



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**DİSLEKSİ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ ÇOCUKLARDA ÇİZGİ ROMAN
VE HİKAYE KİTAPLARINDA OKUDUĞUNU ANLAMININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Rabia KARCIOĞLU

**KULAK BURUN BOĞAZ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN

Prof. Dr. Rauf Yücel ANADOLU

ANKARA

2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİSLEKSİ TANISI ALMIŞ VE ALMAMIŞ ÇOCUKLARDA ÇİZGİ ROMAN
VE HİKAYE KİTAPLARINDA OKUDUĞUNU ANLAMININ
KARŞILAŞTIRILMASI

Rabia KARCIOĞLU

KULAK BURUN BOĞAZ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Rauf Yücel ANADOLU
İKİNCİ DANIŞMAN
Doç. Dr. Sıla AY

ANKARA

2020

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Disleksi tanısı almış ve almamış çocuklarda çizgi roman ve hikaye kitaplarında okuduğunu anlamının karşılaştırılması” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Rabia KARCIOĞLU

Tarih: 07/09/2020

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Kulak-Burun-Boğaz Anabilim Dalında

Rabia KARCIOĞLU tarafından hazırlanan

“Disleksi Tanısı Almış ve Almamış Çocuklarda Çizgi Roman ve Hikaye
Kitaplarında Okuduğunu Anlamanın Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki
jüri tarafından

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 07/09/2020

İmza
Jüri Başkanı

İmza
Jüri Üyesi

İmza
Jüri Üyesi

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Çizelgeler	ix

1. GİRİŞ	1
1.1. Disleksi Nedir?	2
1.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü	3
1.2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi	3
1.2.2. Türkiye'deki Tanımlamalar	5
1.2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı	7
1.2.3.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Dünyadaki Görülme Sıklığı	8
1.2.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Türkiye'deki Görülme Sıklığı	9
1.2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Etiyolojisi	10
1.2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nde Cinsiyet Faktörü	11
1.2.6. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	12
1.2.6.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)	12
1.2.6.1.1. Disleksinin Sınıflandırılması	13
1.2.6.1.1.1. Gelişimsel Disleksi ve Edinilmiş Disleksi	13
1.2.6.1.1.2. Yüzeysel Disleksi ve Fonolojik Disleksi	14
1.2.6.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)	15
1.2.6.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)	15
1.2.6.4. Motor Koordinasyon Güçlüğü (Dispraksi)	16
1.3. Çizgi Roman	17

2. GEREÇ VE YÖNTEM	20
2.1. Giriş	20

2.2. Materyaller	20
2.2.1. Çizgi Roman Test Sorularının Hazırlanması	22
2.2.2. Roman Test Sorularının Hazırlanması	22
2.3. Katılımcılar	22
2.3.1. Disleksi Tanısı Almış Çocuklar	23
2.3.2. Disleksi Tanısı Almamış Çocuklar	24
2.4. Deney Deseni	25
2.4.1. Çizgi Romanın Okutulması ve Testin Cevaplanması	26
2.4.2. Romanın Okutulması ve Testin Cevaplanması	26
2.4.3. Okuma Hızı	26
3. BULGULAR	28
3.1. İstatiksel Analiz	28
3.1.1. Normallik Testi	29
3.1.2. Demografik Özellikler	29
3.1.3. Disleksi Tanısı Almış ve Disleksi Tanısı Almamış Çocuklar Arasında Çizgi Roman Testi için Doğru ve Yanlış ve Roman Testi İçin Doğru ve Yanlış Sayılarının Sonuçlarının Karşılaştırılması	30
3.1.4. Disleksi Tanısı Almış ve Disleksi Tanısı Almamış Çocuklar Arasında Çizgi Roman ve Romanda Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Sonuçlarının Karşılaştırılması	31
3.1.5. Disleksi Tanısı Almış Çocukların Çizgi Roman Testi için Doğru ve Yanlış ve Roman Testi İçin Doğru ve Yanlış Sayılarının Sonuçlarının Karşılaştırılması	32
3.1.6. Disleksi Tanısı Almış Çocukların Çizgi Roman ve Romanda Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Sonuçlarının Karşılaştırılması	33
3.1.7. Disleksi Tanısı Almamış Çocukların Çizgi Roman Testi için Doğru ve Yanlış ve Roman Testi İçin Doğru ve Yanlış Sayılarının Sonuçlarının Karşılaştırılması	33
3.1.8. Disleksi Tanısı Almamış Çocukların Çizgi Roman ve Romanda Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Sonuçlarının Karşılaştırılması	34
4. TARTIŞMA	35
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	40

ÖZET	43
SUMMARY	44
KAYNAKLAR	45
EKLER	54
EK-1. Etik Raporu	54
EK-2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Aile Onam Formu	56
EK-3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Aile Onam Formu	58
EK-4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu	60
EK-5. Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu	62
EK-6. Çizgi Roman Soruları	64
EK-7. Roman Soruları	65
EK-8. Roman (Kitabın, çalışmamızda kullanılan bölümü)	66
EK-9. Çizgi Roman (Kitabın, çalışmamızda kullanılan bölümü)	70
ÖZGEÇMİŞ	78

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, disleksi tanısı almış çocukların aynı hikayenin farklı metin sunumlarının okuduğunu anlamaya etkisinin olup olmadığının sınanması amaçlanmıştır.

Yüksek lisans süresince geçen sürede her türlü desteği ve yardımı için danışmanım Sayın Prof. Dr. Rauf Yücel ANADOLU'ya;

Yüksek lisans tez sürecimde ikinci danışmanlığımı kabul edip bana zaman ayıran, değerli fikirleriyle tezime yol gösteren ve hiçbir zaman yardımını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Sıla AY'a;

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgi, tecrübe ve önerilerini esirgemeyerek benimle paylaşan Doç. Dr. Suna YILMAZ'a;

Bu bölümle tanışmama vesile olan ve her zaman desteğini yanımda hissettiğim sayın hocam Prof. Dr. İclal ERGENÇ'e;

Çalışmamın veri toplama aşamasında benimle sabır ve hoşgörü ile ilgilenen Sayın Öğretim Görevlisi Dr. Merve ÇIKILI UYTUN'a;

Bu zorlu süreçte maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan, her türlü kararında yanımda olan aileme ve eşim Uğur KARCIOĞLU'na;

En içten saygı, sevgi ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
APA	American Psychiatric Association
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DEST	Dyslexia Early Screening Test
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	İstatistik Paketi Veri Program
WISC-R	Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised
WRAT	Wide Range Achievement Test

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Çalışma Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri	23
Çizelge 2.2. Kontrol Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri	25
Çizelge 3.1. Normallik Testi	29
Çizelge 3.2. Çalışma ve Kontrol Grupları Arasında “Doğru” ve “Yanlış” Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney Testi Sonuçları	30
Çizelge 3.3. Çalışma ve Kontrol Grupları Arasında “Dakikada Ortalama Kelime” Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	31
Çizelge 3.4. Çalışma Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Doğru ve Yanlış Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	32
Çizelge 3.5. Çalışma Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Dakikada Ortalama Kelime Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları	33
Çizelge 3.6. Kontrol Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Doğru ve Yanlış Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	33
Çizelge 3.7. Kontrol Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Dakikada Ortalama Kelime Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları	34

1. GİRİŞ

İnsanlar devamlı olarak iletişim halindedir. Birbirimizle bilgi, inanç, görüş, dilek, tehdit, emir, teşekkür, vaat, bildiri ve duygu alışverişinde bulunuruz ve sadece hayal gücümüz sınırlarımızı belirlemektedir. Eğlence, mutluluk veya saygısızlığı ifade etmek için gülebilir; zevk, onay veya acı duyguları ifade etmek için gülümseyebilir; öfke, heyecan veya korkuyu ifade etmek için çığlık atabilir; yumruklarımızı kararlılık, öfke veya bir tehdit olarak, kaşlarımızı şaşkınlık veya bir şeyi onaylanmama için kullanabiliriz. Fakat her şeyden önce iletişim kurmamızı sağlayan en önemli unsur dildir. Doğan Aksan dili şu şekilde betimlemiştir: ‘düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge’ (Aksan, 1998). Bunlar; okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir. Gülsün Leyla Uzun okumayı şu şekilde tanımlamıştır: ‘yapısal olarak metin anlama ile ilgili bilişsel bir iş/eylem’ (Uzun, 2009).

Eğitimciler öğrencilere okuma materyalleri sağlamaya çalıştıklarında, çoğu zaman farklı ilgi alanlarını karşılayan çeşitli metinler aramaktadırlar. Özellikle, dislektik çocuklar için bu durum oldukça önem taşımaktadır. Çünkü dislektik çocuklar okumada ve okuduğunu anlamada zorluklar çekmektedir ve bu yüzden okumaya karşı oldukça isteksiz davranmaktadırlar. Dislektik çocukların okuma konusunda isteksiz olmalarının birçok nedeni olabilir. Bazı çocuklar için okuma ve öğrenme arasındaki bağlantı zor olabilmekte ya da bazı çocuklar okumayı bir zorunluluk olarak görebilmektedir ve bu da çocukların okumaya karşı isteksiz bir tutum sergilemelerine sebep olmaktadır.

Çizgi romanlar, hem görsel hem de metinsel içeriği okuyucuya bir arada sunmaktadır. Herhangi bir konuyu bu sunumla birlikte okuyucuya hikâyeleştirerek anlatmaktadır ve bu sebeple dislektik çocuklar için okuma daha zevkli bir hale gelmektedir.

Çalışmamızda, disleksi tanısı almış olan çocukların hikayenin çizgi roman halini okuyup anlamada düz yazıya göre daha başarılı olacakları denencesini sınamak, okuma hızları incelemek ve bu verileri sağlıklı kontrol grubu ile karşılaştırmak hedeflenmektedir.

Çalışma şu sorulara yanıt arayacaktır:

- 1- Disleksi tanısı almış ve normal çocuklar arasında okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisi var mıdır?
- 2- Disleksi tanısı almış çocuklarda okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisi var mıdır?
- 3- Disleksi tanısı almış çocuklarda okuma hızının metin sunumları arasında bir farklılık var mıdır?

Disleksili çocuklarda şu ana kadar okuduğunu anlamaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Das ve ark., 2009; Güldenoğlu ve ark., 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Altuntaş ve Karakaya, 2017; Görgün ve Melekoğlu, 2019). Kullanılan yöntem açısından değerlendirecek olursak, araştırmalarda genellikle tek bir hikaye ya da tek bir paragraf üzerinden çalışmalar yapılmış olduğunu görmekteyiz. Fakat disleksili çocukların aynı hikayenin farklı metin sunumları okutularak okuduğunu anlamının sınanması açısından alanyazında bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, çalışma disleksili çocuklarda yapılan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

1.1. Disleksi Nedir ?

Okuma bozukluğu olarak da bilinen disleksi, normal zekaya rağmen okuma problemi ile karakterizedir. Dislektik bireyler okuma esnasında birçok hata yapmaktadırlar. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Kelimeleri hecelemede zorluklar,
- Hızlı okumada zorluklar,
- Sesli bir şekilde okuma yapılırken kelimeleri yanlış olarak telaffuz etme,

- Okuma sırasında, kelimelere hece ya da harf eklemeleri ya da eksiltmeleri yapma,
- Satır atlama,
- Okuduğunu anlamada zorluklar.

Disleksi, özgül öğrenme güçlüğü'nün bir alt türüdür. Ayrıntılı olarak daha sonra bahsedilecektir.

1.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü, bireyin zekasının normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen akranlarına göre okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarında yaşadığı zorluklar olarak tanımlanmaktadır.

Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde sadece akademik konularda değil, aynı zamanda herhangi bir konuyu algılama, hatırlama ve bilgileri depolamada, kendini diğer bireylere karşı ifade edebilmede de sorunlar gözlemlenmektedir.

1.2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi

Özgül öğrenme güçlüğü'nün klinik çalışmaları 1800'lü yıllarda başlamıştır. İlk olarak Kussmaul (1877)'de, bireylerin konuşmaları, zekâları ve görmeleri normal olmasına rağmen kelime körlüğü'nün olabileceğini vurgulamıştır.

Berlin (1887)'de disleksi terimini kullanmış ve bunu serebral hastalıklar sebebiyle okumadaki güçlük olarak tanımlamıştır.

Dejerine (1892)'de yazma yetisi olan ama okuma yetisini tamamen kaybetmiş bir hasta üzerinde çalışma yapmıştır. Hastanın probleminin sol angüler girusla sağ görsel korteksin bağlantısının eksikliğinden kaynaklandığını bulmuştur.

Dr. Morgan 1896 yılında *Konjenital Kelime Körlüğü* terimini kullanmıştır. Dr. Morgan'ın hastası olan 14 yaşındaki Percy adındaki çocuğun, akranları gibi normal gelişim göstermesine rağmen kendi adı da dâhil olmak üzere ona gösterilen sözcüklerin hepsini yanlış okuyup yanlış yazmıştır. Matematik yetisi kontrol edildiğinde ise bir sorun olmadığı ortaya konulmuştur. Araştırmacıya göre bu hastanın okumadaki ve yazmadaki başarısızlıkları sözcükleri görsel hafızasında depolayamamasından kaynaklanabileceğini düşünmüştür (Razon, 2001).

Hinshelwood (1917)'de pariyetal lob hasarının okuma yetisini etkileyebileceğini gösteren bazı çalışmalarda bulunmuştur. Bu hasarın da hastalıklardan, doğum anında gelişen sorunlardan ya da hamilelik sürecinde oluşabilecek gelişimsel eksikliklerden kaynaklanabileceğini belirterek "Konjenital Kelime Körlüğü" terimini kullanmıştır.

Orton (1925)'te konjenital kelime körlüğü terimi yerine "Gelişimsel Kelime Körlüğü" terimini kullanmıştır. Çünkü 'gelişimsel' sözcüğünün hem kalıtsal yatkınlığı hem de çevresel faktörleri içerdiğini düşünmüştür. Orton, dilin edinimindeki gecikmenin ya da bozukluğun 5 belirtisini şöyle tanımlamıştır: (1) Gelişimsel Alexia (Kelime Körlüğü), (2) Gelişimsel Kelime Sağırlığı (İşitsel Afazi), (3) Yazma Güçlüğü (Disgrafi), (4) Motor Konuşma Gecikmesi ve (5) Tutukluk.

Normal gelişim gösterip okuma güçlüğü çeken bireylerde minimal beyin hasarının olduğu düşünülmüştür. Fakat yapılan araştırmalarda beyin hasarı kanıtlanamadığı için 1940'lı yılların ardından "Minimal Beyin Disfonksiyonu" terimi kullanılmaya başlanmıştır (Yığiter, 2005).

Öğrenme güçlüğü terimi ilk defa Amerikan Öğrenme Güçlüğü Derneği'nin kurucusu olan Samuel A. Kirk tarafından 1962 yılında kullanılmıştır. Kirk ve Bateman (1962)'de, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaşlıtlarına göre zekâ ve 5 duyu açısından bir fark olmamasına rağmen konuşmada, okumada, matematik alanlarında ve sosyal iletişimde gelişimsel olarak yetersizlikler gösterdiğini belirtmiştir.

Bateman (1992)'de öğrenme güçlüğünün sebebinin beyindeki işlevsel bozukluklardan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Öğrenme güçlüğünü ise çocukların aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda zihinsel kapasitelerinin altında bir performans sergilemeleri olarak tanımlamıştır. Ayrıca sağır, kör, fiziksel engeli olan, duygusal olarak rahatsız, eğitim ve öğretim geriliği olan öğrenciler için farklı müfredatla eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur.

American Psychiatric Association (APA) (1994)'te özgül öğrenme güçlüğünü bireyin yaşı, eğitim durumu ve zekâ düzeyine bakıldığında okuma, yazma ve matematik alanlarında yapılan standart testlerde beklenenin ciddi anlamda altında başarı göstermesi olarak tanımlamıştır.

Turner (1994)'a göre özgül öğrenme güçlüğü, anne karnındaki bebeğin gelişimi sırasında konuşma, işitme ve anlamlandırmayı oluşturan alanlardaki hasarlar sebebiyle meydana gelmektedir. Yee (1998)'e göre özgül öğrenme güçlüğü, görme merkezindeki hasar sebebiyle oluşmaktadır. Kantrowitz ve Underwood (1999)'da yaptıkları çalışmada özgül öğrenme güçlüğünün beyindeki fonksiyonların iletimindeki bozukluk sebebiyle oluştuğunu söylemişlerdir.

1.2.2. Türkiye'deki Tanımlamalar

Ülkemizde yapılan tanımlamalarda en sık kullanılan terimler şöyledir: öğrenme bozukluğu, öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme güçlüğü. Ülkemizdeki tanımlamalar ise şöyledir: Öğrenme güçlüğü, nedeni belli olmayan psikolojik ve nörolojik etmenlerin, bireyin akademik eğitiminde, dilde ve zihinsel sürecinde gelişiminin bozulmasıdır (Özsoy ve ark., 1989).

Korkmazlar (1999) ise özgül öğrenme güçlüğünü, zekası normal ya da normalin üstünde olan, psikolojik sorunu olmayan, herhangi bir beyin hasarı olmayan, dilin dört temel becerisinde, akıl yürütme, matematik becerilerinde güçlük

yaşayan, sosyal etkileşim sorunları olan, yaşıtlarına göre eğitimde daha az başarı sağlayan bireylerdeki durum olarak tanımlamıştır.

