



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**DİSLEKSİ RİSK GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERDE SES KAYDI
İLE KENDİNİ KONTROL YÖNTEMİNİN OKUMA
AKICILIĞINA ETKİLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Narin GEMECİK

Şubat, 2022

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**DİSLEKSİ RİSK GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERDE SES KAYDI
İLE KENDİNİ KONTROL YÖNTEMİNİN OKUMA
AKICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Narin GEMECİK

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Lefkoşa

Şubat, 2022

Onay

Narin Gemecik tarafından hazırlanan “**Disleksi Risk Grubundaki Öğrencilerde Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkisi**” başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Özel Eğitim Anabilim/ Anasanat Dalında Yüksek Lisans/ Doktora Tezi olaraktarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri Adı – Soyadı İmza

Jüri Başkanı: Yrd. Doç. Dr. Cahit Nuri

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA YÜCESOY

Danışman: Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Anabilim/ Anasanat Dalı Başkanı Onayı

...../...../20...

.....

Ünvan, Ad-Soyad

Anabilim/Anasanat Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

...../...../ 20...

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer

Enstitü Müdürü

Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Narin Gemecik

...../...../.....

Gün/Ay/Yıl

Teşekkür

İçinde bulunduğum süreç nasıl olursa olsun her zaman ilerlemeyi savunduğum hayat görüşüme bir artı olarak gördüğüm bu araştırmada birçok kişinin katkısı vardır.

Lisans dönemimde tanıdığım ve yüksek lisans döneminde hem tez danışmanım hem de bölüm başkanı olan Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK'a kaygılarımla başa çıkımadaki yol göstericiliği, verdiği motivasyon ve emekleri için saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Bilimsel çalışmalarını takip ettiğim ve bu alandaki bilgilerinden yararlandığım değerli görüşleriyle bana katkı sağlayan jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA YÜCESOY ve Yrd. Doç. Dr. Cahit NURİ'ye teşekkür ederim.

Kendisiyle tanışmayı bir şans olarak gördüğüm, örnek aldığım, sorularıma cevap ararken beni yalnız bırakmayan, beni her zaman bilginin, araştırmanın, sorgulamanın, yeniliklerin ışığına taşıyan, özel eğitim öğretmeni Melek KANLI'ya destek, deneyim ve bilgilerini benimle paylaştığı için sonsuz teşekkür ve minnetimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans dönemi boyunca hedeflerimizin ve hayallerimizin kesiştiği, tez dönemimde benden yardımını esirgemeyen çok kıymetli arkadaşım Fevziye ERTEKİN'e teşekkür ederim. Yüksek lisans tez yazım aşamamda yaşadığım zorluklara göğüs gererken sabırla yanımda olup beni her koşulda destekleyen değerli Osman TÜRKMEN'e teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

Yaşamımdaki hedeflerimi belirlememi sağlayan, bütün başarılarımı onlara adadığım, beni bu günlere getiren, kızları olduğum için 'İyi ki...' dediğim, bütün hayatım boyunca bana maddi ve manevi desteklerini koşulsuz sunan, karşılıksız seven canım annem Kamile GEMECİK'e ve sevgili babam Dursun GEMECİK'e sevgimi, minnetimi sunar ve çok teşekkür ederim. Ablam ve abim oldukları için gurur duyduğum Dilara GEMECİK ve Erhan GEMECİK'e hep yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Tutkuyla ve aşkla bağlı olduğum mesleğimde kalbime dokunan bütün öğrencilerime teşekkür ederim. Ayrıca Elita Özel Eğitim Merkezi'nde çalışmama katkı koyan değerli öğrencilere ve velilerine, öğretmenlere teşekkür ederim.

NARİN GEMECİK

Özet

Disleksi Risk Grubundaki Öğrencilerde Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiği

Gemecik, Narin

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Şubat 2022, 86 sayfa

Bu araştırmadaki amaç disleksi risk grubundaki öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkililiğinin belirlenmesidir.

Tek denekli araştırma modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmanın deneklerini Lefkoşa şehrindeki Elita Özel Eğitim Merkezi'ne devam eden ve disleksi risk grubunda bulunan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden üç öğrenci oluşturmaktadır. Deneklerin seçilmesi için önkoşullar belirlenmiştir. Bu önkoşullar; a)disleksi risk grubunda bulunma, b)okuma becerisini kazanmış olma, c)yönergelere uyma, ç)kendi kendini kontrol edebilme becerisine sahip olma, d)işitsel dikkat yöneltme olarak belirlenmiştir.

Araştırmadaki başlama düzeyi verilerinin toplanması, günlük, toplu yoklama ve uygulama oturumlarının düzenlenmesi, öğretim sonunda değerlendirme, izleme ve genellemeyle ilgili aşamalar deney sürecini oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği'nin müfredat temelli değerlendirme ölçeği, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ders kitaplarından seçilen okuma metnini içeren kağıtlar ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen deneklerden elde edilen verilerin grafiksel analizi yapılmış ve grafikler yorumlanmıştır. Grafiksel analizler için Microsoft Excel 2010 programı aracılığıyla oluşturulan çizgisel grafik kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, disleksi risk grubundaki öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığı üzerine etkili olduğu, okuma akıcılığını edinen deneklerin uygulama sona erdikten on dört ve yirmi dört gün sonunda da okuma akıcılığı performanslarını devam ettirdiklerini ortaya koymuştur. Deneklerin beceriyi farklı ortam (farklı sınıf) ve bireylerle de (farklı öğretmen) genelledebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen diğer bulgu, ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına yönelik ön test-son test verileri; ses kaydı ile kendini kontrol yöntemi sonrasında öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarında olumlu bir değişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguları, ilgili literatür verileri ile tartışılmış, uygulamaya ve ilerideki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: disleksi, kendini kontrol etme, ses kaydı, okuma akıcılığı.

Abstract

Title of Study

Gemecik, Narin

Master of Science, Department of Special Education

February 2022, 86 Pages

The aim of this research is to determine the effectiveness of voice recording and self-management method on reading fluency in students at risk of dyslexia. According to the single-subject research model, the subjects of this study are three students who attend the Elita Special Education Center in Nicosia and attend the second, third and fourth grades who are in the dyslexia risk group. Prerequisites for the selection of subjects have been established. These prerequisites were determined as a) being in the dyslexia risk group, b) having acquired the ability to read, c) following the guidelines, d) having the ability to self-management, e) directing auditory attention.

The experimental process of the research consists of the collection of initial level data, conducting daily, collective polling and teaching sessions, end-of-teaching evaluation, monitoring and generalization stages.

As data collection tools, the Dyslexia Learning Disability Association's curriculum-based assessment scale, papers containing reading text selected from textbooks determined by the TRNC Ministry of Education, and an audio recorder were used as data collection tools in the study.

The data obtained from the subjects included in the study were analyzed graphically and the graphs were interpreted. For graphical analysis, a linear chart prepared through the Microsoft Excel 2010 program was used.

The findings of the research students at risk for dyslexia reading fluency is effective on self-management, with audio recording, reading fluency of students

application at the end of fourteen and twenty-four days later, problem solving has revealed that they will continue their performance. It was concluded that the subjects were able to generalize the skill with different environments (different classes) and individuals (different teachers). In addition, another finding obtained from the study is the pre-test for reading fluency of the method of self-manegement by voice recording final-test data; it was observed that students showed a positive change in their reading attitudes after the self-manegement method with audio recording. The findings obtained from the research were discussed with the relevant literature data and recommendations for application and future research were presented.

Keywords: dyslexia, self-manegement, voice recording, reading fluency.

İÇİNDEKİLER

Onay	
Sayfası.....	I
Etik İlkelerine Uygunluk	
Beyanı.....	II
Teşekkür.....	III
Özet.....	V
Abstract.....	VII
İçindekiler.....	IX
Tablolar Listesi / Şekiller Listesi.....	XVI

BÖLÜM I

1.Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5.Tanımlar.....	7
1.5.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	7
1.5.2. Disleksi.....	7
1.5.3. Kendini Kontrol Etme Yöntemi.....	7
1.5.4. Ses Kaydı.....	8
1.5.5. Okuma Metni.....	8
1.5.6. Okuma Akıcılığı.....	8
1.5.7 Tekrarlı Okuma.....	8

BÖLÜM II

2. Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar.....	9
---	---

2.1. Kavramsal Temeller.....	9
2.1.1 Okuma.....	9
2.1.2. Okuma Yöntemleri.....	11
2.1.3. Okuma Öğretimiyle İlgili Stratejiler.....	11
2.1.4. Sesli Okuma.....	12
2.1.5. Sessiz Okuma.....	12
2.1.6. Akıcı Okuma.....	13
2.1.7. Akıcı Okuma Becerileri.....	13
2.1.7.1. Doğru Okuma.....	13
2.1.7.2. Hızlı Okuma.....	14
2.1.7.3.Prozodik Okuma.....	14
2.1.8. Özel Eğitim.....	14
2.1.9. Risk Grubu.....	15
2.1.10. Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	15
2.1.11. Disleksi.....	16
2.1.12. İşitsel Dikkat.....	16
2.1.13. Hata Analizi.....	17
2.2. İlgili Araştırmalar.....	17
2.2.1. Yurt Dışı İlgili Araştırmalar.....	17
2.2.2 Yurt İçi İlgili Araştırmalar.....	18

BÖLÜM III

3.Yöntem.....	19
3.1. Katılımcılar.....	19
3.2. Katılımcıların Belirlenmesi ve Katılım Sözleşmesi.....	21
3.3. Ortam ve Ara.-Gereçler.....	22

3.4. Araştırma Modeli.....	22
3.5. Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	22
3.6. Pilot Uygulama.....	23
3.7. Uygulamacı.....	23
3.8. Araştırmada Kullanılan Okuma Metinleri.....	23
3.9. Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Etme.....	24
3.10. Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Etme Yöntemi Uygulama Aşaması.....	24
3.11. Okuma Hızının Hesaplanması.....	25
3.12. Hatalı Okuma Yüzdesinin Hesaplanması.....	25
3.13. Veri Toplama Araçları.....	25
3.14. Başlama Düzeyi ve Yoklama Ölçü Aracı.....	25
3.15. Deney Süreci Aşamaları.....	26
3.15.1. Deney Süreci.....	26
3.15.2. Yoklama Oturumları.....	26
3.15.3. Toplu Yoklama Oturumları.....	27
3.15.4. Günlük Yoklama Oturumları.....	27
3.15.5. Öğretim Oturumları.....	27
3.15.6 İzleme Oturumları.....	28
3.15.7. Genelleme Oturumları.....	28
3.16. Verilen Toplanması ve Puanlanması.....	29
3.16.1. Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması.....	29
3.16.2.Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması.....	29
3.16.3. Etkililik ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması.....	30
3.16.4. Genelleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması.....	30
3.17. Verilerin Analizi.....	31
3.17.1. Etkililik, İzleme ve Genelleme Verilerinin Analizi.....	31

BÖLÜM IV

4.Bulgular.....	32
4.1. Ses Kaydı Yöntemi ile Kendini Kontrol Etme Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkisi Hakkındaki Bulgular.....	33
4.2. Birinci Deneğin Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	35
4.3. İkinci Deneğin Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	36
4.4. Üçüncü Deneğin Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	37
4.5. Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine İlişkin Hatalı Okuma Yüzdesi Genelleme Bulguları.....	38
4.6. Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine İlişkin Hatalı Okuma Hızı Genelleme Bulguları.....	38

BÖLÜM V

5. Tartışma	41
-------------------	----

BÖLÜM VI

6. Sonuç ve Öneriler.....	43
6.1. Sonuç.....	43
6.2. Öneriler.....	43
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	43
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	44
Kaynakça.....	45
EKLER.....	50
Ek-1.Katılım Sözleşmesi (Anne-Baba İzin Formu).....	50
Ek-2.Ders Planı.....	51
Ek-3.Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	52
Ek-4.Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formu.....	54

Ek-5.Müfredat Temelli Değerlendirme Veri Toplama Formu.....	55
Ek-6.2.Sınıf Düzeyi Değerlendirme Dökümanları.....	56
Ek-7.3. Sınıf Düzeyi Değerlendirme Dökümanları.....	58
Ek-8.4.Sınıf Düzeyi Değerlendirme Dökümanları.....	60
Ek-9. 2.Sınıf Düzeyi Örnek Uygulama Dökümanları.....	62
Ek-10. 3.Sınıf Düzeyi Örnek Uygulama Dökümanları.....	64
Ek11. 4.Sınıf Düzeyi Örnek Uygulama Dökümanları.....	66
Ek-12. İntihal Raporu.....	68
Ek-13. Etik Kurul Onay Formu.....	69
Ek-14. Özgeçmiş.....	70

Tablo 1. Disleksi Tanısı Almış Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	20
--	-----------

BÖLÜM I

1.Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Bunların haricinde araştırma kapsamında yer alan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin çevreyi tanınması ve çevre ile uyum içerisinde olması, sürekli olarak kendini geliştirebilmesi, kendini sosyal ve toplumsal alanlarda gerçekleştirebilmesi, teknolojiye uyum sağlayabilmesi için, bireyde bulunması gereken temel becerilerden biri okumadır (Tokgöz, 2019). Günlük hayatta farkında olmadan yerine getirdiğimiz ve günlük yaşam becerilerimizi yerine getirmek için kullandığımız becerilerden biri olan okumanın önemi yıllar içerisinde dünyanın bütün ilerleme ve teknik gelişimleri ile doğru orantılı olarak artmıştır. Bilgisayar, telefon gibi teknolojik aletlerin kullanımı, ulaşımda ihtiyacımız olan adres bilgileri, bir ilacın prospektüsünde yer alan bilgileri öğrenme, çocukların hayatı ve dünyayı kavraması için gerekli olan bilgilerin edinimi gibi durumlarda okuma en temel gereksinimimizdir.

Geçmişte adını, soyadı yazan, basit kelime ve cümleleri okuyup yazabilen insanlara okur-yazar denilebilirdi. Fakat günümüzde okur-yazarlık çok daha ilerlemiş bir boyuttadır. 8-19 Eylül 1965 tarihlerinde Tahranda toplanan, okur yazarlığın olmamasının önlenmesi konusunda Dünya Eğitim Bakanları Kongresi'nde kabul edilen işlevsel okur-yazarlık şu şekilde tanımlanmaktadır:

Erişkinlerin okuma-yazma öğretimi genel gelişmenin temel ögesi olarak ekonomik ve sosyal önceliklere ve içinde bulunduğumuz zamanın ve geleceğin insan gücü gereksinimlerine önem vermelidir. O halde tüm hedefler işlevsel okuma-yazma öğretimine doğru yönelmelidir. Okuma-yazma başlı başına bir hedef olmak yerine, sadece okuma-yazma ile ilgili becerilerin kazandırılmasının haricinde bireyin, sosyal, vatandaşlık görev ve sorumlulukları ile ilgili ve ekonomik rollerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmelidir. Okuma-yazma öğretimi yaşam seviyesinin en kısa sürede iyileşmesi için yararlı bilgiler edindirmeyi amaçlamalıdır. Okuma ve yazma yalnızca ana, genel bilgilere değil aynı zamanda mesleğe hazırlamaya, üretimi

çoğaltmaya, vatandaşlık hayatına daha çok katılmaya, bireyin kendisini kapsayan dünyayı daha iyi anlamasına ve temel insan kültürüne ilerlemelidir (Unesco, 1976).

İşlevsel okumanın da hayatımıza girmesiyle ve okur-yazarlığa olan ihtiyacın artmasıyla birlikte içinde yaşadığımız dünyayı anlamak için okumanın önemi tartışılmaz bir konu haline gelmiştir. İlkokullarda okuma-yazma öğretimi 1. Sınıfta ülke ve okullara göre değişim göstermekte iken hece yöntemi, ses temelli okuma öğretimi gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlarla ilgili detaylı bilgi kavramsal çerçeve kısmında açıklanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların 1. Sınıf döneminde okuma becerisini sistematik şekilde öğrenirken özgül öğrenme güçlüğü'nün alt güçlüklerinden birisi olan okuma güçlüğüne sahip çocuklar bu süreçte farklı konularda sorun yaşarlar. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler harf ve ses ilişkisini bağdaştırma, kelimeleri otomatik ve doğru isimlendirme, prozodik ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisinde zorluk çekerler (Baydık, 2002; Baydık ve Bahap-Kudret 2012; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Caldwell, 2008; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Ergül, 2012; Furnes ve Samuelson, 2010).

Özgül öğrenme güçlüğü, normal veya normalüstü zekâsı bulunan (IQ > 85), birincil ruhsal bir hastalığı bulunmayan, belirgin bir beyin patolojisi bulunmayan, duyuusal yetersizliği bulunmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik becerilerinin edinilmesi ve kullanılmasında gereksinimleri bulunan, ikincil olarak kendini yönetme, sosyal algılama ve etkileşim problemleri yaşayan, alınan standart eğitim almış olmasına rağmen yaşı ve zekâsıyla orantılı başarı edinemeyen kişilerde görülen nörolojik tabanlı gelişimsel bir bozukluktur (Demir, 2005).

Öğrenme güçlüğüne sahip veya öğrenme güçlüğü risk grubundaki bireyler öğrenme becerilerinin farklı ve bireysel oluşundan kaynaklı destek eğitim ile akademik, sosyal ve bilişsel becerilerini gelişim ve zekalarına uygun şekilde yerine getirebilirler. Yeterli destek eğitim ve bireysel eğitim programlarından yararlanmadıklarında okul, iş ve sosyal hayatlarında zorluk çekebilirler, toplumun beklentileri olan rollerini yerine getirmekte sıkıntı çekebilirler. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin özel eğitim hizmetinden faydalanmaları bu yönden elzemdir.

Amerikan Psikiyatri Derneği'nin hazırlamış olduğu Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı'na göre özgül öğrenme güçlüğü'nün risk faktörleri üç

başlıkta toplanmıştır. Bunlar: 1.Çevresel faktörler, 2.Genetik ve fizyolojik faktörler, 3.Uyaran eksikliği. Çevresel faktörler incelendiğinde erken doğum, doğum ağırlığının düşük olması ve anne karnında, doğum öncesi nikotine maruz kalma özgül öğrenme güçlüğü riskini arttıran faktörlerdir. Genetik ve fizyolojik faktörler incelendiğinde ise birinci derece akrabalarında özgül öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin bulunmayan bireylere göre risk taşımaları 5-10 kat daha fazla(DSM-5). Bu açıklamaya göre özgül öğrenme güçlüğü risk grubunda olmanın genlerle aktarılan bir durum olduğunu görmekteyiz. Okul öncesi dönemdeki davranış problemlerine karşı dikkatsiz ve özensiz tutumlar özgül öğrenme güçlüğü'nün habercisi olabilir. Davranış problemi yaşayan çocuklara özel hazırlanmış ve uygulanan bireysel eğitim programları öğrenme zorluklarının üstesinden gelmekte yardımcı, iyileştirici olmaktadır.

