alan ve buna bağlı normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak bazı becerileri sergilemede yaşadıkları sorunları ifade eden genel bir kavram olarak da kullanılmaktadır (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Ülkemizde ise bu kavram ilk kez 1975 yılında 15151 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelikte kullanılmış ve 2006 yılında bu kavram MEB'in tanımında şu şekilde ifade edilmiştir (Melekoğlu, 2019).

> Öğrenme güçlüğüne sahip birey, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır(MEB, 2006, sy:2).

Öğrenme güçlüğünün ülkemizdeki tanımı incelendiğinde bu kavramın şekillenmesinde ABD'de kullanılan tanımların etkileri dikkat çekmektedir. ABD'de ÖG kavramı, kavram içerisine dahil edilebilecek özellikler ile dahil edilemeyecek özellikleri de içine alarak oldukça geniş bir biçimde tanımlanırken ülkemizde bu kavram daha sınırlı özellikleri ifade edecek şekilde tanımlanmıştır (Melekoğlu, 2017). Ülkemizdeki yaygın kullanılan ÖG tanımı incelendiğinde, öğrenme güçlüğüne sahip olan bireylerin ortalama ve ortalama üzerinde zeka puanına sahip olma durumunun vurgulandığı göze çarpmaktadır (Bek ve Şen, 2012; Melekoğlu, 2017). Bu tanım DSM 5 ile uyumlu olmakla birlikte DSM 5'te ÖG olan bireylerin zekâ puanlarının düşük olmamasına rağmen akademik becerilerde kronolojik yaşlarının ve akranlarının oldukça gerisinde oldukları ayrıca vurgulanmaktadır (Aladwani ve Al Shaye, 2012; APA, 2013). Bu yönü ile ÖG zeka geriliğinden ayrılmakla birlikte ÖG olan bireylerin yaşadıkları sorunlar, onların uyaran yetersizliği, işitme ya da görme problemleri gibi başka yetersizliklerinden de kaynaklanıyor olmamalıdır (Aladwani ve Al Shaye, 2012; IDEA, 2004). Benzer şekilde alanyazındaki pek çok tanımda, ÖG olan bireylerin ortalamanın altında başarı göstermeleri ve bu düşük başarının onların zihinsel ve duyusal herhangi bir yetersizliklerinden kaynaklanıyor olmaması gerektiği belirtmektedir (Hallahan vd., 2005; Hallahan, Pullen ve Ward, 2013). Diğer yandan öğrenme güçlüğünün bir takım müdahaleler ile desteklenebildiği ancak yetersizliğinin bireyin yaşamı boyunca ona eşlik ettiği belirtilirken, uygulanacak destek ile bireyin yaşadığı sorunlarla nasıl baş edebileceğini öğrenmesine yardımcı olunarak performansının en azami düzeye çıkarılabileceği de ifade edilmektedir (Barga, 1996; Silverman, 2009). Bu nedenle alanyazında bu süreçte eğitimin kalitesinin oldukça büyük önem taşıdığı sıkça vurgulanmaktadır (Balcı, 2017; Fletcher, Lyon, Fuchs, ve Barnes, 2018; Harrison, Nichols ve Larochette, 2008; Lambert ve Dryer, 2018; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, ve Brown, 2012; Özçivit, Asfuroğlu ve Fidan, 2016; Sakız, Sart ve Ekinci, 2016). Pierangelo ve Giuliani (2006), bu duruma yönelik olarak ÖG olan bireylerin yetersizliklerine bağlı olarak yaşamları boyunca birçok farklı alanda sorunlarla baş etmek zorunda kaldığını ancak etkili eğitsel müdahalelerle desteklendiklerinde akademik açıdan çok daha iyi performans sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğünün nedenleri hala tam olarak netleşmemesine rağmen bu durum bilim insanları, aileler ve öğretmenlerin en çok merak ettikleri konular arasında yer almaktadır (The Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). Nedenleri kesin olarak bilinmese de yapılacak araştırmaların sonuçlarının bu bireylerin nasıl

destekleneceğine yönelik bilgi vermesi açısından nedenlerine ulaşılması oldukça önemli görülmektedir (Croen, Grether ve Selvin, 2001).

Öğrenme güçlüğünün öncelikli nedenleri arasında yer alan nörolojik nedenlere geçmişteki yetersiz tekniklerden dolayı şüphe ile yaklaşılsa da günümüzde ilerlemiş olan bilgisayarlı görüntüleme teknikleri gibi birtakım teknikler sayesinde öğrenme güçlüğünün beynin yapı ve işleyişindeki bazı farklılılardan kaynaklandığı gözlenmiştir (Urion, Huff ve Carullo, 2015). Araştırmalardan elde edilen bulgular bize ÖG olan bireylerin beyinlerinin birkaç farklı bölgesindeki sorun ve/veya işleyiş farklılıkları nedeni ile bilgiyi işlemleme sorunu yaşadıklarını göstermektedir (Altarelli vd., 2014; Kushch vd., 1993; Leonard vd., 1993; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Diğer yandan sadece nörolojik sorunlardan kaynaklandığını söylemek yetersiz olacaktır. Çevresel etkenler (Culatta vd., 2003; Moll, Göbel, Gooch, Landerl ve Snowling, 2014) ve kalıtımın (Galaburda 2005; Raskind, 2001; Raymond, 2003; Wadsworth vd., 2000; Wood ve Grigorenko, 2011) öğrenme güçlüğünün ortaya çıkmasında önemli unsurlar olabileceği alanyazında belirtilmektedir. Bu değişkenlerin yanısıra biyokimyasal anomaliler (Shaywitz ve Shaywitz, 2008), gebelik ve doğum ile ilgili problemler de göz ardı edilmemektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Sayıca günden güne artış gösteren ÖG birçok nedene bağlansa da kesin nedenleri ile ilgili somut bilgiler bulunmamakta ve sorunun nörolojik temelli olduğu ifade edilirken bunun yanında genetik faktörlerin, gebelik döneminde karşılaşılan sorunların, doğum sırasında yaşanan sorunların ve çevresel etkenlerin de sebepleri arasında olabileceği sıklıkla belirtilmektedir (Melekoğlu, 2017; Şahin, 2010; Yılmaz, 2016).

Öğrenme güçlüğünün ortaya çıkmasına neden olan bu etkenlerin araştırılıp nedenlerin belirlenmesi öncelikle öğrenme güçlüğünün henüz ortaya çıkmadan önlenebilmesi açısından önemli görülmektedir (Melekoğlu, 2006). Diğer yandan öğrenme güçlüğünde yukarıda sayılan bir çok nedeninin etkili olabileceği dikkate alınarak uzmanların ve öğretmenlerin nedenlerinden çok bireyleri desteklemeye ilişkin alacakları tedbirler, uygulayacakları yöntem ve teknikler daha çok ön plana çıkmalıdır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

ÖG olan öğrenciler yetersizlik grupları içerisinde en geniş grubu temsil etmektedir (Bender, 2004; Graham ve Ballert, 2005; Torgesen, 2004). Dilsel ve kültürel farklılıklarda dikkate alınarak bakıldığında öğrenme güçlüğünün görülme oranının %5 ile %15 arasında değiştiği ifade edilmektedir (APA, 2013). Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim alan grubun yaklaşık olarak %40'ının ÖG tanısı olduğu,

ülkemizde ise tanılamada yaşanan sorunlardan kaynaklı olarak oranın daha düşük görülmesine karşın benzer sonuçlara yaklaşıldığı belirtilmektedir (Melekoğlu, 2017). Buna karşın ÖG yaygınlığına ilişkin ülkemizde net sayısal veriler bulunmasa da (Melekoğlu, 2017) ÖG riskinin belirlenmesine yönelik bir çalışmada anasınıfına devam eden çocukların %23,5 ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların %33,1 ÖG riski altında olduğu belirlenmiştir (Demir, 2005). Bir başka çalışmada ÖG oranının öğrenciler arasında %10 ile %20 gibi bir oranda olduğu belirtilmiştir (Başar ve Göncü, 2018). Bu oranların kız ve erkek öğrenciler arasında dağılımına bakıldığında bazı çalışmalar erkeklerde (Liederman, Kantrowitz ve Flannery, 2005) oranın yüksek olduğunu belirtirken bazı çalışmalar, okuma ve yazma bozukluğunun erkeklerde, matematik bozukluğunun kızlarda yaygın olduğunu (İşer ve Sarı, 2008) savunmaktadır. Erkek öğrenciler daha fazla tanı almasının nedeni ise sergiledikleri davranış problemleri ile daha fazla öne çıkarak kızlara göre daha görünür hale gelmesi olarak düşünülmektedir (Shaywitz, 2020).

ÖG olan öğrencilerin bütün gelişim alanlarında başarıya ulaşabilmesi için etkili ve iyi bir eğitime ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin yasal olarak eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için devletin resmi kurum ve kuruluşlarında uzman kişiler tarafından değerlendirilmeleri ve değerlendirme sonucunda tanı almaları gerekmektedir (Köroğlu, 2013). Yetersizliğin tanımını iyi yapmak yetersizlikle ilişkili sorunlara doğru ve etkili çözüm yollarını ve müdahaleleri bulabilmek açısından oldukça önemlidir (Çiftçi, 2020). Tanılama öğrencilerin yasal olarak devletin öğrenciye sağladığı her türlü destek hizmetlerine ulaşabilmesi açısından önem taşımaktadır (Köroğlu, 2013). Bu nedenle kapsamlı bir değerlendirme, ÖG olan öğrencilerin bütün yönleri ile incelenmesine ve gerçek performansının görülerek güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesine, verilecek eğitimin düzeyi ve niteliğinin belirlenmesine yardımcı olacaktır (Smith ve Strick, 2010).

Alanyazında uzmanlar arasında öğrenme güçlüğünde kavramsal uzlaşmanın tam olarak oluşmamasından dolayı tanılama sürecinde de bazı sorunlar yaşanabilmektedir (Gersten ve Dimino, 2006; NJCLD, 2005). Bu sebeple bu yetersizliğin tanılanmasında en iyi değerlendirme yöntemine karar vermek çoğunlukla zordur. İlerleyen yıllarda bu yetersizlik grubuna ilişkin bilgilerin değişebilme ihtimali olsa dahi alanyazında şuan ki tanı ve değerlendirme sürecinde yaygın olarak "Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM)" kriterleri dikkate alınmakta ve ÖG tanısı bu kriterler eşliğinde konulmaktadır (Çiftçi, 2020). Ülkemizde öğrenme güçlüğünün tanılanmasında psikiyatrik değerlendirme, tıbbi değerlendirme, psiko-pedogojik değerlendirme, ailenin

değerlendirilmesi gibi değerlendirme süreçleri dikkate alınmaktadır (Korkmazlar, 1999).

Alanyazında ÖG tanısı için farklı modeller geliştirilmiştir (Fletcher vd., 2018). Bu modeller öğrenme güçlüğünün karakteristik özellikleri ve bireyden bireye farklılıklar içermesinden kaynaklı olarak farklılaşmaktadır. Sözü edilen modeller;

Psikolojik İşlemlerin Değerlendirmesi/ Bireysel Farklılıklar. Psikolojik İşlemlerin Değerlendirmesi/ Bireysel Farklılıklar modeli dikkate alınarak karar verilmesi sürecinde öğrencinin işitsel algı, görsel algı, motor becerileri ve zeka düzeyleri çeşitli ölçme araçları ile değerlendirilir. Wechler Zekâ Testi, Wood-Johnson Psikoeğitimsel Bataryası, The Stanford Binet Zekâ Testi ve Kaufman Değerlendirme Bataryası bunlardan bazılarıdır (Bender, 2012; Fletcher vd., 2018). Wechler Zeka Testi tanılama için en sık kullanılan değerlendirme aracıdır. Bu değerlendirme aracı öğrencileri iki alt alanda değerlendirmekte, teste ilişkin sözel ve performans bileşenleri ile genel puan dikkate alınmaktadır. ÖG tanısını koyabilmek için bu iki bileşene ait puanları arasındaki farka bakılmaktadır. ÖG tanısı alan öğrencilerin bu değerlendirme sonucunda elde ettikleri puanlar incelendiğinde genellikle testin sözel bölümleri ile performans bölümlerine ait puanları arasında farklılıklar dikkat çekmektedir (Soysal, 2001). Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin performans bölümüne ilişkin katsayının sözel bölümüne ilişkin katsayıdan daha yüksek olduğu normal gelişim gösteren akranlarından bu anlamda farklılık gösterdikleri belirtilmektedir (Alm ve Kaufman, 2002; Bilgiç, Kılıç, Gürkan ve Aysev, 2006). Bu nedenle alanyazında öğrenme güçlüğünü belirlemede birçok çalışmada bu iki alt test puanlarının karşılaştırma sonucuna göre karar verilmekte ve iki test puanı arasındaki uyumsuzluk sonucunda ÖG tanısı konulmaktadır (Soysal, 2001).

Tutarsızlık Modeli. Geleneksel bir değerlendirme modeli olan tutarsızlık modelinde öğrencinin sergilediği performans ile sahip olduğu yetenek arasındaki fark dikkate alınır. Bu süreçte zeka testi ve başarı testleri ile değerlendirme yapılır. Tutarsızlık modeline göre yapılan iki değerlendirme sonuçları arasında önemli bir fark olması yani zekanın normal ve normal üstü olmasına karşın sergilenen performansın beklenenden düşük olması öğrenme güçlüğünün göstergesi olabilmektedir (Hoskyn ve Swanson, 2000; Vellutino, Scanlon, Small ve Faneule, 2006).

Müdahaleye Tepki Modeli. Bu model ile ÖG tanısı konulmadan önce risk altında olan veya ÖG olan öğrencilere uygun, nitelikli eğitim verilmesi esastır. Burada öğrenciye yüksek nitelikli ve kanıt temelli uygulamalara dayalı eğitim sağlanırken bir

taraftan da öğrencinin gelişimi sıklıkla izlenmektedir. İzleme sürecindeki amaç öğrenciye uygun uyarlamaların yapılabilmesi, gerektiği durumda öğretimin değiştirilmesi, yeni amaçlar belirlenmesi kısaca öğrencinin gelişimine yönelik kararların alınması ve uygulanmasıdır (Fletcher vd., 2018; Fuchs, Fuchs ve Compton, 2012; Johnson, Mellard, Fuchs, ve McKnight, 2006). Bu model daha çok proaktif bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Müdahaleye tepki modelinde asıl amaç akademik alanlarda sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının kaynağını bulmak ve gereksiz tanılamanın önüne geçmektir. Akademik becerilerde sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunları gerçekten öğrenme güçlüğünün temelinde yatan nörolojik bozukluklardan mı yoksa uyaran eksikliği ya da uygun olmaya öğretimden mi kaynaklanmaktadır (Fuchs ve Deshler, 2007) sorusunun cevabının belirlenmesini yani sorun ortaya çıkmadan önce kanıt temelli müdahalelerin uygulanması ile gerçek sorunun fark edilmesini sağlar (Bender, 2016).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Her çocuğun kendisine özgü güçlü ve zayıf yanları vardır. Öğrenme güçlüğünden etkilenmiş çocukların sorunları, karşılaştıkları güçlükler, ihtiyaçları olan destek türü ve düzeyi vb. akranlarından farklılık göstermektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal veya normal üzeri zekaya sahip olmalarına karşın anlaşılmakta güçlük çekilen ve sahip oldukları özellikler açısından birbirlerinden farklı özellikler sergileyebilen bir yetersizlik grubudur (Bender, 2016; Shaywitz; 2020). Sahip oldukları zeka düzeylerine göre kendilerinden beklenilen performansı sergileyemezler ve sıklıkla okulda başarısızlık yaşarlar (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017). Alanyazında bu öğrencilerin genellikle dikkat, motivasyon, bellek, algı, hiperaktivite, koordinasyon güçlüğü, dil bozuklukları, motor problemler, algısal bozukluklar ve akademik alanlarda sorunlar yaşadıkları bildirilmektedir (Bender, 2016; Çakıroğlu, 2017; Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017; Mercer ve Pullen 2005; Shaywitz; 2020; Şahin, 2010). Yaşadıkları bu sorunlar düşük akademik başarı, düşük benlik saygısını, motivasyon eksikliğini ve nihai olarak bir işe girme ya da sahip olduğu bir meslekte yeterince iyi performans sergileyememe gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Burkhardt, Obiakor ve Rotatori, 2004).

Dil ve Konuşma Problemleri. ÖG ilkokulun ilk yılları ile birlikte tanılanmaktadır. Bu dönemden önce ÖG çoğunlukla dil gelişiminde yaşanılan sorunlar ve gecikmelerle kendini fark ettirirken dil gelişiminde yaşanılan bu sorunlar ilerleyen dönemde özellikle okuma güçlüklerinin yordayıcısı olabilmektedir (Felton, 1992; Hall, Amir ve Yairi, 1999). Araştırmalar öğrencilerin aynı beyin bölgesinin hem okumada hem de konuşmada kullanıldığını göstermektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2006). Bu nedenle dil gelişimi ile okuma sorunları arasında ilişkinden öte bağlantıların varlığından söz edilmektedir (Silliman ve Scott, 2006). Son zamanlarda bu ikili arasındaki güçlü ilişkinin fark edilmesi ile erken dönemde çocuklardaki konuşma gecikmelerinin ilerleyen yıllarda okuma bozukluğunun bir göstergesi olabileceği sıkça belirtilmektedir (Hulme ve Snowling, 2016; Lyytinen ve Lyytinen, 2004; Silliman ve Scott, 2006; Wolfe ve Nevills, 2004). Öğrenme güçlüğünde en sık karşılan sorunlardan biri olan dil problemleri genel olarak hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin her ikisinde de ortaya çıkmaktadır (Çakıroğlu, 2017; McArthur, Hogben, Edwards, Heath ve Mengler, 2000; Olson, 1994). Dil sorunları olan bu öğrenciler genellikle bazı sesler ve sözcükleri çıkarmada, sohbeti başlatma ve sürdürmede sorun yaşar, düşüncelerini ifade ederken bellekten doğru sözcüğe ulaşamadıkları için genellikle duraksayarak konuşur, zaman kazanmaya çalışırlar (Çakıroğlu, 2017). Artikülasyon bozuklukları, akıcılık bozuklukları, ses bozuklukları ise ÖG olan öğrencilerin diğer dil problemleridir (Gibbs ve Cooper, 1989; Spanoudis, Papadopoulos ve Spyrou, 2019).

Dikkat Eksikliği. Öğrenmenin ilk basamağı olan dikkat, öğrencinin karşılaştığı bilgi birimlerini algılaması ve belleğe aktarması için oldukça önemlidir (Özmen, 2017; Reid ve Lienemann, 2006; Swanson ve Cochran, 1991). Diğer yandan dikkat eksikliğinin nedeni olarak düşünülen beyindeki bazı kimyasalların eksikliği beyinde organizasyon sorunları yaşanmasına, sosyal ilişkilerde problemler yaşanmasına neden olabilmektedir (Pfiffner ve DuPaul, 2015). Birçok çocukta ortaya çıkabilen dikkat sorunları özellikle ÖG tanısı alan öğrencilerin yaklaşık %50'sinde gözlenmektedir (Çakıroğlu, 2017; Mayes, Calhoun ve Crowell, 2000; Smith ve Adams, 2006). Öğrenme güçlüğünün içindeki gruplardan biri olan okuma güçlüklerinde dikkat eksikliği ile genetik yatkınlığın önemli düzeyde ilişkili olduğu gözlenmiştir (Germano, Gagliano ve Curatolo, 2010). Bu öğrencilerin dikkat ile ilgili sorunları ise genellikle seçici dikkat boyutunda yaşanmaktadır. ÖG olan öğrenciler çoğunlukla bilgi birimlerindeki detaylara odaklanmakta ve konunun genelinde bulunan önemli bilgileri kaçırmaktadırlar (Reid ve Lienemann, 2006). Bunun yanısıra ÖG olan öğrencilerde görülen dikkat sorunları,

akademik başarısızlık, odaklanmada yetersizlik, süreli görevleri tamamlamada zorluk, el yazılarının düzensizliği, benlik saygılarında sorunlar, problem davranışlar gibi (Çakıroğlu, 2017) sorunlara neden olmaktadır.

Motivasyon Yetersizliği. Motivasyon bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eyleme geçmesi ve hedefine ulaştıktan sonra hissettiği haz olarak tanımlanabilir (Budak, 2000; Crump, 1995; Lumsden, 1994). Öğrenme için dikkatin yanısıra en önemli etkenlerden biri motivasyondur. Motivasyon çocuğun öğrenmeye istek duyması ile başlayan, ardından hedefine uygun amaç oluşturmasını sağlayan, öğrenmenin başlaması ve sonlanması ile devam eden bir süreci oluşturur (Özmen, 2017). ÖG olan öğrenciler eğitim hayatları boyunca ve günlük yaşamlarında edindikleri başarısızlık duyguları nedeni ile okulda öğrenmeye ve derslere karşı düşük motivasyon sergileyebilirler (Hallahan ve Kauffman, 2003; Özmen; 2017; Turnbull vd., 2004). Düşük motivasyon ÖG olan öğrencilerde ilkokul dönemi ile birlikte başlayan ve lise öğrenimleri boyunca devam eden bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Pierangelo ve Giuliani; 2006; Turnbull vd., 2004). Sürekli başarısızlık yaşayan öğrenciler bir müddet sonra başarısızlıklarının nedeni olarak dışsal faktörleri göstermeye başlarlar. Ardından başarısızlığa koşullandıkları için deneme çabalarına dahi girişmezler. Motivasyon eksikliği sürekli başarısızlığı da beraberinde getirdiğinden dolayı bu süreç bir kısır döngü şeklini almaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003; Özmen; 2017; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Turnbull vd., 2004).

Bellek Problemleri. Bellek, öğrenmenin temel bileşenlerinden biridir (Kibby, Marks, Morgan ve Long 2004; Swanson ve Stomel 2012). Zihinsel gelişimin ve bilginin kazanımında önemli bir role sahiptir (Torgesen, 1984). Bir bilginin öğrenilebilmesi için belleğin dört temel bileşeninde etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Bütün bu bileşenler sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için oldukça önemi rollere sahiptir. Eğer öğrenme sürecinde bu bileşenler sorunsuz bir şekilde çalışırsa hedeflenen beceri ya da bilgi en başarılı şekilde kazanılır (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017). Bu dört bileşenden ilki duyusal bellek, ikincisi kısa süreli bellek, üçüncüsü çalışma belleği ve son olarak uzun süreli bellektir. Duyusal bellek bilgi ile ilk karşılaşan ve bilgiyi 3-5 sn. barındıran bileşendir. Kısa süreli bellek bilgiyi 3-7 sn. tutar ve süreçte bilgiyi tutabilmek için tekrar yapılması gerekir. Ardından bilgi, bilginin işlenmesinde en önemli rolü oynayan çalışma belleğine geçer. Burada bilgi eş zamanlı işlenir, kodlanır, yeni bilgi ile önceki bilgileri ilişkilendirir ve depolanır (Kibby vd., 2004; Özmen, 2017; Swanson ve Stomel 2012; Wimmer ve Mayringer, 2002). Kodlama; elde edilen verinin

depolanabilmesi için belirli bir düzen içerisine konulması ve şekillendirilmesi olarak adlandırılırken, depolama; belleğin sürdürülebilirliği, geri çağırma ise bellekte yerleştirilmiş ve depolanmış olan verinin istenildiğinde geri çağrılmasıdır (Torgesen, 1984). Son aşama ise uzun süreli bellekte gerçekleşir. Uzun süreli bellek anısal ve anlamsal bellekten oluşur. Duyusal bellek ile sisteme alınan bilginin son durağı uzun süreli bellektir ve bilgi depolanmaya hazırdır (Dehn, 2008). Bütün bu süreç Bilgi İşlemle Süreci olarak ifade edilir. ÖG olan çocukların en temel problemleri bellek sorunları diğer bir deyişle bilgi işlemleme sürecindeki aksaklıklardır (Kirk vd., 2017). Belleğin akademik alanlardaki rolü yadsınamaz. ÖG olan öğrencilerin en önemli sorunları akademik becerilerin kazanımı olduğu düşünüldüğünde bellek sorunlarının ÖG olan öğrenciler için çok önemli olduğu belirtilmelidir (Gathercole, Alloway, Willis, ve Adams, 2006; Liddell ve Rasmussen, 2005; Schuchardt, Maehler ve Hasselhorn, 2008; Swanson ve Siegel, 2011). ÖG olan ve olmayan öğrencilerle yapılan çalışmalarda, çalışma belleğinin okuma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Baddeley, 1979; Daneman ve Carpenter, 1980; Demirtaş, 2020; Savage, Lavers ve Pillay, 2007; Swanson, 1994).

Algısal Problemler. ÖG olan öğrenciler görsel ve işitsel algı sorunları yaşarlar. Görsel algı sorunu olan öğrenciler şekil zemin ayırt etmede, uzamsal ilişki kurmada ve harf tanıma gibi becerilerde yetersizlik gösterirler (Drummond, Ahmad ve Rourke, 2005; Lerner, 2000). Bu yetersizlikler akademik becerilerde harfleri, sözcükleri, rakamları vb. ayırt edememe, sözcüğe odaklanamama, harflerin/ sözcüklerin/ rakamların vb. yerleri değiştiğinde bunları algılamada sorun yaşama şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Gargiulo, 2012; Lerner, 2000). İşitsel algı sorunu olan öğrenciler temel sorunu işitsel bellek ve işitsel ayırt etmededir. İşitsel belleğinde sorun olan öğrenciler kendilerine sunulan bir bilgiyi depolama ve geri çağırmaya ilişkin sorun yaşarken işitsel ayırt etme sorunu olan öğrenciler ses birimlerini ve benzer sese sahip olan sözcükleri ayırt edebilmede problem yaşarlar. Bu nedenle aynı anda verilen birden çok yönergeyi hatırlamakta, ayları, günleri, sayıları sıralı bir şekilde saymakta zorlanırlar (Gargiulo, 2012; Lerner, 2000). Algısal sorunlar özellikle okuma sorunlarında ortaya çıkmaktadır (Share, Jorm, MacLean ve Matthew, 2002; Watson ve Miller, 1993). Bununla birlikte işitsel belleği ve görsel algısı zayıf olan öğrencilerin matematik performanslarının da düşük olduğu araştırmalardan elde edilen bir diğer önemli bulgudur (Lerner, 2000). Algısal sorunlar aynı zamanda yönerge hatırlamada zorluk, metindeki olay, detay ve

sırayı unutma, bilgi birimlerini ezberlemede güçlük şeklinde de ortaya çıkabilmektedir (Antoniou ve Souvignier, 2007; Cain, Oakhil ve Bryant, 2004; Mercer ve Pullen, 2005).

Sosyal Becerilerde Problemler. ÖG olan öğrencilerin sosyal becerilerde yaşadıkları sorunların onların öğrenme problemlerinden mi kaynaklandığı yoksa öğrenme güçlüklerine eşlik eden bir yan sorun mu olduğu alanyazında halen tartışılmaktadır (Mercer ve Mercer, 2005). Yapılan çalışmalar bu öğrencilerin genellikle arkadaş edinme, kendini ifade etme (Selçuk, 2002), vücut dilini tanıma, iletişimi başlatma ve sürdürmede zorlanma (Dimitrovsky, Spector ve Levy-Shiff, 2000; Most ve Greenbank, 2000) gibi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Sosyal becerilerde yetersizlikleri bu öğrencilerin akranları ile iletişimine geçmelerine, sosyal ortamlara dahil edilmelerine ve grup etkinliklerine dahil olmalarına engel olmakta, zaman zaman dışlamalarına neden olmaktadır (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Sater ve French, 1989). Onların yaşadıkları bu sorunlar okula devam problemleri ile başlayıp daha sonrasında okuldan ayrılma ile sonuçlanabilmektedir (Vaughn, La Greca ve Kuttler, 1999).

Motor Becerilerde Problemler. ÖG olan öğrenciler hem kaba motor hem de ince motor becerilerde sorun yaşamaktadırlar (Getchell, McMenamin ve Whitall, 2005; MEB, 2008). ÖG olan öğrencilerin genellikle kullandıkları eli karıştırma, hatalı kalem tutma, geometrik şekillerin çiziminde ters yönden başlama ve bunları bakarak çizmede sorun yaşama, küçük parçalı oyuncaklarla oynamada zorlanma, merdiven inip çıkma, zıplama, ip atlama, bisiklet sürme, gibi becerilerde akranlarının oldukça gerisinde performans sergilerler (MEB, 2008). Motor yetersizlik noktasındaki sorunları bunlarla da sınırlı kalmamaktadır. Düşme, bir nesneyi düşürmek de yaşadıkları diğer sorunlardan birkaçıdır (MEB, 2008). Bu durum onların sakar yada dikkatsiz olarak algılanmalarına neden olmaktadır (Ayres ve Robbins, 2005). Ayakkabı bağlama ve tırnak kesme gibi ince motor becerilerde sorun yaşadıkları için çoğu zaman ailelerine bu beceride bağımlıdırlar (Ayres ve Robbins, 2005; MEB, 2008). Alanyazında motor becerileri zayıf olan ÖG olan öğrencilerin akademik becerilerde de akranlarından beklenen sınıf içi performansı göstermekte zorlandıkları, bu durumun sesli okunan ya da söylenen bir cümleyi belli bir hızda kağıda aktaramadığından sınıfın gerisinde kalma, eksik yazma, yanlış yazma, yazının belli bir düzen içinde olmaması, bastırarak yazma, harfleri kötü bir şekilde yazma şeklinde ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Ayres ve Robbins, 2005).

Akademik Başarısızlık. ÖG olan öğrencilerin büyük bir kısmı ortalama ve üzeri zekaya sahip olmalarına karşın akademik alanların (okuma, yazma ve matematik) bir ya da birkaçında sorun yaşamaktadırlar (Culatta, Tompkins ve Werts, 2003; Lerner, 2000;

Packard, Hazelkorn, Harris ve McLeod, 2011; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith 2004; Zheng, Gaumer, Erickson, Kingston ve Noonan, 2014). Akademik alandaki bu yetersizliklere bağlı olarak öğrenme güçlüğü; matematik güçlüğü (diskalkuli), yazma güçlüğü (disgrafi) ve okuma güçlüğü (disleksi) olmak üzere tanı gruplarına ayrılmaktadır (Deniz, 2012; Heward, 2009). Amerika Birleşik Devletleri'nde ÖG olanların büyük bir kısmını (%80) okuma güçlüğü olan bireyler oluşturmaktadır. Bununla birlikte matematik güçlüğü ve yazma güçlüğü olan bireylerin ise ÖG olan öğrencilerin yaklaşık %20'sini oluşturduğu ifade edilmektedir (Balcı, 2015; Lerner, 1989; IDEA, 2004).

Matematik Güçlüğü (Diskalkuli). Matematik bildiğimiz üzere işlemler dünyasından daha fazlasıdır. Dünya ile etkileşime geçmenin bir yolu, dünyayı keşfetmenin bir kapısıdır (Mirra, 2004). Matematik güçlüğü diğer adı ile diskalkuli çocuğun sahip olduğu sayı algısına ilişkin bazı yetersizlikleri ifade eder. Sayı algısı, sayılara ve sayısal işlemlere dönük bir yetidir (Butterworth, Varma ve Laurillard, 2011; Shalev ve Gross-Tsur, 2001). Bu yeti, sayılar ve arasındaki ilişkileri manipüle etme temel kavramları öğrenme, matematiksel işlemlere ilişkin bilgi sahibi olma olarak açıklanmaktadır (Parson ve Bynner 2005; Tuğrul Kalaç, 2017). Matematik öğrenme yetersizliği açısından bireyler arasında önemli ölçüde farklılıklar gözlenmektedir (Kucian ve Von Aster, 2015). Bu farklılıklara rağmen diskalkuli olan bireylerin büyük bir kısmı temel kavramları öğrenmede (Mastropieri ve Scruggs, 2016), matematiksel işlemleri yapmada, matematiksel ifadelerin yazımında (Miller ve Mercer, 1997; Rief, 2008) matematiksel olguları hatırlamada (Durmuş, 2007), problem çözmede (Reid ve Lienemann, 2006) ve sayılara dönük etkinlikler yapmada (Parson ve Bynner, 2005), sayma işlemlerini takip etmede (Hitch ve McAuley, 1991), yer yön izlemede, en temel geometrik şekilleri izlemede zorlanmaktadırlar (MEB, 2008). Diskalkuli ömür boyu devam eden, bireyler arası farklılık gösteren ve bireyleri farklı şekillerde etkileyen bir sorundur. Yaygınlığına bakıldığında ise araştırmalar öğrencilerin %5 ile %7'sinde diskalkuli görüldüğünü belirtmektedir (Butterworth, 2005; Kaufmann ve Aster, 2012). Diskalkuli olan öğrencilerin %17'sinin aynı zamanda disleksi olduğu görülmektedir (Butterworth, 2005). Diğer yandan yaygınlık oranlarının yüksekliğine karşın hem ulusal hem de uluslararası alanyazında diskalkuli ile ilgili bilimsel temelli çalışmaların ve bu gruptaki öğrencilere yönelik müdahalelerin sınırlılığı dikkat çekmektedir (Filiz, 2021; Hannell, 2013; Mutlu, Akgün ve Söylemez, 2019).

Yazma Güçlüğü (Disgrafi). Yazma becerisi en az okuma ve matematik becerileri kadar kaliteli bir yaşamın önemli değişkenlerinden birisidir. Okul başarısı ile başlayarak yaşamın sonuna kadar her alanda başarıyı etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu beceride yaşanan güçlükler ya da yetersizlikler çoğu çocuğun karşına çıkabilecek önemli sorunların nedeni olmaktadır (Bender, 2004; Rubin, 2000). El yazısı tıpkı okuma gibi karmaşık bir beceridir. Çocuklar yazı ile ilk kez doğal yaşam içerinde karşılaşır, yazının bir anlamı olduğu fark eder ve daha sonra okulda bu beceriyi daha fazla geliştirirler. Yazma süreci çocuklarda okumada olduğu gibi belli evreleri içermektedir (Gentry, 1982; Kuder ve Hasit, 2002). Çocuklar 2-2.5 yaş civarında boya kalemleri ile bir şeyler ifade etme çabasına gireler. 3-5 yaşlarında boyamalar yerini çizimler ve karalamalar ile mesaj verme çabasına bırakır. 5-6 yaş civarında ise mesajların çizimlerden çok harfler ile iletilebileceğinin farkına varır ve harflere benzer şekiller kullanılır. 6 yaşa ulaştıklarında harfler ve ses karşılıklarını öğrenerek harf çizmeye başlarlar (Gentry, 1982; Kuder ve Hasit, 2002; Miller, 2000). Yazma becerisinde her çocuk kendisinden beklenilen performansı gösterememektedir. Bazı çocuklar için bu beceri oldukça çok emek isteyen ve onları zorlayan bir mücadeleye dönüşmekle birlikte bu durumun erken dönemlerde ortaya çıkması durumunda öğrenme güçlüğünün yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Rosenblum, Weis ve Parush, 2003).