Erden ve ark. (2002) ise bireyin zihin gelişiminin normal olmasına rağmen, akademik işlevlerde meydana gelen yapısal ve gelişimsel bir problem olarak özgül öğrenme güçlüğü tanımlamışlardır.

Battal (2007) ise özgül öğrenme güçlüğü tanımlamasında okuma, yazma, matematik, konuşma ve dinleme becerilerindeki sorunlar haricinde heceleme ve dikkat sorunlarının da olduğunu belirtmiştir.

Pekel (2010)'da özgül öğrenme güçlüğü, bireyin zekâ düzeyi ile aldığı eğitim karşılaştırıldığında düşünme, dinleme, okuma, yazma, kendini ifade etme ve matematik becerilerindeki düşük performans olarak tanımlamıştır.

Bek ve Şen (2014)'te özgül öğrenme güçlüğü, zekâları normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen bireylerin gelişimsel görevlerini yerine getirmedeki sorunlar olarak tanımlamıştır.

Türkiye'de en kabul gören tanımlama Korkmazlar (2003) tarafından yapılan tanımdır:

- Zeka seviyesi normal ya da normalin üstünde olan,
- Primer psikolojik problemi olmayan,
- Herhangi bir beyin hasarı bulunmayan,
- 5 duyunun herhangi birinde bir problemi olmayan,
- Bireylerle iletişim kurmada sorun yaşayan,
- Dört temel dil becerisinde ve matematik becerisinde zorluklar yaşayan bireylerdeki durumdur.

Bu zamana kadar yapılmış tanımlamalarda birçok ortak nokta görmekteyiz. Bunlar genel olarak; okuma, yazma, dinleme, düşünme, matematik alanlarında ve sosyal alanlardaki güçlüklerdir.

1.2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı

Rutter ve Yule (1975) öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığını ölçmek için 9 yaşındaki 2300 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır ve yaygınlığı %5 olarak bulmuşlardır.

DSM-IV'te ise özgül öğrenme güçlüğü'nün yaygınlık oranı %2 ile %10 arasında olduğu söylenmiştir (APA, 1994). Fakat DSM-V'te okul çocukları arasında yapılan araştırmada özgül öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığının %5 ile %15 arasında olduğu belirtilmiştir (APA, 2013).

Lewis ve ark. (1994) yalnızca aritmetik güçlüğü olan, aritmetik ve okuma güçlüğü olan ve yalnızca okuma güçlüğü olan 9 ve 10 yaşlarındaki 1206 çocuk üzerinde epidemiyolojik bir araştırma yapmıştır. Aritmetik güçlüğüne sahip olan her iki grupta da kız ve erkek çocuklarındaki özgül öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığı eşitken okuma güçlüğü olan gruptaki özgül öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığı erkek çocuklarında kız çocuklara göre daha fazla çıkmıştır.

Rutter ve ark. (2004) "Gelişimsel Okuma Güçlüğü'ndeki Cinsiyet Farklılıkları" adlı çalışmalarında Yeni Zelanda'da ve İngiltere'de 4 epidemiyolojik araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okuma güçlüğü'nün görülme sıklığı erkeklerde kızlara oranla daha yüksek çıkmıştır.

1.2.3.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Dünyadaki Görölme Sıklığı

Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğünün dünyada görölme oranı %10 ile %20 arasında değışmektedir (Başar ve Göncü, 2017).

Yaygınlığı belirleyen en önemli faktörlerden biri dildir. Dile göre özgöl öğrenme güçlüğünün görölme sıklığı da değışmektedir. Demonet ve ark. (2004)'te yaptıkları araştırmada okuma güçlüğünün İngilizce ve İtalyancadaki yaygınlığına bakmışlardır. İngilizcede özgöl öğrenme güçlüğünün İtalyancaya göre daha yaygın göröldüğünü ve sebebinin de (İtalyancada olduğı gibi) yazıldığı gibi okunan dillerde okuma güçlüğü yalnızca okuma hızına göre bakılmasından kaynaklandığını söylemişlerdir.

ABD Eğıtim Bakanlığı'nın verilerine ABD'de okula giden çocuklarda özgöl öğrenme güçlüğünün görölme oranı %5 ile %15 arasındadır (Aslan, 2015).

28 ölke üzerinde okuma güçlüğüne bakılan bir araştırmada, hem Japonya'nın hem de Çin'in nüfusunun %1'inde okuma güçlüğü yaşarken; Venezuela'da ise nüfusunun %33'ünde okuma güçlüğü görölmüştür. Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukların en az %20'si okumayı öğrenmede güçlük yaşamaktadır (Doğın, 2012).

Britanya nüfusunun %10'u dislektiktir ve bu oranın %4'ü ise ileri derecede dislektiktir (Gür, 2013).

Avrupa şehirlerinden olan İngiltere, Danimarka ve Avusturya gibi ölkelerde ise kişiler çok küçük yaştan itibaren testlere tabi tutulmakta ve gerek görölürse erken müdahale için terapiye başlanmaktadır. Avrupa Birliğı ölkelerinin birçoğunda özel eğıtim değıerlendirme hizmetleri erken çocukluk ya da okul öncesi dönemde başlamaktadır (Vural ve Yücesoy, 2004). Örnek göstermek gerekirse; İngiltere'deki DEST-II bataryası okul öncesi dönemdeki 4 ile 6 yaşları aralığındaki dislektik çocukları belirlemek için kullanılmaktadır.

1.2.3.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Türkiye'deki Görölme Sıklığı

Yapılan araştırmalarda özgöl öğrenme güçlüğünün görölme sıklığı için Türkiye'ye baktığımızda %1 ile %30 arasında olduğunu görmekteyiz (Demir, 2005; Ün, 2009).

Ülkemizde özgöl öğrenme güçlüğünün tanısı genellikle ilkokul 1. ve 2. sınıfta okuma ve yazmanın başlamasıyla konulmaktadır. Tanının geç konulması, özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi açısından geç olabilmektedir. Bu durum da hem maddi hem de manevi açıdan aileyi ve çocuğu zora sokmaktadır. Manevi açıdan durumu değerlendirecek olursak, çocuk okulda uyum sorunları yaşayabilmekte, eğitim hayatında yaşıtlarına göre daha kötü bir performans sergilediğı için okula karşı olan tutumu da negatif olabilmektedir. Bunun yanında eğitimcilerin de bu konuyu çok iyi bilmemesi sebebiyle bu çocukların eğitime geç alınması, çocukların akademik başarısını etkilemektedir. Hem ülkemizde hem de yurtdışında henüz okul öncesi dönemde ÖÖG tanısını koyan bir test geliştirilememiştir. Fakat okul öncesi dönemde ÖÖG belirtilerini gösteren çocuklar için erken müdahale programları geliştirilmiştir. Bu müdahalenin okul öncesi dönemde yapılması durumunda ise çocuğun gelecekteki akademik başarısına ve psikolojik durumuna olumlu etki etmesi beklenmektedir. Sorunun çözülebilmesi ve farkındalığın artırılması için eğitimcilere ve ailelere seminerler verilebilir ve böyle bir durumla karşılaştıkları zaman geç kalınmadan uzmanlara başvurmaları sağlanabilir. Eğitimciler, gerek okul öncesi dönemde gerek okul döneminde ÖÖG tanılı çocuklara göre müfredatta değişiklik yapmalıdır. Okul döneminde ise ÖÖG tanılı çocukların eksiklikleri belirlenerek uygun stratejiler uygulanmalı, grup çalışmalarına ağırlık verilmeli, derse olan katılımları artırılmalı, verilen ödevler ve ders anlatımları açık, kısa ve net ifadelerle sunulmalı, konular basitten zora doğru aşama aşama olarak izlenmeli, çocuğun başarısı ödülle desteklenmeli ve aileleriyle sürekli olarak iletişim halinde olunmalıdır.

Bingöl (2003)'te disleksinin ülkemizdeki görölme sıklığını belirlemek amaçlı bir çalışmada bulunmuştur ve bu çalışmasının sonucunda ise disleksinin görölme

sıklığını ilkököl 2. sınıflarda %2.1 ve 4. sınıflarda ise %0.6 olarak belirlemiştir. Bunun sebebinin ise Demonet ve ark. (2004)'te yaptıkları çalışmada da dediğı gibi bazı dillerin yazıldığı gibi okunmasına bağlamıştır.

1.2.4. Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Etiyolojisi

Özgöl öğrenme güçlüğünün nedenlerini bulmak için günümüze kadar birçok araştırma yapılmıştır ve hala yapılmaktadır. Fakat özgöl öğrenme güçlüğünün kesin nedeni hala keşfedilememiştir. Özgöl öğrenme güçlüğünün nedenleri arasında genetik, nörolojik ve çevresel sorunları örnek gösterebilmekteyiz. Doğum öncesinde, doğum esnasında veya doğum sonrasında bebeğın beyinde oluşabilecek herhangi bir hasar sonucunda merkezi sinir sisteminin etkilenmesi sebebiyle özgöl öğrenme güçlüğünü oluşturabilir.

Görker ve ark. (2017)'deki 2174 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmalarında hamilelik döneminde ilaç kullanmış olan annelerin çocuklarında 4,2 kat daha fazla diskalkuli görülme riskinin olduğunu sonucuna varmışlardır. Yine aynı çalışmada sezaryenle doğan çocukların normal doğan çocuklara göre 5,675 kat daha fazla diskalkuli görülme riskinin olduğunu, yenidoğan sarılığını görülen bebeklerde olmayanlara göre 35,71 kat daha fazla diskalkuli ve 6,478 kat daha fazla disleksi görülme riskinin olduğunu ve son olarak ebeveynler arasında akrabalık ilişkisi olanların çocuklarında özgöl öğrenme güçlüğünün görülmesi bakımından 7,81 kat daha fazla risk taşıdıklarının sonucuna varmışlardır.

Karaman ve ark. (2012)'ye göre özgöl öğrenme güçlüğünün görülmesinin nedeninin genetik, çevresel ve biyolojik etmenlere dayalı olabileceğini söylemişlerdir.

Demir (2005) özgöl öğrenme güçlüğünün bir alt dalı olan disleksinin sebebinin fonolojik işlevlerdeki bozukluktan kaynaklandığını ve bu sorun sebebiyle harfleri sese dönüştürmede zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

Alarcon ve ark. (1997)'de matematik güçlüğü çeken ikiz çocuklar üzerinde çalışmışlardır ve yaptıkları çalışma sonucunda ise bu bozukluğun sebebinin kalıtsal olduğunu kanıtlamışlardır.

Genetik sorunlar açısından örnek verecek olursak Vogler ve ark. (1985)'te yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü olan erkek çocuklarının %40'ının ve kız çocuklarının %20'sinin ailelerinde de aynı şekilde okuma güçlüğü görülmüştür.

De Fries ve ark. (1978)'de 125 dislektik çocuğun ailelerini ve kardeşlerini, 125 sağlıklı bireyin aileleriyle karşılaştıran araştırma yapmışlardır. Sağlıklı çocukların ailelerinin okuma performansı dislektik çocukların ailelerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışma da özgül öğrenme güçlüğünün genetik olarak önemini bize açıklamaktadır.

Dislektik bireylerde yapılan bellek çalışmalarının sonucunda çocuklarda işitsel-sözel konuşma sesi bozukluklarının yanında görsel-sözel konuşma sesi bozukluklarının da olduğu gözlemlenmiştir (Erman,1997; Kurdoğlu,2001; Sürücü ve Gündoğdu,2008).

1.2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğünde Cinsiyet Faktörü

Özgül öğrenme güçlüğünün erkeklerde kızlara oranla daha fazla olduğunu yapılan çalışmalardan görebilmekteyiz. Amerikan Eğitim Dairesine göre öğrenme güçlüğü çeken bireylerin %72'sini erkekler, %28'ini ise kızlar oluşturmaktadır (Şenel-Günayer, 1998). Demir (2005) çalışmasında, öğrenme güçlüğünün erkeklerde kızlara göre 3 ile 10 kat daha fazla görüldüğünü söylemiştir.

Rutter ve ark. (2004)'te birbirinden farklı dört epidemiyolojik makale incelemiştir ve bu dört makaleye cinsiyet yönünden baktıklarında güçlüğünün erkeklerde kızlara göre daha fazla görüldüğünü belirtmişlerdir.

Okuma güçlüğünde cinsiyet faktörüne bakan bir diğer araştırmacılar da Barbaresi ve arkadaşlarıdır. Barbaresi ve ark. (2005)'te erkeklerde okuma güçlüğünün görülme sıklığının kızlara göre daha çok olduğunu söylemişlerdir.

Görker ve ark. (2017)'de yaptıkları çalışmalarında Edirne ilindeki tüm ilkokul 2., 3. ve 4. Sınıfa giden toplam 2174 özgül öğrenme güçlüğü tanımlı çocukların, özgül öğrenme güçlüğünün alt tiplerinin yaygınlığına ve sosyodemografik özellikleriyle olan ilişkilerine bakmışlardır. Çalışmalarının sonucunda cinsiyet faktörüne bakıldığında çocukların %17'sini erkekler, %10,4'ünü ise kızlar oluşturmaktadır.

1.2.6. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Sınıflandırılması

DSM-IV'e göre özgül öğrenme güçlüğü 4 alt başlıkta incelenmektedir. Bunlar; Disleksi (okuma güçlüğü), Disgrafi (yazma güçlüğü), Diskalkuli (matematik güçlüğü) ve başka türde adlandırılmayan öğrenme güçlüğüdür. Alanyazında genellikle ilk 3 türden bahsedilmektedir ama bu gruplandırmanın içine Dispraksi (motor koordinasyon güçlüğü)'nin de katıldığını görebilmekteyiz.

1.2.6.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Disleksi kelimesi Yunanca kökenli olup *yetersiz* anlamında kullanılan *dis* ve *kelime* anlamında kullanılan *leksi* sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır.

Nörolog, Orton (1925) okuma güçlüğü yaşayan bireylerde gözlemlemiş olduğu özellikleri genel olarak şu şekilde sıralamıştır:

- 'b' ve 'd' gibi yazıbirimleri ve '6' ve '9' gibi rakamları birbirleriyle karıştırma
- Sözcükleri öğrenmede ve anımsamada zorluk çekme
- Sözcüklerdeki yazıbirimleri ve sayıların yerlerini karıştırarak algılama (ne'yi en olarak; 12'yi 21 olarak algılamak)

- Okuma esnasında sözcük ya da paragraf atlama
- Noktalı yazıbirimlerle noktasız yazıbirimleri birbirine karıştırma (c-ç, g-ğ, ı-i)
- Seslemlerdeki sesleri birbiriyle karıştırma veya ünsüz yazıbirimlerin yerlerini değiştirme
- Gecikmiş konuşma
- Yazı yazmada güçlük çekme ve yazıda noktalama hataları yapma
- Konuşma esnasında anlamına uygun sözcüğü seçmede güçlük yaşama

Okumada sorun yaşayan bireylerde kısa süreli hafıza, dikkat ve göz-motor koordinasyon sorunları karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca duygusal açıdan zayıftırlar ve düşünmeden okuma yapmaktadırlar (Yılmaz, 2008).

Disleksili bireyler sözcükleri doğru ve akıcı okuyamadıkları için okuduğunu anlama durumu da onlar için zorlaşmaktadır (Verhoeven ve Van, 2008). Okuma güçlüğü, normal ya da normalin üstündeki zekâyâ sahip bireylerde daha çok karşımıza çıkmaktadır (Altun ve ark., 2011).

1.2.6.1.1. Disleksinin Sınıflandırılması

Disleksi, gelişimsel ve edinilmiş disleksi ve yüzeysel ve fonolojik disleksi olarak 2 ayrı sınıflandırmayla karşımıza çıkmaktadır.

1.2.6.1.1.1. Gelişimsel Disleksi ve Edinilmiş Disleksi

Herhangi bir beyin hasarı olmaksızın okumayı öğrenmede karşılaşılan güçlüktür. Alanyazını incelediğimizde gelişimsel disleksi karşımıza dil problemi olarak çıkmaktadır. Gelişimsel disleksili bireylerin herhangi bir işitsel, nörolojik ya da psikolojik problemleri olmamasına rağmen okumada esnasında zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Şenel-Günayer, 1998; Snowling, 2000).

Okuma yetisini daha önceden gerçekleştirmiş ancak daha sonrasında beyin hasarına bağlı olarak okumada güçlük yaşanmasına edinilmiş disleksi denilmektedir. Pollatsek ve Rayner (1989)'da beynin sol yarıküresinin dil ile ilgili olduğu ve bu bölgede oluşan hasarın dil sorunlarına neden olabileceği ve ayrıca okuma ile beraber konuşma bozukluklarına da neden olabileceğini belirtmiştir. Ancak günümüz çalışmalarından da bildiğimiz üzere dil alanı, beynin sol yarıküresinde yer almaktadır diyemeyiz. Dil alanı, beynin baskın yarıküresinde yer almaktadır ve bu baskın yarıkürenin hasarı sonucunda ise bireyde konuşma, anlama, adlandırma ve tekrarlama sorunlarından biri ya da birkaçı ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde ise karşımıza en çok çıkan disleksi türü gelişimsel disleksidir. Disleksinin etiyojisine dair günümüzde hala kesin bir bulgu bulunamamıştır.