Bu çalışmada disleksi risk grubunda olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Risk; yetersizliğin uzmanlar tarafından belirlenemediği fakat çeşitli sebeplerden dolayı ileride yetersizlik gösterme ihtimali yüksek olan gruba risk grubu denilmektedir. Risk grubuna erken müdahale ile mevcut durumlarının yetersizliğe dönüşmesi önlenilmekte veya yetersizlik derecesi indirgenebilmektedir. Bireylerin risk taşımaya sebep olan nedenler arasında genetik etmenler, doğum öncesinde, sırasında ve sonrasında istenmedik durumlar, çevresel etmenler gibi birçok unsur yer almaktadır. Disleksi risk grubu faktörleri ise genetik yatkınlığa sahip olmak, prematüre doğum, düşük sosyoekonomik durum, uyaran eksikliği gibi durumlar oluşturmaktadır (Bafralı,2021).

Gecikmiş konuşma, kelime dağarcığının sınırlılığı, yeni kelimeleri öğrenmede yaşanan zorluklar, birbirine benzeyen 'bal', 'dal' gibi kelimeleri söylerken birbirine karıştırma, öğrendiği kavramları hatırlamada güçlük disleksi adına risk taşımanın işaretleridir.

DSM-5'te özgül öğrenme güçlüğü üç başlıkta toplanmıştır: 1.Okuma güçlüğü, 2. Yazma güçlüğü, 3.Matematik güçlüğü. Bu çalışmada disleksi risk grubundaki ilkökul öğrencileriyle çalışılacaktır. Disleksi, (Okuma güçlüğü.) sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı/akıcılığı ve okuduğunu anlama olarak karşımıza çıkar (Edition, F. 2013).Öğrenme güçlüğü bulunan bireyler ile, çalışan belleği test etmek hedefiyle sayı dizileri testi uygulanan bireylerde özellikle karma tipte öğrenme bozukluğu bulunanlarda, yalnızca okuma bozukluğu bulunanlara göre daha fazla seviyede bozukluk tespit edilmiştir (Asfuroğlu, B., Fidan, 2016).

Okuma güçlüğü bulunan kişiler üst düzeyde okuma becerisi gerektiren metinleri okumada başarısızlık yaşamaktadırlar. Bu durum ise ilerleyen okul hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir sorun olarak sürekli karşılımlarına çıkmaktadır. Okuma güçlüğü bulunan bireylerle çalışan eğitimciler, öğrencilerin okuma akıcılıklarını bu sebepten dolayı geliştirmek için çalışma ve etkinlikler yapmalıdırlar (Bender, 2014).

Okuma güçlüğü olan çocuklar; ses bilgisel (fonolojik) farkındalık gereksinimi olanlar, seslendirme gereksinimi olanlar ve her iki gereksinimi birlikte gösterenler olarak üç gruba ayrılmaktadır (Wolf, Bowers ve Biddle, 2000). Her iki gereksinimi birden gösteren çocuklar ileri seviyede okuma güçlüğüne sahiptirler ve okuma becerisini edinmede diğer iki gruptan daha fazla ölçüde zorlanmaktadır. Bu yetersizlikleri bulunan çocuklar okuma becerisinde yerine getirmesi gereken alt becerilerden biri olan akıcı okumayı yerine getirmede güçlük yaşarlar. Disleksi risk grubunda olan ve disleksisi bulunan bireylerin akıcı okuma becerisinde yaşadığı güçlükler aşağıdaki maddelerle sınıflandırılabilir (Doğanay Bilgi, 2017; Rief, 2015; Rief&Stern, 2010):

Akıcı Okuma Problemleri

- Düşük hızda okuma
- Yüksek hatalı okuma
- Uygun olmayan prozodi ile okuma

Düşük hız ve yüksek hata içeren okumayı gerçekleştiren bireyler yaşadıkları bu zorlukları gidermeye odaklanacakları için prozodik okumayı da gerçekleştiremeyecek ve akıcı okuma mümkün olmayacaktır. Hatasız, uygun hızda ve prozodik okumayı gerçekleştiren bireyler okuduğunu anlamada güçlük yaşamayacaktır.

Okumayı ve onun alt becerilerini geliştirmek için kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Önemli olan ise hangi öğrenciye hangi yöntemin/teknikğin uygulanacağını doğru şekilde belirlemektir. Okuma akıcılığını geliştirmek hedefiyle kullanılan davranış kazandırma teknikleri beceri temelli ve performans temelli olmak üzere iki başlık karşımıza çıkmaktadır. Beceri temelli öğretim tekniklerinin içinde model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans temelli öğretim teknikleri arasında performans geri dönüt verme, pekiştirme verme gibi teknikler bulunmaktadır (Çevik, 2006, s. 25–27; Eckert, Ardoin, Daly, & Martens, 2002; Orçan, 2010). Beceri temelli öğretim teknikleri, okuma becerisinde yeteri kadar uygulama olmaması,

öğrenciye yetersiz ipucu sağlanmasından kaynaklı becerinin edinilememesi gibi durumlarda etkili olurken; performans temelli sağaltım teknikleri, öğrencinin motivasyon yetersizliği gibi nedenlerden dolayı okumaya karşı isteksizlik oluşturarak gerçek performansını aktaramaması durumlarında etkilidir (Daly, Martens, Witt, & Dool, 1997).

Tarihte ve günümüzde büyük başarılar imza atan insanların arasında disleksi tanısı almış birçok birey bulunmaktadır. Erken tanı ve müdahale ile disleksinin bireyin hayatında yarattığı zorluklar ortadan kaldırılabilir. Fakat müdahaleden yoksun kalan ve uygun eğitimi almayan bireyler özellikle ilkököl yıllarında okuma yazma edini mi, problem çözme, okuduğunu anlama, kendini yönetme stratejileri, edindikleri bilgileri genelleme ve uzun dönemli belleğe aktarımda zorluklar yaşamaktadırlar. Okuma yazma ve okuma akıcılığı becerisinin getirdiği zorluklar ise hem sonraki sınıflardaki başarılarını hem de sınıfa uyum becerilerini etkilemektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma akıcılığında güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu güçlükler sadece okuma becerisiyle sınırlı kalmayıp okuma becerisi gerektiren bütün alanları olumsuz olarak etkilemektedir. Bu sebepten dolayı okuma akıcılığının geliştirilmesi için bireylere uygun sağaltıcı teknikler uygulanarak müdahale uygulanması gerekmektedir. Bu araştırmada model okuma, tekrarlı okuma, hata analizi ve kendini izleme yöntemi bir araya getirilip uygulanarak okuma akıcılığı geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı disleksi risk grubunda bulunan öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol etme yönteminin okuma akıcılığına olan etkililiğinin tespit edilmesidir. Bu hedefe yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Disleksi risk grubundaki öğrencilerin okuma akıcılığı düzeyi nedir?
2. Disleksi risk grubundaki öğrencilerin kendi kendini kontrol mekanizmalarının gelişmişlik düzeyi nedir?
3. Ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin hatalı okunan kelime sayısını azaltmadaki etkisi nedir?
4. Ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma hızını arttırmadaki etkisi nedir?

5.Disleksi risk grubunda olan öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisi nedir?

1.3Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı disleksi risk grubunda bulunan öğrencilerin ses kaydı ile kendini kontrol etme yönteminin okuma akıcılığına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere bir başkasının yönlendirmesine ve kontrolüne ihtiyaç duymadan kendi kendini kontrol ederek akıcı okuma becerisi kazandırılacaktır.

Öğrenme güçlüğü bulunan veya risk grubunda olan öğrencilerin okuma becerisi kazanma ve okumalarını yanlışsız, uygun sürede ve akıcı şekilde tamamlamada zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Akıcı okumalarını gerçekleştiremeyen çocuklar sınıf içindeki okuma çalışmalarında akranlarından geride kalabilmekte, etkinlikleri tamamlamakta gecikmekte bu da hem akademik başarılarında hem de sosyal gelişimlerinde sorun yaşamalarına sebep verebilir. Okuma akıcılığını kazanmayan çocuklar sadece okuma ve yazma becerilerini içeren etkinliklerde değil, özellikle ilerleyen sınıflarda matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi farklı branş derslerinde de sorun yaşayabilirler. Okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi gerektiren problemleri çözmekte okuma akıcılığına gereksinimleri bulunacaktır.

Bu hususlar değerlendirildiğinde okuma akıcılığının edinimini kolaylaştıracak olan bu çalışmanın disleksi risk grubunda olan çocukların akademik ve sosyal beceriler açısından önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalarda teknolojik araç-gereçlerin bireylerin okuma tutumlarına yönelik olumlu etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir (Kırmızı ve Güneş, 2015; Öztürk ve Can, 2010; Ulu ve Başaran, 2013). Bu çalışmada ses kayıt cihazı, telefon gibi araçlar kullanılmış, bu da öğrencilerde farklı bir etkinlik bilinci yaratıp motive olmalarını sağlamıştır. Bu çalışmada ses kaydı yöntemine ek olarak kendini kontrol etme stratejisi kullanılmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde kendini kontrol etme stratejisi etkinlik çizelgeleri, kendini kontrol listeleri gibi farklı yöntemlerle kullanılmaktadır. Özel eğitimde bireyleri bağımsız bir yaşama hazırlamak temel amaç iken bireylerin bir başkasının yönlendirmesine gereksinim duymadan kendilerini kontrol ederek sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirmeleri bu bağımsızlığa ulaşmaları için önemli bir adımdır. Çalışmada kullanılan

ses kaydı yöntemi kendini kontrol etme stratejisini de geliştirdiği için disleksi risk grubunda olan bireyleri bağımsızlaştırmaya vurgu yapmaktadır.

1.3 Sınırlılıklar

1. Araştırma, tek-denekli araştırmalar ile sınırlıdır.
2. KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ilkokullara devam eden ve Lefkoşa ilinde Bulunan Elita Özel Eğitim Merkezi'nde özel eğitim hizmetinden faydalanan, disleksi risk grubunda olan 2.,3., ve 4. Sınıf düzeyindeki 3 çocuktan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Ses kaydı yöntemiyle kendini kontrol etme stratejisi kullanarak akıcı okuma becerisi öğretimi ile sınırlıdır.
4. Çalışmada kullanılan 2. , 3. , ve 4. Sınıf düzeyi okuma metinleri ile sınırlıdır.

1.4 Tanımlar

1.4.1 Özgül Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü okuma, okuduğunu anlama, konuşma, dinleme, matematiksel mantık oluşturabilme, sayısal aritmetikleri yapabilme, yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve uygulanabilmesinde gecikme ya da bozulmanın olması olarak tanılanan nörobiyolojik bir bozukluktur(Asfuroğlu,2016).

1.4.2 Disleksi

Özgül öğrenme güçlüğü'nün en çok görülen çeşididir. Kişinin eğitim görmesi ve ortalama seviyede zeka seviyesine sahip olmasına rağmen kelimeleri doğru okuyamama, okuduğunu anlayabilmede zorlanma, okuma hızı ve akıcılığında güçlükler ile ayrt edilmektedir (Aksoy,Ş. 2019).

1.4.3 Kendini Kontrol Etme Yöntemi

Kendini kontrol etme ve yönetme teknikleri kişinin bireysel davranışlarını kontrol etmek için kullandıkları süreçlerdir. Kendini yönetme stratejisine sahip olan kişiler kendilerine sunulan vazifeleri iyi bir şekilde analiz eder, amaç belirler, belirledikleri amaçlara uygun stratejiler tespit eder, amaçlara ulaşp ulaşmadıklarıyla ilgili kendilerini izler ve gerekli olduğunda bu amaçlara ulaşmak için tespit ettikleri stratejilerde düzenlemelerde bulunurlar (Butler ve Winne, 1995; Zimmerman, 1989).

1.4.4 Ses Kaydı

Ses kaydı insan sesi, müzik, enstrman, hayvan sesi, mekanik gibi seslerin kaydedici bir cihaz kullanılarak kalıcı hale getirilmesidir.

1.4.5 Okuma Metni

Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin türlü şekil, anlatım ve noktalama işaretleri unsurlarına göre sıralandığı yapılardır (Güneş, 2013).

1.4.6 Okuma Akıcılığı

Akıcı okuma, sözcüklerin kendiliğinden, otomatik biçimde tanınarak, gerekli hızda ve doğru okunması olarak adlandırılmaktadır (L. S. Fuchs, D. Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Nunez, 2009).

1.4.7 Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma şekli kısa bir metnin kişi akıcı okuma becerisine ulaşmcaya kadar tekrar tekrar okutulmasıdır (alıntılayan Pircioğlu,A. 2004, s. 35); (aktaran Samules, 1997:404).

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara, araştırmayla ilgili literatürde bulunan ve daha önceden yapılan araştırmalara ait veriler bulunmaktadır.

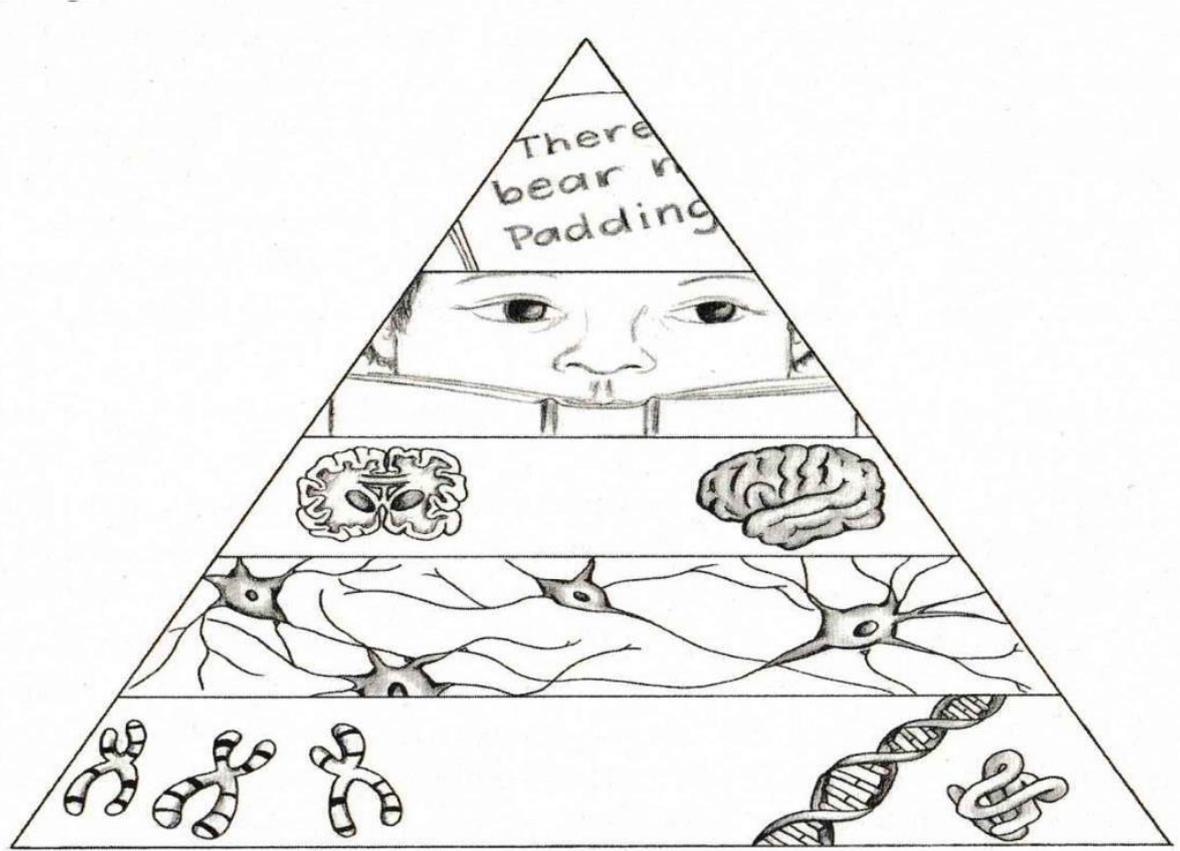
2.1Kavramsal Temeller

2.1.1Okuma

Öğrenmenin en temel ve kolay erişim yolu olan okuma, bilgileri edinmede önemli bir beceridir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyini okur-yazarlık oranı etkilemektedir. Bireylerin de bütün gelişim alanlarını etkileyen bir kavram olarak okuma karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin günden güne hızlı bir şekilde gelişmesiyle ve yeni eğitim öğretim teknik ve yöntemlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte okuma, önemini hiçbir zaman kaybetmemiştir.

Okumanın temel hedefi, bireyin okuduğunu anlaması, okuduğunu değerlendirmesi, eleştirebilmesi ve bunu okuduğu metinler üzerinde yansıtabilmesidir (Gürer, 2021: 67). Alanyazı taraması yapıldığında okuma becerisi ve okuma kavramına ilişkin birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Güneş (2013) okumanın birinci olarak harfleri görerek, sesleri tanıma ve seslendirme ile başlayan daha sonra okuduğunu anlama ve yorumlamayla devam eden karmaşık bir anlam kurma etkinliği olduğunu belirtmiştir. Akyol'a (2015:33) göre okuma; bir anlam oluşturma süreci olmakla birlikte kişiler uygun yöntem ve hedefleri doğrultusunda; aynı zamanda okuma esnasında ön bilgilerini kullanarak yazarın anlatmak istediği düşünceye ulaşırlar ve yazarla bir etkileşime hatta iletişime girerler. Tinker ve McCullough'a (1968: 8) ise okumayı, önceki tecrübeler ile oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hala sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar oluşturmaları için uyarıcı olarak görev alan basılı ve yazılı sembollerin tanınması ve algılanması olarak tanımlamıştır.

Wolf, sinirbilimci ve aynı zamanda görsel sanatlar ile ilgilenen Cathirine Stoodley'den kişinin sözcüğü okuduğunda insan beyninin nasıl işlendiğini piramit şeklinde çizmesini istemiştir (Şekil 1).



Şekil1. Okuma Piramidi

Piramidin ilk kısımlarını, genetik ve görme yani fiziksel unsurlar oluştururken diğer bölümlerde beynin yani zihinsel unsurların devreye girdiği görülmektedir. Piramidin tepe noktasında yer alan örnek yazı “bear” (ayı) verilmiş ve sözcük okumanın yüzeysel bir eylem olduğu belirtilmiştir. Alt bölümlerin ise okumak için kullanılan dikkat, algı, kavram, dil ve motor süreçleri barındırdığı ve bunların bilişsel katman olduğunu belirtmiştir (Wolf, 2017).

Okuma becerisinin edinimi ve gelişiminin temelleri okullarda atılmaktadır. Bu becerinin edinimi Türkçe dersi ile kazandırılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programında Türkçe’de dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana beceri vardır. Bu dört ana beceriden okuma becerisinin birinci sınıftan başlayarak sıklıkla çalışıldığı görülmektedir (MEB, 2018).