ÖG olan öğrencilerin bir kısmı özellikle yazmada önemli sorunlar yaşamaktadır. Bu durum Disgrafi olarak adlandırılmaktadır (Bender, 2004; Berninger ve Wolf; 2009; Olinghouse ve Santangelo, 2010; Yıldız, 2013). Disgrafinin yaygınlığına bakıldığında, yapılan çalışmalar okula devam eden öğrencilerin %10-%34 kadarının yeterli el becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir (Smits-Engelsman, Niemeijer ve Van Galen, 2001). Ülkemizde ise bu oran okula devam eden öğrenci sayısı üzerinden hesaplandığında oldukça büyük rakamlara ulaşılmaktadır (Yıldız, 2013). Disgrafi olan çocukların yazmada yaşadıkları güçlükler motor becerindeki yetersizliklerinden çok onların yazma esnasında parmaklarının hareketlerini organize edememelerinden kaynaklanmakta ve onların bu sorunları sadece el yazısındaki yetersizlerle sınırlı kalmamakta hecelemede güçlükler yaşamalarına ve hatta ortografik okuyamamalarına da neden olmaktadır (International Dyslexia Association, [IDA] 2021). Harfleri doğru şekil ve büyüklükte yazmakta zorlanan bu öğrencilerin (Berninger, Abbott, Augsburger ve Garcia, 2009; Mercer ve Mercer, 2005; Mercer ve Pullen, 2005) el yazıları hem yavaş hem de hatalı olmaktadır (Mercer ve Mercer, 2005; Mercer ve Pullen, 2005). Disgrafisi olan öğrenciler sözcüğün yazımı esnasında harf atma/ekleme, hece

atma/ekleme harfi ters yazma yada değiştirme gibi hatalar yaparlar. Yazarken en çok g-y, ö-ü, s, ş ve s-z, ı-a, t-d gibi harfleri (Vanlı, 2001) ile b-d-p, g-ğ-y, s-z, m-n, d-t, f-v, g-k, l-r, n ve noktalı harfleri karıştırdıkları gözlenmiştir (Korkmazlar, 1992). Aynı zamanda yazılı ifadelerde sıklıkla noktalama ve yazım hataları göze çarpar (Graham ve Harris 1997; Garcia ve Fidalgo, 2008). Metnin anlam bütünlüğünün, ana fikrinin olmaması belli bir plan dahilinde hazırlanmaması, iyi organize edilmemiş olması (Graham, 1999) ise yaptıkları diğer hatalardır.

Okuma Güçlüğü (Disleksi). Okuma; çeşitli bilişsel süreçlerin eş zamanlı olarak çalışmasını gerektiren bir eylemdir. Bu süreçte yazılı ifadeler yani harfler zihinsel olarak işlenir, zihinde karşılığını bulur ve anlamlandırılır (Güneş, 2007). İşlemleme sürecinde ortaya çıkabilecek sınırlılıklar başarılı bir okuma performansının sergilenmesini ve okumanın kazanımını engeller (Maughan, 1995; Razon, 1982). Okuma becerisinin kazanımı her bireyde aynı düzeyde gelişmeyebilir, bazı öğrenciler okuma için yeterli zeka düzeyine ve hatta zengin bir öğrenme ortamına sahip olsalar dahi bazı nörolojik nedenlerden dolayı istenilen düzeye ulaşamayabilir (World Federation of Neurology, 1968). Bu tür okuma sorunları alanyazında okuma güçlüğü veya disleksi olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2017; Seidenberg, 2018; Shaywitz, 2020; Turnbull vd., 2004).

Disleksinin alanyazında aynı temelde ancak farklı tanımları yapılmıştır. Parrilla ve Protopapas'a (2017) göre sözcük çözümleme ve okumanın diğer boyutlarında yaşanan sorunlardır. International Development Act (IDA)'ya (2002) göre ise nörobiyolojik kökenli sorunlar nedeni ile bireyin sözcüğü doğru ve akıcı okuyamamasıdır. Bir başka tanımda ise okumanın sözcük okuma, akıcılık ve anlama boyutlarında sorun yaşaması ile ortaya çıkan bir yetersizliktir (APA, 2013). Bir diğer tanımı ise, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunları ile ilgili bir sınıflamadan yapılmıştır. Bu sınıflama da okuma güçlüklerinin türü ve nedenleri göz önüne alınarak okuma güçlükleri ile ilgili kavramlar netleştirilmiştir (Catts ve Kamhi 2005; Faust vd.,2011; Natıon, 2005; Tunmer ve Greaney, 2010). Sınıflama "Basit Okuma Modeli (Simple View of Reading)" olarak Gough ve Tunmer (1986) tarafından geliştirilmiştir. Gough ve Tunmer'in (1986) sınıflandırmasına göre, sözel dili anlama becerileri iyi olan buna karşın sözcük çözümleme becerileri zayıf olan öğrenciler *disleksi (okuma güçlüğü)* olarak isimlendirilmektedir (Natıon, 2005; Tunmer, 2008). Aynı şekilde basit okuma modelinde (Simple View of Reading) yer alan sınıflamaya bakıldığında okuduğunu anlama güçlüklerinin temelinde yatan sorunlardan birinin sözcük çözümleme

becerilerindeki yetersizlikler olduğu görülmektir (Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010). Bu sebeple okuma güçlüğü olan öğrenciler için sözcük çözümleme becerileri okumada oldukça önemli ve özellikle üzerinde durulması gereken bir bileşendir (Natıon, 2005; Tunmer, 2008).

Alanyazında öğrenme güçlüğüne sahip çocukların %80-90 oranında okuma güçlükleri yaşadıkları belirtilmektedir (Fielding-Barnsley, 2000; Melekoğlu, 2017; Silliman ve Scott, 2006). Dolayısıyla okuma güçlükleri, ÖG olan öğrencilerde en sık karşılaşılan yetersizliktir. Benzer şekilde okuma güçlüğünün ÖG olan öğrencilerin diğer becerilerini de önemli oranda etkilediği düşünülmektedir (Mastropieri ve Scruggs 2004). Bu nedenle ÖG ile yapılan çalışmaların yoğun olarak okuma güçlüğü üzerinde ağırlık kazandığı gözlenmektedir (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Peterson ve Pennington, 2012; Siegel, 2006; Tunmer ve Greaney, 2010).

Diğer yandan okuma sorunu yaşayan bu öğrenciler uygun müdahale programları ile desteklenmezlerse yaşamları boyunca okuma sorunları ve onların da beraberinde getirdiği farklı sorunlar ile mücadele etmek zorunda kalacaklardır (Yılmaz, 2008). Okuma güçlüklerinin sıklığı incelendiğinde, bu oranının bir takım değişkenlerden dolayı ülkeler arasında farklılık gösterebileceği belirtilmektedir. Bunun ülkeden ülkeye değişen bir oran olduğu belirtilse de yaklaşık olarak okul çağı çocuklarında oranı %10 olduğu bildirilmektedir (Bingöl, 2003). Öğrenme güçlüğüne bağlı olarak gelişen okuma güçlüklerine ilişkin hizmet alınan birimlerden elde edilen verilere göre yaygınlığı hakkında kısmen bir tahminde bulunulabilmektedir.

ABD'den elde edilen verilere göre okuma güçlüğü yaşayan gruplar bütün engel grupları içerisinde %80'lik bir paya sahiptir (Fielding-Barnsley, 2000; Shaywitz, 2020). Bu oran okula devam eden gruplar içerinde ise %3.5 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte National Assessment of Educational Progress'in (NAEP) yaptığı önemli ölçekli araştırmalar ise bu oranın tahmin edilenden daha fazla olduğunu göstermektedir (Shaywitz, 2003). Benzer şekilde yine NAEP'in verilerine göre okumadaki yetersizliklerden kaynaklı olarak Amerika'da yaşayan öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte biri ile yarısına yakını (%25-%40) istenilen düzeyde hızlı doğru ve kolay okuyamadıkları için ilerleyen dönemlerde eğitim hayatlarına ilişkin önemli sorunlar yaşamaktadırlar (Shaywitz, 2003). Okuma güçlüğünün yurtdışındaki oranları ile ilgili bilgilerimize karşın ülkemizde taramadaki yetersizlikler ve doğru tanılamaya ilişkin sorunlar nedeni ile bu oran net bir şekilde ortaya konulamamıştır.

Öğrenme Güçlüğü ve Okuma

Okuma, insan hayatında belli bir süreç gerektiren, bu süreç içerisinde yapılandırılmış bir şekilde kazanılan hayatın bir çok aşamasında kritik öneme sahip olan ve akademik becerilerin temelini oluşturan karmaşık bir bilişsel işlemlemedir (Coltheart, 2005; Kirby, Ball, Geier, Parrila ve Wade-Woolley, 2011; Kuhn ve Stahl, 2004; Perfetti, 2017; Prater, 2007; Serravallo, 2021). Alanyazında okumanın farklı tanımları yapılmıştır ve bu tanımlar incelendiğinde öncellikle gözün metni görmesi ile başlayan daha sonra yazının şifresinin çözülmesi ile devam eden (metindeki harflerin hecelerin veya sözcüklerin görülüp beyne gönderilmesi), sonrasında okunan metnin ön bilgilerle ilişkilendirilmesi ile hedefe ulaşılan bir süreç olduğu belirtilmektedir (Babayiğit, 2017). Bu süreç temel anlamda şekillerden ve seslerden anlama ulaşılan aktif, bilişsel ve karmaşık bir yapıyı içermektedir (Coltheart, 2005; Gough ve Tunmer, 1986; Mercer, 1997; Prater, 2007; Tunmer, 2008). Bir başka tanımda ise okuma; yazılı materyallerdeki sembollerin kodlanması ile başlayan ardından kodlanan sembollerin anlamlandırıldığı ve ihtiyaç duyulanların seçildiği bir süreç olarak ifade edilmektedir (Ehri, 2005). Sözü edilen bu kavram daha kapsamlı bir şekilde incelendiğinde sözcüklerin, bireyin sahip olduğu ortografik, sesbilgisel ya da morfolojik çözümleme becerileri yardımı ile analiz edilip daha sonra çeşitli sözdizimsel özellikleri de göz önüne alınarak anlama ulaşılması olarak da açıklanabilmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014). Okuma aynı zamanda sürekli gelişim ve değişim yaşayan dinamik bir özelliğe sahiptir. Okuma, birbirinin ön koşulu niteliğinde olan belli bir hiyerarşik bir yapıya sahip becerilerin toplamı olmakla birlikte herhangi bir aşamasında meydana gelebilecek aksaklık bir sonraki aşamaya geçişi zorlaştırmakta ve sürecin aksamasına sebep olmaktadır (Brügelman ve Balhorn, 1990; Coltheart, 2005; Mercer, 1997).

Okuma becerisi temelde birkaç alt boyuttan oluşmaktadır. National Reading Panel (NRP, 2008) bu alt boyutları harf bilgisi, akıcılık ve anlama olarak ele alırken, çözümleme ve anlama olarak ele alanlar (Özmen ve Vayiç, 2007) ve çözümleme, akıcılık ve anlama (Mercer ve Pullen 2005) olarak ele alan farklı çalışmalara da rastlamak mümkündür. ÖG olan öğrencilerin oldukça büyük bir kısmı (%90 ve üzeri) okumanın bu düzeylerinin biri ya da birkaçında farklı güçlükler yaşamaktadırlar (Cabell, Justice, Konolda ve McGinty, 2011; Ecalle, Magnan ve Biot-Chevrier, 2008; Kim ve Petscher, 2011; Vloedgraven ve Verhoeven, 2009).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Sözcük Çözümleme

Sözcük çözümleme okuma sürecinin ilk aşamasıdır (Siegler, 1991; Young ve Rasinski, 2009) ve üst düzey okuma performansının kazanılmasında sözcüğü doğru bir şekilde çözümleme önemli bir adımdır (Garcia ve Cain, 2014; Klauda ve Guthrie, 2008). Okumanın asıl amacı olan anlamanın gerçekleşebilmesi için, çocuğun ilk olarak sözcük çözümleme becerisini başarılı bir şekilde kazanması (Mathson, Allington ve Solic, 2006) ardından çözümlemede akıcılık aşamasında gerekli kazanıma ulaşması ve son olarak metinde verilen asıl mesajı fark edebilmesi gerekmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014). Sözcük çözümleme okuyucunun sözcüğün yapısındaki ses, harf ve heceleri tanıması (Baştuğ, 2012), metinde yer alan semboller (harfler) ile bu sembollerin ses karşılıklarını kavrayarak, harf ses dönüşümünü doğru ve hızlı bir şekilde yapabilmesidir (Lewis ve Doorlag, 1983; Young ve Rasinski, 2009). Bir diğer değişle okuyucunun kendisine verilen sözcükte karşılaştığı, yazılı sembolü seslendirmeye çalışarak çözümleme eylemini gerçekleştirmesidir (Best, Floyd ve McNamara, 2008; Güzel, 1998; Sideridis, Mouzaki, Simos ve Protopapas, 2006). Sözcük okuma temelde iki kuram üzerinden ilerlemektedir. Bunlar tek yönlü okuma kuramı olarak adlandırılan ve sesbilgisel bilgi ve becerilere (süreçlere) dayanan ses bilgisel kuram (Goswami ve Braynt, 1990; Snowling, 2000), diğeri hem sesbilgisel hem de ortografik çözümlemeyi içine alan çift yönlü okuma kuramıdır (Coltheart, 2006) .

Tek yönlü (sesbilgisel) okuma kuramına göre, okuyucular sözcüğü okuyabilmek için sesbilgisel çözümleme yapmaya çalışırlar. Burada çocuklar karşılaştıkları sözcüğü ilk olarak sesbilgisel yapılarına ayırır yani çözümler, ardından bu yapıları var olan çözümleme becerilerine göre tekrar birleştirir ve sözcüğü seslendirirler (Ehri, 1992). Sesbilgisel okuma kuramı ile sözcük çözümleme performansındaki başarı arasında önemli ilişkilerden söz edilmektedir (de Jong ve van der Leij, 1999; Muter, Hulme, Snowling ve Taylor, 1998; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994).

Diğer bir kuram ise çift yönlü okuma kuramıdır. Çift yönlü okuma kuramı, okuyucunun okuma sürecinde sahip olduğu bilgi ve becerilere göre iki yolu da kullanarak sözcüğü çözümleyebileceğini ifade eder (Coltheart, 2006). Bu aşamada okuyucu hem sesbilgisel çözümleme hem de ortografik okuma yollarını kullanılabilmektedir. Okuyucu, ilk yol olan sesbilgisel (sözcük dağarcığına dayalı olmayan) çözümlemeyi kullanırsa harf ses dönüşümü yaparak sözcük okumayı gerçekleştirir. İkinci yolu (sözcük dağarcığına dayalı olan) kullanırsa, okuyucu burada

özel bir çaba sarf etmeden karşılaştığı sözcüklerin belleklerinde daha önce var olan karşılıklarını geri çağırarak sözcüğü okur. Diğer bir deyişle ortografik okuma yapar. İkinci yolu kullanan okuyucular genellikle okumaya ilişkin daha önce bol girdiye sahip olan, okuma deneyimi çok olan, sözcük dağarcığı geniş olan çocuklardır. Her ne kadar farklı iki yoldan söz edilse de iki yolda okuyucular tarafından ihtiyaca göre kullanılabilir (Jackson ve Coltheart, 2001).

ÖG olan öğrencilerin okumanın temel boyutu olan sözcük çözümleme aşamasında sorunlar yaşadıkları ve yukarıda sözü edilen okuma kuramlarını kullanarak okuma eylemini gerçekleştirmekte zorlandıkları sıklıkla belirtilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003; Heward, 2009; Johnson, 2017; Nakamoto, Lindsey ve Manis, 2007; Lovett, Barron ve Benson, 2003). Bu grupta yer alan öğrencilerin sözcük çözümlemede yaşadıkları sorunlar incelendiğinde bunların genel olarak, metinde yer alan sözcükleri beklenenden farklı çözümleme yapma (Gunning, 2006); ses ekleme, ses atma, yanlış okuma, tekrar etme, kendini düzeltme, duraklama, yerine farklı sözcük okuma, (Akyol, 2008; Akyol, 2011; Akyol; 2012; Çakıroğlu, 2017; Davenport, 2002; Duran ve Sezgin, 2012; Goodman, Watson ve Burke, 1987; Harris ve Sipay, 1990; Mellard, Woods ve Fall 2011; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008) ya da heceyi yanlış birleştirme, ayırma, sözcükten hece atma, ekleme, hecelerin yerini değiştirme (Babür, 2018) şeklinde çözümleme hataları yaptıkları görülmektedir. Yapılan bu hataların temelinde sesbilgisel bilgi ve becerilerindeki yetersizlikler olabileceği (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Joseph ve McCachran, 2003; Makhoul, 2016; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman ve Fletcher, 2002; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004) belirtilmektedir. Esasen sesbilgisel bilgi ve becerilerin okuma yazma sürecinin en başında özellikle sözcük çözümleme aşamasında, öğrencilerin sonraki yıllarda sahip olacakları okuma becerilerine ilişkin önemli ipuçları verdiği ve okuma performansı açısından güçlü bir yordayıcılığa sahip olduğu ifade edilmektedir (Ehri vd., 2001; Kjeldsen, vd., 2014; Rakhlin vd., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, vd., 2002; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, vd. 2004). Bir başka ifade ile sözcük çözümleme becerisindeki sorunlar temelde sesbilgisel bilgi ve beceriler olarak ifade edilen sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel bellek ve sesbilgisel bilgiyi geri çağırma becerilerindeki sorunlardan kaynaklanabilmektedir (Catts, 1991; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons ve Rashotte, 1993).

Sesbilgisel Farkındalık, bir heceyi yada sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, farkına varma ve bu sesler üzerinden manipülasyon yapabilme becerisidir (Anthony ve Francis, 2005; Bruck, 1992; Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003; Davidson ve Jenkins, 1994; Torgesen, Morgan ve Davis, 1992). Ses bilgisel farkındalık becerilerinde sorunları olan çocukların okuma becerisini kazanmaları oldukça güçtür (Demirtaş, Ergül, 2020; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Vellutino vd., 2004). Bir diğer deyişle başarılı bir okuma için, ilk olarak sözcükler ve heceler içerisindeki seslerin farkındalığının kazanılması gerekmektedir (Guimaraes ve Youngman, 1995; Withrow, 2014). Bu nedenle ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerisinin geliştirilmesi ve okuma performansının artırılması için sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklemesi (Adams, 2017; Akdal ve Kargın, 2019; Bentin, 1992; Chard ve Dickson, 1999; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Schatschneider, Fletcher, Francis, Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997) ve sesbilgisel farkındalık becerileri için geliştirilmiş bilimsel temelli müdahale programlarının uygulanması önemli görülmektedir (Backman, Bruck, Hebert ve Seidenberg, 1984; Baydık, 2002; Porpodas, 1999). *Sesbilgisel Geri Getirme,* sesbilgisel bilgi ve becerilerden bir diğeridir. Okuyucunun hızlı isimlendirme becerilerini etkilemektedir. Sesbilgisel bilgiyi hızlı bir şekilde geri getiremeyen bir diğer deyişle hızlı isimlendirme becerileri zayıf olan öğrenciler sözcük çözümlemeyi öğrenmede ve özellikle otomatik aşamasına geçmede başarı gösteremezler (Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002; Demirtaş, 2020). ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme aşamasında yetersiz geri getirme becerilerinden dolayı okumada başarısızlıklar yaşadıkları belirtilmektedir (Hulme ve Snowling, 2016; Tilanus, Segers ve Verhoeven, 2016). *Sesbilgisel Bellek* ise bilgilerin (ses-yazı birim ilişkisi) bellekte kodlanması, hece ve sözcüğü okuma sırasında bu bilginin bellekten geri çağırılarak kullanılması şeklinde açıklanabilir. Sesbilgisel depolamadaki herhangi bir yetersizliğin ÖG olan öğrencilerde yetersiz bellek performansı oluşturabileceği dolayısıyla bunun ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme sorunlarının altında yatan etkenlerden biri olabileceği belirtilmektedir (Baddeley, 1990; Bentin, 1992; Demirtaş, 2020; Kibby vd., 2004; Smith-Spark ve Fisk, 2007). Okuma sürecine bakıldığında sesbilgisel bellek ile öğrencilerin kendilerine sunulan sesleri ilk olarak tekrar etmeleri ve sıralarını bellekte tutarak sesleri ayırmaları, birleştirmeleri ve sözcüğü okumaları beklenir (Baddaley, 1986). Diğer yandan ÖG olan öğrenciler sınırlı belleklerinden dolayı bu işlemi

gerçekleştirmekte zorlanırlar ve bu nedenle okuma problemleri yaşayabilirler (Aaron vd., 1999; Rack, Snowling ve Olson, 1992; Share ve Stanovich, 1995).

ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinde sorunlar yaşamalarına neden olan bu beceriler onların ilk olarak sözcük çözümleme performansını ardından okumanın akıcılık ve anlama gibi diğer boyutlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Fawcett ve Nicholson, 2005; Stokes, Wong, Fletcher ve Leonard, 2006). Alanyazında ÖG olan çocuklarda sözcük çözümleme becerileri ile oldukça önemli ilişkileri olduğu düşünülen bu becerilere ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Seçkin-Yılmaz ve Büyükçakmak (2019) ÖG olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının ses bilgisel süreçleri (sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel geri çağırma ve sesbilgisel bellek) ile sözcük çözümleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. ÖG olan (20) ve olmayan (20) ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin sözcük okuma becerilerini Türkçe Kelime Okuma Testi ile anlamlı ve anlamsız sözcükler okutularak değerlendirmişlerdir. ÖG olan ve sesbilgisel becerilerde sorunları olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre sözcük çözümleme aşamasında daha az sözcüğü doğru okuyarak okumada çok daha düşük başarı gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Demirtaş ve Ergül (2017) yaptığı bir çalışmada birinci sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan (35) ve okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin (37) sözcük çözümleme becerileri ile sesbilgisel süreçleri (sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel geri çağırma ve sesbilgisel bellek) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada ilk olarak öğrencilerin sesbilgisel süreçleri değerlendirilmiş ardından öğrencilerin anlamlı ve anlamsız sözcüklerin bulunduğu sözcük listesini okumaları istenmiştir. Okuma güçlüğüne sahip ve sesbilgisel süreçleri zayıf olan öğrencilerin okumada herhangi bir sorun yaşamayan akranlarına göre sözcük çözümleme aşamasında daha çok hata yaptıkları, daha az sözcüğü doğru okudukları ve sonuçta değerlendirmelerden elde ettikleri puanların ise oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından okuma güçlüğü yaşayan ve sesbilgisel süreçler zayıf performans sergileyen öğrencilerin ilerleyen yıllarda ÖG tanısı alma olasılığının oldukça yüksek olacağı şeklinde ifade edilmiştir.

Turan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ÖG olan ve üçüncü sınıfa devam eden (25) ve ÖG olmayan (25), toplamda 50 öğrencinin sözcük çözümleme performansları ile sözel dil becerileri incelenmiştir. Araştırmacılar öğrencilere anlamlı ve anlamsız sözcük sözcükler okutarak öğrencilerin sözcük çözümleme performansını

ve sesbilgisel süreçlerini (sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel geri çağırma, sesbilgisel bellek) incelemişlerdir. Sonuç olarak ÖG olan ve sesbilgisel bilgi ve becerilerde zayıf performans sergileyen öğrencilerin değerlendirildikleri standardize testlerden düşük puan alarak sözcük okumada da oldukça düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Diğer bir değişle ÖG olan öğrencilerin sahip oldukları sözcük çözümleme performanslarının onların sesbilgisel bilgi ve becerileri ile önemli düzeyde ilişkili olduğu gözlenmektedir.

Ürper (2021) tarafından yapılan başka bir çalışmada ÖG olan iki, üç ve dördüncü sınıflara devam eden 17 kız ve 13 erkek toplamda 30 öğrencinin sözcük çözümleme ve sesbilgisel becerilerden sesbilgisel farkındalık becerileri incelenmiştir. Öğrenciler anlamlı ve anlamsız sözcükler okutularak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri ile sesbilgisel süreçlerden sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. Sesbilgisel farkındalık becerisinin öğrencilerin hem anlamlı hem anlamsız sözcükleri yordadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. ÖG olan öğrencilerin sesbilgisel süreçlere ilişkin sahip oldukları yeterliliklerin bu öğrencilerin sözcük çözümlemedeki becerilerini etkilediği gözlenmektedir.

De Oliveira, Da Silva, Dias, Seabra ve Macedo (2014) ÖG olan ve olmayan grupların genel olarak okuma becerilerini ve sözcük çözümleme performanslarını incelemişlerdir. Araştırmaya 18 ÖG olan, 22 normal gelişim gösteren 40 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar ilköğretim ikinci ve sekizinci sınıflar arasında eğitimlerine devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Öğrenciler her biri 1.5 saat süren 3 oturum ile değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama, sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel geri getirme gibi becerilerinin yanısıra sözcük çözümleme becerisinin de değerlendirildiği çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin genel okuma puanları ile ortografik okuma puanlarının düşük olduğu gözlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin ortografik okuma performanslarının kontrol grubuna göre düşük ve bu öğrencilerin daha yavaş okudukları ve ortografik olarak okumada zayıf becerilere sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Erbasan ve Sağlam (2020) tarafından okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bir çalışmada sekizinci sınıfa devam eden ve okumanın sözcük çözümleme ve diğer okuma bileşenlerinde sorun yaşayan ve ÖG olan bir öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma tek denekli bir çalışma olarak planlanmış, ilk olarak öğrencinin yaptığı hatalar Yanlış Analiz Envanteri ile belirlenmiş ve öğrencinin endişe düzeyinde bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ÖG olan öğrencinin okuma

sürecinde okuma hatalarından ekleme, atlama, tekrar etme ve yanlış okuma gibi hatalar yaptığını göstermiştir. Heceleyerek okuma ve duraklamalar yapma öğrencinin yaptığı bir diğer hata olarak belirtilmiştir.

Sarı ve Biçer (2020) yaptığı bir çalışmada ÖG profili sergileyen ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 10 öğrencinin okuma performansları incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi, Özgül ÖG Bataryası ve WISC-R testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma ÖG öğrencileri ile çalışmaya gönüllü öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin düzeyleri genişletilmiş Özel ÖG Bataryası okuma becerilerini değerlendirme bölümü ile toplanmıştır. Buna göre öğrencilerin sözcük çözümleme aşamasında sözcük atlama, ekleme, yanlış okuma, tekrar etme gibi okuma hataları yapan çocukların uygulanan müdahale programı sonrasında yaptıkları okuma hataların anlamlı düzeyde azaldığı bulgularına ulaşmışlardır.

Huemer ve Mann (2010), tarafından yapılan bir çalışmada ÖG tanılı olan ve okuma bozukluğu yaşayan bireyler ve otizmli olan bireylerin doğru ve hızlı sözcük çözümleme becerileri ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmaya 100 okuma güçlüğü olan birey katılmıştır. Öğrenciler 9 farklı standardize test ile değerlendirilmiştir. Sözcük çözümleme becerileri anlamlı ve anlamsız sözcüklerin olduğu bir sözcük listesi, okuduğunu anlama ise bir metine ait sorular ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular okuma güçlüğü olan öğrencilerin diğer öğrenci grubun aksine daha zayıf sözcük çözümleme becerileri sergiledikleri test puanlarının karşılaştırma grubuna göre daha düşük olduğunu göstermiştir.

Alexander ve diğerleri (1991), yaptıkları bir çalışmada ileri düzeyde ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerini desteklemek amacıyla sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren bir müdahale programı uygulamışlardır. Çalışma 7 yaş ile 12 yaş aralığında ileri düzeyde okuma güçlüğü olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin değerlendirmeleri Woodcock Reading Mastery Test ve Lindamood Auditory Conceptualization Test ile yapılmıştır. Program 6 hafta boyunca her gün 4 saat olacak şekilde uygulanmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin sözcük çözümleme aşamasında yaptıkları hatalarda düşüş olduğunu göstermiştir.

McBride-Chang vd. (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ÖG riski altında olan çocuklar ile ailesi ve öğretmenleri tarafından okuryazarlık becerileri zayıf ve özellikle sözcük çözümlemeye yönelik zayıf becerilere sahip olan çocuklardan oluşan

iki grubun sözcük çözümleme becerileri ile farklı birtakım okuma becerileri incelenmiştir. Birinci grup kardeşinde ÖG olan ve ÖG riski taşıyan 36 çocuktan oluşurken diğer grup yalnızca okuryazarlık becerilerinde zayıflıklar olduğu uzmanlar ve aileleri tarafından belirtilen 36 çocuktan oluşmuştur. Grupların yaş ortalaması 5.8 olarak belirlenmiştir. Bütün öğrenciler bilişsel becerileri ve sözcük çözümleme becerileri açısından değerlendirilmiştir. Ailesel olarak ÖG riski taşıyan öğrencilerin diğer gruba göre sözcük çözümleme becerilerine dönük ölçümlerde akranlarından önemli düzeyde düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Shankweiler (1999), ÖG olan çocuklarında dahil olduğu 7,5 ve 9,5 yaşları arasındaki 361 öğrencinin sözcük çözümleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada anlamsız sözcük çözümlemenin sesbilgisel çözümleme ile arasında önemli ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Sözcük çözümleme performansındaki başarının diğer okuma becerileri üzerinde de etkili olduğu belirtilmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Okuma Akıcılığı

Okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için bir diğer önemli beceri ise okuma akıcılığıdır. Akıcı okuma metinde verilen mesaja ulaşmak için başarı ile gerçekleştirilmiş sözcük çözümlemenin yanısıra, yazım kurallarına uygun olarak doğru, hızlı ve prozodik okuma olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2006; Hudson, Mercer ve Lane, 2000; National Reading Panel, 2000; Pikulski ve Chard, 2005; Samuel, 2006; Rasinski, 1991). Okuma akıcılığı üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; *okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodidir* (Khun, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010; Schrauben, 2000, Wolf ve Ktzir-Cohen, 2001). ÖG olan öğrenciler, sözü edilen okuma akıcılığı becerilerinin bütün bileşenlerinde sorun yaşamaktadırlar (Allinder vd., 2001; Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Hitchcock, Prater ve Dowrick, 2004; Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca, 2008).

Okuma doğruluğu, akıcı okuma becerileri içerisinde ilk olarak ele alınan beceridir. Okuma doğruluğunun, doğru okunan kelime oranı (Keskin ve Akyol, 2014), okuyucunun verilen metinde yer alan sözcükleri doğru, hatasız seslendirmesi, harfi ve onu temsil eden ses arasındaki uyumu doğru kurabilmesi (Katzir vd., 2006) gibi tanımları yapılmaktadır. Sözcüklerin doğru okunması akıcı okumanın gerçekleşebilmesi

ve nihayet okuduğunu anlama için en temel basamaktır. Aksi takdirde sözcüğü hatalı okuyan çocuk hatasını düzeltebilmek için daha fazla çaba harcarken daha fazla zamana ihtiyaç duyar. Bu durumda anlama için gereken zamanı akıcılıkta yaşadığı sorunları çözmek için kullanmak durumunda kalır ve sonuçta düşük bir anlama performansı sergiler (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; LaBerge ve Samuels, 1974; Stanovich, 1991; Tompkins, 2006). ÖG olan öğrencilerin okuma doğruluğuna bakıldığında bu öğrencilerin akranlarına göre okuma sırasında daha çok sözcüğü hatalı okudukları gözlenmektedir (Archer, Gleason ve Vachon, 2003; Young ve Rasinski, 2009).

Okuma hızı, okuma akıcılığının bir diğer bileşenidir. Sözcüğü okuma için ayrılan süreyi, dakikada okunan doğru sözcük sayısını ifade etmektedir (Rasinski, 2004). Okuma doğruluğu okunan metindeki mesaja anlamlı olarak ulaşmayı sağlarken okuma hızı, doğrulukla birlikte anlama üzerinde daha büyük etki oluşturmaktadır. ÖG olan öğrencilerin okuma hızlarına bakıldığında bu öğrencilerin akranlarına göre cümleleri yada metinleri okuma hızlarının daha düşük olduğu gözlenmektedir (Akyol 2012; Jenkins, Furhs, Broek, Espin ve Deno, 2003; Sarıpınar ve Erden, 2010; Torgesen ve Hudson, 2006; Young ve Rasinski, 2009).

Prozodik okuma, akıcılığın son bileşeni olan, metni konuşur gibi belli bir ritimle, vurgulu ve tek düze olmadan konuşur gibi okuma becerisidir (Kuhn, 2005; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2001). Prozodi, okumanın daha çok metne anlam yüklenmesini sağlayan, sesteki yükselip alçalmaların, yavaşlamaların, duraklamaların, hızlanıp yavaşlamaların gerçekleştiği boyuttur (Crystal, 2008; Dowhower, 1991; Palmer, 2010; Rasinski, 2004; VandenBos, 2015). Okunan metnin daha anlaşılır olabilmesi için prozodik olarak okuması oldukça önemlidir. Diğer bir ifade ile konuşur gibi okumak anlamanın desteklenmesini sağlar (Kuhn, 2004; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). ÖG olan öğrencilerin prozodik okumalarına bakıldığında bu öğrencilerin akranlarına göre cümlelerin yada metinleri okurken vurgu ve tonlamalara daha az dikkat ettikleri noktalama işaretlerine uyarak okuma noktasında sorun yaşadıkları gözlenmektedir (Young, Mohr ve Rasinski; 2015). ÖG olan öğrencilerin akıcılık becerilerinde yaşadıkları sorunların temelinde sözcük çözümleme becerilerindeki yetersizlikler olduğu ve akıcılık sorunlarının ise ilerleyen aşamalarda okuduğunu anlama sorunları olarak karşımıza çıkacağı sıklıkla vurgulanmaktadır (Mathson, Allington ve Solic, 2006; Wolf, Bowers ve Biddle, 2000)

Seçkin-Yılmaz ve Baydık (2017) ilkokul üçüncü sınıfa devam eden okuma performansları düşük olan ve olmayan 52 öğrencinin okuma doğrulukları ve okumada

yaptıkları hataların sıklığını inceledikleri çalışmalarında düşük okuma başarısına sahip olan öğrencilerin okuma hatalarını daha sık yaptığı ve bu hataların tekrar etme, harf-hece atlama-yerine harf koyma-ekleme, harf-hece ekleme, yerine harf koyma gibi doğru okumaya yönelik hatalar olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçta okumada düşük başarı gösteren öğrencilerin diğer gruba göre *okuma doğruluğunda* daha az başarılı oldukları belirtilmiştir.

Gökdemir ve Yakut (2020) tarafından ÖG olan ve üçüncü sınıfa devam eden 79 öğrencinin okuma doğruluğu, hızı ve okuduğunun anlama becerilerinin Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak incelendiği bir çalışmada öğrencilerin %98.73'inin *okuma doğruluğunda*, %100'ünün *okuma hızında* bulundukları kronolojik yaşa göre daha düşük performans sergiledikleri benzer şekilde bulundukları sınıf seviyesinin oldukça altında başarı gösterdikleri gözlenmiştir.

Ergül (2012) yaptığı bir çalışmada okuma problemleri olduğu bildirilen 112 öğrenciyi ÖG riski açısından değerlendirmiş ve bu öğrencilerin okuma performanslarını okuma *doğruluğu ve okuma hızı* açısından incelemiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin okuma performansları sınıf düzeylerinde bir metin ile değerlendirilmiştir. Öğrenciler doğru okudukları sözcük sayıları dikkate alınarak endişe düzeyi, öğretimsel düzey ve bağımsız düzey olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Bulgular çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak %13'ünün okumada güçlüklerinin olduğunu, endişe düzeyinde yer alan öğrencilerin sözcükleri doğru ve hızlı okumada normal gelişim gösteren akranlarından daha geride performans sergilediklerini göstermiştir. Sonuç olarak okumada gösterdikleri düşük performansın onların ÖG ile tanılanma olasılığını artırdığını belirlemiştir.

Jenkins, Fuchs, Van Den Broek, Espin ve Deno'nun (2003), ÖG olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma performansları arasındaki farkın incelendiği çalışmalarında iki grup dördüncü sınıf öğrencisi belirlenmiştir. Bunlardan ilk grup (85) iyi okuyucu ve ikinci grup (24) ise ÖG olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilere standart bir okuma metnini yüksek bir sesle okumaları söylenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ÖG olan öğrencilere göre dakikada üç kat daha fazla sözcüğü doğru okuduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak her iki grubun *okuma hızlarına* ilişkin performansları arasında önemli düzeyde farklılıklar olduğu ifade edilmiştir.