1.2.6.1.1.2. Yüzeysel Disleksi ve Fonolojik Disleksi

Castles ve Coltheart (1993) disleksiye yüzeysel ve fonolojik disleksi olarak sınıflandıran ilk araştırmacılar.

Yüzeysel disleksi kelimeyi tanımada zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda yüzeysel disleksi tanımlı bireylerin kelime hazneleri oldukça zayıftır. Ayrıca, fonolojik olarak benzer sesleri birbirine karıştırırlar (Kaptanoğlu, 2016). İlk defa karşılaştıkları kelimeleri okuyacakları zaman, kelimeyi bir bütün olarak okumaktansa seslerine ayırarak okumaktadırlar (Balcı, 2017). Bu tür disleksiye sahip olan bireyler anlamsız sözcükleri rahatlıkla okuyabilirken, düzensiz kelimeleri okumakta ise güçlük yaşamaktadırlar (Şenel-Günayer, 1998; Sarıpınar, 2006). Bu bireylerin beyinlerindeki kodlama aşamasında herhangi bir problem bulunmamaktadır ancak kelimeyi şekilsel olarak kodlayamamaktadırlar ve bu sebeple kelimeleri kodlarken bu işlemi fonemlerine ayırarak yapmaktadırlar.

Son olarak fonolojik dislekside ise bireyler, öğrenilen kelimeleri yani aşına oldukları kelimeleri okumada güçlük yaşamazken uydurma sözcükleri okumada

güçlük yaşamaktadırlar (Şenel-Günayer, 1998). Yüzeysel disleksinin tersine fonolojik disleksili bireylerde beyinlerinde kodlama sorunu yaşanmaktadır. Aşına oldukları kelimeleri görsel analiz sayesinde kolayca okuyabilmektedirler.

Fonolojik disleksili bireyler, alfabede bulunan sesleri çıkarmada ve grafem ile fonem uyumunu çözmede zorluklar yaşamaktadır. Bu sebeple bu disleksi türüne sahip bireyler genellikle yavaş okuyucu olarak belirtilmektedir. Kelimeleri okurken, kelimenin içinde yer alan sesleri okuyamamaktan ya da yanlış okumaktan çekinmeleri yavaş okumalarına sebep olmaktadır (Balcı, 2017). Fonolojik disleksi ve yüzeysel disleksi hem gelişimsel dislekside hem de edilmiş dislekside görülebilir.

1.2.6.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Yazma güçlüğü olan bireylerde yazım ve imla yanlışlıklarının yanında kötü el yazısı da görülmektedir.

Görsel algının zayıf olması sebebiyle yazma yetisinin kazanılmasında ya da gerçekleştirilmesinde beklenenin altında bir performans sergilenmesi durumu olarak da yazma güçlüğü tanımlanabilmektedir. Ercan (2001)'de yazma güçlüğü, görsel kodlama sırasında gerçekleşen güçlükler yazıbirimlerin karıştırılması, ters yazılması ve şekillerin ya da yazıbirimlerin başka bir yere kopyalanmasında yaşanan karmaşıklıklar olarak tanımlamıştır.

1.2.6.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Diskalkuli sözcüğü Yunanca kökenli bir sözcüktür. *dis* sözcüğü yetersiz anlamında, *kalkuli* sözcüğü ise sayma anlamında kullanılmaktadır. Yani *diskalkuli* sözcüğü *yetersiz sayma* anlamına gelmektedir. Sözcüğün de anlamından anlaşıldığı üzere matematik güçlüğüne sahip bireyler sayılarda, basit matematik işlemlerinde, problem çözmede ve matematikte bulunan ifadeleri kullanmada (+, - gibi) sorun

yaşamaktadırlar. Kavramları zihinlerinde canlandıramadıkları için matematik işlemlerini yaparken genellikle parmaklarını kullanabilmektedirler.

Miller ve Mercer (1997)'de düşük zekâ seviyesinin matematik güçlüğü'nün görülmesinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Matematik güçlüğüyle okuma güçlüğü'nün birlikte görülme sıklığı %17 iken, hiperaktiviteyle birlikte görülme sıklığı ise %26 olarak belirtilmiştir (Shalev ve ark., 1997).

Geary ve ark. (1992)'de yaptıkları çalışmalarında diskalkulisi olan çocuklarla kontrol grubunu karşılaştırmışlardır ve sonuç olarak matematik güçlüğü yaşayan çocukların kavrama hızlarının kontrol grubuna göre daha düşük olduğunu ve anlamlandırmalarında da farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

APA (1994)'e göre okula giden çocukların %1'inde matematik güçlüğü görülmektedir.

1.2.6.4. Motor Koordinasyon Güçlüğü (Dispraksi)

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde akademik alanda, dilde ve zihinsel süreçteki bozulmaların yanı sıra motorsal gelişim düzeylerinde de güçlükler görülebilmektedir.

Motor gelişimlerini desteklemek için her bireye fiziksel aktiviteler sunulmalıdır ve bireyleri hareket etmeye itecek ortamlar hazırlanmalıdır (Gallahue ve Ozmun, 2006; Ballı ve Gürsoy, 2012). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin ise bu aktivitelere olan katılımlarının çoğunlukla az olduğunu görmekteyiz. Aktivitelere gösterdikleri ilginin yetersiz düzeyde olması ise gelişim için önemli olan hareket ve beceri özelliklerinde ciddi kayıplara neden olacaktır (Kalyoncu, 1997). Sağ-sol eli karışık olarak kullanma, küp ve yapboz gibi oyunları oynamada çektikleri zorluklar özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde görülen bazı motor beceri güçlüklerine verilebilecek örneklerdendir. Ayrıca kalemi tutmakta ve şekilleri kopya etmekte de zorlanabilmektedirler. Sadece ince motor becerilerinde değil aynı zamanda kaba

motor becerilerinde de zorluklar yaşamaktadırlar. Ritmik olarak hareket etmek, zıplamak, ip atlamak, bisiklet sürmek, alkış yapmak gibi örnekler verilebilir. Bunların haricinde özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler sağını ve solunu karıştırabilmekte, ayakkabı bağcıklarını bağlamakta ve kendi başlarına giyinmekte de zorlanabilmektedirler (Demirci ve Toptaş-Demirci, 2016).

1.3. Çizgi Roman

Öğrenme ve öğretmenin daha etkili olabilmesi için materyallere ihtiyaç duymaktayız. Çünkü etkili materyal kullanımı öğrencilerin öğrenimi doğrudan etkilemektedir. Bu etkili materyallerden birisi de çizgi romanlardır.

Çizgi roman, herhangi bir hikâyenin çizgilerle ve resimlerle anlatılmasıdır (Alsaç, 1994).

Tuncer (1993) çizgi roman özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Birbirinin devam niteliğinde olan resimler aracılığıyla herhangi bir hikâyenin anlatılması,
- Çizgi romanda anlatılmak istenen olayların yazıların haricinde resimlerle de ifade edilmesi,
- Çizgi romandaki resimlerle metinlerin birbiriyle uyum içinde olması,

Uslu-Üstten (2014) ise çizgi romanın özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Çizgi romanda bulunan görsel ifadeler, belirli bir hikâye anlatmaktadır.
- Hikâyede bulunan kurgu unsurları (duygu, düşünce, neden-sonuç, yer ve zaman, hareket ve diyaloglar) resimlerle ve çizgilerle anlatılmaktadır.

Kısaca çizgi romanların tarihine bakacak olursak karşımıza ilk olarak 1800lü yıllarda Fransa ve Belçika’da çıktığını görmekteyiz. ABD’de ise 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmıştır. ABD’deki ilk örneği ise Rudolph Dirks’in Katzenjammer Kids adlı çalışmasıdır (Armour, 1987). ABD’den sonra çizgi roman hızla diğer ülkelerde de yayılmış ve zamanla her ülke kendi kültürünü yansıtan eserler vermeye başlamıştır (Karabağ, 2007). Dünyaca ünlü bazı çizgi roman örnekleri ise şöyledir: Tenten, Asterix, Red Kit ve Şirinler. Bunun gibi birçok çizgi roman birden fazla dile çevrilmiştir.

Türkiye’de ise ilk çizgi roman örneği Cemal Nadir Güler’in 1929 yılında çizmeye başladığı Amcabey tipleridir. Ayrıca 1930’lu yıllardan sonra birçok Amerikan çizgi romanı tercüme edilerek ülkemizde yayınlanmıştır. Günümüze baktığımızda ise hem Türk hem de dünya klasiklerinin çizgi romanlara uyarlandıklarını görmekteyiz (Uslu-Üstten ve Pilav, 2016).

Çizgi romanlar ilk olarak gazete ve dergilerde eğlence amaçlı yayınlanmıştır. Daha sonrasında ise eğitici ve bilgilendirici görevler üstlenerek günümüzde eğitimde de kullanılmaktadır (Karagöz, 2018). Weitkamp ve Burnet (2007), 7-10 yaş arasındaki 150 öğrenci ve 6 öğretmen üzerinde çizgi romanı kullanarak okuma becerisiyle kimya bilgisi arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin kelime öğrenimini çizgi roman sayesinde daha iyi yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ise öğrencilerin dikkatlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmalar, çizgi romanların dilsel olarak uygun bir okuma materyali olduğunu, okul başarısı veya dil edinimi üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını göstermektedir (Krashen, 1993).

Çizgi romanların içeriğinde düzyazı ve görsel imgeler bulunmaktadır. Çizgi romanda kutuların içinde yer alan her resim anlatacak bir hikâyesi olan bir metin yapısıdır. Roman okuyan okuyuculardan yazıları okurken anlatılan hikâyeyi anlamaları beklenirken, çizgi romanlarda da okuyucudan, yazılar haricinde yer alan resimlerin dile getirdiği hikâyeyi anlamaları beklenmektedir. Düzyazı sayesinde

okuyucu, okuma deneyimini yaşarken görseller sayesinde de film izleme deneyimi yaşamaktadır (Griffith, 2010). Bu sayede çizgi romanlar okuyucuların, algılamalarına ve söz dağarcıklarının gelişimine katkıda bulunmuş olur (Lapp ve ark., 2011).

Çalışmamızın amacı, disleksi tanılı çocukların ve normal çocukların okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisini ortaya koymak ve disleksi tanılı çocukların çizgi romanda romana göre okuduğunu anlama aşamasında daha başarılı olacaklarının sınanmasıdır.



2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Giriş

Bu çalışmanın amacı daha önce de değinildiği gibi disleksi tanısı almış ve disleksi tanısı almamış çocuklarda aynı hikâyenin iki farkı metin sunumunda okuduğunu anlamının karşılaştırılmasıdır. Çalışmada metin türlerinden çizgi roman ve roman kullanılmıştır.

Çalışma grubu katılımcıları, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıklarına başvurup disleksi tanısı konmuş ve araştırma için Ankara Üniversitesi Kulak Burun Boğaz Bölümü İşitme-Denge ve Konuşma Bozuklukları Tanı ve Rehabilitasyon Merkezi'ne yönlendirilmiş 7-11 yaşları arasındaki 14 gönüllü çocuktan elde edilmiştir. Kontrol grubu verileri ise Ankara Üniversitesi Kulak Burun Boğaz Bölümü İşitme-Denge ve Konuşma Bozuklukları Tanı ve Rehabilitasyon Merkezi'ne işitme ve konuşma değerlendirmesi için gelmiş fakat herhangi bir işitme problemi ya da konuşma bozukluğu olmayan 7-11 yaşları arasındaki 14 gönüllü çocuktan elde edilmiştir. Çalışmamızda cinsiyet açısından eşleştirme yapılmamıştır.

2.2. Materyaller

Çalışmamızda, çocuklar için uygun bir adet çizgi roman ve bir adet roman (hikâye) kitabı kullanılmıştır. Kullanılan roman Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları'nın 2019 yılında basılmış *Alice Harikalar Diyarında* isimli kitabıdır (Carroll, 2019). Kullanılan çizgi roman ise yine aynı yayınevine ait 2018 yılında basılmış *Alice Harikalar Diyarında* isimli kitaptır (Carroll,2018). Aynı hikâyeye sahip iki farklı metin türü, çalışmamız için oldukça önem taşımaktadır. Kitapların seçiminde olay örgüsünün aynı sırayla gelişmiş olmasına dikkat edilmiştir. Hikâyede yer alan yer, kişi ve zaman gibi kavramların tüm özelliklerinin her iki metin türünde de benzer olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmamızda her iki kitabın da yalnızca ilk

bölümleri kullanılmıştır. Kitapların kullanılan bölümleri Ek-8’de ve Ek-9’da verilmiştir.

Çizgi romanın seçiminde;

- Çocukların sıkılmaması için oldukça az yazılı ve bol resimli bir kitap olmasına,
- Kitabın içinde yer alan resimlerin renkli olmasına,
- Kitap içinde yer alan ayrıntılı anlatımların yazılı olmasından çok resimlerle anlatılmış olmasına,

dikkat edilmiştir.

Roman seçiminde;

- Yazı boyutunun büyük olmasına,
- Bütün çocuk romanlarında olduğu gibi sayfaların aralarında ara ara resimlerin olmasına,
- Hikâyenin anlatımında çizgi romana göre biraz daha ayrıntılı anlatılmış olmasına,

dikkat edilmiştir.

Hem çizgi romanda hem de romanda olaylar bölümlerine ayrılmıştır ve her iki kitapta da özellikle ilk bölümlerinin olay örgüsünün aynı şekilde başlayıp bitmiş olmasına özen gösterilmiştir.

2.2.1. Çizgi Roman Test Sorularının Hazırlanması

En başta çizgi romanın sadece ilk bölümü baz alınarak, çoktan seçmeli 10 adet soru hazırlanmıştır. Test oluşturulurken, soruların ve şıkların kısa ve net bir ifadeyle hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Sorular sadece konuşma baloncuklarında yer alan yazılara göre değil çizgi romandaki resimlere göre de hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasından sonra anlambilimsel ve biçimsel açıdan değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuş ve 3 soru testten çıkartılmıştır. 7 soruluk çoktan seçmeli testimiz araştırma öncesinde pilot çalışma uygulanarak soruların alışılrlığı test edilmiştir.

2.2.2. Roman Test Sorularının Hazırlanması

En başta çizgi romanın sadece ilk bölümü baz alınarak, çoktan seçmeli 10 adet soru hazırlanmıştır. Test oluşturulurken, soruların ve şıkların kısa ve net bir ifadeyle hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Romanda belirtilen ayrıntılar da dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Çizgi roman test sorularıyla roman test soruları birbirinden farklı olarak hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasından sonra anlambilimsel ve biçimsel açıdan değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuş ve 3 soru testten çıkartılmıştır. 7 soruluk çoktan seçmeli testimiz araştırma öncesinde pilot çalışma uygulanarak soruların alışılrlığı test edilmiştir.

2.3. Katılımcılar

Çalışmaya 14 disleksi tanısı konmuş 7-11 yaşları arasında gönüllü çocuk ve 14 disleksi tanısı olmayan normal olarak değerlendirilen 7-11 yaşları arasında gönüllü çocuk dâhil edilmiştir.

2.3.1. Disleksi Tanısı Almış Çocuklar

Bu araştırmanın çalışma grubu 7-11 yaşları arasında 14 disleksi tanısı almış kız ve erkek çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu katılımcılarının demografik özellikleri Çizelge 2.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1 Çalışma Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	El Baskınlığı	İlkokula Başlama Yaşı
1. U.F.A	10	E	Sağ	6,5
2. U.K.L.	10	E	Sağ	7
3. E.S.	8	K	Sol	6
4. H.S.E.	11	K	Sağ	6
5. D.Ç.	9	K	Sağ	7
6. A.U.K.	10	E	Sağ	7
7. Y.A.Z.	9	E	Sağ	6,5
8. H.Ö.	11	K	Sağ	7
9. A.Ö.	8	K	Sağ	6
10. M.E.D.	9	E	Sağ	7
11. H.Ç.A.	10	E	Sağ	6
12. Z.B.M.	9	K	Sağ	6
13. B.E.K.	9	K	Sağ	5,5
14. Y.E.	9	K	Sağ	7

K=Kız, E=Erkek

Çalışmaya Dâhil Olma Kriterleri;

- Katılımcıların disleksi tanısı almış olması,
- Katılımcıların ana dillerinin Türkçe olması,
- Katılımcıların okuma ve yazma bilmesi,
- Katılımcıların 7-11 yaş aralığında olması,
- Katılımcıların görme veya işitme ile ilgili bir probleminin olmaması,
- Katılımcıların herhangi nörolojik ya da psikolojik bir hastalığının olmaması,
- Katılımcıların konuşma bozukluğunun olmaması (kekemelik, dil gelişim geriliği gibi)
- Katılımcıların en fazla bir yıldan daha az süredir eğitim almış olması

gerekmektedir.

Çalışmadan Dışlanma Kriterleri;

- Katılımcıların anadilinin Türkçe dışında başka bir dil olması,
- Katılımcıların okuma ve yazma bilmiyor olması,
- Katılımcıların ikidilli olması,
- Katılımcıların herhangi nörolojik ya da psikolojik bir hastalığının olması,
- Katılımcıların işitme veya görme ile ilgili probleminin olması,
- Katılımcıların biliş düzeyini etkileyen ağır ilaçlar kullanıyor olması,
- Katılımcıların disleksinin yanı sıra diskalkulinin ya da disgrafinin de eşlik ediyor olması,
- Katılımcıların DEHB olması,
- Katılımcıların bir yıldan fazla bir süredir eğitim alıyor olması,
- Katılımcıların konuşma bozukluğunun olması (kekemelik, dil gelişim geriliği gibi)

gibi özellikler katılımcıların dışlanma kriterleri içinde yer almaktadır.