2.1.2. Okuma Yöntemleri

Birçok beceride olduğu gibi okuma beceriş ile ilgili bütün hedef kazanımları bir yöntem ile kazandırmak mümkün değildir. Her yöntemin avantaj ve

dezavantajları vardır. Bireylere beceriyi kazandırmak amaçlanırken yöntem ve teknikleri doğru belirlemek, iyi bir eğitim-öğretim planı, zamanlama ile öğrencilere sunmak o bireylerin beceriyi edinmesindeki temel gereksinimdir. Bu sebepten yöntemleri analiz edip çeşitlendirmek gereklidir.

Okuma becerisinin edinildiği ilk yıllarda sesli okuma, ilerleyen yıllarda ise sessiz okuma sıkça kullanılmaktadır. Sesli ve sesiz okuma yöntemlerinin bulunduğu 1926 programında sesli okuma yerinin ileri sınıflara doğru sessiz okumaya bırakılması tavsiye edilmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2015).

Etkili okuma becerisinin edindirilmesi okuma eğitiminin ana hedeflerinden biridir. Tankersley (2005)'e göre etkili okuma becerisi bulunan kişiler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Akt: Pilten, Temur, Şahin ve Demir, 2009):

1. Sözcükleri hızlı tanır.
2. Kendi düzeyine göre yeterli sözcük bilgisi bulunmaktadır.
3. Akıcı okuma yapar.
4. Okuma sırasında tonlama ve vurguları doğru kullanır.
5. Okuduğunu anlar ve hatırlar.
6. Okuduğu kısmı özetler ve tartışır.
7. Okuduklarını analiz eder ve yorumlar.

2.1.3Okuma Öğretimiyle İlgili Stratejiler

Türkiye’de 1968 yılına kadar okuma ve yazma öğretiminde ses sistemi, 1968 yılından itibaren ise cümle yöntemi kullanılmıştır. İki yöntem arasındaki geçişte ses ve cümle yönteminin karma şekilde uygulandığı da olmuştur (Güleryüz, 1991).

Literatür tarandığında okuma öğretimi ve okumayı geliştirme için kullanılan birçok yöntem vardır. Bunlar incelendiğinde; eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin birlikte uygulandığı araştırmaya göre yapılandırılmış okuma yöntemi okuma hızı ve prozodik okuma becerileri arttırmakta, eşli okuma stratejisi ise doğru okuma becerisini arttırmakta etkili olduğu (Keskin, 2012), tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı araştırma, tekrarlı okuma stratejisinin okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği, okuma sırasında yapılan hataları azalttığı (Kaman, 2012), SQ3R tekniğinin kullanıldığı araştırma SQ3R tekniğinin fen ve teknoloji dersinde akademik başarıyı arttırdığı (İlhan, 2014), yapılandırılmış okuma stratejisinin uygulandığı çalışma yapılandırılmış okuma doğru

okumanın, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği (Akyol, 2014) bulgularını içermektedir.

2.1.4.Sesli okuma

Özellikle okuma becerisinin edinilmeye başlandığı ilk yıllarda kullanılan sesli okumanın hedeflerinden birisi sahip olunan konuşma diline ait özellikleri aktarmak ve uygun şekilde seslendirme yapmaktır. Her bireyin sahip olduğu konuşma dili ve kendine özgü olan ses tonu ve melodisi sesli okuma esnasında ortaya çıkar.Karakuş ve Taş (2007) sesli okumanın sözcüklerin telaffuzu ve anlamlarını kavrama, bireylerin okuma seviyelerini belirleme, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme, dinleyicilerin dikkatini toplama ve okuma için istek oluşturması açılarından faydalarının üzerinde durmuşlardır.Sesli okuma, fiziksel ve bilişsel süreçlerden oluşan karmaşık bir etkinlik olup metin ile sesli iletişim oluşturmaktır (Güneş, 2013).

2.1.5.Sessiz okuma

Okuduğunu anlama, yorumlama analiz etme aşamalarında sessiz okuma becerisinin gelişmiş olması beklenmektedir. İlk okumanın ediniminden sonra ilerleyen sınıf düzeylerinde sessiz okuma, sesli okumadan daha çok kullanılmaktadır. Güneş'in (2011: 8) belirttiği üzere eğitimciler "Okumak, anlamaktır." fikirlerini ortaya koyarak, sözcükleri tanıma ve anlama için sesli okumaya ihtiyaç duyulmadığını açıkladılar. Hatta okuma parçalarını hızlı ve anlamlandırarak okumak için sessiz okuma yapmanın gerekli olduğu görüşünü ortaya koydular. Daha sonra 1976 yılında Jean Foucambert, okumanın görsel ve düşünsel gerçekleştiğini, bundan dolayı yazıların hepsinin sessiz okunması gerektiğini belirtti. Sesli okumanın sözcükleri seslere dökme faaliyeti olduğunu, okuduğunu anlamak için sesli okumaya ihtiyaç olmadığını belirtti.

Sessiz okuma sesli okumaya istinaden daha işlevsel olduğu için daha çok kullanılan bir yöntemdir. Bu işlevselliğin sebebi sessiz okuma için sadece göz ve beyin organlarının kullanılıyor olması ve sessiz okumanı sesli okumaya göre daha hızlı olmasıdır. Kayalan (2000) sesli ve sessiz okuma arasındaki hız karşılaştırmasını şu biçimde yapmıştır: "Sesli okumada 1sn. = 1 sözcük , 60 sn. = 60 sözcük, sessiz okumada 1/4 sn. = 1 sözcük , 60 sn. = 240 sözcük" Bu veriler sessiz okumanın sesli

okumaya göre dört kat daha hızlı olduğunu göstermektedir. Bir bireyin hayatı boyunca en çok gerçekleştirdiği okuma şekli sessiz okumadır.

Sessiz okumada birey dudaklarını kıpırdatmaz, diğer vücut hareketlerinden kaçınır ve okuma sadece göz ile beyin arasında gerçekleşirken bilişsel olarak okuduğunu anlama ve analiz etme gerçekleşir. Bu unsurlar olmadan yapılan okuma sessiz okuma olarak kabul edilemez.

2.1.6. Akıcı okuma

Akıcı okuma, metne uygun prozodi ve doğru okuma ile konuşmaya benzer seslendirme yaparak okumadır (Kiley, 2006). Bir metnin tam olarak anlaşılabilmesi için sözcüklerin tanınması, uygun bir hızda okunması ve yapısal özellikleri dahil edilerek doğru bir biçimde seslendirilme yapması gerekli görülmektedir. (Gürer, 2021) Bireyler harf ve kelimeleri tanıdıkça ve okuma pratiği yaptıkça okumaları hızlanır. Metni uygun hızda, kelime yanlış yapmadan ve doğru tonlama ile okuyan birey akıcı okuma becerisini kazanmış demektir. Tonlama yapabilmek için yazarın duygusunu yansıtmak ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek gereklidir. Okuduğunu anlamayan bir birey akıcı okumayı da gerçekleştiremez. Bu nedenle akıcı okuma yapabilen bireyin okuma parçasından anlam elde edecek biçimde doğru ve hızlı okuması önem taşır (Baydık, E. ve Bahap, K., 2012).

2.1.7. Akıcı okuma becerileri

Bu bölümde akıcı okuma becerilerine yer verilmiştir.

2.1.7.1 Doğru Okuma: Doğru okuma becerisi, okuduğunu anlamak için temel olan akıcı okuma alt becerilerindendir ve okuma hızını direkt olarak etkilemektedir (Keskin, Akyol, 2014). Uygun anlam kurma, analiz etme ve anlama için doğru okuma gereklidir. Doğru okuma, akıcı okuma becerilerinin diğer aşamaları için de kazanılması gereken bir adımdır. Doğru okuma gerçekleştiremeyen bir bireyden hızlı okumasını, doğal olarak akıcı okumasını da bekleyemeyiz. Bunun sebebi okuyucunun dikkatinin büyük bir kısmını metni doğru seslendirmeye verdiği için okuma hızının yavaşlamasıdır. (National Reading Panel, 2000; Samuels, 1979, 2006).

2.1.7.2 Hızlı Okuma: Okuma akıcılığı becerisine ulaşmada bir diğer okuma hızıdır. Okuma hızı bireyin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı olarak ifade edilebilir (Beydoğan, 2012). Hızlı okumayı, beyne kısa sürede daha çok ileti gönderebilme yetisi olarak tanımlamıştır. Gönderilen ileti anlama seviyesini de etkilemektedir. Bu nedenle okuma hızı, okuma başarısını yorumlayabilmek için önemli bir göstergedir. Genellikle kişinin okuma başarısını anlamak için okuma hızını incelemek bile yeterli olabilmektedir (Çayır ve Ulusoy, 2014).

Okuma becerisi gibi hızlı okuma becerisinin de uygulanabilecek birçok yöntemi vardır. Hızlı okuma becerisini gerçekleştirmek üzere uygulanan yöntemlerden birkaçı: Fotoğrafik okuma, ön okuma, blok okuma, göz gezdirerek okuma, ortadan odaklanma, kaymağını alma tekniği, ünsüz okuma, yerini belirleme tekniği, çift satır tarama, geriye doğru tarama veya ters tarama, kolon okuma, zikzak okuma, geniş Z'li okuma, ters S, dikey dalga tekniği, çift taraflı yönlendirme, çapraz okuma, üçe ayırma, esnek okuma(Gül, 2019).

2.1.7.3 Prozodik Okuma: Prozodik okuma metnin okuyan kişi tarafından kendine özgü sesiyle, doğal bir şekilde ahenk içererek okunmasıdır. Okuma akıcılığı metnin içerdiği hisleri yansıtarak ve anlamlı okumaktır. Anlam ise prozodik öğelerin metne yansıtılmasıyla gerçekleşmektedir (Karabacak,2020). Okuduğunu anlama becerisi için yazarın yansıtmayı hedeflediği duyguyu tanımlamak ve algılamak gerekir. Akıcı okuma yapamayan bireylerde metni okurken sadece kelimeyi doğru okumaya odaklanma, uygun hızda okuyamama ve prozodiden uzak olma gözlemlenmektedir. Vurgu ve tonlama yapmak akıcı okumaya ve okuduğunu anlama becerisine katkı koyan unsurlardır. Ahenkle okuyan birey okuduğu metinleri belleğinde daha başarılı şekilde tutar.

Prozodik okuma ne kadar sesli okumayla ilişkilendirilse de sessiz okumada da prozodi koşulu aranmaktadır. Düzenlenen çoğu araştırmada sessiz akıcı okuma becerileri yer almaktadır (Piper, Zuilkowski, 2015; Rasinski, vd. 2014; Price vd. 2012; Denton vd., 2011).

2.1.8 Özel eğitim

Özel eğitim fiziki, zihin, iletişim, sosyal ve duygusal alanlarda bulunan gelişim özellikleri sebebiyle normal gelişim şeklinden farklı olan ve normal eğitim ile öğretimden faydalanamayan, kısmi faydalanan ya da faydalanmasına rağmen

aldığı destek programlar ile eğitimlerini yürütebilen kişiler için; özel şekilde yetiştirilen elemanlarla ekip anlayışıyla gerçekleştirilen, özel yöntem ve araçlarla gerek duyulduğunda özel ortamlarda her özel gereksinimli grup için ayrı olarak düzenlenen özel programlar ile sunulan eğitimidir. (Baykoç Dönmez, N., 2009)

Özel eğitime gereksinimi olan bireylere uygulanabilecek önleyici, iyileştirici ve ödünleyici müdahale yöntemleri ile okul ve topluma etkili şekilde dahil olmalarını zorlaştıran engellerin yok edilmesi veya aza indirgenmesi mümkündür (Eripek, 2002)

2.1.9 Risk grubu

Eripek (2002) risk taşımayı herhangi bir yetersizliği saptanamayan fakat ileriki süreçte yetersizlik oluşma şansı ya da ihtimali normal durumlarda beklenenden daha fazla olma olarak belirtmiştir. İstatistik olarak daha çok bebeklik ve erken çocukluk döneminde kullanılsa da risk taşıma terimi örgün eğitim kurumu sınıflarında eğitim gören ve öğrenme sorunu yaşayan bu sebeple başarısızlık yaşama ya da özel eğitim hizmetlerine konu olma riskini de göstermektedir.

2.1.10 Özgül Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü normal zeka seviyesine sahip olan bireylerde akranlarıyla karşılaştırıldığında okuma, yazma ve matematik becerilerinin birinde veya birçoğunda önemli zorluklar yaşaması biçiminde kendini gösteren bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanmaktadır(Korkmazlar ve Sürücü, 2007). Özgül öğrenme güçlüğü çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde tanımlanabilen gelişimsel ve nörobiyolojik bozukluktur.

Özgül öğrenme güçlüğü bulunan bireylerde okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşanan güçlüklerden sadece biri bulunabileceği gibi birden fazla güçlük de aynı anda bulunabilir. Özgül öğrenme güçlüğü'nün zihin yetersizliği, yaygın gelişimsel bozukluk, yetersiz öğrenim koşullarını da dahil olan fırsat ve uyaran eksikliği, iletişim bozuklukları ile görsel, işitsel ve psikomotor alanlardaki gerilik ve yetersizliklerden ayırt edilmesi gerekmektedir(American Psychiatric Association, 2001).

Özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tıbbi tanılamalar yapılmadan önce bu güçlüğü barındıran bireyler toplum, okul ve aileleri tarafından yavaş öğrenenler, sınıf içinde geriden gelen çocuklar olarak bahsedilirdi. Özgül öğrenme güçlüğü eğitim

sistemiyle ilişkili bir bozukluktur. Bu sebeple genellikle ilköğretim çağında tanı konulma istatistiği daha fazladır. Konuşma bozukluğu, motor becerilerdeki gerilik ve farklılıklar gibi aile ve öğretmenler tarafından daha erken gözlemlenebilen durumlarda tanılama erken çocuklukta yapılabilir . Fakat zeka düzeyleri normal, sınırdan veya normalin üstünde olan ve herhangi nörolojik problemi olmayan bu çocuklar okula başladıklarında birçok sorun kendini göstermektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin gözlemine daha kolay takılabilecek bu sorunlar ağırlıklı olarak yazım hatalarıyla karşımıza çıkmaktadır. Yazım hatası yapan çocukların okumayı da doğru şekilde gerçekleştirebilmesini beklemek mümkün değildir. Özellikle b-d, m-n gibi harflerin okuma ve yazmada birbirine karıştırılması, harfleri ve sayıları ters okuma ve yazma gibi durumlar ortaya çıkar. Örneğin; ‘bal’ yerine ‘dal’ yazan bir çocuk bu kelimeyi gerek sesli gerek sessiz okumada da yanlış okuyacaktır. Kelimeyi ve buna bağlı olarak cümleyi hatalı okuyan bir birey okuduğunu anlama becerisini de gerçekleştirmekte güçlük yaşar.

2.1.11 Disleksi

Disleksi, gelişimsel nörolojik disfonksiyona bağlanan okuma problemlerini ifade eder. Disleksinin alt grupları vardır. Gelişimsel disleksi (primer veya spesifik disleksi), özgül okuma güçlüğü olarak da tanımlanır ve öğrenme güçlüklerinin %80’ini oluşturur (Salman,2016).

Disleksi, hedeflenen eğitim için önkoşul olan becerilerin uygun gelişim düzeyine göre geliştirilmesini gerektiren bir durumdur. Eğer uygun müdahale zamanında yapılmazsa bireyin günlük yaşam aktivitelerini de etkileyebilir.

Disleksi tanısı almış veya risk grubunda olan bireylerin okuma ve yazma becerilerinde güçlük yaşadığını belirten birçok araştırma vardır (Kemp ,2009).

2.1.12 İşitsel Dikkat

İşitsel dikkat zor koşullarda hayvan, insan, makine, alarm, uyarı, yönerge gibi sesleri ayırt etme ve anlama yeteneği için önemli bir bilişsel fonksiyondur. İşitsel dikkat becerisi dikkat dağıtıcı unsurların yoğun olarak bulunduğu durum ve ortamlarda algılamak için temel beceriler arasında yer aldığından işitsel dikkat eğitimine işitsel dikkat becerisinin verilen eğitimlerde yer alması önemlidir (Tuz,2019). İşitsel dikkati zayıf olan çocuklar başkalarının seslerindeki anlama dikkat yöneltemeyeceği gibi, kendi seslettiği metinleri anlamakta da güçlük çekecek,

kendisine okunan metni dinlediğini anlama becerisi olarak yerine getirmekte zorlanacaktır.

2.1.13 Hata Analizi

Hata analizi bireyin yaptığı yazılı veya sözlü bir hatayı derinlemesine inceleyerek hangi aşamada hangi sıklıkla ve hangi türde hata yaptığını belirlemektir. Wixson 1979'da yaptığı bir tanımda hata analizini, okuyucuların sesli okumaları esnasında gerçekleştirdikleri okuma hatalarını analiz ederek yazılı materyali zihinsel olarak nasıl işlemlediklerini tespit edebilmek için faydalanılan bir analiz yöntemi olarak belirtmiştir.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili daha önce çalışılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar bulunmaktadır.

2.2.1.Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

Perfetti (1977), akıcı okumada oluşan başarısızlık ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Ona göre yavaş okuyan okuyucular, dikkatlerini cümlelerin okunmasına daha fazla yönelttikleri için okuduklarını anlamada güçlük çekmektedirler.

Akıcı okuma, yazılı metinlerin doğal ve hatasız bir biçimde okunmasıyla gerçekleşir. Akıcı okumada gereksinimi olan öğrenciler, okumalarını geliştirmek için özel eğitim almalıdırlar (Rasinski, 1989).

Akıcı okumanın karakteristik özellikleri şunlardır: kelimeyi doğru ve hızlı tanıma, hızlı okuma, okumaya yönelik motivasyon geliştirme, açık okuma, güven duyarak okuma, iyi anlama, noktalama işaretlerini dikkate alarak ve uygun ses tonunu kullanarak okuma. Bu değişkenler, okuma alanında eksik olan noktalara işaret eder (Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okumada hedef, öğrencinin okumasının gelişmesini sağlamak ve motivasyonunu artırmaktır (Reutzel ve Cooter, 1996).Samuels (1979/1997), okumada akıcılığın önemi üzerinde duran bilim insanlarından. Akıcı okumayı doğru ve seri bir şekilde kelime tanıma ve hızlı okuma olarak tanımlamıştır. Akıcı okuma yapan bireyler, metinleri doğru, hızlı ve uygun tonlamada okurlar. Onlar sesli ya da sessiz bir şekilde okusalar da

okuduklarından anlam çıkarırlar. Akıcı okuyucular bilişsel enerjilerini kelimeleri okumaktan ziyade okuduklarından ne anladıkları üzerinde yoğunlaştırırlar (Chittenden ve Salinger, 2001; akt.:Salinger, 2003).