Wanzek, Otaiba ve Petscher (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ÖG olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığının gelişimini incelemek için eyalet çapında büyük bir veri tabanından faydalanılarak öğrencilerin gelişimleri

değerlendirilmiştir. Çalışmaya, normal gelişim gösteren 185.367, ÖG olan ve genel eğitim sınıflarına devam eden 10.339 öğrenci dahil edilmiştir. Bulgular ÖG olan öğrencilerin ikinci ve üçüncü sınıflarda da okuma gelişimlerinin devam ettiğini, buna karşın akıcılıkta beklenen düzeye ulaşamadıklarını göstermektedir.

Balcı (2019) ÖG olan 47 ortaokul öğrencisinin akıcı okuma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada öğrenciler düzeylerine uygun metinler ile değerlendirilmiş ve okuma doğruluğu, hızı ve prozodileri incelenmiştir. ÖG olan öğrencilerin akıcılık becerilerinin beklenen seviyenin altıda olduğu, *prozodik okuma* performansının oldukça düşük olduğu gözlenmiştir.

Baydık, Ergül ve Bahap- Kudret (2012) yaptıkları bir çalışmada sınıflarında okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğretmenlerinin akıcılık becerilerine ilişki uygulamaları ve öğrencilerin akıcılık sorunlarını araştırmışlardır. Çalışmada 39 öğretmen ve 105 olan öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler henüz ÖG tanısı almamış ancak öğretmeleri tarafından okuma güçlüğü olduğu belirlenen öğrenciler arasından seçilmiştir. Veriler öğretmen anketi ile toplanmış ve elde edilen bulgular alan yazınla tutarlı bulunmuştur. Buna göre okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin akıcılık becerilerinden en fazla (%72.4) *prozodik okumada* hata yaptıkları ve noktalama işaretlerine uygun okuma yapmadıkları gözlenmiştir.

Özetle, yukarıda sunulan bilgilere bakıldığında, ÖG olan öğrencilerin öncelikle sözcük çözümleme doğruluğu ve hızında buradan kaynaklı olarak okuma akıcılığında birtakım güçlükler yaşadığı görülmektedir. Akıcı okumada yaşanan bu güçlüklerin okuduğunu anlama performansını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Allinder, Fuchs ve Fuchs, 1998; Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019; Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Marston, 1989; Tompkins, 2006).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama; sembollere anlam yükleme (Lewis ve Doorlag, 1983; Young ve Rasinski, 2009) sözcüklerin oluşturduğu cümlelerin ve bunların sesletiminin oluşturduğu bir süreç olarak ifade edilmektedir (Gough ve Tunmer 1986). Okuma sürecinde hedeflenen asıl amaç, verilen metinde istenen anlama ulaşılması diğer bir deyişle anlamanın gerçekleşmesidir (Rose vd. 2000). Diğer yandan okuduğunu anlama sürecinde, temelde üç unsur arasındaki etkileşim sonucunda anlam oluşmaktadır. Bu

unsurlar birey, yazılı metin ve metin temelinde ortaya çıkan bağlamdır (Fan, 2009; Gani, Yusuf ve Susiani 2016). Ayrıca bu unsurlarla etkileşimin sonucunda ortaya çıkan anlama ulaşmanın yanısıra, okuyucunun metin üzerinde değerlendirme, analiz, sentez ve yorumlama yapma gibi bir takım bilişsel becerilere de sahip olması gerekmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında ise okuduğunu anlamanın karmaşık bir yapıya sahip olmasından dolayı okuyucunun okuma sürecinde aktif olması, amaçlı bir şekilde bilişsel süreçlerini yönetmesi gerekmektedir (Block, 2004; Grabe ve Stoller, 2002; Güneş, 2004). Sözü edilen bu karmaşık yapısından dolayı, interaktif ve dinamik bir yapı olarak görülen okuduğunu anlama becerisinin başarılı bir biçimde kazanılmasında okuduğunu anlamanın temel iki bileşeni olan sözcük çözümleme ve akıcılık becerilerinin başarılı bir şekilde kazanılmış olması önkoşuldur (Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Nation, 2005; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014; Spear-Swerling, 2006; Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010) .

ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarına bakıldığında ise bu öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre okuduklarını anlamada daha fazla güçlük yaşadıkları ve daha sık anlama sorunları yaşadıkları ve ÖG olan çocukların %90'ının okuduğunu anlama problemi olduğu (National Joint Committee on Learning Disabilities [NCLD], 2014; Vaughn, Levy, Coleman ve Bos, 2002) ve bu öğrencilerin sözü edilen beceride akranlarından 3-4 yıl daha geri kaldıkları (McNamara, Scissons ve Dahleu, 2005; NCLD, 2014; Scarborough ve Parker, 2003) belirtilmektedir. ÖG olan çocukların okuduğunu anlama aşamasında yaptıkları hatalar incelendiğinde metinde yer alan içeriğe ilişkin kendilerine sunulan çıkarım sorularına cevap vermede ve yorumlamada (Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000), metnin ana fikrini bulmada (Baydık, 2011; Dermitzaki, vd., 2008; Pesa ve Somers, 2007), olay ve olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini bulmada ve metnin öğelerine ilişkin bağlantıları kurmada (Oakhill ve Cain, 2000), metni özetleme ve metnin konusuna ilişkin tahmin etme aşamalarında (Baydık, 2011) gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etmede (Dermitzaki vd. 2008) bilgileri yeniden organize etmede (Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000), sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Sonuç olarak ÖG ve okuduğunu anlama ile ilgili alanyazında yapılan detaylı araştırmalar bize ÖG olan öğrencilerin önemli düzeyde okuduğunu anlama sorunları olduğunu göstermektedir (Baydık, 2011; Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Delimehmet-Dada ve Ergül, 2017; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Quinn, Wagner, Petscher, Roberts, Menzel ve Schatschneider, 2020;

Rasmussen ve Cora 2017; Rose vd. 2000; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997; Tunmer, 2008).

Delimehmet-Dada ve Ergül (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ÖG olan (30) ve ÖG olmayan (30) öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin tamamı üçüncü ve dördüncü sınıflarda eğitimine devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Okuduğunu anlama performansları değerlendirilirken bu performansın okuma hızı ve okuma hatalarından etkilenmemesi için öğrencilerden %90 doğruluk oranında okuma yapanlar seçilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin bilgiler "Formel Olmayan Okuma Envanteri" ile elde edilmiştir. Öğrencilere öyküleyici ve bilgilendirici metinler okutulmuş, metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularına yanıtlar vermeleri istenmiştir. ÖG olan ve okuduğunu anlama sorunları olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük performans sergileyerek akranlarının aldıkları okuduğunu anlama puanlarının yaklaşık yarısını aldıkları gözlenmiştir. Bu durum okuduğunu anlama sorunlarının ÖG ile yüksek düzeyde ilişkisi olarak yorumlanmıştır.

Baydık (2011) tarafından ilkokula devam eden 96 ÖG tanısı olmayan ancak okuma güçlüğü olan ve 96 normal gelişim gösteren üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma sorunları üzerine yapılan çalışmada ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini gösteren bir çok beceride (çıkarım yapma, özetleme, ana fikri bulma, tahmin etme vb.) normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri belirtilmektedir.

Quinn, Wagner, Petscher, Roberts, Menzel ve Schatschneider (2020) tarafından yapılan bir çalışmada 627'si ÖG olan, 14.146'sı normal gelişim gösteren toplamda 14.773 öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Öğrenciler anaokulundan dördüncü sınıfa kadar sözcük dağarcığı genişliği ve okuduğunu anlama becerileri açısından değerlendirilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük dağarcığı ile birlikte okuduğunu anlama becerilerinde beklenen düzeyde bir gelişme görülürken ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının akranları gibi ilerlemediği ve akranlarının düzeyinden geride olduğu belirlemişlerdir.

Rasmussen ve Cora (2017) tarafından ÖG sahip öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarını belirlemek için yapılan bir çalışmada ÖG olan beşinci ve altıncı sınıfa devam eden üç öğrencinin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Bulgular katılımcıların kendilerine verilen metin içerisindeki okuduğunu anlama sorularına doğru cevap vermede güçlük yaşadıklarını, yanısıra okumaya ilişkin üst bilişsel stratejileri

kullanma da yetersiz olduklarını ve okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme ve çıkarım yapma gibi becerilerde düşük performans gösterdiklerine ulaşılmıştır.

Sonuç olarak alanyazına bakıldığında ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama gibi okumanın bir ya da birkaç boyutunda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu grupta başarılı bir okumanın gerçekleşebilmesi için öncelikli olarak okumada ilk kazanılması gereken sözcük çözümleme becerisinde yeterli ve beklenen düzeye ulaşılması gerekmektedir. Alanyazında ÖG olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak onların sözcük çözümleme becerilerine odaklanıldığı ve bu becerilerde belli bir düzeye ulaşmalarının desteklenmeye çalışıldığı görülmektedir (Denton, Fletcher, Anthony ve Francis, 2006; Hines, 2009; Wanzek, Vaughn, Roberts ve Fletcher, 2011). Bu çalışmalar, sözcük çözümlemede etkili olduğu düşünülen bir çok yöntem ve tekniğin başarılı bir şekilde uygulandığında öğrencilerin iyi bir performans sergileyebileceğini vurgulanmaktadır (Ayala ve O'Connor, 2013; Solari ve Gerber, 2008; Wanzek vd., 2011). Bu öneminden hareketle sözcük çözümleme becerisinde istenen yetkinliğe ulaşabilmeleri için etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. İlerleyen bölümlerde ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerine yönelik müdahaleler, yöntem ve teknikler aşağıda özetlenmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Sözcük Çözümleme Müdahaleleri ve Desteklenmesi

Alanyazında yapılan çalışmalarda destek hizmetleri sağlayan uzmanlar tarafından uygulanacak bilimsel temelli müdahalelerin ÖG olan öğrencilerin okumada başarıya ulaşmasında anlamlı düzeyde etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Blanks ve Bursuck, 2010; NRP, 2000). Sistematik bir şekilde yapılan sözcük çözümleme müdahalelerinin ileri düzeyde ÖG olan öğrencilerin okuma performanslarında oldukça büyük etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Berninger vd., 2003; Lovett, Barron ve Benson, 2003; National Reading Panel, 2000). Sözcük çözümleme becerilerine ilişkin müdahalelerin Ses Temelli Cümle Yöntemi, tekrarlı okumaya dayalı müdahaleler ve doğrudan öğretim tekniği ile yapılan müdahaleler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Akçin, 2018; Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt 2016; Akyol ve Kodan, 2016; Chard,

Ketterlin-Geller, Baker, Doabler ve Apichatabutra, 2009; Meyer ve Felton 1999; Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron ve Lindamood, 2010; Uzunkol, 2013).

Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Sözcük Çözümleme Müdahaleleri. Ses Temelli Cümle Yöntemi ülkemizde 2005-2006 yılından beri kullanılan ve temelini yapılandırmacı yaklaşım üzerine kuran bir yöntemdir (Durukan ve Alver, 2008; MEB, 2005). Ses Temelli Cümle Yönteminde okumanın kazandırılabilmesi için, öğrencinin daha önceden sahip olduğu bilgi ve becerilerin ortaya çıkarılmasına olanak sağlanarak yeni öğrenilecek olan bilgi ve becerilere zemin hazırlanması ve bilginin yapılandırılması hedeflenmektedir (Akyol ve Temur, 2008; Durukan ve Alver, 2008; Koç, 2012). Ses Temelli Cümle Yönteminde okuma ve yazma eş zamanlı olarak sürdürülür. Okumanın birinci basamağı seslerdir ve ilk olarak seslerin hissettirilmesi ile başlanır. Sesler öğrencilere hissettirilir ardından tanıtılır ve bir sonraki aşamada anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde seslerden heceler oluşturulur. Bu aşamada önemli olan arda arada verilecek seslerin daha sonraki aşamada anlamlı bir hece ve sözcük oluşturmasını kolaylaştıracak şekilde organize edilmesidir (Akyol ve Temur, 2008). Diğer bir deyişle parçadan bütüne ulaşmak ve bütünü öğrenci zihninde yapılandırmak için verilen seslerin sırası ve organizasyonu oldukça önemlidir (MEB, 2005). Verilecek her sese ilişkin günlük yaşam ile ilişkilendirme öğrencinin sese kolay hakim olmasını ve öğrenmesini sağlar. ör: "a" sesi verilerken öğrencide hayret oluşturacak olay olgu ve nesnelerin kullanılması sesin öğrenilmesini kolaylaştırır (Akyol ve Temur, 2008). Bir sonraki aşamada hecelerin oluşturduğu sözcüklere ve ardından sözcüklerin oluşturduğu cümlelere ulaşılır. Ses Temelli Cümle Yönteminde öğretim programında yer alan sesler, alfabede bulundukları sıradan ziyade yazım kolaylıklarına, anlamlı heceler ve ardından anlamlı sözcükler oluşturmadaki verimine göre farklı gruplara ayrılmıştır (MEB, 2005). Diğer yandan bu yöntem ile okuma yazma öğretimi yapılırken öğrenci oldukça fazla sayıda hece, sözcük ve cümleye maruz kaldığı ve bunları ezberlemeden öğrendiği için okuduğunu anlama sürecinde daha başarılı performans sergilemektedir (MEB, 2005). Bununla birlikte Ses Temelli Cümle Yönteminin diğer yöntemlere göre birkaç dezavantajı olsa da (Koç, 2012) birçok avantajı bulunmaktadır (Gün, 2006; MEB, 2005; Tok, Tok, ve Mazı, 2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi dil gelişimine katkıda bulunur, yazma aşamasında öğrenciyi doğru yazmaya yönlendirir, konuşma becerilerini destekler, yazılı dile geçişte öğrenciye hazırbulunuşluk kazandırır, öğrencilerin zihinsel

ve sosyal gelişimlerini destekler (MEB, 2005), okumaya daha hızlı geçmeyi sağlar, daha zevkli okumayı sağlar, Türkçe'nin ses yapısı ile uyumludur (Tok, Tok ve Mazı, 2008) ve okumayı kolaylaştırmaktadır (Yaşar ve Aktay, 2015). Ses Temelli Cümle Yönteminin Türkçe benzeri opak olmayan dillerde ÖG olan öğrencilerin okuma becerilerinin kazanımında önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Landerl, Wimmer ve Frith, 1997).

Ses Temelli Cümle Yönteminin diğer okuma yöntemleri ile kıyaslandığında en önemli etkilerinden birisi öğrencilerin birkaç hafta gibi kısa bir süre içerinde iki/ üç sesli sözcükleri okumaya kolaylıkla geçmeleridir. Diğer bir deyişle öğrenci bir sesi öğrenme sürecinde oldukça fazla sayıda sözcüğe maruz kalmakta dolayısıyla sözcük bilgileri artmaktadır (Ehri, 1999).

Bununla birlikte Ses Temelli Cümle Yöntemi sesbilgisel bilgi ve beceriler üzerine temellendirilmiş bir yöntemdir. Alanyazında sesbilgisel süreçleri merkeze alan müdahalelerin başarılı bir sözcük çözümleme becerisinin kazanımı için oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Chard ve Kameenui, 2000; Goodman, Libenson ve Wade-Woolley, 2010; Share ve Stanovich, 1995; Torgesen ve Hudson, 2006). Bununla birlikte benzer şekilde alanyazında sesbilgisel bilgi ve becerilerdeki başarı arttıkça, doğru ve hızlı çözümleme becerilerinin arttığı belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 2002; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Kjeldsen, vd., 2014; Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney, 2002; Rakhlin, Cardoso-martins ve Grigorenko 2014; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman ve Fletcher 2002; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino vd., 2004).

Tok, Tok ve Mazı (2008) ÖG olan öğrencilerin okuma yazma performansları üzerinde Ses Temelli Cümle Yönteminin etkilerini incelendiği bir çalışmada, 157 sınıf öğretmeninin görüşleri almış ve öğretmenlerin 137'sinin ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimini daha etkili bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenler ÖG olan öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazmayı daha hızlı öğrendiklerini, öğrenmelerinin akranları ile benzer şekilde daha kalıcı olduğunu ifade etmişledir.

Baydık ve Kudret (2012) tarafından öğretmen görüşlerine dayanan bir başka çalışmada ise benzer şekilde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinden oluşan 13 öğretmenin görüşleri değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular bu öğretmelerden 9'unun Ses Temelli Cümle Yönteminin sadece normal gelişim gösteren öğrencilerin değil ÖG olan öğrencilerin de okuma ve yazma performanslarını kolaylaştırdığını ve hızlandırdığını göstermiştir.

Başar, Göncü ve Baran (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ÖG olan ve sesleri karıştıran öğrencilere Ses Temelli Cümle Yöntemi temel alınarak öğrencilerin okumada hata yaptıkları ve karıştırdıkları sesler renklendirilerek sunulmuştur. Öğrenciler karıştırdıkları seslerde görsel olarak desteklenmişler ve öğretim sürecinde Ses Temelli Cümle Yöntemine uygun bir şekilde uygulamalar sürdürülmüştür. Çalışma iki öğrenci ile tek denekli olarak tasarlanmıştır. Çalışma sonunda her iki öğrenci de okuma yazma sürecini kısa sürede tamamlamışlardır.

Tekrarlı Okumalara Dayalı Sözcük Çözümleme Müdahaleleri. Tekrarlı okuma tekniği okumanın sözcük çözümleme boyutunda en çok kullanılan ve etkililiği en çok araştırılan teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Samuel, 1979). Bu teknikte, sözcük çözümleme sürecinde istenilen akıcılık elde edilinceye kadar devam edilmektedir (Samuels, 1997). Tekrarlı okuma ile yapılan okuma öğretimlerinin sözcük çözümleme hızı ve doğruluğunun elde edilmesinde önemli katkılarının olduğu alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (Akyol 2010; Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001; Rasinski 1990; Van Gorp, Segers ve Verhoeven, 2017; Rasinski, 2014; Therrien ve Kubina, 2007). Tekrarlı okuma, programlara uyarlamada ve uygulamadaki kolaylığı aynı zamanda normal gelişim gösteren öğrenciler ve ÖG olan öğrencilerin okuma performanslarındaki artışa etkileri nedeni ile yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Rasinski, 2014).

Tekrarlı okuma tekniği ile okuyucu aynı sözcükler ile birden fazla kez karşılaşmaktadır. Nihayetinde okuyucunun sözcük çözümleme becerilerindeki başarısı artacaktır. Bu durum şöyle açıklanmaktadır; okuyucu sözcüklerle ne kadar çok karşılaşırsa, sözcüklere ilişkin bilgi ve sözcüklerin özellikleri bellekte yer eder. Daha sonra gerçekleşecek okuma sürecinde belleğe kaydedilen sözcüklere daha kolay ulaşılır ve sözcükler daha kolay ifade edilir (Rasinski, 2014). Özetle tekrarlı okuma aşamasında okuyucu sözcük çözümlemede otomatikleşmekte ve daha hızlı ve doğru bir şekilde mekanik okumayı gerçekleştirmektedir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001). Tekrarlı okuma aşamasında en önemli bileşenler sesli bir şekilde okuma, dönüt alma ve hedeflenen hız ve doğrulukta çözümleme gerçekleşinceye kadar okumanın devam etmesidir (Therrien, 2004). Alanyazında okuma başarısını artırmaya yönelik olarak tekrarlı okuma müdahaleleri farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bunlar koro okuma, rehberli okuma, eşli okuma, eko okuma vb.(Akyol, 2011; Akyol 2013; Hudson, Lane ve

Pullen, 2005; Keskin, 2012; Meyer ve Felton, 1990; Poore ve Ferguson, 2008; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010).

Koro Okuma. Bu okuma tekniğinde çoğunlukla usta okuyucu ile bütün öğrenciler metni birlikte sesli bir şekilde okur ve bu süreçte usta okuyucu akıcılığın bütün bileşenlerinde öğrenciye model olur. Okuma boyunca öğrenci hatalı okuduğu sözcükleri fark eder, düzeltmeye çalışır, motivasyonu artar (Paige, 2011; Poore ve Ferguson, 2008). Oldukça kolay uygulanabilen bir teknik olmasından dolayı prozodi ve sözcük çözümleme becerilerini geliştirmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Poore ve Ferguson, 2008). Koro okuma tekniği ile okuma başarısı düşük öğrencilerin grup çalışmasından faydalanması sağlanmış olur. Aynı zamanda sürece katılmak istemeyen öğrencilerin dahil olması sağlanır (Rasinski vd., 2010). Alanyazında koro okumanın hız, doğruluk becerilerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Keskin, 2012; Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010).

Rehberli Okuma. Rehberli okuma tekniğinde öğrencinin sözcük çözümleme sürecinde kendisinden daha usta bir okuyucuyu model alması ile okuma süreci ilerlemektedir. Bu süreçte öğrenci usta bir okuyucu tarafından desteklenirken ilk aşamada usta okuyucu sözcük çözümleme için öğrenciye model olur. Öğrenci başlangıçta usta okuyucuyu dinler, ardından modeldeki gibi okumaya başlar. Usta okuyucu bu aşamada öğrenciyi destekler (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Meyer ve Felton, 1990). Araştırmalar rehberli okuma tekniğinin öğrencilerin doğru sözcük okuma becerilerini geliştirdiğini (Brown 2007; Higgins, 2009) ve okumaya karşı motivasyonlarını artırdığını ifade etmektedir (Sözen ve Akyol, 2018).

Eşli Okuma. Bu okuma tekniğinde usta okuyucu ile öğrenci okumaya birlikte başlarlar. Öğrenci okuma sürecinde başarısızlık hissettiğinde usta okuyucu tarafından desteklenir. Bu teknikte usta okuyucu öğrencinin çevresinden ailesinde arkadaşlarından yada öğretmenlerinden biri olabilir (Akyol, 2011). Usta okuyucunun her an geri bildirim verdiği, öğrencinin zorlandığı anlarda onu desteklediği, farklı düzey ve yaşta okuyucu ile yapılabilen bir okuma tekniğidir (Akyol, 2013). Araştırmalarda eşli okuma tekniğinin sözcük çözümlemenin hız ve doğruluk aşamasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Keskin, 2012).

Eko (Yankılayıcı) Okuma. Bu okuma tekniğinde usta okuyucu sözcüğü okuduktan sonra öğrenci aynı yeri okur. Bu teknik öğrencinin kendinden usta bir okuyucuyu model alarak doğru ve hızlı çözümleme becerisini görmesini ve kendini düzeltmesini sağlamaktadır (Akyol, 2011).

Van Gorp, Segers ve Verhoeven (2017) zayıf okuyucularda sözcük çözümleme verimliliğini artırmayı amaçlayan bir sözcük çözümleme etkinliğinin etkilerini incelemişlerdir. Zayıf okuyucu olan 62 ikinci sınıf öğrencisi, beş haftalık bir süre boyunca beş saatlik bir akıcılık müdahalesi almışlardır. Müdahale sırasında, katılımcılar bir oyun bağlamında anlamlı ve anlamsız sözcükleri okuma alıştırması yapmışlardır. Öğrenciler oyun bağlamında sözcükler tekrarlı bir şekilde okutularak eğitim almışlardır. Oyunun içeriği tekrarlama şeklinde ilerlemiştir. Hedef sözcükler tekrarlı bir şekilde öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin müdahaleden hemen önce, hemen sonra ve müdahaleden beş hafta sonra, sözcük çözümleme performansı değerlendirilmiştir. Oyun içinde öğretilen sözcük çözümleme öğretiminin etki büyüklüğünün yüksek olduğu ve öğrencilerin okuma performanslarının arttığı bulunmuştur.

Akyol (2010) yaptığı bir çalışmada ise ÖG olan ve okuma güçlüğüne sahip beşinci sınıf öğrencisinin sözcük okuma başarısını artırmak için sözcük okuma müdahalesi uygulamıştır. Öğretim öncesinde öğrenciye yapılan değerlendirme ile öğrencinin kendisine verilen 22 kelimelik bir listeden 15 tanesini doğru okuduğu gözlenmiştir. Ancak tekrarlı bir şekilde yapılan sözcük okuma öğretimi sonrası öğrencinin 22 sözcükten 20 sözcüğü doğru okuduğu gözlenmiştir. Altı hafta süren çalışma sonunda öğrencinin sözcük okuma hatalarının azaldığı vurgulanmıştır.

Lo-oh ve Muofor (2020), bir okuma müdahale programının ÖG olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. ÖG olan ve ilkokul beşinci sınıfa devam eden 14 öğrenciye dört aşamadan oluşan bir okuma öğretimi yapılmıştır. Çalışma yarı deneysel desen olarak ve öntest sontest kontrol gruplu çalışma olarak tasarlanmıştır ve uygulama dört hafta sürmüştür. Çalışmada öğrencilere okuma becerilerini desteklemek amacıyla tekrarlı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, deney grubunun okumada önemli ölçüde daha iyi sonuçlar elde ettiğini göstermiş ve tekrarlı okumanın okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini şekillendirmede ve geliştirmede etkili stratejiler olarak benimsenebileceği göstermiştir.

Doğrudan Öğretime Yönelik Sözcük Çözümleme Müdahaleleri. Etkili öğretim üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilere bilmeleri gerekenleri doğrudan ve açık bir şekilde öğretildiğinde başarının açıkça gözlendiğini belirtmektedir (Taylor, Peterson, Pearson ve Rodriguez, 2002). Bu temele dayanan doğrudan öğretim yöntemi diğer adıyla sistematik yada etkin öğretim (Schug, Tarver ve Western, 2001) ilk olarak özel

gereksinimli öğrencilerin eğitimi için kullanılmıştır (Tarver, 2003). Doğrudan öğretim yöntemi öğretmenin etkin olduğu ve beceri merkezli bir yöntemdir (Camine, 2000; Traub, 1999). Doğrudan öğretimin anahtarı, öğretmen ve öğrenci arasındaki aktif iletişim ve etkileşimdir. Bu öğretim tarzı, doğası gereği iyi yapılandırılmış veya daha az yapılandırılmış olabilir ancak dinamik bir ilişkidir (Villaume ve Brabham, 2003). Bu yöntem genel olarak öğretimin ilk aşamalarında öğretmenin en büyük rolü üstlendiği, öğrencinin hata yaptığı durumlarda öğretimin tekrar yapıldığı ve öğrenciye zaman zaman rehberlik yapıldığı öğretimdir (Camine, 2000; Kuhn, 2007; Roseinshine, 2008; Traub, 1999). Öğretimin başlangıcında öğrenci öğretmen tarafından yönlendirilirken öğretmen öğretimi küçük adımlara böler ve sürecin her adımında öğrencinin alıştırma yapmasına olanak sağlar (Schug, Tarver ve Western, 2001). Doğrudan öğretim ile hedeflenen program içeriğinin zamandan tasarruf ederek en etkili ve verimli şekilde kazandırılmasıdır. Bunu programın temel bileşenlerini (araç gereç, ortam vb.) kontrol altına alarak gerçekleştirir (Marchand-Martella, Martella ve Ausdemore, 2005).

Doğrudan öğretimin genel özellikleri; bir önceki konuyu gözden geçirmek, yeni konu için model olmak, rehberli etkinlikler ile öğrenciyi desteklemek, bağımsız etkinliklere olanak sağlamak, düzeltme ve geri bildirim sunmaktır (Arends, 1997; Eggen ve Kauchak, 2001; Kozloff vd., 1999). Model olma, etkili öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini ve stratejilerini ve bunları nasıl uygulayacaklarını kavramsallaştırmalarına yardımcı olmak için kullandıkları doğrudan öğretim stratejisidir. Model olma adından da anlaşılacağı gibi öğrencilere öğrendiklerini nasıl kullanacaklarını göstermektir (Rupley, Blair ve Nichols, 2009) ve bu yaygın olarak kullanılan model olma türlerinden sesli konuşma ve sesli düşünme ile yapılır. Sesli düşünme, genellikle okuyucuların görevi yerine getirirken kullandıkları mantığı ve kullanılan adımların tartışılmasını içerir. Sesli düşünme, öğrencilerin "öğretmenin zihnine girmelerine" ve benzer görevleri yaparken hangi stratejileri kullanabileceklerini anlamaya yardımcı olur (Rupley vd., 2009). Rehberli etkinlikler aşaması, bir öğrenciye beceri öğretiminde rehberlik etmeyi içerir. Öğretmen, öğrenciyi kendi rehberliğinde gözlerken öğrencinin kendi başına çalışmasına izin verir. Bu aşamada doğru davranışlar pekiştirilir, hatalar için ipuçları ile düzeltici dönüt verilir. Bunun için model olma basamağına geri dönülür (Güzel, 1998; Rosenshine, 1982). Uygulamanın başlangıcında rehberlik desteği oldukça fazla iken ilerleyen süreçte rehberlik desteği azaltılır (Güzel, 1998). Bağımsız uygulamalar aşamasında ise bir önceki aşamalarda kullanılan etkinliklerle aynı zorluk düzeyinde olan fakat farklı etkinliklerin yapılması

gerekmektedir. Öğrencinin kendisinden bekleneni doğru yapıp yapmadığı kontrol edilerek pekiştirilir. Bağımsız olarak yapıp yapamadığı gözlenerek duruma göre pekiştirilir ya da rehberli uygulamalara dönülerek ipucu yardımı ile hatasını düzeltme olanağı sağlanır (Dağseven, 2008; Güzel, 1998). Bir çok önemli çalışma, doğrudan öğretim kullanmanın öğrencilerin birçok alandaki öğrenmelerinin yanısıra, okuma sürecinin temel bileşenlerini (ses farkındalığı, ses bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama) öğrenme ve öğretmede etkili olduğu (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü, 2000) özellikle etkili okuma öğretiminin temel kaynaklarından biri olduğu belirtmektedir (Carnine, Silbert, Kameenui ve Tarver, 1997). Alanyazında bir çok çalışma doğrudan öğretimin dil becerileri ile birlikte akademik becerilerinin (matematik, okuma) desteklemesinde etkili olduğunu (Karsak, 2018; O'connor ve Jenkins, 1995; Owens, Freidrick ve Shippen, 2004; Malmgren ve Leone, 2000) çocukları sözcük okumada ustalaşmaya doğru yönlendirdiğini (Blair, Rupley ve Nichols, 2007; Duffy, 1999) belirtmektedir. Bununla birlikte sözcük okuma becerilerine ilişkin stratejileri doğrudan öğretim ile alan öğrencilerin sözcük çözümlemeyi, bu tür öğretim almayan öğrencilere göre daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri gözlenmiştir (Blair, Rupley ve Nichols, 2007). Genel olarak ÖG olan öğrenciler sözcük çözümleme becerisini daha kolay kazanmakta, farklı öğretim yöntemleri arasından doğrudan öğretim tekniği ile hedefe daha çabuk ulaşabilmektedirler (Sidekli ve Yangın, 2005).

Doğrudan Öğretim Yöntemi ile ÖG olan öğrencilere okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı bir çalışmada; Fırat ve Ergül (2020) 3D (Okuma Öncesinde Düşün, Okuma Sırasında Düşün ve Okuma Sonrasında Düşün) stratejisi öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi ile öğretilmiştir. Çalışma tek denekli olarak tasarlanmış ve altıncı sınıfa devam eden üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim programı doğrudan öğretim basamakları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği bu çalışmada öğrencilerin istenilen becerileri kazandıklarını göstermiştir.

Lovett ve diğerleri (2008) yaptıkları bir çalışmada doğrudan öğretimin de dahil olduğu üç ayrı okuma programını ÖG olan ve olmayan öğrencilere uygulamışlardır. Araştırmada sesbilgisel temelli becerilerin desteklenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere 105 saat okuma müdahalesi uygulanmıştır. Araştırmaya 126 okuma güçlüğü olan öğrenci ve kontrol grubu olarak 44 öğrenci katılmıştır. Araştırmada doğrudan öğretim programının da içinde bulunduğu okuma öğretim programlarının öğrencilerin okuma performanslarında artış sağladığı belirtilmiştir.

Tannock ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ve beraberinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenci okuma performansları incelenmiştir. Araştırmaya 65 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin doğrudan öğretimle birlikte sesbilgisel ayırma ve birleştirme ile sözcük okuma becerileri incelenmiştir. Öğrenciler 10 hafta içinde, ayrı bir sınıfta bir öğretmen tarafından, 2 ila 3 kişilik küçük gruplar halinde 35 saatlik eğitim almışlardır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular uygulanan müdahalenin öğrencilerin okuma performansları üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin okuma performanslarında ilerleme olduğunu göstermiştir.

Akdal (2018) beş yaş grubu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için yaptıkları bir müdahale çalışmasında müdahalenin uygulama oturumlarında Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanmışlardır. Araştırma sonunda çalışmaya katılan katılımcıların sesbilgisel farkındalık becerilerinde gelişme olduğu ve Doğrudan Öğretim Yöntemi ile uygulanan müdahalenin etkili olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinde yukarıda bahsedilen ve etkililiği ispatlanmış olan müdahalelerin kullanılması ve bunların öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanması ile bu çocuklara sözcük çözümleme becerilerinin daha etkili bir biçimde kazandırılabileceği düşünülmektedir. Burada önemli olan öğrencilere sunulanacak olan müdahale programının içeriği ve programın iyi kurgulanmış olmasıdır. Buradan hareketle bu çalışma içerisinde ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerine yönelik bir müdahale programının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilecek olan müdahale programı Ses Temelli Cümle Yöntemine uygun ve etkililiği alanyazında kanıtlanmış olan Doğrudan Öğretim Yöntemine dayalı olarak aynı zamanda içerisinde tekrarlı okuma yöntemlerini barındıracak şekilde oluşturulmuştur.

Problem Durumu

Okuma başarısında istenilen amaca ulaşabilmek için, okumanın sahip olduğu hiyerarşik yapıdan dolayı her aşamanın kendisinden beklenen şekilde yeterli, sorunsuz kısacası başarılı bir düzeyde gelişmesi gerekmektedir. Herhangi bir aşamada ortaya çıkabilecek olan aksaklıklar kendisinden sonra gelecek bir sonraki aşamada birtakım sorunlar ortaya çıkmasına, dolayısıyla bulunulan aşamanın sağlıklı bir şekilde

tamamlanamamasına neden olmaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2005; National Reading Panel, 2000). Bu durum ise genellikle akademik başarısızlıklarla sonuçlanabilmektedir. Diğer yandan, okumanın sahip olduğu her aşama belli sınıf dönemlerine karşılık gelmektedir. Örneğin araştırmacılar, ilköğretimin ilk yılını öğrencilerin okumayı nasıl gerçekleştirdiği ile ilgili bir süreç olarak görürken üçüncü sınıfın sonundan sonra kendilerine verilen cümle yada metnin vermek istediği mesaja odaklandıkları bir süreç olduğunu (Jacobs, 2006; Rouse, 2014) ifade etmişlerdir. Buna karşı öğrenci ilk yıllarda başarılı bir sözcük çözümleme performansı kazanamazsa, akranları ile arasındaki fark açılarak öğrenci 4'üncü sınıfa ulaştığında okuduğu cümle yada metinleri doğru bir biçimde anlamlandıramayacak ve bu durum birçok alanda akranlarının gerisinde kalmasına neden olacaktır (Kim, Thompson ve Misquitta, 2012; Wanzek vd. 2013). Nihayetinde bu durum hemen her çocukta karşımıza çıkabileceği gibi özellikle ÖG olan öğrencilerde daha sık karşımıza çıkmaktadır. ÖG olan öğrencilere akademik beceriler açısında bakıldığında okumanın ciddi bir problem olduğu diğer dersleri ve becerilerini önemli düzeyde etkilediği belirtilmektedir (National Reading Panel, 2000; Schuchardt, Maehler ve Hasselhorn, 2008). ÖG olan öğrencilerin okumanın daha önce sözü edilen sözcük çözümleme, akıcılık ve anlama gibi boyutlarının bir ya da bir kaçında ya da zaman zaman hemen hepsinde problem yaşayabildikleri gözlenmektedir (Bender, 2016; National Reading Panel, 2000). Öncelikle sözcük çözümleme performanslarında sergiledikleri düşük başarı akademik olarak zayıf performans sergilemeleri ile kalmayıp hayatın bir çok alanında ve pek çok beceride sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008; Bender, 2016; Kravetz, Faust, Lipshitz ve Shalhav, 1999; Milsom ve Glanville, 2010; Vassaf, 2011; Yukay ve Yüksel, 2013).

Yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı ÖG olan öğrencilerin okuma alanındaki performanslarının etkili bir şekilde desteklenmesi gerekli ve önemli görülmektedir (Bender, 2016; Konrad, Fowler, Walker, Test ve Wood, 2007). Nitekim okumanın en temel boyutlarından birisi olan sözcük çözümleme boyutunun da bu nedenle öncelikli olarak desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Handler ve Fierson, 2011; Semrud-Clikeman, 2005). Çünkü ÖG olan öğrencilerin okuma performansları değerlendirildiğinde ilk olarak sözcük çözümleme becerilerinde yaşadıkları sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Sözü edilen becerilerde yaşanılan sorunlara yönelik etkili müdahaleler ile bu çocuklara sözcük çözümlemede daha başarılı performanslar kazandırılabilir ve sözcük çözümlemede elde edilen bu olumlu performans onların okuma akıcılığını, uzun vadede ise okuduğunu anlama

performanslarını olumlu şekilde etkilemektedir (Fletcher vd., 2018; Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman, 2003). Diğer yandan yapılacak bilimsel temelli çalışmaların ve müdahalelerin onların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde farkındalığı yüksek, başarılı ve yaşama kolay uyum sağlayan bireyler olmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle öncelikle ÖG olan öğrencilere sözcük çözümlemenin etkili müdahaleler ile doğru bir şekilde kazandırılması önemli görülmektedir.

Alanyazına bakıldığında, uluslararası alanyazında bu konuya ilişkin yapılmış çalışmalar olmasına rağmen ulusal alanyazında ÖG olan öğrencilere uygun olarak geliştirilmiş sözcük okuma müdahale programlarının yetersiz, aynı zamanda sayıca ve çeşitlilik açısından da sınırlı olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan uygulamacılar ve uygulamaya dönük olarak bakıldığında sözcük çözümlemeye yönelik bilimsel temelli müdahale programlarının varlığı alanda çalışan öğretmenler ve diğer alan uzmanlar için önemli bir gerekliliktir. Bir başka deyişle okuma öğrenmenin daha az enerji harcayarak daha kısa sürede ve daha keyifli bir şekilde gerçekleşmesi uygulamacılar, alan uzmanları ve öğretmenler için oldukça önemli olarak düşünülmektedir.

Sonuç olarak alanyazında yapılan sınırlı çalışmalar bize ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinin etkili müdahaleler ile desteklendiğinde akranlara yakın performans sergileyebileceklerini göstermektedir (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2018; Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu nedenle bu sorundan ve alan yazından elde edilen bilgilerden yola çıkarak sözcük çözümleme müdahale programına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Özetle mevcut çalışmanın problemini, ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerine yönelik olarak hazırlanmış müdahale programının etkililik araştırması oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerine yönelik geliştirilen Sözcük Çözümleme Müdahale (SÇM) programının etkililiğini araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. SÇM programı, ÖG olan öğrencilerin doğru sözcük çözümleme becerilerinde etkili midir?

2. SÇM programı, ÖG olan öğrencilerin edindikleri doğru sözcük çözümleme performanslarını iki hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

3. Çalışmaya katılan ÖG olan öğrencilerin ve annelerinin SÇM programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Önem

Okuma becerileri üzerinde yapılan araştırmalar sözcük çözümleme başarısının, akademik becerilerin yanısıra pek çok farklı alandaki başarının öncüsü olduğunu (NRP, 2000) ve bu becerideki başarısızlığın birçok sorunun temeli olduğunu belirtmektedir (NRP, 2000; Stanovich, 1982; Verhoeven ve van Leeuwe, 2009). Yetersiz sözcük çözümleme becerilerine sahip olan öğrencilerin sonuçta sadece eğitim hayatlarında değil iş ve aile yaşamlarında, sosyal yaşama katılmada, sağlık hizmetlerine ulaşma gibi bir çok alanda önemli sorunlar yaşayacağı da belirtilmektedir. Bununla birlikte alanyazında ÖG olan öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında, bu öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlüklerden dolayı, başarılı bir sözcük çözümleme performansı sergileyemedikleri bu nedenle akranları kadar beklenilen ve istenilen düzeye ulaşamadıkları ifade edilmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ÖG ile yapılan çalışmaların yoğunluğunun son yıllarda arttığı, çalışmaların daha çok okuma güçlükleri üzerinde yoğunlaştığı aynı zamanda çalışmaların daha çok akıcılık ve anlama becerileri üzerine çalışmalar yapıldığı (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021) gözlenmektedir. Sözcük çözümleme boyutuna ilişkin çalışmaların ise deneysel çalışmalardan çok durum tespit çalışmaları olduğu görülmektedir (Melekoğlu ve Görgün, 2019). Uluslararası alanyazına bakıldığında ise sözcük çözümleme ile ilgili olarak ÖG olan veya ÖG riski taşıyan ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların son dönemlerde daha çok müdahale çalışmaları olduğu (Morrison, 2016) görülmektedir. Bu bilgiler ışığında müdahale çalışmalarının önemi ve öğretim programlarına ve uygulamalara ağırlık verilmesinin ÖG olan öğrencilerin eğitim öğretim yaşamlarında onların hayatlarına dokunabilmek açısından ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sözcük çözümlemeye ilişkin yapılacak ileriki çalışmaların sorunun çözümüne yönelik olması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada amaçlanan ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerine yönelik SÇM programı ile sunulan doğru

sözcük okuma etkinliklerinin bu öğrencilerin doğru sözcük çözümleme performanslarının artırılması ve sürdürülmesi üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmanın iki açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. İlki özel eğitim alanyazınına diğeri özel eğitim uygulamacılarına ve özel eğitim uygulamalarına yaptığı katkıdır.

Elde edilen bulguların alanyazına ve uygulamacılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar okuma güçlüğü olan öğrencilerin büyük bir kısmının sistematik bir müdahale olmaksızın okuma becerilerini kazanmakta oldukça önemli problemler yaşadıklarını göstermektedir (Swanson ve De La Paz, 1998). Uluslararası alanyazına bakıldığında bu amaçla sözcük çözümleme becerilerindeki sorunlara yönelik hazırlanmış farklı müdahale programlarının varlığı dikkat çekmektedir. Buna karşın ülkemizde ise deneysel çalışmaların ve müdahale paketlerinin ihtiyacı karşılayacak düzeye ulaşmadığı söylenebilir. Diğer yandan uluslararası alınyazından geliştirilen müdahale programlarının dilsel ve kültürel olarak farklı özelliklere sahip olan Türkçede uygulanması, ÖG olan öğrenciler için sınırlı düzeyde başarı getirmektedir. Dolayısıyla ülkemizde ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerini desteklemeye yönelik etkililiği kanıtlanmış farklı müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada sözü edilen SÇM programının Türkçenin dil özellikleri, hece yapısı ve kültürel özellikleri dikkate alınarak hazırlanılmış olmasının özel eğitim alanyazınına ve uygulamaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖG olan ve okumada sorun yaşayan öğrencilerle çalışan uzmanlar ve öğretmeler, bu müdahalenin sonuçlarından faydalanarak uygulamalarını düzenleyebilecek, öğretimlerinde bu müdahale programından faydalanacak ve böylece okuma sorunu yaşayan ÖG olan öğrencilerin daha kısa zamanda okumada başarı elde etmelerini sağlayacaklardır. Bununla birlikte uygulamacılar açısından bakıldığında öğrencilere oyunlar ve birebir uygulamalarla sunulacak okuma müdahale programlarının uygulamacıların işlerini kolaylaştıracağı diğer bir deyişle öğrencinin öğrenmeden keyif alması ve aktif katılım gerçekleştirmesi ile öğrenme sürecinin hızlanacağı ve belirlenen hedefe kolay ve kısa zamanda ulaşılacağı böylece daha az enerji ve zaman kaybı ile okumanın beklenen seviyeye ulaşacağı düşünülmektedir. Ayrıca okumaya ilişkin uygulamacıların sınırlı okuma müdahale yöntemlerine ve programlarına sahip olduğu düşünüldüğünde sözcük çözümleme becerilerinin öğretiminde bu müdahale programının uygulamacılar için alternatif olabileceği de öngörülmektedir. Aynı zamanda normal gelişim gösteren akranları ile aynı zeka

düzeyine sahip ve eğitim ortamlarında benzer dersleri alan ancak benzer şekilde başarı elde edemeyen öğrencilerin başarılı olabilmek için farklı öğretim şekillerine ve müdahalelerine ihtiyacı olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarının hem özel eğitim uygulamalarına katkı sağlayabileceği hem de bu alanda çalışan uygulamacıların işini kolaylaştırabileceği ve ÖG olan okumanın sözcük çözümleme boyutunda sorun yaşayan öğrencileri başarıya taşıyabileceği öngörüldüğünden, uygulama ve uygulamacılar açıcısından önemli görülmektedir.

Sayıltılar

1. Çalışmada yer alan öğrencilerin ÖG tanılarının doğru olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma ÖG tanısı olan aynı zamandan okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle sınırlıdır.

2. SÇM programının içerdiği 9 oyun etkinlik ile sınırlıdır.

3. SÇM programı uygulandığı 6 gün süre ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma Güçlüğü (Disleksi). Sözcükleri yanlış okuma, doğru okuyabilmek amacıyla normalden fazla performans sergileme, düzeyine uygun ve akıcı okuyamama veya okuduğunu anlamama gibi okumanın bir yada birkaç boyutunda ortaya çıkan güçlüklerdir (APA, 2013).

Öğrenme Güçlüğü. Normal ve normal üstü zeka puanına rağmen dil, konuşma okuma, matematik, yazma vb., alanlarda ortaya çıkan, bireyin akranlarının oldukça gerisinde performans sergilemesi ile görülen bozukluk (APA, 2013).

Sözcük Çözümleme. Sözcük çözümleme okuyucunun sözcüğün yapısındaki ses, harf ve heceleri tanıması, metinde yer alan semboller (harfler) ile bu sembollerin ses

karşılıklarını kavrayarak, harf ses dönüşümünü doğru ve hızlı bir şekilde yapabilmesidir (Lewis ve Doorlag, 1983; Young ve Rasinski, 2009).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmada ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik sözcük çözümleme müdahale (SÇM) programının etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu bölümde sırası ile araştırmanın modeli, çalışma grubu, geliştirilen müdahale programı, verilerin toplanması ve verilen çözümlenmesine ilişkin bilgilere ver verilmiştir. Aşağıda sözü edilen başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, ÖG olan ve okumanın sözcük çözümleme boyutunda sorun yaşayan öğrencilerin okuma becerileri üzerinde SÇM programının etkililiğini araştırmaktır. Alanyazında ÖG olan öğrenciler ile yapılacak çalışmaların bu grubun heterojen bir grup olmasından kaynaklı olarak daha çok bireysel yada küçük grup etkinlikleri şeklinde olmasının çalışmaların güvenirliği ve etkililiği açısından önemli olduğunu belirtmektedir (EACEA, 2011). Bu görüş doğrultulusunda çalışmanın modeli tek denekli deneysel desenlerden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama deseni olarak belirlenmiştir.

Çoklu yoklama deseni, çoklu başlama modellerinden yola çıkılarak oluşturulmuş, programın etkililiğini değerlendirmek için uyarlanmış bir modeldir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu desende temelde bağımsız değişken (müdahale), deneklere sistematik ve ardışık olarak uygulanır ve bütün bağımlı değişkenler için aynı anda başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlılık gösterene kadar en az üç oturum başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilir (Mason ve Shriner, 2008). Ardından ilk bağımlı değişkene (öğrenciye) müdahale uygulanırken diğer denekler üzerinde herhangi bir uygulama yapılmaz. İlk denekle müdahale sonunda belirlenen ölçüte ulaştığında, üç oturum üste üste öğretim sonu değerlendirme verisi toplanır. Bu süreçte diğer deneklerden yoklama evresi verisi alınır. Daha sonra ikinci denekle ile çalışmaya başlanır. İkinci denekten kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denek üzerinde

müdahale uygulamasına geçilir. Aynı şekilde ikinci bağımlı değişkende belirlenen ölçüte ulaşıldığı zaman tüm deneklerden eş zamanlı olarak yoklama verisi toplanır. Son olarak üçüncü denekte de aynı uygulamalar yapıldıktan sonra son kez yoklama verisi alınır, uygulama sonlandırılır ve izleme evresine geçilir (Tawney ve Gast, 1984). İzleme evresinde bütün deneklerden eş zamanlı olarak üç oturum üst üste veri toplanır. Çoklu yoklama modeli, sürekli başlama verisi toplanmasını gerektirmediği için iç ve dış geçerliği tehdit etmez. Bu nedenle sıklıkla tercih edilen bir model olmaktadır (Alberto ve Troutman, 1990).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmesindeki amaç bir takım sınırlılıklar nedeni ile ulaşılmakta zorluk yaşanan deneklerin çalışma yapılabilir birimlerden seçilerek uygulama kolaylığı sağlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017).

Çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir özel eğitim rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitimi alan ve ÖG olan üç asıl bir yedek öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler aynı zamanda bir devlet okulunda kaynaştırma eğitimlerine devam etmektedirler.

Deneklerin seçiminde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır;

1. ÖG tanısına sahip olması,

2. Başka herhangi bir ek yetersizliğe sahip olmaması,

3. Ses Temelli Cümle Yönteminde kullanılan ses gruplarından herhangi birinde kalmış olması,

4. Kaldığı grupta yer alan sesleri ve harf karşılıklarını bilmelerine karşın bu sesleri birleştirerek heceleri okuyamaması.

Denekleri belirlemek için ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ilinde yer alan dört farklı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile görüşülmüş ve burada görev yapan öğretmenlere çalışma için belirlenen kriterlere sahip öğrencilerinin olup olmadığı ve uygun öğrencileri listelemeleri istenmiştir (EK1). Bu okulların ikisinden istenen özellikte 10 öğrenci belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada öğretmenlerinin belirlediği öğrenciler bireysel bir odada değerlendirmeye alınmış ve

Bulunduğu Ses Grubunu Belirleme Listeleri (EK 2) ve Ses Grubuna Dayalı Sözcük Listeleri (EK 3) kullanılarak çalışma için belirlenen kriterlere sahip olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda araştırmada çalışılacak deneklerin kriterlerini karşılayan, yaş aralığı 9 ve 10 olan, ailelerinin çalışmaya katılmasına onay verdiği bir kız iki erkek olmak üzere üç öğrenci ve yedek olarak tutulmak üzere belirlenen bir erkek öğrenci ile toplam dört öğrenci belirlenmiştir (Tablo 1). Öğrencilerin çalışmaya istekli ve gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Seçilen öğrencilerin aileleri ile iletişim kurulmuş ve aileler çalışma hakkında bilgilendirilerek çalışma izni için velilerden Aydınlatılmış Onam Formunu (EK 4) doldurmaları istenmiştir. Sonuç olarak çalışmaya, izin dilekçelerini onaylayan ve katılımda gönüllülük gösteren ailelerin çocukları alınmıştır.

Tablo 1

Deneklerin Demografik Özellikleri

Denekler	Adı	Yaşı	Sınıfı	Cinsiyet
Birici denek	*Onur*	10 yaş 2ay	4	Erkek
İkinci denek	*Deniz*	9 yaş 5 ay	3	Kız
Üçüncü denek	*Emre*	9 yaş 7 ay	3	Erkek

Araştırmada 9 yaşında bir erkek öğrenci yedek olarak belirlenmiştir. Ancak çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan birinci denek, *Onur* 10 yaş 4 aylık olup, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesindeki bir ilkokulun 4'üncü sınıfına devam etmekte, aynı zamanda aynı ilçede bir rehabilitasyon merkezinde haftada iki gün bireysel ve grup eğitimi şeklinde destek hizmeti almaktadır. Denek, 2018 yılında aynı ilçenin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sonucunda ÖG tanısı almıştır ve raporu halen devam etmektedir. Denek 3 yıldan beri okuma ve yazma alanında destek hizmetleri almaktadır. Bununla birlikte herhangi bir ek yetersizliği bulunmamaktadır. *Onur* deneklerin belirlenmesi aşamasında yapılan değerlendirmede kendisine sunulan ses gruplarından ilk ses grubunda (elakin) bulunan sesleri tanımış, isimlendirmiştir ve bu ses grubundaki seslerden oluşan tek, iki ve üç heceli sözcükleri doğru bir şekilde okumuştur. Daha sonra ikinci ses grubuna (omutüy) geçildiğinde bu grupta yer alan sesleri tanımasına ve isimlendirmesine karşın bu seslerin oluşturduğu sözcüklerden sadece tek heceli olanları doğru bir şekilde okuyabilmiş ancak iki ve üç hecelileri doğru bir şekilde okuyamamıştır. Bu ses grubunda, sadece sesleri tekrar

edebilmiş ancak seslerden heceler ve hecelerden sözcükler oluşturmakta güçlük yaşamıştır. Araştırmaya katılan ikinci denek, *Deniz* 9 yaş 5 aylık olup Ankara ilinin Yenimahalle ilçesindeki bir ilkokulun 3'üncü sınıfına devam etmekte, aynı zamanda aynı ilçede bir rehabilitasyon merkezinde haftada iki gün bireysel ve grup eğitimi şeklinde destek hizmeti almaktadır. Denek, 2018 yılında aynı ilçenin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sonucunda ÖG tanısı almıştır ve raporu halen devam etmektedir. *Deniz* 3 yıldan beri okuma ve yazma alanında destek hizmetleri almaktadır. Bununla birlikte herhangi bir ek yetersizliği bulunmamaktadır. *Deniz*, deneklerin belirlenmesi aşamasında yapılan değerlendirmede kendisine verilen ses gruplarından ilk ses grubunda (elakin) bulunan sesleri tanımış, isimlendirmiştir ve bu ses grubundaki seslerden oluşan tek heceli sözcükleri doğru bir şekilde okumuştur. Buna karşın bu ses grubundaki seslerden oluşan iki ve üç heceli sözcükleri doğru bir şekilde okuyamamış, sözcüğe ait harfleri sesletebilmiş ancak seslerden heceler, hecelerden sözcükler oluşturmakta güçlük yaşamıştır.

Araştırmaya katılan üçüncü denek, *Emre* 9 yaş 7 aylık olup, Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki bir ilkokulun 3'üncü sınıfına devam etmekte, aynı zamanda aynı ilçede bir rehabilitasyon merkezinde haftada iki gün bireysel ve grup eğitimi şeklinde destek hizmeti almaktadır. Öğrenci 2020 yılında aynı ilçenin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sonucunda ÖG tanısı almıştır ve raporu halen devam etmektedir. Denek 1 yıldan beri okuma ve yazma alanında destek eğitim hizmetleri almaktadır. Bununla birlikte herhangi bir ek yetersizliği bulunmamaktadır. *Emre* ile deneklerin belirlenmesi aşamasında yapılan değerlendirmede kendisine verilen ses gruplarından ilk ses grubunda (elakin) bulunan sesleri tanımış, isimlendirmiştir ve bu ses grubundaki seslerden oluşan tek heceli sözcükleri doğru bir şekilde okumuştur. Buna karşın bu ses grubundaki seslerden oluşan iki ve üç heceli sözcükleri doğru bir şekilde okuyamamış, sözcüğe ait harfleri sesletebilmiş ancak seslerden heceler, hecelerden sözcükler oluşturmakta güçlük yaşamıştır. Özetle, deneklerin belirlenmesine yönelik yapılan ilk değerlendirmeler sonucunda yukarıda belirtilen her üç deneğin de çalışmaya katılım ölçütlerini tam olarak karşıladığı görülmektedir.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenini ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri oluşturmaktadır.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkenini ÖG olan öğrencilerin doğru sözcük çözümleme performanslarını artırmak için geliştirilmiş olan SÇM programı oluşturmaktadır.

Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları öğrencilerin eğitim gördükleri rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Ortamda sandalye, bir masa ve tahta bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi ve güvenirlik verilerinin kaydı için bulunulan ortamda video kamera bulundurulmuştur. Sınıfta yer alan eşyaların öğrencinin dikkatini dağıtmaması için eşyalar öğrencinin arkasına gelecek şekilde oturum düzeni ayarlanmıştır.

Sözcük Çözümleme Müdahale Programı (SÇM)

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ÖG olan öğrencilerin Sözcük Çözümleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik SÇM programıdır. SÇM programının oluşturulması üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki müdahale programının içeriğinin belirlenmesi diğeri sözcüklerin belirlenmesi ve sonuncusu müdahale programının öğrencilere sunumudur. Her bir aşamaya ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

A- Müdahale Programının İçeriğinin Belirlenmesi

Müdahale programının içeriğinin belirlenmesi iki temel aşamada gerçekleşmiştir. Oyuna dayalı olarak geliştirilmesi planlanan müdahale programı için

öncelikle alanyazın ve ardından daha önce benzer amaçla geliştirilmiş müdahale programları taranmıştır. Bu aşamada belirli anahtar sözcükler ile (öğrenme güçlüğü, disleksi, okuma, okuma güçlüğü, sözcük çözümleme vb.) daha önce yapılmış çalışmalar ve müdahale programları taranmış ve derlenmiştir. Bu çalışmalardan sözcük çözümleme ile ilgili olanlar incelenmiş ve listelenmiştir. Çalışmalarda çoğunlukla bazı okuma müdahale programlarının kullanıldığı, üniversite web sitelerine atıfta bulunulduğu ve ilköğretim destek sitelerine ile eğitim kaynaklarına atıfta bulunulduğu görülmüştür. Ardından programda yer alacak oyunların belirlenmesi için sözü edilen okuma müdahale programları *(ör; Reading Recovery, Reading Mastery, Fast For Word, Success for All, Success Maker vb.)*, üniversitelerin web siteleri (ör; *Florida Center for Reading Reserach, Iowa Reading Research Center vb*.), oyun siteleri (ör; *Planing Playtime*, *Abc's of Literacy*, *Reading Play vb*.), ilkokuma etkinlikleri için internet siteleri (*Reading Rockets, Children's Phonics for Reading, Early Reading Assesment vb.)*, eğitim destek kaynakları (ör; *Edmark vb*.) tek tek incelenmiştir. Bu platformlardan sözcük çözümlemeye yönelik oyunlar düzeylere göre sınıflandırılmıştır.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda başlangıçta öğrencilerin aşina olabilecekleri, sık karşılaşma ihtimalleri olan oyunlar elenmiş, ardından daha önce karşılaşmadıkları veya daha az karşılaşmış olabilecekleri düşünülen oyunlar temel alınarak yeni oyunlar oluşturulmuştur. Oyunların oluşturulmasında alanyazın taramasında karşılaşılan oyunların bazıları birleştirilmiş, bazılarının bir kısmı çıkartılmış, bazılarına ise yeni eklemeler yapılmıştır. Oyunların içerikleri, oynanma şekilleri ve kuralları, süreleri ayrıntılı olarak incelenmiş ardından program içerisinde kullanılacak olan oyunların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Böylece ilk yapılan taramada yaklaşık olarak 30 oyun belirlenmiş, ardından araştırmacı bu oyunları temel alarak ekleme çıkarma ve uyarlama yaparak 15 yeni/orjinal oyun geliştirilmiştir. Ardından bu oyunların bir kısmı, ilkokula devam eden öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişim özellikleri, öğrencilerin bulundukları sınıfa uygunluk düzeyleri, öğrenci gelişim dönemlerine göre ilgi çekicilik düzeyleri, dikkat süreleri ve oyunun süresi ve uygulama aşamasındaki kolaylığı gibi değişkenler göz önüne alınarak elenmiş ve bu eleme sonucunda yukarıdaki ölçütleri karşılayan 9 oyun belirlenmiştir. Belirlenen oyunların öğrenciler için sıkıcı hale gelmemesi, öğrencilerin dikkatinin dağılmaması, odaklanmalarını sürdürebilmeleri için her bir oyunun uzun ve karmşık olmamasına dikkat edilmiştir. Sınıf düzeyine uygunluğa göre seçim yapılırken, öğrencilerin okuma düzeylerinin bulundukları sınıf düzeyinin oldukça altında olmasından dolayı oyunların sadece sözcük

çözümleme görevlerini içererek şekilde seçilmesine dikkat edilmiştir. İlgi çekicilik özelliğine göre seçim yapılırken, öğrencilerin bulundukları gelişim dönemleri gözönüne alınrak öğrencinin motivasyon düzeyini artıracak şekilde, içerik olarak günlük yaşamlarında ve okul yaşamlarında hergün deneyimledikleri klasik öğrenmelerden ayrışan, ilgi çekici renklerden ve materyallerden oluşan bir yapıya ve özelliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak uygulama kolaylığına göre seçim yapılırken, özellikle oyunun ve oyuna ilişkin yönergelerin öğrenci tarafından kolay anlaşılabilirliği, oyun gerektirdiği aşama sayısının en fazla üç görevden oluşması, her bir görevin kendi içinde basit uygulamalara sahip ve kolay anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Ör: "Renkli Çubuklar Oyununda" öğrencinin bir torbanın içerisinden, sözcüğün yazılı olduğu renkli herhangi bir çubuğu seçmesi (1. aşama), ardından sözcüğü okuması (2. aşama), sözcüğü okuduktan sonra seçtiği çubuğunun rengi ile aynı renkte olan kelebeği alarak üzerine yerleştirmesi (3. aşama) istenmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmalar sonucunda müdahale programına yerleştirilmek üzere 9 oyun belirlenmiştir. Bunlar; Maymun Besleme, Dinle Oku, Sözcük Bulmaca, Renkli Çubuklar, Sözcük Resim Kartları, Oku Bul Çiz, Sözcük Peteği, Sözcük Çarkı, Seç Bul Oku oyunlarıdır. Ardından bu oyunların yukarıda belirtilen kriterleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Oyunları değerlendiren uzmanlar; bir ilköğretim sınıf öğretmeni, bir özel eğitim alan uzmanı, bir alanda çalışan öğretmen ve biri ilköğretim sınıf öğretmenliğinde diğeri özel eğitim alanında görev yapmakta olan iki akademisyenden oluşmaktadır. Uzman Görüşü Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve formlar uzmanlara mail yolu ile gönderilmiştir (EK 9). Uzman Görüşü Formu ile programdaki oyunların müdahale programının amacına uygunluğu, oyunların öğrencilerin yaş düzeyine uygunluğu, eğlencelilik düzeyi, ilgi çekicilik düzeyi ve anlaşılırlığına ilişkin görüşleri istenmiştir. Uzmanlar, kendilerine gönderilen form üzerine işaretlemeler yaparak oyunlara ilişkin görüşlerini beyan etmişlerdir. Uzmanlardan gelen ve görüş birliği ile elde edilen fikirler doğrultusunda öğretime başlamak üzere oyunların son şekli verilmiştir. Programda kullanılan oyunlara son şekli verildikten sonra oyunlarda ve veri toplama araçlarında kullanılacak sözcüklerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir.

B- Sözcüklerin Belirlenmesi

Sözcüklerin belirlenmesinde Ses Temelli Cümle Yöntemin temel alınmıştır. Bu aşamada Ses Temelli Cümle Yönteminde yer alan her bir ses grubuna ilişkin (beş ses grubu) ayrı ayrı sözcükler belirlenmiş ve sözcük listeleri oluşturulmuştur. Oyunlarda ve veri toplama araçlarında kullanılacak sözcükleri belirlenmeden önce ilkokul birinci sınıf düzeyine uygun okuma yazma setlerinden uygulamacılar ve uzmanlar tarafından en çok tercih edilen beş farklı yayınevi (*Tudem, MEB, Limon kids, Zeka Küpü, Ada Yayıncılık*) belirlenmiştir. Bu yayınevlerinin okuma yazma setlerinde kullandığı sözcükler analiz edilmiştir. Bu kaynakların etkinliklerinde ve okuma metinlerinde yer alan sözcüklerden en sık kullanılan sözcükler çıkarılmış ve bir sıklık tablosu oluşturulmuştur. Bu tablodaki sözcüklerden anlamlı, çoğunlukla ek almamış sözcükler belirlenmiştir. Elde edilen sözcükler hece sayılarına göre tek, iki ve üç heceli sözcükler olarak üç gruba ayrılmıştır. Grupların oluşturulması sürecinde sözü edilen bu kaynak kitaplarda en fazla sayıda iki heceli sözcüklerin yer aldığı, tek heceli ve üç heceli sözcüklerin birbirine benzer sayıda olduğu gözlenmiştir. Ardından belirlenen sözcüklerin oyunlara yerleştirilmek üzere atanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada yine beş ses grubu içins ayrı ayrı sözcük atamaları gerçekleştirilmiştir. Sözcükler oyunlara atanmadan önce tek iki ve üç heceli olarak ayrılmıştır. İlk olarak ilk ses grubunda (elakin) en sık kullanılan tek heceli sözcükler kağıtlara yazılarak bir torba içerisine atılmıştır ve torba içerisinden tesadüfi olarak seçilmiştir. Seçilen sözcük ayrı bir yere konulmuştur. Her bir oyun için yeterli sayıda sözcük seçilinceye kadar seçme işlemi devam etmiştir. Benzer şekilde her oyun için sırası ile iki heceli sözcüklerin seçimi ve son olarak üç heceli sözcüklerin seçimi yapılmıştır. Her oyun için oyunların içeriğine göre yaklaşık 15-18 arasında değişen sayıda sözcükler atanmıştır. Birinci oyun için gerekli sözcük sayısına ulaşılınca ikinci oyun için sözcük seçimi yapılmıştır. Bazı ses gruplarında bütün oyunlar için yeterli sayıda sözcük olmadığından dolayı ilk seçilen sözcükler, bütün sözcükler atandıktan sonra, tekrar torbaya atılmış ve kalan oyunlar için tekrar atamalar yapılmıştır. Böylece Ses Temelli Cümle Yönteminin ses grupların oyunları için tek, iki ve üç heceli sözcüklerin ataması gerçekleştirilmiş ve sözcükler listelenmiştir.

İkinci olarak veri toplama araçları (Bulunduğu Ses Grubunu Belirleme Listesi, Ses Gruplarına Dayalı Sözcük Listesi) için sözcüklerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. “Bulunduğu Ses Grubunu Belirleme Listesi” ve “Ses Gruplarına Dayalı

Sözcük Listesinin" oluşturulması için Ses Temelli Cümle Yönteminde bulunan ayrı ayrı her ses grubu için daha önce kaynaklardan çıkarılan ve sıklık tablosuna yerleştirilen sözcüklerden ilk olarak tek heceli sözcüklerin ataması yapılmıştır. Ardından sırası ile iki ve üç heceli sözcüklerin atamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada başlangıçta sıklık tablosunda yer alan tek heceli bütün sözcükler bir torbaya atılarak araştırmacı tarafından tesadüfi olarak seçilmiştir. Seçilen sözcük bir kenara ayrılmış ve diğer hece grupları için aynı uygulamaya devam edilmiştir. Forma yerleştirilen bu sözcükler sıklık oranları (kitaplarada iki heceli sözcüklerin tek heceli ve üç heceli sözcüklerden daha fazla olması) dikkate alınarak belirlenmiştir. Böylece tek heceli sözcüklerin %30'u (9 sözcük) tek heceliler, %40'ı (12 sözcük) iki heceliler, %30'u (9 sözcük) üç hecelilere yerleştirilmiştir. Aynı şekilde diğer ses grupları içinde benzer işlemler uygulamıştır. Değerlendirme formlarında her ses grubu için farklı 30'ar sözcük belirlenmiştir. İstisnai olarak 1'inci ses grubunda (elakin) yer alan üç heceli sık kullanılan sözcük sayısı yetersiz olduğu için bazı sözcükler oluşturulan listelerde ikinci kez kullanılmak durumunda kalınmıştır. Bu işlemler bütün ses grupları hazırlanıncaya kadar devam etmiştir. Aşağıada seçilen sözcüklerin genel özellikleri ve sözcük seçiminde dikkat edilen özellikleri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Seçilen Sözcüklerin Özellikleri. Dilimiz ünlü (sesli) ve ünsüz (sessiz) harflerden oluşmaktadır. Ünlü harflerle oluşturulmuş hece ve sözcükler ünsüzlerden iki kat fazladır. Açık hece kullanımı Türkçe'nin yapısı ve öğretimin kolaylığı gereği oldukça önemlidir. Bu çalışmada her ses grubunda kullanılmak üzere için belirlenen sözcükler o ses gruplarında yer alan ünlü ünsüz ses oranına göre seçilmiştir. Örneğin; Ses Temelli Cümle Yöntemine göre beş ses grubu yer almaktadır. Bunlar, 1'inci grup sesler (elakin), 2'nci grup sesler (omutüy), 3'üncü grup sesler (örıdsb), 4'üncü grup sesler (zçgşcp), 5'inci grup seslerdir (hvğfj). Bu ses gruplarından 1'inci ses grubunda yer alan ünlü (3), ünsüz (3), 2'nci ses grubunda yer alan ünlü (3), ünsüz (3), 3'üncü ses grubunda yer alan ünlü (2), ünsüz (4), 4'üncü ses grubunda yer alan ünlü (0), ünsüz (6) , 5'inci ses grubunda yer alan ünlü (0), ünsüz(5) tir.Türkçenin ses özellikleri ve hece yapıları dikkate alınarak 1'inci ses grubundaki oyunlarda kullanılacak sözcüklerin yaklaşık olarak yarısı ünlü harf ile başlayan diğer yarısı ünsüz harf ile başlayan sözcüklerden seçilmiştir. Ör: "elakin" grubu için değerlendirme formlarından her birine ve oyunlara yerleştirilmek üzere seçilen ve en sık kullanılan 18 iki heceli sözcüğün, 8

tanesi ünlü 12 tanesi ünsüz ile başlayan sözcüklerden oluşmaktadır. Burada istisnai olarak birinci ses grubuna özel olarak sözcük sıklık tablosundaki sözcük sayısının yetersiz olmasından dolayı dağılım yarı yarıya olacak şekilde yapılamamıştır. Üç heceli sözcüklerde ise 12 üç heceli sözcüğün, 6 tanesi ünlü, 6 tanesi ünsüz ile başlayan sözcükler arasından seçilmiştir. Ancak diğer ses gruplarında bu kriter dikkate alınarak dağılımlar yapılmıştır.

Türkçede sözcükler açık ve kapalı hecelerden oluşmaktadır. Açık hece sayısı (%58), kapalı hece (%42) sayısına göre daha fazladır. Çoğunlukla hece sayıları iki ve dört heceden oluşmaktadır. En kısa hece tek harfli, en uzun hece ise dört harften oluşmaktadır. Bununla birlikte hecelerin büyük bir kısmını kısa heceler oluşturmaktadır. Açık hecelerin kapalı hecelere göre kullanımının fazla olması çocukların okuma yazma becerisini daha kolay kazanmasını sağlamaktadır. Bir başka deyişle açık heceler yapılarından dolayı seslerle oynama olanağı sağladığı gibi dili daha melodik yapmakta ve prozodik okumayı kolaylaştırmaktadır. Bu durum Türkçe'de okuma öğrenme sürecini diğer dillere göre daha üstün hale getirmektedir (Güneş ve Işık, 2018). Türkçe'nin sözü edilen bu özellikleri (hece yapısı ve hece sayıları) dikkate alınarak bu çalışmada kullanılan sözcükler tek heceli, iki heceli ve üç heceli, açık ve kapalı heceye sahip sözcüklerden hazırlanmıştır.