2.3.2. Disleksi Tanısı Almamış Çocuklar

Çalışmanın kontrol grubunu disleksi tanısı almamış 7-11 yaşları arasında 14 gönüllü çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar; görme ve işitme gibi bir probleminin olmaması, nörolojik ya da psikolojik probleminin olmaması ve dil ve konuşma bozukluklarının olmaması gibi kriterler dikkate alınarak seçilmiştir. Kontrol grubu katılımcılarına ait demografik özellikler Çizelge 2.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2 Kontrol Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	El Baskınlığı	İlkokula Başlama Yaşı
1. E.K.	8	K	Sağ	7
2. E.G.	8	K	Sağ	7
3. A.D.	9	E	Sağ	6
4. F.M.G.	11	E	Sağ	7
5. R.T.İ.	9	E	Sağ	6
6. E.A.	11	K	Sağ	7
7. B.K.	8	E	Sağ	7
8. U.B.M.	11	E	Sol	6
9. A.K.Ç.	8	E	Sağ	5,5
10. R.F.	11	K	Sağ	7
11. E.O.	9	E	Sağ	7
12. C.O.	9	K	Sağ	7
13. Y.D.	9	E	Sol	6
14. Y.D.	9	K	Sağ	6

K=Kız, E=Erkek

2.4. Deney Deseni

Bu çalışmada disleksi tanısı almış ve disleksi tanısı almamış çocuklarda iki farklı metin türünde okuduğunu anlamayı ölçmek için çoktan seçmeli testler hazırlanmıştır. Araştırma, 2 aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama: Çizgi romanın okutulması ve çoktan seçmeli testin cevaplanması
2. Aşama: Romanın okutulması ve çoktan seçmeli testin cevaplanması

Veriler toplanmadan önce hem gönüllü olan çocuklarla hem de çocukların ebeveynleriyle görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Uygulamalar Ankara Üniversitesi Kulak Burun Boğaz Bölümü İşitme-Denge ve Konuşma Bozuklukları Tanı ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yapılmıştır. Her iki aşama da katılımcı ve uygulayıcının karşılıklı oturduğu sessiz bir odada yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce katılımcıya neler yapması gerektiği hakkında gerekli açıklamalarda bulunulmuştur.

2.4.1. Çizgi Romanın Okutulması ve Testin Cevaplanması

İlk olarak katılımcılara çizgi romanın 8 sayfadan oluşan ilk bölümü sesli olarak okutulmuştur. Katılımcıların kitap okuma aşamasında Sony ICWDPX240.Ce7 ses kayıt cihazıyla sesleri, okuma hızlarını ölçmek amaçlı kayda alınmıştır. Katılımcı kitap okuma aşamasını bitirdikten sonra çizgi roman için hazırlanmış çoktan seçmeli testi cevaplaması istenmiştir.

Hem okuma hem de test sırasında çalışma, çocuğun dikkatinin dağılmaması için sessiz bir ortamda yapılmıştır.

2.4.2. Romanın Okutulması ve Testin Cevaplanması

İlk aşamanın bitmesinden sonra katılımcı bir ay sonra 2. aşama için tekrar çağırılmıştır. 8 sayfadan oluşan roman türünün ilk bölümü katılımcıya sesli olarak okutulmuştur. Katılımcıların kitap okuma aşamasında Sony ICWDPX240.Ce7 ses kayıt cihazıyla sesleri, okuma hızlarını ölçmek amaçlı kayda alınmıştır. Katılımcı kitap okuma aşamasını bitirdikten sonra çizgi roman için hazırlanmış çoktan seçmeli testi cevaplaması istenmiştir.

Hem okuma hem de test sırasında çalışma, çocuğun dikkatinin dağılmaması için sessiz bir ortamda yapılmıştır.

2.4.3. Okuma Hızı

Katılımcıların okuma hızları, bir dakikada okudukları kelime sayıları olarak hesaplanmıştır. Çizgi romanın okuttuğumuz ilk bölümde 395 kelime, romanda okuttuğumuz ilk bölümde ise 1105 kelime yer almaktadır. Çocuklara kitaplar okutulurken, sesli bir biçimde okumaları istenmiştir. Okuma esnasında ise çocukların sesleri kaydedilmiştir. Toplam okumaları saniye cinsinden hesaplanıp, daha sonra

dakikada okudukları kelime sayıları hesaplanmış ve ortalamaları alınmıştır. Romanda da aynı şekilde hesap yapılmıştır.



3. BULGULAR

3.1. İstatiksel Analiz

Çalışmanın verileri SPSS 17 paket programı ile çözümlenmiştir.

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk's testleri, değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi için 0,05 kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ ise değişkenlerin normal dağılımla uyumlu olduğu, $p > 0,05$ ise değişkenlerin normal dağılımla uyumlu olmadığı belirtilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılıma uyum sağladıkları durumlarda gruplar arasındaki farklılıklar Bağımsız t Testi ile; iki bağımlı değişken arasındaki farklılık ise Bağımlı t Testi (Paired-t Test) ile değerlendirilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılıma uyum sağlamadıkları durumlarda gruplar arasındaki farklılıklar parametrik olmayan Mann Whitney U testi ile; iki bağımlı değişken arasındaki farklılıklar ise parametrik olmayan Wilcoxon Testi ile değerlendirilmiştir.

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Sonucun $p < 0,05$ olması halinde anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması halinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir.

3.1.1. Normallik Testi

Çizelge 3.1 Normallik Testi

	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		istatistik	sd.	P	istatistik	sd.	p
Çizgi Roman (doğru sayısı)	Çalışma	,347	14	,000	,735	14	,001
	Kontrol	,253	14	,015	,821	14	,009
Çizgi Roman (yanlış sayısı)	Çalışma	,347	14	,000	,735	14	,001
	Kontrol	,253	14	,015	,821	14	,009
Roman (doğru sayısı)	Çalışma	,407	14	,000	,616	14	,000
	Kontrol	,350	14	,000	,731	14	,001
Roman (yanlış sayısı)	Çalışma	,407	14	,000	,616	14	,000
	Kontrol	,350	14	,000	,731	14	,001
Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)	Çalışma	,167	14	,200*	,929	14	,295
	Kontrol	,121	14	,200*	,970	14	,877
Roman (dakikada ortalama kelime)	Çalışma	,122	14	,200*	,939	14	,411
	Kontrol	,122	14	,200*	,965	14	,807

Verilerin çözümlenmesinden önce, kullanılacak olan istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilgili değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterip göstermedikleri test edilmiştir. Bu noktada Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılmış olup $p=0,05$ kritik değer olarak kabul edilmiştir. Testin sonucunda, değişkenler için p değerlerinin $0,05$ 'ten büyük olması, verinin normal dağılıma uyduğunu göstermiş, p değerlerinin $0,05$ 'ten küçük olması ise verinin normal dağılıma uymadığını göstermiştir. Parametrik yöntem olan “Bağımsız t testi” ve “Bağımlı t testi” ise veri setinin normal dağılıma uyum gösterdiği değişkenler için kullanılmıştır. Parametrik olmayan yöntem olan “Mann-Whitney U” ve “Wilcoxon” testleri ise veri setinin normal dağılıma uyum göstermediği değişkenler için kullanılmıştır.

3.1.2. Demografik Özellikler

Bu çalışmaya, hepsi 7-11 yaş aralığında olan 14 disleksi tanısı almış ve 14 disleksi tanısı almamış normal çocuk katılmıştır. Katılımcılar, çalışma ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

3.1.3. Disleksi Tanısı Almış ve Disleksi Tanısı Almamış Çocuklar Arasında Çizgi Roman Testi için Doğru ve Yanlış ve Roman Testi İçin Doğru ve Yanlış Sayılarının Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çalışma ve kontrol grupları arasında çizgi roman ve roman testleri için doğru ve yanlış sayısı sonuçlarının karşılaştırılmasına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.2 Çalışma ve Kontrol Grupları Arasında “Doğru” ve “Yanlış” Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney Testi Sonuçları

	GRUP	N	Ort.	ss.	Min	Max	Z	p
Çizgi Roman (doğru sayısı)	Çalışma	14	6,43	,76	5	7	-1,341	0,227
	Kontrol	14	6,07	,73	5	7		
Çizgi Roman (yanlış sayısı)	Çalışma	14	,57	,76	0	2	-1,341	0,227
	Kontrol	14	,93	,73	0	2		
Roman (doğru sayısı)	Çalışma	14	4,36	,50	4	5	-4,552	0,001*
	Kontrol	14	6,50	,65	5	7		
Roman (yanlış sayısı)	Çalışma	14	2,64	,50	2	3	-4,552	0,001*
	Kontrol	14	,50	,65	0	2		

Çizelge 3.2’ye göre ortalama “Çizgi Roman (doğru sayısı)” değişkeni açısından Çalışma ve Kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Çalışma grubundaki katılımcıların ortalama değeri (6,43), kontrol grubundaki katılımcıların ortalama değerinden (6,07) yüksektir.

Ortalama “Çizgi Roman (yanlış sayısı)” değişkeni açısından her iki grup arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Çalışma grubundaki katılımcıların ortalama değeri (0,57), kontrol grubundaki katılımcıların ortalama değerinden (0,93) düşüktür.

Ortalama “Roman (doğru sayısı)” değişkeni açısından her iki grup arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,01$). Çalışma grubundaki katılımcıların ortalama değeri (4,36), kontrol grubundaki katılımcıların ortalama değerinden (6,50) anlamlı derecede düşüktür.

Ortalama “Roman (yanlış sayısı)” değişkeni açısından her iki grup arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,01$). Çalışma grubundaki katılımcıların ortalama değeri (2,64), kontrol grubundaki katılımcıların ortalama değerinden (0,50) anlamlı derecede yüksektir.

3.1.4. Disleksi Tanısı Almış ve Disleksi Tanısı Almamış Çocuklar Arasında Çizgi Roman ve Romanda Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çalışma ve kontrol grupları arasında çizgi roman ve romanda dakikada okudukları kelime sayısı sonuçlarının karşılaştırılmasına ait tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.3 Çalışma ve Kontrol Grupları Arasında “Dakikada Ortalama Kelime” Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	GRUP	N	Ort.	ss.	Min	Max	t	p
Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)	Çalışma	14	49,24	17,04	27,40	78,48	-2,532	0,018*
	Kontrol	14	66,97	19,89	33,33	110,23		
Roman (dakikada ortalama kelime)	Çalışma	14	53,18	19,37	29,38	91,07	-2,157	0,040*
	Kontrol	14	71,18	24,47	32,20	123,93		

Her iki grupta yer alan katılımcılar arasında ortalama “Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Çalışma grubundaki katılımcıların ortalama değeri (49,24), kontrol grubundaki katılımcıların ortalama değerinden (66,97) anlamlı derecede düşüktür.

Her iki grupta yer alan katılımcılar arasında ortalama “Roman (dakikada ortalama kelime)” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Çalışma grubundaki katılımcıların ortalama değeri (53,18), kontrol grubundaki katılımcıların ortalama değerinden (71,18) anlamlı derecede düşüktür.

3.1.5. Disleksi Tanısı Almış Çocukların Çizgi Roman Testi için Doğru ve Yanlış ve Roman Testi İçin Doğru ve Yanlış Sayılarının Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çalışma grubunun çizgi roman testi için doğru ve yanlış ve roman testi için doğru ve yanlış sayılarının sonuçlarının karşılaştırılmasına ait tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.4’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4 Çalışma Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Doğru ve Yanlış Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	GRUP	n	Ort.	ss.	Min	Max	Z	p
Çizgi Roman (doğru sayısı)	Çalışma	14	6,43	,76	5	7	-3,345	0,001*
Roman (doğru sayısı)	Çalışma	14	4,36	,50	4	5		
Çizgi Roman (yanlış sayısı)	Çalışma	14	,57	,76	0	2	-3,345	0,001*
Roman (yanlış sayısı)	Çalışma	14	2,64	,50	2	3		

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Çizgi Roman (doğru sayısı)” ile “Roman (doğru sayısı)” ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,01$). Çalışma grubunda yer alan katılımcıların ortalama “Çizgi Roman (doğru sayısı)” değeri (6,43), ortalama “Roman (doğru sayısı)” değerinden (4,36) anlamlı derecede yüksektir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “Çizgi Roman (yanlış sayısı)” ile “Roman (yanlış sayısı)” ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,01$). Çalışma grubunda yer alan katılımcıların ortalama “Çizgi Roman (yanlış sayısı)” değeri (0,57), ortalama “Roman (yanlış sayısı)” değerinden (2,64) anlamlı derecede düşüktür.

3.1.6. Disleksi Tanısı Almış Çocukların Çizgi Roman ve Romanda Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çalışma grubunun çizgi roman ve romanda dakikada okudukları kelime sayısı sonuçlarının karşılaştırılmasına ait tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.5 Çalışma Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Dakikada Ortalama Kelime Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları

	GRUP	n	Ort.	ss.	Min	Max	T	p
Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)	Çalışma	14	49,24	17,04	27,40	78,48	-2,812	0,015*
Roman (dakikada ortalama kelime)	Çalışma	14	53,18	19,37	29,38	91,07		

Çalışma grubundaki katılımcıların “Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)” ile “Roman (dakikada ortalama kelime)” ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Çalışma grubunda yer alan katılımcıların ortalama “Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)” değeri (49,24), ortalama “Roman (dakikada ortalama kelime)” değerinden (53,18) anlamlı derecede düşüktür.

3.1.7. Disleksi Tanısı Almamış Çocukların Çizgi Roman Testi için Doğru ve Yanlış ve Roman Testi için Doğru ve Yanlış Sayılarının Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun çizgi roman testi için doğru ve yanlış ve roman testi için doğru ve yanlış sayılarının sonuçlarının karşılaştırılmasına ait tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.6 Kontrol Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Doğru ve Yanlış Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

	GRUP	n	Ort.	ss.	Min	Max	Z	p
Çizgi Roman (doğru sayısı)	Kontrol	14	6,07	,73	5	7	-1,897	0,058
Roman (doğru sayısı)	Kontrol	14	6,50	,65	5	7		
Çizgi Roman (yanlış sayısı)	Kontrol	14	,93	,73	0	2	-1,897	0,058
Roman (yanlış sayısı)	Kontrol	14	,50	,65	0	2		

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Çizgi Roman (doğru sayısı)” ile “Roman (doğru sayısı)” ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Kontrol grubundaki katılımcıların “Çizgi Roman (yanlış sayısı)” ile “Roman (yanlış sayısı)” ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

3.1.8. Disleksi Tanısı Almamış Çocukların Çizgi Roman ve Romanda Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Sonuçlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun çizgi roman ve romanda dakikada okudukları kelime sayısı sonuçlarının karşılaştırılmasına ait tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.7 Kontrol Grubu Katılımcılarının “Çizgi Roman – Roman” Dakikada Ortalama Kelime Sayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları

	GRUP	n	Ort.	ss.	Min	Max	t	p
Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)	Kontrol	14	66,97	19,89	33,33	110,23	-2,005	0,066
Roman (dakikada ortalama kelime)	Kontrol	14	71,18	24,47	32,20	123,93		

Çalışma grubundaki katılımcıların “Çizgi Roman (dakikada ortalama kelime)” ile “Roman (dakikada ortalama kelime)” ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

4. TARTIŞMA

Çalışmamızda disleksi tanısı almış olan çocukların okuduğunu anlamada metin sunumunun farkı incelenmiş ve veriler kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır.

Alanyazında, disleksi tanılı çocukların okuma ve okuduğunu anlamasına dair birçok araştırma yapılmıştır ve bu çocukların hem okumada hem de okuduğunu anlamada ciddi problemler yaşadıkları gözlemlenmiştir (Brand-Gruwel ve ark., 1998; Gajria ve ark., 2007; Rouse ve ark., 2014). Holmes (1983) çalışmasında iyi ve zayıf okuyucu olarak 2 gruba ayırdığı öğrencilerinin, onlara okuma parçası vererek ve sonrasında parçayla ilgili sorular sorarak okuduğunu anlamalarını sınamıştır. Araştırma sonucunda ise bu çalışmada da benzer olarak zayıf okuyucu grubunun iyi grubu okuyucularına göre daha düşük bir başarı sergilediklerini söylemiştir. Carr ve Thompson (1996) çalışmasında 16 öğrenme güçlüğü tanısı almış, 16 aynı yaşta ve 16 aynı okuma düzeyine sahip toplam 48 çocuk arasında okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Çocuklara hikâyeler sunmuş ve 5 çıkarımsal anlama sorusu sorarak okuduğunu anlama performansını değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrenme güçlüğü olan çocuklar, diğer iki gruptaki çocuklara göre daha düşük bir performans sergilemiştir. Çalışmamızın sonucunda ise çalışma grubu romanı okuyup anlamada kontrol grubuna göre daha çok hata yapmıştır ($p<0,01$).