Okuduğu sözcükleri bütün olarak kodlamak için grafofonik analiz yapar (Ehri, 2005). Begeny ve Silver (2006) 1100 adet dördüncü sınıf öğrencisinin dahil edildiği araştırmada öğrencilerin neredeyse yarısının kendi sınıf seviyelerindeki okuma metinlerini okumada başarılı olmadıklarını belirlemiştir. Lane ve arkadaşları (2009) öğretmenlerin okuma akıcılığının önemine, değerlendirilmesine ve destekleyici öğretimsel uygulamalarına yönelik bilgisinin öğrencilerinin okuma doğruluğunun ve hızının bir göstergesi olduğunu belirlemişlerdir. Boone ise (2009) öğretmenlere sesbirim farkındalığı, sese dayalı okuma öğretimi, sözcük öğretimi, anlama ve akıcılık konularını barındıran okuma öğretim uygulamalarına ilişkin verilen eğitimin öğrencilerin okuma başarılarını yükselttiği sonucuna ulaşmıştır (Gorsuch ve Taguchi, 2010). Akıcı okumanın dil ve bilişsel becerilerini destekleyerek okuduğunu anlama başarısına da destek olduğu Stanovich (1986) tarafından belirtilmiştir.

2.2.2. Yurt İçi İlgili Araştırmalar

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler yazılı anlatım, okuma ve matematik gibi alanlardan en az birinde problem yaşamakta ve bu sebeple özel eğitimden faydalanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Özgül öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre okuduğunu anlamada daha çok zorlandıkları, işlemleri bitirme sürelerinin uzadığı, daha az sayıda işlemi doğru çözdükleri tespit edilmiştir (Kumaş, Dada ve Yıkılmış, 2019).

Özgül öğrenme güçlüğünü barındıran öğrencilerin sıklıkla Türkçe ve Matematik derslerinde güçlük yaşadıkları ve Türkçe dersi içeriğinde yaşadıkları zorluğun okuduğunu anlama olduğu belirlenmiştir.(Susam&Bayrakçı,2021)

BÖLÜM III

3.Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme veri toplama araçları ve verilerin analizi ile çözümlenmesine dair bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde tam zamanlı örgün eğitim okuluna giden, ve haftanın belirli günleri özel eğitim hizmetinden faydalanan üç disleksi risk grubunda olan öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin üçü de ilkokula devam etmektedir. Katılımcıların ikisi haftada iki seans, biri haftada 3 seans özel eğitim hizmetinden faydalanmaktadır. Katılımcıların üçü de Lefkoşa ilinde, Elita Özel Eğitim Merkezi'nde özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır.

Katılımcılar okuma becerisine sahip fakat akıcı okuma becerisine gereksinimi olan ve disleksi risk grubunda olan öğrenciler arasından seçilmiştir.

Veriler raporlaştırılırken deneklere gerçek isimleri yerine kod isimleri atanmış ve kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan deneklerin kişisel bilgileri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.**Disleksi tanısı almış öğrencilerin demografik bilgileri**

Öğrencilerin kod adı	Yaşı	Cinsiyeti	Devam ettiği okul türü	Sınıf düzeyi
Ö1	8	Erkek	Örgün eğitim kurumu + Özel eğitim kurumu	İlkokul 2
Ö2	9	Erkek	Örgün eğitim kurumu + Özel eğitim kurumu	İlkokul 3
Ö3	10	Kız	Örgün eğitim kurumu + Özel eğitim kurumu	İlkokul 4

Birinci denek, 8 yaşında, disleksi risk grubundan olan, örgün eğitim kurumunda 2. Sınıf düzeyinde eğitimine devam eden ve özel eğitim merkezinde haftada 3 özel eğitim hizmetinden faydalanan erkek bir öğrencidir. Araştırma için gereken önkoşul becerilere sahiptir. Öğrencinin çoklu yetersizliği bulunmamaktadır.

İkinci denek, 9 yaşında, disleksi risk grubundan olan, örgün eğitim kurumunda 3. Sınıf düzeyinde eğitimine devam eden ve özel eğitim merkezinde haftada 2 özel eğitim hizmetinden faydalanan erkek bir öğrencidir. Araştırma için gerekli önkoşul becerilere sahiptir. Öğrencinin çoklu yetersizliği bulunmamaktadır.

Üçüncü denek, 10 yaşında, disleksi risk grubundan olan, örgün eğitim kurumunda 4. Sınıf düzeyinde eğitimine devam eden ve özel eğitim merkezinde haftada 2 özel eğitim hizmetinden faydalanan kız bir öğrencidir. Araştırma için gerekli önkoşul becerilere sahiptir. Öğrencinin çoklu yetersizliği bulunmamaktadır.

Araştırmaya örgün eğitim kurumu ve özel eğitim merkezlerinde eğitimlerine devam eden disleksi risk grubunda olan üç öğrenci katılmıştır. Bu araştırmaya 1. Sınıf öğrencileri okuma becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıklarından dolayı dahil edilmemiştir. Denekler önceden belirlenmiş önkoşul becerileri karşılayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu önkoşul beceriler;

1. Disleksi risk grubunda bulunma
2. Okuma becerisini kazanmış olma
3. Yönergelere uyma
4. Kendi kendini kontrol edebilme becerisine sahip olma
5. İşitsel dikkat yöneltme olarak belirlenmiştir.

3.2. Katılımcıların Belirlenmesi ve Katılım Sözleşmesi

Uygulamacı araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim merkezinde özel eğitim öğretmeni ve müdürlüğü görevini gerçekleştirdiği için öğrenciler hakkında detaylı bilgiye sahiptir. Öğrenciler ile araştırmanın gerçekleştirilmesi için okul sahibinden izin alınmıştır. Öğrenciler hakkında okuma akıcılığı performansını belirlemek için Türkiye Disleksili Çocuklar Vakfının geliştirmiş olduğu Müfredat Temelli Okuma Akıcılığının değerlendirme formu kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil etmek ve okuma akıcılığını çalışmak için önkoşul becerileri gerçekleştirebilecek olan üç öğrenci belirlenmiştir. Deneklerin aileleri ve derslerine giren diğer öğretmenlerle görüşme yapıp araştırma boyunca okuma akıcılığı üzerine herhangi bir çalışma yapmamaları konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Önkoşul becerilere sahip öğrencileri bu çalışmanın denekleri olarak seçmek amacıyla özel eğitim merkezine devamsızlık durumu bulunmayan öğrencilerin kendileriyle, aileleriyle ve derslerine giren diğer öğretmenleri ile görüşme yapılarak çalışmanın nasıl yürütüleceği ve ne kadar zaman alacağı konusunda bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları. Araştırmaya dahil olmayı kabul eden öğrenciler, aileleri ve derslerine giren diğer öğretmenleriyle uygulamaların öncesinde katılım sözleşmesi imzalanmıştır ve bu sözleşmeye göre çalışmaya kendi iradeleriyle katkı koydukları ve araştırmanın bütün lüzumluluğunu gerçekleştirmeyi kabul ettikleri sözleşmede bulunmaktadır (Ek 1). Bunun haricinde, araştırmaya dahil olacak deneklerden ses kayıtlarını almak için deneklerin kendilerinden, ailelerinden ve okul sahibinden izin alınmıştır.

3.3. Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları dahil bütün oturumları, çalışmanın yürütüldüğü Elita Özel Eğitim Merkezinde bulunan Bulut sınıfında dikkat dağıtıcı ve odaklanmayı etkileyen dikkat uyarıcıları içermeyen sessiz bir ortamda yapılmıştır. Uygulamacı, araştırma boyunca deneğin karşısında oturmuştur. Uygulamanın güvenilirliği yönünden her oturum kamera kaydına alınmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıf 3.75 m2 genişliğinde olup, araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta U şeklinde masa ve karşılıklı olacak şekilde öğretmen ve öğrenci sandalyesi vardı. Araştırmada doğrudan öğretim yönteminin temel alınarak oluşturulmuş öğretim planlarına yönelik taslak Ek 2’de belirtilmiştir.

3.4. Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar, insanın davranışları üzerinde etkisi olan faktörleri inceleyen grup deneysel araştırmalarına bir alternatif olarak geliştirilmiştir (Kırcaali-İftar, 2012). Tek denekli araştırmaların işlevi hedef davranışta meydana gelen değişimin başka faktörlere değil de sadece yürütülen davranış değiştirme uygulamasına bağlı olduğunu göstermektedir (İftar, 2012) Tek denekli araştırmalar standart koşullarda tekrarlı değerlendirmeler yapılarak her deneğin kendi kendinin kontrolünü yaratmasıyla davranış değiştirme veya öğretim uygulamalarının etkililiğini ortaya koyan araştırmalardır (Kırcaali-İftar, 2012). Bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama düzeyi modeli kullanılarak düzenlenmiştir.

3.5. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Söz konusu çalışmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin okuma akıcılığı, bağımsız değişkenini ise ses kaydı yöntemi ile kendini kontrol etme oluşturmaktadır.

3.6. Pilot Uygulama

Pilot uygulama, araştırma dahilinde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkililiği ve uygulama esnasında oluşabilecek eksiklikleri gidermek amacıyla önkoşul becerileri barındıran ve araştırmaya katılan 3 denekten ayrı üç öğrenci ile düzenlenmiştir. Pilot araştırmada ses kaydı kullanılmıştır. Pilot uygulama sonunda, ses kayıt cihazında kaydı başlatma, durdurma ve kaydetme aşamasında sorun yaşandığı için ses kayıtlarının telefon ile alınmasına karar verilmiştir.

3.7. Uygulamacı

Araştırmayı yürüten uygulamacı lise öğrenimini Adana Sabancı Kız Meslek Lisesi'nde özel eğitim bölümünden ve Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans bölümü mezunudur. Araştırmacı, halen Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini devam ettirmektedir. Uygulamacı 2 yıldır özel bir kurum olan Elita Özel Eğitim Merkezi'nde özel eğitim öğretmenliği ve aynı kurumda 1 yıldır özel eğitim müdürlüğü yapmaktadır.

3.8. Araştırmada Kullanılan Okuma Metinleri

Araştırmaya ses kaydı ile okuma akıcılığı öğretimi için her öğrencide, öğrencinin sınıf düzeyine göre 8 okuma metni olmak üzere toplam 24 okuma metni dahil edilmiştir. Başlama düzeyi, yoklama, öğretim, kalıcılık ve genelleme öğretimi ve değerlendirme basamaklarında tekrar aynı okuma metinleri kullanılmıştır. Başlama düzeyi ve değerlendirme aşamasında 1 metin toplam kelime sayısı yarıya bölünerek başlama düzeyinde metnin ilk yarısı, değerlendirme sürecinde diğer yarısı kullanılmıştır. Bunun sebebi olarak ise öğrencinin değerlendirme aşamasında bir defa gördüğü metni bir daha görmeyerek daha güvenli bir veri elde etmek olması belirlenmiştir.

Araştırmada ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyine göre okuma metinleri kullanılmıştır. Okuma metinleri edinilirken öğrencileri motive edecek ve okumaya heveslendirecek metinler internet veri tabanından edinilmiştir. Edinilen bu okuma metinler ilerleyen zamanda, anlaşılabilirlik ve uygunluk biçiminden sınamak üzere; uzmanlığını Türkçe eğitimi alanında tamamlamış bulunan branş öğretmeni ve özel eğitim alanında yüksek lisansını bitirmiş olan bir uzman görüşüne sunulmuştur.

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda okuma metinleri araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan metinler KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ders kitaplarından öğrencilerinin güncel olarak devam ettikleri sınıf düzeyine göre, Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir.

3.9. Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Etme

Araştırmada, ses kaydı ve kendini kontrol etme yöntemi ile okuma akıcılığının öğretiminde her çocuk için 8 okuma metni olmak üzere toplam 24 okuma metni için toplam 27 ses kaydı alınmıştır. Her öğrenci için başlama düzeyi verilerinin toplanmasında 3 ses kaydı, öğretim oturumlarında 7, yoklama oturumunda 2, kalıcılık oturumunda 2, genelleme oturumunda 1, değerlendirme oturumunda 1 ses kaydı olmak üzere 16, toplam 48 ses kaydı alınmıştır.

3.10. Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Etme Yöntemi Uygulama Aşaması

Okuma akıcılığında ses kaydı ile kendini kontrol öğretiminin uygulanmasında, ilk olarak araştırmacı öğrenciye okuma parçası üzerine ön bilgi verdikten, onu heveslendirdikten ve heyecan uyandırdıktan sonra ders akışında ne yapması gerektiği üzerine bilgi vermiştir. Model olma basamağından daha sonra rehberli uygulamalar basamağında öğrenciye yöneltilen yönergeler ışığında ses kayıtları durdurulması gereken yerde durdurulmuş, ses kaydı baştan dinlenip hata yapılıp yapılmadığı kontrol edilmiş ve sonuçlar kaydedilmiştir. Üçüncü basamak olan bağımsız uygulama aşamasında ise, öğrenciye okuma parçasının yer aldığı kağıt ve kalemler teslim edilmiş, model olma ile rehberli uygulamalar aşamasından bildiği okuma parçasını okuması daha sonrasında ise kaydedilen ses kaydını dinletip hatalarını bulması ve kalemle altını çizmesi istenmiştir. Öğrencinin hatalı okuduğu kelimelerin altını çizmediğinde uygulamacı öğrenciyi uyarmış ve kelimenin altını çizmesi sağlanmıştır. Öğrenci ile birlikte okuma hızı ve okuma hatası kaydedildikten sonra aynı metni ikinci okuma gerçekleştirilmiştir. Okuma gerçekleştirilmeden önce uygulamacı tarafından öğrenciye ikinci okumada daha hızlı ve daha az hatalı okuyacağı üzerine motivasyon verilmiştir. Her bir okuma parçası ve her öğrenci için aynı basamaklar yürütülmüştür. Öğretim oturumları yaklaşık olarak 15-20 dakika süresinde tamamlanmıştır. Bütün oturumlar, ses kaydı altına alınmıştır. Bağımsız uygulamalar basamağında, denekler yanıtlarını doğru verdiği zaman “Harika, çok iyi

okudun!”, “Bravo!” şeklinde ifadelerle sözel pekiştireçler verilmiştir. Öğretim oturumları bittiğinde üç öğrencinin de en sevdiği pekiştireç olarak belirlenen sembol pekiştireci verilmiştir.

3.11. Okuma Hızının Hesaplanması

Hatalı okuma yüzdeleri okudukları toplam kelime sayısının ve hatalı kelime sayısının 100’e genişletilerek bulunmuştur. Grafikte değerler en yakın onluğa yuvarlanarak işaretlenmiştir.

3.12.Hatalı Okuma Yüzdesinin Hesaplanması

Öğrencilerin okuma hızları, toplam sözcük sayısı/okunan süre (saniye) x 60 formülü ile bulunmuştur. Örneğin 1.Deneğin okuma hızı $(45/272) \times 60$ işlemi yapılarak öğrencinin 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 9 olarak bulunmuştur.

3.13. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı disleksi tanısı almış öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisini belirlemektir. Öğrencilerin bilgi formunda; yaş cinsiyet ve eğitim durumu bilgileri yer almaktadır. Araştırma kapsamında başlama düzeyi ve değerlendirme oturumu aşamalarında araştırmanın amacına yönelik olarak Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği’nin müfredat temelli okuma hızı ve hatasının değerlendirilmesinde kullanılan okuma hızı kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Dene sürecinde her öğrencinin sınıf düzeyine göre KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği ders kitaplarından seçilen okuma metnini içeren kağıtlar ve ses kayıt cihazı veri toplama aracı olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

3.14. Başlama Düzeyi ve Yoklama Ölçü Aracı

Araştırma içeriğinde, başlama düzeyi ölçü aracı ve yoklama düzeyi ölçü araçları olarak Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği’nin müfredat temelli okuma hızı ve hatasının değerlendirilmesinde kullanılan okuma hızı kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Öğrencinin sınıf düzeyine göre belirlenen metnin toplam kelime sayısı ikiye bölünerek ilk yarısı başlama düzeyi ikinci yarısı yoklama düzeyinde kullanılmıştır.

3.15. Deney Süreci Aşamaları

Bu bölümde deney süreci aşamalarından sıra ile bahsedilmektedir.

3.15.1. Deney Süreci

Araştırmanın deney sürecinde başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları bulunmaktadır. Bütün oturumlar, öğrencilerin eğitim aldığı Elita Özel Eğitim Merkezinde bireysel eğitim uygulaması biçiminde düzenlenmiştir. Öğrenciler ile yürütülen bütün oturumlarda, doğru verdikleri tepkilerin pekiştirilmesi için “Çok güzel okudun!”, “Aferin!” ve çak yapma gibi sosyal pekiştireçler, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda oturum sonlarında etiket gibi sembol pekiştireçler kullanılmıştır.

Yoklama oturumları, toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları olarak gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarını içeren veriler birbirini izleyen dört oturumda sıralanmıştır. Toplu yoklama oturumlarının birincisi, öğretim oturumları gerçekleştirilmeden önce toplanan başlama düzeyi verileri olarak; ikincisi, ilk denekle okuma akıcılığında ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin öğretimi sona erdikten sonra; üçüncüsü, ikinci denekle öğretim sona erdikten sonra; dördüncü toplu yoklama oturumu ise üçüncü denekle öğretim oturumu bittikten sonra düzenlenmiştir. Aynı düzen, okuma akıcılığında ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin öğretildiği 3 deneye de uygulanmıştır. Günlük yoklama oturumları, ilk öğretim oturumunun haricinde, diğer oturumlarda öğretim oturumlarının öncesinde düzenlenmiştir.

İlerleyen kısımlarda, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları detaylı şekilde açıklanmıştır.

3.15.2. Yoklama Oturumları

Bu araştırmanın yoklama oturumları; toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olarak iki ayrı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bütün yoklama oturumlarında öğrenciyel adet sınıf düzeyine göre okuma metni sunulmuştur. Oturumun bitişinde öğrenci çalışmaya katkı koyduğu için sözlü olarak pekiştirilmiştir. Araştırmacı, yoklama oturumunda denegin 1.ses kaydını dinleyip yanlış okuduğu kelimeleri kendini kontrol ederek bulmasına yönelik tepki vermemiştir.

3.15.3. Toplu Yoklama Oturumları

Öğrencilerin öğretimden önceki performanslarının tespit edilmesi ve öğrenciler ölçütü karşılayacak seviyede performans gösterip tutarlı veriler elde edildikten sonra performanslarının tespit edilmesi için dört toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarının birincisi başlama düzeyi verilerini toplamak için gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları bütün öğrenciler ile bireysel öğretim şeklinde ve aynı zamanda uygulamanın gerçekleştirileceği mekanda gerçekleştirilmiştir.