Dilimizin sahip olduğu sözcüklerin yaklaşık %45'ini somut sözcükler oluşturmaktadır. Soyut sözcükler ise %55'lik bir oranda bulunmaktadır. Bu oranlar aynı zamanda anlamlı sözcüklerin oranıdır. Okuma öğretimi sürecinde sık kullanılan sözcüklerin anlamlı olması ve çocuğun zihninde karşılık bulabilecek somut sözcüklerin kullanımı okuma kazanımını kolaylaştırmaktadır. Türkçe'de okuma öğretimi sırasında çocukların özellikle sıklıkla karşılaştığı harf, hece ve sözcüklerin kullanımı dikkate alınmaktadır. Bu durum yazının kolay ve çabuk tanınması, etkili ve hızlı bir şekilde okuma performansı kazanılmasına olanak sağlamaktadır (Güneş ve Işık, 2018). Türkçe'nin sözü edilen bu özellikleri dikkate alınarak bu çalışmada anlamlı ve somut tek heceli, iki heceli ve üç heceli, sözcükler belirlenmiştir.

C- SÇM'nin Öğrencilere Sunumu

SÇM programı Doğrudan Öğretim Yöntemine dayalı olarak planlanmıştır. Doğrudan Öğretim Yönteminde ilk aşamada öğrenciye öğretilecek bilgi örnekler

vererek, belli bir mantık sırasında ve model olarak sunulur. Ardından öğrenci ile rehberli etkinlikler yapılır ve geri bildirimler sunulur. Son olarak öğrencinin bağımsız bir şekilde uygulama yapması istenir. Uygulama sonunda öğrenci pekiştirilir (Kozloff, LaNunziata ve Cowardin, 1999). Ülkemizde Doğrudan Öğretim Yöntemi ile öğretim eğitim başta olmak üzere birçok alanda oldukça yaygın kullanılmaktadır. Alanyazında doğrudan öğretim etkinliklerinin özellikle okuma performansının gelişiminde önemli etkilerinin olduğunun gözlenmiştir. O'connor ve Jenkins (1995) Ses Temelli Okuma Yöntemi ile heceleme becerilerinin sözcük okumadaki etkilerini inceledikleri çalışmalarında doğrudan öğretim ile yapılan öğretimin sözcük okuma sürecinde, heceleri doğru okuma ve heceleri doğru ayırmada performansı arttırdığını gözlemlemişlerdir. Bir başka çalışmada Malmgren ve Leone (2000) 45 özel gereksinimli olan öğrenci üzerinde farklı okuma öğretim yöntemleri ile doğrudan öğretim yönteminin okuma üzerindeki etkilerini incelemişler ve doğrudan öğretim etkinliklerinin öğrenci öğrenmesi üzerinde oldukça önemli etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak alanyazından elde edilen bulgular ve okuma doğruluğunda Doğrudan Öğretimin Yönteminin etkileri dikkate alınarak SÇM programının öğretim aşamaları Doğrudan Öğretim Yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doğrudan öğretim Yöntemi Uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi asıl uygulama başlığı altında sunulmuştur (Ayrıntılar için Bknz. Asıl Uygulama).

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; katılımcıların belirlenmesi aşamasında öğrencilerin kaldıkları ses gruplarını belirlemek için *"Bulunduğu Ses Grubunu Belirleme Formu*", başlama düzeylerini belirlemek, müdahale sırasında, sonrasında ve izleme oturumlarında veri toplayabilmek amacı ile her ses grubu için hazırlanmış olan "*Ses Gruplarına Dayalı Sözcük Listeleri*" ve "*Sosyal Geçerlik Görüşme Formu"*dur.

Bulunduğu Ses Grubunu Belirleme Formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen formda, Ses Temelli Cümle Yönteminde yer alan her bir ses grubu için (toplamda beş ses grubu) ayrı listeler hazırlanmıştır. Bu listeler her ses grubu için tek, iki ve üç heceli

olmak üzere ilgili ses grubunun seslerinden anlamlı ve ek almamış açık ve kapalı hece özelliklerine sahip 30'ar sözcüklükten oluşmaktadır. Sözü edilen sözcüklerin sayısının seçimi sırasında ilk okuma yazma sürecinde normal gelişim gösteren bir öğrencinin bir dakika içerisinde okuması beklenen sözcük sayıları temel alınmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında 1'inci sınıfta normal gelişim gösteren öğrencilerin 1 dakikada okudukları sözcük sayılarının 30 ile 45 arasında değiştiği görülmüştür (Akyol, 2010; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Bu çalışmada ise öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlükler göz önüne alınarak listelerde yer alan sözcük sayısı alt sınır olan 30 sözcük olarak belirlenmiştir.

Sözcüklerin dağılımı %30 tek heceli (9 sözcük), % 40 iki heceli (12 sözcük), %30 (9 sözcük) üç heceli sözcük şeklinde düzenlenmiştir. Bu aşamada belirlenen kitap setlerinde yer alan metinlerdeki sözcüklerin hece sayısına göre dağılımı (en çok iki heceli sözcükler yer alırken tek heceli ve üç heceli sözcük sayısı daha az bulunmuştur) temel alınmıştır.

Ses Gruplarına Dayalı Sözcük Listeleri. Araştırmacı tarafından her ses grubuna yönelik dört paralel sözcük okuma listesi, toplamda ise beş ses grubu için 20 sözcük okuma listeleri hazırlanmıştır. Bu listeler öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu, yoklama ve izleme verilerini toplayabilmek için geliştirilmiştir. Formlarda tek, iki ve üç heceli sözcükler yer almaktadır. Sözcüklerin seçiminde sözcük içerinde yer alan ünlü ünsüz seslerin dağılımı dikkate alınmıştır. Ör; "omutüy" grubu içerisinde üç ünlü (o, u, ü) ve üç ünsüz (m, t, y) ses yer aldığından dolayı seçilen sözcükler eşit sayıda ünlü-ünsüz dağılımını gerektirmektedir. Bu nedenle iki heceli sözcükler için belirlenen 18 sözcükten 9 ünlü ile başlayan 9 ünsüz ile başlayan, üç heceli sözcükler için 12 sözcükten 6 ünlü ile başlayan 6 ünsüz ile başlayan sözcükler listelere yerleştirilmiştir. Bununla birlikte hazırlanan 4 değerlendirme listesinin paralel olabilmesi amacıyla her formda belli bir sırada yer alan her sözcüğün diğer formlarda karşına gelen sözcükle benzer ses özelliklerine ve benzer hece yapısına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ör; 1'inci formda ilk sözcük "ele", 2'nci formda ilk sözcük "iki", 3'üncü formda ilk sözcük "ile" 4'üncü formda ilk sözcük "eli" vb. şeklindedir. Üç heceli sözcükler için, Ör; 1'inci formda ilk sözcük "aile " 2'nci formda "nineni", 3'üncü formda "naneli" 4'üncü formda "lekeli" 5'inci formda "aile" şeklinde oluşturulmuştur. Ancak 1'inci grup seslerde yeterinde sözcük olmadığı için formlarda yer alan sözcükler özellik olarak olabildiğince benzer yapıda ve özellikte seçilmeye çalışılmıştır. Buna karşın üç hecelilerde görüldüğü gibi sıklık tablosunda yer alan sözcükler yeterli sayıda olmadığı

için bazı sözcükler ek almış sözcükler arasından seçilmek ve tekrar kullanılmak durumunda kalınmıştır. Diğer dört ses grubu için yukarıda belirtilen kriterler temel alınarak listeler uygun bir biçimde oluşturulmuştur.

Sosyal Geçerlik Görüşme Formu. Araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin sosyal geçerliğini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aileler ve öğrencilerden görüş almak üzere iki ayrı sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır. Formlarda öğrencilere (EK 5) ve ailelerine (EK 6) yönelik sorular yer almaktadır. Öğrenciler için hazırlanan sorular uygulamanın kolaylığı, tavsiye edilebilirliği, eğlenceli olup olmadığı vb. ile ilgili iken annelere yönelik hazırlanan sorular çocuklarının sözcük okuma becerilerindeki gelişimine ve okumaya yönelik motivasyonlarındaki değişime ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Sosyal geçerlik formundaki sorular müdahale bittikten 2 hafta ve izleme verileri toplandıktan hemen sonra öğrenciler ve annelere uygulanmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulamacı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde özel eğitim doktora programına devam etmektedir. Çalışmanın uygulama süreci iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak asıl uygulama sırasında ortaya çıkabilecek aksalıkların tespit edilmesi, müdahale programının öğrenciye uygunluğunun belirlenmesi vb. amacıyla pilot uygulama yapılmış ardından asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Aşağıda sürecin her aşamasına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Pilot Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek aksaklıkların önceden belirlenebilmesi, müdahale programı içerisindeki oyunların ve kullanılan sözcüklerin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun belirlenmesi, oyunların anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi ve uygulamacının deneyim kazanmasının sağlaması için pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmanın pilot çalışması haziran ayında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılacak öğrenciyi belirlemek için ilk olarak bir rehabilitasyon merkezi ile görüşülmüş ve belirlenen öğrenci kriterleri kurumda görev yapan bir öğretmen ile

paylaşılmıştır. Hedeflenen kritere uygun öğrenci belirlendikten sonra öğrencinin ailesi ile görüşülerek aile süreç ve program hakkında bilgilendirilmiş daha sonra gerekli izinler alınmıştır. Pilot çalışmaya dahil edilen öğrenci 9 yaşında 3'üncü sınıfa devam eden ÖG tanısı almış başka herhangi bir ek yetersizliği bulunmayan bir erkek öğrencidir. Müdahale programı uygulanacak öğrencilerle benzer özellikte olan bu öğrenci rehabilitasyon merkezindeki eğitimine haftada iki gün devam etmektedir. Çalışma başladıktan sonra öğrenci uygulama için her sabah evinden alınarak uygun bir sınıf ortamında çalışmaya dahil edilmiştir. Yaklaşık bir hafta devam eden pilot uygulama sürecinde her gün öğrenciye müdahale programının içeriğinde bulunan sözcükler okutulmuş ve oyunları oynatılmıştır.

Pilot uygulamada da asıl uygulamada planlandığı gibi etkinliklerin öğretimi Doğrudan Öğretim Yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen oyunların, uygulama sürecinde kullanılacak yönergelerin ve oyunlar için seçilen sözcüklerin çocuğun bulunduğu sınıf ve yaş grubuna uygunluğu değerlendirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre aksaklıklar ve eksiklikler tekrar düzenlenmiş daha sonra ana uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sonunda öğretim sürecinin düzenlenmesine ilişkin süreçte bağımlı değişkene yönelik yönergelerin belirlenmesine, uygulama adımlarının yürütülmesine, öğrenci motivasyonunun artırılmasına ve uygulamanın her aşamasında değerlendirmelerin nasıl yapılacağına ilişkin kararlar alınmıştır. Pilot uygulama bittikten sonra yapılan değerlendirme ve alınan kararlar doğrultusunda oyunların yönergeleri basitleştirilmiş, öğrencilerin oyunlar esnasında dikkatlerini yoğunlaştırabildiği bir günde iki oturum ve her bir oturum için iki oyunun uygulanabildiği gözlendiğinden planlama bu doğrultuda yapılmıştır. Aynı zamanda kullanılacak pekiştireçler öğrencilerin ihtiyacına uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Bazı oyunlarda kullanılan renklerin öğrenci dikkatini etkileyebilecği gözlendiğinden bazı renklerin değiştirilmesine karar verilmiştir. Tüm kararlar Tez İzleme Kurulu'nun önerileri doğrultusunda netleştirilmiş ve deney sürecine aktarılmıştır.

Asıl Uygulama Süreci

Bu çalışmanın asıl uygulama süreci bir takım aşamalardan oluşmaktadır. Bunlar; öğretime hazırlık aşaması, başlama düzeyi aşaması, öğretim oturumları aşaması,

öğretim sonu yoklama ve bağımsız uygulamalar aşamasıdır. Aşağıda her bir aşamaya ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Öğretime Hazırlık

Bu aşamada ilk olarak öğrenci ile çalışma yapılacak ortamı çalışmaya uygun hale getirmek için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte öğrenciler devam ettikleri rehabilitasyon merkezinin bir destek odasında bireysel olarak çalışmaya alınmıştır. Ortam dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış, odanın ısısı ve aydınlığının çalışmaya uygunluğuna dikkat edilmiştir. Öğrenci ile karşılıklı oturacak şekilde oturum planlaması yapılmıştır. Ardından çalışmaya başlamadan önce öğrencinin uygulamaya ve araştırmacıya alışabilmesi için öğrenci ile kısa bir sohbet yapılmış, daha sonra çalışmaya hazır olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciden uygun yanıt alındıktan sonra çalışmaya başlanmıştır.

Başlama Düzeyi

Bu aşamada öğrencilere Ses Gruplarına Dayalı Sözcük Listelerinden birinci gün birinci sözcük listesi verilmiş ardından diğer günler ikinci ve üçüncü paralel listeler sunularak başlama düzeyi verileri alınmıştır. Bu aşamada araştırmacı aynı zamanda öğrencilere yapılacak değerlendirme ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere ilk olarak çalışmanın adı söylenmiştir *"Bu çalışmamızın adı "sözcük okuma müdahale programı". Çalışmamıza başlamadan önce beni dikkatle izlemeni ve dinlemeni istiyorum.* Öğrenciye *"şimdi sana birtakım sözcüklerin olduğu bir liste vereceğim, verdiğim bu listedeki sözcükleri yüksek sesle ve doğru bir şekilde okumanı istiyorum."* yönergesi verilmiştir. Öğrencilere ilk olarak tek heceli, ardından iki ve üç heceli sözcüklerden oluşan sözcük listeleri sırasıyla sunulmuştur. Bu aşamada her üç öğrencinin de tek heceli sözcükleri doğru olarak okuduğu gözlenmiştir. Bu nedenle başlama düzeyi verilerinin toplanmasına iki ve üç heceli sözcük listelerinde yer alan sözcükler ile devam etmiştir.

Uygulamalar sırasında her bir öğrencinin sözcükleri okuyabilmesi için 4 sn bekleme süresi verilmiştir. Öğrenci okurken araştırmacı hiçbir yardımda bulunmamış, ipucu ve dönüt vermemiştir. Doğru ve yanlış cevaplarda tepkisiz kalmıştır. Öğrencinin

sözcüğü okuyamadığı veya takılıp kaldığı durumlarda " *peki, geç*" ya da " *diğer sözcük ile devam et*" gibi yönergeler verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencinin okudukları sözcükler doğru ise artı (+), yanlış veya hiç okunamamış ise eksi (-) şeklinde başlama düzeyi veri toplama formuna anında kaydedilmiştir. Bu sırada video kaydı ile öğrencinin okumaları kayda alınmıştır. Değerlendirme bittikten sonra video kaydı durdurularak öğrenciye çalışmanın bittiği söylenmiştir. Öğrencinin video kaydı tarih ve isim ile etiketlenerek dosyalanmıştır. Ardından öğrencinin toplam doğru okuduğu sözcük sayısı hesaplanmış ve ilgili dosyasına kayıt edilmiştir. Başlama düzeyi verileri 3 asıl ve bir yedek öğrenci ile eş zamanlı olarak üç oturum üst üste bireysel olarak toplanmıştır. Daha sonra yedek öğrenci bazı sağlık sorunlarından dolayı araştırmadan çıkmak zorunda kalmıştır. Asıl öğrencilerden toplanan verilerin üç oturum üst üste kararlılık göstermesi sonucunda müdahale programının öğretim aşamasına geçilmiştir.

Öğretim Oturumları

Üç katılımcı ile eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra birinci katılımcı (Onur) ile bireysel öğretim oturumuna başlanmıştır. Öğretim oturumunun başlangıcında ilk olarak araştırmacı, öğrenci ile kısa bir sohbet yaparak öğrenciyi çalışmaya hazırlamışıtr (*Örneğin; Bugün nasılsın?, Dün neler yaptın? vb*). Ardından yapılacak çalışma ile ilgili öğrenciye bilgi vermiştir. Başlangıçta sözcük çözümlemenin ve okumanın öneminden sözetmiş ve bu çalışmada neler yapacaklarına ilişkin bilgi vermiştir. Ardından öğrenciye sözcük okuma müdahale programının ilk oyunu olan "Maymun Besleme" oyununun materyalleri gösterilmiş, oyun hakkkında öğrenci bilgilendirilmiştir. Öğrencinin oyunun materyallerini incelemesine izin verilmiştir. Öğrenci materyalleri inceledikten sonra oyunun kuralları anlatılmış ve öğretim oturumları başlatılmıştır.

Model Olma

Bu aşamada ilk olarak araştırmacı oyuna başlamadan önce oyunların amacını öğrenciye söylemiştir. Ardından ilk oyunun nasıl oynanacağı ve uygulama aşamalarını öğrenciye model olarak göstermiştir. İlk olarak araştırmacı birinci oyunun örnek formunu kendi önüne yerleştirmiştir. Oyunun ögeleri işaret ederek gösterilmiş ve

anlatmıştır. Ardından her aşamasını sesli bir şekilde düşünerek oyunu oynamış ve öğrenciye model olarak oyunu anlatmıştır. Öğrenci bu sırada oyunun uygulama aşamalarını izlemiştir. Öğrenciye oyunu anlayıp anlamadığı sorulmuş, anlamadıysa bir kez daha tekrar edilmiştir. Model olma oturumu her oyunun başında bir kez uygulamış ve sonuçta her öğrenci için oyun sayısı (9 oyun) kadar model olma aşaması gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler oyunların nasıl oynandığını iki heceli sözcükleri okumadan önce öğrendikleri için üç heceli sözcükleri okuma aşamasında tekrar model olma aşamasına dönmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Öğrenciden uygun geri bildirim alındığında rehberli uygulamalar aşamasına geçilmiştir.

Rehberli Uygulama

Bu aşamada araştırmacı, öğrencinin oyunun ögelerine ve uygulamaya ilişkin bilgi sahibi olduğunu düşünerek oyunu öğrencinin kendisinin oynayacağını ancak ihtiyacı olan gerekli durumlarda kendisine yardım edebileceği söylemiştir. Ardından araştırmacı rehberli uygulamalar yolu ile etkileşimli diyaloglar kurarak öğrenci ile birlikte oyunu oynamış ve gerekli geri bildirimler vererek öğrencinin oyunları kuralına uygun bir şekilde oynamasını desteklemiştir. Bu aşamada öğrencinin oyunun uygulama aşamalarını kendisinin takip edebileceği düşünülsede gerektiği zaman uygun soru ve yönergelerle, zaman zaman jest ve mimikler aracılığı ile bir sonraki adım için öğrenci yönlendirilmiştir. Öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğu, yanlış okuduğu, tepkisiz kaldığı, uygulamayı yanlış yaptığı yerlerde ipucu ve dönütler kullanarak öğrencinin hem oyunu oynaması hem de oyunlar içerisine yerleştirilen iki ve üç heceli sözcükleri doğru bir şekilde okuması sağlanmıştır. Doğru okuduğu sözcükler sözel pekiştireçler (*aferin, harikaydın, iyi gidiyorsun, güzel okudun vb.*) ile pekiştirilmiştir. Öğrenci oyunlar içerisindeki sözcükleri okumakta zorlandığında ya da yanlış okuduğunda araştırmacı öğrencinin hedef sözcüğü, Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarını kullanarak okumasına yardım etmiştir. Ses Temelli Cümle Yönteminin ikinci aşamasında yer alan harflerden heceler, hecelerden sözcükler oluşturma aşaması kullanılarak ses birleştirme ve hece birleştirme çalışılmıştır ve gerektiğinde model olma aşamasına geri dönülmüş, süreç öğrenciye tekrar tanıtılmıştır. Rehberli uygulamalar aşamasında öğretim oturumu sonunda öğrenci 30 sözcükten en az 27'sini doğru okuduğunda diğer bir deyişle %90 doğruluk oranına ilk ulaştığında bağımsız uygulamalar aşamasına geçilmiştir. Oturum

sonunda her öğrenciye katılımları için ödül olarak yaş gruplarına ve ilgilerine uygun çıkartma vb. pekiştireçler verilerek öğretim sonlandırmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin hatalı okudukları yada okuyamadıkları sözcüklerin öğretimi aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

İki heceli sözcükler için;

Ör; a-la

1. İlk olarak son hece, sonra ilk hece kapatılır.

(Tek heceli sözcüklerde yapılan okuma uygulaması her hece için yapılır)

2. İlk hece tek heceli okuma kuralına göre okunur.

3. Ardından ilk hece kapatılır ve son hece okunur.

4. Son hece tek heceli okuma kuralına göre okunur.

5. En son olarak ise heceler birleştirilerek bütün sözcük olarak okunur.

Üç heceli sözcükler için;

Ör; e-li-ne

1. Tek hecelilerdeki uygulama her hece için yapılır.

2. İlk olarak son iki hece kapatılır, ilk hece okunur.

3. Son hece kapatılır ikinci hece okunur.

4. Birinci ve ikinci hece birleştilerek okunur.

5. Ardından ilk iki hece kapatılır ve son hece okunur.

6. En son olarak ise ilk ilki hece bütün şeklinde okunur ve son hece birleştirilerek bütün sözcük olarak okunur.

(Akyol, 2005; Kesginci, 2006; MEB, 2005a; MEB, 2005b).

Öğretim Sonu Yoklama ve Bağımsız Uygulamalar

Rehberli uygulamalar aşaması tamamlandıktan sonra öğrenciden Ses Grubuna Dayalı Sözcük Listeleri ile veri toplanmıştır. Öğrencinin kendisine sunulan bulunduğu ses grubuna ait sözcük listedeki 30 sözcükten en az 27'sini doğru okuması beklenmiş ve öğrenci bu ölçüte ulaşarak bağımsızlığı elde ettiği ilk anda yoklama devam ettirilerek üç oturum üst üste tekrar değerlendirme yapılmıştır. Öğrenci ölçütü karşılayamadığı durumda öğretim yeni oyunlarla öğretime devam edilmiştir. Öğretim oturumlarının son aşaması olan bağımsızlığın değerlendirildiği bu aşamada öğrencilere herhangi bir ipucu verilmemiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler veri toplama formlarına kaydedilmiştir.

Öğretim sonunda ilk katılımcı olan Onur ile üst üste üç oturum kararlı veri alındıktan sonra öğretim sonlandırılmış ve çalışmaya katılan diğer katılımcılarla birlikte eş zamanlı olarak tekrar üç oturum üst üste yoklama verisi toplanmıştır. Verilerin kararlılık göstermesi ile birlikte ikinci katılımcı Deniz ile öğretim aşamasına geçilmiştir. Deniz ile gerçekleştirilen öğretim oturumları sonunda bağımsızlığa ilişkin kararlı veri elde edildikten sonra bütün katılımcılardan ikinci toplu yoklama evresi verisi alınmıştır. Ardından üçüncü katılımcı Emre ile öğretim oturumları uygulanmış ve gerçekleştirilen öğretim oturumları sonunda bağımsızlığa ilişkin kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü toplu yoklama evresi verileri alınmıştır. Üçüncü toplu yoklama evresinin sona ermesiyle yoklama verilerinin toplanması bitmiş ve izleme verilerinin toplanmasına geçilmiştir.

İzleme Oturumları

İzleme oturumları SÇM programının etkisinin müdahale bittikten 15 gün sonrada devam edip etmediğini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu amaç doğrultulusunda araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme listeleri müdahale programı sonlandırıldıktan 15 gün sonra her üç öğrenciye üç oturum üst üste uygulanarak toplanmıştır. İzleme verileri başlama düzeyi ve oturum sonları değerlendirmelerinde kullanılan Ses Grubuna Dayalı Sözcük Listeleri ile toplanmıştır.

Güvenirlik Verilerinin Hesaplanması

Uygulama Güvenirliği Verileri

Bu araştırmanın güvenirliğinin hesaplanması için bütün sürecin basamaklarının bulunduğu uygulama güvenirliği formları, önceden araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulamanın planlandığı gibi sürdürüldüğü bu şekilde gözlenmiştir. Uygulamanın doğru bir şekilde uygulanıp uygulamadığını incelemek açısından uygulamaya ilişkin uygulama videoları izlenerek güvenirlik verileri elde edilmiştir.

Uygulama güvenirliği, sözcük okuma müdahale programının sistematik bir biçimde tüm deneklere uygulanıp uygulanmadığını belirlenmek amacıyla alınmaktadır (Kratochwill vd., 2010). Seçkisiz atama yolu ile videoların seçimi için müdahalenin her

bir aşamasına bir numara verilmiştir. Bir özel eğitim öğretmeninden her bir deneğe ilişkin rastgele numaralar söylemesi istenmiştir. Daha sonra başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme verilerine ait videolar belirlenmiştir. Numaralanan video kayıtlarının %30'u tesadüfi olarak seçilmiş ardından iki bağımsız gözlemciye her öğrencinin bütün aşamalarına ait uygulama güvenirliği formları (EK 7) ve oturumlara ait video kayıtları gönderilmiştir. Uygulama güvenirliği "Gözlenen Uygulamacı Davranışı/ Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012).

Tablo 2

Deneklere İlişkin Uygulama Güvenirliği

Denek	Uygulama İzleme	Başlama Düzeyi	Model Olma	Rehberli Uygulama	Bağımsız
Onur	%100	%95	%100	%100	%100
Deniz	%100	%100	%93.75	%100	%100
Emre	%100	%100	%100	%100	%100

Tablo 2'de görüldüğü üzere her üç denek için güvenirlik değerlerinin uygulama izleme verilerinin %100 olduğunu gözlenmiştir. Her oturumun %30'u gözlemci tarafından incelenmiştir. Başlama düzeyi oturumları birinci denek için %95 diğer denekler için %100, model olma oturumlarının uygulama güvenirliği birinci denek için %100 ikinci denek için %93.75 ve üçüncü denek için %100 olarak gözlenmiştir. Rehberli uygulama oturumlarının uygulama güvenirliği her üç denek için %100 olarak gözlenmiştir. Bağımsız uygulama oturumlarının uygulama güvenirliği ise bütün denekler için %100 olarak gözlenmiştir. Uygulama güvenirliğinin % 97 ve yüksek olduğu gözlenmiştir.

Elde edilen bu oranlar denekler ile yapılan uygulamaların her deneğe sistematik bir şekilde uyguladığını ifade etmektedir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Gözlemciler arası güvenirlik için bir önceki aşamada seçilen kayıtlar izlenmiş ve gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Alınan video kayıtlarından %30'u tesadüfi olarak seçilmiştir. Ardından bu video kayıtları ile deneklerden elde edilen

veriler bağımsız iki gözlemci tarafından puanlanmıştır. Gözlemcilere puanlamanın nasıl yapılacağına ilişkin öncesinde bilgi verilmiştir. Daha sonra gözlemciler verilen bilgiler doğrultusunda öğrencilere ait videoları izleyerek tekrar puanlama yapmışlardır. Araştırmada toplanan verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla Gözlemciler Arası Güvenirlik hesaplamaları için "Gözlemci Güvenirliği Formu" geliştirilmiştir (EK 8). Gözlemciler değerlendirme sonuçlarını bu formları kullanarak yapmışlardır. Gözlemciler arası güvenirlik verisi, "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100" formülü ile hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik oranının en az %80 olması gerektiği belirtilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Gözlemciler birbirlerinden bağımsız bir şekilde araştırmanın video kayıtlarını izlemişlerdir. Video kayıtlarından elde edilen verileri her bir oturum için hazırlanmış olan veri kayıt formlarına kaydetmişlerdir.

Tablo 3

Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik

Denek	Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	Yoklama	İzleme
Onur	%100	%97	%100	%100
Deniz	%100	%100	%95,5	%100
Emre	%100	%100	%100	%100

Tablo 3'de görüldüğü üzere başlama düzeyi oturumlarının %30'u gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç denek için de gözlemciler arası güvenirlik %100 bulunmuştur. Sözcük çözümleme öğretim sonu oturumlarının %30'u gözlemciler tarafından izlenmiş ve gözlemciler arası güvenirlik ortalama %97-%100 arasında bulunmuştur. Sözcük çözümleme yoklama oturumlarının %30'u gözlemciler tarafından izlenmiş, gözlemciler arası güvenirlik ortalama %95.5-%100 arasında bulunmuştur. Sözcük çözümleme izleme oturumlarının %30'u gözlemciler tarafından izlenmiş, gözlemciler arası güvenirlik %100 bulunmuştur.Gözlemciler arası güvenirliğin ortalama % 98 olduğu ve yüksek olduğu gözlenmiştir.

İç geçerlilik

Tek denekli araştırmalarda iç geçerliliğin sağlanması tek denekli çalışmalar için önemli bir kalite göstergesidir. *İç geçerlik açısından tehdit oluşturan etmenler şunlardır; dış etmenlere bağlı olarak karıştırıcı değişkenlerin etkisinin kontrol edilmesi,*

olgunlaşma etkisi, sınanma ve ölçme etkisi, katılımcı kaybı ve araştırma sürecinde meydana gelebilecek durumlar, seçkisiz atama ve sosyal geçerliğe ilişkin durumlardır (Kratochwill vd., 2010; Kratochwill vd., 2013).

Dış etmenlere bağlı olarak karıştırıcı değişkenlerin etkisinin kontrol edilmesi, katılımcı davranışlarında ortaya çıkan etkinin başka herhangi bir etkenin (okulda süren eğitim yada evde aile tarafından verilen destek vb.) sonucu ile değil yapılan müdahalenin etkisi sonucu ortaya çıkıp çıkmadığının belirlenmesidir. Bu nedenle çalışmanın makul bir zaman aralığında sonuçlandırılması önemlidir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada 10 oturum ve 6 gün olarak belirlenen öğretim oturumları, birinci öğrenci için 9 oturum ve 5 gün, ikinci öğrenci için 7 oturum ve 5 gün, üçüncü öğrenci için 9 oturum ve 5 günde tamamlanmıştır. Birinci ve üçüncü öğrenci üç hecelilerle yapılan çalışmanın son oturumuna gelmeden %90 doğruluk oranına ulaştıkları ve ikinci öğrenci ise iki hecelilerde son oturuma gelmeden ve üç hecelilerde son iki oturuma gelmeden %90 başarı oranına ulaştığı için müdahale planlanandan kısa sürmüştür. Bütün sözü edilen bu uygulamalar öğrencilere farklı zaman aralıklarında uygulama yapılmıştır (Horner vd., 2012; Kratochwill vd., 2013). Öğretmenler ve aileler ile görüşülerek programın uygulanma süresi boyunca okuma becerilerine ilişkin hiçbir şekilde eğitim ve destek verilmemesi istenmiştir. Sonuç olarak birinci öğrenci ile uygulama yapılırken ikinci ve üçüncü öğrencinin performanslarındaki gelişim gözlenmiş ve müdahale uygulanmayan her iki öğrencinin performanslarında herhangi bir değişme olmadığı görülmüştür. Bütün öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinin müdahale sonrasında geliştiği gözlenmiştir. Bu durumun SÇM programından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Olgunlaşma etkisi iç geçerlilik için önemli olan bir diğer etkendir. Öğrenci davranışında ortaya çıkan değişimin öğrencinin büyümesi ve zamanın etkisi ile mi yoksa müdahaleden mi kaynaklandığını belirlemek açısından olgunlaşma etkisinin kontrol altına alınması gerekmektedir. Bu nedenle bir müdahale çalışmasının 10 günden fazla sürdürülmemesi önerilmektedir (Christ, 2007). Aynı zamanda yineleme sayısının artırılmasında önemli bir diğer etkendir. SÇM programının öğretim oturumlarının süresi 6 gün olarak belirlenmiş ve uygulama her öğrenci son oturuma gelmeden %90 doğruluk oranına ulaşıldığı için 5 gün sürmüştür. Her öğrenci ile çalışma yapılarak SÇM programının etkisi üç öğrenci için gözlenmeye çalışılmıştır.

Sınama etkisi iç geçerlilik için bir diğer etkendir. Bu durum öğrenciler üzerinde yapılacak olan ard arda değerlendirmelerin değiştirilmek istenen hedef davranış üzerinde (bağımlı değişken) artış veya azalışa neden olmasıdır. Diğer bir deyişle öğrencilere ard arda yapılan değerlendirmeler ile müdahale programından bağımsız olarak onların daha çok uygulama yapma olanağı bularak hedef davranışlarında değişikliğin ortaya çıkmasıdır. Bu nedenle tek denekli çalışmalarda çoklu yoklama modelleri bu avantajları nedeni ile iç geçerliliği desteklemektedir. SÇM programının uygulanmasında çoklu yoklama modeli kullanılmıştır ve her öğrenci ile en fazla üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır (Christ, 2007).

Ölçme etkisi, iç geçerliği tehdit eden bir başka etkendir. Ölçme etkisi bağımlı değişkeni değerlendiren ölçümler arasında zorluk düzeyi ile ilgili farklılıklar olmasıdır. Bu nedenle müdahale sürecinde yapılacak bütün değerlendirmelerde formlarda yer alan soruların, maddelerin tesadüfi atanması önerilmektedir (Christ, 2007). SÇM programının değerlendirme sürecinde kullanılan sözcükler başlama düzeyi, yoklama, öğretim ve öğretim sonu değerlendirme oturumları için kullanılan formlara tesadüfi atama ile yerleştirilmiştir.

Katılımcı kaybı, araştırma sürecinde katılımcı kaybının meydana gelmesi müdahalenin etkisinin görülmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Katılımcı kaybı öğrencinin hasta olması, bir yakınını kaybetmesi vb., durumlarında ortaya çıkabilmektedir. Bu durum müdahale sürecini olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Tekin-İftar, 2012). SÇM programının uygulanma sürecinde katılımcı kaybı ortaya çıkması ihtimaline karşın bir yedek öğrenci belirlenmiştir.

Seçkisiz atama iç geçerlik için önemli olan bir başka etkendir. Seçkisiz atama yapılamaması iç geçerliği tehdit eden unsurlar arasında gösterilmektedir (Kratochwill ve Levin, 2010). Bu çalışmada ölçütleri karşılayan öğrencileri bulmanın güçlüğü nedeniyle seçkisiz atama yolu ile öğrenciler belirlenememiştir. Buna karşın tek denekli araştırmalarda uygulama güvenirliği, gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması, müdahalenin en az üç farklı noktada üç ayrı etkisinin gözlenmesi ile güvenirliğin sağlanabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca tek denekli araştırmalarda seçkisiz atama sorunun çözümü için öğrencinin kendi başlama düzeyindeki performansı ile öğretim sonrası performansının karşılaştırılarak müdahale etkisinin incelenmesinin yeterli olabileceği belirtilmektedir (Ledford, 2018).

Sosyal geçerlik, müdahale çalışmalarında müdahale etkisini sosyal açıdan belirlemek açısında önemidir (Wolf, 1978) ve iç geçerliğin sağlanması için önemli bir etkendir. Sosyal geçerlik için müdahale sonrasında SÇM programına katılan öğrencilerin ve annelerinin programa ilişkin görüşleri ve memnuniyetleri araştırmacının hazırlamış olduğu sosyal geçerlik görüşme formu ile (bk. Sosyal Geçerlik Formu) ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Etkililik Verilerinin Analizi

Tek denekli çalışmalarda analizler grafikler üzerinde yapılmaktadır. Her katılımcı için çizilen grafik katılımcının performansındaki gelişime ilişkin bilgi vermektedir. Çalışmadan elde edilen veriler çizgi grafiği ile temsil edilir ve analizler bu görsel üzerinden yapılır. Elde edilen grafik araştırmacının bağımlı değişkenin bağımsız değişkenden ne düzeyde etkilendiğini dolayısıyla uygulamanın etkiliğini görmesini ve varsa değişikliklere ilişkin bilgi edinmesini sağlar. Verilerin yer aldığı grafikte x ve y eksenleri yer almaktadır. X ekseni oturum sayılarını, y ekseni ise bağımsız değişkene ilişkin verileri kapsar (Tekin- İftar, 2012).