Araştırmanın sorularından biri, disleksi tanısı almış çocuklarda metin sunumunun etkisinin olup olmamasıdır. Sones (1944) çalışmasında düz yazının ve çizgi romanların çocuklar üzerindeki akademik başarıya olan etkisini karşılaştırmış ve çocukların çizgi romanlarda düz yazıya göre daha başarılı olduğunun sonucuna ulaşmıştır. Purnell ve Solman (1991) birbiriyle uyum içinde olan metinlerin ve görsel çizimlerin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya katkı sağladığını söylemiştir. Eğer bilgi zihinsel olarak iki kodla (sözel ve sözel olmayan) saklanırsa, bu bilgi daha iyi hatırlanmakta ve anlaşılmaktadır. Hadley (2001) görsellerin ek bağlamsal bilgi sağladıkları için anlamayı geliştirmeye yardımcı olabileceğine dikkat çekmektedir. Carry (2004) öğrencilerin metnin gizemini çözmeye ve metni anlamayı artırmaya

yardımcı olan resimlerde, ipuçları bulabileceklerini belirtmiştir. Çalışmamızda da disleksi tanısı almış çocukların çizgi romanda yer alan resimlerden faydalandıklarını, resimler sayesinde hikâyeyi daha iyi anladıklarını ve bu sayede soruları çok daha rahat bir şekilde cevaplayabildiklerini söyleyebilmekteyiz. Çalışmanın verilerinde de benzer şekilde, Çizelge 3.2’de görüldüğü üzere çalışma grubu katılımcıları çizgi romanı okuyup anlamada romana göre daha iyi bir başarı sergiledikleri tespit edilmiştir ($p<0,01$). Çalışma grubunda yer alan katılımcıların ortalama çizgi roman doğru sayısı değeri (6,43), ortalama roman doğru sayısı değerinden (4,36) anlamlı derecede yüksektir. Buradaki sonuca göre disleksi tanılı çocukların sadece yazıyı okuyarak değil, kitaplarda bulunan görsellerden de yardım aldıklarını ve bu görsellerin, okumalarına ve aynı zamanda okuduklarını anlamalarına da yardımcı olduğunu söyleyebilmekteyiz.

Araştırma sorularından bir diğeri ise disleksi tanısı almış ve disleksi tanısı almamış normal çocuklar arasında okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisinin olup olmadığıdır. O’Malley ve ark. (1985) çalışmalarında çizgi romanların problem çözme, analiz etme ve sentezleme gibi birçok görevi içerdiği için bilişsel öğrenme stratejileri oluşturma adına mükemmel bir malzeme olduğunu söylemişlerdir. Liu (2004) çizgi romanların, düşük seviye ve yüksek seviye olarak iki gruba ayırdığı İngilizce öğrenen öğrencilerinin, düzenli olarak yaptıkları okuma çalışmalarının, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonucunda ise düşük seviyedeki öğrencilerin yüksek seviyedeki öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerini daha çok arttırdığını keşfetmiştir. Smetana (2010)’ya göre okuma güçlüğü çeken kişiler çoğunlukla okuduklarını görselleştiremezler. Çizgi romanlardaki resimler metni destekleyerek okuyucunun anlama konsantre olmasını ve hikâyeyi kavramasını sağlamaktadır. Calo (2010) öğrencilerin çizgi roman sayesinde yeni anlayışlar geliştirebileceğini, okudukları hakkında derinlemesine, dikkatlice ve eleştirel düşünebildiğini, yorum yapabildiğini, soru sorabildiğini ve cevaplayabildiğini, yaratıcı düşünebildiğini ve harekete geçebileceğini belirtmektedir. Khoii ve Forouzesh (2010)’ın yürüttüğü çalışmada ulaşılan sonuç, çizgi romanların metni okuma ve anlama üzerine olumlu etkileri olduğu yönündedir. Frey (2010) çizgi romanların, öğrencilerin edebi yazıları anlamalarına yardımcı

olduklarını belirtmiştir. Rapp ve Schwoch (2011)'e göre çizgi romanlarda resimler ve metinler birbirini desteklemektedir ve bu destekler, işlevsiz bilgiler vermek yerine ek tasvirler ve tanımlamalar sunmaktadır. Hines ve Dellinger (2011) okuma güçlüğü çeken bireylerin hikâyelerde yer alan görsellerin, metinleri yorumlamada yardımcı olduklarını söylemişlerdir. Meriç (2013)'in yaptığı araştırmada görsellerle sunulan okuma parçalarının öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığı sonucuna varılmıştır. Uslu-Üstten ve Pilav (2016)'da çizgi romanların, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenmeye olan etkisine baktıkları çalışmalarında 150 öğrenciye düz metin ve çizgi roman okutmuşlardır. Anlama becerisini ölçmek için doğru-yanlış ve çoktan seçmeli olarak öğrencilere toplam 15 soru sormuşlardır ve öğrencilerin cevapları doğrultusunda metni çizgi roman türünde okuyan öğrencilerin düz metne göre soruları yüksek oranda doğru cevapladıkları görülmüştür. Kelime haznesinin gelişmesinde, sesbilgisi becerilerinin kazanılmasında ve okuduğunu anlamada çizgi romanlar okuyuculara fayda sağlamaktadır. Çalışmamızda da Çizelge 3.4'te görüldüğü üzere, çalışma grubundaki çocuklar (disleksi tanısı almış çocuklar) çizgi romana ait okuduğunu anlama sorularında romana (düz metin) ait okuduğunu anlama sorularına göre daha iyi bir başarı sergilemiş ve çizgi roman ile roman (düz metin) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,01$). Fakat kontrol grubuna (disleksi tanısı almamış çocuklar) bakıldığında Çizelge 3.6'da görüldüğü üzere çizgi romana ait okuduğunu anlama sorularının doğru sayısı ile romana (düz metin) ait okuduğunu anlama sorularının doğru sayısı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Çizgi romanlarda bulunan görselliğin, olayların ve durumların kısa ifadelerle anlatılmasının dislektik çocukların metin kurgusunu anlamalarını kolaylaştırdığını söyleyebilmekteyiz. Araştırma verileri de bu yönde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Alanyazına baktığımızda, okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma hızlarının ekranlarına göre daha düşük olduğu söylenmiştir (Kochnowe ve ark., 1983; Jenkins ve ark., 2003; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Çalışmamızın sonucu da alanyazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Çalışma grubundaki çocukların hem çizgi romandaki hem de romandaki okuma hızları kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür. Ergül (2012) çalışmasında okuma güçlüğü yaşayan ve

yaşamayan 3.sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına bakmıştır. Araştırmasının sonucunda ise okuma güçlüğü olan çocukların başarılarının sınıf düzeyine göre çok daha düşük olduğunu söylemiştir. Balcı (2019) araştırmasında özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan 47 öğrencinin okuma hızlarına bakmıştır. Araştırmanın sonucunda ise özgül öğrenme güçlüğü tanısı konmuş çocukların okuma hızlarının beklenenden oldukça düşük olduğunu ve iyi düzeyde okuma yapan öğrencinin bile ortalamanın altında kaldığını belirtmiştir. Bir başka çalışmada ise Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010), 64 okuma güçlüğü yaşayan ve 64 okuma güçlüğü yaşamayan toplam 128 çocuğun okuma hızlarına bakmış ve sonuç olarak okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma hızlarının diğer gruba göre daha yavaş olduğunu belirtmişlerdir. Baydık (2002) 21 okuma güçlüğü yaşayan ve 21 okuma güçlüğü yaşamayan toplam 42 birinci sınıf öğrencisi üzerinde sözcük okuma becerilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarının, okuma güçlüğü yaşamayanlara göre daha yavaş olduğunu belirtmiştir. Yabancı kaynaklarda da Türkçe kaynaklarda olduğu gibi güçlük yaşayan çocukların, güçlük yaşamayan çocuklara göre okuma hızlarının daha yavaş olduğu belirtilmiştir (Backman ve ark., 1984; Beech ve Awaida, 1992; Bruck, 1988; Gottardo ve ark., 1999; Manis, 1985; Orsoloni ve Fonari, 2009). Çalışmamızda ise çizgi romanda, çalışma grubunun okuma hızı kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşüktür. Çalışma grubuna ait ortalama değer dakikada 49,24 kelime iken, kontrol grubuna ait ortalama değer dakikada 66,97 kelimedir. Romanda da çizgi romanda olduğu gibi okuma hızında çalışma grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık vardır. Çalışma grubunun romanda dakikada okuduğu kelime sayısı 53,18 iken, kontrol grubunun dakikada okuduğu kelime sayısı 71,18'dir. Çalışmamızın bulgularından yola çıkarak disleksi tanısı almış olan çocukların okuma hızlarının disleksi tanısı almamış olan çocukların okuma hızlarına göre oldukça düşük olduğunu söyleyebilmekteyiz.

Diğer araştırma sorusu ise disleksi tanısı almış çocuklarda okuma hızının metin sunumları arasında bir farklılık olup olmadığıdır. Araştırmanın bulgularında çalışma grubunun çizgi romanda dakikada okuduğu kelime sayısı ile romanda okuduğu kelime sayısı arasında anlamlı bir farklılık vardır. Çizgi romanda dakikada

okudukları kelime sayısı 49,24 iken, romanda dakikada okudukları kelime sayısı ise 53,18'dir. Kontrol grubunun çizgi roman ve romanda dakikada okudukları kelime sayılarına baktığımızda ise aralarında anlamlı bir farklılık olmadığına sonucuna varabilmekteyiz. Çizgi romanda dakikada okudukları kelime sayısı 66,97 iken, romanda okudukları kelime sayısı ise 71,18'dir. Disleksi tanısı almış olan çocuklarda metin sunumlarının okuma hızına etkisinin olduğunu fakat disleksi tanısı almamış olan çocuklarda ise metin sunumunun okuma hızına etkisinin olmadığını söyleyebilmekteyiz.

Alanyazında, akıcı okuyan çocukların okuduğunu anlamaya dair yapılan testlerde, akıcı okuyamayan çocuklara göre daha başarısız oldukları söylenmiştir (Fuchs ve ark., 1988; Fuchs ve ark., 2001; Spear-Swerling, 2006; Wise ve ark., 2010). Fakat bu çalışmamızın sonucunda; disleksi tanısı almış çocukların, disleksi tanısı almamış olan çocuklara göre okuma hızları daha yavaş olmasına rağmen çizgi romanda okuduğunu anlama testinde kontrol grubuyla aynı başarıyı göstermişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Son zamanlarda alanyazında okuduğunu anlamayı ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Okuduğunu anlamaya dair olan çalışmalar ise daha çok herhangi bir tanı almamış ilkokul çağındaki çocuklar ya da yabancı dil öğretimi üzerine yapılmıştır. Disleksi tanısı almış çocuklar üzerinde okuduğunu anlamaya dair metin sunumunun etkisini konu alan çalışmalar ise çok fazla bulunmamaktadır. Disleksi, özgül öğrenme güçlüğü'nün bir alt grubudur. Okuma güçlüğü olarak da bilinen disleksi bir dil bozukluğudur. Dislekside, okuma ve okuduğunu anlamada problemler gözlemlenmektedir. Bu problemler ise çocuklarda akademik açıdan akranlarına göre daha geride kalmasına ve bunun da sonucunda çocuklarda başarısızlık hissi, özgüven eksikliği gibi psikolojik sorunları da beraberinde getirmektedir. Disleksili çocuklarda kaygı bozukluğu karşımıza en çok çıkan duygusal sorunlardan biridir. Okulda yaşadıkları akademik başarısızlık sebebiyle sürekli stres yaşamakta ve hata yapmaktan korkmaktadırlar. Bu durum da bir süre sonra kaygı bozukluğuna dönüşebilmektedir. Disleksili çocuklarda akademik sorunlarının yanı sıra sosyal alanlarda da zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu çocuklarda arkadaş edinme, yakınlık kurma gibi konularda yetersizlikleri görülmekte ve bununla birlikte dil ve konuşma güçlükleri iletişim kurmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun sonucunda ise akranları tarafından dışlanmalarına yol açabilmektedir. Disleksi tanılı çocuklar okuma güçlüğü çektikleri için özellikle kitap okumaya karşı negatif yaklaşımlarda bulunmakta ve okumaktan kaçınmaktadırlar. Bunun sonucunda ise okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadırlar. Çalışmamızda, disleksi tanısı almış çocukların okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisini incelemek ve bu verileri disleksi tanısı almamış çocuklar ile karşılaştırmak hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

- 1- Disleksi tanısı almış ve normal çocuklar arasında okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisi var mıdır?
- 2- Disleksi tanısı almış çocuklarda okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisi var mıdır?

3- Disleksi tanısı almış çocuklarda okuma hızının metin sunumları arasında bir farklılık var mıdır?

Çalışmamızın amacı, disleksi tanılı çocukların ve normal çocukların okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisini ortaya koymak ve disleksi tanılı çocukların çizgi romanda romana göre okuduğunu anlama aşamasında daha başarılı olacaklarının sınanmasıdır. Çalışmamızdan elde edilen bulgular çerçevesinde, disleksi tanısı almış olan çocuklarda metin sunumunun okuduğunu anlamayı etkilediğinin sonucuna varmaktayız. Günlük yaşamda da çoğu çocuk romanlara göre çizgi romanları okumayı daha çok sevmekte ve tercih etmektedir. Çünkü çizgi romanlar, hem görsel hem de metinsel içeriği okuyucuya bir arada sunmaktadır. Herhangi bir konuyu bu sunumla birlikte okuyucuya hikâyeleştirerek anlatmaktadır. Çizgi romanlar, romanlara göre daha kısadır ve kelimelerden çok resimler kullanılmaktadır. Herhangi bir konunun uzun cümleler ve paragraflar halinde anlatılması okuma güçlüğü çeken çocuklar için oldukça korkutucu olabilmekte ve çocukları okumaktan soğutabilmektedir (Çetin, 2010). Tuncer (1993) çocukların çizgi romanı sevmelerini; çizgi romanda geçen olayların hızlı gelişmesinden ve anlatılan öykünün kısa olmasından dolayı çocuğun daha çabuk doyuma ulaşmasından, okuma güçlüğü yaşayan çocuğun görseller sayesinde öyküyü daha kolay kavrayabilmesinden ve çizgi romanların romanlara göre fiyat açısından daha uygun olmasından kaynaklanabileceğini söylemiştir. Bu durum da çocukları okumaya karşı daha istekli hale getirmektedir. Fakat herhangi bir tanı konulmamış olan çocuklarda metin sunumunun okuduğunu anlamaya etkisi yoktur. Bu çalışmada da kontrol grubunda yer alan çocuklarda bu sonucu görmekteyiz. Çizgi romanı okuyan disleksi tanısı almış çocuklar, soruları cevaplamada romana göre daha başarılı olmuşlardır. Bu durum da bizlere çizgi romanların romana göre okuduğunu anlamada disleksi tanısı almış çocuklar üzerinde daha etkili oldukları sonucunu göstermektedir. Çizgi romanlar, çocukları okumaya karşı motive etmektedir. Okumayı sevdirmeye ve okuduğunu anlamaya yardımcı olması sebebiyle özellikle disleksi tanılı çocuklar için çizgi romanlar oldukça iyi bir materyal olabilir. Bu bağlamda disleksi tanılı çocukların terapi programlarında okuma çalışmaları çizgi romanlar üzerinden yapılabilir.

Okuma çalışmalarında üzerinde durulması gereken sorunlardan biri yalnızca okuduğunu anlama değildir. Aynı zamanda okuma hızı da önem taşımaktadır. Bu çalışmada, disleksi tanısı almış çocukların çizgi roman ve roman arasında dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı bir farklılık vardır. Fakat kontrol grubundaki çocukların çizgi roman ve roman arasında dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Disleksi tanısı almış çocuklar, bol resimli kitapları okumakta resimsiz kitaplara göre daha istekli davranmakta ve bu da okuma hızlarını olumlu yönde etkilemektedir. Çizgi roman türündeki metinlerin veya çizgisel bazı türlerin metinle birleştirilerek okutulması, eğitimde de buna ağırlık verilmesi önemlidir. Özellikle ilkokul dönemindeki çocuklara öğretim sırasında çizgi roman, çizgili yazılar ya da çizgili ders kitapları gibi yani hem çizgi hem de metin olan ders kitaplarının daha ön plana çıkarılması önemlidir. Alanyazında da çizgi romanların eğitim üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010; İlhan, Şeker ve Kapıcı, 2015; Kapıcı ve Savaşçı Açıkalın, 2015; Şimşek ve Topkaya, 2015; İlhan ve Oruç, 2019; Arı, Demir ve Baydar Işık, 2019).