Birinci toplu yoklama oturumu ilk denekte üç oturum ard arda tutarlı veri elde edilene değin devam edilmiş ve tutarlı veriye ulaşıldıktan sonra birinci öğrenci ile öğretim oturumuna başlanmıştır. Birinci denek ölçütü karşılayacak seviyede performans gösterdiğinde bütün denekler için ikinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İkinci denek ile üç oturum ard arda tutarlı veri elde edilinceye değin devam edilmiş ve tutarlı veri elde edilmesinden sonra ikinci denek ile öğretim oturumuna başlanmıştır. İkinci denek ölçütü karşılayacak seviyede performans gösterdiğinde bütün denekler için üçüncü toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Üçüncü denekte üç oturum ard arda tutarlı veri toplanana değin yürütülmüş ve tutarlı veri elde edilmesinden sonra üçüncü denek ile öğretim oturumuna başlanılmıştır. Sonuncu denek de ölçütü karşılayacak seviyede performans sergilediğinde bütün denekler için sonuncu olarak toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir.

3.15.4. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumları toplu yoklama oturumlarına benzeyecek şekilde gerçekleştirilmiştir ancak toplu yoklama oturumlarında araştırmaya dahil edilen bütün deneklere dair veriler toplanırken, günlük yoklama oturumlarında yalnızca öğretim yapılan öğrencinin performansına dair veri toplanmıştır. Günlük yoklama oturumları öğretim oturumlarının başlanıldığı gün haricinde öğretim gerçekleştirilen diğer günlerde öğretim oturumu öncesinde yürütülmüştür.

3.15.5. Öğretim Oturumları

Araştırmada başlama düzeyi kısmında tutarlı veriler elde edildikten sonrasında amaçlanan becerinin öğretimi başlatılmıştır. Öğretim oturumlarında, doğrudan öğretim tekniğiyle sunulan ses kaydı yöntemiyle kendini kontrol etme

stratejisi kullanılmıştır. Öğretim oturumları 1.denek ile haftada 2 gün 4 hafta boyunca, 2. Denek ile haftada 2 gün 4 hafta boyunca, 3. Denek ile haftada 3 gün 3 hafta boyunca ve günde tek oturum olarak düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarında öğrencinin sınıf düzeyine göre belirlenen 8 adet okuma metni sunulmuştur. Okuma metinleri bir adet öğrencide bir adet uygulamacıda olacak şekilde sunulmuştur. Sonrasında , deneğe sunulan yönergeler bulunan rehberli uygulamalar basamağı sunulmuştur. Her iki basamağın ardından deneğe ses kayıt cihazı verilerek okuma metnini bağımsız bir şekilde okuması, daha sonra ses kaydı dinleyip yanlış okuduğu kelimeleri çizmesi istenmiştir. Böylece, doğrudan öğretimin bütün basamakları, ilk iki basamağı model olma ile gerçekleştirilerek, bağımsız uygulama aşaması ise deneğe okuma metnini verip ses kaydı alınırken okuması istenip daha sonra ses kaydını dinleyip yanlışlarını bulması istenmiş ve tekrar ses kaydı yaparak 2 okuma arasındaki farkları incelemesi yönergesi verilerek meydana getirilmiştir.

3.15.6. İzleme Oturumları

İzleme oturumları, kazanılan becerinin kalıcılığını sınamak hedefiyle öğretim oturumlarının bitmesinden 14 gün sonrasında uygulamacı tarafından düzenlenmiştir. Bu oturum verileri de toplu yoklama oturumları verilerinin toplandığı şekilde toplanmıştır.

Uygulamacı, okuma metnini içeren kağıdı deneğin önüne koymuş ve “Şimdi, seninle okuma yapacağız, başlayalım mı?” diyerek dikkat oluşturucu ipucu vermiştir. Daha sonra, “Şimdi senden önünde olan metni okumanı istiyorum.” diyerek beceri yönergesi verilmiştir. Uygulamacı öğrencinin yanlış veya doğru okumalarına tepki vermemiştir. İzleme oturumları sona erdikten sonra bütün deneklere çalışmada yer aldığı için sözel pekiştireç verilmiştir. Elde edilen veriler, öğretim oturumlarında kullanılan okuma hızı kayıt çizelgesine kayıt edilmiştir.

3.15.7. Genelleme Oturumları

Araştırmanın genelleme basamağına yönelik veriler, öğrencilerin özel eğitim kurumundaki diğer özel eğitim öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Böylece, öğrencilerin edindikleri beceriyi ayrı bireylerle genelleyip genellemedikleri sınanmıştır yani beceriyi kişiler arasında genelleme seviyelerini araştırılmıştır. Bundan hariç, genelleme verileri öğretim oturumlarının yürütüldüğü sınıflardan ayrı

sınıflarda toplanmıştır. Böylece, mekanlar arası genellemenin gerçekleşme durumuna dair veriler de toplanmıştır.

3.16.Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Bu kısımda verilerin toplanması ve puanlamasına dair bilgiler sunulmuştur.

3.16.1 Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması

Uygulama güvenirligi, araştırmanın planlanan şekilde yürütülmesi ve gerçekleştirilmesidir. Uygulama güvenirliginin analiz edilmesi, bu etkenin de kontrol edilmesini amaçlamaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenirligi, araştırmacı tarafından yapılan uygulamaların hangi seviyede uygun olduğu veya olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu hedef doğrultusunda, uygulama esnasında gerçekleşmesi amaçlanan uygulamacı davranışlarına karar verilerek uygulama güvenirligi formu düzenlenmekte ve gözlemcilerin kontrol etmesiyle oluşturulmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Araştırmanın uygulama güvenirligi verilerini, gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplayan özel eğitim öğretmeni toplamıştır. Ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkililiğini sınamak için araştırmacı tarafından uygulama güvenirligi formu hazırlanmıştır (Ek 3). Oluşturulan bu form içeriğinde, gözlemcinin ismi, oturumlarda belirlenmiş adımların aşamaları ve basamakların gerçekleşip gerçekleşmediğinin işaretleneceği sütunlar vardır. Uygulama güvenirligi, tüm öğrencilerde ve tüm oturumlarda % 100 seviyesinde gerçekleşmiştir.

3.16.2. Gözlemciler Arasındaki Güvenirliğin Hesaplanması

Araştırmada , gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlikle ilgili verileri okul öncesi öğretmenliği alanında lisansını tamamladıktan sonra yüksek lisansını özel eğitim alanında yapmış olan özel eğitim öğretmeni ile psikoloji alanında lisansını tamamladıktan sonra özel eğitim alanında yüksek lisansını yapmış olan toplamda iki özel eğitim öğretmeni ile elde edilmiştir. Gözlemciler arasındaki güvenirlilik, araştırmacının kayıtları ile güvenirlilik incelemesini düzenleyen gözlemcinin aldığı kayıtlarının ne kadar tutarlı olduğunu belirttiği karşılaştırma yapılarak gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın gözlemciler arasındaki güvenirlilik katsayısı “Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak elde edilmektedir (Tawney ve Gast, 1984). Gözlemciler

arasındaki güvenilirlik, bütün denekler için araştırma verilerinin güvenilirliği ile ilgili yeterli seviyede olduğu hesaplanarak sonuca ulaşılmıştır. Gözlemciler arasındaki güvenilirlik formu Ek 9’da belirtilmiştir.

3.16.3.Etkililik ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Araştırmanın verileri, bütün oturumlar için farklı çizelgelere kaydedilmiştir. Araştırmada veri toplama işlemleri aşağıdaki biçimde düzenlenmiştir:

- Araştırmanın ilk hedef davranışı, “Sınıf düzeyine göre sunulan okuma metnini akıcı biçimde okur.” ikinci hedef davranışı ise becerisi olarak “Sınıf düzeyine göre sunulan , ses kaydına alınarak okuduğu okuma metnini dinlerken yanlış okuduğu kelimeleri bulur ”olarak belirlenmiştir.

- Hedef davranışın kazanılmasına dair ölçütün “Okuma metnini %80 oranında akıcı okur.” Biçiminde olmasına karar verilmiştir.

- Bütün oturumlarda tutarlı veri elde edilmesine değin veri toplanmaya devam edilmiştir.

- Değerlendirme oturumlarında bir, diğer oturumlarda iki ses kaydı alma ve iki ses kaydı dinleme uygulaması yapılmıştır.

- Araştırmada deneklere “Önündeki okuma metnini oku.”, “Ses kaydını dinle ve yanlışlarının altını çiz.” Daha sonra ise “Şimdi metni tekrar oku, yanlışlarına dikkat et.” şeklinde beceri yönergesi verilmiştir.

- Toplu ve günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında deneğin metni okuduğu toplam süre, hatalı okuduğu kelime sayısı, okuma EK.1’deki veri toplama tablosuna işlenmiştir.

3.16.4. Genelleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Araştırmada bireyler ve mekanlar arası genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme oturumları, öntest, sontest olacak şekilde düzenlenmiştir. Ön test, birinci toplu yoklama olarak gerçekleştirilecek olan başlama düzeyinin ardından; son test ise son toplu yoklama oturumlarından ardından gerçekleştirilmiştir.

Genelleme oturumlarında, uygulamacı 8 okuma metni arasından rastgele seçtiği okuma metninin bulunduğu kağıdı öğrencinin önüne koyarak “Seninle okuma çalışması yapacağız, başlayalım mı?” diyerek dikkat oluşturacak ipucu verilmiştir.

“Önündeki metni oku.” biçiminde sözel yönerge sunulmuştur. Araştırmada, denek doğru ya da yanlış kelime okuması yaptığında nötr davranılmıştır.

Deneklere oturumlar bittikten sonra araştırmaya katkı gösterdikleri için sözel pekiştireç verilmiştir.

3.17. Verilerin Analizi

Bu kısımda verilerin analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.17.1. Etkililik, İzleme ve Genelleme Verilerinin Analizi

Araştırma dahilinde toplanan etkililiğiyle, izleme ve genelleme verileriyle ilgili olan bilgiler grafiklerle çözümlenmiş ve grafiklerin yorumlanması yapılmıştır. Grafiksel analizler için Microsoft Excel 2010 programı kullanılarak oluşturulan çizgisel grafikler ile çalışılmıştır. Genelleme oturumlarına ait bilgiler ise oturum öncesinde ve sonrasında oturumların karşılaştırılmasıyla analiz edilmiş ve sütun grafiği üstünde belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Araştırmanın bu kısmı, disleksi risk grubunda olan ilkokul öğrencilerine ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisi üzerine elde edilen etkililiği, izleme ve genelleme verilerini içermektedir. Araştırmada elde edilmiş olan veriler; yoklama, uygulama ve izleme olmak üzere üç aşamada incelenmiş ve bu üç aşama grafiklerle belirtilmiştir. Öğrenciler ses kaydı ile kendini kontrol etme becerisi edindikten sonra okuma akıcılıkları, okuma hızı ve süresi olarak iki unsurda farklı öğretmenler tarafından genelleme becerisi için değerlendirmiş ve ilgili veriler de ayrı grafikler ile belirtilmiştir.

Öğrencilerin araştırma boyunca toplu yoklama oturumu süresince vermiş oldukları tepkiler yoklama verilerini, günlük yoklama oturumlarında vermiş oldukları tepkiler uygulama verilerini ve izleme oturumlarında vermiş oldukları tepkiler de izleme verilerini oluşturmuş bulunmaktadır.

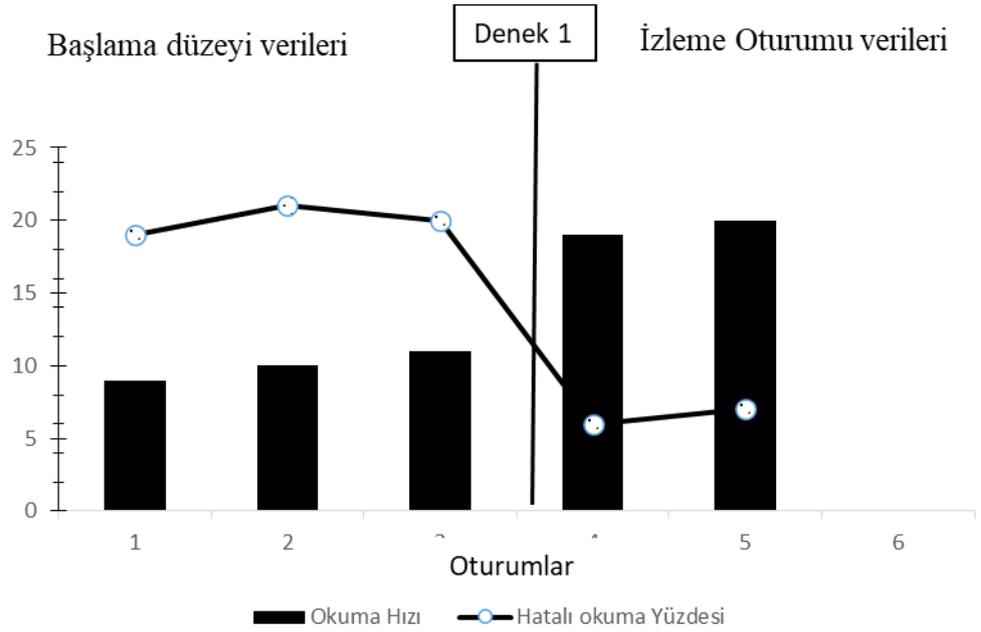
Ses kaydıyla kendini kontrol etme yönteminin okuma akıcılığına etkisine ilişkin veriler, her üç öğrenci için de ayrı ayrı sunulmuştur. Her öğrencide okuma hızı ve okuma hatası farklı grafik içinde belirtilmiştir. Grafikte bulunan yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise deneklerin okuma hızı yüzdesi ve okuma hızını göstermektedir. Toplanan veriler; yoklama oturumları, uygulama ve izleme oturumları olmak üzere üç kısımda aktarılmış ve tartışılmıştır.

Başlama düzeyi verileri ve öğretim sonundaki değerlendirme verileri toplanırken öğrencilere okuma metni tekrar okutulmamış, hatalı okuma yüzdeleri okudukları toplam kelime sayısının ve hatalı kelime sayısının 100'e genişletilerek bulunmuştur. Örneğin Denek 45 kelimelik metni okurken 8 kelimeyi hatalı okumuştur. 8/45 oranında 45×2.2 ve 8×2.2 işlemi yapılarak $17.6/100$ oranı bulunmuştur. Deneğin hatalı okuma yüzdesi başlama düzeyi verisinde %17.6 olarak belirlenmiştir. Grafikte değerler en yakın onluğa yuvarlanarak işaretlenmiştir.

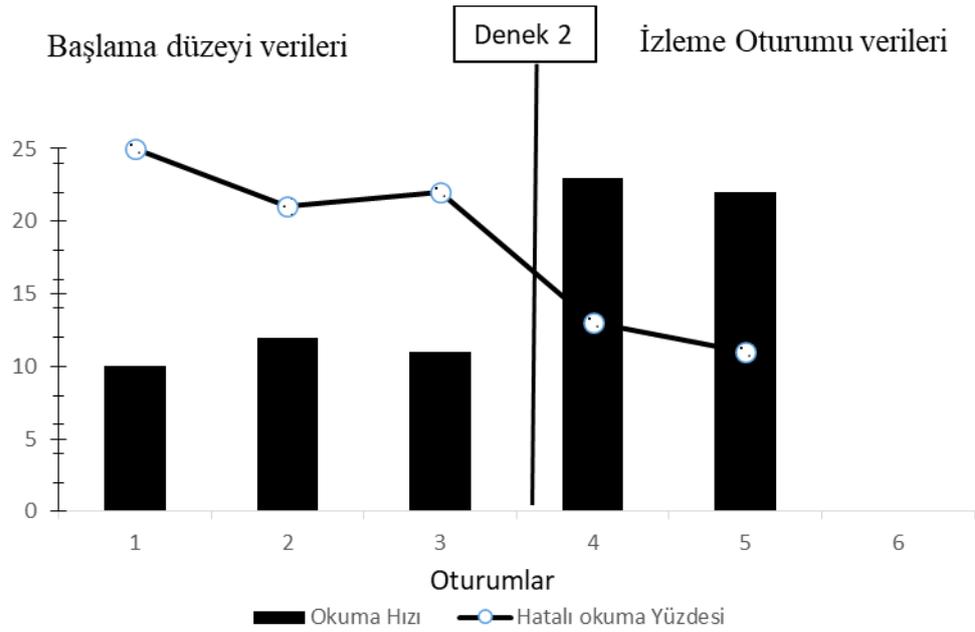
Öğrencilerin okuma hızları ise bir dakikada okunan sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı/okunan zaman (saniye) $\times 60$ formülü ile bulunmuştur. Örneğin 1. Deneğin okuma hızı $(45/272) \times 60$ işlemi yapılarak 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 9 olarak bulunmuştur.

4.1.Ses Kaydı Yöntemi ile Kendini Kontrol Etme Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiği Hakkındaki Bulgular

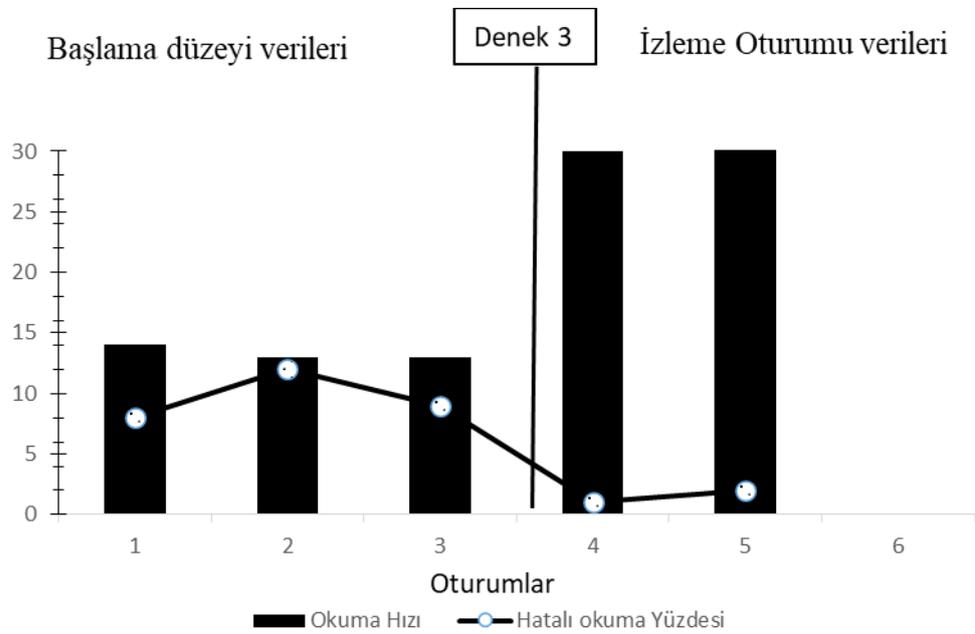
Veriler incelendiğinde, üç denekte de ses kaydı yöntemi ile kendini kontrol ederek okuma öğretimi uygulanmış olduğunda, başlama düzeyinde elde edilen veriler ile öğretim sonu performans seviyeleri arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmış olduğu görülmektedir. İlerleyen bölümlerde bütün denekler için öğretim öncesi ve öğretim sonrası performans farklılığı ile alakalı veriler sunulmaktadır.