Bu araştırmanın grafiğinde verilere ilişkin başlama, öğretim, yoklama, izleme evreleri verilmiştir. Evrelerde yer alan veri noktalarında yer alan eğrilere bakılarak grafik yorumlanmıştır. Tek denekli çalışmaların analizinde grafik analizi ile bulgular elde edilirken son dönemlerde istatistiksel analizlere de yer verilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Diğer yandan grafiksel analiz, eğilim analizi, düzey analizi ve etki büyüklüğü hesaplamaları kullanarak bulguları desteklemek gerektiği alanyazında belirtilmektedir (Gast ve Ledford, 2014; Rakap, Yücesoy- Özkan ve Kalkan, 2020; Tekin-İftar, 2012). ÖG olan çocukların sözcük çözümleme becerilerinin desteklendiği bu araştırmada, bulguların desteklenmesi için evreler içi ve evreler arası görsel analizler ile etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Evreler İçi Görsel Analiz

Evreler içi görsel analizde amaç, tek denekli çalışmalara özgü olarak evre olarak adlandırılan çalışmanın her aşamasının (başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme) kendi içerisindeki değişimlerinin gözlenmesi yolu ile katılımcının performasındaki değişimin yönüne ilişkin bilgi edinmek ve aynı zamanda verilerin kararlılığına yönelik fikir edinmektir. Evreler içi görsel analiz; eğilim analizi (eş yarı yöntemi kullanılarak), düzey değişikliği (ortanca hesaplanarak), kararlılık analizi hesaplanarak yapılmıştır. Her aşama sırasıyla SÇM programının başlama düzeyi evresi, uygulama (öğretim) evresi, yoklama evresi ve izleme evrelerinin herbiri için yapılmıştır.

Eğilim Analizi. Eğilim analizi, kavram olarak verinin izlediği yolun yönünü belirlemek için yapılan bir tür analizdir. Verilerin eğilimi artma, azalma, düz ilerleme, değişken veya kararlı olabilmektedir. Eğilimin belirlenmesinde sıklıkla eş-yarı yöntemi kullanılmaktadır. Eş yarı yönteminin diğer bir adı ortadan bölme yöntemidir. Bu yöntemde ilerleme çizgisi yardımı ile eğilim belirlenmektedir. İlerleme çizgisi katılımcının davranışlarındaki değişime ilişkin bilgi verir. Davranışın geçmişi ile ilgili bilgi edinmemizi sağlarken değişikliğin yönünden hareketle sonraki süreçte davranışın değişimine ilişkin öngörüde bulmaya katkı sağlar (Tekin-İftar, 2012). Bu yöntem uygulanırken ilk olarak evredeki veri noktaları sayılır. Ortada yer alan veri noktasından y eksenine doğru paralel bir çizgi çizilir. Burada veri noktasının tek sayı yada çift sayı olması önemlidir. Tek sayı ise orta veri noktası üzerinden, sayısı çift sayı ise ortada kalan iki veri noktası arasındaki veri yolu üzerinden çizgi çizilir. Çizginin sağında ve solunda kalan her iki yarının da orta noktalarından tekrar çizgi çizilmektedir. Ardından evredeki her iki yarının da ortancaları bulunarak x eksenine paralel olacak şekilde birer çizgi çizilmektedir. Son olarak da her iki yarıda y eksenine ve x eksenine paralel olarak çizilen çizgilerin kesişme noktaları birleştirilerek bir çizgi daha çizilmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Düzey Değişikliği Analizi. Düzey değişikliği analizinde analiz görsel olarak yapılırken değişikliklerin aşağı ya da yukarı doğru ortaya çıkması dikkate alınarak değerlendirme yapılır. Düzey değişikliği analizi bir evre içinde ortanca değere bakılarak hesaplanabilmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Kararlılık Analizi. Kararlılık analizinde veri noktalarının değişimi incelenir. Grafik üzerindeki iniş çıkışlar dikkate alınır. Değişkenlik azaldıkça kararlılık artar. Başlama düzeyinde veri noktaları incelenirken verilerde değişkenliğin az olması,

öğretim evresinde ise değişkenliğin olması beklenir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada başlama düzeyine, öğretim oturumuna (son üç veri noktası dikkate alınarak), öğretim sonu yoklama ve izleme oturumlarına ilişkin kararlılık ve eğilim analizi yapılmıştır.

Evreler Arası Görsel Analiz

Evreler arası görsel analizler yapılırken evreler içi görsel analiz ile benzer olarak verilerin grafiği çizilir. Evreler arası görsel analizlerde yatay ve düşey eksen analiz edilerek veriler incelenir. Grafikte yatay eksen öğretim sürecinin oturum sayılarını gösterirken dikey eksen sözcük öğrencilerin doğru okudukları sözcük sayısının niceliksel gösterimini temsil etmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bununla birlikte evreler arası görsel analizde verilere ilişkin medyan, ortalama ve eğimleri analizi verileri elde edilmiştir.

Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Etki büyüklüğü hesaplamaları deneysel çalışmalar için oldukça önem taşır. Uygulanan müdahalenin etkiliğine ilişkin önemli veriler sunar (Ledford, Wolery ve Gast, 2014; Şen ve Şen, 2019). Tek denekli araştırmalarda uygulanan müdahalenin etkililik düzeyi görsel analizler ile incelenirken etki büyüklüğü hesaplamaları bu bulguların desteklenmesi ve etkililik düzeyinin saptanması açısından oldukça önemsenmektedir (Faith, Allison ve Gorman, 2009). Etki büyüklüğü hesaplamak için birden fazla yöntem kullanılmaktadır. Tek denekli çalışmalar için kesin bir etkili büyüklüğü hesaplama yöntemi mevcut değildir (Faith, Allison ve Gorman, 2009; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020). Bu nedenle sözcük müdahale programının etkilerinin daha net bir şekilde gözlenebilmesi için bu araştırmada *Cohen d, Tau-U* ve *örtüşmeyen veri yüzdesi* hesaplama yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada ilk olarak etki büyüklüğü hesaplamaları için *Cohen d* kullanılmıştır. *Cohen d,* bilimsel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan etki büyüklüğü hesaplama yöntemidir. *Cohen d* değeri, öğretim oturumları ortalamasının başlama düzeyi ortalamasından çıkarıldıktan sonra başlama düzeyi standart sapmasına bölünmesi ile elde edilir (Busk ve Serlin, 1992; Shadish, Hedges ve Pustejovsky, 2014).

Bu hesaplama yönteminde ifade edilen d değeri,

0.2 ve aşağısı, zayıf etki büyüklüğünü,

0.5 olması orta etki büyüklüğünü,

0.8 ve üzeri yüksek etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988; Şen ve Şen, 2019; Yıldırım ve Yıldırım, 2011). *Cohen d* hesaplamasının en önemli avantajı tüm verileri göz önünde bulundurmasıdır. Bu nedenle en çok tercih edilen etki büyüklüğü hesaplamasıdır (Shadish vd., 2015). Bu araştırmada *Cohen d* hesaplanırken Microsoft Excel programından yararlanılmıştır.

Araştrmada ikinci olarak etki büyüklüğü hesaplamaları için *Tau-U* (Parker, Vannest, Davis ve Sauber, 2011) yöntemi kullanılmıştır. Örtüşmeyen veriye dayanan etki büyüklüğü hesaplama yöntemleri içerinde en gelişmiş olması ve sınırlılıklarının en az olmasından dolayı en çok tercih edilen yöntemdir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evrelerindeki tüm veri noktaları karşılaştırılılır (Parker vd., 2011). Hesaplama sürecinde ilk olarak başlama düzeyi evresindeki ve uygulama evresindeki veri noktaları çarpılır. Böylece karşılaştırmada kullanılacak sayı elde edilir. Ardından Kendall Sıralı Korelasyon analizi yolu ile S değeri bulunur. Elde edilen S değeri, karşılaştırılan toplam çift sayısına bölünür. Son olarak sonuç 100 ile çarpılır (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020). *Tau –U* hesaplama yöntemi diğer yöntemlere göre karışık görülmesine karşın en gelişmiş yöntemdir ve araştırmalarda tercih edilmektedir (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020).

Bu yöntemde katılımcının başlama düzeyi verileri karşılaştırılır ve etki büyüklüğü hesaplanır (Şen ve Şen, 2019). *Tau-U* değerleri genel olarak 0 ile 1 aralığındadır .

0.20'den düşük değerler küçük etkiye,

0.20-0.60 arasındaki değerler orta etkiye,

0.60-0.80 arasındaki değerler büyük etkiye,

0.80'den yüksek değerler çok büyük etkiye, karşılık gelmektedir (Vannest ve Ninci, 2015).

SÇM programının *Tau-U* değerleri, 100 ile çarpılarak değerler yüzdelik olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte elde edilen değerlerin ortalaması alınarak ortalama değer elde edilmiştir. *Tau-U'n*un değerini hesaplamanın sınırlılığı, yardımcı hesaplayıcı ile desteklenmediği durumlarda hata yapılabilmesidir (Rakap vd., 2020). *Tau –U* hesaplamasının iki önemli avantajı vardır. İlki, daha güvenilir sonuç elde edilebilmektedir. Bunun nedeni başlama düzeyinde yer alan eğimi de göz önünde bulundurarak başlama düzeyi ve uygulama evresindeki veri noktalarını

karşılaştırmasıdır. Diğer avantajı ise veri azlığı durumlarında da etkili sonuçlar elde edilebilmesini sağlamaktadır (Brossart, Vannest, Davis ve Patience, 2014; Vannest ve Ninci, 2015). Elle hesaplanan bir yöntem olsa da en net ve doğru sonuçların elde edilmesi için bir istatistik paketinin tercih edilmesi en önemli sınırlılığıdır. *Tau-U* değerlerinin hesaplanabilmesi için çevrimiçi bir hesaplayıcı kullanılmıştır (http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u) (Rakap vd., 2020).

Bir diğer etki büyüklüğü hesaplama yöntemi *örtüşmeyen veri yüzdesi* hesaplamadır. Örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplaması sonucunda elde edilen yüzde ne kadar büyük ise müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin o kadar büyük olduğundan söz edilir. Örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanırken ilk olarak birinci evrenin ranjı hesaplanır. Ardından bir sonraki evrede birinci evrenin veri aralığı noktasının dışında kalan verilere ilişkin noktalar hesaplanır. İkinci evreye ait veri noktalarının sayısı belirlenir. Son olarak ikinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında yer alan veri nokta sayısı ikinci evredeki toplam veri nokta sayısına bölünerek 100 ile çarpılır (Tekin-İftar, 2012). Örtüşmeyen veri yüzdesi başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirme oturumları göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır.

Düzey Değişikliği Analizi. Düzey değişikliği analizinde ardı ardına gelen evrelerin düzeyleri arasında karşılaştırma yapılır. Örneğin, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresi arasındaki düzey değişikliği gibi. Bu analizler yardımı ile çalışmada yer alan evrelere ilişkin büyüklük ve kararlılığa yönelik karşılaştırma gözlemlenmektedir. Düzey değişikliği analizi farklı şekillerde yapılır. Bunlar; mutlak düzey değişikliği analizi, göreceli düzey değişikliği analizidir (Gast ve Ledford, 2014; Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada mutlak düzey değişikliği analizi uygun görülmüştür. Mutlak düzey değişikliği analizinde ilk aşamada hesaplanacak evrenin ilk veri noktası ile son veri noktası belirlenir. İki veri arasında çıkarma yapılır. Çıkan sonuç hedef davranış için daha önce belirlenen ölçüte yakın ise düzey değişikliğinin istendik yöne doğru ilerlediği söylenilebilir. Bununla birlikte bu değer değişimin büyüklüğüne ilişkin bilgi vermektedir. İstemeyen davranıştaki değişimin büyük olması bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde istenilen yöne doğru değişkiliğe yol açtığını göstermektedir (Gast ve Ledford, 2014; Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada başlama düzeyi evresinin son üç veri noktası ortalaması ile uygulama evresinin ilk üç veri noktası ortalaması arasındaki fark dikkate alınmıştır. Göreceli düzey değişikliği analizinde ilk olarak evre iki eş yarıya bölünüp ardından birinci ve ikinci yarının ortanca değelerine bakılır. İki ortanca değer birbirinden çıkarılır (Tekin -İftar, 2012).

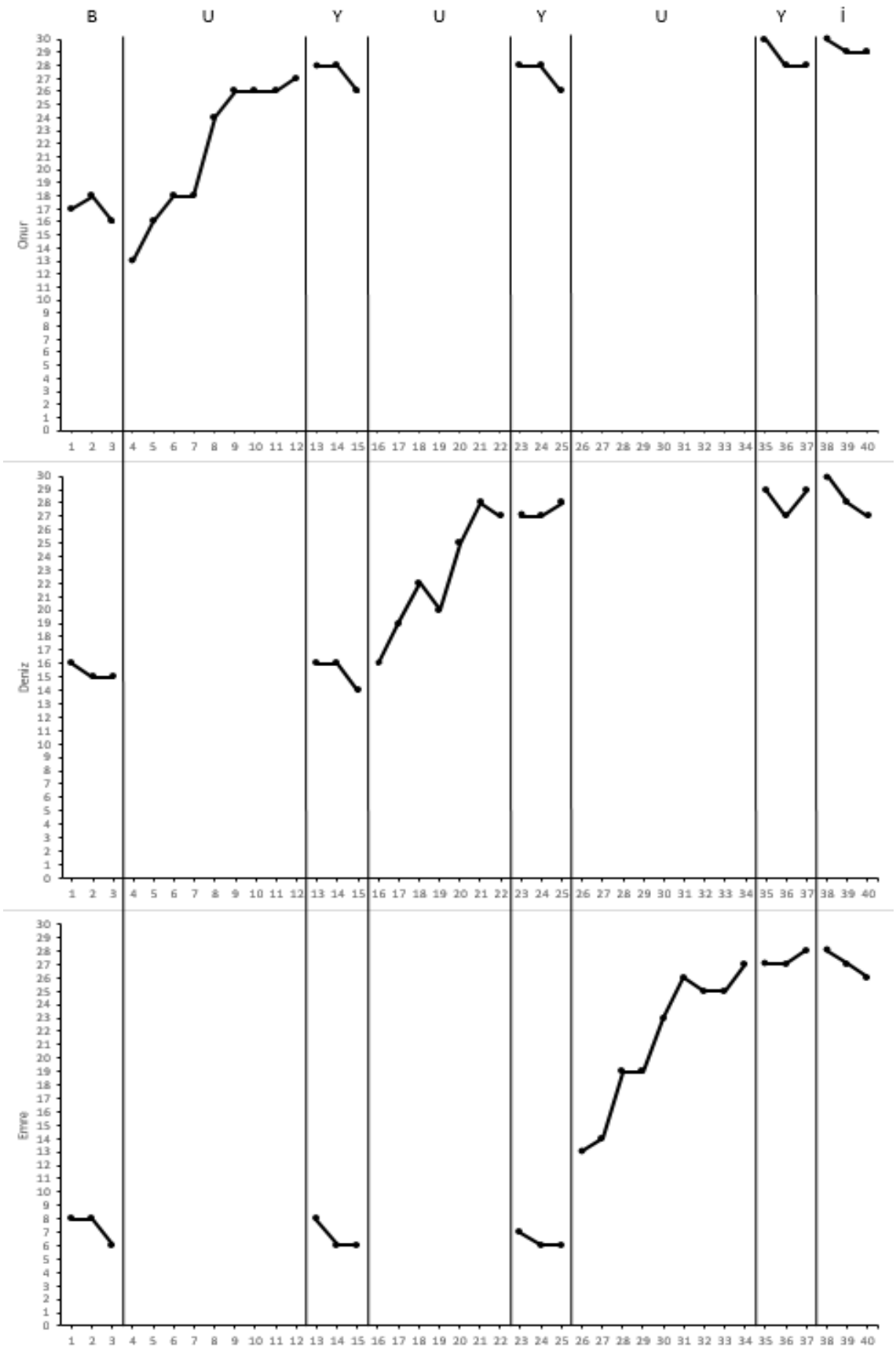
BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, ÖG olan çocukların çözcük çözümleme becerilerini desteklemeye yönelik olarak geliştirilen SÇM programının etkililiğini araştırmaktır. Araştırmaya üç katılımcı dahil edilmiştir. Araştırmadan, etkililik bulguları, izleme bulguları, ailelerden ve katılımcılardan toplanan sosyal geçerlik bulgularına ilişkin veriler elde edilmiştir.

Sözcük Çözümleme Müdahale Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başlama düzeyi ve sözcük çözümleme öğretimi sonrasında okudukları doğru sözcük sayıları Grafik 1'de verilmiştir. Etkililik bulguları kapsamında evreler içi görsel analiz, evreler arası görsel analiz ve etki büyüklüğü bulguları bir arada incelenmiştir.



Grafik 1. Deneklerin Doğru Okudukları Sözcük Sayısı

Onur

Birinci denek Onur'un tüm evrelere ilişkin performans düzeyleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4 ve Grafik 1 incelendiğinde,

Tablo 4

Onur'un Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan %25'i	Ranj	Kararlılık aralıkları	Kararlık aralığında kalan veri yüzdesi	Mutlak düzey değişimi	Örtüşmeyen Veri yüzdesi
A	17	4.25	16-18	14,45-19-45	%100	3	BD-ÖSD=%66
B	27.33	6	13-26	23.23-31.43	%100	-3	
C	27,33	7	26-28	23,23-31,43	%100	-4	
D	29,33	7,25	29-30	24,93-33,73	%100	12	

A = Başlama Düzeyi, B = Uygulama (Öğretim), C = Yoklama (Öğretim sonu değerlendirme), D = İzleme

Not: Kararlılık aralıkları hesaplanırken ölçüte ulaştıktan sonraki son üç oturuma ait üç veri noktası dikkate alınmıştır.

Birinci denek Onur'un, başlama düzeyi aşamasında kendisine sunulan 30 sözcükten en az 16, en çok 18 sözcüğü doğru okuduğu görülmektedir. Başlama düzeyi birinci oturumda 17, ikinci oturumda 18, üçüncü oturumda 16, sözcüğü doğru bir şekilde okumuştur. Tablo 4'de gözlendiği üzere başlama düzeyinin medyan değerinin %25'i 4.25'dir. Başlama düzeyi medyanının ±%25'i nin karar aralıkları ise 14.45 ile 19-45 arasında olup bu değerler Onur'un başlama düzeyi kararlılık aralığını oluşturmuştur. Onur'un başlama düzeyi verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı gözlenmektedir. Mutlak düzey değişimi 3 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular incelendiğinde Onur'un başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiği düşünülerek müdahaleye başlanmıştır. Onur'un uygulama (öğretim) oturumlarındaki doğru sözcük okuma ortalaması 27.33'tür. Onur'un başlama düzeyi oturumlarındaki doğru sözcük okuma performansı medyan değeri 4.25 (ranj = 16-18) iken müdahale evresinde bu değer 6'ya (ranj = 13-26) ulaşmıştır.

Onur'un uygulama evresinin kararlılık aralığının 23.23-31.43 ile arasında olduğu ve uygulama evresi verilerinin yaklaşık %100'ü nün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Onur için göreceli düzey değişimini hesaplamak için 9 oturum süren müdahale evreleri incelendiğinde medyan değerinin 6 (ranj= 13-26) olduğu belirlenmiştir. Mutlak düzey değişiminin -3 olduğu, eğim çizgileri incelendiğinde evre içinde olumlu yönde artış

olduğu, ayrıca yarıya bölme yöntemi ile çizilen eğim incelendiğinde de bağımlı değişkende artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Onur'un uygulama aşamasında doğru sözcük okuma performansının değişkenlik gösterdiğini ancak öğretimin etkisinin gerçekleştiğini göstermiştir.

Onur'un uygulama evrelerindeki doğru sözcük okuma medyan değeri 6 (ranj = 13-26) iken öğretim sonu değerlendirme evresinde 7 (ranj= 26-28) olduğu görülmüştür. Öğretim sonu değerlendirme evresinin kararlılık aralığının 23.23-31.43 arasında olduğu ve Onur'un öğretim sonu değerlendirme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Mutlak düzey değişiminin -4 olduğu ve eğim çizgileri incelendiğinde de öğretim sonu değerlendirme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir.

Onur'un öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki doğru sözcük okuma performansı medyan değeri 7 (ranj= 26-28) iken izleme oturumlarındaki doğru sözcük okuma medyan değeri ise 7.25 (ranj= 29-30) olarak bulunmuştur. İzleme evresinin, kararlılık aralığının 24.93 ile 33.73 arasında olduğu ve Onur'un izleme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Onur'un diğer öğretim sonu oturum verilerinin %100 karar aralığında olduğu gözlenmiştir. Mutlak düzey değişiminin 12 olduğu ve eğim çizgileri incelendiğinde ise izleme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular izleme evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini öğretim sonu yoklamadan sonra geçen 15 günün sonunda müdahalenin etkisinin devam ettiği gözlenmiştir.

Bütün evrelerin ortalama düzey değişimleri ve medyan değişimleri analiz edildiğinde öğrencinin doğru sözcük okuma perfomasının başlama düzeyinden sonra arttığı, öğretim sırasında artarak devam ettiği, öğretim sonu yoklama aşamasında sabit kaldığı gözlenmiştir. İzleme aşamasında ise hafif bir düşüş gözlenmektedir.

Öğretimin etkisi dört farklı ***etki büyüklüğü*** yöntemi ile hesaplanmış, *örtüşmeyen veri yüzdesi= 66.66* ve *medyan eğimini aşan veri yüzdesi %100, Tau-U= 0.52, p= 0.19,* öğretimin hesaplanan tüm yöntemlere göre orta etki büyüklüğü ile etkili olduğu görülmüştür. Programın etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan diğer bir yöntem ise *Cohen d* ise araştırmanın cohen d değerinin 3.72 olduğu, etki büyüklüğünün 0.88 yani yüksek etki olduğu gözlenmiştir.

Deniz

İkinci denek Deniz'in tüm evrelere ilişkin performans düzeyleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5 ve Grafik 1 incelendiğinde

Tablo 5

Deniz'in Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan /%25'i	Ranj	Kararlılık aralıkları	Kararlık aralığında kalan veri yüzdesi	Mutlak düzey değişimi	Örtüşmeyen veri yüzdesi
A	15	16(3.75)	15-16	12,75-17,25	%100	-2	BD-ÖSD=%85
B	27.33	5.5	16-28	23.23-31.43	%100	0	
C	28,33	6.75	27-29	23,21-31,39	%100	-2	
D	28,33	7	28-30	24,08-32,58	%100	11	

A= Başlama Düzeyi, B= Uygulama (Öğretim), C= Yoklama (Öğretim sonu değerlendirme), D= İzleme

Tablo 5'de gözlendiği üzere başlama düzeyinin medyan değeri 16'dır. Bu değerin %25'i 3.75'dir. Başlama düzeyi medyanının ±%25'i nin karar aralıkları ise 12.75-17.25 arasında olup bu değerler Deniz'in başlama düzeyi kararlılık aralığını oluşturmuştur. Deniz'in başlama düzeyi verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı gözlenmektedir. Deniz'in öğretime geçilmeden tekrar alınan başlama düzeyi verilerinin de %100 aralığında olduğu gözlenmiştir. Mutlak düzey değişimi -2 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular incelendiğinde Deniz'in başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiği düşünülerek müdahaleye başlanmıştır.

Deniz'in başlama düzeyi oturumlarındaki doğru sözcük okuma performansı medyan değeri 4 (ranj= 15-16) iken uygulama evresinde bu değer 5.5'e (ranj= 16-28) ulaşmıştır. Uygulama evresinin kararlılık aralığının 23.23-31.43 arasında olduğu ve uygulama evresi verilerinin yaklaşık %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Deniz için göreceli düzey değişimini hesaplamak için 7 oturum süren müdahale evreleri incelendiğinde medyan değerinin 5.5 olduğu belirlenmiştir. Mutlak düzey değişiminin 0 olduğu, eğim çizgileri incelendiğinde evre içinde olumlu yönde artış olduğu, ayrıca yarıya bölme yöntemi ile çizilen eğim incelendiğinde de bağımlı değişkende artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Deniz'in öğretim aşamasında doğru sözcük okuma performansının değişkenlik gösterdiğini ancak öğretimin etkisinin gerçekleştiğini göstermiştir.

Deniz'in müdahale oturumlarındaki doğru sözcük okuma medyan değeri 5.5 (ranj= 16-28) iken öğretim sonu değerlendirme evresinde 6.75 (ranj= 27-29) olduğu görülmüştür. Öğretim sonu değerlendirme evresinin kararlılık aralığının 23.21-31.39 arasında olduğu ve Deniz'in öğretim sonu değerlendirme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Mutlak düzey değişiminin -2 olduğu ve eğim çizgileri incelendiğinde de öğretim sonu değerlendirme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir.

Deniz'in öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki doğru sözcük okuma performansı medyan değeri 6.75 (ranj= 27-29) iken izleme oturumlarındaki doğru sözcük okuma medyan değeri ise 7 (ranj= 28-30) olarak bulunmuştur. İzleme evresinin, kararlılık aralığının 24.08-32.58 arasında olduğu ve Deniz'in izleme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Mutlak düzey değişiminin 11 olduğu ve eğim çizgileri incelendiğinde ise izleme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular izleme evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini öğretim sonu yoklamadan sonra geçen 15 günün sonunda müdahalenin etkisinin devam ettiği gözlenmiştir.

Bütün evrelerin ortalama düzey değişim ve medyan değişimleri analiz edildiğinde öğrencinin doğru sözcük okuma performasının başlama düzeyinden sonra arttığı öğretim sırasında artarak devam ettiği öğretim sonu yoklama aşamasında sabit kaldığı gözlenmiştir. İzleme aşamasında ise hafif bir düşüş gözlenmektedir.

Öğretimin etkisi dört farklı etki büyüklüğü yöntemi ile hesaplanmış, *örtüşmeyen veri yüzdesi= 85.71 ve medyan eğimini aşan veri yüzdesi %100, Tau-U= 0.93, p= 0.005* öğretimin hesaplanan tüm yöntemlere göre büyük etki büyüklüğü ile etkili olduğu görülmüştür. Programın etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan diğer bir yöntem ise *Cohen d* ise araştırmanın Cohen d değerinin *3.72* olduğu, etki büyüklüğünün 0.88 ile yüksek olduğu gözlenmiştir.

Emre

Üçüncü denek Emre'nin tüm evrelere ilişkin performans düzeyleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6 ve Grafik 1 incelendiğinde

Tablo 6

Emre'nin Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan %25'i	Ranj	Kararlılık aralıkları	Kararlık aralığında kalan veri yüzdesi	Mutlak düzey değişimi	Örtüşmeyen veri yüzdesi
A	6,33	1.5	6-7	5,38-7,28	%100	-7	BD-ÖSD=%100
B	20,77	5,75	13-26	23.23-31.43	%100	-2	
C	27,33	6,75	27-28	23,21-31,39	%100	0	
D	27	6,75	26-28	22,95-31,05	%100	20	

A= Başlama Düzeyi, B= Uygulama (Öğretim), C= Yoklama (Öğretim sonu değerlendirme), D= İzleme

Üçüncü denek Emre'nin, başlama düzeyi aşamasında kendisine sunulan 30 sözcükten en az 6, en çok 8 sözcüğü doğru okuduğu görülmektedir. Başlama düzeyi birinci oturumda 8, ikinci oturumda 8, üçüncü oturumda 6 sözcüğü doğru bir şekilde okumuştur. Öğretime başlanmadan önce alınan yoklama oturumlarında ise birinci oturumda 7, ikinci oturumda 6, üçüncü oturumda 6 sözcüğü doğru okuduğu gözlenmiştir.

Tablo 6'da gözlendiği üzere başlama düzeyinin medyan değeri 6'dır. Bu değerin %25'i 1.5'dir. Başlama düzeyi medyanının ±%25'inin karar aralıkları ise 5.38-7.28 arasında olup bu değerler Emre'nin başlama düzeyi kararlılık aralığını oluşturmuştur. Emre'nin başlama düzeyi verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı gözlenmektedir. Mutlak düzey değişimi -7 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular incelendiğinde Emre'nin başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiği düşünülerek müdahaleye başlanmıştır. Emre'nin başlama düzeyi oturumlarındaki doğru sözcük okuma performansı medyan değeri 1.5 (ranj= 6-7) iken uygulama evresinde bu değer 5.75'e (ranj= 13-26) ulaşmıştır.

Uygulama oturumunun kararlılık aralığının 17.76 ile 23.9 arasında olduğu ve müdahale evresi verilerinin yaklaşık %100'nin bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Emre için göreceli düzey değişimini hesaplamak için 9 oturum süren müdahale evreleri incelendiğinde medyan değerinin 5.75 olduğu belirlenmiştir. Mutlak düzey değişiminin -2 olduğu, eğilim çizgileri incelendiğinde evre içinde olumlu yönde artış olduğu, ayrıca

yarıya bölme yöntemi ile çizilen eğim incelendiğinde de bağımlı değişkende artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Emre'nin öğretim aşamasında doğru sözcük okuma performansının değişkenlik gösterdiğini ancak öğretimin etkisinin gerçekleştiğini göstermiştir.

Emre'nin uygulama oturumlarındaki doğru sözcük okuma medyan değeri 5.75 (ranj= 13-26) iken öğretim sonu değerlendirme evresinde 6.75 (ranj= 27-28) olduğu görülmüştür. Öğretim sonu değerlendirme evresinin kararlılık aralığının 23.21 ile 31.39 arasında olduğu ve Emre'nin öğretim sonu değerlendirme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Mutlak düzey değişiminin 0 olduğu ve eğim çizgileri incelendiğinde de öğretim sonu değerlendirme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir.

Emre'nin öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki doğru sözcük okuma performansı medyan değeri 6.75 (ranj= 26-28) iken izleme oturumlarındaki doğru sözcük okuma medyan değeri ise 6.75 (ranj= 26-28) olarak bulunmuştur. İzleme evresinin, kararlılık aralığının 22.95-31.05 arasında olduğu ve Emre'nin izleme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Mutlak düzey değişiminin 20 olduğu ve eğim çizgileri incelendiğinde ise izleme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular izleme evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini öğretim sonu yoklamadan sonra geçen 15 günün sonunda müdahalenin etkisinin kısmen devam ettiği ancak hafif bir düşüş gerçekleştiği gözlenmiştir.

Bütün evrelerin ortalama düzey değişimleri ve medyan değişimleri analiz edildiğinde öğrencinin doğru sözcük okuma performasının başlama düzeyinden sonra arttığı öğretim sırasında artarak devam ettiği öğretim sonu yoklama aşamasında bir miktar arttığı gözlenmiştir. İzleme aşamasında ise bir düşüş olduğu gözlenmektedir.

Öğretimin etkisi dört farklı etki büyüklüğü yöntemi ile hesaplanmış, örtüşmeyen veri *yüzdesi= %100 ve medyan eğimini aşan veri yüzdesi %100, Tau-U =1, p= 0.003,* öğretimin hesaplanan tüm yöntemlere göre büyük etki büyüklüğü ile etkili olduğu görülmüştür. Programın etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan diğer bir yöntem ise *Cohen d* ise araştırmanın Cohen d değerinin *3.72* olduğu etki büyüklüğünün *0.88* ile yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tau-U (başlama düzeyi eğimi kontrollü) hesaplama için, katılımcıların başlama düzeyi verileri ile uygulama sonrası yoklama verileri web tabanlı hesap makinası kullanılmıştır. Her üç katılımcının ortalama *Tau –U değerinin %84* ile çok büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin başlama düzeyi verilerinin ortalaması ile SÇM programının uygulanması sonunda okudukları doğru sözcük ortalamaları karşılaştırıldığında her üç deneğin sözcük çözümleme becerilerinde gelişmenin ve doğru okudukları sözcük sayısında önemli oranda bir artışın olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte en önemli artışın üçüncü deneğin doğru sözcük okuma performansında olduğu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci denek birbirine yakın sayıda artışın olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle sözcük çözümleme öğretiminin, araştırmaya katılan ÖG olan öğrencilerin okudukları doğru sözcük sayısını artırdığı ve uygulanan SÇM programının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplaması aşamasında veriler çalışmaya dahil edilen öğrenciler ve aileleri ile görüşülerek toplanmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde oyunlardan keyif alıp almadıkları, okumalarına faydalı bulup bulmadıkları, başka öğrencilere önerip önermeyecekleri gibi sorular sorulmuştur. Ailere sözcük çözümleme öğretiminin çocuklarının okumalarına faydalı olup olmadığı, çocuklarının öğretimden keyif alıp almadıkları gibi sorular sorulmuştur. Ailelerden ve öğrencilerden bu formlarda yer alan sorulara ilişkin yanıtlar alınmış, alınan yanıtların olumlu ve olumsuz yönleri betimsel olarak incelenerek sosyal geçerliğe ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Deneklerden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Deneklere sorulan ilk soru olan "Bu çalışmaya katılmaktan memnun oldun mu?" sorusuna deneklerden Onur, memnun kaldığını, oyunun eğlenceli olduğunu söylemiş, Deniz memnun kaldığını çünkü oyunlara daha çok katılım gösterdiğini, daha çok zevk aldığını söylemiş, Emre ise çok memnun kaldığını çünkü çok oyun oynadığını, daha güzel okuduğunu söylemiştir.

Deneklerden alınan düşünceler onların öğretimden memnun kaldığı, oyun oynarken sözcük okumaktan zevk aldıkları yönündedir. Deneklere sorulan ikinci soru olan "Bu programı başka öğrencilere de önerir misin?" sorusuna Onur, herkesin öğrenmesini istediğini çünkü çok faydalı olduğunu söylemiş, Deniz önerebileceğini, arkadaşlarının öğrenmekten mutlu olacaklarını, Emre ise önerebileceğini, arkadaşlarının oynarken eğleneceklerini söylemiştir. Deneklerden alınan düşünceler onların öğretimi

arkadaşlarına önerebileceği yönündedir. Deneklere sorulan üçüncü soru olan "Programda öğrendiğin oyunlar doğru sözcük okumanı kolaylaştırdı mı?" sorusuna Onur, kolaylaştırdığını eskisinden daha az yanlış okuduğunu, Deniz, kolaylaştırdığını ve daha kolay okuduğunu, Emre ise kolaylaştırdığını ve daha hızlı okuduğunu söylemiştir. Deneklerden alınan düşünceler programın deneklerin doğru sözcük okuma becerilerini kolaylaştırdığı yönündedir. Deneklere sorulan dördüncü soru olan "Programdaki oyunlar sözcükleri okumanda faydalı oldu mu?" sorusuna Onur, faydalı olduğunu çünkü aynı sözcükleri çok kez tekrar ettiği için artık sözcükleri hemen okuduğunu, Deniz, faydalı olduğunu çünkü iyi okuduğunu, Emre ise kolaylaştırdığını çünkü oyunların eğlenceli olduğunu söylemiştir. Deneklerden alınan düşünceler programın onların doğru sözcük okuma becerilerini üzerinde etkili olduğu yönündedir. Deneklere sorulan beşinci soru olan "Programdaki oyunlardan hoşlandın mı? sorusuna her üç denek de hoşlandıklarını belirtmiş, Deniz tekrar oynamak istediğini söylemiştir. Deneklerden alınan düşünceler programda yer alan oyunların onların ilgisini çektiği yönündedir. Deneklere sorulan altıncı soru olan soru olan "Programda beğendiğin şeyler nelerdi?" sorusuna Onur, en çok sözcük çarkı oyunu, maymun besleme oyununu çok sevdiğini, oyunların çok heyecan verici olduğunu, Deniz, maymun besleme oyununu, renkli çubuklar oyununu, sözcük bulmaca oyununu çok beğendiğini bu oyunların renkli ve oynaması eğlenceli olduğnu söylemiş, Emre ise maymun besleme oyununu, sözcük çarkı oyununu, sözcük bulmaca oyununu çok beğendiğini çünkü hem eğlenceli hem kolay olduğunu ifade etmiştir. Deneklere sorulan yedinci soru olan " Programda beğenmediğin şeyler nelerdir?" sorusuna Onur, dinle oku oyunundan çok hoşlanmadığını, Deniz sözcük peteği oyununun biraz zor olduğunu, Emre ise beğenmediği oyun olmadığını söylemiştir. Deneklere sorulan sekizinci soru olan "Programda ne tür değişiklikler yapmak istersin?" soruna Onur ve Deniz oyunların daha çok olmasını istediğini söylemiş, Emre ise bir değişikliğe ihtiyacı olmadığını söylemiştir.