Sonuç olarak, bulgular yukarıda bahsedilmiş olan araştırma sorularını yanıtlar niteliktedir. Disleksi tanısı almış olan çocuklar (çalışma grubu); çizgi romana ait okuduğunu anlama sorularında, romana (düz metin) ait okuduğunu anlama sorularına göre daha iyi bir başarı sergilemişlerdir. Disleksi tanısı almamış olan çocuklar (kontrol grubu) ise hem çizgi romana ait hem de romana (düz metin) ait okuduğunu anlama sorularında iyi bir başarı sergilemiş ve her iki metin türü karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ÖZET

Disleksi Tanısı Almış ve Almamış Çocuklarda Çizgi Roman ve Hikaye Kitaplarında Okuduğunu Anlamanın Karşılaştırılması

Özgöl öğrenme güçlüğü, bireyin zekasının yaşına oranla normal ya da normalin üstünde olmasına ve görme, işitme, tat alma, dokunma, koku alma gibi duyularının herhangi birinde yetersizliği olmamasına rağmen özellikle okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşlarına göre daha fazla yaşadığı zorluklar olarak tanımlanmaktadır. Özgöl öğrenme güçlüğü'nün bir alt dalı olan disleksi okuma güçlüğüdür. Disleksi tanılı çocuklar okuma güçlüğü çektikleri için özellikle kitap okumaya karşı negatif yaklaşımlarda bulunmakta ve okumaktan kaçınmaktadırlar. Bunun sonucunda ise okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadırlar. Bu çalışmada, disleksi tanısı almış çocukların okuduğunu anlamada metin sunumunun etkisini incelemek ve bu verileri disleksi tanısı almamış çocuklar ile karşılaştırmak hedeflenmiştir. Çalışmaya 14 disleksi tanısı almış ve 14 disleksi tanısı almamış 7-11 yaşları arasında toplam 28 gönüllü çocuk dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda disleksi tanılı çocuklar çizgi romanda, romana göre daha başarılı olmuş; disleksi tanısı almamış çocuklarda ise metin sunumu açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grubu birbiriyle karşılaştırdığımızda ise disleksi tanısı almamış çocuklar disleksi tanısı almış çocuklara göre romanda daha çok başarı göstermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Çizgi Roman, Disleksi, Okuma, Okuduğunu Anlama, Özgöl Öğrenme Güçlüğü.

SUMMARY

Comparison of Reading Comprehension in Comic Books and Story books of Children Diagnosed with Dyslexia and not Diagnosed with Dyslexia

Specific learning disability (SLD) refers to difficulties in reading, writing and mathematics experienced by individuals with average or above-average intellectual capacity and well-functioning visual, auditory, gustatory and olfactory senses. Dyslexia, a sub-branch of SLD, means reading disability. As they have difficulty in reading, children diagnosed with dyslexia tend to have negative feelings about reading and even avoid it. This study aims to analyze the impact of text type on dyslexic children's reading comprehension and compare the results with non-dyslexic children. A group of 14 dyslexic and 14 non-dyslexic volunteering children between the ages of 7-11 participated in this study. At the end of the study, dyslexic children proved to perform better on comics than they did on story books in prose. No significant difference was noted amongst non-dyslexic children's performances on the two text types. The comparison of overall performances of the two groups indicates that non-dyslexic children performed better with story books in prose than dyslexic children.

Keywords: Comics, Dyslexia, Reading, Reading Comprehension, Specific Learning Disability.

KAYNAKLAR

- AKSAN D (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. 2. baskı. Ankara: TDK yayınları.
- AKYOL H, KODAN H (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **35(2)**: 7-21.
- ALARCON M, DE FRIES JC, LIGHT JG, PENNINGTON BF (1997). A twin study of mathematics disability. *Journal of Learning Disabilities*, **30**: 617-623.
- ALSAÇ Ü (1994). *Türkiye'de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- ALTUN T, EKİZ D, ODABAŞI M (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, **17**: 80-101.
- ALTUNTAŞ O, KARAKAYA B (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, **5(3)**: 161-168.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. 4th Ed. Washington DC: American Psychiatric Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. 5th Ed.
- ARI AA, DEMİR B, BAYDAR IŞIK B (2019). Matematik öğretiminde manga çizgi roman kullanımının etkilerini araştıran çalışmalar, *Bayburt Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, **2(2)**: 261-265.
- ARMOUR RA (1987). Comic strips, theatre and early narrative films 1895-1904. *Studies in Popular Culture*, **10(1)**: 14-26.
- ASLAN K (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, **1(2)**: 577-588.
- BACKMAN J, BRUCK M, HEBERT M, SEIDENBERG MS (1984). Acquisition and use of spelling-sound correspondences in reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, **38(1)**: 114-133.

- BALCI E (2017). Disleksi: Tanımı, sınıflandırılması ve belirtileri. *SDU İnternastional Journal of Educational Studies*, **4(2)**: 166-180.
- BALCI E (2019). Özgül öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, **33(2)**: 262-274.
- BALLI ÖM, GÜRSOY F (2012). The study of validity and reliability of Bruininks – Oseretsky Motor Proficiency Test for five-six-years-old Turkish children. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, **23**: 104-118.
- BARBARESİ WJ, KATUSIC SK, COLLIGAN RC, WEAVER AL, JACOPSEN SJ (2005). Math learning disorder: Incidence in a population-based birth cohort. *Ambulatory Pediatrics*, **5**: 281-289.
- BAŞAR M, GÖNCÜ A (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **33**: 185-206.
- BATEMAN B (1992). Learning disabilities: the changing landscape. *Journal of Learning Disabilities*, **25**: 29-36.
- BATTAL İ (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. (Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- BAYDIK B (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- BEECH JR, AWANDA M (1992). Lexical and nonlexical routes: A comparison between normally achieving and poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, **25(3)**: 196-206.
- BEK H, ŞEN B (2014). *Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri*. 67-78. Ankara: Eğiten Kitap.
- BERLIN R (1887). *Eine besondere art der wortblindheit: Dyslexia*.
- BİNGÖL A (2003). Ankaradaki ilkökul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, **56**: 67-82.
- BRAND GRUWEL S, AARNOUTSE CAJ, VAN DEN BOS KP (1998). Improving Text Comprehension Strategies in Reading and Listening Settings. *Learning and Instruction*, **8(1)**: 63-81.

- BRUCK M (1988).The word recognition and spelling of dyslexic.*Reading Research Quarterly*, **23(1)**: 51-69.
- CALO KM (2010). Teaching graphic novels: Graphic program guide. Retrieved from http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_TOC.pdf. Erişim Tarihi: 20/11/2019.
- CARR SC, THOMPSON B (1996). The effects Of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, **19(1)**: 48-61.
- CARROLL L (2018). *Alice Harikalar Diyarında*, 1. Baskı, Ed.: DİNÇER E., Çev.: EZBER S., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul. 2-9.
- CARROLL L (2019). *Alice Harikalar Diyarında*, 4. Baskı, Ed.: AVAN ÖZDEMİR N., Çev.: DİNÇER E., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara. 1-9.
- CARRY S (2004). Going graphic: Comics at work in the multilingual clasroom. *Heinemann*, **10(1)**: 1-4.
- CASTLES A, COLTHEART M (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, **47(2)**: 149-180.
- ÇETİN Y (2010). Okutan çizgiler. *Milli Folklor*, **22(85)**: 193-198.
- DAS JP, GEORGIOU GK, HAYWARD D (2009). Revisiting the “Simple View of Reading” in a Group of Children With Poor Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, **42(1)**: 76-84.
- DE FRIES JC, SINGER SM, FOCH TT, LEWITTER FI (1978). Familiar nature of reading disability. *The British Journal of Psychiatry*, **132**: 361-367.
- DEJERINE J (1892). Contribuoion a l'etude anatomo-pathologique et clinique des differentes varietes de cecite verbale. *Memoriale Societé Biologique*, **27**: 61-90.
- DEMİR B (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DEMİRCİ N, TOPTAŞ DEMİRCİ P (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **3**: 47-57.
- DEMONET JF, TAYLOR MJ, CHAIX Y (2004). Developmental dyslexia. *The Lancet*. **363**: 1451-1460.

- DOĞAN H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ERCAN ZG (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ERDEN G, KURDOĞLU F, USLU R (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, **13**: 5-13.
- ERGÜL C (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. **12(3)**: 2033-2057.
- ERMAN Ö (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi*. (Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.
- FREY N (2010). Reading and writing with graphic novels. *The California Readers*, **44(1)**: 15-22.
- FUCHS LS, FUCHS D, HOSP M, JENKINS JR (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, **5**: 239-256.
- FUCHS LS, FUCHS D, MAXWELL L (1988). The validity of informal measures of reading comprehension. *Remedial and Special Education*, **9**: 20-28.
- GAJRIA M, JITENDRA AK, SOOD S, SACKS G (2007). Improving comprehension of expository text in students With LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, **40**: 210-225.
- GALLAHUE LD, OZMUN JC (2006). *Understanding Motor Developments: Infants, Children, Adolescents, Adults*. 6th Ed. New York: McGraw-Hill Companies.
- GEARY DC, BOW-THOMAS CC, YAO Y (1992). Counting knowledge and skill in cognitive addition: A comparison of normal and mathematically disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*. **54(3)**: 372-391.
- GOTTARDO A, CHIAPPE P, SIEGEL LS, STANOVICH KE (1999). Patterns of word and nonword processing in skilled and less-skilled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, **11**: 465-487.
- GÖKÇE-SARIPINAR E, ERDEN G (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, **25(65)**: 56-66.

- GÖRGÜN B, MELEKOĞLU MA (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi*. (Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- GÖRKER İ, BOZATLI L, KORKMAZLAR Ü, YÜCEL KARADAĞ M, CEYLAN C, SÖĞÜT C, AYKUTLU HC, SUBAY B, TURAN N (2017). Edirne il merkezi ilkököl çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu olası yaygılığı ve sosyodemografik özellikler. *Arch Neuropsychiatr*.
- GRIFFITH PE (2010). Graphic novels in the secondary classroom and school libraries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, **54(3)**: 181-189.
- GÜLDENOĞLU B, KARGIN T, MILLER P (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, **30(76)**: 82-96.
- GÜR G (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- HADLEY AO (2001). *Teaching language in context (3rd Ed.)*. Boston: Heinle & Heinle.
- HINES S, DELLINGER K (2011). *The Impact of Reading Graphic Novels on Student Motivation & Comprehension*. Appalachian State University.
- HINSHELWOOD J (1917). *Congenital word blindness*. London: H.K. Lewis.
- HOLMES BC (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, **15(4)**: 1-18.
- İLHAN GO, ORUÇ Ş (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas Tarihi, *Eğitim ve Bilim*, **44(198)**: 327-341.
- İLHAN GO, ŞEKER M, KAPICI HÖ (2015). Sosyal bilgiler beşinci sınıf ders kitaplarında turizm kavramının yeri. *International Journal of Field Education*, **1(1)**: 42-62.
- JENKINS JR, FUCHS LS, BROEK P, ESPIN C, DENO SL (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.
- KALYONCU A (1997). *Özürlülerde Spor*. Ankara: Kitap Evi.
- KANTROWITZ B, UNDERWOOD A (1999). Dyslexia and the new science of reading. *Newsweek*, **134(21)**: 72-8.

- KAPICI HÖ, SAVAŞÇI AÇIKALIN F (2015). Examination of visuals about the particulate nature of matter in Turkish middle school science textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, **16(3)**: 518- 536.
- KAPTANOĞLU H (2016). *Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- KARABAĞ HH (2007). Çocuk gelişiminde çizgi romanın gelişimi. 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 285-291. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KARAGÖZ B (2018). Applicability to the strategies of determining and interpreting interdisciplinary content of educational comic novels: the case of adam olmuş çocuklar and kahraman kadınlarımız series. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **20(3)**: 637-661.
- KARAMAN D, KARA K, DURUKAN İ (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi*, **6**: 288-298.
- KHOII R, FOROUZESH Z (2010). Using comic strips with reading texts: Are we making a mistake?. *Literacy Information and Computer Education Journal*, **1(3)**: 168-177.
- KIRK SA, BATEMAN B (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, **29(2)**: 73-78.
- KOCHNOWER J, RICHARDSON E, BENEDETTO B (1983). A comparison of the phonic decoding ability of normal and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, **16**: 348–351.
- KORKMAZLAR Ü (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). Editör: A.Ekşi, *Ben Hasta Değilim, Çocuk Sağlığı Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. 285-299. İstanbul:Nobel Tıp Kitabevleri.
- KORKMAZLAR Ü (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu: Değerlendirme ve Özel Eğitim*. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını.
- KRASHEN S (1993). *The Power of Reading*. Englewood: Libraries Unlimited.
- KURDOĞLU F (2001) Özgül öğrenme bozukluğunda tanı değerlendirme. *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*. Ed: SOYKAN-AYSEV A. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KUSSMAUL A (1877). Disturbances of speech. In: cyclopedia of the practice of medicine, Ed.: H. Von Ziemssen. New York: William Wood.

- LAPP D, WOLSEY TD, FISHER D, FREY N (2011). Graphic novels: What elementary teachers think about their instructional value. *The Journal of Education*, **192(1)**: 23-35.
- LEWIS C, HITCH GJ, WALKER P (1994). The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9-to 10-year-old boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **35(2)**: 283-292.
- LIU J (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, **38(2)**: 225-243.
- MANIS FR (1985). Acquisition of word identification skills in normal and disabled readers. *Journal of Educational Psychology*, **77(1)**: 78-90.
- MERİÇ A (2013). The effect of comic strips on efl reading comprehension. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, **4(1)**: 54-64.
- MILLER SP, MERCER CD (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **30**: 47-56.
- O'MALLEY JM, CHAMOT AU, STEWNER MANZANARES G, KUPPER L, RUSSO RP (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, **19**: 557-584.
- ORSOLONİ M, FONARİ R (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading & Writing*, **22**: 933-954.
- ORTON ST (1925). "word-blindness" in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, **14**: 581-615.
- ÖZSOY Y, ÖZYÜREK M, ERİPEK S (1989). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- PEKEL D (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- POLLATSEK A, RAYNER K (1989). *The psychology of reading*. Prentice-Hall.
- PURNELL KN, SOLMAN RT (1991). The influence of technical illustrations on students' comprehension in geography. *Reading Research Quarterly*, **26(3)**: 277-299.
- RAPP DN, SCHWOCH TW (2011). Comprehending comics and graphic novels: Watchmen as a case for cognition. *Sane Journal*, **1(2)**: 1-15.

RAZON N (2001). *Okuma Güçlükleri*. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi. 19-29.

ROUSE CA, ALBER MORGAN SR, CULLEN JM, SAWYER M (2014). Using Prompt Fading to Teach Self-Questioning to Fifth Graders with LD: Effects on Reading Comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, **29(3)**: 117-125.

RUTTER M, CASPI A, FERGUSON D, HORWOOD LJ, GOODMAN R, MAUGHAN B, MOFFITT TE, MELTZER H, CARROLL J (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies. *JAMA*, **291(16)**: 2007-2012.

RUTTER M, YULE W (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **16**: 181-197.

SARIPINAR EG (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duysalmotor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

SHALEV RS, MANOR O, GROSS-TSUR V (1997). Neuropsychological aspects of developmental dyscalculia. *Mathematical Cognition*. **33**: 105-120.

SMETANA L (2010). Graphic novel gurus: Students with learning disabilities enjoying real literature. *California Reader*, **44(1)**: 3-4.

SNOWLING M (2000). *Dyslexia*. Oxford: Basil Blackwell.

SONES W (1944). The comics and instructional method. *Journal of Educational Sociology*, **18**: 232-240.

SPEAR-SWERLING L (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, **19**: 199-220.

SÜRÜCÜ Ö, GÜNDOĞDU B (2008). Öğrenme bozuklukları. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı*, Ed: COŞKUN A, İŞERİ E, MİRAL S, MOTAVALLI N, PEHLİVANTÜRK B, TÜRK BAY T, USLU R, ÜNAL F. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

ŞENEL-GÜNAYER H (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ŞİMŞEK U, TOPKAYA Y (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde eğitici çizgi romanların etkisi, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, **3(6)**: 152-167.

TUNCER N (1993). *Çizgi Roman ve Çocuk*. 1. Basım. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- TURNER RD (1994). *Beating dyslexia: the reading and language disorder is often misdiagnosed, emerge.*
- USLU ÜSTTEN A (2014). *Gençlik Edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- USLU ÜSTTEN A, PİLAV S (2016). Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, **4(4)**: 599-606.
- UZUN GL (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, **143**: 7-19.
- UZUNER S, AKTAŞ E, ALBAYRAK L (2010). Türkçe 6., 7., 8. Sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, **27(27)**: 721-733.
- ÜN D (2009). *Özel Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- VERHOEVEN L, VAN LJ (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, **22**: 407-423.
- VOGLER GP, DEFRIES JC, DECKER SN (1985). Family history as an indicator of risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, **18**: 419-421.
- VURAL S, YÜCESOY Ş (2004). Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliği’ne Uyum Çabalarının Yansımaları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-158.
- WEITKAMP E, BURNET F (2007). The chemedian brings laughter to the chemistry classroom. *International Journal of Science Education*, **29(15)**: 1911-1929.
- WISE JC, SEVCİK RA, MORRIS RD, LOVETT MW, WOLF M, KUHN M, MEISINGER B, SCHWANENFLUGEL P (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, **40**: 340-348.
- YEE K (1998). *Dyslexia May Be Caused Bu Visual Impairment*. University Wire. 15 January.
- YILMAZ M (2008). Türkçe’de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **9(5)**: 131-139.
- YİĞİTER S (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1. Etik Raporu

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Disleksi tanısı almış ve almamış çocuklarda çizgi roman ve hikaye kitaplarında okuduğunu anlamının karşılaştırılması
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Morfoloji Binası 06100 Sıhhiye/ANKARA
	TELEFON	0312 595 82 27
	FAKS	0312 310 63 70
	E-POSTA	etik@medicine.ankara.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ

KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Prof.Dr.Rauf Yücel ANADOLU			
KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Kulak Burun Boğaz Hastalıkları			
KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Hastalıkları Anabilim Dalı			
VARSA İDARİ SORUMLU UNVANI/ADI/SOYADI				
DESTEKLEYİCİ				
PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)				
DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ				
ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1	☐		
	FAZ 2	☐		
	FAZ 3	☐		
	FAZ 4	☐		
	Gözlemsel ilaç çalışması	☐		
	Tıbbi cihaz klinik araştırması	☐		
	İn vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları	☐		
	İlaç dışı klinik araştırma	☐		
Diğer ise belirtiniz: Vaka-Kontrol Araştırması				
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☒	ÇOK MERKEZLİ ☐	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

Etik Kurul Başkanının
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof.Dr.Mehmet MELLİ
İmza:

Berna IŞIK
A.Ü.T.F. Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
Aş. Başkanı

Not: Etik kurul başkanı, imzasının yer almadığı her sayfaya imza atmaktadır.