Şekil 2: Ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkililiği üzerine 1.deneğin başlama düzeyi verileri ve izleme oturumu verileri karşılaştırması.



Şekil 3: Ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkililiği üzerine 2.deneğin başlama düzeyi verileri ve izleme oturumu verileri karşılaştırması.



Şekil 4: Ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkililiği üzerine 3.deneğin başlama düzeyi verileri ve izleme oturumu verileri karşılaştırması.

4.2. Birinci Deneğin Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Yönteminin Okuma

Akıcılığın Etkililiğine Yönelik Bulgular

Uygulama aşamasında 1. denek ile yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. deneğin başlama düzeyi verilerinden oluşan ilk toplu yoklama aşamasında hedef uyararı olan okuma metnini sırasıyla %19, %21, %20 hatalı okumuş ve bir dakikada okuduğu kelime sayısı sırasıyla 9, 10, 11 olarak belirlenmiştir. Ardından 1. Denek ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. 1. Deneğin beşinci günlük yoklama oturumunda okuma hızı dakikada 18 kelime ve okuma hatası %6 olarak belirlenerek denek %50'nin üzerinde gelişim göstermiş ve ölçütü karşılamıştır. Beşinci günlük yoklama oturumundan sonra gerçekleştirilen altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında da 1. Denek okuma hızını arttırma ve okuma hatasını azaltmada %50'nin üzerinde gelişime ulaşmış ve böylece öğretim oturumunda tutarlı verilere ulaşılmıştır. Uygulama evresi sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama evrelerinde 1. denek birinci toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri, ikinci toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri ve üçüncü toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri hedef uyarana karşı doğru şekilde tepki verdiği kaydedilmiştir.

Ulaşılmış olan bu bulgular, 1. Deneğin ses kaydı ile kendini kontrol etme yöntemi ile yedi uygulama oturumunun ardından okuma akıcılığında ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Bu bulguların haricinde, öğretim sonunda becerinin kalıcılığını sınamak amacı ile, 1. Denek ile öğretim sonlandıktan on dört ve yirmi dört gün sonra izleme oturumları düzenlenmiş ve 1. deneğin on dört gün sonra gerçekleştirilen birinci izleme oturumunda okuma hızının dakikada 19 kelimeye çıktığı, okuma hatası yüzdesinin ise %6'ya düştüğü kayıt altına alınmıştır. Yirmi dört gün sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda ise okuma hızının dakikada 20 kelime, okuma hatası yüzdesinin ise %7 olduğu belirlenmiştir. İzleme oturumlarında elde edilen bulgulardan hareketle, ses kaydı ile kendini kontrol ederek okuma öğretiminin okuma akıcılığına olan etkililiği öğretim sonlandıktan on dört gün ve yirmi dört gün sonrasında da 1. denek tarafından devam ettirildiği sonucuna varılabilir.

4.3. İkinci Deneğin Ses Kaydı ile Kendini Kontrol Yönteminin Okuma

Akıcılığın Etkililiğine Yönelik Bulgular

Uygulama aşamasında 2. denek ile yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 2. deneğin başlama düzeyi verilerini içeren ilk toplu yoklama evresinde hedef uyarana olan okuma metnini sırasıyla %25, %21, %22 hatalı okumuş ve bir dakikada okuduğu kelime sayısı sırasıyla 10, 12, 11 olarak belirlenmiştir. Ardından 2. denek ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. 2. deneğin beşinci günlük yoklama oturumunda okuma hızı dakikada 20 kelime ve okuma hatası %11 olarak belirlenerek denek %50'nin üzerinde gelişim göstermiş ve ölçütü karşılamıştır. Beşinci günlük yoklama oturumundan hemen sonra gerçekleştirilen altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında da 2. Denek okuma hızını arttırma ve okuma hatasını azaltmada %50'nin üzerinde gelişime ulaşmış ve böylece öğretim oturumunda tutarlı verilere sahip olmuştur. Uygulama aşamasından sonra gerçekleştirilen toplu yoklama evrelerinde 2. denek ilk toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri, ikinci toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri ve üçüncü toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri hedef uyarana karşı doğru olarak tepki verdiği kaydedilmiştir.

Elde edilmiş olan bulgularla, 2. deneğin ses kaydı ile kendini kontrol etme yöntemi ile yedi uygulama oturumunun ardından okuma akıcılığında ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Bu bulguların haricinde, öğretim sonunda becerinin kalıcılığını değerlendirmek amacı ile, 2. denek ile öğretim sonlandıktan on dört ve yirmi dört gün sonrasında izleme oturumları meydana getirilmiştir ve 2. deneğin on dört gün sonrasında gerçekleştirilen birinci izleme oturumunda okuma hızının dakikada 23 kelimeye çıktığı, okuma hatası yüzdesinin ise %13'ya düştüğü kayıt altına alınmıştır. Yirmi dört gün sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda ise okuma hızının dakikada 22 kelime, okuma hatası yüzdesinin ise %11 olduğu belirlenmiştir. İzleme oturumlarında elde edilen bulgulardan hareketle, ses kaydı ile kendini kontrol ederek okuma öğretiminin okuma akıcılığına olan etkililiği öğretim bittikten on dört gün ve yirmi dört gün sonra da 2. denek ile devam ettiği sonucu elde edilmiştir.

4.4.ÜçüncüDeneğinSesKaydıileKendiniKontrolYönteminin Okuma

AkıcılığınaEtkililiğineYönelikBulgular

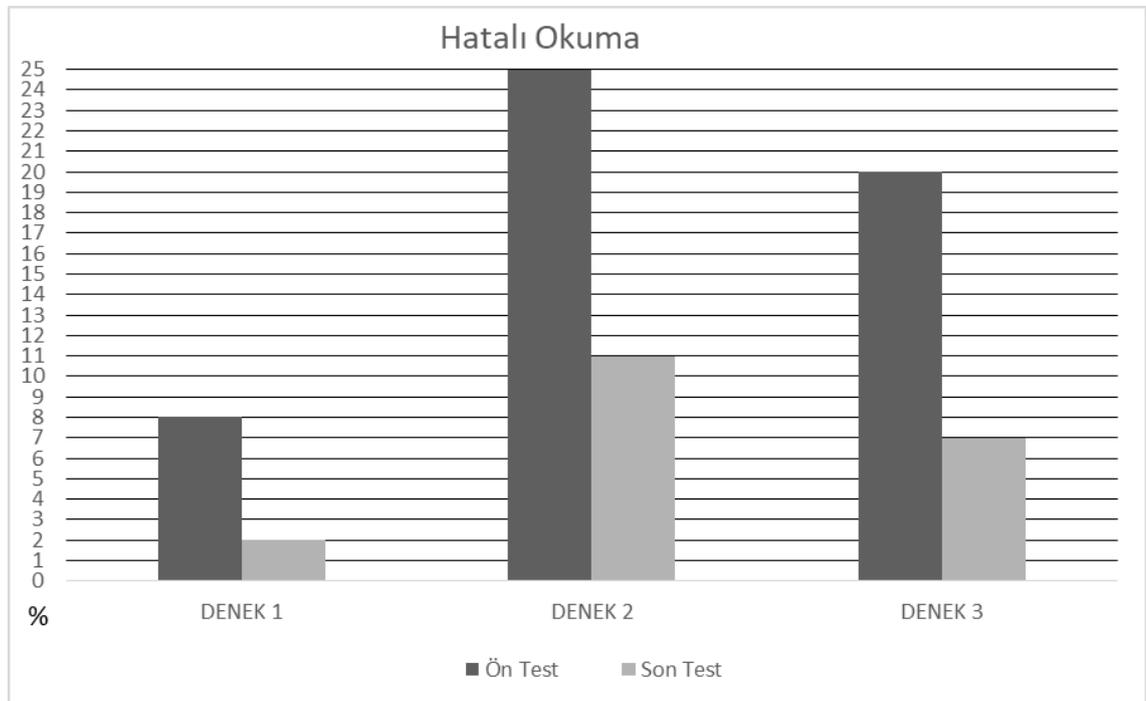
Uygulama aşamasında 3.denek ile yedi öğretim oturumu yapılmıştır.

3.deneğin başlama düzeyi verilerini içeren ilk toplu yoklama evresinde hedef uyarın olan okuma metnini sırasıyla %8, %12, %13 hatalı okumuş ve bir dakikada okuduğu kelime sayısı sırasıyla 14, 13, 13 olarak belirlenmiştir. Ardından 3. denek ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. 3. deneğin beşinci günlük yoklama oturumunda okuma hızı dakikada 28 kelime ve okuma hatası %4 olarak belirlenerek denek %50nin üzerinde gelişim göstermiş ve ölçütü karşılamıştır. Beşinci günlük yoklama oturumu sonrasında gerçekleştirilen altıncı ve yedinci günlük yoklama oturumlarında da 3. denek okuma hızını arttırma ve okuma hatasını azaltmada %50'nin üzerinde gelişim katetmiş ve böylece öğretim oturumunda tutarlı verilere ulaşılmıştır. Uygulama aşamasından sonra gerçekleştirilen toplu yoklama evrelerinde 3.denek birinci toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri, ikinci toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri ve üçüncü toplu yoklamada %50'nin üzerinde gelişim gösteren üç oturumdan oluşan okuma hızı ve hatasını içeren kararlı verileri hedef uyarana karşı doğru şekilde tepki verdiği kaydedilmiştir.

Ulaşılan bu bulgular, 3. deneğin ses kaydı ile kendini kontrol etme yöntemi ile yedi uygulama oturumunun ardından okuma akıcılığında ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Bu bulgular haricinde, öğretim sonunda becerinin kalıcılığını sınamak amacı ile , 3. denek ile öğretim bittikten on dört ve yirmi dört gün sonra izleme oturumları düzenlenmiş ve 3. deneğin on dört gün sonra gerçekleştirilen ilk izleme oturumunda okuma hızının dakikada 30 kelimeye çıktığı, okuma hatası yüzdesinin ise %1'ya düştüğü kayıt altına alınmıştır. Yirmi dört gün sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda ise okuma hızının dakikada 31 kelime, okuma hatası yüzdesinin ise %2 olduğu belirlenmiştir. İzleme oturumlarında elde edilen bulgulardan hareketle, ses kaydı ile kendini kontrol ederek okuma öğretiminin okuma akıcılığına olan etkisinin öğretim sona erdikten on dört gün ve yirmi dört gün sonra da 3. denek ile devam ettiği sonucu elde edilmiştir.

4.5.Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine İlişkin Hatalı Okuma Yüzdesi Genelleme Bulguları

Araştırmanın genelleme oturumlarında ön test son test modeli kullanılmıştır. Genellemeye dair öğretim oturumları, bütün toplu yoklama oturumlarından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarının öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği sınıftan ayrı bir sınıfta düzenlenmesiyle mekanlar arası genelleme; deneklerin özel eğitim merkezindeki öteki bireysel özel eğitim öğretmenleriyle oturumu gerçekleştirmesiyle bireyler arası genelleme; farklı okuma metinleri sunularak araç-gereçler arası genelleme çalışması yapılmıştır. Denek 1, denek 2 ve denek 3'ün genelleme oturumlarında sergiledikleri hatalı okuma performansları Şekil 5'te gösterilmiştir.

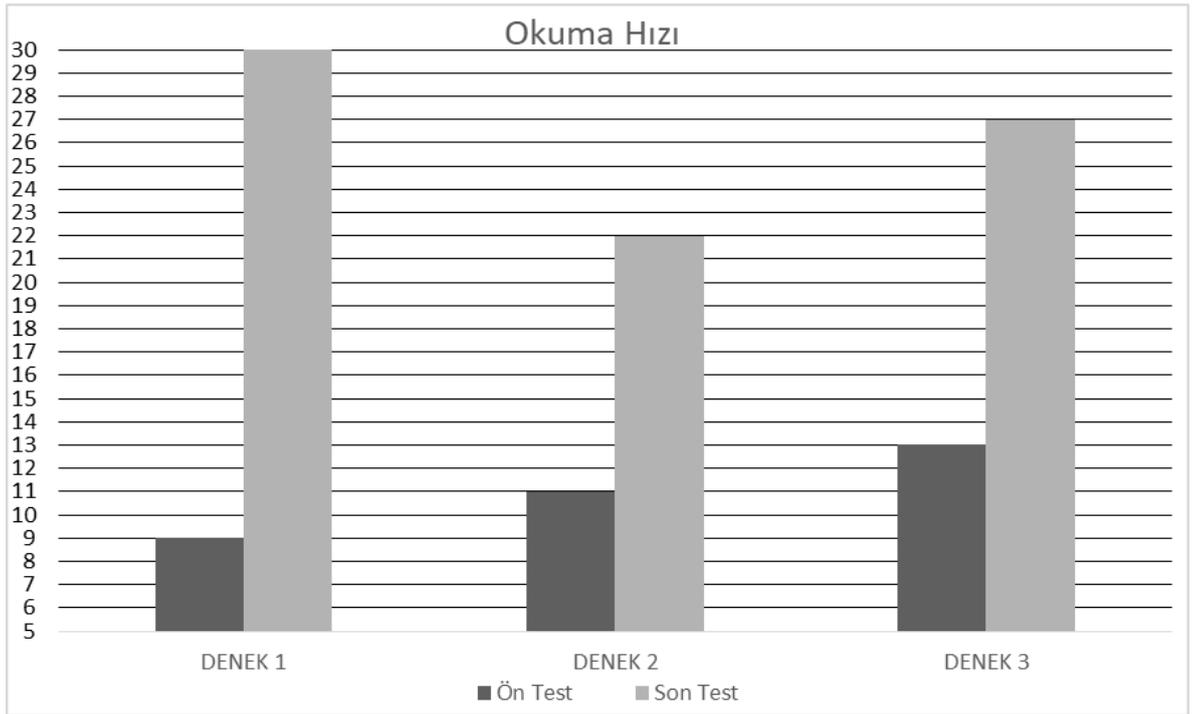


Şekil 5: Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkisine İlişkin Hatalı Okuma Yüzdesi Genelleme Bulguları

4.6.Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine İlişkin Okuma Hızı Genelleme Bulguları

Araştırmanın genelleme oturumlarında ön test ve son test modeli kullanılmıştır. Genellemeye dair öğretim oturumları, bütün toplu yoklama oturumlarından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarının öğretim oturumlarının düzenlendiği sınıftan ayrı bir sınıfta düzenlenmesiyle mekanlar arası

genelleme; deneklerin özel eğitim merkezindeki öteki bireysel özel eğitim öğretmenleriyle oturumu gerçekleştirilmesiyle bireyler arası genelleme; farklı okuma metinleri sunularak araç-gereçler arası genelleme çalışması yapılmıştır. Denek 1, denek 2 ve denek 3'ün genelleme oturumlarında sergiledikleri okuma hızı performansları Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 6: Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiğine İlişkin Hatalı Okuma Yüzdesi Genelleme Bulguları

İlerleyen kısımda, genellemeyle alakalı verilere bağlı bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Denek 1'in öğretim öncesinde meydana getirilen ön test oturumunda ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisine ilişkin hatalı okuma yüzdesi %8 düzeyinde, öğretim sonunda yapılan son test oturumunda ise %2 düzeyinde belirlenmiştir. Öğretim öncesinde yapılan ön test oturumunda ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisine ilişkin okuma hızı dakikada 9 kelime, öğretim sonrasında yapılan son test oturumunda ise dakikada 30 kelimeye çıktığı belirlenmiştir.

Denek 2'nin öğretim öncesinde yapılan ön test oturumunda ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisine ilişkin hatalı okuma yüzdesi %25 seviyesinde, öğretim sonrasında yapılan son test oturumunda ise %11 seviyesinde belirlenmiştir. Öğretim öncesinde yapılan ön test oturumunda ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisine ilişkin okuma hızı dakikada 11 kelime, öğretim sonrasında yapılan son test oturumunda ise dakikada 22 kelimeye çıktığı belirlenmiştir.

Denek 3'ün öğretim öncesinde yapılan ön test oturumunda ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisine ilişkin hatalı okuma yüzdesi %20 seviyesinde, öğretim sonrasında yapılan son test oturumunda ise %7 seviyesinde belirlenmiştir. Öğretim öncesinde yapılan ön test oturumunda ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisine ilişkin okuma hızı dakikada 13 kelime, öğretim sonrasında yapılan son test oturumunda ise dakikada 27 kelimeye çıktığı belirlenmiştir.

Bu bulgular ışığında, ses kaydı yöntemi ile kendini kontrol yöntemi kullanılarak okuma akıcılığı uygulamalarının sonunda öğrencilerin edindikleri beceriyi ayrı ortam ve ayrı kişilerle genelleyebildikleri sonuç olarak ulaşılmıştır.

Bütün bulgular incelendiğinde, disleksi risk grubundaki öğrencilerle ses kaydı ile kendini kontrol etme yöntemi kullanılarak meydana getirilen okuma akıcılığı eğitiminin etkililiğine, sürdürülebilirliğine, ayrı ortamlara ve ayrı kişilere genellenebilirliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Bu durumda, doğrudan öğretim tekniklerinden model olma, rehberli ve bağımsız uygulamalar basamakları araştırmaya dahil edilen deneklerin okuma akıcılığı becerilerini kazanmalarında katkı sağlamış olduğu söylenebilir. Bunun yanında, ses kaydı ve kendini kontrol etme yönteminin beraber kullanılmasının da öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini kazanmalarında etkili olduğu kararı verilebilir.

BÖLÜM V

5.TARTIŞMA

Bu kısımda araştırmada boyunca edinilen bulgular edinilen bulgular doğrultusunda çalışmanın sonuçları sunulmuş ve tartışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, disleksi risk grubundaki öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığı becerisi edinme, sürdürme ve genelleme üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilmiş bulgularda, disleksi risk grubundaki öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığı üstünde etkili bulunduğu gösterilmiştir. Ayrıca bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim sonrasında da akıcı okuma becerisinin genelleme adımını gerçekleştirmiş ve alınan izleme verileri sonuçlarında bu beceriyi sürdürmeye devam ettiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ses kaydı ile kendini kontrol ederek okuma akıcılığı sağlama oturumlarının başlangıcından itibaren, okuma seslerinin kaydedilmesine ve onları dinlemeye, hatalı okumalarını bulmaya çok ilgi göstermiş oldukları gözlemlenen durumlardan biridir. Bundan dolayı, öğrencilerin amaçlanan becerileri edinmelerinde kendini kontrol etmenin yarattığı motivasyonun yüksek olmasının tesiri olduğu düşünülmektedir. Bu olgu, meydana getirilen araştırmalardan elde edilmiş bulgulara benzer bir şekilde;Okuma akıcılığı performanslarının geliştirilmesinde teknolojik cihazlara uyumu ile gerçekleştirilen araştırmalarda teknolojinin katkısının etkili olduğu görülmüştür (Cerasale, 2009;Esteves ve Whitten, 2011; Schneps, Thomson, Chen, Sonnert ve Pomplun, 2013; Papadima-Sophocleous ve Charalambous, 2014)

Araştırmada, akıcı okuma öğretimi yöntemi olarak kendini kontrol yöntemi belirlenmiştir.Okuma akıcılığında kendini kontrol yöntemini araştıran sadece tek çalışmaya rastlanması açısından araştırmanın alanında öncü çalışmalardan olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bir öteki bulgu, doğrudan öğretim yoluyla sunulan ses kayıt cihazı ile kendini kontrol etme öğretiminin okuma akıcılığı becerisi kazanıldıktan sonraki 14. ve 24. günler içinde de sürdürüldüğünü göstermiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilere ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığı öğretiminde ayrı bir bireyin yönerge vermesine ve ayrı mekanlarda genelledebilmelerini sağlamış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denekler, uygulamacıyla beraber gerçekleşen öğretim oturumları sona erdikten sonrasında genelleme oturumlarında ölçütü karşılayacak şekilde metinleri akıcı şekilde okuyabilmişlerdir. Ulaşılan bulgu ile paralel şekilde Yıldız (2010), okuma yazmayı ilk öğrenilen yıllarda çoklu ortam uygulamalarının okuma becerinde etkililiğini kanıtlamıştır.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri, ses kaydının alınması ve dinlenilmesi için ses kaydedici cihaz bulunması gereksinimidir. Ses kayıt cihazının bireylerin sahip olduğu bazı koşullarda rahat ulaşılabilir bir cihaz olmaması araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Maddi sorunları olan ailelerin yada öğretmenlerin ses kaydeden bir cihaz edinmek zorunda kalması araştırmanın diğer sınırlılıkları arasındadır. Farklı faaliyet yada derslerde öğrencilerin yeniden ses kayıt cihazı açmak istemesi yada ses kayıt cihazı ile çalışılmasını talep etmesi uygulayıcılar veya bu çalışmayı ev ortamında devam ettirecek olan veliler açısından zor olabileceği düşünülmektedir..

Disleksi risk grubunda olan üç öğrenci ile yürütülmesi, araştırmada yalnızca okuma hızı ve okuma hatasının incelenmesi araştırmaya katılan öğrencilerin okuma akıcılığına yönelik performanslarının sürece nazaran değil sonuca nazaran sınanması araştırmanın öteki sınırlılıkları içinde bulunduğu söylenilebilir.

BÖLÜM VI

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda, meydana getirilen çalışmadan elde edilmiş sonuçlar derlenmiş ve araştırma bulgularına bağlı olarak uygulama ve ilerideki çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda, disleksi risk grubundaki öğrenciler ders kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığı becerisinin edinilmesinde etkililiği olduğu, beceriyi edinen deneklerin on dört ve yirmi dört gün sonra da beceriyi sergilemeye devam ettiği, ayrı ortam ve ayrı bireylerle de genellediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deneklerin okumaya karşı istek ve motivasyonlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilmiş bulguların ışığında verilen öneriler; uygulama ve ilerideki araştırmalar olarak yönelik olarak iki başlığa ayrılmış ve sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1.Bu çalışmada disleksi risk grubundaki öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, disleksi risk grubu ile çalışan öğretmenlere okuma akıcılığı kazandırırken ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin kullanımı önerilebilir.

3. Üniversitelerin Özel Eğitim bölümlerinde,Özgül Öğrenme Güçlüğünde Kendini Kontrol Yöntemi başlıklı seçmeli ders açılabilir.

4.Özgül Öğrenme Güçlüğü alanındaki uzmanlar tarafından Disleksi Risk Grubunda Olan Ve Disleksisi Bulunan Çocuklarda Kullanılan Okuma-Yazma Yöntemleri başlıklı eğitimler verilebilir.

6.2.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin, farklı kişilerle, farklı mekanlarda etkililiği araştırılabilir.

2. Bu araştırmaya, disleksi risk grubunda olan kişiler dahil edilmiştir. Bu sebeple, ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin farklı engel tür ve derecelerine sahip bireylerde ve normal gelişim gösteren bireylerde okuma akıcılığına etkisi araştırılabilir.

3. Bu araştırmada, ses kaydı ile kendini kontrol yöntemi kullanılarak okuma akıcılığı öğretimi doğrudan öğretim yöntemi temelinde gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı ile kendini kontrol etme yöntemi kullanılarak okuma akıcılığı edinimi, yanlışsız öğretim teknikleri veya aşamalandırılmış öğretim gibi farklı öğretim teknikleri dahilinde de yürütülebilir.

4. Ses kaydı ile kendini kontrol etme yönteminin okuduğunu anlama becerisi öğretimindeki etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ş. G. (2019). *Yaşam Boyu Özgül Öğrenme Güçlüğü*. İKSSTD, 11, 34-39.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyol, M.,&Baştuğ, M. (2015). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Altun, D. E.,&Yücesoy-Özkan, Ş. (2018). *Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Hata Düzeltmesi Yapılarak Ve Yapılmadan Sunulan Video İpucunun Karşılaştırılması*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(2), 15-33. DOI: 10.7822/ Omuefd.357700
- Asfuroğlu BÖ, Fidan ST. *Özgül Öğrenme Güçlüğü* [Specific Learning Disorders]. Osmangazi Tıp Dergisi, 2016;38(1):49-54.
- ASFUROĞLU, B.,&FİDAN, S. (2016). *Özgül Öğrenme Güçlüğü/Spesific Learning Disorders*. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(1).
- Bafralı, C. (2021). *Disleksili Çocuklarda Yaratıcı Dans Eğitiminin Motor Fonksiyonlar ve Yürütücü İşlevlere Etkisi: Randomize Kontrollü Çalışma*.
- Baydık, B. (2002). *Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. Ve Bahap Kudret, Z. (2012). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine Ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 1-22.
- Baydık, B.,Ergül, C.&Bahap Kudret,Z. 2012. *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları Ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları*. Elementary Education Online, 11(3), 778-789
- Baydık, B., Ergül, C., Ve Kudret, Z. B. (2012). *Reading Fluency Problems Of Studentswith Reading*

Difficulties And Their Teachers/ Instructional Practices Towards These Problems.
Elementary Education Online, 11(3).

Baydık, B., Ergül, C. Ve Bahap, Z. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları.* İlköğretim Online, 11(3), 778-789.

Baykoç Dönmez, N., 2009, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim Kitabı*, Eğiten Kitap, Baskı 201, Bölüm 1

Bayrakçı, M. & Susam, B. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Özelliklerine Ve Eğitimlerine Yönelik Görüşleri*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 4 (2) , 45-56 . Retrieved From

Beydoğan, H. Ö. (2012). *Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Göre Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri.* Eğitim Ve Bilim, 37(166).

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). *Feedback And Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis.* Review Of Educational Research, 65, 245-281.

Cerasale, M. W. (2009). *The Effects Of Computer-Assisted Repeated Readings On The Reading Performance Of Middle School Students With Mild Intellectual Disabilities* (Doctoral Dissertation, University Of Central Florida Orlando, Florida).

Çankal, A. O. (2018). *Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine Ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Çevik, G. (2006). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sesli Okuma Hızlarının Arttırılmasında Okuma Öncesi Ve Sonrası Sağaltım Tekniklerinin Farklılaşan Etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğanay Bilgi, A. (2017). *Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler* 3. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti İçinde.* Ankara: Eğiten Kitap.

Edition, F. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders.* American Psychiatric Assoc.

Eripek, S. (2002). *Özel Eğitim.* Anadolu Üniversitesi. Kitap Sayfa 8

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). *Oral Reading Fluency As An Indicator Of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, And Historical Analysis*. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 239-256.

Görgün, B. Ve Melekoğlu, M. A. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Okuma Destek Programının Geliştirilmesi*. *Elementary Education Online*, 18(2), 698-713.

Gül, A. (2019, *Akan Yazı Etkinliklerinin Okuma Hızına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi. Sayfa 67

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.

Güneş, Firdevs (2011). *İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi Ve Yararları*. *Millî Eğitim Dergisi*, 191 (Yaz 2011), 7-23.

Gürer, N. (2019). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma Ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi* (Yayın No. 677187) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Gürer, N. (2021) *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma Ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*, (Yayın No. 677187) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. *High Functioning Adult Dyslexics. Dyslexia*. 2009;15(2):105-28.

İftar, ET, (2021), *Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*, 2. Baskı,

Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Karabacak, A. (2020) *Sessiz Akıcı Okuma İle Müziksel Ritim Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yakın Doğu Üniversitesi, Sayfa 18.

Kayalan, M. (2003). *Etkili Ve Hızlı Okuma Sanatı* (6. Basım). İstanbul: Alfabasım

Keskin, H.,&Akyol, H. (2014). *Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma Ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(4), 107-119.

Keskin, H.K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırmızı, S. F., ve Güneş, F. (2015). *Orta Öğretim Öğrencilerinin E-Kitap Okumaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi*. TurkishStudies, 10 (15), 787-800.

Kiley, T.S. (2006). *Researchin Reading*.Illinois Reading CouncilJournal, 34 (2).

Kocaman, G. (2021) *Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocuklarda Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Alt Puanlarının İncelenmesi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi

Korkmazlar, Ü. Ve Sürücü, Ö. (2007). *Öğrenme Bozuklukları*.Soykan, AA Ve Işık, TY. Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları İçinde, 307-326.

Meb(2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim

National Reading Panel. (2000). *Teaching Childrento Read: An Evidence-BasedAssessment Of The ScientificResearch Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction*.National Reading Panel

Piltin, G.,Temur, T., Şahin, A. Ve Demir, E. (2009). *İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi*. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Piper, B.ve Zuilkowski, Ss. (2015). *Assesing Reading FluencyIn Kenya: Oral Or*

Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlışlarını Düzeltmede Ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlışlarını Düzeltmede Ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi* (Master'sThesis, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı).

Saat, F.,&Özenç, E. G. (2019). *İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Master'sThesis, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü "Disleksi"*. İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi, 2(2), 170-176. Silent Assessment, Int.Rev.Educ.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Temizyürek, F. Ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*.

TINKER, Miles A. And C. M. McCullough. (1968). *Teaching Elementary Reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.

Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Tuz, E. (2019). *İşitme Kayıplı Yetişkin Bireyler İçin Bilgisayar Tabanlı İşitsel Eğitim Programının Geliştirilmesi*.

Unesco, *Programme Experimentale Mondiale' Alphabetisation Evaluation, Critique*, Les Presses Del'Unesco, 1976

Wolf, M. (2017). *Okuyan Beynin Bilimi Ve Hikâyesi Proust Ve Mürekkep-Balığı* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları (2007).

Wolf, M., Bowers, P. Ve Biddle, K., (2000). *Naming-Speed Processes, Timing, And Reading: A Conceptual Review*. Journal Of Learning Disabilities, 33, 38-47.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Eğitimin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Uygunluğunu Kabul Edilmeyi Uygun Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi / İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Okuma Hatalarını Düzeltme Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Yöntemin Etkisi*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Wixson, K. L. (1979). *Miscue Analysis: A Critical Review*. Journal of Reading Behavior, 11(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/10862967909547319>

EK 1.**KATILIM SÖZLEŞMESİ (ANNE-BABA İZİN FORMU)**

Disleksi risk grubundaki öğrencilerde ses kaydı ile kendini kontrol yönteminin okuma akıcılığına etkisinin incelendiği yüksek lisans tezi kapsamında, çocuğumun ses kaydı ile kendini kontrol yöntemi kullanılarak okuma akıcılığı üzere çalışma yapmasına izin veriyorum.

Araştırmada çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceği, araştırmanın çocuğum için sakınca taşımayacağı, araştırma için alınan ses kayıtlarının bilimsel amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıt vereceği ve araştırmadan istediğim zaman çekilebileceğim koşulları ile araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Bu araştırma süresince, çocuğumun okula devamı için özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Anne-Baba İmzası:

Tarih:

EK 2.**DERS PLANI****--- Öğretime hazırlık**

Dikkat çekme

Çalışma hakkında bilgilendirme

Geçmiş bilgilerin hatırlatılması

--- Dersi işleme

Rehberlik

Bağımsız uygulamalar

--- Dersi bitirme

Değerlendirme

EK 3. UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Amaç: Uygulamacının uyguladığı “doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan animasyon destekli matematik problem çözme öğretiminin” öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getirmiyorsa "Hayır" sütununa bir tik (✓) atınız.

Gözlemci:

Tarih

.....

Gözlenen Denek:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

Başlama Düzeyi ve Değerlendirme Veri Toplama Aşamaları:

	Evet	Hayır
1. Çalışma ortamını hazırlar.		
2. Öğrenciye hazır olup olmadığını sorar.		
3. Öğrenciye metni oku yönergesi verir.		
4. Öğrencinin ilk okuması bittiğinde öğrenciye ses kaydını dinle, yanlışlarının altını çiz yönergesini verir.		
5. Öğrencinin eksik çizdiği kelime olursa müdahale eder.		
6. Öğrenci yanlış okuduğu kelimelerin altını çizmeyi bitirdiğinde birdaha oku yönergesini verir.		
7. Öğrenci ikinci okumayı bitirdiğinde se kaydını dinle, yanlışlarının altını başka renk kalem ile çiz yönergesini verir.		
8. Öğrencinin eksik çizdiği kelime olursa müdahale eder.		
9. Öğrenciye 1. Ve 2. Okuman arasındaki farklı inceleyelim yönergesini verir.		
5. Çalışma sonunda öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür eder.		

EK 4. GÖZLEMCİ GÜVENİRLİĞİ KAYIT FORMU

Uygulama Yönergesi: Öğrencilerin problemlere vermiş oldukları cevapları yanlış veya doğru olarak değerlendirip, Evet ve Hayır sütunlarını işaretleyerek doldurunuz.

Gözlemci:..... **Tarih:**.....

Öğrenci:

Oturum Adı:

Başlama düzeyi:

Öğretim sonu değerlendirme:

İzleme:

Genelleme:

Oturum Sayısı:

Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formu:

Okuma Metni No.	Evet	Hayır
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
Toplam		

EK.5**Müfredat Temelli Değerlendirme Veri Toplama Formu****Uygulamacının adı soyadı:****Öğrencinin adı soyadı:****Öğrencinin Doğum tarihi:****Uygulama tarihi:****Okuma metninde yer alan toplam kelime sayısı:****Öğrencinin ilk Okuma süresi:****Öğrencinin ikinci okuma süresi:****Öğrencinin birinci okumadaki hatalı okuduğu kelime sayısı:****Öğrencinin ikinci okumadaki hatalı okuduğu kelime sayısı:****Öğrencinin okuma hızı:****Öğrencinin hatalı okuma yüzdesi:**

EK.6

2.Sınıf Düzeyi Değerlendirme Dökümanları



**MÜFREDAT TEMELLİ
DEĞERLENDİRME**

**Disleksi Öğrenme Güçlüğü
Derneği**
Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği
(EDA) Türkiye Ülke Temsilcisidir.

2. Metin 2. Sınıf Düzeyi "Koridordaki Kaza"

Çocuğun okuma hızı dakikada :

Bir dakikada yanlış okunan kelime sayısı:

OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ

Dakikada okuduğu kelime sayısı:

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu – Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Yanlış Seslettiği Kelime Sayısı:

Uygulamacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Sesletmeden Atladığı Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Yanlış Kelime Sayısı:

4



2013
Disleksi Öğrenme Güçlüğü
Derneği
Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği
(EDA) Türkiye Ülke Temsilcisidir.

MÜFREDAT TEMELLİ DEĞERLENDİRME

2. Metin

KORİDORDAKİ KAZA

Teneffüs saatiydi. Zil çalmıştı. Bütün öğrenciler bahçeye çıkmak için sabırsızlanıyordu. Kalemlerini ve defterlerini kaldırdılar. Hepsi birden sınıftan koşarak koridora çıktılar. Koridorda bütün öğrenciler koşuyordu. Öğrenciler koşarken karşıdan gelen öğrencilerle çarpıştılar. Hepsi birden yere düştüler. Kimisi kolunu kimisi kafasını tutarak acıyla ağlamaya başladılar. Nöbetçi öğretmen geldi. Öğrencileri yerden kaldırdı. Onları sıraya dizdi. Koşmadan yürümelerini söyleyerek bahçeye çıkardı. Bahçeye çıktıklarında öğretmen, öğrencilere dönerek:

—Şimdi yürüyerek bahçeye çıktınız, çarpıştınız mı? Koridorda yürüyerek bahçeye çıkmanız gerekir. Böylece birbirinizle çarpışmazsınız, dedi. Öğrenciler hatalarını anlamıştı. Birbirlerinden özür dilediler. Bir daha koridorda koşmayacaklarına dair öğretmenlerine söz verdiler.

EK 7.

3. Sınıf Düzeyi Değerlendirme Dökümanları



**MÜFREDAT TEMELLİ
DEĞERLENDİRME**

**Disleksi Öğrenme Güçlüğü
Derneği**
Derneğimiz Avrupa Disleksis Birliği
(EDA) Türkiye Ülke Temsilcisidir.

3. Metin 3. Sınıf Düzeyi “ Oyuncaklar”

Çocuğun okuma hızı dakikada :

Bir dakikada yanlış okunan kelime sayısı:

OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ

Dakikada okuduğu kelime sayısı:

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu – Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Yanlış Seslettiği Kelime Sayısı:

Uygulamacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Sesletmeden Atladığı Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Yanlış Kelime Sayısı:

6



Disleksi Öğrenme Güçlüğü
Derneği
Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği
(EDA) Türkiye Ülke Temsilcisidir.

MÜFREDAT TEMELLİ DEĞERLENDİRME

3. Metin

OYUNCAKLAR

Oyuncaklar bütün çocuklar çok sever. Onlarla bütün gün oynarlar. Çocukların en çok sevdiği oyuncaklar; top, araba, kamyon ve bebektir. Topu hoplatır, zıplatırlar. Ancak çocukların topla evde oynamalarına anneleri kızar. Çünkü top bir şeye çarpabilir. Eşyalar kırılabilir. Bu nedenle topla bahçede oynamalısınız. Kamyonla oynamak en çok çocuk parkında zevklidir. Onun kasasına kum yükler onu sürersiniz sonra kumu boşaltırsınız. Arabalar ise evde oynamak için en uygun oyuncaklardır. Onları arkadaşlarınızla yarıştırebilirsiniz. Kızlar bebeklerle çok güzel oynarlar. Onlara mama yedirirler ve uyuturlar. Onlarla evcilik de oynarlar. Bebekler evde oynamak için en iyi oyuncaklardır.

Oyuncaklarımızı iyi kullanmalıyız, onlarla oynarken kırmamalıyız. Oyuncaklarımızla oynarken diğer dikkat edeceğimiz şey de onları oynadıktan sonra toplamaktır. Toplamazsak biri üstüne basabilir. Kırılabilir. Evimiz dağınık olur.

Çocuklara oyuncakları anneleri, babaları, kardeşleri ve akrabaları alır. Kızlar en çok bebekleri sever. Erkekler ise arabaları onlara hediye alacaksanız buna göre seçim yapmalısınız. Peki siz hangi oyuncakları seviyorsunuz?

Ek 8.

4.Sınıf Düzeyi Değerlendirme Dökümanları



**MÜFREDAT TEMELLİ
DEĞERLENDİRME**

2013
**Disleksi Öğrenme Güçlüğü
Derneği**
Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği
(EDA) Türkiye Ülke Temsilcisidir.

4. Metin 4. Sınıf Düzeyi “Otobüs”

Çocuğun okuma hızı dakikada :

Bir dakikada yanlış okunan kelime sayısı:

OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ

Dakikada okuduğu kelime sayısı:

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu – Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Yanlış Seslettiği Kelime Sayısı:

Uygulamacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Sesletmeden Atladığı Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Yanlış Kelime Sayısı:

8



MÜFREDAT TEMELLİ DEĞERLENDİRME

OTOBÜS

Bir yerden bir yere giderken genellikle dolmuş ve otobüs gibi taşıtları kullanırız. Şimdi size otobüs hakkında bilgi vereceğim. Otobüsün neye yaradığını, ne tür bir taşıt olduğunu öğrenmek ister misiniz?

Otobüs bir toplu taşıma taşıtıdır. İnsanlar evlerine işlerine gitmek amacıyla bu taşıtı kullanır. Otobüs belirlenen hatlar üzerinde çalışır. Örneğin eğer Kızılay'a gitmek istiyorsanız, Kızılay otobüsüne binmelisiniz. Otobüsün önünde gideceği yer yazılıdır. Önündeki yazıyı okuyarak doğru otobüse binebilirsiniz. Otobüsü şoför kullanır. Otobüsün içinde yolcuların oturması için koltuklar vardır. Otobüse ya kartla ya da para vererek binebilirsiniz. Belediye otobüslerinde kart kullanılır. Halk otobüslerinde ise otobüse binince para verilerek bilet alınır.

Otobüsler diğer toplu taşıma araçlarına göre daha fazla yolcu taşır. Yolcu taşıma araçlarına göre başka bir farkı ise öğrenci indirimi olmasıdır. Yani öğrenciler otobüse daha az para ödeyerek binebilir. Diğer bir farkı da otobüsler ayakta yolcu taşınabilir. Eğer otobüslerde ayakta yolculuk yapıyorsanız düşmemek için sıkı tutunmalısınız.

Otobüse binerken veya inerken bazı kurallara uymanız gerekir. Otobüse duraklarda binip, yine duraklarda inebilirsiniz. Otobüsten inmek istediğimizde ise iniş düğmesine basmalısınız. Sırayla binip sırayla inmелisiniz. Kapısından uzak durmalısınız. Kapı açılıp kapanırken dikkat etmelisiniz. Artık otobüsü tanıyorsunuz. Tek başına otobüse binebilir misiniz?

EK.9

2.Sınıf Düzeyi Örnek Uygulama Dökümanları



EMRE'NİN AİLESİ

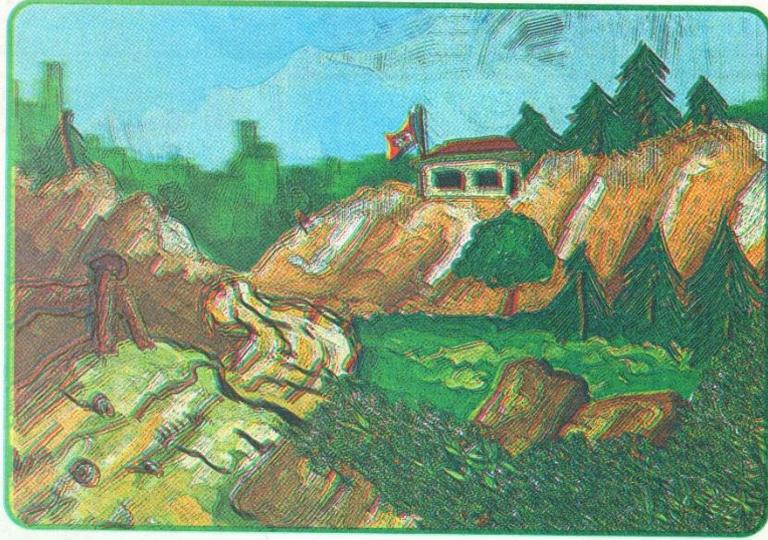
Emre, çok heyecanlıydı. İçi içine sığmıyor, yerinde duramıyordu. O gün İstanbul'da olan babası gelecekti. Doktor olan babası, bir haftalığına, İstanbul'daki bir toplantıya katılmıştı. Babasını tam bir haftadır göremiyordu. İşte sonunda, zaman su gibi akıp geçmiş, babası geliyordu. Annesiyle hazırlanıp havaalanının yolunu tuttular. Emre, annesine:

- Anneciğim biliyor musun? İnsanın ailesi çok önemlidir, değil mi? Annesi:

- Evet, oğlum. İnsanın ailesi çok önemlidir. Bizler çok şanslıyız; çünkü birbirimizi çok seviyor ve anlıyoruz. Birbirimize saygı gösteriyoruz. Bu da bizim mutlu bir aile olmamızı sağlıyor. İnsanın ailesi, iyi ve kötü gününde hep yanındadır.

Bir saat sonra Emre babası ile kucaklaştı. Hep birlikte evlerine, yuvalarına geldiler. O gece Emre, babasının hediye olarak getirdiği saati koluna takarak derin bir uykuya daldı.

KOMİSYON



OKULUM

Oya yağmurlu bir günde annesi ile sohbet ediyordu. Oya, annesine sordu:

-Anneciğim eskiden okullar nasıldı? Bana anlatır mısın? Oya'nın annesi anlatmaya başladı:

-Oyacığım benim okuduğum okul bir köyün tepesinde, çam ağaçlarıyla dolu bir bahçenin içindeydi. Küçük ama şirin bir binaydı. Okulda yalnızca bir öğretmen vardı. Tüm sınıfların dersleri ile o ilgilenirdi. Okulda hademe olmadığı için her gün görevli olan öğrenciler iki sınıftan meydana gelen okulu süpürürdü. Bizler, kantin olmadığı için evlerimizden leblebi, fındık ve kuru üzüm gibi yemişler getirip yerdik. Öğrenci sayısı az olduğu için teneffüslerde pek gürültü olmazdı. Oya:

- Anneciğim o günleri özleyor musun?

Annesi pencereden dışarıya baktı ve gülümsedi:

-Evet kızım, bazen o çocukluk günlerimi ve okulumu çok özleyorum.

KOMİSYON

EK.10

3.Sınıf Düzeyi Örnek Uygulama Dökümanları

EYVAH, DİŞİM AĞRIYORI

Merhaba,

Ben bir mikrobum. Ne zaman eli yanağında ağlayan bir çocuk görsem, neşem yerine gelir. Keyiflenirim. Biliyorum pastaya, dondurmaya "Hayır!" diyemez hiçbir çocuk. Hele bayramlarda yedikleri çeşit çeşit şekerlemelerden, çikolatalardan sıra gelmez sebzeğe, meyveye.



Yedikleri dişlerine yapışınca da biz mikropların çok sevdiği bir ortam oluşur. Bu yiyecek kalıntıları dişlerin arasında bozulur. Yiyecekler bozuldukça da biz çoğalırız. Bir araya gelip dişlerinizde kocaman oyuklar açarız. İnsanlar, bu oyuklara "çürük" diyorlar.

Hey çocuk, sakın yemeklerden sonra dişlerini fırçalama! Hele dişçiye asla gitme! Canını acıtır.

Bizim, oyuklar açarak ele geçirdiğimiz, çürüttüğümüz dişi çekiverir. Biz de çoğalamayız.

Yumurta, balık, süt, peynir de yeme. Bunlar dişlerini güçlendirir. Bu besinleri bol bol tüketirsen, biz nereye gideriz? Nerede yaşarız?

Hey çocuk! Birak elinden o fırçayı. Yapma!... Fırçalama dişlerini!... Acı bana.

Betül ARSLAN

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK



Atatürk, 1881 yılında Selanik'te doğdu. Ona, "Mustafa" adını verdiler.

Mustafa, okul çağına gelince, önce mahalle mektebine başladı. Sonra, Şemsi Efendi Okulu'na gitti. Küçük Mustafa asker olmak istiyordu. İlköğrenimini tamamladıktan sonra askeri ortaokula başladı. Zekası ve çalışkanlığı ile kısa zamanda öğretmenlerinin sevgisini kazandı. Matematik öğretmeni ona "Senin adın da Mustafa, benimki de... Arada bir fark olmalı. Bundan sonra, senin adın

Mustafa Kemal olsun." dedi. O günden sonra adı, Mustafa Kemal oldu.

Mustafa Kemal, askeri ortaokuldan sonra, askeri liseyi de başarıyla bitirdi. Daha sonra Harp Okulu ve Harp Akademisi'ni de bitirerek subay oldu.

Mustafa Kemal, yurdunu ve ulusunu çok seviyordu. Yurdunu işgalden kurtarmak için Kurtuluş Savaşı'nı başlattı.

Kurtuluş Savaşı ile tüm Türkiye'yi işgalden kurtardı. Özgür ve bağımsız yeni bir devlet kurdu. Mustafa Kemal, en iyi yönetim şeklinin cumhuriyet olduğunu düşünüyordu. Bunun için 29 Ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'ni ilan etti.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kalkınması için birçok yeniliğe önderlik etti. Yaşamı, yurduna ve ulusuna hizmet etmekle geçti. Türkiye Büyük Millet Meclisi ona "Atatürk" soyadını verdi. Böylece adı, Mustafa Kemal Atatürk oldu.

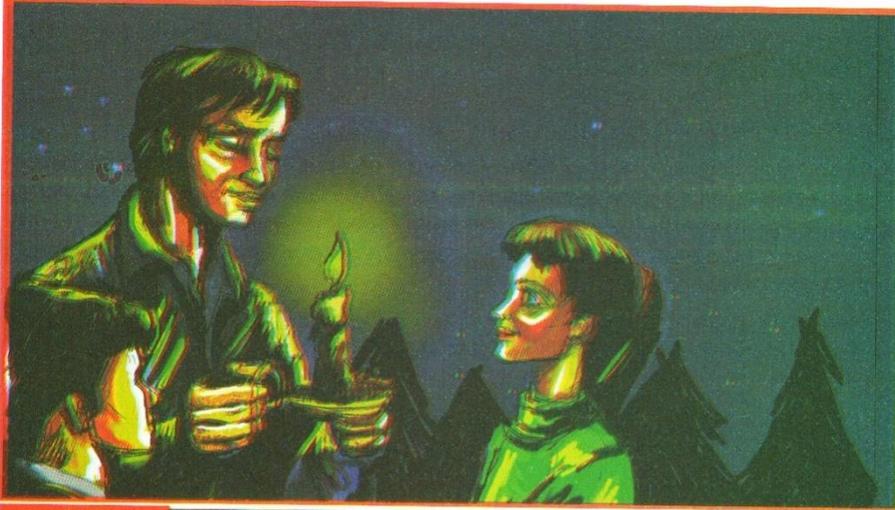
Atatürk, ulusunun kalkınması ve mutluluğu için çok çalıştı. Uzun ve yorucu çalışmaları sonunda hastalandı. 10 Kasım 1938'de İstanbul Dolmabahçe Sarayı'nda yaşamını yitirdi. Mezarı ise Ankara'da Anıtkabir'dedir.

KOMİSYON

EK.11

4.Sınıf Düzeyi Örnek Uygulama Dökümanları

4. Sınıflar Türkçe Okuma ve Etkinlik Kitabı



IŞIK, YAŞAMIN PIRILTISIDIR

Bir gece vakti, evde, ailemle oturmuş çok keyifli bir filme dalmışız. Pür dikkat filmi izliyoruz. O da ne? Her taraf aniden kapkaranlık olmuş! Göz gözü görmüyor. Az önceki neşeyle karışık merakımız son bulmuş, simsiyah bir boşlukta neler olduğunu anlamaya çalışıyoruz. Göz bebeklerimiz kocaman kocaman açılmış, ışık arıyor. Anlıyoruz ki elektrikler kesilmiş.

Babam, olduğu yerden kalkmış, ay ışığının hafif parıltısında gördüğüm kadarıyla kollarını öne uzatmış, görme yeteneğini kaybetmiş biri gibi duvara tutunarak mutfağa doğru gidiyor. Bir an önce kibriti alıp mum yakmasını bekliyoruz. Ne kötü! Bu ışsızlıkla beraber, derin bir sessizlik bürüyor odayı.

Nihayet, mutfak kapısından ışık sızıyor odamıza. İrilişen göz bebeklerimiz ışıkla buluşunca küçülmeye başlıyor. Babam, elindeki mumla odaya gelirken, "Buna da şükür..." diyerek derin bir nefes alıyoruz.

Babam: "Bu karanlık bizim için bir fırsattır. Birlikte bahçeye çıkarak gökyüzünün şenliğini izleyelim. Bütün yıldızlar ve Ay, bizi bekliyor." dedi.

Bahçeye çıktık. Şehir karanlığa gömülmüştü. Sokak lambalarından ve iş yerlerinin renkli neon lambalarından eser yoktu. Annem: "Çocuklar, işte ışık kirliliğinin olmadığı

örnek bir an. Şehrin ışıklarının gökyüzünü bile aydınlatığı bir gecede, bu kadar çok yıldız bir arada asla göremezsiniz. Bu fırsatı değerlendirip yıldız kümelerini inceleyelim." dedi. Gerçekten de hilal şeklindeki Ay, ne kadar da güzel gülümsüyor, sanki yıldızlar bize göz kırıyorlardı.

Gökyüzünü izlerken, ışıkla ilgili aklıma gelenleri düşündüm. Bakışlarımı gökyüzünden alıp öne doğru uzatınca koyu bir siyaha dalıverdim. Siyah, gece demek. Aklımdan, "İyi ki hep geceyi yaşamıyormuşuz." diye geçiverdi. Sonra, renksiz bir yaşam nasıl olurdu, diye düşündüm. Renklerle yaşamak ne güzeldi! Sarı, mavi, turuncu, kırmızı, yeşil, pembe, kahverengi ve daha niceleri. Güneşin bize sunduğu renkler, aslında "ışığın çocukları" gibiydi. Çünkü tüm renkler, ışıkta gizlidir. Güneşten gelen ışığın, aslında gözümüzün algılayabileceği tüm renkleri içerdiğini biliyordum. Bunu, en iyi bir gökkuşağı anlatır bize. Gökkuşağındaki farklı renklerin, ışığın değişik açılarla kırılması sayesinde oluştuğunu da önceden öğrenmiştim.

İşığın olduğu her yerde renklerden söz edilebileceği gibi, ışığın ulaşamadığı yerlerde gölgelerden bahsetmek gerekir. Gölgenin, ışığın varlığı sayesinde ömrünü sürdürdüğünü biliyorum. Gün boyunca gölge uzunluğumuzun, ışığın sayesinde değişik boylarda olduğunu söyleyebilirim. Örneğin, gölgemizin en uzun olduğu vakitler sabah ve akşam saatleri olurken, en kısa olduğu vakit ise öğle saatleridir. Bunun nedeni ise Güneş ışınlarının değişik açılarla Dünya'mıza gelmesidir.

Öğretmenimiz bir gün bize şöyle demişti: "Güneş battıktan 20-30 dakika sonra, Güneş'in battığı ufkun tam ters yönüne bakınız. Burada, gökyüzüne göre daha koyu tonlu bir bant belircektir. Bu, Dünya'nın gölgesidir. Hava, kararmayı sürdürdükçe bu bant, yavaş yavaş genişleyerek gökyüzünün tümünü kaplayacaktır. İşte bu karanlığa biz 'gece' diyoruz." Doğrusu buna inanamamıştım. Başımı kaldırıp gökyüzüne baktığımda koskoca Dünya'nın gölgesini şimdi daha iyi görebiliyorum. Gecenin karanlığına bu kadar yakın olmak, içimde inanılmaz bir duygu uyandırmıştı.

Birden, karanlığın içinden babamın bize seslendiğini duydum. Babamın elindeki ışığı takip ederek bahçeden geçip eve girdik. Yavaşça koltuklara oturduk. Elektriklerin gelmesini beklerken, bu karanlık gecede yaşadıklarım, aklımdaki pek çok soru işaretine ışık tutmuştu. Işığın o ölçülemeyen değerini, bu karanlık gecede daha da iyi anlamıştım. Sonra da kendi kendime "Işık, yaşamın pırlantısıdır, yaşamın ta kendisidir." dedim.

KOMİSYON

EK.12: İntihal Raporu

Uzmanlık Tezi

ORJİNALLİK RAPORU

% 18	% 14	% 4	% 10
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 4
2	9lib.net İnternet Kaynağı	% 3
3	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	phpderslerim.com İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	% 1
7	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
8	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	<% 1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1

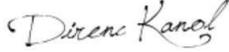
EK 13: Etik Kurul Onay Raporu

**BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK
KURULU**

13.10.2021

Sayın Narin Gemecik
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/731 proje numaralı ve **“Disleksi Risk Grubunda Olan Öğrencilerde Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkisi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

EK 14: Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER			
Adı ve Soyadı	Narin Gemecik		
E-postası/Web Sayfası	naringemecik@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri		
Görev Yaptığı Alanlar	2019 yılında başlayan ve halen devam etmekte olan özel eğitim öğretmenliği 2021 yılında başlayan ve halen devam etmekte olan özel eğitim merkezi müdürlüğü		
ÖĞRENİM BİLGİLERİ			
	Üniversite	Bölüm ve Lisans Derecesi	Mezun Olduğu Yıl
Lisans	Yakın Doğu Üniversitesi	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2019
Tez Başlığı	Disleksi Risk Grubundaki Öğrencilerde Ses Kaydı İle Kendini Kontrol Yönteminin Okuma Akıcılığına Etkililiği		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK		
AKADEMİK ESERLER			