Deneklerin aileleri ise, çocuklarının programdan kendilerine bahsettiklerini, çocuklarının sözcük okumaktan keyif aldıklarını ve eğlendiklerini ve sürekli bu oyunlarla okuma yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte birinci deneğin ailesi özellikle üç yıldır özel eğitim desteği almasına karşın çocuklarını bu kadar istekli, hevesli görmediğini şuan öğrencinin kendisinin okuma yapmak istediğini ve öğretim bittikten sonra kendisinin de oyunlarla okuma yapmaya çalıştığını, kitap okumaya karşı olumsuz ön yargısını azalttığını belirtmiştir. Bir başka aile ise

çocuklarına daha önce bu şekilde okuma çalışmaları yaptırılmadığını, çocuğunun bu programa katıldıktan sonra okumaya karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini belirtmiştir. Deneklerin ebeveyinlerinden alınan düşünceler programın deneklerin doğru sözcük okuma becerilerini kolaylaştırdığı, çocuklarının keyif aldığı ve faydalı olduğu yönündedir.

BÖLÜM 4

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma, SÇM programının ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilerin kazandıkları becerileri müdahale bittikten sonra sürdürüp sürdürmedikleri incelenmiştir. Son olarak öğrencilerin ve annelerinin müdahale programına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve SÇM programının ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bölümde araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Öncelikle, SÇM programının ÖG olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan, SÇM programının her üç deneğin doğru okuduğu sözcük sayısında başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında artış sağladığı gözlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde sözcük çözümleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar bize öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinde sahip oldukları yeterlilikler arttıkça sözcükleri daha kolay çözümleyebildiklerini, sözcükleri daha hızlı okuduklarını ve okumanın diğer boyutlarında daha az sorun yaşadıklarını dolayısıyla yetkin okuyuculuğun başarılı bir sözcük çözümleme performansı gerektirdiğini sıklıkla vurgulamaktadır (Durgunoğlu ve Öney, 2002; Jackson ve Coltheart, 2001; Kjeldsen vd., 2014; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu, vd., 2002; Ramus vd., 2003; Rakhlin vd., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider vd., 2002; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino vd., 2004). Bu bağlamda bakıldığında SÇM programından elde edilen bulguların alanyazın ile tutarlılık gösterdiği gözlenmektedir. Nitekim müdahalenin beceri üzerinde kısa sürede oluşan etkisinin müdahale programının sahip olduğu içerik ve özellikten kaynaklandığı düşünülmektedir. SÇM programının öğretiminden elde edilen bulgular, müdahale programının; Ses Temelli Cümle Yöntemi ve ses bilgisel

becerilere, sık tekrarlara, doğrudan öğretim yaklaşımına, oyuna, motivasyon artırmaya ve bireysel desteğe dayalılık gibi içerik ve özellikleri temelinde tartışılmıştır.

Mevcut çalışmada öğrencilerin doğru sözcük çözümleme becerilerindeki performansları öğretim sırasında kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ve ses temelli müdahaleler ile artırılmaya çalışılmıştır. Okuma sürecinde öğrencinin gösterdiği okuma performansı öğrenci özellikleri yanında, kullanılan yönteme bağlıdır (Çınar, 2004; Kılıç, 2000). Çünkü çocuğun hedef beceriyi kazanımı, okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemle yakından ilişkilidir (Çınar, 2004). Alanyazında Bay (2010) öğrencilerin sözcük çözümleme aşamasında yaptıkları okuma hatalarından biri olan "tekrar etme" hata türünün azaltılması ile Ses Temelli Cümle Yöntemi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulguların alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. SÇM programının öğretim oturumlarında öğrencilerin sözcükleri çözümlerken hatalı okumaları ya da hiç okuma yapmamaları durumunda Ses Temelli Cümle Yönteminin sözcük okuma aşamaları kullanılarak sözcükleri doğru çözümlemeleri ve okuma hatalarının azaltılması sağlanmıştır. Böylece her üç öğrencinin de doğru sözcük çözümleme performanslarında başlama düzeyine göre artış olduğu görülmüştür. Ehri (1999) Ses Temelli Cümle Yönteminin okumaya yaptığı en büyük katkının, öğrencilerin kısa bir süre içinde okumaya geçmelerine olanak sağlamak olduğunu belirtmiştir. Seslerin öğretimi sürecinde öğrencilere verilen oldukça fazla sayıdaki örneğin, öğrencilerin hem sözcük doğru çözümleme hem de birkaç hafta gibi kısa bir sürede tek heceli (iki ya da üç harfli) sözcükleri doğru okumalarında diğer yöntemlere göre önemli etkilerinin olduğunu söylemiştir. Farklı çalışmalarda ise öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin görüşleri araştırılmış ve öğretmenlerin sözü edilen yöntemin öğrencilerin kısa bir zaman dilimi içerisinde okumaya geçmelerini kolaylaştırdığı, okumayı öğrenmede büyük oranda etkili olduğu ve sözcüğü çözümlemenin kolaylaştırdığı rapor edilmiştir (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt, 2016; Aktürk, 2009; Zayim, 2009; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Turan, 2010; Turan ve Akpınar, 2008). Bu açıdan bakıldığında araştırmaya katılan her üç öğrenci kısa bir süre içinde başlama düzeyinde sergiledikleri hata sayısını azalmış müdahale programının yaklaşık olarak 6 gün olarak belirlenmesine karşın öğrenciler 5. güne ulaştıklarında istenen doğruluk oranını elde etmişler ve kısa bir süre içinde doğru çözümledikleri sözcük sayısında artış göstermişlerdir. Akyol ve Temur (2008) Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılan okuma öğretimlerinin özellikle okumada başarısız olan öğrenciler için diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu

araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ÖG olan ve özel bir desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler oldukları düşünüldüğünde öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinde gösterdiği başarının çalışmanın Ses Temelli Cümle Yöntemine dayalı olmasından kaynaklı ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Sözcük çözümleme becerisini geliştirmek için yazılı dile ilişkin sık tekrarların yapılması, sesbilgisel becerilerin desteklenmesi kadar önemlidir. Bu çalışmada çeşitli sözcükler ile sözcük çözümleme becerisinin sık ve yoğun bir şekilde tekrar edilmesi sağlanarak öğrencilerin sözcük çözümleme performansı artırılmaya çalışılmıştır. Alanyazında sık tekrarlar yolu ile yapılan öğretimlerin ve yazılı sözcüklere sık sık maruz kalmanın çözümleme ve akıcılık becerilerinin gelişimini hızlandırdığı ifade edilmektedir (Mol ve Bus, 2011). Sözcük çözümleme performansı sözcüğün üzerinde gerektiğinden çok durarak veya sözcüğün sürekli düzeltilerek okunmasından ziyade hedef sözcük ile okuma süreci içerisinde birçok kez karşılaştırılarak kazandırılabilir. Sadece diğer türlü yapılan müdahale okuma performansında başarısızlığa neden olabilmektedir (Gunning, 2000). Sözcük çözümleme aşamasında akıcılıkta ise sık tekrar ile sözcükler otomatik olarak tanınır. Böylece sözcüğe ilişkin telaffuz ve anlam doğrudan bellekten alınır, bu yolla okumanın asıl amacı olan anlama da beraberinde gelişir (Ehri, 2005). Bu açıdan bakıldığında SÇM programından elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Mevcut çalışmada SÇM programının öğretim oturumları ardışık ve yaklaşık 6 gün olarak planlanmış ve sürdürülmüştür. Öğretimin ilk üç gününde iki heceli sözcüklerin yer aldığı oyunlar oynatılmıştır. Bu süreçte bir öğrenci ilk iki gün ikişer oturum ve son gün bir oturum, her oturumda ikişer oyun sadece son oturumda bir oyun ve her bir oyunda yaklaşık olarak 15 sözcük olmakla birlikte 135 sözcüğü çözümlemeye çalışmıştır. Diğer üç günde ise benzer şekilde ilk iki gün ikişer oturum ve son gün bir oturum, her oturumda ikişer oyun sadece son oturumda bir oyun her bir oyunda yaklaşık olarak 15 sözcük olmakla birlikte 135 üç heceli toplamda 270 sözcüğü çözümlemeye çalışmıştır. Dolayısıyla yoğun bir öğretim yapıldığı, öğrencilere her oturumda tekrar tekrar birçok farklı sözcüğü çözümleme çalışması yaptırıldığı düşünüldüğünde ÖG olan katılımcıların bu kapsamlı müdahale programı ile sözcük çözümleme performanslarında etkili olduğu ve katılımcıların sözcük çözümleme performanslarında ilerleme olduğu düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimin faydalı ve uzun vadede kalıcı olabilmesi için farklı öğretim yöntemlerinden söz edilmektedir. Bunlar arasında Doğrudan Öğretim Yöntemi, alanyazında etkili olduğu belirtilen yöntemlerden birisidir.

Doğrudan öğretim diğer bir değişle yapılandırılmış ortamda öğretim, bir çok becerinin kazanımında kullanılmaktadır (Kaçar, 2018). Bununla birlikte Doğrudan Öğretim Yöntemi ÖG olan çocuklarla yapılan çalışmalarda etkililiği en yüksek olduğu belirtilen kanıta dayalı uygulamalardan biridir (Güneş, 2022). Benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin sözcük çözümleme becerisindeki performansları doğrudan öğretim basamakları kullanılarak artırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte öğrenme model olma, rehberli uygulama geri dönüt ve pekiştireç sunma ve son olarak bağımsızlaştırma aşamaları ile sürdürülürken sesli düşünme ve etkileşimli diyaloglardan da yararlanılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Akdal (2018) sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek için geliştirdiği müdahale programında hedef becerileri çocuklara Doğrudan Öğretim Yöntemi kullanarak kazandırmaya çalışmıştır. Öğretimler sonunda çocukların istenen performansa ulaştıkları gözlenmiştir. Bean ve Steenwyk (1984) tarafından yapılan ve öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada ise elde edilen bulgular Doğrudan Öğretim Yöntemi ile yapılan okuduğunu anlama öğretiminde öğrencilerin başarılı performans sergilediklerini göstermiştir. Diğer yandan Doğrudan Öğretim Yönteminin kullanıldığı bir başka çalışmada (Braxton, 2009) okuduğunu anlama becerileri sözü edilen yöntem ile yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin başarısını artırdığını rapor etmiştir. Benzer şekilde doğrudan öğretim yöntemi ile okumanın diğer boyutlarından özellikle akıcı okuma gibi becerilerde alanyazın ile tutarlı sonuçları olduğu bildirilmiştir (Collum, 2012; Pechous, 2012; Stockard, 2010). Sözcük çözümleme becerilerine bakıldığında özellikle ÖG olan öğrenciler için yeni ve anlaşılması güç olan sözcük çözümleme sürecinde başarılı bir performansa ulaşabilmek için Doğrudan Öğretim Yöntemi en uygun yöntem olarak alanyazında belirtilmektedir (Rosenberg, 1997). Bu açıdan bakıldığında SÇM programından elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. SÇM programında doğrudan öğretimin kullanılmış olması ve öğretimin belli bir aşamalarla gerçekleştirilmesinin her üç öğrencinin de ulaştıkları başarıda doğrudan öğretim yönteminin önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan Doğrudan Öğretim Yönteminde öğrenciye sunulacak konunun anlaşılabilirliğini artırılması için bilgiler basitten karmaşığa, küçük birimlerden büyük birimlere ilerleme şeklinde organize edilerek, belli bir sıra içinde sunulur (Uslu ve Çoruhlu, 2012). Bu durum öğrenmede başarıyı artırmaktadır. SÇM programı bu açıdan incelendiğinde ise doğrudan öğretim yöntemi ile oyunların basitten karmaşığa doğru ve küçük birimlerden

büyük birimlere ulaşılacak şekilde sunulmuş olmasının sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenilebilir.

Sözcük çözümleme performansında etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör ise programın oyuna dayalı olmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin sözcük çözümleme becerisindeki performansları oyun yolu ile artırılmaya çalışılmıştır. Van Gorp, Seger ve Verhoeven (2017), sözcük okuma oyunları ile sözcük çözümleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir müdahale çalışmasında 62 zayıf okuyucu olan ikinci sınıf öğrencisine tabletler kullanarak bir takım anlamlı ve anlamsız sözcükleri oyunlar yardımı ile sık sık okutmuşlardır. Müdahale programı beş hafta sürmüş ve öğrenciler beş saat tablet oyunu ile sözcük okuma müdahalesi almışlardır. Çalışma sonucunda öğrenciler anlamlı anlamsız sözcük listesinden sesli bir şekilde sözcükler okutularak değerlendirilmişlerdir. Bulgular oyun yolu ile sıklıkla sözcük okuma öğretimi yapılan sözcük okuma çalışmalarının öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinde önemli artış sağladığını göstermiştir. Çoğu okuma müdahalesinde en önemli zorluk öğrencileri etkinlik boyunca motive edebilmek ve odaklayabilmektir. Özellikle içsel motivasyonun okuma sürecinde oldukça önemli bir rol oynadığı ve zayıf okuyucuların okuma motivasyonun genellikle düşük olduğu bilinmektedir (Polychroni, Koukoura ve Anagnostou, 2006). Oyunlarla sözcük okuma programlarının hem motivasyonu artırdığı hem de sözcük okuma hızını artırdığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında sözcük okuma müdahalelerinin oyun temelli planlanması sözcük çözümleme doğruluğu ve hızını artırmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Kyle, Kujala, Richardson, Lyytinen ve Goswami, 2013). Bu açıdan bakıldığında SÇM programından elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. SÇM programı ile öğrencilerin oynadıkları oyunlar öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları oyunlardan oluşturulduğu için öğrencilerin ilgilerini çekmiştir. Özellikle Maymun Besleme oyunu öğrenciler tarafından çok beğenilmiş üçüncü öğrenci Emre oyunun tekrar tekrar oynanmasını istemiştir. İkinci öğrenci Deniz ise Maymun Besleme oyunu bittikten sonra yeni sözcükleri Maymun Besleme oyunu üzerinde okumak istediğini belirtmiştir. Birinci öğrenci Onur ise renkli çubuklar oyunu daha çok ilgi göstermiş oyunu kendisinin de yapıp arkadaşları ile oynamak istediğini belirtilmiştir. Her üç denek içinde sözcük peteği oyunu biraz zorlayıcı olarak ifade edilmiştir. Bunu durum müdahale programı içerisinde yer alan oyunların belli zorluklara ve aşamaları sahip olması planlanarak yapılmasından kaynaklı olarak ön görülen ve beklenen bir durumdur. Bununla birlikte oyunlar sürekli oynadıkları oyunlar içerisinde olmadığından dolayı öğrenciler oyunları

oynama sürecinde bıkkınlık yaşamamıştır. Diğer yandan içeriklerin oluşturulmasında kullanılan oyunlar sadece oyun temelli olmasından ziyade görseller ile zenginleştirilmiş, renklendirilmiş öğrencinin ilgisini çekebilecek nesneler kullanılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca sözcük çözümlemenin öğretimi sırasında heceleme becerilerini desteklemek için kullanılacak kinestetik ve dokunsal etkinlikler gibi daha çok öğrencilerin öğrenmede aktif katılım gösterdiği etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini desteklediği gözlenmiştir (Akyol, 2010).Öğrenciler sözcükleri okurken oyunların materyalleri ile birebir etkileşimde bulunmuşlar, materyalleri sökmüşler takmışlar ve yerleştirmişlerdir. Sözcükleri okuduktan sonra materyallere ilişkin parçaları uygun yerlere yerleştirmişlerdir. Bu aşamada Onur ve Deniz oyunun her aşamasında uygulamacıya fırsat vermeden ilk olarak oyunu hemen kendileri oynamak istemişler adından uygulamacının uyarısı ile yönergeleri beklemek durumunda kalmışlardır. Emre ise her oturum öncesi oyunları oynamak için çok heyecanlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Onur ve Emre oturum sonlarında ısrarla oyunların devam etmesini istemişlerdir. Bu nedenle sözcük çözümlemede sorun yaşayan öğrencilere oyunlarla uygulanacak müdahalelerin sözcük çözümleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı belirtilmektedir (Akyol, 2010; Archer, Gleason ve Vachon, 2003; Scheerer-Neumann, 1981). SÇM programının içeriğine bu açıdan bakıldığında da oyunların dokunsal ve kinestetik nitelik olduğu; öğrencilerin oyunları bireysel seçimler yaparak ve kendileri uygulayarak, oyun materyallerine dokunarak, uygun yerlere yerleştirerek, takıp çıkararak oynamış olmalarının öğrenmelerini zenginleştirdiği ve keyifli hale getirdiği, motivasyonlarını artırdığı, sonuç olarak bu özelliklerde hazırlanan oyunların sözcük çözümleme performanslarında ve başarılarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Sözcük çözümleme performansında etkili olduğu düşünülen önemli bir başka etken özellikle ÖG olan öğrenciler ile yapılan bireyselleştirilmiş öğretim oturumlarıdır. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin sözcük çözümleme becerisindeki performansları bireyselleştirilmiş bir öğretim ile artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma öğrencilerle bireysel olarak çalışılarak tamamlanmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için bireysel, öğrenciye uygun ve destekleyici bir öğretimin okuma performanslarını akranlarının seviyesine yaklaştırabileceğini göstermektedir (Akyol, 2010; Moore-Mallinos, 2008). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları bir çalışmada beşinci sınıfa devam eden ve okumada güçlük yaşayan bir öğrencinin okuma

performansını artırmak için bireyselleştirilmiş bir müdahale programı uygulamışlarıdır. Müdahale programı uygulanmadan önce 22 sözcük içerisinden 7 hata yapan öğrencinin müdahale programı sonunda 2 hata yaptığı gözlenmiştir. Uygulanan program ile sözcük okuma hatalarının dikkate değer şekilde azaldığı gözlenmiştir (Akyol, 2010). Alanyazında yapılan bir diğer çalışmada Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013) sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmalarında, 23 öğretmenden veri toplamışlardır. Öğretmenler kaynaştırma öğrencileri ile birebir çalıştıklarını ve bireysel eğitimin özel gereksinimli bireylerin öğrenmelerinde oldukça büyük öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında SÇM programından elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. SÇM programı uygulanması sırasında öğrencilerin dikkat süreleri, bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak bireyselleştirme yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilere sunulan ipuçlarında, kullanılan pekiştireçlerde, verilen yönergelerde öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak zaman zaman farklılıklara gidilmiştir. Örneğin, birinci öğrenci Onur için daha fazla ipucu ve oyunları anlayabilmesi için ek zaman, ikinci öğrenci Deniz için daha fazla pekiştirme (harikasın, aferin vb.) ve üçüncü öğrenci Emre için daha sık, açık, detaylandırılmış ve net yönergeler ile aynı zamanda farklı pekiştireçler (araba çıkartmaları vb.) verilerek uyarlamalara gidilmiş ve bireyselleştirilmeler yapılmıştır. Bu uyarlamalar sonucunda öğrencilerin çalışmaya aktif katılım sağlamaları çalışılırken ve öğretimden elde ettikleri verimin maksimum düzeye çıkarılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak yapılan bireyselleştirilme ve uyarlamalar katılımcıların motivasyonlarını artırdığı hem de performanslarını artırdığı düşünülmektedir.

Müdahaleden iki hafta sonra alınan izleme verilerine yönelik toplanan veriler incelendiğinde tüm öğrencilerin edindikleri becerileri öğretim bittikten edindikleri sözcük çözümleme becerilerini sürdürdükleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ile SÇM programının etkilerinin sürdüğünü göstermektedir.

Son olarak, araştırmada etkililik ve kalıcılık bulgularının yanısıra müdahale programı sonlandıktan sonra öğrenciler ve annelerinden sosyal geçerlik verilerine ilişkin veriler toplanarak öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular SÇM programının sosyal geçerliliğe ilişkin öğrenciler ve annelerinin olumlu görüşe sahip olduğunu ve SÇM programının sosyal geçerliğe sahip olduğunu göstermiştir. Veriler, SÇM programının doğru sözcük çözümlemeye önemli katkılarının olduğunu, uygulamasının kolay, oyunların zevkli ve eğlenceli olduğunu, öğrencilerin

arkadaşlarına tavsiye edebileceklerini, okumalarını hızlandırdığı ve kolaylaştırdığını ve okuma sürecinde aktif katılım için hevesli hale geldiklerini göstermiştir. Bu sonuçlar üzerinde SÇM programının yukarıda sunulan özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Özetle, yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında bu çalışmadan ulaşılabilecek birkaç temel sonucun olduğu söylenebilir. SÇM programının ÖG olan her üç öğrencinin sözcük çözümleme becerilerinde yüksek etki büyüklüğü ile etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca edindikleri sözcük çözümleme becerilerini öğretim bittikten iki hafta sonrada sürdürebildikleri ve uygulanan programın sosyal açıdan geçerli olduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan elde dilen bulgular dikkate alındığında, ileride yapılacak olan araştırmalara ve uygulamalara ilişkin bazı öneriler sunulabilir.

İleriki Araştırmalara Öneriler

İlk olarak bu çalışma tek denekli araştırma yöntemleri ile kurgulanmış, üç çocukla çalışılan yarı deneysel bir çalışmadır. İleride yapılacak araştırmalarda bu çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için katılımcı sayısının artırılması ve deney kontrol grupları eklenerek tam deneysel model ile çalışmanın tekrar edilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmada öğretimi yapılan SÇM programı içerisinde 9 oyun kullanılmıştır. Sosyal geçerlik formundan elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin sözü edilen 9 oyun ile sözcükleri daha keyifli ve daha hızlı öğrendikleri gözlemiştir. Bu nedenle sonraki yapılacak araştırmalarda oyun sayısı artırılabilir ve çeşitlendirilebilir.

Sözcük çözümlemeye ilişkin müdahale programları sınırlıdır. SÇM programı okumanın bu boyutunda bir örnek programdır. Müdahale paketlerine ihtiyaç duyulması nedeni ile sözcük çözümleme becerilerine yönelik bilimsel temelli müdahale programlarının çeşitliliği arttırılmalı ve yeni araştırmaların bu soruna yönelik planlanması önerilmektedir.

Bu araştırma ÖG olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle uygulanmıştır. Farklı yetersizlik grupları ve farklı yaşlarda olan çocuklar ile uygulanarak etkililiği denenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmada doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak sunulan öğretimin etkili ve sürdürülebilir olduğu görülmüştür. Uygulamacıların ÖG olan öğrencilere sözcük çözümleme becerilerinin öğretimi aşamasında SÇM programını kullanmaları önerilebilir.

Araştırmada ÖG olan öğrencilere sözcük çözümleme becerileri oyunlar temelinde ve bireysel eğitim desteği ile yapılmıştır. Uygulamacıların kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG olan ve sözcük çözümleme aşamasında sorun yaşayan öğrencilere öğretimin oyun temelli ve bireysel olarak yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences, 5*(4), 1690-1700

Akyol, H., ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95.

Alexander, A. W., Andersen, H. G., Heilman, P. C., Voeller, K. K., & Torgesen, J. K. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia, 41*(1), 193-206.

Alm, J., & Kaufman, A. S. (2002). The Swedish WAIS-R factor structure and cognitive profiles for adults with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 35*(4), 321-333.

American Psychiatric Association (APA) (2013) DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Edition, American Psychiatric Association, Washington, DC.

Ayala, S. M., & O'Connor, R. (2013). The effects of video self-modeling on the decoding skills of children at risk for reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *28*(3), 142-154.

Babür, N. (2018). Özgül Okuma Bozukluğu: Tanımı, Belirtiler ve Eğitsel Öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *35*(2), 67-83.

Baddeley, A. D. (1979). *Working memory and reading. In processing of visible language*. Springer, Boston, MA.

Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education: Managing a disability. *Journal of learning disabilities, 29*(4), 413-421.

Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M. S. (2021). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitiminde Bir Eylem Araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (51),* 327-348.

Baştuğ, M., ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(25),* 291 – 309.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme. Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 164-181. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg

Baydık, B. ve Kudret, Z. B. (2012). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 45*(1).

Bean, T.W. & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior, XVI*(4).

Bender, W., (2016). Individuals with learning disabilities and their education. Çev. Sarı, H., (Ankara, Nobel yayıncılık).

Bilgiç, A., Kılıç, B. G., Gürkan, K. ve Aysev, A. (2006). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Konulan Bir Klinik Örneklemde Yıkıcı Davranış Bozuklukları ve Özgül Öğrenme Bozuklukları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *13*(2), 54-59.

Blair, T. R., Rupley, W. H. , & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the "what" and "how" of instruction. *The Reading Teacher*, (*60*), 432 – 439.

Braxton, D.M. (2009). The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth- and fifth-grade students in an urban, title 1 school. (Doctoral dissertation). University of Maryland. Erişim adresi: http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304921456

Brown, B. (2007). The ımpact of a guided reading program: student results and teachers' perceptions. (Doctoral dissertation). The Temple University.

Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly, 23*(4), 238-252.

Bulut, S. (2016). The effect of repeated reading activities on improving the verbal and silent reading fluency of primary school 4th grade students. (Master's thesis), Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education. *Science, 332*(6033), 1049-1053.

Carnine, D., Silbert, J., Kameenui, E. J., & Tarver, S. G. (1997). *Direct instruction reading. Columbus*. OH: Merrill.

Cecil, L.N., Lozano, A., & Chaplin, M. (2020). *Striking a Balance : A Comprehensive approach to early literacy*. Abingdon: Taylor & Francis Group.

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York. NY: McGraw-Hill.

Clay, M. M. (1985). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Collum, S. P. (2012). The impact of teacher attitudes and perceptions of direct instruction on student achievement in reading, (Doctoral dissertation). Liberty University. Lynchburg. Erişim adresi: http://search.proquest.com/pqdtft

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, *51*(1), 171-200.

Çınar, İ. (2004). "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7).

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *19*(4), 450-466.

De Oliveira, D. G., da Silva, P. B., Dias, N. M., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2014). Reading component skills in dyslexia: word recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in Psychology, 5*, 1339.

Deniz, S. ve Aslan, Y. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencide Hikâye Haritası Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(228), 241-261.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, *39*(5), 447-466.

Dermitzaki, I., Andreou, G. & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, *29*(6), 471-492.

Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of applied educational technology*, *4*(1), 21-31.

Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: research into practice. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 10(*4), 343–358. Erişim adresi: https://doi.org/10.1080/1057356940100406

Durukan, E., ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research, 1*(5).

Edmunds, K. M. & Bauserman K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59*(5), 414-424.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, *9*(2), 167-188.

Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, *14*(2), 135-164.

Ehri, L. C., & Soffer, A. G. (1999). Graphophonemic awareness: Development in elementary students. *Scientific Studies of Reading, 3*(1), 1-30.

Elhoweris, H. (2017). The impact of repeated reading intervention on improving reading fluency and comprehension of emirati students with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 6*(2), 36-48.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research, 1*(6).

Erbasan, Ö., ve Sağlam, A. (2020). Okuma Güçlüğü Olan Evde Eğitim Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Temel Eğitim, 2*(1), 14-25.

Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5-13

Farris, P. J., Fuhler, C. J., & Walther, M. (2004). *Teaching reading: A balanced approach for today's classrooms.* Boston, MA: McGraw-Hill.

Fasting, R. & Lyster, S.A.H. (2005). The effects of computer technology in assisting the development of literacy in young struggling readers and spellers. *European Journal of Special Needs Education, 20*(1), 21–40.

Faulhaber, J. (2016). Effects of repeated readings on fluency and comprehension for middle school students with disabilities. (Master's thesis), The Osio State University.

Fırat, T. ve Ergül, C. (2020). 3D Strateji Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kazanmalarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(3), 1390- 1406.

Filiz, T. (2021). Matematik Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Müdahalelerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(4), 1025-1055.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Flood, J., Lapp, D., & Fisher, A. D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology, 26*, 147-160.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading (pp. 301-330).* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary. Journal of The Orton Dyslexia Society, 36*, 69-81.

Fuchs D, Fuchs LS. (2005). Peer-Assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education. 39*(1):34-44. doi:10.1177/00224669050390010401

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, *41*(1), 93-99.

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, *33*(4), 441-467.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, *93*(3), 265-281.

Girli, A. ve Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(1), 93-102.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, *7*(1), 6-10.

Gökdemir, M. ve Yakut, A. D. (2021). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 330-342.

Görgün, B., ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *9*(1), 83-106.

Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri* (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güneş, F. (2022). Direct instruction model. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 7*(1), 1-39. DOI: 10.29250/sead.1049848.

Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hakan, K. (2018). *İlkokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Güçlüğünün Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine göre İncelenmesi*, (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Handler, S. M., & Fierson, W. M. (2011). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, *127*(3), 818-856.

Hannell, G. (2013). *Dyscalculia: Action plans for successful learning in mathematics*. Routledge: B/W Illustrations.

Higgins, L. G. (2009). *An evaluation of the relationship between criterion-referenced competency test reading comprehension and lexile scores and fountas and pinnell's guided reading levels in a Georgia public school district*. (Doctoral Dissertation), The Faculty of the School of Education Liberty University.

Huemer, S. V., & Mann, V. (2010). A Comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 485-493.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004). Erişim adresi: https://tr2tr.wiki/wiki/IDEA_2004

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, (95)*, 719–729

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 237-245.

Johnson, B. (2017). Learning disabilities in children: Epidemiology, risk factors and importance of early intervention. *BMH Medical Journal, 4*(1), 31-37.

Juul, H., Poulsen, M., & Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1096-1106. Erişim adresi: https://doi.org/10.1037/a0037100

Khasawneh, M. A. S., & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11), 5335-5341.

Kılıç, A. (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of experimental child psychology, 113*(1), 93-111.

Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., & Wade-Woolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading, 34*(3), 263-280.

Kirk, S. A., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2017). *Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology, 100*(2), 310.

Koç, R. (2012). Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması. *Electronic Turkish Studies, 7*(4).

Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30*(2), 89-113.

Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition, 63*, 315-334.

Lo-oh, J. L., & Muofor, A. S. B. (2020). Early identification and intervention and the reading ability of children with dyslexia in some primary schools in Buea, Cameroon. *American Journal of Education and Learning, 5*(1), 24-41.

Lovett, M. W., Barron, R. W., & Benson, N. J. (2003). Effective remediation of word identification and decoding difficulties in school-age children with reading disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 273–292). The Guilford Press.

Lovett, M. W., De Palma, M., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., Temple, M., Benson, N. J., & Lacerenza, L. (2008). Interventions for reading difficulties: A comparison of response to intervention by ELL and EFL struggling readers. *Journal of Learning Disabilities, 41*(4), 333–352.

Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1991). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 58*(3), 270-279.

Marchand-Martella, N.E., Martella, R.C. & Ausdemore, K. (2005). *An overview of direct instruction*. Erişim adresi: http://home.blarg.net/~building Erişim tarihi: 3.3.2022.

Maughan, B. (1995). Long-term outcomes of developmental reading problems. *J Child Psychol Psychiatry, 36*(3), 357-71. doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01296.x.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of learning disabilities, 33*(5), 417-424.

McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the "specifics" of specific reading disability and specific language impairment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(7), 869-874.

McBride-Chang, C., Lam, F., Lam, C., Doo, S., Wong, S. W., & Chow, Y. Y. (2008). Word recognition and cognitive profiles of Chinese pre-school children at risk for dyslexia through language delay or familial history of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(2), 211-218.

McCandliss, B., Beck, I. L., Sandak, R., & Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: Design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific studies of reading, 7*(1), 75-104.

McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom* (5th ed). New York: Longman.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*, 283–306. Erişim adresi: https://doi.org/10.1007/s11881- 999-0027-8

Mutlu, Y., Akgün, L., ve Söylemez, G. (2019). Matematik Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir Durum Çalışması. *4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education*, İzmir.

Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing, 20*(7), 691-719.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000*). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.

Overstreet, T.B. (2014). *The effect of prosody ınstruction on reading fluency and comprehension among third- grade students* (Doctorial thesis). Andrew University.

Packard, A. L., Hazelkorn, M., Harris, K. P., & McLeod, R. (2011). Academic Achievement of Secondary Students with Learning Disabilities in Co-Taught and Resource Rooms. *Journal of Research in Education, 21*(2), 100-117.

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

Pechous, D.J. (2012). Minimizing reading regression through a direct instruction summer reading program (Unpublished Doctoral Thesis). University of Nebraska. Erişim adresi: http://search.proquest.com/pqdtft/docview Erişim tarihi: 20.08.2022.

Perfetti, C. A. (2017). *The representation problem in reading acquisition*. In Reading acquisition (pp. 145-174). Routledge.

Poore, M. A., & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics, 22*(1), 13-24.

Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 406-416.

Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 608–627. Erişim adresi: https://doi.org/10.1037/edu0000382

Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 712–722.

Rasinski, T., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Boston: Allyn & Bacon.

Regtvoort, A., Zijlstra, H., & van der Leij, A. (2013). The effectiveness of a 2-year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: A randomized controlled trial. *Dyslexia, 19*(4), 256-280.

Rey, A., Ziegler, J., & Jacobs, A. (2000). Graphemes are perceptual reading units. *Cognition, 75*(1), B1–B12.

Rosenberg M. (1997). *The proliferation of alternative routes to certification in special education*. New York, Mc Graw Hill.

Rosenshine Barak V. (1982). Synthesis of reasearch on explict teaching. *Educational Leadership, 43*(7), 60-68.

Rozin, P., & Gleitman, L. R. (1977). The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle. In A. S. Reber & D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading* (pp. 55-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly, 25*(2-3), 125-138.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13* (3), 1743-1765.

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency . In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds)., *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24 – 46). Newark , Del. : International Reading Association.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher, 41*, 756–760.

Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The reading teacher, 50*(5), 376-381.

Sarı, O. T., ve Biçer, E. (2020). Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklarda Bireysel Destek Eğitim Programı Uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(38), 1-17.

Savage, R., Lavers, N., & Pillay, V. (2007). Working memory and reading difficulties: What we know and what we don't know about the relationship. *Educational psychology review, 19*(2), 185-221.

Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 514-523.

Semrud-Clikeman, M. (2005). Neuropsychological aspects for evaluating learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 563-568.

Serravallo, J. (2021). *The reading strategies book*. Heinemann Educational Books.

Shalev, R. S., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia. *Pediatric Neurology, 24*(5), 337-342.

Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., & Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific studies of reading, 3*(1), 69-94.

Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R. O. D., & Matthews, R. (2002). Temporal processing and reading disability. *Reading and Writing, 15*(1), 151-178.

Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International, 25*(2), 115-130.

Simos PG, Fletcher JM, Sarkari S, Billingsley-Marshall R, Denton CA & Papanicolaou A.C., (2007). Intensive ınstruction affects brain magnetic activity associated with oral word reading in children with persistent reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities. 40*(1), 37-48.