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Disleksi tanısı almış ve almamış çocuklarda çizgi roman ve hikaye kitaplarında okuduğunu anlamının karşılaştırılması
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ			Türkçe ☐ İngilizce ☐ Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☐ İngilizce ☐ Diğer ☐
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe ☐ İngilizce ☐ Diğer ☐
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe ☐ İngilizce ☐ Diğer ☐
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı			Açıklama
	SIGORTA	☐		
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	☐		
	BIYOLOJİK MATERİYEL TRANSFER FORMU	☐		
	İLAN	☐		
	YILLIK BİLDİRİM	☐		
	SONUÇ RAPORU	☐		
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	☐		
	DİĞER:	☐		
KARAR BİLGİLERİ	Karar No:10-807-19	Tarih:27 Mayıs 2019		
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın/çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmanın/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir.			

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik, İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Prof.Dr.Mehmet MELLİ

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet	Araştırma ile ilişkisi	Katılım *	İmza
Prof.Dr.Mehmet MELLİ	Farmakoloji	A.Ü.Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	M. Melli
Prof.Dr.İrfan SOYKAN	Gastroenteroloji	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☐ H ☒	İrfan Soykan
Prof.Dr.Serdar ÖZTÜRK	Tıbbi Biyokimya	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Serdar Öztürk
Prof.Dr.Levent YAZICIOĞLU	Kalp ve Damar Cerrahisi	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Levent Yazıcıoğlu
Prof.Dr.Şule ŞENGÜL	Nefroloji	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Şule Şengül
Prof.Dr.İnci İLHAN	Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	İnci İlhan
Prof.Dr.Serap SIVRI	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	H.Ü. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Serap Sivri
Prof.Dr.Zarife ŞENOC AK	Hukuk	A.Ü.Hukuk Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Zarife Şenocak
Prof.Dr.Banu ÇAKIR	Halk Sağlığı	H.Ü. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Banu Çakır
Doç.Dr.Derya GÖKMEN	Biyoistatistik	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Derya Gökm en
Doç.Dr.Selami Koçak TOPRAK	Hematoloji	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Selami Koçak Toprak
Doç.Dr.Pınar HURİ	Biyomedikal Mühendisliği	A.Ü. Mühendislik Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Pınar Huri
Dr.Öğr.Üyesi Nüket KUTLAY	Tıbbi Genetik	A.Ü. Tıp Fakültesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Nüket Kutlay
Dr.Öğr.Üyesi Önder İLGİLİ	Tıp Tarihi ve Etik	H.Ü.Tıp Fakültesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	Önder İlgili
İffet BERKTAŞ	Matematik Mühendisliği	Türkiye Kömür İşletmeleri Genel Müdürlüğü	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	İffet Berktaş

*:Toplantıda Bulunma

Etik Kurul Başkanının

Unvanı/Adı/Soyadı:Prof.Dr.Mehmet MELLİ

İmza:

M. Melli

Berna İSİK
A.Ü.T.F. Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
Aslı Gökbuğ

Not: Etik kurul başkanı, imzasının yer almadığı her sayfaya imza atmalıdır.

EK-2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Aile Onam Formu

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın adı: Disleksi Tanısı Almış ve Almamış Çocuklarda Çizgi Roman ve Hikaye Kitaplarında Okuduğunu Anlamanın Karşılaştırılması
Sorumlu Araştırmacının Adı:

Giriş Bölümü

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Odyoloji, Denge ve Konuşma Bozuklukları Yüksek Lisans Tezi için planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. .Sizi çalışmaya davet etmemizin sebebi, çocuğunuzun disleksi tanısı almış olmasından dolayıdır. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bilgilendirme Bölümü

Çalışmamızın amacı, metin sunumunun disleksi tanısı almış ve disleksi tanısı almamış çocuklar arasında okuduğunu anlamada ve okuma hızında bir etkisinin olup olmadığını değerlendirmektir.

Özgül Öğrenme güçlüğü (ÖÖG), normal ya da normalin üzerinde zekâyâ sahip (IQ > 85), belirgin bir beyin hastalığı ve duysal özürlü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, gelişimsel bir bozukluktur. Okuma bozukluğu, yazma bozukluğu veya matematik bozukluğu tipleri vardır. Disleksi; okuma bozukluğu tipinin adı olup en sık görülen ÖÖG çeşididir. Okumada güçlük yaşayan bu çocukların tedavisi, okuma alanında özel eğitim desteğinin sağlanmasıdır.

Çalışmamız 2 oturum şeklinde gerçekleşecektir. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde çocuğunuza 1. oturumda çizgi roman kitabının ilk bölümü sesli olarak okutulacaktır. Okuması bittikten sonra okuduğu bölümle ilgili olarak hazırlanmış çoktan seçmeli 7 soruluk testi cevaplaması istenecektir. Bu uygulama yaklaşık 15 dk sürmektedir. 1 ay sonrasında ise çalışmanın 2. oturumu yapılacaktır. 2. oturumda ise çocuğunuza aynı hikayenin ilkökul çocuklarına göre uyarlanmış olan roman versiyonunun ilk bölümü sesli olarak okutulacaktır. Okuması bittikten sonra okuduğu bölümle ilgili olarak hazırlanmış çoktan seçmeli 7 soruluk testi cevaplaması istenecektir. Bu uygulama yaklaşık olarak 30 dk sürmektedir. Her iki kitabı da okuma sırasında çocuğunuzun sesi, okuma hızlarının belirlenebilmesi için Sony marka Ses Kayıt Cihazı kullanılarak kaydedilecektir. Çalışmaya katıldığına dair izin verdiğiniz takdirde çocuğunuza ve size ait kayıtlar ismi gizli tutularak değerlendirilecektir. Çalışmamıza 7-11 yaşları arasında 14 disleksi tanısı almış gönüllü çocuk dahil edilecektir. Araştırmamız Haziran 2019 – Haziran 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Yapılacak olan uygulamalar hiçbir şekilde çocuğunuza fiziksel ve psikolojik olarak zarar verecek uygulamalar değildir. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Araştırmaya gelirken yapmış olduğunuz ulaşım giderleri araştırmacı tarafından karşılanacaktır.

Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayımlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı

araştırmacılarla sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

İmza Bölümü

Katılımcının Adı/Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmacının Adı ve Soyadı:

Adres:

İletişim Bilgisi:

İmza:



EK-3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Aile Onam Formu

KONTROL GRUBU

Araştırmanın adı: Disleksi Tanısı Almış ve Almamış Çocuklarda Çizgi Roman ve Hikaye Kitaplarında Okuduğunu Anlamanın Karşılaştırılması
Sorumlu Araştırmacının Adı:

Giriş Bölümü

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Odyoloji, Denge ve Konuşma Bozuklukları Yüksek Lisans Tezi için planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Sizi çalışmaya davet etmemizin sebebi, çocuğunuzun disleksi tanısı almamış olmasından dolayıdır. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bilgilendirme Bölümü

Çalışmamızın amacı, metin sunumunun disleksi tanısı almış ve disleksi tanısı almamış çocuklar arasında okuduğunu anlamada ve okuma hızında bir etkisinin olup olmadığını değerlendirmektir. Çalışmamız 2 oturum şeklinde gerçekleşecektir. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde çocuğunuza 1. oturumda ilk olarak çizgi roman kitabının ilk bölümü sesli olarak okutulacaktır. Okuması bittikten sonra okuduğu bölümle ilgili olarak hazırlanmış çoktan seçmeli 7 soruluk testi cevaplaması istenecektir. Bu uygulama yaklaşık 15 dk sürmektedir. 1 ay sonrasında ise çalışmanın 2. oturumu yapılacaktır. 2. oturumda ise çocuğunuza aynı hikayenin ilkokul çocuklarına göre uyarlanmış olan roman versiyonunun ilk bölümü sesli olarak okutulacaktır. Okuması bittikten sonra okuduğu bölümle ilgili olarak hazırlanmış çoktan seçmeli 7 soruluk testi cevaplaması istenecektir. Bu uygulama yaklaşık olarak 30 dk sürmektedir. Her iki kitabı da okuma sırasında çocuğunuzun sesi, okuma hızlarının belirlenebilmesi için Sony marka Ses Kayıt Cihazı kullanılarak kaydedilecektir. Çalışmaya katıldığını dair izin verdiğiniz takdirde çocuğunuza ve size ait kayıtlar ismi gizli tutularak değerlendirilecektir. Çalışmamıza 7-11 yaşları arasında 14 disleksi tanısı almamış gönüllü çocuk dahil edilecektir. Araştırmamız Haziran 2019 – Haziran 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Yapılacak olan uygulamalar hiçbir şekilde çocuğunuza fiziksel ve psikolojik olarak zarar verecek uygulamalar değildir. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Araştırmaya gelirken yapmış olduğunuz ulaşım giderleri araştırmacı tarafından karşılanacaktır.

Güvence Bölümü

Bu çalışmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanıslıyorum. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla

sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.
İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

İmza Bölümü

Katılımcının Adı/Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmacının Adı ve Soyadı:

Adres:

İletişim Bilgisi:

İmza:



EK-4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın Adı: Disleksi Tanısı Almış ve Almamış Çocuklarda Çizgi Roman ve Hikâye Kitaplarında Okuduğunu Anlamanın Karşılaştırılması

Sorumlu Araştırmacının Adı:

Sevgili Gönüllü,

Benim adım Rabia KARCIOĞLU. Kliniğimizde disleksi konusunda bir araştırma yapıyoruz. Amacımız, çizgi roman ve hikâye kitaplarından okuduğunu anlamaya dair soruları cevaplayıp cevaplayamayacağını ve okuma hızının nasıl olduğunu ölçmektir. Seni çalışmaya davet etmemizin sebebi, disleksi tanısı almış olmandan dolayıdır.

Özgül Öğrenme güçlüğü (ÖÖG), normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip (IQ > 85), belirgin bir beyin hastalığı ve duyuşal özürlü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, gelişimsel bir bozukluktur. Okuma bozukluğu, yazma bozukluğu veya matematik bozukluğu tipleri vardır. Disleksi; okuma bozukluğu tipinin adı olup en sık görülen ÖÖG çeşididir.

Çalışmamızı yapmamız için 2 defa gelmen gerekiyor. Eğer sen de bu araştırmaya katılmayı istersen 1. gelişinde senden çizgi romanın ilk bölümünü sesli olarak okumanı ve bu bölümle ilgili olarak hazırlanmış 7 soruluk testi cevaplamayı isteyeceğim. Bu uygulama yaklaşık olarak 15 dk sürmektedir. 2. gelişin ise 1 ay sonra olacak ve 2. defa geldiğindeyse senden bu defa aynı hikayenin senin yaşına uygun olarak uyarlanmış roman halini sesli olarak okumanı ve sonrasında bu bölümle ilgili olarak hazırlanmış 7 soruluk testi cevaplamayı isteyeceğim. Bu uygulama ise yaklaşık olarak 30 dk sürmektedir. Her iki kitabı da okurken okuma hızını ölçebilmek için ses kayıt cihazı kullanılarak sesini kaydedeceğim. Çalışmamıza 7-11 yaşları arasında, 14 disleksi tanısı almış gönüllü çocuk dahil edilecektir. Araştırmamız ise Haziran 2019-Haziran 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Araştırma için aileden ücret alınmayacaktır. Araştırmaya katılım göstermek için yapmış olduğunuz ulaşım giderleri araştırmacı tarafından karşılanacaktır.

Bu araştırma hakkında anne ve babana bilgi vereceğiz ve senin de bu çalışmaya katılımın konusunda onlardan izin alacağız. Sen de bu konuyu anne ve/veya baban ile konuşabilirsin. Eğer katılmak istemezsen hiç kimse sana kızmaz veya küsmez. Bu araştırmanın sonuçlarını ve senin adını kimseye açıklamayacağız.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim aşağıda yazıyor.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce bana verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve düzgün yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan lütfen aşağıya adını ve soyadını yazarak imzanı at. Daha sonra bu formun bir kopyası sana ve ailene verilecektir.

Çocuğun adı- soyadı:

Çocuğun imzası:

Tarih:

Velisinin adı- soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

Araştırmacının adı-soyadı, unvanı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-5. Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu

KONTROL GRUBU

Araştırmanın Adı: Disleksi Tanısı Almış ve Almamış Çocuklarda Çizgi Roman ve Hikâye Kitaplarında Okuduğunu Anlamanın Karşılaştırılması

Sorumlu Araştırmacının Adı:

Sevgili Gönüllü,

Benim adım Rabia KARCIOĞLU. Kliniğimizde disleksi konusunda bir araştırma yapıyoruz. Amacımız, çizgi roman ve hikâye kitaplarından okuduğunu anlamaya dair soruları cevaplayıp cevaplayamayacağını ve okuma hızının nasıl olduğunu ölçmektir. Seni çalışmaya davet etmemizin sebebi, disleksi tanısı almamış olmandan dolayıdır.

Çalışmamızı yapmamız için 2 defa gelmen gerekiyor. Eğer sen de bu araştırmaya katılmayı istersen 1. gelişinde senden çizgi romanın ilk bölümünü sesli olarak okumanı ve bu bölümle ilgili olarak hazırlanmış 7 soruluk testi cevaplamayı isteyeceğim. Bu uygulama ise yaklaşık olarak 15 dk sürmektedir. 2. gelişin ise 1 ay sonra olacak ve 2. defa geldiğindeyse senden bu defa aynı hikayenin senin yaşına uygun olarak uyarlanmış roman halini sesli olarak okumanı ve sonrasında bu bölümle ilgili olarak hazırlanmış 7 soruluk testi cevaplamayı isteyeceğim. Bu uygulama ise yaklaşık olarak 30 dk sürmektedir. Her iki kitabı da okurken okuma hızını ölçebilmek için ses kayıt cihazı kullanılarak sesini kaydedeceğim. Çalışmamıza 7-11 yaşları arasında, 14 disleksi tanısı almamış gönüllü çocuk dahil edilecektir. Araştırmamız ise Haziran 2019-Haziran 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Araştırma için aileden ücret alınmayacaktır. Araştırmaya katılım göstermek için yapmış olduğunuz ulaşım giderleri araştırmacı tarafından karşılanacaktır.

Bu araştırma hakkında anne ve babana bilgi vereceğiz ve senin de bu çalışmaya katılımın konusunda onlardan izin alacağız. Sen de bu konuyu anne ve/veya baban ile konuşabilirsin. Eğer katılmak istemezsen hiç kimse sana kızmaz veya küsmez. Bu araştırmanın sonuçlarını ve senin adını kimseye açıklamayacağız.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim aşağıda yazıyor.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce bana verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve düzgün yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermeme için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait

bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan lütfen aşağıya adını ve soyadını yazarak imzanı at. Daha sonra bu formun bir kopyası sana ve ailene verilecektir.

Çocuğun adı- soyadı:

Çocuğun imzası:

Tarih:

Velisinin adı- soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

Araştıracının adı-soyadı, unvanı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-6. Çizgi Roman Soruları

- 1) Alice, nehrin kıyısında kiminle oturmaktadır?
A) Annesiyle
B) Babasıyla
C) Ablasıyla
D) Kuzeniyle
- 2) Alice, tavşanı neden takip etmiştir?
A) Merak ettiği için
B) Yakalayıp sevmek için
C) İlk kez tavşan gördüğü için
D) Yaralı olduğu için
- 3) Alice, tavşan deliğine düştükten sonra hangi sorunla karşılaşmıştır?
A) Bir labirente girmiştir.
B) Tavşan tarafından yakalanmıştır.
C) Yolunu kaybetmiştir.
D) Holdeki kapıları açamamıştır.
- 4) Alice, cam sehpanın üzerinde ne görmüştür?
A) Saat
B) Anahtar
C) Çiçek
D) Oyuncak
- 5) Alice'e şişedeki iksiri içince ne oldu?
A) Karnı acıktı.
B) Vücudu küçüldü.
C) Zehirlendi.
D) Saçının rengi değişti.
- 6) Alice bir dilim pastayı yiyince vücuduna ne oldu?
A) Boyu uzamaya başladı.
B) Başı ağrımaya başladı.
C) Uykusu geldi.
D) Hiçbir şey olmadı.
- 7) Gözyaşı havuzu nasıl oluşmuştur?
A) Tavşan sihir yaptığı için
B) Holdeki kapıların açılıp suların akmasıyla
C) Yağmur yağdığı için
D) Alice ağladığı için

EK-7. Roman Soruları

- 1) Alice, ablasıyla otururken hangi hayvanı görmektedir?
A) Kedi
B) Kuş
C) Tavşan
D) Kaplumbağa
- 2) Alice tavşanın peşinden gittiğinde onun nereye girdiğini gördü?
A) Havuza
B) Deliğe
C) Eve
D) Okula
- 3) Alice düşerken aldığı kavanozun üzerinde ne yazıyordu?
A) Portakal Reçeli
B) Çilek Reçeli
C) Kiraz Reçeli
D) İncir Reçeli
- 4) Alice'in evcil hayvanı nedir?
A) Köpek
B) Kuş
C) Kedi
D) Ördek
- 5) Alice anahtarla açtığı kapıdan neden geçememektedir?
A) Canı istemediği için
B) Çok korktuğu için
C) Kapı çok küçük olduğu için
D) Kapıyı açamadığı için
- 6) Alice kapıyı açtıktan sonra neyle karşılaştı?
A) Tavşanla
B) Ablasıyla
C) Rahat bir yatakla
D) Çok güzel bir bahçeyle
- 7) Alice masanın altında neyi görmüştür?
A) Bir dilim pasta
B) Dondurma
C) Peynir
D) Havuç

EK-8. Roman (Kitabın, çalışmamızda kullanılan bölümü)

1. BÖLÜM: TAVŞAN DELİĞİNDE

Alice, nehrin kenarında ablasıyla birlikte oturup hiçbir şey yapmamaktan çok sıkılmıştı. Birkaç kez ablasının okuduğu kitaba kaçamak bakışlar attı, ama hiç resim göremedi. “Kitaplar ne işe yarar,” diye düşündü Alice, “içinde resimler olmayınca?” Alice, bu sıcak ve bunaltıcı havada, taç yapmak için papatya toplamaya değip değmeyeceğini düşünürken, birden önünden pembe gözlü bir tavşan hızla geçti. Bunun çok da şaşılacak bir tarafı yoktu; hatta Alice, tavşanın kendi kendine “Eyvahlar olsun! Çok geç kaldım!” diye söylendiğini duyduğunda bile çok şaşırmadı (sonradan düşündüğünde, meraklanması gerektiğini ama bunun o zaman ne kadar da doğal göründüğünü fark etti). Fakat tavşan, yeleğinin cebinden çıkardığı saate bakıp hızlanınca Alice de ayağa kalktı; çünkü daha önce ne yelek giyen ne de saat taşıyan bir tavşan görmüştü. Alice merak içinde tavşanın peşinden koştu ve onun çalılarının dibindeki bir tavşan deliğine girdiğini gördü. Alice de bir daha nasıl dışarı çıkacağını bir saniye bile düşünmeden hemen deliğe atladı. Tavşan deliği önce tıpkı bir tünel gibi düz ilerliyordu, ama sonra birden öyle dikleşti ki Alice daha ne olduğunu bile anlayamadan kendini derin bir kuyuya düşerken buldu. Ya kuyu çok derindi ya da Alice fazla yavaş düşüyordu, çünkü aşağı düşerken bundan sonra neler olacağını düşünebileceği çok zamanı oldu. Önce nereye düştüğünü görmek için aşağı baktı, ama o kadar karanlıktı ki hiçbir şey göremedi; sonra kuyunun duvarlarının dolaplar ve raflarla dolu olduğunu fark etti. Düşerken rafların birinden kaptığı kavanozun üzerinde “PORTAKAL REÇELİ” yazıyordu, ama ne yazık ki kavanoz boştu. Düşürürse aşağıda birilerini öldürmekten korkarak kavanozu yanından geçtiği dolaplardan birine geri koydu. *Ah!* diye düşündü kendi kendine. *Böyle bir düşüşün ardından merdivenden düşmek bana vız gelir! Evdekiler ne kadar da cesur olduğumu düşünecekler! Evin tepesinden bile düşsem, ağlamayı bırak, artık ağzımı bile açmam!* Düştü, düştü, düştü. Bu düşüşün sonu gelmeyecek miydi? “Acaba bu kadar zamanda kaç kilometre düştüm?” dedi yüksek sesle. “Dünya’nın merkezine yaklaşıyor olmalıyım. Dur bakayım; galiba uzunluğu altı bin kilometreydi.”

(Gördüğünüz gibi Alice, sınıfta çok şey öğrenmişti ama kimse dinlemediği için bu, bilgisini göstermek için pek de iyi bir zaman değildi.) “Evet yarıçap buydu, ama enlem ve boylam neydi?” (Alice enlem ya da boylamın ne olduğunu hiç bilmiyordu, ama bu kelimeleri söylemeyi seviyordu.) Tekrar konuşmaya başladı. “Acaba Dünya’nın diğer ucundan çıkar mıyım? Tepeüstü yürüyen insanları görmek ne de eğlenceli olur! Sanırım Antipatiler’di...” (Bu sefer dinleyen kimse olmadığı için memnundu, çünkü bu kelime kulağa hiç de doğru gelmiyordu.) “Ama onlara hangi ülkeye geldiğimi sormak zorundayım. Affedersiniz hanımefendi, burası Yeni Zelanda mı, yoksa Avustralya mı?” (Ve bir yandan düşerken bir yandan da reverans yapmaya çalıştı! Siz bunu başarabilir miydiniz?) “Ah, benim cahil bir kız olduğumu sanırlar! Hayır, bunu asla sormayacağım, belki de bunu yazan bir tabela bulurum.” Düştü, düştü, düştü. Yapacak başka şey olmadığından Alice yeniden konuşmaya başladı. “Kedim Dinah beni bu gece çok özleyecek! Umarım çay saatinde ona süt vermeyi unutmazlar. Dinah, canım, keşke şimdi yanımda olsaydın! Korkarım havada hiç fare yok ama yarasa yakalayabilirdin, ne de olsa fareye çok benziyorlar. Acaba kediler yarasa yer mi?” Birdenbire uykusu gelen Alice, uykulu şekilde, kendi kendine, “Kediler yarasa yer mi? Kediler yarasa yer mi?” ve arada sırada da, “Yarasalar kedi yer mi?” diye sormaya başladı. Aslında iki soruya da yanıt alamadığı için ne sorduğunun çok da önemi yoktu. Uyumaya başladığını ve rüyasında Dinah’la el ele tutuşarak ona, “Bana gerçeği söyle Dinah – hiç yarasa yedin mi?” diye sorduğunu hissetti. Tam o sırada, güm! Pat! Kuru yapraklar ve çalılardan oluşan bir yığının üstüne iniverince, düşüşü de sona ermiş oldu. Hemen ayağa kalkan Alice’in canı hiç acımamıştı. Yukarıya baktı, ama çok karanlıktı. Önünde uzun bir koridor ve koşturan Beyaz Tavşan’ı gördü. Kaybedilecek bir saniye bile yoktu. Alice hızla kalktı ve hayvan tam köşeyi dönerken onun, “Ah güzel bıyıklarım ve uzun kulaklarım, ne kadar da geç kaldım!” dediğini duydu. Alice hemen onun peşinden köşeyi döndü, ama tavşan gitmişti; şimdi Alice’in önünde tavandan sarkan ışıkların olduğu uzun ve alçak bir salon vardı. Salonun her bir köşesinde kapılar vardı. Alice bütün kapıları açmayı denedikten sonra buradan nasıl kurtulacağını düşünerek, üzüntüyle salonun ortasına oturdu. Birden, üzerinde ufacık altın bir anahtar bulunan üç ayaklı, cam bir sehpa gördü. Alice’in aklına ilk gelen şey, anahtarın bu kapılardan birine ait olduğuydu; ama ya kilitler çok büyük ya da anahtar fazla küçüktü, çünkü

kapılardan hiçbirini açmadı. Ama Alice ikinci kez baktığında, daha önce fark etmediği bir perdenin arkasına gizlenmiş, kırk santim yüksekliğinde ufak bir kapı olduğunu gördü. Altın anahtarı denedi ve kapı açılıverdi! Kapının ötesinde fare deliğinden daha geniş olmayan ufak bir koridor vardı. Alice eğildi ve koridorun sonunda şimdiye kadar rastladığı en güzel bahçeyi gördü. Ah, bu karanlık salondan bir kurtulabilse, o rengarenk çiçeklerin arasında ve serin çeşmelerin arasında dolaşabilse ne güzel olurdu. Ama kapıdan kafası bile geçmiyordu. *Ayrıca, diye düşündü, kafam geçse bile omuzlarım buraya asla sığmaz. Ah, keşke bir teleskop gibi katlanabilseydim! Aslında nasıl başlayacağımı bilsem bunu yapardım.* Gördüğünüz gibi Alice son zamanlarda oldukça imkansız şeyler düşünmeye başlamıştı. Kapının yanında beklemek işe yaramadığından, başka bir anahtar bulma umuduyla tekrar cam masanın yanına geldi. Neyle karşılaştı dersiniz? Daha önce burada olmadığına yemin edebileceği, üzerindeki etikette ‘İÇ BENİ’ yazan ufacık bir şişeyle! Şişenin üzerinde ‘İÇ BENİ’ yazıyor olabilirdi, ama Alice o kadar da acele etmeyecekti. “Önce zehirli olup olmadığına bakacağım,” dedi. Şimdiye kadar, sıcak demirin sizi yakacağı, parmağınızı bıçakla keserseniz kanayacağı ve elbette üzerinde ‘zehir’ yazan bir şişeden bir şey içmek isterseniz sağduyunuzun sizi engellemesi gerektiğini öğrenecek kadar çok hikaye okumuştı. Ama bu şişenin üzerinde ‘zehir’ yazmıyordu, o yüzden Alice tadına bakmaya karar verdi ve vişneli turta, muhallebi, ananas, kızarmış tavuk ve tereyağlı ekmek tadındaki içeceği çok beğenip hemen bitirdi. *Ne tuhaf bir his,* diye düşündü Alice. *Bir teleskop gibi küçülüyor olmalıyım.* Gerçekten de öyleydi. Şimdi artık sadece otuz santim boyundaydı ve artık o güzel bahçeye girebilecekti. Ama önce, daha da küçülecek mi diye görmek için daha bekledi. Biraz sonra hiçbir şey olmayınca hemen bahçeye girmeye karar verdi. Ama zavallı Alice anahtarı masanın üzerinde unutmuştu! Anahtarı almak için geri döndüğünde anahtarın uzanamayacağı kadar yüksekte olduğunu gördü. Masanın bacaklarına tırmanmayı denedi, ama o kadar kaygandı ki bunu başaramadı. İyice yorulan Alice oturup ağlamaya başladı. “Ağlamanın hiç faydası yok!” dedi kendi kendine. “Hemen kes şunu!” Bazen kendi kendine öyle çok kızardı ki, gözleri dolardı. Hatta bir keresinde yaramazlık yaptığı için kendi kulaklarını bile çekmişti! Birden, masanın altında duran ufak cam kutuyu fark etti. Kutuyu açınca, üzerinde ‘YE BENİ’ yazan minicik bir dilim pasta olduğunu gördü. *Tamam, yiyeceğim,* diye düşündü. *Eğer büyürsem*

anahtara ulaşabilirim. Eğer küçülürsem kapının altından geçebilirim. Yani ne olursa olsun, o bahçeye girebileceğim! Ufak bir ısırik aldıktan sonra endişeyle, “Hangisi? Hangisi?” diye sordu kendi kendine. Genelde pasta yiyen insanların boyu değişmezdi, ama Alice büyümeyi ya da küçülmeyi dört gözle bekliyordu. Eğer şu anda sıradan bir şey olsaydı, bu çok sıkıcı olmaz mıydı? O yüzden Alice kısa süre içinde pastanın hepsini silip süpürdü.



Ek-9. Çizgi Roman (Kitabın, çalışmamızda kullanılan bölümü)

Bölüm 1 : Tavşan Deliğinden Aşağı

Alice nehrin kıyısında ablasıyla
birlikte oturmaktan çok sıkılmıştı...



Birden Beyaz Tavşan'ın
koşarak geçtiğini gördü.



Daha önce hiç böyle
bir canlı görmemişti.



Alice, büyük bir merak içinde
yaratığın arkasından koştu.



Alice, Beyaz Tavşan'ın ardından sürünerek bir deliğe girdi.



Yer, ayağının altından kaydı ve aşağı doğru düşmeye başladı.



Alice, düşerken çevresini gözlemleme fırsatı buldu.



Aşağı, aşağı, aşağı...



Galiba dünyanın diğer ucundan çıkacağım!

Acaba şu an hangi enlem ve boylamdayım?



Alice, enlem ve boylamın ne olduğunu bilmiyordu, ancak bunların önemli sözcükler olduğunu düşünüyordu.

Sonra aniden...



gümm!

Neyse ki hiç canı yanmadı.

Alice, önündeki Beyaz Tavşan'ı hâlâ görebiliyordu.



Kulaklarım!
Büyüklüklerim! Çok
geç kaldım!

Onu
yakalamalıyım!

Uzun ve alçak bir koridora vardı.



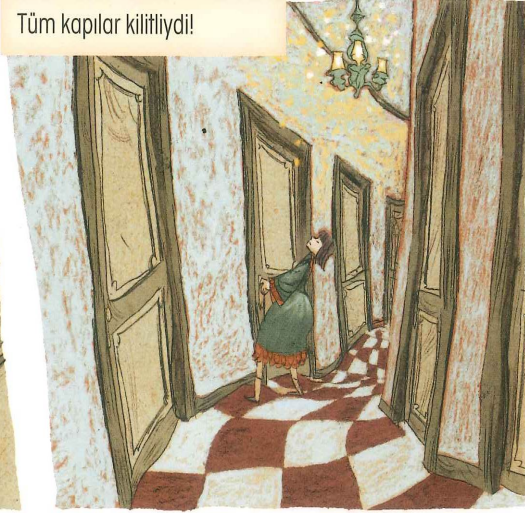
Nereye
kayboldu?

Bir kapıyı denedi.



Kilitli!

Tüm kapılar kilitliydi!



Koridorun sonunda
Alice camdan bir
masayla karşılaştı.



Bir
anahtar!

Altın anahtar o kadar ufaktı
ki hiçbir kilide uymadı – ya
da kilitler çok büyüktü.



Alice koridoru ikinci defa geçerken bir perdeyi fark etti. Perdeyi çektiğindeyse...



Anahtar uydu!



Alice küçük kapıdan içeriye baktı.



Bu koridordan kurtulup şelaleler akan, o güne dek gördüğü en güzel bahçeye kavuşmak için can atıyordu.



Kafam sığsa bile omuzlarım asla buradan sığmaz.



Keşke bir teleskop gibi kısalabilseydim! Sanırım bunu yapabilirim, ancak nasıl başlamam gerektiğini bilmiyorum.



Küçük kapı aniden kapandı.

Alice, cam masanın üzerinde
küçük bir şişe olduğunu gördü.



Bu şişe daha
önce burada
değildi.



Şişedekini içmeden
önce kontrol etti.



Tadı, vişneli turta, krema, ananas, hindi,
karamel ve yeni pişmiş yağlı tost gibiydi.



Bir dikişte hepsini içti.



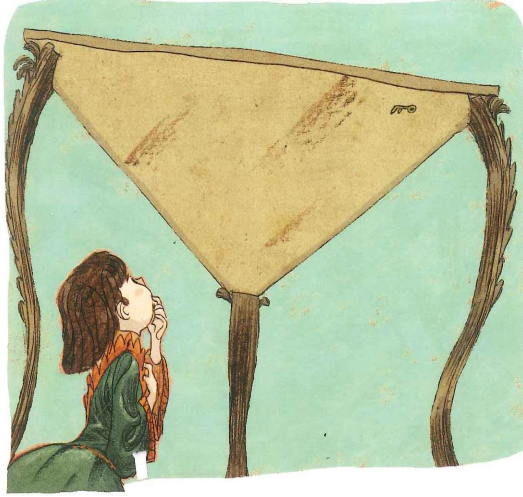
İyice küçülen Alice artık
kapıdan sığabilirdi! Ancak...



Ne tuhaf bir his! Bir
teleskop gibi kısalıyor
olmalıyım!



Ah, olamaz!
Anahtarı masada
unuttum...



Tam bu sırada, masanın altında daha önce fark etmediği cam bir kutu dikkatini çekti.





8



Alice hızla küçük
altın anahtarı kaptı.



Kapıyı açabilmiş olsa da, artık altından
geçmek imkânsız hale gelmişti.

Ağlamaya başladı...



...ağladı...



...ağladı.



Bu şekilde ağladığın
için kendinden
utanmalısın!



Alice o kadar büyümüş ve o kadar
çok ağlamıştı ki, gözyaşları bir
havuzcuk oluşturmuştu.

ÖZGEÇMİŞ

I - Bireysel Bilgiler

Adı : Rabia
Soyadı : KARCIOĞLU
Doğum yeri ve tarihi : Aydın 25/09/1994
Uyruğu : Türk
Medeni durumu : Evli
İletişim adresi ve telefonu :

II - Eğitimi

12/02/2018 -YÜKSEK LİSANS
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kulak-Burun-Boğaz Anabilim
Dalı Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Tezli Yüksek Lisans Programı
02/09/2013 - 12/06/2017 LİSANS
Ankara Üniverstesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü
01/09/2008 - 01/06/2012 LİSE
Mehmet Tuncer Anadolu Lisesi Çine-AYDIN
Yabancı dili : İngilizce

III - Bilimsel Etkinlikler

Ankara Üniversitesi, Doğan Aksan Çalıştayı, Ankara (2015)
30. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Ankara (2016)
31. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Eskişehir (2017)
Ankara Üniversitesi, Doğan Aksan Çalıştayı, Ankara (2017)
10. Ulusal Larengoloji Kongresi, Ankara (2018)

IV - Diğer Bilgiler

01/01/2015 - 01/08/2015 Kitap çevirisi (Geoffrey Gerard "Klon" adlı kitabı)
10/10/2009 - 01/05/2010 MEB Comenius Projesi