Smith, F. (1982). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Solari, E. J., & Gerber, M. M. (2008). Early comprehension instruction for Spanish-speaking English language learners: Teaching text-level reading skills while maintaining effects on word-level skills. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(4), 155-168.

Soydaş, B. ve Ertem, İ. S. (2019). The effect of repeated reading of digital texts on fluent reading and comprehension skills of primary school 4th grade students. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 5*(26), 1987-2005. doi: 10.31576/smryj.414

Soysal, A., (2001). Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri, (4),* 225-231.

Sözen, N., ve Akyol, H. (2018). Rehberli Okuma Yöntemi: Bir Eylem Araştırması. *Electronic Turkish Studies, 13*(19).

Stockard, J. (2010). Promoting reading achievement and countering the "fourth-grade slump": the impact of direct instruction on reading achievement in fifth grade. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 15*(3), 218- 240.

Swanson, H. L., & Ashbaker, M. H. (2000). Working memory, short-term memory, speech rate, word recognition and reading comprehension in learning disabled readers: Does the executive system have a role?. *Intelligence, 28*(1), 1-30.

Swanson, H. L., & Siegel, L. (2011). Learning disabilities as a working memory deficit. *Experimental Psychology, 49*(1), 5-28.

Tannock, R., Frijters, J. C., Martinussen, R., White, E. J., Ickowicz, A., Benson, N. J., & Lovett, M. W. (2018). Combined modality intervention for ADHD with comorbid reading disorders: A proof of concept study. *Journal of Learning Disabilities, 51*(1), 55-72.

Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher, 56*, 270–279.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Merrill.

Tilanus, E. A., Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). Responsiveness to intervention in children with dyslexia. *Dyslexia, 22*(3), 214-232.

Tok, Ş., Tok, T., ve Mazı, A. (2008). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(53), 123-144.

Tompkins, G.E. (2006). Literacy for the 21st century: A balanced approach. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Torgesen, J. K., Waters, M. D., Cohen, A. L., & Torgesen, J. L. (1988). Improving sight-word recognition skills in LD children: An evaluation of three computer program variations. *Learning Disability Quarterly, 11*(2), 125-132.

Turan, F. Z. (2021). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Okuma ve Sözel Dil Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireylere Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Sesli Düşünme Yönteminin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 2180-2201.

Urion, D. K., Huff, H. V., Carullo, M.P., (2015). MRI in assessing children with learning disability, focal findings, and reduced automaticity. *Neurology, 85*(7), 604-609. doi: 10.1212/WNL.0000000000001849.

Uslu. Y, ve Çoruhlu, E.(2012). *Kaynaştırma Eğitiminde Öğretimsel Düzenlemeler*. EPAMAT Matbaacılık. ANKARA.

Ürper, S., (2021). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sözcük Okuma, Fonolojik Farkındalık ve Sözel Dil Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

van Gorp, K., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Enhancing decoding efficiency in poor readers via a word identification game. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 105-123.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional children, 69*(4), 391-409.

Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2009). Modeling the growth of word-decoding skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading, 13*(3), 205-223.

Villaume, S. K., & Brabham, E. G. (2003). Phonics instruction: Beyond the debate. *The Reading Teacher, (56)*, 478 – 482 .

Wanzek J, Otaiba S.A, & Petscher Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional Children, 80*(2), 187-204. doi:10.1177/001440291408000204

Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., Rivas, B. K., Jones, F. G., Kent, S. C., … Mehta, P. (2017). Effects of a year long supplemental reading intervention for students with reading difficulties in fourth grade. *Journal of Educational Psychology, 109*(8), 1103-1119.

Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fletcher, J. M. (2011). Efficacy of a reading intervention for middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children, 78*(1), 73-87.

Yaşar, Ş., ve Aktay, E.G. (2015). Okuma Becerisi Açısından Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi. *Turkish Studies (Elektronik), 10*(7), 1-18. Erişim adresi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8113

Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de Okuma Güçlüğünü Gidermeye Odaklanan İlkokul Düzeyindeki Araştırmaların İncelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(4), 1188-1225.

Young, C., Mohr, K. A., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction, 54*(1), 67-81.

Yukay Yüksel, M. (2013). An investigation of social behaviors of primary school children in terms of their grade, learning disability and intelligence potential. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 781-793.

Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(5), 462-474.

EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu

Bu form sınıfınızda okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin kişisel bilgilerini, okuma düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bu görüşmede elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencinin okuma doğruluğu becerileri değerlendirilecektir.

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Sınıfı:

Öğrenme Güçlüğü tanısını ne zaman aldığı:

Öğrenme Güçlüğü dışında ek bir yetersizliği olup olmadığı (görme engeli, işitme engeli, zihinsel yetersizlik vb.): Evet ( ) Hayır ( ) Varsa ne olduğu: …

1. Öğrencinin Okuma Performansı ile İlgili Bilgiler

Öğrenciniz;

	Evet	**hayır**	**Bazen**
Doğru okur mu?			
Hangi ses grubunda hata yapar?			
Hecelemeden okur mu?			

2. Öğrencinizde gözlediğiniz diğer okuma sorunları nelerdir?

EK 2. Bulunduğu Ses Grubunu Belirleme Listesi

FORM 1 (Örnek)

ELAKİN		
Tek heceli sözcükler (9)	**İki heceli sözcükler (12)**	**Üç heceli sözcükler (9)**
El	Ela	Aile
Ek	Lale	Elekle
Ki	İki	Naneli
İl	Kenan	Lekeli
Nil	Nane	İklili
Kek	Ekin	Ninene
Kal	Alkan	Anneni
Kil	Leke	İlikli
Kalk	Ekle	Kekikli
	Kekik	
	Nalan	
	Anne	

FORM 2 (Örnek)

OMUTÜY		
Tek heceli sözcükler (9)	**İki heceli sözcükler (12)**	**Üç heceli sözcükler (9)**
Üm	Menü	Kokulu
Uy	Omlet	Melike
Tan	Yelek	Umutlu
Kim	Tuna	Ütüle
Yak	Leman	Emniyet
Mum	Ayla	Kamelya
Nem	Kilo	Niyetli
Tut	İnat	Unutma
Yay	Yelken	Kilimli
	Oya	
	Ünal	
	Eylül	

EK 3. Ses Grubuna Dayalı Sözcük Listeleri

FORM 1 (Örnek)

ELAKİN	
İki heceli sözcükler (18)	**Üç heceli sözcükler(12)**
Ele	Aile
Anne	Lekeli
Kaan	İlikli
Leke	Naile
Nane	Annenne
Ela	Eline
Elek	Kekikli
İlan	Ninene
Keklik	Elekle
İki	Naneli
Ninni	Anneni
Nalan	İkili
Alkna	
İle	
Elle	
Kale	
Ali	
Lale	

FORM 2 (Örnek)

OMUTÜY	
İki heceli sözcükler (18)	**Üç heceli sözcükler(12)**
Kolla	Niyetli
Toka	Emekli
Koli	Emniyet
Ayla	Tümünü
Tatil	Ütülü
Oyun	Omletli
Leylek	Kamelya
İnat	Lüleli
Menü	Milleti
Konak	Niyetli
Liman	Ünite
Minik	Omletli
Omlet	
Okul	
Kültür	
Ayla	
Okan	
Oya	

EK 4.Aydınlatılmış Onam Formu

Veli Onay Formu

Değerli veli,

Bu araştırma, araştırma görevlisi Çağlayan Pınar Demirtaş tarafından, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bilim Dalı doktora tezi olarak Doç. Dr. İsa Birkan Güldenoğlu danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan çocuklar için geliştirilecek olan sözcük okuma müdahale programının etkililiğini ortaya koymaktır. Araştırma süresince çocuklarınıza sözcük okuma müdahale programının etkinlikleri yapılacaktır. Uygulama oturumları eğitim ortamında(rehabilitasyon merkezi/ okul) gerçekleştirilecek olup tüm uygulama oturumları video ile kayıt altına alınacaktır.

Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmaya katılması çocuğunuzun okuma becerilerinin desteklenmesi açısından yararı olacaktır. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılabilecektir. Bu araştırmada sizi ve çocuğunuzu olumsuz etkileyebilecek herhangi bir durum olmayacaktır. Uygulamanın istediğiniz anında, diğer katılımcıları etkilemeden araştırmadan çocuğunuzu ayırmak istediğinizi uygulayıcıya herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ifade edebilir ve çocuğunuzu ayırabilirsiniz. Bu konuda size olumsuz dönecek herhangi bir sorumluluğunuz yoktur.

Araştırmada, uygulama esnasında sizin ve çocuğunuz dışınızda doğabilecek herhangi bir maddi hasardan, herhangi bir şekilde siz ve çocuğunuz sorumlu tutulmayacaktır. Araştırma süresinde kullanılan bütün materyal, dokümanların masrafları araştırmacıya ait olup, sizden ve çocuğunuzdan herhangi bir başlık altında ücret talep edilmeyecektir. Araştırma süresince elde edilen tüm bilgiler ve kişisel detaylar gizli kalacak olup, bilgiler kodlu olarak toplanacaktır. Araştırma süresince toplanan video kayıtları araştırma amacı dışında üçüncü ortam veya kişiler ile paylaşılmayacaktır. Sadece araştırmacı ve danışman tarafından izlenebilecektir.

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Araştırma sorumlusu: Araştırma görevlisi Çağlayan Pınar Demirtaş

Adres: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Anabilim Dalı

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 5. Sosyal Geçerlik Formu (Öğrenci Görüşüne Yönelik)

Okuyacağım maddeleri dikkatlice dinleyiniz ve size en uygun seçeneği söyleyiniz.

1. Çalışmaya katılmaktan memnun oldun mu?

Evet ( ) Hayır ( ) Emin değilim ( )

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

2. Sözcük Çözümleme Müdahale Programını başka öğrencilere de öğretmemi önerir misiniz?

Evet ( ) Hayır ( ) Emin değilim ( )

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

3. Sözcük Çözümleme Müdahale Programında öğrendiğin oyunlar doğru sözcük okumanı kolaylaştırdı mı?

Evet ( ) Hayır ( ) Emin değilim ( )

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

4. Sözcük Çözümleme Müdahale Programındaki oyunlar sözcükleri doğru okumanda faydalı oldu mu?

Evet ( ) Hayır ( ) Emin değilim ( )

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

5. Sözcük Çözümleme Müdahale Programındaki oyunlardan hoşlandın mı?

Evet ( ) Hayır ( ) Emin değilim ( )

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

6. Sözcük okuma müdahale programında beğendiğin şeyler nelerdi?

7. Sözcük okuma müdahale programında beğenmediğin şeyler nelerdi?

8. Bu programda ne tür değişiklikler yapılmasını önerirsiniz?

EK 6. Sosyal Geçerlik Formu (Aile Görüşüne Yönelik)

	Evet	**Kısmen**	**Hayır**	**Vermiş olduğunuz cevabı açıklar mısınız?**
Sözcük Çözümleme Müdahale Programı ile aldığı eğitimden size bahsetti mi?				
Sizce almış olduğu bu eğitimin okuma becerisinin gelişimine etkisi oldu mu?				
Çocuğunuzun katılımını nasıl buldunuz?				
Sizce almış olduğu bu eğitim sonucunda okumaya yönelik motivasyonunda olumlu bir değişim oldu mu?				

EK 7. Uygulama Güvenirliği Formlar

Bu form SÇM uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan başlama düzeyi, öğretim oturumu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumları değerlendirmelerinin uygun bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaca yönelik sizden beklenen bu formdaki davranışları inceledikten sonra videoyu izlemeniz ve videoda araştırmacının bu davranışları gerçekleştirdiği durumda evet kutucuğunu, yerine getirmediği durumda ise hayır kutucuğunu işaretlemenizdir. Katkınız için teşekkür ederiz. Formda bulunan davranışları okuduktan sonra videoyu izleyiniz.

Aşağıda uygulama güvenirliğine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Gözlemlediğiniz yönergelere karşılık gelen sütunlara (X) işaretini koyunuz.

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU (*BAŞLAMA DÜZEYİ*)

UYGULAMA BASAMAKLARI	**YAPTI**	**YAPMADI**
Öğrenciye çalışmanın adını söyler		
Kuralları açıklar		
Materyalleri tanıtır		
Ödülü açıklar		
Öğrencinin önüne sözcük listesini koyar		
Öğrencinin listedeki sözcükleri okumasını ister		
Doğru ve yanlış cevaplarda tepkisiz kalır		
Öğrencinin cevaplarını kaydeder.		
Öğrenciye uyduğu kuralları söyleyerek ödül verir.		

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU (*ÖĞRETİM OTURUMLARI*)

Aşağıda uygulama güvenirliğine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Gözlemlediğiniz yönergelere karşılık gelen sütunlara (X) işaretini koyunuz.

DEĞERLENDİRME	YAPTI	YAPMADI	NOTLAR
ÖĞRETİME HAZIRLIK			
1. Sınıfın fiziksel ortamını kontrol eder.			
2. Materyalleri hazırlar			
3. Oturma planını düzenler			
4. Öğrenci ile sohbet eder.			
5. Oyunun adını söyler			
6. Materyalleri öğrencinin incelemesi için önüne koyar.			
MODEL OLMA			
1. Oyunun amacını belirtir.			
2. Öğretime başlamadan önce oyunu tanıtır.			
3. Ardından oyunun bulunduğu kart öğrencinin göreceği şekilde masaya yerleştirir.			
4. İlk olarak kendisinin oynayacağını ve kendisini izlemesini söyler			
5. Oyuna yüksek sesle düşünerek model olur.			
6. Uygulamacı öğrencinin oyunu anlayıp anlamadığını kontrol etmek için geri bildirim alır.			
7. Anlamadıysa bir kez daha tekrar edilir			
8. Anladıysa rehberli uygulamalar basamağına geçer.			
REHBERLİ UYGULAMA			
1. Oyun materyallerini öğrencinin önüne koyar.			
2. Oyunun adımlarını öğrenci ile beraber gerçekleştirir.			
3. Etkileşimli diyaloglar oluşturarak öğrencinin kendi yönergelerini			

oluşturmasına yardımcı olur.			
4. Etkileşimli diyaloglar oluşturarak gerçekleştirerek öğrencinin oyunun adımlarını içselleştirmesini sağlar.			
5. Oyunun adımlarını doğru olarak uygulanması için deneği yönlendirir.			
6. Gerektiğinde düzeltici geri bildirimler verir.			
7. İpucuna rağmen öğrenci yapamıyorsa uygulamacı yüksek sesle düşünerek model olur.			
8. Yavaş yavaş desteğini çeker.			
9. Gerekirse model olma basamağına geri döner.			
10. Oturum sonunda öğrenciyi pekiştirir.			
BAĞIMSIZ UYGULAMA			
1. Oyun materyallerini öğrencinin önüne koyar.			
2. Öğrencilerin bağımsız bir şekilde uyguladığı basamakları betimleyerek pekiştirir.			
3. Gerekirse rehberli uygulama basamağına geri döner.			
4.Öğrencilere güçlük yaşadıkları yerlerde yüksek sesle düşünme gibi destekleyicileri kullanarak ipucu verir.			

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU (*YOKLAMA / /İZLEME OTURUMLARI)*

DEĞERLENDİRME	**YAPTI**	**YAPAMADI**	**NOTLAR**
Öğrenciye hazır olup olmadığı sormuştur.			
Kaydedilen oturumda öğrenci ve araştırmacının yüzü net görülmektedir.			
Yoklama oturumuna başlamadan önce öğrenciye "şimdi senin oynadığımız oyunlar içindeki okuduğumuz sözcükleri, okumanı istiyorum" yönergesini verir.			
Öğrencinin sözcüğü okuması için 4 sn. boyunca bekler.			
Öğrenci hatırlayamadığında herhangi bir ipucu sağlamaz.			
Öğrenci okuyamadığında diğer sözcüğe geçmesi ister.			
Öğrenci sözcüğü doğru okuduğunda pekiştirmez. "evet", "devam ediyoruz" gibi nötr ifadeler kullanır.			
Öğrencinin cevaplarını yoklama formlarına aynı şekilde aktarır. Herhangi bir değişiklik yapmaz.			

EK 8. Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Gözlemci adı:

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Oturumlar

….Oturum ( ) …. Oturum ( ) ….Oturum ( )

	Planlanan Uygulamacı Davranışı	Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
	Sözcükler	**Doğru**	**Yanlış**
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			

EK 9. Sözcük Çözümleme Müdahale Programı Uzman Görüşü Formu

Aşağıda Sözcük Çözümleme Müdahale Programının özellikleri verilmiştir. Lütfen bu özelliklerin size göre ne düzeyde olduğunu işaretleyiniz.

Doç.Dr. İsa Birkan Güldenoğlu

Araş. Grv. Çağlayan Pınar Demirtaş

	(1) Hiç uygun değil	(2) Uygun değil	(3) Kısmen uygun	(4) Uygun	(5) Çok uygun
1-Programdaki oyunlar müdahale programının amacına uygudur.					
2-Oyunlar öğrencilerin yaş düzeyine uygudur.					
3-Oyunlar eğlencelidir.					
4-Oyunlar çocuklar için ilgi çekicidir.					
5-Oyunlar çocuklar tarafından anlaşılır düzeydedir.					
6- Programdaki sözcükler programın amacına uygundur.					
7- Sözcükler çocukların yaş düzeyine uygundur.					
8-Sözcükler çocukların sınıf düzeyine uygundur.					

EK 10. Ders Planları

ÖRNEK (SÖZCÜK PETEĞİ OYUNU)

ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA PLANI

Doğrudan öğretim yöntemine göre öğretim planı etkinliğin adı, amaçlar, süre, materyaller, ortam öğretime hazırlık, model olma aşaması, rehberli uygulama aşaması, bağımsız uygulama aşaması ve ders bitirme aşamasından oluşmuştur.
Oyun Adı: Sözcük Peteği
Süre:45 dk.
Materyaller: Petek oyununun olduğu etkinlik kartı
Ortam: Sınıf
Amaç: Öğrenci, sorulduğunda her seferinde kendisine sunulan (iki heceli, üç heceli) sözcükleri %90 ve üzeri doğrulukta okur.

ÖĞRETİME HAZIRLIK AŞAMASI

Öğrenci sessiz, uyaranlardan arındırılmış bir odaya alınır. Bu aşamada öğretime başlanmadan önce öğrencinin etkinliklere hazır olabilmesi ve uygulamacıya alışabilmesi için kısa bir sohbet yapılır. Öğrenci bu aşamada uygulamacıyı dikkatli bir şeklide dinler . "*Merhaba, nasılsın? Kaç yaşındasın? vb."* dikkatini etkinliğe çekmek ve güdülemek için öğrenciye yapılacak çalışma ile ilgili kısa bir bilgi verilir ve kendisiyle okuma ile ilgili eğlenceli etkinlikler yapılacağından söz edilir. "*Bu ders seninle eğlenceli birtakım oyunlar oynayacağız İlk oyunumuz «sözcük peteği». Oyunu oynamadan önce sana nasıl oynayacağımızı anlatacağım."* Ardından uygulamacı öğrencinin önünde bulunan oyun kartını işaret ederek, "*Şimdi önündeki oyun kartlarına bak. Bu oyunda kartların üzerindeki petek şekillerinin içindeki sözcükleri okuyacağız. Sen okurken ben seni takip edeceğim zorlandığın yerde sana yardım edeceğim."* Öğretime başlamadan önce öğrencinin dikkatini sağlamak amacıyla dikkat sağlayıcı uyaran (örneğin: *"çalışmak için hazır mısın?"*) sunulur. Öğrenci hazır olduğunu söylediğinde pekiştirilir (*Harikasın, Çok güzel.)* Öğrenci bu aşamada öğretmeni dinler. Öğrencinin incelemesi için oyununa ilişkin materyalleri öğrenciye sunar.

MODEL OLMA AŞAMASI

Öğretime başlarken oyunun amacı belirtilir. Bu kapsamda "*Bu derste doğru hece okumayı öğreneceğiz. İlk olarak sana oyunu anlatacağım. Oyuna başlangıç noktasında bulunan kırmızı petekteki heceyi okuyarak başlıyorsun. Eğer doğru okursan yandaki kırmızı petekte bulunan heceyi okuyarak devam ediyorsun. Eğer heceyi hatalı okur/ okuyamazsan bir altında bulunan mavi peteğe inip oradaki heceyi okumaya çalışıyorsun. O heceyi doğru okursan adımı takip edip kırmızı peteklere çıkıyorsun ve kaldığın petekten okumaya devam ediyorsun. Ancak hatalı okur/ okuyamazsan bir aşağıdaki yeşil peteğe iniyorsun. Yeşil petekteki heceyi doğru okursan adımı takip edip yukarıdaki mavi peteğe çıkıyorsun okuyamazsan yanındaki yeşil petekle okumaya devam ediyorsun. Oyunda aşağıdaki peteklere indikçe ödüle giden yol uzar. Ayrıca okuyamadığın her heceyi birlikte okuduktan sonra yeni heceye geçeceğiz ancak hatalı okuduğun için aşağı peteklere inmek zorunda kalacaksın. Kırmızı peteğin sonundaki ödüle ulaşılıncaya kadar oyun böyle devam ediyor. Sonuçta kartta gördüğün ödüle en kısa yoldan ulaşmak için (en kısa yol kırmızı petek)sürekli kırmızı peteğe çıkmaya*

çalışıyorsun .Önündeki kart bu oyunun aşamalarını gösteriyor. Şimdi ilk ben yapıyorum. Beni izle." Ardından oyunun bulunduğu kart öğrencinin göreceği şekilde masaya yerleştirilir ve model olunarak oyuna başlanır. Uygulamacı öğrenciye ilk olarak kendisinin okuyacağını söyler. "*İlk olarak ben okuyacağım sen beni izle. Önce kırmızı petekteki hece ile okumaya başlıyorum*." Uygulamacı ilk heceyi doğru bir şekilde okur. "*Bu heceyi doğru okudum Şimdi kırmızı peteğin yanındaki heceyi okuyorum."* Uygulamacı ikinci heceyi de doğru okur. Üçüncü heceye geçtiğinde ise hatalı okuma yapar. "*Sanırım bu heceyi yanlış okudum. O nedenle bir aşağıdaki mavi peteğe inip mavi petekte yer alan heceyi okumalıyım ".*Uygulamacı mavi petekte yer alan heceyi hatalı bir şekilde okuyarak yeşil petekteki heceye iner. Yeşil petekteki heceyi doğru okuyarak, mavi petekteki okuyamadığı heceye çıkar onu tekrar okur. Sonra yukarıdaki kırmızı petekteki hatalı okuduğu heceye çıkar tekrar okur doğru okur ve kırmızı petekten devam eder. Bir kez daha doğru ve yanlış okumalar yaparak bitişe ulaşır.

Öğrenci bu aşamada uygulamacıyı dikkatli bir şekilde dinler ve oyunun uygulama aşamalarını izler. Uygulamacı öğrencinin oyunu anlayıp anlamadığını kontrol etmek için geri bildirim alır. "*Nasıl yaptığımı anladın mı? Kurallarımızı bir kez de sen söylemek ister misin? Nasıl yapıldığını anladığına göre o zaman artık birlikte okuyabiliriz" der.* Öğrenciden uygun geri bildirim alındığında rehberli uygulamalar aşamasına geçilir. Anlamadıysa bir kez daha tekrar edilir. Model olma aşaması tamamlandıktan sonra rehberli uygulama aşamasına geçilir.

REHBERLİ UYGULAMALAR AŞAMASI

Rehberli uygulama aşamasında aynı süreç öğrenci ile gerçekleştirilir. Öğrenciye gerektiğinde düzeltici geribildirim sağlanır. Uygulamacı **"***Şimdi bu oyunu sen oynuyorsun bende seni izliyorum* "der. Ardından uygulamacı sözcük peteği oyunu deneme formunu öğrencinin önüne masanın üzerine koyar. Diğer eş formu kendi önüne açar. Öğrenciye başlama noktasının neresi olduğunu sorar. **"***İlk olarak nereden okumaya başlamalıyız bana göster."* Eğer öğrenci doğru başlama noktasını gösterirse, **"***Aferin doğru bildin, okumaya başla,"* der. Eğer öğrenci nereden başlayacağını bilemezse, uygulamacı başlama noktasını öğrenciye gösterir. **"** *Buradan başlıyoruz,"* der. Uygun yönlendirmeden sonra öğrenci okumaya başlar. Eğer öğrenci başlama noktasındaki heceyi doğru okursa, *"Evet çok güzel. Şimdi nereden /hangi yoldan devam ediyoruz?" der,* öğrenci kırmızı peteği gösterirse "*evet doğru şimdi kırmızı petekle okumaya devam ediyorsun*" der. Yanlış peteği gösterirse uygun yardım(sözel hatırlatma ve işaret yardımı) ile doğru petek gösterilir. *"Bak bu petekten devam ediyoruz," der.* Eğer öğrenci başlama noktasındaki heceyi okuyamaz ve /veya yanlış okuma yaparsa uygun yardım uygulamacı tarafından sunulur. Öğrenci her yanlış okuduğu sözcükte okuma öğretimi yapılır (bkn. Asıl uygulama kısmın**)** *"bu sözcüğü hatalı okudun o nedenle birlikte okumaya çalışalım,"* der. Sözcüğe uygun şekilde öğrenci ile birlikte hece birleştirme/çatma stratejileri uygulanır. Bu sözcüğü *doğru okuyamadığımız için şimdi hangi petek ile devam ediyoruz diye sorulur. eğer öğrenci doğru peteği gösterirse" Evet çok güzel. Şimdi buradan devam ediyoruz" der,.* Yanlış peteği gösterirse uygun yardım(sözel hatırlatma ve işaret yardımı) ile doğru petek uygulamacı tarafından öğrenciye gösterilir. *"Bak bu petekten devam ediyoruz," der.* Eğer öğrenci gösterdiği/gösterilen mavi petekteki heceyi doğru okursa, **"***Aferin doğru okudun şimdi adımı takip ederek kırmızı peteğe çıkalım ve oradaki heceyi okuyalım," der .Eğer* öğrenci gösterdiği/gösterilen mavi petekteki heceyi hatalı okur/okuyamazsa, *"Bu kez yine önce hatalı okuduğumuz bu heceyi birlikte okuyalım"* der. Öğrenci ile birlikte hece birleştirme/çatma stratejileri öğrenci ile birlikte uygulanır. **"***Hatalı okuduğumuz*

/okuyamadığımız için şimdi hangi petek ile devam ediyoruz diye sorulur, .Eğer öğrenci doğru peteği gösterirse" Evet çok güzel. Şimdi buradan devam ediyoruz" der,. Yanlış peteği gösterirse uygun yardım(sözel hatırlatma ve işaret yardımı) ile doğru petek uygulamacı tarafından öğrenciye gösterilir. *"Bak bu petekten devam ediyoruz," der.* Öğrenci yeşil petekteki heceyi okur. Eğer öğrenci yeşil petekteki heceyi doğru okursa, uygulamacı "*doğru okuduğumuz için hangi petekten devam ediyoruz diye sorar*" der. *Eğer öğrenci doğru peteği gösterirse" Evet çok güzel. Şimdi buradan devam ediyoruz" der,.* Yanlış peteği gösterirse uygun yardım(sözel hatırlatma ve işaret yardımı) ile doğru petek uygulamacı tarafından öğrenciye gösterilir. *"Bak bu petekten devam ediyoruz," der.* Eğer öğrenci yeşil petekteki heceyi doğru okursa, "*yeşil petekteki heceyi doğru okuduğumuz için hangi petekten devam ediyoruz"* diye sorulur. *Eğer öğrenci doğru peteği gösterirse" Evet çok güzel. Şimdi buradan devam ediyoruz" der,.* Yanlış peteği gösterirse uygun yardım(sözel hatırlatma ve işaret yardımı) ile doğru petek uygulamacı tarafından öğrenciye gösterilir. *"Bak bu petekten devam ediyoruz, bir üst petekteki mavi heceyi okumak için yukarı çıkacağız, böylece ödülün bulunduğu kırmızı peteğe kadar çıkıp yolu tamamlamalı ve ödülü almalıyız*," der**.** Bu süreçte uygulamacı öğrencinin doğru okumalarını anında pekiştirir, yanlış cevaplarına anında düzeltici geri bildirimler sunar. Gerekirse model olma aşamasına geri dönülür ve süreç öğrenciye tekrar tanıtılır. Rehberli uygulamalar aşamasında öğretim oturumu sonunda öğrencinin %90 başarılı olduğunda bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir.

BAĞIMSIZ UYGULAMALAR AŞAMASI

Bu aşamada öğrencinin bağımsız olarak oyun/etkinliğin adımlarını uygulamaları istenir. Öncelikle yönerge("*okumaya başla bakalım"*) öğrenciye sunulur. Ardından öğrencinin tepkilerine göre gerektiğinde sürece ilişkin pekiştireler sağlanır ("*evet çok güzel gidiyorsun, harika gidiyorsun, çok güzel*" okuyamazsa "rehberli uygulamalara tekrar dönülerek uygun yardım öğrenciye sunulur) bağımsız uygulamada öğrenci istenen okuma doğruluğu düzeyine (%90) ulaşamazsa rehberli uygulama basamağına geri dönülür. Öğrenci 3 oturum üst üste %90 ve üzeri başarı gösterirse bağımsızlık aşaması ile müdahale biter.

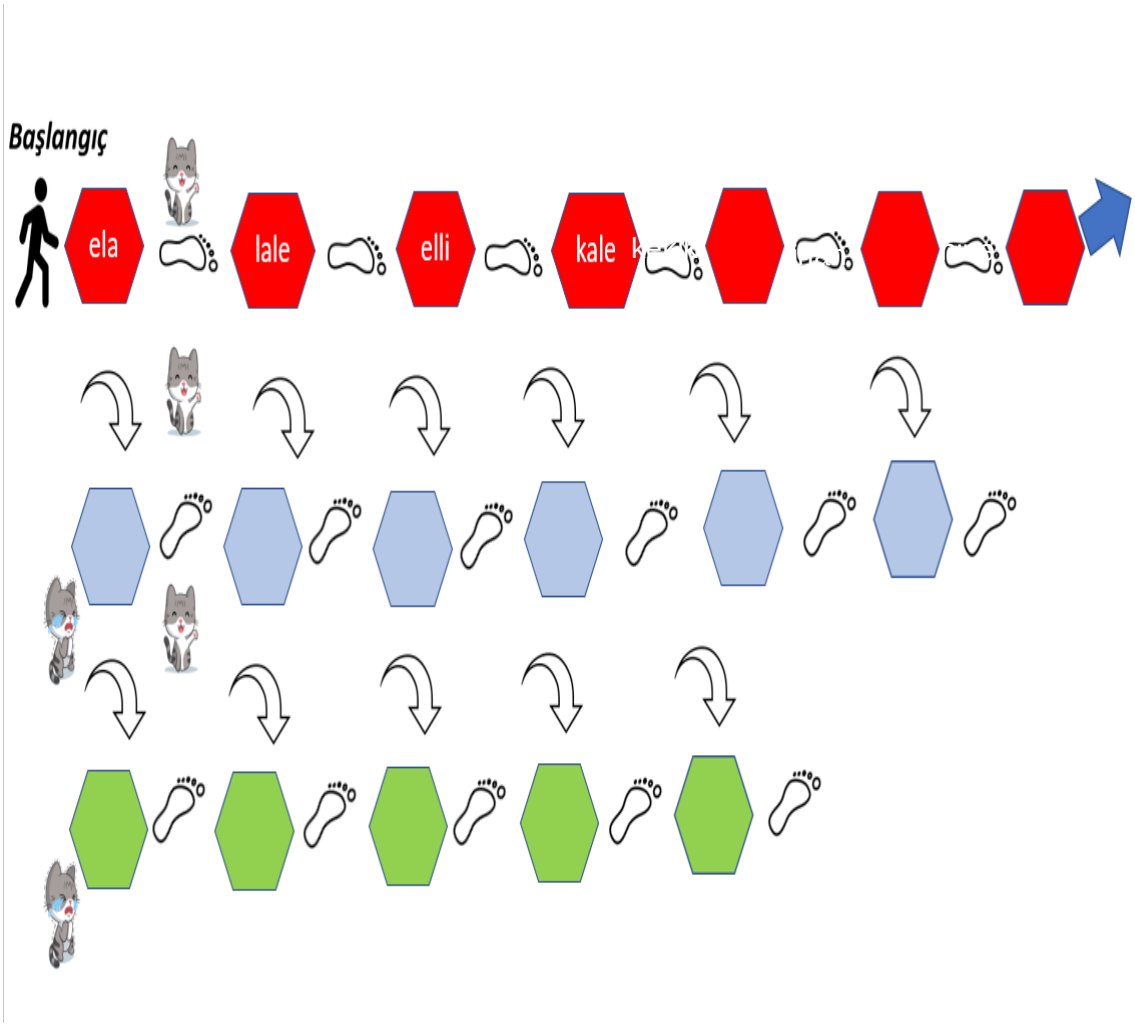
ÖĞRETİM SONU DEĞERLENDİRME AŞAMASI

Oturum sonunda oyunda uygulamacı tarafından hazırlanan kontrol listesi sunulacak. Öğrencinin bu formda okuduğu sözcüklerin doğruluk oranı (% 90) hesaplanıp grafiğe işlenecektir.

DERS BİTİRME AŞAMASI

Değerlendirme aşamasından sonra öğrenciye *"Bugün seninle bu derste doğru okuyabilmemiz için sözcükleri okuma oyunu oynadık. Ders boyunca oyunlara çok güzel katıldın ve senden istediklerimi başarı ile yaptın. Bu nedenle bir ödül kazandın, der.* Öğrenciye ödülü verilir ve ders bitirilir.

Örnek Oyun 1 (Sözcük Peteği)



Örnek Oyun 2 (Maymun Besleme)



Örnek Oyun 3 (Renkli Çubuklar)



EK 11. Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **13/09/2021**
Toplantı Sayısı : **14**
Karar Sayısı : **290**

290- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Çağlayan Pınar Demirtaş**'ın "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerilerine Yönelik Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Çağlayan Pınar Demirtaş**'ın "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerilerine Yönelik Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sözcük Çözümleme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Sözcük Çözümleme Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 02-Haz-2022
Gönderim Numarası	: 1848996819
Sayfa Sayısı	: 91
Sözcük Sayısı	: 25304
Karakter Sayısı	: 183315
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 29.06.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Çağlayan Pınar DEMİRTAŞ

Tarih: 02.06.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Çağlayan Pınar DEMİRTAŞ

E-Posta Adresi:

İş Deneyimi

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Araştırma Görevlisi	Tokat Gaziosmanpaşa Üniveristesi	Halen Devam
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü	2013-2021
Özel Eğitim Öğretmenliği	Ankara	2012-2013
Özel Eğitim Öğretmenliği	Yalova	2010-2012
Sınıf Öğretmenliği	Yalova	2007-2010
Sınıf Öğretmenliği	Niğde	2005-2007

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	İlkoğretim Sınıf Öğretmneliği	Niğde Üniveristesi	2003
Yüksek Lisans	Eğitimde Program Geliştirme Ve Öğretimi	Niğde Üniveristesi	2006
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniveristesi	2017
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniveristesi	-

Yüksek lisans tezleri:

İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ruh Sağlığı, Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Denetim Odağının Yönü

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerde Okuma, Sesbilgisel Farkındalık, Hızlı İsimlendirme ve Çalışma Belleği Becerilerinin İncelenmesi.

Projeler:

Bursiyer- (Haziran 2016 – Haziran 2019) - TÜBİTAK tarafından desteklenen "5 Yaş Grubu Çocukların Dil, Erken Okuryazarlık ve Bilişsel Becerilerinin Gelişimsel Profili ve Okuma Becerilerini Yordama Gücü: 3 Yıllık Boylamsal Bir Çalışma (215K027)" isimli proje. (Çalışma Süresi: 2016-2017)

Makale:

Demirtaş, Ç. P., ve Ergül, C. (2020). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi.