OKUMA YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ GİDERMEDE ORTON-GILLINGHAM YAKLAŞIMININ ETKİSİ

Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2016


GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUMA YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ GİDERMEDE ORTON-GILLINGHAM YAKLAŞIMININ ETKİSİ

Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinde itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seda

Soyadı : ALTUNBAŞ YAVUZ

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 04.02.2016

TEZİN

Türkçe Adı : Okuma Yazma Güçlüklerini Gidermede Orton-Gillingham Yaklaşımının Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Orton-Gillingham Approach in the Treatment of Reading and Writing Difficulty

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seda ALTUNBAŞ YAVUZ tarafından hazırlanan "Okuma Yazma Güçlüklerini Gidermede Orton-Gillingham Yaklaşımının Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL ……

İlköğretim, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ ……

İlköğretim, Bartın Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Seyit ATEŞ ……

İlköğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY ……

İlköğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR ……

İlköğretim, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 01/03/2016

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında birikimlerini ve zamanını esirgemeyen, öğrencisi olmaktan onur duyduğum, tez danışmanım, Prof. Dr. Hayati AKYOL hocama, ilgisinden ve desteğinden dolayı sonsuz şükranlarımı sunarım.

Değerli eleştiri ve önerileriyle beni sürekli daha iyiye sevk eden ve bu tezin olgunlaşmasına katkı sağlayan Prof. Dr. Firdevs Güneş'e ve Doç. Dr. Seyit Ateş'e teşekkürü bir borç bilirim. Doktora öğrenimim boyunca ders aldığım veya tez çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek olan kıymetli hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Araştırmanın farklı aşamalarında görüşlerini belirten ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Mustafa Ulusoy'a, Doç. Dr. Mustafa Yıldız'a, Yrd. Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir'e, Yrd. Doç. Dr. Şükran Calp'e, Arş. Gör. Dr. Pınar Bulut'a, Arş. Gör. Elif Büşra Uzun'a ve isimlerini sayamadığım birçok çalışma arkadaşıma ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmam esnasında yardımlarını esirgemeyen Erzincan'daki okul müdürlerine, öğretmenlere, araştırmaya katılan ve onlarla çalışmaktan büyük keyif aldığım öğrencilere ve ailelerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Aynı zamanda, bilgi ve tecrübesiyle sevgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşime, bana çok şey katan başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ederim.

Ankara, Mart 2016 Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

OKUMA YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ GİDERMEDE ORTON-GILLINGHAM YAKLAŞIMININ ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Seda ALTUNBAŞ YAVUZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MART 2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma öğretiminin, okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmaktır. Çalışma nitel araştırma deseninin eylem araştırması modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, okuma yazma güçlüğü olan beş öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulama öncesinde ve sonrasında akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmede "*Yanlış Analizi Envanteri*", yazma düzeyini tespit etmede ise "*Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği*" kullanılmıştır. Verilerin toplanması, analizi ve uygulama sırasında video kamera, ses kaydı ve bilgisayar gibi teknolojik araçlardan faydalanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla "*Kişisel Bilgi Formu"* ile okul müdürü, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve öğrenci ailelerinden öğrenciler hakkında bilgiler toplanılmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı olarak planlanan uygulama süreci 12 hafta sürmüş, toplamda 216 ders saati çalışılmıştır. Çalışma her öğrenci için bireysel olarak uygulanmış ve aynı zamanda uygulama boyunca iki kez de küçük grup çalışması yapılmış ve etkinlikler buna göre hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda Orton-Gillingham yaklaşımına

dayalı okuma yazma öğretiminin okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Akıcı Okuma, Yazma, Okuduğunu Anlama, Okuma Güçlüğü, Yazma Güçlüğü, Orton-Gillingham Yaklaşımı

Sayfa Adedi : 243

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

THE EFFECT OF ORTON-GILLINGHAM APPROACH IN THE TREATMENT OF READING AND WRITING DIFFICULTIES

(Doctoral Dissertation)

Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2016

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of the reading and writing instruction based on the Orton-Gillingham approach on fluent reading, writing and reading comprehension skills of students who have difficulty in reading and writing. The study was designed as an action research model of qualitative research designs. To determine the study group, criterion sampling strategy from the purposeful sampling methods of qualitative research was used. The study was carried out with five students who have difficulty in reading and writing. Within the frame of the study, the students' levels of fluent reading, writing and reading comprehension skills were determined both in the pre- and post- Orton-Gillingham application processes. "The Error Analysis Inventory" was used to determine the students' levels of fluent reading and reading comprehension skills while "The Multidimensional Legibility Scale" was used to ascertain the levels of writing skills. In data collection and analysis processes and during the application process, technological devices such as video camera, voice recorder and computer were utilized. In order to obtain information about the students, the data were collected from the school principal, the classroom teacher, the school counsellor and the students' parents via "Personal Information Form". The application process based on the Orton-Gillingham approach lasted 12 weeks and took totally 216 hours. The study was implemented individually for each student; in addition, two mini-group practices were carried out in the process and the activities were chosen according to these processes. The study findings

showed that the reading and writing instruction based on the Orton-Gillingham approach affected the fluent reading, reading comprehension and writing skills of the students who have difficulty in reading and writing in a positive way.

Keywords : Fluent Reading, Writing, Reading Comprehension, Reading Difficulty, Writing Difficulty, Orton-Gillingham Approach

Page Number : 243

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI iii
JÜRİ ONAY SAYFASI iv
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Problem Cümlesi 6
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi 7
Varsayımlar 9
Sınırlılıklar 9
BÖLÜM 2 11
KURAMSAL ÇERÇEVE 11
Okuma 11
Akıcı Okuma 13
Okuduğunu Anlama 15

Okuma Güçlüğü....17
Yazma....20
Yazma Güçlüğü....23
Yazmanın Motorsal Boyutu....26
Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki....29
Orton-Gillingham Yaklaşımı....32
İlgili Araştırmalar....38
BÖLÜM 3....51
YÖNTEM....51
Araştırma Modeli....51
Çalışma Grubu....52
Veri Toplama Araçları....67
Veri Toplama Süreci....70
Uygulama Ortamı....72
Uygulama Süreci....73
BÖLÜM 4....823
BULGULAR VE YORUM....83
Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....83
Yazma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....92
Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar....101
BÖLÜM 5....121
SONUÇ VE TARTIŞMA....121
Sonuçlar....121
Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Sonuçlar....121
Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar....126
Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Sonuçlar....129
Çalışmaya Ait Alan Notlarından Elde Edilen Diğer Sonuçlar....134
Tartışma....135
KAYNAKÇA....145
EKLER....161
EK 1. Uygulama İzin Yazısı....162

EK 1. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Üçüncü Sınıf Metni 163

EK 3. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan İkinci Sınıf Metni 164

EK 4. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Birinci Sınıf Metni 166

EK 5. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Ara Test Metni (3. Sınıf /Blgilendirici Metin Türü) 167

EK 6. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Ara Test Metni (3. Sınıf /Hikâye Edici Metin Türü) 168

EK 7. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Metinlere Göre Okuma Hataları ve Türleri . 170

EK 8. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Metinlere Göre Okuduğunu Anlamaya Yönelik Cevapları 199

EK 9. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği 219

EK 10. Aile İzin Formu 220

EK 11. Öğrenci, Veli ve Öğretmene Ait Kişisel Bilgi Formu 221

EK 12. Görsel Etkinliklerde Kullanılan Bazı Materyaller 222

EK 13. Karıştırma/Harmanlama Etkinliklerinde Kullanılan Bazı Materyaller 223

EK 14. Genel Hece Çalışmalarında Kullanılan Bazı Materyaler 224

EK 15. Yeni Kelime Öğretiminde Kullanılan Bazı Materyaller 225

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler* 54
Tablo 2 *Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğretmenlerine Ait Bilgiler* 66
Tablo 3 *Öğrenci 1'e Ait Uygulama Etkinlik Formu* 79
Tablo 4 *Öğrenci 1'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler* 84
Tablo 5 *Öğrenci 2'ye Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler* 86
Tablo 6 *Öğrenci 3'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler* 88
Tablo 7 *Öğrenci 4'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler* 89
Tablo 8 *Öğrenci 5'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler* 91
Tablo 9 *Öğrenci 1'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler* 93
Tablo 10 *Öğrenci 2'ye Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler* 94
Tablo 11 *Öğrenci 3'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler* 96
Tablo 12 *Öğrenci 4'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler* 98
Tablo 13 *Öğrenci 5'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler* 99
Tablo 14 *Öğrenci 1'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler* 102
Tablo 15 *Öğrenci 2'ye Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler* 104
Tablo 16 *Öğrenci 3'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler* 106
Tablo 17 *Öğrenci 4'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler* 108
Tablo 18 *Öğrenci 5'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler* 110
Tablo 19 *Çalışma Grubuna Ait Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler* 113
Tablo 20 *Çalışma Grubuna Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler* 114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü. Somekh, B. (2006). Action research: a methodology for chance and development. Maidenhead,: Open University. 52
Şekil 2. Öğrenci 1'e ait ön test- son test yazma becerileri 93
Şekil 3. Öğrenci 2'ye ait ön test- son test yazma becerileri 95
Şekil 4. Öğrenci 3'e ait ön test- son test yazma becerileri 97
Şekil 5.Öğrenci 4'e ait ön test-son test yazma becerileri 98
Şekil 6. Öğrenci 5'e ait ön test - ara test yazma becerileri 100
Şekil 7. Çalışma grubu öğrencilerinin üçüncü sınıf metnindeki okuma hatalarının durumu 114
Şekil 8. Çalışma grubu öğrencilerinin ikinci sınıf metnindeki okuma hatalarının durumu 115
Şekil 9.Çalışma grubu öğrencilerinin birinci sınıf metnindeki okuma hatalarının durumu 115
Şekil 10. Çalışma grubu öğrencilerinin üçüncü sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdelerinin durumu 116
Şekil 11. Çalışma grubu öğrencilerinin ikinci sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdelerinin durumu 116
Şekil 12. Çalışma grubu öğrencilerinin birinci sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdelerinin durumu 117
Şekil 13 Çalışma grubu öğrencilerinin yazma beceri düzeylerinin durumu 117

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ilk adımlarından birisi okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Okuma ve yazma insan hayatının en önemli kavramlarından biridir. Dolayısıyla bireylerin günlük hayatlarını daha kaliteli bir şekilde devam ettirebilmeleri için bu becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir.

Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2010, s. 1). Güneş (2007) ise okumayı; yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma, bir dizi işlemler ile göz ve beyin arasındaki anlam kurma sürecidir. Bu becerinin kazanılması bireylerin hem akademik, hem sosyal hem de kişisel başarılarının gelişimi ile doğru orantılıdır. Okuma ve yazma becerisinin kazanılmasında ilk basamak ilkokul kademesidir. İlkokulda okuma becerilerini uygun biçimde kazanıp uygulayamayan bireyler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2010, s. 2). Bu başarısızlığın altında yatan en önemli sebeplerden biri de okuma güçlüğüdür.

Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı, bireyin okuma sırasında karşılaştığı sorunlar okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984). Okuma güçlüğü olan bireyler; okuma becerisini geliştiremediği için okuma esnasında çok sayıda hata yapabilmekte, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır.

Son yıllarda yapılan birçok araştırma, bazı öğrencilerin, herhangi bir zihinsel engele sahip olmamalarına ve dinlediklerini anlamalarına rağmen, okuma ve yazma öğrenmede zorluk çektiklerini göstermektedir (Al-Otaiba ve Fuchs, 2002; Cassar, Treiman, Cutting ve Scarborough, 2006; Denton, Wexler, Vaughn, ve Bryan, 2008; Foorman ve Moats, 2004; Gray, 2008; Hudson, High, ve Al-Otaiba, 2007; Johnson, Pennington, Lee, ve Boada, 2009; Lyon ve Weiser, 2009; Moats, 2009; Nelson ve Machek, 2007; Reynolds ve Nicolson, 2007; Schneps, Rose, ve Fischer; 2007; Snowling, Muter, ve Carroll, 2007; Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron, ve Lindamood, 2010; Tunmer, 2008; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, ve Wolf, 2007).

Okuma sürecini fiziksel, bilişsel, duygusal, çevresel, dilsel ve eğitsel açıdan pek çok faktör etkilemekte ve bu faktörler yeterli düzeyde kazanılmadığı zaman başarılı bir okumanın gerçekleşmesine engel olabilmektedir (Bond'dan aktaran Akyol ve Temur, 2006). Bu engellerden biri de okuma esnasında yapılan hatalardır. Aşağıda bu hatalar kısaca özetlenmiştir:

Atlama: Okuma sırasında seslerin, hecelerin veya kelimelerin, kelime gruplarının ya da bütün bir satırın okunmadan geçilmesidir. Bu duruma görsel bir anormallik veya dikkatsizlik neden olabilmektedir. Okuma sırasında az sayıda yapılan atlamalar, dikkatsizlik sonucu meydana gelmekte olup; daha fazla sayıda yapılan atlamalar ise kelimelerin sayfa üzerindeki yerinin takip edilmesinde zorlanıldığına işaret etmektedir. Sık atlama sorunu olan çocuklarda, parmakla takip faydalı bir yoldur (Harris ve Sipay, 1990, s. 213). "Dayanamadı" kelimesinin "dayanmadı" şeklinde okunması hece atlamaya örnek olarak verilebilir.

Ekleme: Okuma sırasında, metinde olmayan sesin, hecenin, kelime ya da kelimelerin metinde varmış gibi okunmasıdır. Ekleme kelimenin veya cümlenin başında, ortasında ya da sonunda olabilir. Eklemelerin sayısının azlığı öğrenci için bir sorun teşkil etmemektedir. Ancak sıklıkla ve anlamsızca yapılan eklemeler, öğrencide dikkat problemi olduğunun

göstergesi olabilir (Akyol, 2010). Öğrencinin "domates" kelimesini "domartes" şeklinde okuması eklemeye örnek olarak verilebilir.

Tekrar: Bu okuma hatası, bütün bir kelimenin, kelimenin yarısının, anlam ünitesinin ya da cümlenin tamamının geriye dönülerek tekrar okunması olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2010, s. 208). Kelime, öğrenci tarafından tam olarak okunamadığı için tekrar edilme isteği duyulmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, genellikle zorlanılan kelimeyle karşılaştıklarında, okunabilen bir önceki kelimeyi tekrar ettikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin okuma hızını düşürmekte, okuma hataları yapmasına neden olmakta ve bu nedenle de anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir.

Ters Çevirme: Okuma sırasında harflerin, hecelerin veya kelimelerin yer değiştirilerek okunmasıdır. Kelimenin tamamını, bir harfini, harflerin yerlerini ve kelimelerin yerlerini ters çevirme şeklinde dört çeşidi vardır (Harris ve Sipay, 1990, s. 214, 477). Öğrencinin "bayrak" kelimesini "baryak" şeklinde okuması ters çevirmeye örnek olarak verilebilir.

Yanlış Okuma: Kelimenin doğru olarak seslendirilememesi sorunudur (Akyol, 2012, s. 105). Duraklamalar, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, kendi kendine düzeltme vb. okumadaki diğer hatalardır (Harris ve Sipay, 1990, s. 214).

Okuma hatalarından arındırılmış bir okuma, beraberinde doğru ve hızlı anlamayı da getirmektedir. Okuduğunu anlama, okuma esnasında okuyucunun metin ile etkileşimi sırasında metnin içeriğini kendi ön bilgisi ile bütünleştirerek anlamı yapılandırma işidir (Pardo, 2004). Aynı zamanda Güneş (2009, s. 190) anlamayı "okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılması" olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma ve anlama birbirinden ayrı düşünülemez. Okuma konusunda yapılan araştırmalar da okuma ve anlama arasında ilişki olduğu; aynı zamanda akıcı okuma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama oranlarının da yüksek olduğu sonucuna varmışlardır (Kuruyer, 2014; Özyılmaz, 2010; Yıldız, 2010).

Aynı zamanda araştırmalar, okuma ve yazmanın da karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Güneş, 2008). Okumada olduğu gibi yazmada da öğretim süreci kazanım ve geliştirme olmak üzere iki aşamada gerçekleşir (Akyol, 2012).

Yazma eylemi, beyinden parmaklara doğru ilerleyen bir süreçtir. Duygu, düşünce ve isteklerin bazı sembol ve işaretlere (harf, kelime vb.) dönüşmesidir. Demir ve Artut'a (2013, s. 3) göre bu süreç oldukça hızlı gerçekleşmektedir. Yazma; bilişsel, duyuşsal ve

devinişsel olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Bilişsel boyut; bilgilerin, duyumların ve görülenlerin zihinsel işlemlerden geçirilerek sıraya konulmasıdır. Duyuşsal boyut; yazının yalınlığı, akıcılığı, güzelliği ve okunaklılığı ile ilgilidir. Devinişsel boyut ise; defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü olarak ifade edilir (Köksal, 1999, s. 5).

Yazı okul çağındaki çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan en temel etkinliktir. Dolayısıyla yazmanın, öğrencilere düşüncelerini aktarma ve somutlaştırmaya yardımcı olması bakımından önemi büyüktür. Yazma öğretimi öğrencinin zihinsel gelişimi ile paraleldir. Bu bakımdan yazı, öğrencilerin düşünce ve bilgilerini geliştirerek düzenleme ile dili kullanma ve bilgi birikimlerini zenginleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Güneş, 2007).

Bazı öğrencilerin yazma becerisini kazanmada sorun yaşadıkları bilinmektedir. Bunlardan ilki çocuğun, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından yazma becerileri açısından olumsuz algılanmasıdır. Diğeri, harflerin doğru yazılamayışı veya kelime içerisinde yazılmayışları, yazma sürecinin fikir üretme, planlama vb. unsurları üzerinde yaptığı olumsuz etkidir. Üçüncüsü de yazma yetersizliklerinin çocuğun "yazar" olarak gelişmesini etkilemesidir (Akyol, 2010, s. 53).

Öğrencilerin düşüncelerini ve öğrendiklerini ifade etmelerine yarayan yazının, öğrenciler tarafından hızlı, okunaklı ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi akademik başarı ve yazılı iletişim becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Yazmada güçlük yaşayan öğrencileri olumsuz yönde etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunlar dikkat, odaklanma, metnin içeriği ve uzunluğu şeklinde sıralanabilir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014). Yazma becerilerinin kazandırılmasında dikte ve kopyalama çalışmaları üzerinde özellikle durularak, ilk sınıftan itibaren çocuklara kurallı ve şekillere uygun bir yazı yazma becerisi kazandırılmalıdır (Yıldız ve Ateş, 2010).

Literatürde okuma ve yazma alanında yaşanan öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri de akıcı okuma ve yazma stratejisi geliştirmeye ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik olup; Orton-Gillingham yaklaşımının temel alındığı okuma programlarıdır. Öncelikle bu yaklaşımı ortaya koyan isimler, aşağıda kısaca tanıtılmıştır:

Samuel Torrey Orton, çeşitli alanlarda sertifikası olan bir nöropatoloji uzmanıdır. Orton, 1920'li yıllarda yaptığı çalışmalarda birçok öğrencinin doğru okumayı öğrenemediğini

tespit etmiştir. Bu olgu üzerinde dikkatli bir şekilde çalışan Orton, öğrencilerin çoğunun, "bak-söyle" yöntemiyle okumayı öğrendiklerini gözlemlemiştir. Ses temelli bir yaklaşım kullanarak verdiği eğitimle, öğrencilerin birçoğunun okumayı öğrendiğini tespit etmiştir. Bu çalışmalarını daha sonra birçok makale ve kitapta yayınlamıştır. Özellikle 1937 yılında yayınladığı "Çocuklarda Okuma, Yazma ve Konuşma Problemleri" (*Reading, Writing and Speech Problems in Children)* adlı kitabında; öğrenme ve dil becerilerini kullanmada özel güçlükler yaşayan bireylerin eğitiminde, hem teoriye hem de uygulamaya yönelik etkinliklerin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Orton'un teorileri, Gillingham'ın nörolojik değerlendirmelerine dayalı olup, okuma güçlüğünün eğitimsel olarak giderilmesine işaret etmektedir. Orton ile birlikte çalışan Anna Gillingham, okumayı öğretmek için Orton'un teorilerini uygulama alanına taşıyan kişilerin başında gelmektedir. Gillingham ve Stillman, İngilizcenin yazım kurallarını analiz edip, bunları Orton'un teorilerinde uygulayarak, Samuel Orton, Orton-Gillingham yaklaşımını ilk oluşturan kişi olmakla beraber, bugünkü adıyla bilinen yaklaşımı bir program dahilinde geliştirenler ise Anna Gillingham ve Bessie Stillman'dır.

Yapılan alan taramasında, Orton-Gillingham yaklaşımının temel alındığı öğretimsel programların yurt dışında yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Okuma Panelinde (2000) okuma becerisinin bileşenleri sesbilimsel farkındalık, ses öğretimi, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve kelime öğretimi şeklinde belirlenmiştir. Buna göre Orton-Gillingham yaklaşımı Ulusal Okuma Paneli tarafından benimsenen, tüm okuma bileşenlerini kullanan bir yaklaşım olma özelliği göstermektedir (Donah, 2012).

Orton-Gillingham yaklaşımı, Çoklu Duyusal Öğretimi'nin (Multisensory Instruction) temelleri üzerine kurulmuştur. Bu öğretim, başlıca üç algısal öğrenme modelini içeren görsel, işitsel ve kinestetiğe dayalı bir öğretim yöntemidir. Öğrencilere dilin yapısını öğretmek için bu üç algıya dayalı, öğrenme modellerini kullanır. Orton-Gillingham yaklaşımı; dil bileşenlerinin doğrudan öğretildiği, sistematik ve birikimli bir şekilde ilerleyen, uzmanlık gerektiren, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş ve öğrencilerin öğrenme durumlarına göre düzenlenmeyi ve değerlendirmeyi esas alan bir öğretim şeklidir (Ritchie ve Goeke, 2006).

Bunun yanında Orton-Gillingham yaklaşımından türetilen başka yaklaşım ve programlara da literatürde rastlamak mümkündür. Wilson yaklaşımı, Herman programı, Spaulding

yaklaşımı, Proje Okuma, Alfabetik Sesler, Planlı Okuma, Dil Temelleri ve Fernald tekniği gibi programlar bunlara örnek olarak gösterilebilir. Nitekim sözü edilen örneklerin metodolojisi ve temel ilkeleri Orton-Gillingham yaklaşımına dayanmaktadır (Alexander ve Slinger-Constant, 2004). Bu yaklaşım ve programların ortak noktası; okuma açısından kelime tanımanın önemine vurgu yapılması ve Çoklu Duyusal Öğretimi'nin önemsenmesidir.

Orton-Gillingham yaklaşımının ilk ortaya çıktığı 1920'li yıllardan bugüne kadar yurt dışında bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımının temel alınarak uygulandığı çalışmalarla, programın okuma güçlüğü olan öğrencilerde, genel olarak kelime tanıma, ses farkındalığı, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma boyutlarında etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmalarda, yaklaşımın okuma alanındaki etkililiği kanıtlanmıştır (Donah, 2012; Foorman vd., 1997; Hook, Macaruso ve Jones, 2001; Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002; Oakland, Balack, Stanford, Nussbaum ve Balise, 1998; Ritchey ve Goeke, 2006; Stoner, 1991; Westrich-Bond, 1993).

Türkiye'de okuma güçlüğünü giderme konusunda birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Ancak Çoklu Duyusal Öğretim yöntemini destekleyen Orton-Gillingham okuma yaklaşımının etkililiği ülkemizde henüz sınanmamıştır. Bu bakımdan Orton-Gillingham yaklaşımının okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere etkisini belirlemek ve Türkiye'de okuma güçlüğü alanındaki çalışmaların zenginleşmesine katkı sağlamak amacıyla bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Problem Cümlesi

Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma öğretiminin etkisi nedir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma öğretiminin etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin,

1. Akıcı okuma,
2. Yazma,
3. Okuduğunu anlama becerilerine Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma öğretiminin etkisi nedir?

Araştırmanın Önemi

İcadıyla beraber yazı, insanların en önemli iletişim araçlarından biri haline gelmiştir. Yazı geçmişten günümüze değin bir kültür aktarma aracı olmuş, bu sayede tarihi süreç içerisinde köprü vazifesi üstlenmiştir. Çok eski çağlarda insanların duygu ve düşüncelerinin, inanç, efsane, hatıra, kültür, tarih ve medeniyetlerinin günümüze kadar aktarılmasında ve yayılmasında en etkili araç şüphesiz yazı olmuştur. Yazının en önemli görevi düşünceyi, bilimi kalıcı kılarak sonraki kuşaklara taşıması ve yaymasıdır.

Akyol (2010, s. 51) yazıyı; duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmek olarak tanımlamaktadır. Yazının, beyinde yapılandırılmış bilgilerin kâğıda dökülmesi işlemi olduğunu ve yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirten Güneş'e (2007) göre yazının en önemli işlevi, bilgi verme ve bakış açısı oluşturmadır. Yazma becerisi; doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceri olup, doğuştan kazanılan bir beceri değildir. Dilin kurallarına uyulması zorunluluğu olan, düşünmeyi gerektiren ve zaman alan bir süreçtir (Duran ve Akyol, 2010).

Yazıyla beraber okumanın da önemi aynı oranda artmıştır. Okuma ve yazma becerileri birbirine bağımlı ve birbirini destekleyen süreçlerdir. Bu bakımdan okumayı, yazmadan ayırmak mümkün değildir. Yapılan çok sayıdaki araştırma da okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymuştur (Calp, 2013).

Okuyabilme yetisi, insan hayatının en önemli yapı taşlarından biridir. Okumak, okul hayatında olduğu kadar günlük hayatta da başarının en önemli koşullarından birisidir. Literatürdeki bilim ve insanlık adına ortaya konulmuş tüm eserlerden istifade edebilmenin tek yolu okumaktır. Okumak aynı zamanda uygar ve kültürlü bir insan olmanın da gereğidir. Seçkin bir varlık olan insan; bilimi, aklı, doğruyu ve muhakeme gücünü ancak

okuma ile elde edebilir. Okumak, insan ve toplum için vazgeçilmez bir unsurdur. Dolayısıyla okumak ne kadar önemliyse, okuma öğretimi de bireyin ve toplumun gelişimi için o denli önemli bir yere sahiptir.

Başlı başına bir kültür edinme aracı olan okuma, kişinin düşünce dünyasını ve yaşantısını zenginleştirir. Okuyan bireylerin davranış ve düşünce dünyaları farklı olur. Okuma; bilgi edinmenin altyapısını oluşturmakla birlikte, eleştirel düşünebilme ve yorum yapma gücünün de temelini teşkil eder. Yorum yapabilmek için bilgi sahibi olmaya, bilgi sahibi olabilmek için de okumaya ihtiyaç vardır.

Okuma yazma becerisi, herkesin kazanmak zorunda olduğu bir beceridir. Sürekli gelişen ve değişen hayatın içinde birey, yenilenen hayat şartlarına uyum sağlama ve toplumdaki statüsünü artırma isteği neticesinde okuma yazma çabası içerisine girmiştir. Bireyin bu zorunluluklar ile karşı karşıya kalması etkili okuma ve yazma öğretimini zorunlu hale getirmiştir (Kılıç, 1996). Dolayısıyla okuma ve yazma, bireyin iletişim sisteminin ögeleri haline gelmiştir (Girgin, 2002).

Türkiye'de okuma ve yazma öğretimi ilkokulda verilen eğitimle başlamaktadır. Her birey farklı gelişim özellikleri gösterebilmektedir. Bu nedenle her öğrencinin aynı zamanda, hızda ve yeterlikte okumayı ve yazmayı öğrenmesi mümkün olmayacaktır. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenciler yaşıtlarıyla aynı anda okuma ve yazma öğrenememektedir. Bu öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri, diğer arkadaşlarının seviyelerine yetişebilmeleri için onlara özel bir okuma ve yazma eğitimi vermek ve onlar için farklı stratejiler kullanmak gerekmektedir. Bu çalışma, çocuğa görelik özelliği ve öğrenciyle birebir çalışmayı ön plana çıkarması bakımından önem teşkil etmektedir. Nitekim her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları farklılık gözetmekle birlikte, bir öğrencinin eksik olduğu noktayı gidermeye yönelik egzersiz, başka bir öğrenciye göre gereksiz, sıkıcı ya da tekrardan ibaret olabilmektedir. Dolayısıyla bu yöntemin sözü edilen olumsuzlukları en aza indirmesi bakımından da etkili olabileceği savunulabilir.

Bu çalışmanın diğer bir önemi ise Orton-Gillingham yaklaşımının öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik gibi tüm duyu organlarına hitap eden bir yapıda olmasıdır. Çalışmanın verimliliği esas alındığında, çalışma boyunca etkinliklerin planlanmasında bu durum göz önünde bulundurulmuştur.

Yapılan çalışmalara bakıldığında okuma güçlüğü ile ilgili birçok araştırmanın olduğu, yazma güçlüğü ile ilgili araştırmalarınsa oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Ateş,

Çetinkaya ve Yıldırım, 2014; Yıldız, 2013). Bununla birlikte ülkemizde okuma ve yazma güçlüğünü birlikte ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalara ise pek sık rastlanılmamaktadır. Bu bakımdan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik olarak yapılan bu çalışmanın, alana ayrı bir önem katacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenciler için Çoklu Duyusal Öğretim tekniği olan Orton-Gillingham yaklaşımı kullanılmıştır. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde kullanılacak bir yöntem olarak hazırlanan bu çalışmanın, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Çalışmadaki başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları,
2. Öğrencilerin zekâ düzeylerinin Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından doğru ölçüldüğü varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Yazma becerisinin kazanım boyutuyla ilgilenmiş olup yazmanın motorsal boyutuyla,
2. Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılması gereken alt problemlere bağlı olarak okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerle,
3. Öğrenciler ile üzerinde çalışılacak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitabı olarak okutulmasına karar verilen kitaplardaki hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle,
4. 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı ile
5. Çalışmada uygulanan program ve bu program çerçevesinde gerçekleştirilen haftalık uygulama ile

6. Uygulama kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri ve Orton-Gillingham yaklaşımı hakkında daha önce yapılmış ve bu araştırmanın şekillenmesinde katkısı olan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Okuma

Yazının bulunmasıyla başlanan okuma süreci, günümüze kadar gelen en etkili insan becerisidir. İlköğretimle öğrenmeye başladığımız bu beceri, daha sonra tüm yaşamımızı etkileyen bir araç haline dönüşmüştür. Okuma, en basit ifadeyle yazılı bir metindeki sözcükleri tanımak ve bunları anlamak olarak ifade edilebilir. Gerek ulusal ve gerekse uluslararası literatürde okuma ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Okuma, sürekli olarak değişim ve gelişim gösteren bir süreç olduğundan, okumayla ilgili tanımların da sürekli olarak farklılık arz ettiği görülür.

Literatürde okumayla ilgili herkes tarafından kabul görmüş geniş çaplı bir tanım yoktur (Dubin, Eskey, ve Grabe, 1986, s. 27). Önceleri davranışçı yaklaşım etkisinde olan okumaya dair tanımlar, sonraları bilişsel yaklaşımlara göre değişmiştir. Günümüzde okumayla ilgili tanımların, okumanın çok boyutlu bir süreç olduğu gerçeğiyle, sosyolojik, sosyolengüistik ve antropolojik özellikleri içeren bir yapıda olması gerektiği belirtilmektedir (Harris ve Hodges, 1995).

Okumayı pasif ve doğrusal bir süreç olarak gören anlama, kavrama ya da yorumlamaya dayalı geleneksel anlamda yapılan tanıma göre okuma; harfleri işleyerek kelime oluşturup bu kelimelerden anlam çıkarmak, anlamları kısa süreliğine bellekte tutmak, en nihayetinde

kelimelerin anlamlarını cümle ya da cümleleri anlamlandırmak amacıyla saklamaktır. (Reynolds, 2002).

Cline, Johnstone ve King (2006) okumayı, genel manada metinden anlam çıkarma süreci olarak ifade ederek, okuma becerisinin anlamaya yönelik ve bilişsel olduğunu belirtmektedirler (Grabe ve Stoller, 2002; Silberstein, 1994). A. J. Harris ve Sipay (1990) okumayı, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlar. Özbay (2009, s. 2) okumayı, fiziksel ve zihinsel ögelerin birlikte kullanıldığı bir dil becerisi ve gördüğünü anlama faaliyeti olarak tanımlamıştır. Grabe ve Stoller (2002, s. 9) da yukarıdakilere benzer bir tanımda bulunarak okumayı, yazının anlamlandırarak bunu uygun bir şekilde yorumlamak olduğu şeklinde tanımlamıştır.

Okumayı, yazının seslendirilmesi olarak tanımlayan araştırmacılar da mevcuttur. Demirel (1999, s. 50) okumayı, yazılı sembollerin gözler ve ses organlarıyla anlaşılması olarak ifade etmiştir. Öz (2001, s. 193) ise okumayı, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucunda kelime şekillerini görülerek bunların anlamlarını kavramak ve seslendirmek şeklinde tanımlamıştır.

Bunların dışında okumayı anlamlandırma olarak görmekle birlikte, çok yönlü karmaşık zihinsel bir süreç olarak değerlendiren araştırmacıların tanımları da mevcuttur. Bu araştırmacılardan biri olan Eskey'e (2005) göre okuma; hem yazıdan, hem de yazının arka planındaki duygu, düşünce ve bilgiden elde edilen etkin zihinsel bir süreçtir. Rasinski (2010) okuma sürecinin, bireyin fiziksel, zihinsel ve dil yapısı başta olmak üzere sosyal, duygusal ve bilişsel durumuyla ilgili olduğunu belirterek, bireyin tüm bu özelliklerinin okuma sürecini etkilediğini vurgulamaktadır. Güneş (2007, s. 140–141) okumayı, yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz da (2008, s. 115) okumayı; yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranarak çözümlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Okuma süreci bireyin fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönlerini kapsayan karmaşık bir süreç şeklinde ifade edilmiştir. Akyol (2010, s. 1) da okumayı; "*Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci*" olarak tanımlamıştır.

İnsanların bilgi edenmek için en çok yararlandıkları ya da en çok başvurdukları öğrenme alanı okumadır (Cemiloğlu, 2004, s. 164). Okumayı, bilgi kaynaklarına ulaşabilmenin

başlıca aracı olarak gören Celce ve Murcia'ya (2001, s. 187) göre okuma süreci, sentez yapma ve eleştirel değerlendirme becerilerine katkı sağlamaktadır. Göktürk (2010), okumanın kişinin hem geçmişe hem de geleceğe bakışını değiştirdiğini ifade etmektedir. Tanımlardan ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi okuma etkinliği, öğrenme alanlarından en önemli olanıdır.

Okumayı, okul programlarının omurgası ya da temeli olarak gören Akyol'a (2010, s. 3) göre, hemen her dersin ya da disiplinin temelinde okuma önemli bir yere sahiptir. İlköğretimden itibaren insan hayatını anlamlı hale getiren eğitim programlarında ve öğretim sürecinde en büyük katkıyı yapan okuma etkinliği ve okuduğunu anlamlandırma sürecidir. Okuma becerisi, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Okula başlar başlamaz, çocuklara okumanın öğretilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler, daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler.

Akıcı Okuma

Bireyin ilköğretimle başlayan ve daha sonraki hayatının tümünü etkileyen okuma sürecinin verimli olabilmesi için akıcı okumaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü akıcı okuma sayesinde bireyin duraksamadan, hızlı bir şekilde okuması, okuduğunu anlayıp yorumlaması ve kısa sürede bilgiye ulaşması daha kolaydır.

Akyol (2010, s. 4) akıcı okumayı; *"noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma"* şeklinde tarif etmiştir. Akıcı okuma, anlamada başarılı olabilmek için en önemli etkenlerdendir (Ruddell ve Unrau, 2004, s. 414). Uluslararası okuma panelinde (2000) akıcı okuma; metni hızlı, doğru ve uygun bir şekilde okuma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Geleneksel tanımlara göre akıcı okuma; kelime tanıma ve anlamadan meydana gelmiştir (Yıldırım vd., 2014). Akıcı okuyanlar kolay, düzgün ve doğru bir tonlama ile okuyabilir ve kelimeleri üst düzeyde tanıyabilirler. Bu sayede bütün dikkatlerini metni anlamaya verebilirler (Rasinski, 2003). Akıcı okuma, yalnızca kelimelerin doğru tanınması olarak görülmemektedir. Kelimelerin doğru okunduğu kadar anlaşılması da çok önemlidir. İlköğretimde akıcı okumanın yolu sürekli okuma çalışmalarından geçer. Böylelikle öğrenciler okuma becerilerini geliştirerek okuduklarını anlama, öğrendiklerini aktarma, dil ve fiziksel

becerilerinin gelişimiyle etkili bir iletişim kurarak akıcı okuma yolunda önemli bir mesafe kat ederler. (Güneş, 2007). Dolayısıyla akıcı okuma, kelimeyi çözme ve anlama arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Rasinski, 2004). Kelimenin tanınması ve kelimenin ayırt edilebilme yeteneği akıcı okumanın temelini oluşturur (Akyol, 2010, s. 3).

Yeterince akıcı ve etkili okuyamamak okuyucularda daha fazla zihinsel yorgunluk ve enerji kaybına neden olur. Hâlbuki zamanı ve zihinsel enerjiyi yazılı metni anlamak ve kavramak için kullanmak gereklidir (Vacca vd., 2006). Therrien'e (2004) göre, cümleleri anlamlı bir şekilde bölememe ya da kodlayamama gibi eksiklikler akıcı okuyamamanın en önemli sebepleri arasında gelir.

Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010) akıcı okumanın, okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olduğunu belirterek, doğru, düzeye uygun hızda ve prozodik okuma becerilerinin akıcı okumanın başlıca ögeleri olduğuna değinmişlerdir. Sözü edilen bu üç faktör, sesli okuma sırasında kelime tanıma, hızlı okuma, tonlama ve cümleleri semantik ve sentaks açıdan ayırarak okumada oldukça etkilidir. Bireylerin kelimeleri otomatik olarak tanıması, akıcı okuma ve anlamaya yardımcı olur. Diğer bir ifadeyle akıcı okumada, anlamayı kolaylaştıran otomatiklik, doğru ve hızlı kelime tanıma işlemidir. Bireyin hızlı bir şekilde kelime tanıması otomatikleştiğine, kelimeleri ayırt etmesi ise doğru okuduğuna işarettir (Deeney, 2010). Bunun yanı sıra yavaş okuma, anlama düzeyini düşürdüğü için okuyucuları, akıcı okumada yetersiz kılmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin hızlı okumaya karşı ilgilerinin azalması söz konusu olabilmektedir (Moats, 2001).

Akıcı okumada, öğrencilerin okuma hızını ilerletebilmesi kelimeleri doğru okumalarına bağlıdır. Akıcı okumanın bileşenlerinden olan doğru okuma becerisi, okuma hızını oldukça etkilemektedir. Birden fazla sesin yan yana getirilmesiyle okuma etkinliği başlamış olur. Bu bakımdan okuma sürecinde harflerin ve kelimelerin doğru seslendirilmesi akıcı okumayı kolaylaştıran en önemli etkenlerden biridir (Akyol, 2010, s. 64). Bu süreçte elde edilen doğru okuma becerisi zamanla otomatik okuma becerisine dönüşür. Kelimeleri hızlı tanıma ve aynı zamanda doğru okuma becerileri akıcı okuma bakımından önemli bir gelişmedir (Chall, vd., 1991). Hudson vd., (2005), doğru okuyabilmek için okuyucuların kelime hazinesine ihtiyaç duyduklarını ve özelliklede sık kullandıkları kelimelerin daha ön plana çıktığını ifade etmektedirler. Okuyucunun ayırt edemediği veya yanlış okuduğu kelimeler, anlam oluşturmasına engel olur (Deeney, 2010).

Akıcı okumada diğer önemli bir faktörde prozodidir. Sesli okumada oldukça etkili olan ve konuşma dilinin müziği olarak da ifade edilebilen prozodi; okuma esnasındaki tonlama, vurgulama, duraklama ve sesi ifade etmedir (Hudson vd., 2005). Rasinski (2010), akıcılığın prozodi ve anlama boyutuna vurgu yaparak; doğru, hızlı, uygun tonlama ve anlamayla akıcı bir okumanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Prozodi konuşmanın tonlama ve ritmik boyutunu tanımlayan, uygun ifade anlamına gelen bir kavramdır. En etkin bir şekilde metnin okunmasını sağlayan prozodik okumanın başlıca etmenleri; vurgulama, tonlama, zamanlama ve duraklamadır. Prozodik okumanın özelliklerini dikkate alarak metinleri okuyan okuyucular, metinde daha çabuk anlam kurarlar (Kuhn, 2004).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi birey okuma becerisi ile yaşantısını etkileyecek önemli kazanımlar elde eder. Bu kazanımlara en kısa yoldan erişmenin yolu ise akıcı okumadan geçer. Akıcı okuma sayesinde birey, okuduğunu anlama, yorumlama ve uygulama imkânı elde eder. Nitekim akıcı okumanın, bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Okuduğunu Anlama

Etkili bir okumanın en temel amacı okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama, yazıda belirtilmek istenen mesajı doğru bir şekilde anlamaktır. Okuyucu belleğindeki daha önceden elde etmiş olduğu bilgilerle, okuma sırasında elde ettiği yeni bilgileri birleştirmek suretiyle anlama etkinliğini gerçekleştirir. Okuduğunu anlamada kastedilen, okuyucunun sadece okuduğu kelimenin anlamını bilmesi demek değildir. Bu bakımdan anlamanın çok kapsamlı, içinde pek çok bileşeni barındıran bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu Güneş (2000, s. 59), okuduğu kelimenin anlamını bilmenin tek başına yeterli olmadığı şeklinde açıklayarak, bunun yanı sıra okunan kelimenin kavranması, zihinde yapılandırılması, anlamlandırılması ve en nihayetinde bunlar arasında ilişki kurularak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Brasell ve Rasinski (2008), okuduğunu anlamayı, okuyucunun yazılı metinden anlam çıkararak bilgiye ulaşmak için kullanılması olarak açıklamışlardır. Okuduğunu anlama; okuyucunun ön bilgilerini, metindeki bilgilerle sentezleyerek yeni bir düşünceye ya da bilgiye ulaşması şeklinde de tanımlanabilir (Akyol, 2012, s. 38). Okuma sürecinin merkezine anlamayı koyan Tankersley (2003), okuduğunu anlamada; okuyup yazarken ya da dinleyip konuşurken kelimelerden anlam çıkarmanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anlama becerisini okuma sürecinin en önemli yapı taşı olarak gören Schoot vd., (2008) okuduğunu anlama becerisinin, okuma sürecini mekanik bir özellikten çıkararak, zihinsel bir etkinliğe dönüştürdüğünü belirtmektedirler. Okumanın asıl amacının anlamayı sağlamak olduğunu söyleyen Göğüş'e (1978) göre anlama; okuduğu ya da işittiği kelimeleri kavrayabilme, önceden edinilen bilgi ve deneyimlerle, metindeki veya konuşmadaki yargılara ulaşabilmektir. Dolayısıyla etkili bir anlamanın gerçekleşmesi için okuyucu ve metin arasında aktif bir etkileşim olmalıdır (NRP, 2000).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi okuma ve anlama birbiriyle sıkı sıkıya bağlı iki farklı kavramdır. Okunan metnin etkili bir şekilde anlaşılabilmesi için öncelikli olarak iyi bir okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Etkili bir okuma becerisine sahip olan okuyucu, okuduğu metni kavrayarak daha iyi anlayacaktır (Özbay, 2005, s. 51).

Okuduğunu anlama; bir etkenin diğer bir etkeni tamamladığı döngüsel bir süreç olarak nitelendirilebilir. Bu döngüyü etkileyen etmenler; dil bilgisi, metinler ve şemalar, okuduğunu anlamada belirsizlik, okuduğunu anlamada hafızanın önemi ve metnin işlenmesine dair tavsiye edilen modeller olarak tarif edilebilir (Harrison'dan (2004) aktaran Kuşdemir, 2014). Bu doğrultuda okuyucu, metinle etkileşim sonucunda metni anlamlandırır. Farklı düzeylerde zihinsel süreçleri olan okuyuculara ait değişkenler ile metinlere ait değişkenler anlama sürecini belirler (Carrell, Devine ve Eskey, 2000). Sweet ve Snow'a (2002) göre anlamanın; anlama etkinliğini gerçekleştiren okuyucu, anlaşılması gereken metin ve anlamın gerçekleştiği okuma etkinliği olmak üzere üç temel değişkeni bulunmaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi okuduğunu anlama tüm yönleriyle bilişsel bir beceri olup, bu beceriye katkıda bulunan temel süreçler mevcuttur. Birçok araştırmacı okuduğunu anlamaya yönelik süreçleri değişik gruplara ayırarak açıklamıştır. Araştırmacılara göre okuduğunu anlama, kelime tanımaya bağlı birkaç faktörün birleşmesine bağlıdır. Bu araştırmacılardan biri olan Pressley ve Block, (2002) bilişsel ve yürütücü olmak üzere okuduğunu anlama becerisinin otuzdan fazla süreç içerdiğini belirtmişlerdir. Anlamayı; inceleme, sorgulama, okuma, anlatma ve tekrar etme (İSOAT) süreçleri şeklinde ifade eden araştırmacılar da mevcuttur. Buna göre ön bilgileri harekete geçiren ve dikkati metinde yoğunlaştıran inceleme ve soru sorma süreçleri; bilginin hatırlanmasını sağlayarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişi kolaylaştıran anlatma ve tekrar etme süreçleridir (Senemoğlu, 2007, s. 65).

Okuduğunu anlama sürecini tüm boyutları ve detayları ile gruplandırıp açıklayan araştırmacı ise Irwin'dır (1991). Anlama süreci; mikro süreçler, bütünleyici süreçler (ipuçlarının anlaşılması, ilişkilerin anlaşılması, destekleyici ipuçlarının bulunması), makro süreçler ve ayrıntıları belirleme süreci olarak dört ana grupta tanımlanmıştır. Sözü edilen bu süreçler genel olarak değerlendirildiğinde; kelime ve cümlelerin okuyucu tarafından tanınması ya da anlaşılmasına okuyucunun, metin yapısı hakkındaki önceden edindiği bilgiyi ve mevcut bilgiyi kullanabilmesi ile okuma hedefi seçmesine bağlıdır (Irwin'den (1991) aktaran Gelen, 2003). Okuyucu, okuduğunu anlamayla ilgili bu süreçleri sağlıklı bir biçimde yapabilirse anlama etkinliği de o kadar başarılı olur.

Okuyucunun metni daha iyi anlaması için yapması gereken davranışlar; ön bilgilerini harekete geçirme, metnin yapısını inceleme, tahmin yürütme, kendi bilgileriyle ilişkilendirme, zihinsel süzgeçten geçirme, metindeki fikirleri belirleme, anlamlandırma, özet ve değerlendirmedir (Tompkins, 2006). Bu unsurların anlamada etkili olduğu kabul edilmekle birlikte, okuyucuların farklı okuma stratejilerini bilmeleri ve okuma sürecinde kullanmaları da gerekmektedir (Akyol, 2010, s. 5).

Gelişimsel bir süreç olan okuduğunu anlama becerisinin kazanılması için üst düzeydeki becerilerin oluşması gerekmektedir. Kelimeyi doğru ve daha hızlı tanıma gibi alt düzey süreçler, anlama gibi üst düzey süreç için vazgeçilmez unsurlardır (Samuels, 2006).

Netice olarak okuma sürecinde, okuduğunu anlama oldukça önemli ve gerekli bir etkinliktir. Okuduğunu anlama becerisinin en önemli özelliğinden biri de, okuduğunu anlayan öğrencilerin okuduğunu anlamayan öğrencilere göre diğer derslerde daha başarılı olmasıdır. Nitekim Akay (2004), okuduğunu anlama becerisinin diğer disiplinlerde de öğrencinin akademik başarısını artıran en önemli faktör olduğunu ifade etmektedir.

Okuma Güçlüğü

Okuma becerisindeki yetersizlikler okuma güçlüğüne neden olmaktadır. Bireyin ilkokuldan itibaren akademik başarısını etkileyen ve hatta tüm yaşantısını değiştiren temel bir faktör olan okuma etkinliğinde görülen okuma güçlüğü, bireyin öğrenme ve bilgilenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ilk olarak özgül öğrenme güçlüğünün nedenlerinin araştırıldığı görülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü; anlama, konuşma ve yazma etkinliklerinde psikolojik süreç içerisinde görülen bozukluklardır. Bu bozukluklar okuma, yazma ve konuşmada kendini göstermektedir (Mercer, King-Sears ve Mercer, 1990). Özgül öğrenme güçlüğü içerisinde yer alan okuma güçlüğü (disleksi), ilk kez Hinsehelwood, Morgan ve Orton gibi nörolog ve fizyologlarca geliştirilen yapısalcı ve işlevsel kuramlar neticesinde ele alınmıştır. Orton, "kelime körlüğü" kavramını ortaya atarak, beynin görme ve işitme merkezleri üzerinde durmuştur. Orton okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinde görülen güçlüklerle beyin arasında bir bağ olduğunu vurgulamış ve "ayna imajı" kavramını literatüre kazandırmıştır (Orton, 1937). Özgül öğrenme güçlüğü üzerine yapılan araştırmalar, daha sonraki süreçte okuma güçlüğü üzerine yapılan araştırmalara kapı aralamış ve bu sayede okuma güçlüğü üzerine daha özel incelemelere ve tanımlara imkân sağlamıştır.

Okuma güçlüğü; bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve seviyesine uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada beklenenin altında bir başarı sergilemesidir. Bununla birlikte okumadaki zorluk, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam aktivitelerini de önemli ölçüde etkilemektedir (APA, 1994).

Pek çok kaynakta öğrenme güçlüğünün bir alt boyutu olarak ele alınan okuma güçlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nde (MEGEP) *"Okuma güçlüğünün (disleksinin) en belirgin özelliği harfler ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler okuma ve konuşmada zorluk yaşarlar. Okuma da yaşıtlarına göre daha geriden takip ederler. Bu yüzden sıklıkla ilkokula başlama dönemlerinde fark edilirler"* şeklinde ifade edilmektedir (MEGEP, 2007).

Okuma güçlüğünün genel özelliklerini Orton şu şekilde belirlemiştir: Kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk çekmek, okurken kelime atlamak, harfleri ya da sayıları ters algılamak (b'yi d, 6'yı 9 gibi algılama), heceyi oluşturan sesleri birbirine karıştırmak, noktalı ve noktasız harfleri karıştırmak ve yazı yazarken imla hataları yapmak (Orton, 1937).

Genel bir ifadeyle harflerin ya da sayıların karıştırılması olarak ifade edilen disleksinin nedenleri hakkında kesin bir yargıya varılamamış olsa bile, okuma güçlüğü bireylerin beyin ve anatomik yapılarına göre değişiklik gösterebilir. Bununla birlikte okuma güçlüğü

olan bireylerde zekâ eksikliği görülmediğini de belirtmek gerekir (The Internetional Dyslexia Association-IDA, 2012).

Benzer zekâya sahip bireyler arasında bazılarının diğerlerine göre okuma etkinliğini yeterince geliştiremediği görülebilmektedir. Okuma güçlüğü olan bu tarz bireylerin; beyin, zekâ, görsel ya da işitsel herhangi bir probleminin olmadığı ancak buna karşılık dikkat, bellek ve motivasyon sorunu yaşadıklarını söylenebilir. Okuma güçlüğü olanlar genellikle okuduğunu anlama, okuduğuyla ilgili soruları yanıtlama, ayırt etme ve neden- sonuç ilişkisi kurmada güçlük yaşamaktadırlar (Borella, Carretti ve Pelegrina, 2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yavaş ve etkili okuyamadıkları için daha fazla zaman ve zihinsel enerji harcadıklarına değinen Vacca (2006)'ya göre zaman, metnin anlaşılması için kullanılmalıdır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin öncelikli olarak etkili bir akıcı okumaya erişmeleri sağlanmalıdır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, daha sonraki tüm eğitim hayatlarında endişe, kaygı hatta depresyon gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaları ve başarısız olarak nitelendirilmeleri içten bile değildir (Bender, 2012).

Buraya kadar okuma güçlüğü ve okuma güçlüğüne neden olan sebepler üzerinde durulmuştur. Okuma güçlüğünde bilişsel, duyuşsal, fiziksel, dilsel, eğitsel ve çevresel olmak üzere birçok faktör etkili olmaktadır. Özellikle de okuma sırasında yapılan hatalar bu faktörlerin başında gelir (Bond'dan aktaran Akyol ve Temur, 2006). Okuma güçlüğüne neden olan en bariz etken ise kelime tanımada karşılaşılan sorunlardır. Okuma esnasında yapılan belli başlı okuma hataları; Atlama, ekleme, tekrar, kendi kendini düzeltme, yanlış okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve ters çevirme şeklinde özetlenebilir (Akyol, 2012).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, hatalarının tespit edilerek bu hataların giderilmesine yönelik en uygun metotların uygulanması oldukça önemlidir. Nitekim bu tarz öğrencilerin içine kapanma, aşırı derecede kaygılanma ve hatta depresyon gibi olumsuzluklarla karşılaşması ve daha sonraki akademik hayatlarında olumsuz yönde etkilenmeleri kaçınılmaz olacaktır.

Yazma

Sözcükleri semboller aracılığıyla somut bir şekilde kalıcı hale getiren yazıdır. Yazı, insanlar hatta toplumlar arasında duygu, düşünce ve bilginin aktarılmasında en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazma; bireyin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra, en son kazandığı beceridir. Dinleme ve konuşma becerisini kazanan birey, okuma becerisini de kazandıktan sonra duygu ve düşüncelerini, dinlediğini, tartıştığını ve okuyup araştırdıklarını yani zihninde yapılandırdığını yazı aracılığıyla anlatır. İnsanların gündelik hayatında en sık kullandığı becerilerden biri olan yazının en önemli özelliği harflerin, hecelerin ve kelimelerin okunaklı olmasıdır.

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin bazı materyaller vasıtasıyla yazıya dökülme işlemidir (Güneş, 2009). İnsanların iletişimde kullandığı en etkili ve en kalıcı yollardan biri olan yazı, düşünceleri ifade ederken gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2010, s. 52). Özbay (2006, s. 123) yazıyı, bireylerin önceden edindikleri bilgi ve becerilerini, eğitim ve öğretim faaliyetler sonucunda kazandığı yeni bilgi ve becerilerle yoğurarak, hayata yansıtması olarak tanımlamıştır. Yazma becerisi öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma (MEB, 2015) gibi çok yönlü, karmaşık ve iç içe geçmiş beceriler bütünüdür (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004: 55). Yazma, tıpkı konuşma gibi bir anlatım yolu olsa da, konuşmadan ayrı becerileri de gerektirmektedir. Yazmanın istenilen düzeyde olabilmesi için öğrencilerin konuşma ve düşünce yetilerine de sahip olması gerekir (Demirel, 2000, s. 71). İyi bir yazma için bireyin, amaca uygun sözcüğü seçerek, sözcüğü yerli yerinde kullanabilmesi; anlamlı ve kurallı cümle kurarak, cümleleri değişik amaçlar çerçevesinde uygun biçimlere sokabilmesi; cümleleri dil ve düşünce bağlantısına göre paragraf haline getirebilmesi gerekmektedir (Sever 2004, s.22).

Akyol (2012, s. 93-109) öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin, bazı aşamalardan geçtiğini ifade ederek bu aşamaların başlangıç, gelişim, yoğunlaşma, deneyim, süreci kavrama ve geliştirme aşaması şeklinde olduğunu belirtmiştir. Başlangıç aşamasında; konu belirlenmemiştir ve yazı fiziksel olarak düzensiz olduğu için okunabilir değildir. Öğrencinin bu aşamada iken, yazma süreci hakkında bir fikri yoktur. Gelişim aşamasında; basit kelime ve cümlelerle yazma sürecinin farkına varılmış olsa bile yazım hatalarından dolayı mesajın algılanması güçtür. Yoğunlaşma aşamasında; konuyu geliştirme yetersiz de

olsa konu açıkça belirlenmiş, fikirler yetersiz, yazım planı açık ve anlaşılır özelliktedir. Kelime ve cümle çeşitliliği düşük düzeyde olup imla hataları iletişimi engellemektedir. Deneyim aşamasında; konu açıkça belirlenmiş ve bazı sorunlara rağmen detaylandırma yapılmıştır. Hedef kitle tespit edilerek giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmiştir. İmla hatalarından dolayı iletişim sıkıntılıdır. Süreci kavrama ve geliştirme aşamasında; konu açıkça tespit edilmiş, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir. Amaç anlaşılır durumda olup, dil etkili bir şekilde kullanılmıştır. Çok az yazım hataları olsa da bu durum iletişime engel değildir (Akyol, 2012, s. 108-109).

Süreci kavrama ve geliştirme aşamasındaki öğrenciler yazma becerisi bakımından uzman yazarlar olarak ifade edilebilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde, bireyleri "*Uzman ve Acemi Yazar*" olarak ayıran Tompkins (Tompkins'den aktaran Yamaç, 2015), uzman yazarların bazı özelliklerine değinmiştir. Uzman yazarlar, yazma amacına ve hedef kitleye göre yazılarında değişiklik yapabilirler. Bu yazarlar, yazma sürecinde esnektirler ve etkili bir şekilde iletişim kurmaya, fikir üretmeye odaklanabilirler. Uzman yazarlar, sınıf arkadaşlarına nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda geri bildirim verebilirler. Yazmada uzmanlaşmış kişiler çeşitli stratejiler uygulayıp, hikâye, şiir, mektup ve diğer metin türleri için farklı format ve yapıları kullanabilirler. Son olarak uzman yazarlar, yazma sürecinin sonuna kadar mekanik hatalara çok dikkat etmezler (s. 55).

Çocukların yazma becerileri gelişip yazıda uzmanlaştıkça bilgiyi transfer etme, düşüncelerini gözden geçirip düzenleme becerileri de gelişmektedir (Akyol, 2012, s. 107). Bu durum, Güneş'in (2007, s. 155) akıcı yazma olarak ifade ettiği üst düzey yazılı anlatım sürecinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

İpşiroğlu (2006) yazılı anlatım sürecinin; ön hazırlık, hazırlık, tasarım hazırlama, yazma ve öz denetim olmak üzere beş aşaması olduğunu belirtmektedir. Ön hazırlık aşamasında; yazma öncesinde, beyin fırtınası yoluyla, yazılacak konu hakkında çağrışımlar harekete geçirilir. Hazırlık aşamasında; beyin fırtınası yöntemiyle biriktirilen çağrışımlardan gereksiz olanlar elenerek amaç belirlenir. Tasarım hazırlamada; ön hazırlık ve hazırlık aşamalarında ayıklananlardan düzenleme yapılarak kurgu oluşturulur. Yazma süreci; en önemli ve en uzun süreç olup, yoğurma ve biçimlendirme aşamasıdır. Öz denetim ise; yazılanların yeniden gözden geçirildiği aşamadır.

Bu süreci genel olarak ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamaya ayırmak da mümkündür. Yazma süreci, zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce

ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlamaktadır. Bu sürecin ardından amaç, yöntem, konu ve sınırlar belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler daha sonra çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucunda aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler; harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (MEB, 2015). Bu düzenleme işlemi, öğrencinin düşüncelerini ve zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir (Güneş, 2007, s. 160).

Yazılı anlatımın, zihinsel gelişim süreçlerinin gelişimi açısından, öğrencilere birçok katkısı bulunmaktadır. Bu faydaları Güneş (2007, s. 161-162) çeşitli yönleriyle ortaya koymaktadır. Yazılı anlatım, öğrencilerin düşüncelerini sorgulamalarına, gözden geçirmelerine, tartışmalarına, yeniden anlamlandırmalarına olanak sağlamaktadır. Bu sayede düşünmeyi geliştirir ve zihnin merkeze alınmasına fırsat sağlar. Düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım etmekte ve böylece çok yönlü düşünme biçiminin geliştirilmesini sağlamaktadır. Yazılı anlatım; öğrencilerin gözledikleri, dinledikleri ve okuduklarını yazmalarını, daha iyi anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Temellerinin okul öncesi dönemde atıldığı yazma becerisinin öğretim çalışmaları ise birinci sınıfta başlamaktadır. Öğrencilerin okul öncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladıklarını belirten Çelenk'e (2008) göre, okul öncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Ancak yazma öğretimi, birinci sınıfın birkaç ayına sığdırılan bir çalışma olarak düşünülmemelidir. İlköğretimin tüm sınıflarına yayılarak yapılacak yazma öğretimiyle, öğrencilerin daha işlevsel ve nitelikli yazma hedefine ulaştırılması gerekmektedir (Öz, 2005). Bu öğretim sonucu kazanılan bir beceri olan yazma faaliyeti, bireyin ömrü boyunca öğrendiği şekilde devam etmektedir. Yani birey ilkokulda nasıl öğrendiyse, tüm hayatı boyunca da öğrendiği şekilde yazar. Bu nedenle ilkokuma-yazma sürecinde, yazma öğretimine ayrı bir önem verilmektedir (Güneş, 2006, s.17).

İlkokuma-yazma sürecindeki becerileri kazanan öğrencilerde, Türkçe Dersi üçüncü sınıf kapsamında beklenilen kazanımlar, MEB (2015, s. 21-22) tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Öğrenciler:

- İkilemeleri, soru ekinin yazımını bilir, satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.

- Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar.
- Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.
- Duygu ve düşüncelerini yazarak ifade eder.
- Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama ögelerini kullanır.
- Olaylar arasındaki anlam ilişkilerine dikkat ederek yazar.
- Anlamlı ve kurallı cümlelerle bilgilendirici metin yazar.
- Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için sınıf seviyesine uygun çizim, grafik ve görseller kullanır.
- Yazdıklarını kontrol ederek varsa anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri, yazım ve noktalama hatalarını belirler ve bunları düzeltir.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Büyük harf, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.

Bu kazanımlara erişebilen öğrencilerin yazılarının, bir anlam bütünlüğü içinde olması kadar okunaklı olması da beklenilir. Calp (2009)'a göre öğrenim hayatının ilk yıllarında işlek, okunaklı, güzel ve yeteri kadar hızlı yazma becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir. Okunaklılık, harflerin doğru yazılması, boyutlarının (büyüklük, küçüklük) ve boşlukların (harf, kelime, cümle, kenar) iyi ayarlanması, eğri çizgi ve birleştirmelerin doğru yapılması, yazı çizgisinin takip edilmesiyle ilgilidir (Koenke'dan aktaran, Akyol, 2010, s. 55). Yazının okunaklılığına karar vermede yazının eğimi, harfler ve kelimeler arası boşluk, harflerin ebatları, biçimi, yazımın çizgi takibi gibi ölçütler dikkate alınmalıdır (Ediger, 2002). Yazı, öğrencinin hayat boyu akademik başarısını etkileyen önemli bir iletişim aracıdır. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıf yazma öğretiminde, öğrencilere kalemi doğru tutma, düzgün, okunaklı ve kurallara uygun yazı yazma becerileri kazandırılması oldukça önemlidir.

Yazma Güçlüğü

Yazma becerisi bireyin yazım işlemini fark ettiği andan itibaren başlamaktadır. İstenilen düzeyde yazma becerisini gerçekleştirebilmek amacıyla okul öncesi dönemde temellerinin

atıldığı yazma becerisi, birinci sınıftan itibaren yoğun ve disiplinli bir şekilde ele alınmaktadır. Ancak bu dönemden itibaren başlayan yazma becerilerinde, zaman zaman güçlükle karşılaşılabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı'nda, yazma ile ilgili yer alan kazanımlar, yazma materyallerini uygun biçimde kullanarak çeşitli boyama/çizgi çalışmaları yapma; harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazma; bitişik eğik yazıyı kullanarak okunaklı hece ve kelimeler yazma; büyük harf, nokta, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanma; harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakma; dikte yoluyla, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yapma; anlamlı ve kurallı cümleler yazma; yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirleme ve düzeltme; yazdıklarını paylaşma olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015, s. 17). Bu kazanımlar doğrultusunda, yazma becerisi gerçekleştirmek istense de bazı öğrencilerde yazma becerisinin kazandırılmasında ciddi güçlüklerle karşılaşılmaktadır.

2013 yılında yayımlanan DSM V'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/ Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı) göre yazma güçlüğü (disgrafi); yazma yeteneğinin kişinin kronolojik yaşından, zekâ kapasitesinden ve seviyesine uygun aldığı eğitim düzeyinden daha düşük olma durumudur (DSM V, 2013).

Yazma sürecinde karşılaşılan belli başlı güçlükler; dikkat toplayamama sorunları, yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar, aşamalandırma sorunları, hafıza sorunları, dil sorunları, bilişsel problemler ve motorsal sorunlardır. Yazmaya dikkatini veremeyen öğrenciler, yazma çalışmalarına bir türlü başlayamazlar ve bu öğrencilerin dikkatleri kolayca dağılır. Yazıları okunaksız ve yazma hızında tutarsızlık olduğu gözlenen bu öğrenciler, çok basit yanlışlar yaparak yetersiz bir yazı planı oluştururlar. Yazıyı kâğıt üzerine yerleştirmede sorun yaşayan öğrenciler çizgiye, harf, kelime ve cümle arasındaki boşluklar ile kenar boşluklarına dikkat etmezler. Ayrıca kelimeleri yanlış heceleyerek, başlığı uygun yere yerleştirmede ve paragraf başlarında sıkıntı yaşarlar. Harfleri uygun şekilde yazamamak, harfleri birbirine benzetmek, heceleri sıralayamamak, cümle ve paragraflar arası geçişi gerçekleştirememekte aşamalandırma sorunlarının başlıcalarıdır. Kelime hazinesinin zayıflığı, kelimelerin yanlış yazılması, imla ve dil bilgisi hataları ise hafıza sorunu olduğunun göstergesidir. Dil sorunları olan öğrencilerde, kelime hazinesinin zayıflığı, cümle oluşturmada gelişigüzel davranma, kelime dizimi ve cümle ile ilgili

sorunlar yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra yazdıklarını tekrar okumama, kelimelerin anlamlarını bilmeme ve hitap etme sıkıntıları da görülmektedir. Bilişsel problemi olan öğrencilerin en belirgin özellikleri fikirleri oluşturup yorumlamada ve organize etmede düşük düzeyde olmalarıdır. Aynı zamanda kişisel fikirlerini yeterince ortaya koyamayan bu öğrenciler, hedef kitle, yaratıcı ve eleştirisel yazı yazmada güçlük çekerler. Çok kısa paragraf ya da cümle yazmak, hızlı yazamama, yanlış kalem tutma, harfleri doğru ve eğik yazamama motorsal sorunlar olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2012).

Disgrafili öğrenciler akademik ve duygusal olmak üzere iki temel alanda başarısız olurlar. Yazma güçlüğü olan bu öğrenciler bilişsel süreçleri kullanamayarak yazılarında nitelik ve nicelik kaybına uğrarlar. Bundan dolayı bu öğrenciler, gerek sınıfta gerekse evde yazı ile ilgili çalışmalarını veya ödevlerini hazırlamada çok zaman harcayarak, diğer öğrencilere göre dezavantajlı duruma düşerler. Bu durum, doğal olarak öğrencilerin daha sonraki tüm eğitim hayatı boyunca akademik olarak başarısız olmalarına sebep olur (Berninger ve Graham, 1998; Graham, Struck, Santoro, ve Berninger, 2006). Yazma güçlüğü olan öğrenciler, akademik başarısızlığının yanı sıra duygusal açıdan da oldukça olumsuz bir şekilde etkilenirler. Nitekim bu tarz öğrenciler yaşadıkları hayal kırıklıkları nedeniyle öz güvenlerini kaybederler (Jones ve Christensen, 1999). Ayrıca ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin beklentilerini hiçbir zaman karşılayamayacakları yönünde bir psikolojiye bürünürler (Sovik, Arntzen, ve Karlsdottir, 1993). Bu nedenle yazma güçlüğü olan öğrencilerin, rehber öğretmenler tarafından desteklenerek yazılarının geliştirilmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerinde sadece akademik kaygılar değil psikolojik olumsuzluklar da dikkate alınmalıdır.

Disgrafi tanısı konulan öğrencilerin, yazma becerisinin geliştirmesinde başvurulan en yaygın yöntem dikte çalışmalarıdır (Ünalan, 2006). Bunun yanında yazma güçlüklerini gidermeye yönelik kas kuvvetlendirme amaçlı motorsal çalışmaların yapıldığı da bilinmektedir (Çınar-Özdemir 2006). Yazma güçlüğü olan öğrencilere harf ve noktalama işaretlerinin yanı sıra oturma, kalem tutma, defter tutma gibi becerilerin kazandırılmasıyla birlikte yazma hatalarında azalmaların olacağı da belirtilmektedir (Calp, 2013). Yazma güçlüğünü gidermek için ayrı bir ders saatinde ve öğretmenlerin gözetiminde toplu bir şekilde yazma etkinlikleri yapılmalıdır (Demirel, 2002, s.100-101).

Yazma öğretiminin dik ya da eğik harflerle yapılması ise ayrı bir tartışma konusudur. Dik temel harflerle yazılan yazıların daha okunaklı, eğik harflerle yazmanın da daha hızlı

olduğunu bazı araştırmalar ortaya koymuştur (Akyol, 2000). Öğrencilerin, dik temel el yazısından ziyade eğik el yazısını daha kolay öğrenebildikleri ve daha işlek olarak kullanabildikleri ileri sürülmektedir (Başaran ve Karatay, 2005). Güneş'e (2006) göre bitişik eğik yazı, öğrencilere süreklilik, akıcılık, dikkat gibi önemli kazanımlar sağlamaktadır. Bu kazanımlar sayesinde öğrencinin okuma becerileri de gelişmektedir. Okuma ve yazmada öğrencinin akıcılık, hız ve süreklilik gibi bazı kazanımları elde etmesiyle birlikte bir bütünlük sağlanır. Nihayetinde öğrencide düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerilerin hızlı bir şekilde geliştiği görülmektedir. Kişinin kendini ifade etmesi bakımından oldukça önemli olan el yazısı bilişsel, kinestetik, duyusal ve motorik bileşenleri bir araya getiren karmaşık bir etkinliktir (Calp 2013; Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

Bu çalışmada yazma becerisinin sadece motorsal boyutuyla ilgilenilmiş ve yazmanın diğer boyutlarına değinilmemiştir. Bu bakımından, çalışmanın daha iyi anlaşılması için yazmanın motorsal boyutu aşağıda açıklanmıştır.

Yazmanın Motorsal Boyutu

Yazma, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıya aktarmasıdır (Köksal, 1999). Yazma becerisi, beynin bölgeleri arasındaki sinirsel iletişim sayesinde harekete dönüştürülür. Harfler bellekten çağrılır ve kol sayesinde el ile yazıya dökülür (Alkan, 1996). Yazma becerisi, tek başına doğuştan getirilen bir yetenek olmayıp, doğrudan eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu nedenle bu beceri, elverişli ortamda ve tekrarlarla kazanılır.

Çocuklardaki yazma becerisine ilişkin ilk eğilimler okul öncesi dönemde başlar. Bu dönemde çocuklar yetişkinlerle etkileşime geçerek; karalama, resim yapma, çizgi çizme, harf benzeri şekiller yazma yoluyla etrafındakilerin davranışlarını kaydetme yoluna giderler (Mukosa- Mogaye, 2003, s.2). Çocuklar yazmayı öğrenirken, yetişkinleri model alıp onları taklit etmek suretiyle bilgi ve beceri elde ederler. (Güneş, 2007). Bu bilgi ve beceriler ışığında çocuklar her geçen gün el ve parmak kaslarını geliştirerek gittikçe daha iyi kullanmaya başlarlar (Beaty, 2009). Böylece çocuklar, yazı yazma eylemine karşı motorsal açıdan hazırlanmış olurlar.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal boyutunun yanında devinişsel boyutu da vardır. Yazmanın bilişsel boyutu; bilgi toplama ve toplanan bilgileri sıraya koyup zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlı bütünlükler oluşturmadır. Duyuşsal boyut; anlatımda sadelik, akıcılık, yazılan yazının güzelliği ve okunaklı olmasıdır. Yazmanın devinişsel boyutunu ise; hız, kalem tutma ve kas hareketleri oluşturur (Güleryüz, 2000). Güneş (2007) yazmanın fiziksel, zihinsel, gelişimsel, etkileşimsel süreçlerden meydana geldiğini belirtmektedir. Yazmanın fiziksel süreci içinde, kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, soldan sağa yazma gibi beceriler yer almaktadır (Güneş, 2007, s. 30- 31).

Göğüs'e (1978, s. 243) göre, öğrencilerin yazma becerilerinde belirli bir zihinsel olgunluk ve buna paralel olarak da duyuşsal gelişime sahip olmaları gerekir. Göğüş, bunların olmaması durumunda öğrencilerin yazılarında bilgi, kavrayış, düşünme yetersizlikleri oluşabileceğini ve konuların tek yönlü bir şekilde ele alınacağını ifade etmiştir.

Yazma öğretiminde diğer bir aşama ise alfabetik ilkeleri yapılandırmadır. Alfabetik ilkeler; harflerin şekilleri, yazımı, büyük küçük harflerin yazımı, yazı yönü, kelime aralarındaki boşluklar, bitişik yazıda bağlantılar yapma gibi konuları kapsamaktadır. Öğrencinin yazılı dilin ilkelerini öğrenmesine, öğrendiklerini de zihninde yapılandırmasına alfabetik ilkeleri yapılandırma adı verilir. Alfabetik ilkeleri yapılandırmada bitişik eğik yazı kullanımı ön plana çıkmaktadır (Calp, 2005).

Devinişsel, mekanik, biçimsel veya fiziksel olarak da ifade edilebilen motorsal yazma; oturuş, kalem tutuma, kas gelişimi, el tercihi, kâğıt pozisyonu, yazı yönleri, boşluklar, harflerin şekilleri, yazma hızı, çizgi takibi gibi becerileri içermektedir. Motorsal yazma becerisini etkileyen unsurlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Oturuş

Yazma becerisini etkileyen en önemli hususlardan biri bireylerin oturuş şeklidir. Çocuk sıraya oturduğunda ayakları yere değmeli ve masa sıraya uygun olmalıdır. Defterle göz arasındaki mesafenin ayarlanabilmesi için yazma esnasında kol ile dirsek arasındaki mesafeye dikkat edilmeli, deftere fazla eğilmeden yazı yazılmalıdır. El, masa üzerindeki defteri kontrol ediyor şekilde olmalıdır (Keskinkılıç, 2007). Ayrıca vücut dik olmalı, dikkati yoğunlaştırabilmek için el ve kol masada durmalıdır. Oturuş şeklinin uygun olmaması, çocuğun yazı yazmaya karşı olumsuz duygu ve tutumların gelişmesine neden olabilir (Duran ve Akyol, 2010).

Kalem Tutma

Yazma sırasında kalemin uygun şekilde tutulması, yazı yazma hızını ve yazının akıcılığını etkilemektedir. Öğrencilerin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bazı öğrenciler kalemi çok sıkı kavrayabilir veya kaleme fazla bastırabilirler. Çocuğun bu bedensel gerginliği, yazma hedeflerini ulaşmayı engelleyen bir değişkendir. En uygun olarak bilinen kalem tutma pozisyonu üç parmak ile tutulanıdır. Kalemin 45 veya 55 derece bir açı oluşturacak şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir (Keskinkılıç, 2007). Üç parmak şekli; işaret parmağı ve başparmağın yumuşak uç kısımlarının birbirine değecek şekilde kalem tutma noktasına yerleştirilip orta parmağın uca yakın kısmı ile desteklenmesi şeklindedir. Kalem kesinlikle yazma noktasına çok yakın tutulmamalıdır (Akyol, 2010). Başparmak ile kalem ucu arasında, yaklaşık iki cm uzaklık olur. El, kâğıt yüzeyine üç noktada temas eder. (Kılıçkan, 2004, s. 13-16).

Kas Gelişimi

Yazma sırasında el, kol ve omuz kasları ayrı ancak koordineli bir şekilde çalışmaktadır. Özellikle el ve parmak gibi küçük kasların uygun çalışması, el göz koordinasyonun gelişmesine bağlıdır (Akyol, 2010). Bazı çocukların büyük motor becerileri (sıçrama, koşma gibi) ile ince motor becerileri (yazma, çizme gibi) aynı düzeyde olmayabilir. Örneğin, çok iyi futbol oynayan bir çocuk, el yazısı yazmada başarılı olamayabilir (Calp, 2013). Yazmaya hazırbulunuşluk düzeyini, yükseltici çalışmalar ile kasların kuvvetlendirilerek yazma eyleminden doğacak yorgunlukların giderilmesi gerekir (Keskinkılıç, 2007).

Kâğıt Pozisyonu

Kâğıdın ya da defterin pozisyonu, güzel bir yazı yazmak için önemli bir değişken olarak görülmektedir. Çocukların yazma becerileri geliştikçe kullanılan ele göre sağa veya sola yazı defteri kaydırılabilir. Eğik yazıya geçildiğinde defterin tutuş şekli aşağı yukarı 45 derece, saat hareketinin aksi yönünde döndürülmelidir. Sol elini kullananlar için defter, yaklaşık 45 derece saat yönünde döndürülmelidir. Eğik el yazısına başlamada sağa sola yatık çizgilerden oluşturulmuş kılavuz kartonlar kullanılabilir. Bu çizgiler 45 derece sağa

eğimli olmalıdır (Akyol, 2000). Kâğıdın eğimli olması, çocuğun kendi yazısını görmesini sağlar (Amudson'dan aktaran, Duran, 2009).

Yazı Yönleri ve Boşluklar

Türkçe 'de harflerin yazı yönleri yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru bir yön izler. Harflerin ve şekillerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır. Bitişik eğik yazılarda elin kaldırılmadan yazılmasına dikkat edilmelidir. Yön kavramı gelişmemiş öğrenciler alfabemizde bulunan "b-p-d" gibi harfleri karıştırabildikleri gibi; "o-e" gibi harflerin başlama noktasında yanılgıya düşmektedirler (Keskinkılıç, 2007).

Yazmada cümle, kelime, harf arası ve sayfa kenarlarındaki boşluklar dikkate alınmalıdır. Bu durum okunabilirlik ve estetik açıdan da önemlidir. Öncelikle sayfa kenarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalıdır. Daha sonra sırasıyla cümle, kelime ve harf aralarındaki boşluklara çocukların dikkatleri çekilmelidir. Kalem ve parmak kullanılarak cümle ve kelimeler arası boşluklar kavratılmaya çalışılmalıdır (Akyol, 2000).

Çizgi Takibi

Çocuklarda görülen başlıca problemler arasında çizgiyi doğru takip edememek gelmektedir. Çocukların üst çizgiye çok yakın veya alt çizginin üzerine yazdıkları görülebilmektedir. Alt çizginin üzerine yazdıklarında harflerin ortasından yatay çizgi çekilmiş gibi bir görüntü ortaya çıkar. Bazen de normal bir şekilde satıra başlayan çocuklar, sona doğru yukarıya ya da genellikle aşağıya doğru eğim vererek başka satırlara geçer. Bu şekilde satır, hilal biçiminde bir şekle bürünebilir (Akyol, 2010).

Yazmayı etkileyen bu unsurlar bir el yazısının okunaklı olup olmadığı noktasında önemli ipuçları vermektedir. El yazısının okunaklılığına karar vermede eğim, boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütlerin dikkate alınması gereklidir (Yıldız ve Ateş, 2010).

Okuma ve Yazma Arasındaki İlişki

Eğitim ömür boyu gelişen bir süreçtir. Eğitim sisteminin temelini ise okuma ve yazma oluşturmaktadır. Bireyin bilgiye ulaşmada ve ulaştığı bilgileri aktarmada en büyük kolaylığı sağlayan okuma ve yazma becerileri birbirinden ayrı düşünülemez. Birbirleriyle

yakından alakalı süreçler olan okuma ve yazma, doğumdan ölüme kadar sürekli gelişen sosyal bir süreçtir.

Okuma ve yazma, eski kuşakların geçmiş deneyimlerini günümüze aktaran ve yaşayan kuşaklar arasında en önemli ve etkili bir iletişim aracıdır. Nitekim çağdaş uygarlıklar büyük ölçüde okuma yazmaya dayanan uygarlıklar olmuştur (Öz, 2005). Okuma ve yazma becerisini istenilen düzeyde geliştiren ve bu anlamda başarılı olan kişiler, hem sosyal hayatta hem de öğrenim hayatlarında başarılı olurlar (Binbaşıoğlu, 2004). Okuma yazmanın çeşitli kişilerle iletişim kurma, modern toplumun gereklerini yerine getirme, bilgili kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme, bireylerin kapasitesini sonuna kadar geliştirme gibi çok kapsamlı bir yönü vardır (Güneş, 2000).

İlk okuma ve yazma süreci okul öncesi dönemde başlamaktadır. İlk okuma ve yazma öğretiminin yapılabilmesi için çocuğun biyolojik, bilişsel ve duyuşsal ön yeterliklere sahip olması ön koşuldur. Burada sözü edilen biyolojik yeterlikten kasıt olgunlaşmadır. Bilişsel yeterlilik; ilkokulda ve yazma öğretiminin gerektirdiği düzeyde çocuğun ön bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Duyuşsal yeterlik ise çocuğun öğrenme istekliliği ve güdüsü şeklinde açıklanmaktadır. Çocuk belli bir kas sinir gelişim gücü kazanmadan, kalem tutma, belli bir beyin ve zihin gelişim ve olgunluğu kazanmadan da yazıları okuma ve onlardan anlam çıkarma başarısını gösteremez. Aynı şekilde çocukların ilkokulda ve yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri, onların ileri düzeyde öğrenme güdüsüne sahip olmalarıyla mümkündür (Çelenk, 2007).

Okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediği ve geliştirdiği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Okuma ve yazma süreçlerinde karşılıklı olarak süreklilik, akıcılık ve hız söz konusudur. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine bağlıdır (MEB, 2015). Dolayısıyla okuma ve yazma bir bütün oluşturmakta, öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerilerinin hızla gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2006). Güneş'e (2007) göre ilk okuma ve yazma pek çok becerinin gelişmesine imkân sağlamaktadır. Bu beceriler; okunan hikâyeleri dinlemek, iyi konuşmak ve konuşmaya katılmak, konuşulan dildeki sesleri ayırabilmek, seslerle harfleri ilişkilendirmek, harfleri tanımak, okumak ve yazmak, yeni kelimeler öğrenmek, kullanmak ve zihinsel sözlüğü geliştirmek ve son olarak da okuduklarını anlamak ve kendini ifade etmektir.

Bu bağlamda ilk okuma ve yazma öğretiminin genel amaçları; düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme, duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme, kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme, Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilmedir (Çelenk, 2007).

İlköğretimin ilk yıllarında öğretilen ilk okuma ve yazma becerisinde istenilen düzeye gelemeyen, yani okuma ve yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, hayatlarının daha sonraki dönemlerinde okuma ve yazmanın kazandırdığı becerilerden mahrum olurlar. Öğrenme güçlüğü içerisinde okuma ve yazmanın birbirlerinden ayrı süreçler olduğu düşünülmemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde öğrenme güçlüğü olan birey; *"Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey"* şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2015).

Öğrenme güçlüğü içerisinde yer alan okuma yazma güçlüğü en basit ifadeyle yazı dilini öğrenememe şeklinde tanımlanmaktadır. Daha geniş bir ifadeyle okuma yazma güçlüğü algısal, motorik ve duygusal düzeyde bir bütünleştirme sorunudur. Okuma yazma güçlüğü aynı zamanda kalıtımsal ya da dış etkiler sonucunda meydana gelen bir işlev bozukluğu olarak ifade edilebilir. Okuma yazma becerisinde istenilen kazanımların elde edilebilmesi için konuşma, görme, işitme, dokunma duyularının yeterli olması ve beyin işlevlerinin sağlıklı olması ön şart olarak kabul edilmektedir. Okuma yazma güçlüklerinin nedeni bu ön koşullardan bir veya birkaçının olmamasıdır (Akbaş, 2001).

Bireyin ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar olan süreç içerisinde genel olarak başarısız olmasının altında yatan temel sebep ilk okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması sırasındaki yetersizliklerdir (Öz, 1999). Okuma ve yazmadaki nitelik ve nicelik eksikliği bireyin eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bakımdan okuma ile yazma arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü yapılan araştırmalara göre okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma güçlüğü yaşadığı, yazma güçlüğü olan öğrencilerde de okuma güçlüğü olduğu görülmektedir.

Bu araştırmalardan biri de test sonucuna göre normal zekâya sahip olduğu tespit edilen ancak okuma ve yazma güçlüğü çeken beşinci sınıf öğrencisine yönelik yapılmıştır. Araştırmada harfleri seslendirememe, heceleyememe, çok heceli kelimeleri çözümleyememe ve metin okuma becerisi bakımından endişe düzeyinde olan öğrencide aynı şekilde yazma güçlüğü olduğu da tespit edilmiştir. Öğrencinin yazma becerisi bakımından da ses birleştirme ve hece oluşturma, harflerin sırasını karıştırma ve kendisine söylenen kelimeleri yazamama gibi yazma becerilerinden noksan olduğu görülmüştür (Yıldız ve Akyol, 2010).

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri üzerine yapılan başka bir araştırmada da, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin birbirine paralellik arz ettiği tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin okuma yazma becerileri başarı düzeyinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (Bayat ve Çelenk, 2015).

Okuduğunu anlama için öğrencilerin, akıcı bir okuma becerisine sahip olmaları gerekir. Aynı şekilde fikir üretmek ve elde edilen bilgileri organize etmek için de akıcı bir yazma becerisi şarttır. Öğrencilere tüm hayatları boyunca gerekli olacak olan okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında en büyük rolü öğretmenler oynamaktadır.

Netice olarak okuma yazma öğretimi yapmak zor bir süreçtir. Bu süreçte okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere destek verecek ve bu alanda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaç duyulmaktadır (IRA, 2000).

Orton-Gillingham Yaklaşımı

Samuel Orton 20. yüzyılın başlarında (1879-1948) zihinsel engeli olmayan, okuyamayan bireylerle ilgilenen bir çocuk nöroloğudur. Orton, nöropsikiyatri hastanesinde çalıştığı dönemde, temel okuma ve yazmada öğrenme güçlüğü çeken zeki öğrencilerle tanışmıştır. Bu öğrencilerin kelimelerdeki sesleri fark etmede, harfleri birleştirmede ve yazılı ve sözlü dili kullanmada güçlük yaşadıklarını fark etmiştir. Orton, bu şekildeki öğrenme güçlüğünü "Strehosymbolia" (sembollerin çarpıtılması) olarak adlandırmıştır (Camp ve Aldridge, 2007). Orton, özellikle 1920'lerin başında yapmış olduğu çalışmalarda, bireylerdeki nörolojik bozuklukların, Strehosymbolia'da görülen harflerin birbirine karışması gibi, okuma problemlerine neden olduğunu ön görmüştür (Ritchey ve Goeke, 2006). Okuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin, kelimenin yazılışının sesteki karşılığını öğrenebilmesi

için, işitsel yetkinliklere odaklanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla Orton bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin okuma, yazma ve kuralına uygun heceleme becerilerinin gelişimde önemli yer tuttuğunu ifade etmektedir (Vickery, Reynolds ve Cochran, 1987). Orton okuma, yazma ve konuşmayı dil öğretimi olarak adlandırmaktadır. Yazılı sembol ile konuşulan dil arasındaki bağlantı sorununu gidermeye yönelik okuma öğretimi için öğretimsel bir yöntem geliştirmiştir. Bu bütünleşik okuma programı çoklu duyular, motorsal modeller ve aynı zamanda işitsel, görsel ve kinestetik yollarla birbirine bağlantılıdır (Post, 2003). Samuel Orton'un eşi June Orton, Orton yaklaşımının temel iki ilkesini şöyle tanımlamıştır:

1. Okuma parçalarında; görsel, işitsel ve kinestetik uyaranların eş zamanlı olarak kullanılması gerekmektedir. Öğretim sırasında kelimenin görselliği ve seslendirilmesi oldukça önemlidir. Kelimelerin her sesinin tek tek çıkarılarak analiz edilmesi ve aynı zamanda harflerin yazılış yönlerini parmakla takip edilerek sürdürülmesi programın önemli özelliklerinden biridir.
2. Özgül öğrenme güçlüğü çeken çocuklara verilen eğitim, öncelikle çocukların zorluk çekmeden öğrenebileceği etkinlikle başlar, bu küçük etkinliklerden daha büyük ve karmaşık bütünlere doğru genişletilerek sürdürülür. Bu şekilde çocuğun gelişim sürecine yön verilmesi ile eğitim tamamlanır (Henry, 1998).

Samuel Orton'un yöntemleri, 1960 yılında meslektaşı Anna Gillingham tarafından yayınlanıp, devam ettirilmiştir. Anna Gillingham bu öğretimsel yaklaşımı bir öğretim programı içerisinde geliştirmiştir (Ritchey ve Goeke, 2006). Rose and Zirkel'e (2007) göre Gillingham, Orton'un yaklaşımını biraz değiştirerek farklı bir yöntem ortaya koymuştur. Buna göre Gillingham, Orton'un öğrencilerin yazarken harflerin seslerini çıkarmasına yönelik uygulamasına karşın, öğrencilere harflerin isimlerini söylemeyi tercih etmiştir. Bununla birlikte ses ve el yazısı öğretiminde de bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu tarz farklılıklara rağmen, yaklaşım aynı temeller üzerine kurulmuş ve en az on beş programa uyarlanmıştır. Bugün ise Orton ve Gillingham'ın programları, Orton-Gillingham yaklaşımları altında profesyonel bir şekilde yer almaktadır. Çoğu klinik uzmanı ve eğitimcilerin disleksi tanısı almış öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarının temeli, Çoklu Duyusal Öğretim ve Orton-Gillingham yaklaşımına dayandırılmaktadır (Denton vd., 2008; Ritchey ve Goeke, 2006).

Orton-Gillingham yaklaşımı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma ve yazma öğretiminde kullanılan sistematik, ardışık, Çoklu Duyusal Öğretim yöntemine dayalı bir okuma programıdır (Davis, 2011; Donah, 2012; Kamps vd., 2008; Montgomery, 2013; Oakland, vd., 1998). Post (2003), Orton-Gillingham yaklaşımının, Amerika Birleşik Devletleri'nde en fazla ilgi gören, en eski ve iyi bir okuma yaklaşımı olduğunu iddia etmektedir.

Orton-Gillingham yaklaşımı "Dil Üçgeni" (Language Triangle) olarak adlandırılan görsel, işitsel ve kinestetik öğrenmeyi kapsar (Ritchey ve Goeke, 2006). Orton, görsel ve işitsel tekniklerin yanı sıra kinestetik yöntemlerin de birlikte kullanılmasının okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere daha fazla yardım edeceğini savunmuştur. Kinestetik öğretim basamağını ortaya koyarken, Grace Fernald ve Helen Keller'ın yaklaşımlarından etkilenmiştir (Henry, 1998).

Orton-Gillingham yaklaşımını diğer okuma programlarından ayıran en önemli özellik, ses öğretiminin Çoklu Duyusal Öğretim Yöntemine dayalı olmasıdır (Trepanier, 2009). Çoklu Duyusal Öğretim yöntemine odaklı bir öğretimin kullanılması, okuma güçlüğü olan öğrencilerin ses bilimsel eksikliklerini gidermeye yardımcı olur (Oakland, vd., 1998). Çoklu Duyusal Öğretim, okuma güçlüğü olan öğrenciler için uzun yıllardır başarılı bir şekilde kullanılmaktadır (Foorman vd., 1997; Guyer, Banks ve Guyer, 1993; Guyer ve Sabatino, 1989; Joshi, vd., 2002; Oakland, vd., 1998; Simpson, Swanson ve Kunkel, 1992). Bu öğretim yöntemi aynı anda birden fazla duyuyu (görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal) kullanmaya dayalı öğretimi ilke edinmiştir (Birsh, 2005).

Uluslararası Çoklu Duyusal Öğretim Dil Eğitim Konseyi (IMSLEC), disleksi tanısı almış öğrenciler için yüksek nitelikli ve Çoklu Duyusal Öğretimin bileşenlerini içeren programları sağlayan bir kurumdur. IMSLEC tarafından uyum sağlanan bu programlar; doğrudan ses öğretimi, sesler arası farkındalık, ses-sembol ilişkisi, hece, morfoloji, sentaks ve semantik gibi dil bileşenlerini içermektedir. Çoklu Duyusal Öğretim, bu dil bileşenlerini içermenin yanı sıra kavramların öğretiminin hangi öğretimsel stratejileri kullanarak yapılması gerektiği üzerinde de durmaktadır. Görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme yolları, sentetik ve analitik olmanın yanı sıra sistematik, birikimli, doğrudan, otomatiklik kazanmış bir öğretim yolunu da içermektedir (Birsh, 2005). Orton-Gillingham yaklaşımı ise İngilizce dil yapısının tüm bileşenlerinin kullanıldığı sertifikalı eğitmenler tarafından öğretilen ve IMSLEC tarafından uyum sağlanan bir programdır (Donah, 2012).

Orton-Gillingham yaklaşımında öğretim, dil bileşenlerini (ses, sesler arası farkındalık, ses-sembol ilişkisi, heceleme, morfoloji, sentaks ve semantik) sağlamada etkili bir programdır (Goswami, 2008; Gray, 2008; Ritchey ve Goeke, 2006; Rose ve Zirkel, 2007). Diğer bir deyişle öğretim, belirli bir ilerleme içeresinde parçadan bütüne doğru ilerlemektedir. Orton-Gillingham yaklaşımı günümüzde, dil kurallarını bir hiyerarşi içerisinde, doğrudan ve sistematik bir şekilde öğreten kişiler tarafından, aşamalı olarak sağlanır (Clark ve Uhry, 1995).

Orton-Gillingham yaklaşımında öğrencilere, birebir eğitim çerçevesinde, öncelikle ses ve sesbilimsel farkındalık öğretilir ve kelimedeki her sesin tek tek çıkarılması sağlanır. Ardından ünlü ve ünsüz seslerin harmanlanmasıyla yeni kelimeler öğretilir. Sonra da genel hece çalışmaları yapılarak, yazım çalışmalarına geçilir. Orton-Gillingham yaklaşımının bir diğer ilkesi ise sık sık geribildirim, okumada hız ve iyi bir okuyucu olmaktır. Öğretim, hem sentezi (seslerden/harflerden kelime oluşturma) hem de analizi (kelimeleri seslere/harflere ayırma) içermektedir (Montgomery, 2013).

Literatürde Orton-Gillingham yaklaşımının esas alınarak uygulamaya konulduğu birçok program mevcuttur. Bu programlar, değişen uyarlamalarla günümüze kadar gelmiştir. Bu uygulamalara Slingerland Yaklaşım, Wilson Okuma Sistemi, Alfabetik Sesler, Spalding Metodu ve Herman Yaklaşımı örnek olarak verilebilir (Donah, 2012; Montgomery, 2013). Bu programların hemen hepsinin amacı imla, ses öğretimi, sentaks, akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime öğretiminin belli bir sıraya göre yapılmasıdır.

Orton-Gillingham yaklaşımının esas alındığı programlardan biri Slingerland Yaklaşımı'dır. Slingerland Yaklaşımı, Orton-Gillingham yaklaşımının sınıf ortamına uyarlanmasıyla oluşmuştur (Slingerland Institute for Literacy, 2015). 1960 yılından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde, Kanada'da, Avustralya'da ve Filipinler'de Slingerland eğitimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşım ardışık, eş zamanlı ve Çoklu Duyusal Öğretim yöntemlerini esas alan, disleksi tanısı konmuş öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir uygulamadır. Aynı zamanda okuma, konuşma, yazma ve kuralına uygun hecelemede güçlük olan öğrencilere de yardımcı olmaktadır. Bu yöntemde tüm öğrenmeler görsel, işitsel ve kinestetik duyuların eş zamanlı ortaya çıkmasıyla gerçekleşmektedir (Davis, 2011). Bu duyular, disleksi tanısı konmuş çocukların genellikle zorlandığı alanlardır. Programda beceriler öncelikle bir ses ve harfle başlar. Daha sonra kelimeler, ekler, söz öbekleri, cümleler ve paragraflarla devam eder (Slingerland Institute for Literacy, 2015).

Slingerland Yaklaşımı, okuma işlemi öğretilirken aynı zamanda tüm kelimenin ve cümlenin dikte ettirilerek yazdırılması da sağlanılır. Öğretimin bu süreci, yazılı ve sözlü dilin öğrencilere eş zamanlı öğretilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilere noktalama, büyük harf kullanımı ve cümle yapısı gibi dil bilgisi kuralları da öğretilir (Davis, 2011). Öğrenciler bu yaklaşıma göre kendilerini değerlendirmek için tarama testlerini kullanırlar. Bu testler öğrencinin her gün sınıftaki ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla gerekli olan; tahtadan kopyalama, işitsel hafıza, görsel ayrım ve kuralına uygun heceleme gibi bazı becerileri değerlendirmek için tasarlanmıştır (Slingerland Institute for Literacy, 2015). Sonuç olarak Slingerland Yaklaşımı, her ne kadar Orton-Gillingham gibi Çoklu Duyusal Öğretimi temel alsa da, uygulama süreci bakımından bazı farklılıklarının olduğu görülmektedir.

Orton-Gillingham yaklaşımının esas alındığı programlardan bir diğeri de Wilson Okuma Sistemi'dir. Barbara Wilson tarafından 1989 yılında geliştirilen Wilson Okuma Sistemindeki okuma ve yazma öğretiminin temeli, Orton-Gillingham yaklaşımına dayandırılmıştır (Rowley, McCarthy ve Rines, 2014). Wilson Okuma Sistemi, 10 bölümlük bir ders planı altında toplanmıştır. Derslerde kelime öğretimi, akıcı okuma, kelime bilgisi, sözlü anlatım ve okuduğunu anlama öğretimi temel alınmıştır. Wilson Okuma Sistemi'nde öğrenciler, ses/parmak vurma yöntemi ile ilk olarak seslerin doğru çıkarımını ve harf kartları kullanarak tek heceli kelimelerin harmanlanmasını öğrenirler. Programın diğer adımında öğrenciler kelimelerdeki hece yapılarını kavrarlar. Son adımda ise daha karmaşık dil kurallarını, yazım şekillerini ve dilin morfolojik yapılarını öğrenirler. Sonuç olarak Wilson Okuma Sistemi; ses kartları, hece kartları ve kelime kartları yoluyla dilin tüm kavramlarını öğretmeyi amaçlayan bir programdır (Clinefelter, 2011; Wilson Language Training, 2015).

Bir diğer yaklaşım olan Alfabetik Sesler, Aylett R. Cox. tarafından geliştirilen, bir okuma yazma programıdır. Bu program da Orton-Gillingham yaklaşımından türetilen, bir Çoklu Duyusal Öğretim programıdır. Alfabetik Sesler; dilin sembollerinin yazılmasını ve telaffuz edilmesini sağlamak amacıyla, alfabedeki harflerden yararlanılarak dilin öğretilmesi anlamına gelir. Bu bağlamda Alfabetik Sesler yaklaşımı, dilin kodlama şekillerini öğrencilere öğretmek için yapılandırılmış bir sistemdir (Cox, 1985). Alfabetik Sesler yaklaşımı, öğrencilere görsel, işitsel ve kinestetik yöntemlerin kullanılmasıyla okuma, yazma, kuralına uygun heceleme, sözlü ve yazılı anlatım ile okuduğunu anlama öğretimini

esas alan bir programdır. Bu yöntemde materyaller kullanılarak, fazla uygulamalar ve tekrarlar yapılarak öğrencilere seslerin öğretilmesi amaçlanır (Cox, 1985). Bu yaklaşımda esas alınan bir diğer özellik de öğretimin tüm sınıfla olduğu kadar küçük grup ya da bireyselleştirilmiş olarak da kullanılmasıdır (Vickery, vd., 1987).

Herman Yaklaşımı ise, Renee Herman tarafından 1964 ve 1975 yılları arasında geliştirilen bir yöntemdir. Herman, okuma güçlüğü olan öğrencilerin, ihtiyaçlarına göre öğretim yapılması durumunda başarılı bir şekilde okumayı öğrenebileceklerini savunmuştur. Herman, Samuel Orton ve Anna Gillingham'ın Çoklu Duyusal Öğretim yöntemini kullanarak öğrenmeyi amaç edinen felsefesinden etkilenmiştir. Herman, disleksi tanısı konmuş öğrencilerin eğitilmesi amacıyla bir öğretmen kılavuzu hazırlamıştır. Tüm bilgi ve deneyimlerinin toplandığı bu kılavuzda, öğretmenler için detaylı yönerge ve diyaloglara yer verilmiştir (Faught, 2005). Bu yöntem ile öğrenciler tutarlı bir başarı elde etmişlerdir. Bu programda disleksi tanısı konmuş öğrencilere okuma, yazma ve kuralına uygun heceleme becerilerinin olduğu bir eğitim programı uygulanmıştır. Her bir beceri günlük ders planlarında ayrıntılı ve sistematik bir şekilde ele alınmıştır. Genel olarak Herman eğitim programı; becerilerin çözümlenmesi, kelime tanıma, yapısal analiz, bağlamsal ipuçları, sözlük bilgisi, vurgu ve anlama becerilerini kapsamaktadır (Herman, 1995).

Orton-Gillingham yaklaşımını esas alan ve materyal kullanımının öne çıkarıldığı başka bir program ise Romalda Spalding tarafından geliştirilen Spalding metodudur (Spalding ve Spalding'den aktaran Joshi, vd., 2002; Spalding'den aktaran Sheffield, 1991). Genel sınıf ortamı için tasarlanan bu program, ses kartlarının kullanılarak dilin yapısının doğrudan öğretilmesini temel almaktadır. Sapalding, öğretim sırasında, edebiyat kaynaklı kitaplar yerine temel okuma kitaplarının kullanılmasını önermektedir. Programda el yazısının öğretilmesi için birçok faydalı materyaller kullanılmaktadır. Ancak Sheffield'e (1991) göre bu programın hızlı ilerlediğini ve bu nedenle disleksi tanısı konmuş öğrencinin geliştirilmesi için uygun olmadığını savunmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, günümüze kadar gelen pek çok yaklaşımın Orton-Gillingham'dan etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımlara dayalı uygulamaların her biri zaman içerisinde kendi metot ve tekniklerini geliştirerek, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde çalışmalarda bulunmuşlardır. Bu çalışmalar neticesinde hedef kitlede istenilen davranışların gerçekleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla Orton-

Gillingham'ın öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde son derece olumlu etkisinin olduğu yapılan yaklaşımlarla desteklenmektedir.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünü, araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak okuma yazma güçlüğü olan bireylerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelendiği ve Orton-Gillingham okuma yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde; okuma güçlüğünün nedenleri ve bu güçlüğün giderilmesi, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, okuma ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ile okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve yazma becerisinin geliştirilmesi ve yazının motorsal boyutu üzerine yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik yapılan çalışmalar, yapılan okuma hatalarını, çoğunlukla belirli yöntem ve teknikler kullanılarak giderilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalardan biri Dağ'ın (2010) kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmadır. Çalışmada bu becerileri geliştirmek için, ilkokul beşinci sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü olan bir öğrenciye, 3P (*Pause, Prompt, Praise*) metodu ve boşluk tamamlama (*Cloze*) tekniği uygulanmış ve bu okuma yöntemlerinin etkisi incelenmiştir. Uygulama sonunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretimsel düzeye doğru gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Okuma güçlüklerini gidermeye yönelik yürütülen başka bir çalışma ise Uzunkol (2013) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve giderilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada okuma güçlüğü olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin, okuma sürecinde yaptığı hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Yürütülen uygulamalar sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Kuruyer (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise zenginleştirilmiş okuma programının, okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına olan etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmada, tek denekli araştırma yöntemi ve bu yönteme ait denekleraası çoklu yoklama düzeyi modeli kullanılmıştır. Okuma güçlüğü olan 8 öğrenci ile yürütülen çalışma kapsamında; her öğrencinin zenginleştirilmiş okuma programı,

uygulama öncesi ve sonrasında okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, bellek gelişimi, dikkat durumları ve okumaya ilişkin aktivasyon ve beyaz cevher yolları belirlenmiştir. Araştırma sonunda zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu görülmüş ve bu programın bellek gelişimi, okuma motivasyonu, dikkati yoğunlaştırma açısından çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansında gelişme sağladığı gözlenmiştir. Bununla birlikte zenginleştirilmiş okuma programı öncesi ve sonrasında uygulama sonrası lehine beyin aktivasyonlarında ve beyaz cevher yollarında anlamlı değişimler olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar, zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerde bilişsel süreçler ve nöral yapılar bakımından okuma profillerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Akyol ve Temur (2006) tarafından yapılan çalışmada da, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını belirlemek amaç edinilmiştir. 30 öğrencinin dahil edildiği çalışmada, hikaye edici ve bilgilendirici olmak üzere iki farklı metin türü kullanılmıştır. Ortam, Grafik ve Soru olmak üzere üç ölçeğin kullanıldığı çalışma sonunda, ölçeklerden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin okuma hızlarının, hikâye edici metinlerde bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yüksel (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini gidermeye yönelik "*Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)"* ve "*Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)"* uygulanmış ve bu stratejilerin öğrencilerin okuma düzeylerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması deseni ile tasarlanan çalışmada, öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin "Endişe Düzeyinden" "Öğretim Düzeyine" yükseldiği ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerilerine etkisini araştıran bir diğer çalışma da Keskin (2012) tarafından yapılmıştır. Keskin yaptığı çalışmada eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine etkisini incelemiştir. Eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılan çalışmada okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntemin

yapılandırılmış okuma; doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntemin ise eşli okuma yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır.

Dredge (2012) yaz okulu olarak tasarlanan akıcı okumanın öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulanan programının ilk gününden itibaren öğrencilerin okuma seviyelerinde anlamlı bir artış ölçülmüştür. Uygulama sonunda öğrencilerin okumaya yönelik algıları incelenmiş ve yaz okuma programının öğrenciler tarafından keyifli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yaz aylarında öğrencilerin okuryazarlık becerilerini arttırmak için tamamlayıcı bir program olması bakımından, bu tarz yaz okulu okuma programları önerilebilir.

Dündar ve Akyol'un 2014 yılında, okuma güçlüklerinin tespit edilmesi ve giderilmesine yönelik yapmış oldukları örnek olay çalışmasında, okuma güçlüğü olan öğrencilere "Tekrarlı Okuma Yöntemi" kullanarak, öğrencilerin okuma düzeylerini iyileştirmeyi amaç edinmişlerdir. Çalışma sonucunda kullanılan yöntemin okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğünü gidermede ve akıcı okuma hızını arttırmada önemli bir unsur olan tekrarlı okumanın önemini araştıran bir diğer çalışma ise Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, yazarlar tarafından tasarlanan ve ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine dönük "*Akıcılığı Geliştirme Dersi"* uygulanmıştır. Bu ders kapsamında öğrencilere günlük 10-15 dakika süren, 50 ile 150 kelime arasında metinlerin kullanıldığı ve sürekli tekrarların yapıldığı bir ders planı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden oluşan çalışma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuma hızlarında artış olduğu görülmüştür.

Tekrarlı yöntemin uygulandığı diğer bir çalışma ise Yılmaz (2006) tarafından yapılmıştır. Yılmaz çalışmasında, okuma güçlüğü olan 4 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmada her bir öğrenciye toplam 48 saat süren tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı bir öğretim metodu uygulanmıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan her bir öğrencinin, ikinci sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin, üçüncü sınıf öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki vardır. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin çoğunun okuduğunu anlama güçlüğü de yaşadıkları bilinmektedir. Bu iki güçlüğü de gidermeye yönelik bir çalışma Sidekli (2010) tarafından

yapılmıştır. Sidekli, eylem araştırması ile desenlediği çalışmasında amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, okuma ve anlama güçlüğü bulunan 8 öğrencinin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle geliştirmeyi amaç edinmiştir. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 4 test uygulayıp, araştırma sonunda öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Robinson (2005) üçüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzey bir ilişki bulunmuştur.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırmacı da Powell'dır (2008). Toplamda 2.437 üçüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin akıcı okumalarını, 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı ile belirlemiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ise okutulan metinle ilgili sorulan çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir testle ölçmüştür. Ölçüm sonuçlarına göre akıcı okuma becerisinin yüksek olduğu öğrencilerin, okuduğunu anlamaya yönelik sorulara daha fazla doğru cevap verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır.

Okuma güçlüğü olan sekizinci sınıf öğrencisine kelime tekrar tekniği kullanarak, öğrencinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaç edinen Yılmaz (2008), öğrenciyle toplam 30 saatlik bir uygulama yürütmüştür. Araştırmada, Türkçe ders kitabından seçilen on farklı okuma metni ile çalışılmıştır. Çalışma sonunda araştırmacı, öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öncekine göre geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Kelime tekrar tekniğinin, öğrencilerin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlamada etkili olduğu belirtilmiştir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışma yapan bir diğer araştırmacı da Crowe (2005)'dur. Crowe çalışma grubuna dâhil olan 23 öğrenciyi iki deney grubuna ayırarak, her bir deney grubuna farklı okuma stratejileri uygulamıştır. Birinci deney grubuna kodlamaya dayalı geleneksel geri bildirim

yöntemi, ikinci deney grubuna ise anlama dayalı geri bildirim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama sorularına ikinci gruptakiler, birinci gruptaki öğrencilere göre daha doğru cevaplar vermişlerdir. Aynı zamanda bu gruptaki öğrenciler çalışılan metindeki detayları daha uzun süre hafızalarında tutmuşlardır.

Kuşdemir (2014), Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaç edindiği çalışmasında, öğrencilerin tahmin etme, ana fikir bulma, özetleme becerileri ve okuma motivasyonlarında bir değişiklik olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Deney ve kontrol grubu ile çalışan araştırmacı toplamda 49 öğrenciyle 11 hafta uygulama yapmıştır. Deney grubunun Türkçe dersleri, Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre, kontrol grubunun Türkçe dersleri ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, tahmin etme, ana fikir bulma, özetleme becerileri ve okuma motivasyon düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu; öğrencilerin Türkçe derslerinde Doğrudan Öğretim Modeli'ne göre yapılan etkinliklerden genel olarak memnun oldukları, bu etkinlikler arasından en çok metnin ana fikrini bulma ve metni özetleme çalışmalarında zorlandıkları sonuçlarına varılmıştır.

Çalışmasında okumanın en temel amacının okuduğunu anlamak olduğunu ifade eden Bulut (2013) çalışmasında okuduğunu anlama düzeyini artırmak için özetleme stratejisini kullanmıştır. Bulut çalışmasında, 561 ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile onların 17 sınıf öğretmenlerinin farklı metin türlerinde yazdıkları özetler ile bu özetleri yazarken kullandıkları özetleme stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Hikâye Edici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu, Bilgi Verici Metinler İçin Özet Değerlendirme Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler hikâye edici türdeki metinleri özetlemede bilgi verici metinlere göre daha başarılı olmuşlar ve bu metinlerin özetini yazarken özetleme stratejilerini bilgi verici metinlerle karşılaştırıldığında daha çok kullanmışlardır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama testinin hikâye edici metinle ilgili bölümünden aldıkları puanlar ile hikâye edici türdeki metinleri özetlerken kullandıkları özetleme stratejileri sayısı arasında yüksek düzeyde ilişki olması araştırmadan elde edilen bazı sonuçlardır.

Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında Belet ve Yaşar (2007), 22 deney grubu, 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 43 ilkokul beşinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrenme stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu bulunmuştur.

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerine çalışma yapan Coşkun (2010), araştırmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bu becerilerini tespit ederek, çeşitli yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleri ile becerilerin geliştirilmesini amaç edinmiştir. on ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubu, beşi yazma grubu, beşi de okuma grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Eylem araştırması desenine göre tasarlanan çalışmada, veri toplama araçları olarak öğrenci görüşme formları, eylem araştırmasının katılımcısı olan ders öğretmeni ile görüşme formu, araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri, tanıma testi, düzey belirleme testi ve öğrencilerin sınıftaki söylemlerini ve durumlarını belirleyebilmek amacıyla video kamera kayıtları kullanılmıştır. Çalışma sonunda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük çeken öğrencilerin yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ilerleme olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılandırılmış okuma etkinliklerinin etkisini araştıran bir diğer çalışma da Akyol (2014) tarafından yapılmıştır. Akyol, Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin, normal sınıflarda öğrenim gören 58 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, 28 öğrenciden deney grubu, 30 öğrenciden de kontrol grubu oluşturmuştur. Öğrencilere uygulanan öğretim, prozodik modelleme sesli kitaplarla sağlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin ön test ve son test ölçümleri video ortamına kaydedilmiş ve değerlendirme çalışmaları bu kayıtlar izlenerek yapılmıştır. Araştırma sonunda yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Palmer (2010) çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaç edinmiştir. Çalışmayı toplamda 54 öğrenciyle yürütmüştür. Öğrencilerin 36'sı meclis tarafından kabul edilen dil sanatları programının uygulandığı kontrol grubu, 18'i ise düzenli dil sanatları programına ek olarak sistemli ve birebir öğretimi içeren akıcı okuma ve yazma programının uygulandığı deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda çalışma grubuna dahil olan 54 üçüncü sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama ve yazma puanları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama ve akıcı okuma; akıcı okuma ve yazma puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisini belirlemeye yönelik yapılan bir diğer çalışma da Baştuğ (2012) tarafından yapılmıştır. Baştuğ, ilköğretim birinci kademe öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve metin türü gibi bazı değişkenler açısından da karşılaştırmıştır. Çalışmaya katılan 72 öğrencinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre anlamsal bir farklılaşmanın olmadığı, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu becerilerdeki başarısının yüksek olduğu, sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ise ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar birbirine yakın değerlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma güçlüğü olan bireyler akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini kullanma bakımından da zorluk çekmektedirler. Bilişsel süreçlerin ön plana çıktığı yazılı anlatım becerisinin gelişebilmesi için bireylerin motorsal olarak da yazıya hazır hale gelmeleri gerekmektedir. Literatürde, yazının motorsal olarak incelendiği çalışmalara az sayıda rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalardan biri Tseng ve Cermak (1993) tarafından yapılmıştır. Tseng ve Cermak çalışmalarında, kalem tutma şekli ve algısal motor gibi ergonomik faktörlerin yazma üzerinde etkisini araştıran çalışmaları incelemişlerdir. Çalışmada, görsel algı gibi faktörlerin el yazısı üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu, buna karşılık dokunsal-kinestetik, görsel-motor ve yazının motorsal planlama boyutunun yazma becerisiyle daha yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Yazının motorsal boyutu ile ilgili çalışma yapan Duran ve Akyol (2010), ilkokuma yazma sürecinde bitişik eğik yazı öğretimini; oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık gibi değişkenleri dikkate alarak değerlendirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, 60 deney grubu öğrencisi ve 60 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere 120 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunu, ana sınıflarında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi alan öğrenciler, kontrol grubunu ise ana sınıflarında bitişik eğik yazıya hazırlık eğitimi almayan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının, bitişik eğik yazı öğretimi için uygun bir şekilde oturdukları, kalemi ve kâğıdı nasıl ve hangi eğimle tutacaklarını ve sayfayı nasıl çevireceklerinin farkında oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bilerek yazıya başladıkları, harfler arası bağlantı kurmakta zorluk çekmedikleri görülmüştür. Deney gurubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı yazı yazdıkları, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve yazılarının okunaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Calp (2013) çalışmasında, yazı yazma problemi olan ilköğretim öğrencisinin bu problemini çözmek ve öğrenciye eğik yazı öğretimi sırasında atılan adımları sergilemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması ile desenlenen çalışmada, öğrencinin yazma hataları tespit edilmiş ve hataların giderilmesine yönelik bir eylem planı oluşturulmuştur. 30 saatlik öğrenciyle birebir yürütülen çalışma sonucunda, öğrencinin yazım hatalarının gözle görülür bir şeklide azaldığı, yazısının ise okunaklılık bakımından kabul edilir bir seviyeye yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma güçlüğü olan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin el yazısını geliştirmek amacıyla, Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, öğrencinin okunaklı yazma becerisini geliştirmek adına büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretimi eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Öğrencinin yazı okunaklılığındaki gelişimi belirleyebilmek için uygulama öncesi ve sonrası kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmıştır. Çalışma sonunda, öğrencinin okunaklılık bakımından yetersiz olan yazısının orta düzeyde okunaklı bir seviyeye ulaştığı sonucuna varılmıştır.

Buraya kadar okuma yazma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların muhtevası hakkında bilgi verilmiştir. Bu kısımda ise çalışmada yer alan Orton-Gillingham

okuma yaklaşımının kullanıldığı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmalardan bazılarına kısaca değinilmiştir.

Donah, 2012 yılında yapmış olduğu çalışmasında Orton-Gillingham yaklaşımının okumada özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde, etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaç edinmiştir. Çalışma birebir eğitim şeklinde tasarlanmış elli oturum olarak yürütülmüştür. Otuz deney grubunda ve otuz kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenci ile yapılan araştırma, 5 öğretim yılı ve okul sonrası saatlerde yürütülmüştür. Çalışmada eğitim veren öğretmenlerin uygulama başında "Orton-Gillingham Başlangıç Düzeyi Sertifika Eğitimi" almaları sağlanmıştır. Aynı zamanda her öğretmenden çalıştıkları kurumun müdürü tarafından yazılmış olan bir tavsiye mektubu istenilmiştir. Çalışmada ön test ve son test sonuçları; kelime tanıma, heceleme, okuduğunu anlama, akıcı kelime okuma ve sesbilimsel farkındalık boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışmanın okuma güçlüğü olan öğrenciler açısından okuma eğitimi alanına, hem teorik hem de uygulama yönüyle önemli bir katkı sağladığı görülmüştür. Orton-Gillingham eğitimi alan öğrencilerin dört okuma alanında ön test ve son test puanları arasında, eğitim almayan öğrencilere göre olumlu yönde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Stoner (1991), okuma güçlüğü olan 130 birinci, 70 ikinci ve 83 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde "Okuma Projesi"nin etkililiğini geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısının, geleneksel öğretim gören öğrencilere kıyasla "Okuma Projesi"nin uygulandığı öğrencilerden daha fazla olduğu gözlenmiştir. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde ise herhangi bir değişikliğin olmadığı belirtilmiştir.

Foorman Francis vd. (1997), Cox'un 1992 yılında ortaya attığı, Orton-Gillingham temelli bir yaklaşım olan "Alfabetik Sesler" yaklaşımının etkililiğini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma okuma güçlüğü çeken ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan yarı deneysel bir desenle tasarlanmış ve öğrencilerin üç farklı okuma öğretiminin okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Bunlardan diğer ikisi hazırlıksız okuma (Edmark Okuma Programı, 1984) ve analitik ses programı (Traub, ve Bloom, Okuma Yönteminden uyarlanmıştır, 1992) dır. 14 özel eğitim öğretmeni, toplamda 114 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisine, bir eğitim-öğretim yılı boyunca, günde 60 dakika, özel sınıflarda bu üç okuma öğretiminden birini vermişlerdir. Kelime tanıma, yazım ve ses öğretimi ile uygulamanın etkilerini test etmek amacıyla gelişim grafiği analizi kullanılmıştır. Yaş değişkeni kontrol

altına alındığında ses öğretimi için alfabetik ses öğretiminin (Orton-Gillingham temelli) uygulandığı grup, analitik ses programı ve hazırlıksız okumanın uygulandığı gruba göre pozitif yönde anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Joshi vd. (2002) birinci sınıf genel eğitim sınıflarında 56 öğrenciye, Cox'un (1992) Alfabetik Sesler okuma yaklaşımı temel alınan bir program uygulamışlardır. Bu programın uygulandığı çalışma yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Bir sınıfa Dil Temelleri programı, diğer sınıfa ise Houghton Mifflin okuma programı uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Birinci sınıfın sonunda her iki grup da okuduğunu anlamada anlamlı bir gelişim göstermişlerdir. Sesi fark etmede ve dil becerilerinde sadece Orton-Gillingham temel alınmış grup lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Westrich-Bond (1993) Orton-Gillingham yaklaşımı ile temel okuma programının karşılaştırıldığı, yarı deneysel olarak tasarlanmış bir çalışma yapmıştır. Hem Orton-Gillingham yaklaşımının uygulandığı sınıf, hem de temel okuma eğitimi alan sınıfın öğrencileri dört farklı koşul altında eğitim görmüşlerdir. Bunlar Orton-Gillingham yaklaşımının uygulandığı özel odalar, temel okuma eğitiminin verildiği özel odalar, Orton-Gillingham yaklaşımının uygulandığı bağımsız öğrenme sınıfı ve temel okuma eğitiminin verildiği bağımsız öğrenme sınıfı olup, okuma öğretimi haftada dört kez verilmiştir. Bu araştırmada, kelime tanıma ve dil becerileri anlamlı ve anlamlı olmayan kelimeleri belirlemek için Woodcock Okuma Testi (Woodcock, 1989) kullanılmıştır. Kelime tanıma ve dil becerilerinin ön test ve son test puanları arasında Orton-Gillingham yaklaşımının uygulandığı grupta, temel okuma programının uygulandığı gruba göre pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bağımsız sınıflarda eğitim gören öğrencilerin dil becerilerinden elde edilen puanlar özel odalarda eğitim gören öğrencilerden; bağımsız sınıflarda eğitim gören öğrencilerin kelime okuma testinden aldıkları puanların özel odalardaki öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oakland vd. 1998 yılında yapmış oldukları çalışmada, okuma becerisini geliştirmek için klinik temelli bir eğitim uygulamışlardır. Bu çalışmada Disleksi Eğitim Programı olarak bilinen, Texas Scottish Rite Hastanesinde geliştirilen ve Orton-Gillingham yaklaşımı temel alınarak hazırlanmış bir iyileştirme programı uygulanmıştır. Alfabetik Sesler (Cox, 1992) yaklaşımı üzerine yoğunlaşılmış bu programda, hem öğretmenin verdiği öğretim hem de programda kapsamlı eğitime sahip olmayan öğretmenler tarafından kullanılan video temelli öğretim sunulmaktadır. Bu çalışmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma

11 yaşındaki 48 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Eğitim iki yıl boyunca, haftanın beş günü günde bir saat verilmiştir. Orton-Gillingham yaklaşımının temel alındığı iyileştirme programının uygulandığı grup ile geleneksel iyileştirme programının uygulandığı grup karşılaştırılmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama, okuma, heceleme ve çözümleme becerileri üzerinde durulmuştur. Bu alt becerilerin tümünde hem öğretmen temelli öğretim hem de video temelli öğretimde, Orton-Gillingham lehine pozitif yönde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Diğer bir klinik temelli çalışmayı ise Hook vd. 2001 yılında yapmışlardır. Bu çalışma Orton-Gillingham yaklaşımı ile işitsel becerileri geliştirmek için tasarlanan, bilgisayar temelli öğretim programı olan Bilimsel Hızlı Kelime Öğreniminin (Fast ForWord) etkililiğini kıyaslamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, yaz programı olarak tasarlanmış olup 7-12 yaşlarındaki 31 öğrenci ile yapılmıştır. Eşleştirilen öğrenci çiftleri IQ, sesbilimsel farkındalık yeteneği, okuma düzeyi ve yaş değişkenlerine göre eğitim programlarından birine alınmıştır. Çalışmadaki ön test ve son test değerlendirmeleri, sesbilimsel farkındalıkları, kelime tanıma ve dil becerilerini içermektedir. Yaz programının sonunda her iki grupta da sesbilimsel farkındalık yeteneğinde pozitif yönde anlamlı bir gelişme görülmüştür. Orton-Gillingham yaklaşımının uygulandığı grup dil becerileri açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, Bilimsel Hızlı Kelime Öğreniminin (Fast ForWord) uygulandığı diğer grupta ise herhangi bir değişiklik olmamıştır. Kelime tanımada ise her iki grup açısından da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Chandler (1990) çalışmasında, Orton-Gillingham yaklaşımının yerel bir üniversite öğrencilerinin okuma seviyelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma seviyeleri ile zekâ seviyeleri ve kronolojik yaşları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Chandler aynı zamanda, Orton-Gillingham yaklaşımı ve geleneksel okuma dersi olan bilgisayar destekli eğitimin etkisini incelemiştir. Bu alt amaçlar doğrultusunda çalışmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma 1988 yılının sonbahar dönemi ile 1989 yılının ilkbahar döneminde, haftada beş saat şeklinde uygulanmıştır. Bu uygulama sürecinde toplanan veriler tek yönlü Anova, Pearson korelasyon testi ve bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında okuma seviyelerinde Orton-Gillingham yaklaşım temelli eğitimi alan grup lehine olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanında deney ve kontrol grupları arasında okuma seviyeleri ile zekâ seviyeleri ve kronolojik yaşları arasındaki ilişki de pozitif yönde

anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada, Orton-Gillingham yaklaşım temelli eğitiminin yerel bir üniversitedeki okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma seviyeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir başka çalışma ise Çoklu Duyusal Öğretimin destekleyicisi olan Orton-Gillingham yaklaşım temelli okuma programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan Scheffel, Shaw ve Shaw'ın (2008) yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmada 224 deney, 476 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 700 birinci sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri, okuma programında günlük 90 dakika geleneksel okuma öğretimi almışlardır. Deney grubu öğrencileri ise günde ek olarak 30 dakika daha fazla destekleyici okuma programı almışlardır. Elde edilen öğretmen anketlerinin sonucuna göre, programın yeterli ve etkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda, harfleri tanıma ve sesbilimsel farkındalık becerileri boyutunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine olumlu yönde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Orton-Gillingham yaklaşımının etkililiğini araştıran çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların yurt dışında yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar genellikle okuma güçlüğü olan bireyler üzerinde uygulanmıştır. Ancak işitsel engelli bireylerde de bu yaklaşımının etkililiğinin araştırıldığı görülmektedir (Montgomery, 2013). Araştırmalarda hem Orton-Gillingham yaklaşımına hem de Orton-Gillingham yaklaşımı esas alınarak uygulanan programlar kullanılmıştır. Literatürde, eğitim öğretim ortamlarında yürütülen çalışmalar bulunduğu gibi klinik araştırmaları olarak da yürütülen çalışmalar bulunmaktadır. Çoğunlukla bu araştırmalar, okuma güçlüğü olan bireylerin harfleri tanıma, ses bilimsel farkındalık, akıcı okuma, yazma, okuduğunu anlama gibi beceri düzeylerini geliştirmeyi amaç edinmiştir. Alan taramasından da anlaşılacağı gibi Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı yapılan bu çalışmaların, okuma güçlüğü olan bireylerin güçlüklerini gidermeye yönelik oldukça etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 3

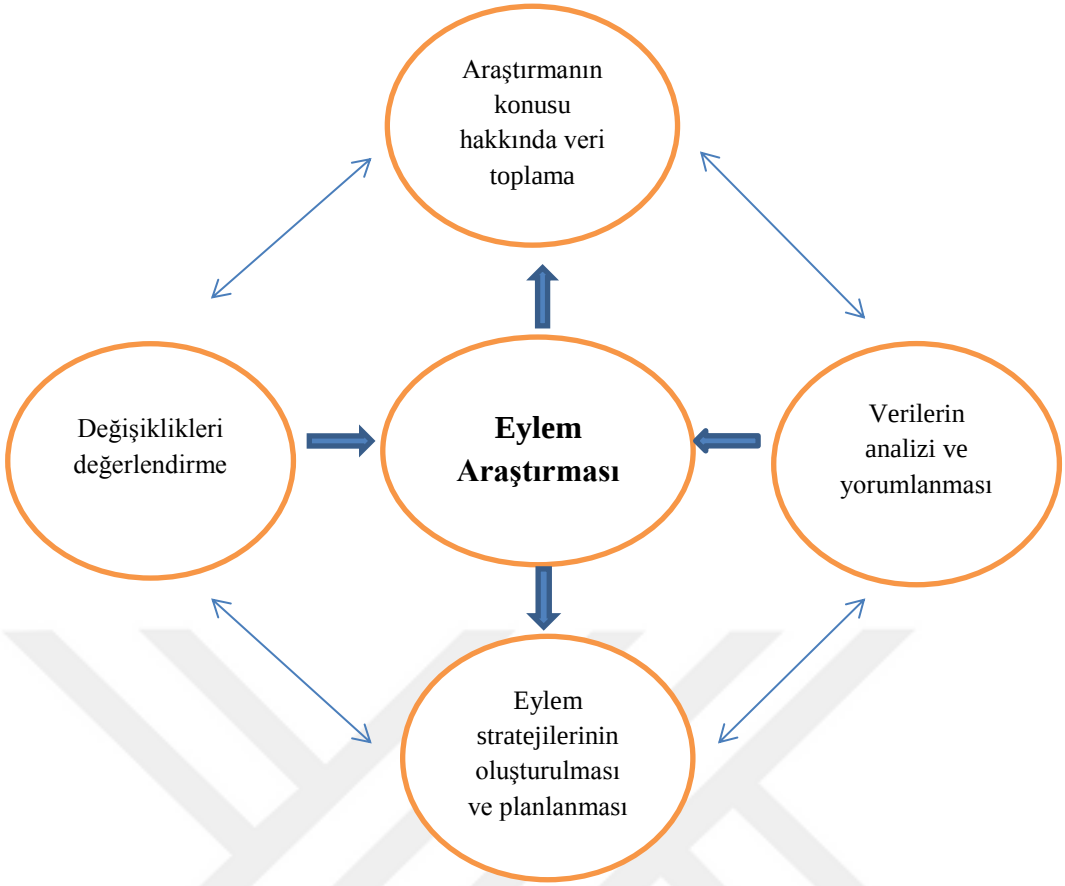
YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseninin eylem araştırması modeliyle desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulayıcının bizzat kendisi ya da dışarıdan bir araştırmacı tarafından uygulanan, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesi yapılarak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan ve merkezinde uygulama olan döngüsel bir araştırma desenidir (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırması özel bir durumda, özel bir problem için özel bir bilginin gerekli olduğu ya da var olan sistem üzerinde yeni bir yaklaşımın denendiği durumlarda uygulanan bir araştırma desenidir (Cohen ve Manion, 1996, s. 194). Bu araştırma modeli, bir ya da daha fazla birey veya grup tarafından var olan bir problemi çözmek amacıyla uygulanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Eylem araştırması, bir zincirle eylem ve araştırmayı birleştiren, farklı adımlara ayrılmış değil, bütünsel bir biçimde esnek bir döngüdür. Bu döngü araştırmanın konusu hakkında veri toplama, bu verilerin analizi ve yorumlanması, olumlu değişiklikler meydana getirmek için eylem stratejilerinin oluşturulması ve planlanması ve bu değişikliklerin daha fazla veri toplama, analiz etme ve yorumlama yoluyla değerlendirilmesi süreçlerini içerir (Somekh, 2006, s. 6). Bu döngü aşağıda şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü. Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for chance and development*. Maidenhead,: Open University.

Dick (2002) eylem araştırmasını, eylem ve araştırma kavramlarının başarıya ulaşmasını sağlayan esnek bir süreç olarak ifade etmektedir. Eylem araştırmalarının amacı, problem durumunu belirlemek ve bu problemi en az seviyeye indirip, etkinlikleri yapmaktır (Stringer, 1996).

Çalışma Grubu

Araştırmada**,** çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme tekniğindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bazı ölçütlerin uygulamada kullanılmasıdır. Bu ölçütler ya araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmanın ölçütleri:

- Çalışmaya katılacak öğrencilerin ilkokul 2. ve 4. sınıflar arasında olması,
- Öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşıyor olması
- Öğrencilerin, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini engelleyecek herhangi bir zihinsel ve fiziksel engelinin olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Çalışma Grubunun Seçilme Süreci

Çalışma grubunun seçilme sürecinde, belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç dâhilinde ilk aşamada, veriye ulaşmada çabukluk ve ekonomiklik kazandıran (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) kolay örnekleme yoluyla, çalışma yapılacak okullar belirlenmiştir. Bu bağlamda Erzincan ili merkez okullarından beş ilkokul çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu okulların seçiminde, okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu düşünülen, sosyo-ekonomik durumu düşük olan okullar olması etkili olmuştur.

İkinci aşamada, okul idarecileri ve öğretmenlerle görüşülüp okuma yazma güçlüğü olan öğrenciler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yardımıyla 23 ikinci sınıf, 21 üçüncü sınıf ve 13 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 57 öğrenci belirlenmiştir.

Belirlenen öğrencilerin okuma düzeylerini ve anlama yüzdelerini tespit etmek amacıyla her öğrenciye seviyesine uygun metinler sesli olarak okutulmuştur. Bu süreçte öğrenciye müdahale edilmeksizin öğrenci dinlenmiş ve kopya metinden öğrencinin hataları tespit edilmiştir. Daha sonra okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için, öğrenciye metinle ilgili basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorulmuş ve cevapları alınmıştır. En son aşamada ise öğrencinin yazma düzeyini ölçmek amacıyla öğrenciye metinden beş cümle okunmuş ve öğrencinin yazması istenmiştir. Yapılan bu uygulamalar kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Elde edilen veriler alanında uzman kişiler tarafından incelenmiş ve çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak çalışmaya 5 üçüncü sınıf öğrencisi ile devam edilmesi kararlaştırılmıştır.

Çalışma grubuna seçilen öğrencilerin bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Çalışma sırasında öğrencilerin isimleri gizli tutulup öğrencilere, “Öğrenci 1”, “Öğrenci 2”,

"Öğrenci 3", "Öğrenci 4" ve "Öğrenci 5" şeklinde kodlar verilmiştir. Bu ifade şekilleri aşağıda verilmiş olan öğretmen ve aile görüşmelerinde de kullanılmıştır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	Kardeş sayısı	Anne Eğitimi	Anne Mesleği	Baba Eğitimi	Baba Mesleği
Öğrenci 1	Kız	Almamış	6	Okuma yazma bilmiyor	Ev hanımı	İlkokul Terk	İşsiz
Öğrenci 2	Erkek	Almış	2	İlkokul Mezunu	Ev hanımı	Lise Terk	Şoför
Öğrenci 3	Erkek	Almamış	4	Okuma yazma bilmiyor	Ev hanımı	İlkokul Mezunu	Çaycı
Öğrenci 4	Kız	Terk	2	Ortaokul Mezunu	Ev hanımı	Ortaokul Mezunu	Kaportacı
Öğrenci 5	Erkek	Almamış	3	İlkokul Mezunu	Ev hanımı	Lise Mezunu	Memur

Öğrenci 1: Öğrenci 1, Toplu Konut İdaresi Başkanlığı (TOKİ) tarafından yapılan, dar gelirli ailelerin yerleştirildiği bir semtte oturmaktadır. Öğrenci, 3 odalı olan evde anne, baba, kardeşleri ve abisinin eşiyle birlikte toplam 8 nüfuslu bir ailede yaşamaktadır. Baba ilkokuldan terk, okuma yazmayı çok az bilmektedir. İnşaat işçisi olarak çalışmaktadır. Ancak kolu kırıldığı için uzun süreden beri çalışamamaktadır. Evin geçimini inşaat işçisi ve evli olan öğrencinin abisi sağlamaktadır. Anne ise okuma-yazma bilmemektedir. Öğrenciye ev ödevlerinde, lisede okuyan ablası ve ortaokul mezunu olan yengesi yardımcı olmaya çalışmaktadır. Öğrencinin ailesiyle, bizzat evlerine gidilerek görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu görüşme sırasında aile bireylerine, öğrenciyle ilgili bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan elde edilen bazı ilgi çekici cevaplar aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: "*Boş zamanlarında öğrenci ne yapıyor?*"

Anne: "*Dışarı çok gitmiyor. Bazenleri gidiyor. Ben gittikçe gidiyor. Televizyon izliyor. Oyun moyun bilmiyor benim çocuklarım. Hiç hayatta oyuncak eline almazlar. Televizyon izliyolar, saçlarını tarıyolar. Hiç oyuncak yok."*

Araştırmacı: "*Çocuğunuzu tanıtır mısınız?"*

Anne: "*İçine çok kapanık. Sadece bu değil tüm çocuklarım öyle. 20 yaşındaki kızım yeni evlendi daha babaannesinin evini görmemiştir. Çekingendir, içine kapanıktır. Babaya çekmiş. Yaramaz değil.*"

Araştırmacı: "*Çocuğunuzun okuma yazma güçlüğü çekmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?"*

Anne: "*Biraz durumumuz iyi değil. Bi istediğini alamadıktan, bi istediğini yemedikten sonra diyor sen ne biçim babasın.* (Anne bana iş bulamaz mısınız? diye soruyor*.) Kardeşi 23 Nisan geliyor diye kutlamada giyecek kıyafet istiyor. Alamadım. Sen ne biçim annesin diye ağladı. Okula gittim. Ben de ağladım. 8 nüfusuz az değiliz.*"

Araştırmacı: "*Ailede başka okuma yazma güçlüğü olan var mı?*"

Baba: "*Çocukların hepsinde aynı şey var. Ortaokulu bitiriyor. Liseye geçince okuyamıyor.*"

Bununla birlikte, öğrencinin lisede okuyan ablasıyla da görüşülmüştür. Anne, ablanın liseye zor geçtiğini ve hala okumada sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Abla ise bu durumu; "*Şimdi de heyecanlandığımda heceliyorum"* diyerek belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencinin kendisinden iki yaş küçük olan ve birinci sınıfta okuyan kardeşinin de okuma yazma güçlüğü yaşadığı vurgulanmıştır. Nitekim kardeşinin öğretmeni tarafından, "*Öğrencinin birinci sınıfı tekrar okuması uygun görülmüştür.*" içerikli bir belgenin aileye gönderildiği tespit edilmiştir.

Aynı zamanda bu öğrencinin ailesiyle birlikte bahar aylarında, okula devam etmeyerek hayvanları otlatmak için meraya gittikleri ifade edilmiştir. Bu nedenle de okula devam edemeyen öğrencinin derslerinden geri kaldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencinin sınıf öğretmeni ile de görüşülüp, öğrenci hakkında bazı bilgilere ulaşılmıştır. Öğretmenin ifadesine göre; öğrenci, okul öncesi eğitim almamış ve birinci sınıfa erken

başlamıştır. Birinci sınıfa devam ederken, okulların kapanmasına iki ay kala okumaya başlayan öğrenci, yaz tatili dönüşü okumayı unutmuştur. İkinci ve üçüncü sınıfta da aynı durum tekrarlanmıştır. Diğer derslerinde de oldukça başarısız olan Öğrenci 1'in, özellikle matematik dersinde ritmik sayma becerisinde bile yetersiz olduğu öğretmen tarafından söylenmektedir. Aşağıda öğrenci hakkında öğretmene yöneltilen sorular ve cevapların bir kısmı verilmiştir:

> **Araştırmacı**: "*Siz öğrencinin okuma-yazma açısından sıkıntılarını düzeltmek adına neler yaptınız?"*
> **Öğretmen**: "*Aileyle işbirliği için rehber öğretmenle ev ziyareti yaptık. Aileyle konuştuk, diğer çocuklara verdiğim ödevi vermeyeceğim dedim. Bir kitap verdim. Şu sayfasına kadar okusun. Siz dinleyin. Ama yapılmıyor. Hiçbir gelişme yok."*
> **Araştırmacı**: "*Öğrencinin sınıftaki durumu nasıl?"*
> **Öğretmen**: "*Durumu çok kapalı. Kardeşi de var. birinci sınıfta. O da çok kapalı. Çok büyük sorun yaşanıyor şu anda. Çocuk böyle sosyalleşmemiş. Bu çocukta da aile ilgisiz. Yardım eden yok. Mesela birinci sınıfta diş ve göz muayenesi için doktora gönderdik. Doktor rapora yazmış ki: "Çocuğa ulaşılamadı." Bu çocuk ne kadar boş gelip gitse bile, üçüncü sınıftayız 20'den geriye sayması lazımdı. Ama sayamıyor. Kolay almıyor. Tutukluk var. Kopma durumu var. Sınıf çok ileri bunlar çok geri. 1 sınıfta kurs açtım yazın, ilerletebilmek için ama olmuyor. Ritmik sayma yok."*

Bununla birlikte öğrencinin motivasyonun düşük olduğu, sorulan sorulara cevap verirken sürekli çekindiği, cevabını bilmediği sorulara "*bilmiyorum*" diyemeyip düşünüyormuş gibi yaptığı gözlenmiştir.

Öğrenci 2: Düşük gelirli bir ailenin çocuğudur. Babasının eğitim durumu liseden terk olup, belediyede otobüs şoförlüğü yapmaktadır. Anne ise ilkokul mezunu olup ev hanımıdır. Öğrencinin babası, yoğun iş mesaisine rağmen anneden daha fazla ilgili gibi gözükse de yeterli seviyede değildir. Annesi ise öğrencinin dersleriyle pek ilgilenmemektedir. Ailede derslerine yardımcı olacak başka bir kimse de bulunmadığı için bu iş yan dairede oturan üniversite öğrencilerine havale edilmiştir. Öğrenci ödevlerini genellikle televizyonun

olduğu odada yapmaktadır. Havalar ısınınca kendi odasına geçmektedir, çünkü kışın sadece salonda soba yakılmaktadır. Anneyle yapılan görüşme sonucunda annenin verdiği bazı cevaplar aşağıda verilmeye değer bulunmuştur:

Araştırmacı: "*Boş zamanlarında öğrenci ne yapıyor?"*

Anne: "*Oynar. Genellikle kız arkadaşlarıyla birlikte oynuyor. Erkeklere şiddet uyguluyor diye oynamak istemiyorlar. Büyükler buna vuruyor, küçüklere de bu vuruyor. Kız arkadaşlarıyla daha çok anlaşıyor. Başka televizyon izler. Ben biraz kitap okuyalım dersem okuyor. Çabuk usanıyor, azimli değil. Mesela televizyon karşısında elinde kitap okumuş gibi yapıyor. Ben gizlice onu izliyorum. Sonra elinden kitabı alıyorum, okuduysan anlat diyorum. Hepsini, ne varsa anlatıyor. Okuduğunu görmüyorum ama demek göz geçiriyor.* (Burada veli şaşırarak anlatıyor). *Bazen uzun sözcükleri kısaltıyor."*

Araştırmacı: "*Çocuğunuzun okuma yazma güçlüğü çekmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce nedeni nedir?"*

Anne: "*Hiç bilemiyorum ki. Ben bir şey anlatacağım zaman, sen söyleme ben biliyorum. Böyle kısa kesiyor. Leb demeden leblebiden anlıyorum diyor. Bazı matematik problemlerini öyle yapıyor ki eşim hesap makinesiyle yapabiliyor. Çok zeki aslında ama dışarı çıkartamıyoruz. Arkadaşları biraz dalga geçiyorlar. Tembel …(Öğrenci 2), … (tembel Öğrenci 2) diye. Sen beceremiyorsun. O da içerlemiş olabilir. Bundan ya içine kapanmış ya da hırs yapıp hiç aklına girmiyor olabilir. Onun yerine kendimi koymaya çalışıyorum da bilemiyorum. Öğretmenini çok sevmiyor. birinci sınıfın 2. döneminde bu okula getirdik. Eski öğretmenini daha çok seviyor ve özlüyor. Eski okulunun önünden geçsek hala, keşke o okulda okusaydım diyor."*

Araştırmacı: "*Ailede başka okuma yazma güçlüğü olan var mı?"*

Anne: *"Kardeşinin de okuma yazma da sıkıntısı var. Biraz rahat. Sabaha kadar ödevini yap diyorum. Çat pat okuyor. Heceliyor."*

Annenin ifadesine göre öğrenci, birinci sınıfın ikinci döneminde okul değiştirmiştir. Eski okulunu ve öğretmenini daha çok sevmiştir. Şu an bile bu sevgisini dile getirmektedir.

Öğrenci yeni okuluna ve öğretmenine pek ısınamamış, uyum sorunu yaşamıştır. Birinci sınıfta iken okuma ve yazma becerisi kazanamayan bir öğrencidir.

Anneyle yapılan görüşmenin yanı sıra öğrencinin öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda öğretmenin ifadesine göre Öğrenci 2, üçüncü sınıfta olmasına rağmen yazma ve okumada ciddi derecede güçlük çekmektedir. Buna rağmen öğretmeni, öğrencisiyle birebir eğitim yapamadığını da ifade etmektedir. Öğretmenle yapılan görüşme sonunda elde edilen bilgilerden bazıları aşağıda verilmiştir:

> **Araştırmacı**: "*Öğrencinin okuma ve yazma açısından sıkıntılarından bahseder misiniz?"*
>
> **Öğretmen**: "*Yazarken harfleri unutuyor. Harflerin yerlerini ters yazabiliyor. Kelimelerin sonundaki heceleri hiç yazmıyor. Yazma da problem var. Okumada da problem var. Aşırı heceliyor çünkü. Hızlanamıyor. Hızı bir türlü tutturamadık. Doğru heceliyor evet. Ama hızlı okumaya geçirmeye çalışınca yapamıyor."*
>
> **Araştırmacı**: "*Sizin bu sıkıntıları düzeltmek adına yaptığınız etkinlikler nelerdir?"*
>
> **Öğretmen**: "*Birebir çalışmaya çok fazla vaktimiz yok. Haftada bir kere, 10 günde bir kere, denk geldiği zaman. Normal okumalarda sıra geldiğinde ona okutturuyorum. Arkadaşları müdahale ediyor. Onlar etmesin diye onları uyarıyorum. Biraz daha sabırlı olmamız gerektiğini arkadaşlarına söylüyorum. Asla hani onun kırılmamasına dikkat ediyoruz. En önde oturuyor. Sürekli takip ediyorum."*

Öğrenci, biraz kavgacı ve hırçın bir çocuk olduğu için şiddete meyillidir. Bundan dolayı sürekli erkek arkadaşlarıyla kavga ettiğinden daha çok kız arkadaşlarıyla vakit geçirmektedir. Öğrenci özellikle sayılarla arası iyi olan bir öğrencidir. Derslerde aktif olup, çok çabuk sıkılmaktadır.

Öğrenci 3: Öğrenci anne, baba, üç kardeş ve hasta olan babaannesi ile birlikte, dar gelirliler için TOKİ tarafından yaptırılan 3 odalı bir evde yaşamaktadır. İlkokul mezunu olan babası önceleri seyyar satıcılık yapmış daha sonra çalışmak için Bursa'ya gitmiştir. Orda tutunamayınca geri dönmüş ve şu anda da Erzincan'ın İliç İlçesi'nde çaycılık

yapmaktadır. Evden uzak olduğu için babanın evi ve çocuklarıyla pek ilgili olmadığı söylenebilir. Ama buna rağmen okuldaki veli toplantılarına babanın katıldığı görülmektedir. Öğrencinin annesi okuma-yazma bilmediği için ödevleriyle ilgilenememektedir. Ayrıca annesinin öğretmen ve okulla olan münasebeti yok denecek kadar azdır. Anne, evde hastası olduğunu ileri sürerek görüşmeye gelememiş, anneyle telefonla bile görüşmek oldukça zor olmuştur. Ev ziyaretinde bulunulmak istenmiş ancak olumlu bir cevap alınamamıştır. Bu nedenle başka bir okulda okuyan ablasıyla temasa geçilmek suretiyle, öğrenci hakkındaki bilgilere ancak bu şekilde ulaşılabilmiştir. Anneyle ancak çalışma sonuna doğru yüz yüze görüşülebilmiştir. Görüşme neticesinde, sekizinci sınıfta okuyan ablasının da üçüncü sınıfa kadar okuma yazma güçlüğü çektiği ancak şu an okuma sıkıntısının olmadığı öğrenilmiştir. Öğrencinin ifadesine göre kendisiyle evde daha çok, 20 yaşındaki lise mezunu abisi ilgilenmeye çalışmaktadır. Fakat abisinin çalışmak için şehir dışına gittiği dönemlerde, kendisine ablalarının yardım ettiğini söylemiştir. Ablayla yapılan görüşmeden bazı kesitler aşağıda verilmiştir:

> **Araştırmacı**: "*Kardeşinin okuma yazma güçlüğü çekmesi hakkında ne düşünüyorsun? Sence nedeni nedir?"*
> **Abla**: "*Bilmiyorum valla. Ben okul okurken de kimse bana yardım etmiyordu. ... (Öğrenci 3)'e de ders çalıştırırken yanlış yapınca sıkılıyorum ve benimle kavga ediyoruz. Bazen kitap alıp okuyor kekeliyor, sinirleniyorum. Abim burada olsa ilgileniyordu ama o da yok."*
> **Araştırmacı**: "*Ailede başka okuma yazma güçlüğü olan var mı?"*
> **Abla**: "*Ben zorlandım biraz. Üçüncü sınıfa kadar zorlandım. Okudum ama ... (Öğrenci 3) gibiydi. Ama şimdi iyi*."

Öğrenci 3, tıpkı sınıf arkadaşı Öğrenci 1 gibi birinci sınıfa erken başlayan bir öğrencidir. Öğrenci, üçüncü sınıfa kadar aynı öğretmen tarafından okutulmuştur. Öğretmenine göre bu iki öğrenci, birinci sınıfa 4+4+4 eğitim sisteminden dolayı erken başlamıştır. Öğrencilerin okula küçük yaşta başlamaları, öğretmen kılavuzuna göre birinci sınıfın Aralık ayının sonuna kadar okuma-yazma öğretimine geçememeleri gibi nedenlerle öğrenciler okuma ve yazmada güçlük çekmektedirler. Ayrıca okulların kapanmasına iki ay kala öğrencilerin

okumaya yeni başladıklarını ve ikinci sınıfın başında öğrencilerin okumayı unuttuklarını ifade etmiştir. Öğretmeni, Öğrenci 3'ü, üçüncü sınıfa kadar üç kere okumaya çıkardığını belirtmekte ancak ailesinin ilgisizliğinden dolayı her yaz okumayı unuttuğundan şikâyetçi olmaktadır. Sınıfta kendini çok rahat ifade edebilen öğrenci, matematik dersinde daha başarılıdır. İçine kapanık olmayan, cevabını bilmese bile her şeye parmak kaldıran bir öğrencidir. Öğretmenle yapılan görüşmeden bazı ayrıntılar aşağıda verilmiştir:

> **Araştırmacı**: "*Öğrencinin okuma ve yazma açısından sıkıntılarından bahseder misiniz?"*
> **Öğretmen**: "*Okuldan, eve gidince çantayı atıyor, sabah alıp geliyor. Evde bir takip yok, okuma alışkanlığı yok. Heceliyor. Okuma biraz oluyor da yazmada söyleneni yazamıyor. Baka baka yazıyor ama. Bir de "b-d" harflerini karıştırıyor."*
> **Araştırmacı**: "*Evde ders çalışmasına yardım ediyorlar mı?"*
> **Öğretmen**: "*Hiç kimse yardım etmiyor. Abla da yapmıyor. Ablayla birinci sınıftan beri diyalog kurmaya çalıştım ama sanki kardeşi değilmiş gibi davranıyor. Umursamazlar."*
> **Araştırmacı**: "*Ailenin veli toplantılarına katılma sıklıkları nedir?"*
> **Öğretmen**: "*Gelmiyorlar. Ben de birebir çağırıyorum. Baba gelir. Anne çok nadir gelir. Ben bu zamana kadar 1 sefer gördüm."*

Öğrenci 4: Öğrenci 4 dar gelirli bir ailenin çocuğudur. Yaklaşık iki hafta kadar okul öncesi eğitim almıştır. Sonra kendisi gitmek istememiş, okulun uzak olmasından dolayı da ailesi göndermemiştir. Öğrenci, birinci sınıftan sonra okul değiştirmiştir. Birinci sınıftaki öğretmenini hiç sevememiş ve öğretmeninden çok korkmuştur. Sınıf çok kalabalık olduğu için öğretmeni birebir ilgilenememiştir. Öğrenci 4, sessiz, uyumlu bir öğrenci olmasına rağmen bir o kadar da hırslı ve şaşırtıcı düzeyde hırçındır. Kendine güveni olan ve derslere katılan bir öğrencidir. Kaporta ustası olan baba, öğrencinin dersleriyle ilgilenememekte, bu bakımdan öğrencinin dersleriyle daha çok anne ilgilenmektedir. Öğretmen ve okul ilişkilerinde de anne, babaya göre daha aktiftir. Anneyle yapılan görüşmeden dikkat çeken bazı hususlar aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: "*Boş zamanlarında öğrenci ne yapıyor?"*

Anne: "*Dışarda oynuyo, bebeklerle oynuyo, televizyona bakıyor. Bazen işte sizin faydanız oldu sanki, kitapları alıp hikayeleri okumaya başlıyor."*

Araştırmacı: "*Çocuğunuzun okuma yazma güçlüğü çekmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce nedeni nedir?"*

Anne: *"Bilemiyorum ki. Okumak istemiyor hoca hanım. Çok aptal bir çocuk değil. Birinci sınıftayken başka okuldaydı. Öğretmen diyordu ki ben çok ilgilenemiyorum. Bir sırada 3-4 çocuk var. Çok kalabalık. Bir de çocuğum anne diyordu, öğretmen bağırıyor ben çok korkuyorum. Öğretmen 3'ü* (Takma isim) *çok seviyor, ondan korkmuyor. Ama ilk öğretmeninin kadının sesi dışarı bahçeden duyuluyordu. Bir zamanda kadının kocası kaza yapmış, bir süre gelemedi. Hep gitmek istemiyordu, ağlıyordu. Yollardan geri dönüyordu. Buraya gelince de başlarda yine gelmek istemiyordu. Ben soruyordum annecim bir şey diyen mi var diye. O da "Anne okuma yarışı yine öğretmen yaptıracak mı?" diye soruyordu. Anladım ki okumadan dolayı strese giriyor. "*

Araştırmacı: "*Ailede başka okuma yazma güçlüğü olan var mı?"*

Anne: *"Ablası da başlarda hızlı okumuyordu ama tabi okuyordu. Şimdi sınıf birincisi.*"

İkinci sınıfa şimdiki okulunda başlayan öğrencinin öğretmenine olan tutum ve ilgisinin eskiye göre oldukça olumlu olduğu görülmektedir. Yeni öğretmenini çok sevmiş ve artık ondan korkmadığını ifade etmiştir. Öğretmeni, öğrenciyi ikinci sınıfın ilk döneminin ortalarında aldığını ve okuma yazma bilmediğini ifade etmiştir. 1. grup seslerde bile sıkıntı yaşadığını, dersin ilk ve son on dakikasında öğrenciyle birebir ilgilendiğini belirten öğretmeni, öğrenciye diğer öğrencilerden farklı olarak puntosu daha büyük ve resimli kitaplar okutarak farkı kapatmaya çalıştığını belirtmiştir. Öğrenci, üçüncü sınıfta okumaya geçmiş, yazı karakterlerini düzeltmiş ancak buna rağmen istenilen düzeyde bir gelişme kaydedemeyip ancak bakarak yazabilmektedir. Öğrenci özellikle matematik dersinde daha başarılı bir performans göstermektedir. Öğretmenin öğrenci hakkında verdiği bazı bilgiler aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: "*Öğrencinin okuma ve yazma açısından sıkıntılarından bahseder misiniz?"*

Öğretmen: "*Yazı karakterleri düzgün. Ama söylediğim zaman yazamıyor, çünkü çocuk zaten okuyamıyor ki seri bir şekilde yazabilsin. Okuması zamanla düzelse onun da düzeleceğine inanıyorum. Baka baka çok iyi yazıyor, ama ben söylediğimde yazamıyor."*

Araştırmacı: "*Siz bu sıkıntıları düzeltmek adına yaptığınız etkinlikler nelerdir?"*

Öğretmen: *"…'nın (Öğrenci 4)okuduğu kitaplar ayrı. Hala birinci sınıf 16 sayfalık, puntosu büyük, resmi büyük kitaplar okuyor. Diğer öğrenciler 48, 64, 70 sayfalık okurken …'ya (Öğrenci 4) bu şekilde okutuyorum. Bizim sınıfta hiç kimsenin sabit bir yeri yok. Her etkinlikten sonra yer değiştiriyoruz. …'nın (Öğrenci 4) da sabit bir yeri yok."*

Araştırmacı: "*Öğrenciyle aile ne kadar ilgililer?"*

Öğretmen: *"Babayı hiç görmedim. Anne geliyor. Anne ilgili gibi görünüyor ama değiller aslında. Bu çocuk sesli okuma yapması lazım. Yanınızda, işiniz varsa o okusun. Annesi de yok işim oluyor, yok şöyle diyor. Ablası var, o ilgilensin. Bir kişi dinlesin en azından. Ama netice alamıyoruz."*

Öğrenci 5: Öğrencinin babası memur, annesi ise ev hanımıdır. İki kardeşi olan öğrenci, ailenin ortanca çocuğudur. Evde daha ziyade dördüncü sınıfa giden abisinden yardım almaktadır. Kendi başına kesinlikle ödev yapmamaktadır. Dışarı çıkmak için ödevini yaptığını söyleyip, anneyi kandırmaya çalışmaktadır. Annesi öğrenciyi tek başına kesinlikle dışarı çıkarmamaktadır. Çünkü çocuğunun sıklıkla kötü sözler sarf ettiğini ve başkalarının eşyalarını izinsiz aldığını ifade etmektedir. Başkalarından şikâyet gelmemesi için bu yola başvurduğunu söyleyen anne, sinir hastası olduğunu ve ilaç kullandığını belirterek, çocuğunu dövdüğünü ve ceza olarak da odaya kapattığını söylemektedir. Boş zamanlarında küçük kardeşiyle evde zaman geçiren öğrenci; evde telefon, saat, çekmece gibi eşyaları söküp takmak gibi tamir işleriyle alakalıdır. Öğrenci hakkında anneyle yapılan görüşmeden bazıları aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: "*Boş zamanlarında öğrenci ne yapıyor?"*

Anne: "*Küçük kardeşiyle oynuyorlar. Dama, satranç oynuyorlar. Bilmiyom ben anlamadığım için onları. Bazen bilgisayarda oyun oynuyorlar. Dışarı çıkarmadığımın da etkisi olabilir bu derslerle ilgili. Dışarı çıkarmıyorum çok küfür ediyor. Dışarı çıkardığımda mutlaka bir problem duyuyorum. Yani hocam kız çocuğunu alıyosun eve kitliyosun. Ama erkek çocuğunu bi yere kadar. Dışarı çıkardığımda bir problem duyuyorum. İstemesem de illa ki duyuluyor. Bende eşime dedim ki babamla görüşelim, babamın çevresi geniş. Bu erkek çocuk enerjisini boşaltsın, tamirciye verelim hayatı öğrensin. …'de (Öğrenci 5) kulak misafiri oldu kafasına yer etti. O sırada dayısı da bu işte çok para var oğlum çok iyi para kazanıyosunuz, 10 bin, 15 bin. Bizim senede kazandığımızı siz bir günde kazanıyonuz, iyi iş deyince iyi bir heveslendi. Okumayı bıraktı. Benim niyetim kötü arkadaş ortamından uzak dursun. Evde bir şeyleri söker takar, telefon, saat, çekmece gibi. Bende dedim ki bunu bir tamirciye verelim hem sanat öğrensin, paranın değerini anlasın. Okumaya niyeti yok çünkü devamlı şikâyet devamlı şikâyet. Olmuyor. Bir anne bir yere kadar sabredebilir. Hırsızlık konusunda çok üstüne düştük. Ben olsun eşim olsun dedesi olsun. Dedesinden çok korkar. Dedesi niye çalıyosun annen mi almıyor baban mı almıyor diyor. Arkadaşlarım yerken canım çekti o anda param yoktu bende aldım. O an öyle yapmak istedim. Öyle aldım diyor. Ben çok sinirliyim aşırı sinirliyim inkar edemem. İki tane patlattım. Sonra odasına kapattım. Sinir ilaçları kullanıyorum. Ben döverim baba dövmüyor. Baba diyor ki cezalandırır. Odadan dışarı sadece ihtiyaçlarını gidermeye çıkabiliyor. Bunları yaptık uzun bir süre düzeldi. Sonra aynı şeyleri tekrar yapmaya başladı. Bu sefer has dövdüm. Hastanelik oldu. Yalan söyleyemem. Ben sana harçlık veriyorum. Etiket olmasın. Birinin parası düşse senden sanacak….."*

Araştırmacı: "*Ailede başka okuma yazma güçlüğü olan var mı?"*

Anne: "*Abi de sadece dikkat bozukluğu vardı. Onu da psikiyatriye götürdük. Yalan yok. Çok şükür düzeldi. Şu an sıkıntısı yok.. ikinci sınıfta kardeşi var bi de. Takıldığı yerler oluyor ama buna nazaran çok çok iyi."*

Araştırmacı: "*Evde ders çalıştığında kimden yardım alıyor?"*

Anne: "*Abisinden yardım alıyor. dördüncü sınıfa gidiyor o da."*

Araştırmacı: "*Öğrencinin abisiyle arası nasıl?"*

Anne: "*Abiden çok korkuyor. Abi dövmüyor. O direk gelip bana söylediği için korkusu var. Ben şimdi dedim ki abisine, sen şimdi omum yanında hiçbir şey söylemiyorsun. Baş başa kaldığımızda bana anlat ki ben neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilip ona göre hareket edeyim. Benim üç tane çocuğum var en sorunlusu bu çıktı. Ne yapıyorsam olmuyor. Bazen çok yoruluyorum abisine devrediyorum. Eti senin kemiği benim. O hırpalıyor biraz. Bilmiyorum hoca hanım ne yapacağımı."*

Öğrenci, okulda da şiddet eğilimi olan bir öğrencidir. Öğretmeninin ifadesine göre, öğrencinin derslerinin dışında en önemli sorunu yalan söyleme, hırsızlık ve kavgacı olmasıdır. Yaramaz, kendini ifade edemeyen ve dikkat çekmek için her şeyi yapabilecek bir karaktere sahiptir. Öğrencinin evde, okulda ve arkadaş ortamında yaşamış olduğu bu tarz sıkıntılar onun derslerine de yansımış ve akademik anlamda başarısını olumsuz yönde etkilemiştir.

Öğrenci, ikinci sınıfta okul değiştirmiştir. Öğrencinin, okumada, yazmada ve anlamada sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Anlama sıkıntısı olduğu için diğer derslerde de akademik olarak başarı gösterememektedir. Öğretmeninin okuma, yazma ve anlamaya dair bazı çalışmalar yapmış olmasına rağmen geri dönüşümünün olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencinin genel olarak şiddete meyilli bir kişiliğe sahip olmasını öğretmeni, "*Evde aileden şiddet gördüğü için, okulda da arkadaşlarına kendisi şiddet uyguluyor*." şeklinde açıklamıştır. Öğrencinin bu özelliği sınıfta yerinde duramama, özellikle uygulama sırasındaki küçük grup çalışmasında da arkadaşlarına sataşma gibi olumsuzlukları beraberinde getirmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmenin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: "*Öğrencinin okuma ve yazma açısından sıkıntılarından bahseder misiniz?"*

Öğretmen: "*Kitap okuma alışkanlığı yok bir kere. Okuduğunu anlamada çok büyük sıkıntısı var. Bu yüzden diğer derslerde de sıkıntı yaşıyor. Mesela matematiği anlatılırsa anlaması gereken seviyede ama okuduğunu anlayamıyor. Anlayamadığı için de çözemiyor. Sürekli destek istiyor. Ya*

yanlış okuyor cümleleri bağlayamıyor, ya da hiç okuyamıyor, bu yüzden de anlamıyor."

Araştırmacı: "B*u sıkıntıları düzeltmek adına yaptığınız etkinlikler nelerdir?"*

Öğretmen: "*Okuma anlama çalışmaları veriyorum. Kâğıtlarda metinler veriyorum, sorularını yanıtla diyorum. Küçük hikâyeler veriyorum, bunu bana anlat. Ama bunun geri dönüşümü olmuyor tabi ki. Hayat bilgisinde benim anlattığım hikâyeyi bana çok güzel anlatabiliyor. Anlattığım hikâyeyle ilgili bana soru sorabiliyor. Okuyup kendi cevap veremiyor. Yanıma aldığımda da sürekli etrafa bakıyor. Hep geriden geliyor. İstek yok. İstek olmadığı için de yol kat edemiyoruz. Yazması şu ara düzeldi. Sizin çalışmanız etkisini gösteriyor."*

Araştırmacı: "*Aile, öğrenciyle ne kadar ilgili?"*

Öğretmen: "*3 çocukları var. Biri dördüncü sınıfta, biri ikinci sınıfta, ... (Öğrenci 5) tam ara. Ortada da sıkıştırılmış bir çocuk. Büyük abide felaket derece abilik özgüveni var. Küçük de sanırım şımartılıyor. ... biraz ortada kalmış. O yüzden sürekli dikkat çekmeye çalışıyor. Anne sürekli "Ne imkânımız varsa veriyoruz, sürekli ilgileniyoruz" diyor ama bu lafta. Çocuklarda belirli bir plan program yok. Ben bazen abisine, …'a (Öğrenci 5) yardımcı olmasını söylüyorum. O zaman birazcık düzeliyor. Ama evde destek yok. Kardeşlerin de sınıf düzeylerinin üzerinde olduğu söylenemez."*

Araştırmacı: "*Ailenin Veli toplantılarına katılma sıklıkları nedir?"*

Öğretmen: *"2 senedir yaptığım veli toplantısına annesi sadece 1 tanesine katıldı. Genelde birebir görüşmelere geliyor. O da öğrenci çok sorunlu bir öğrenci aslında. Çok uyumlu duruyor ama sınıfta ve teneffüste sorunlu bir öğrenci. Şiddet eğilimi olan bir çocuk. Başta hiçbir öğrenci onu kabul etmiyordu, dışlıyordu. O kabul görmek için bir sürü şey yapıyordu. Bazen çok iyi davranıyordu, bazen çok kötü. Çocukta bir dengesizlik var aslında. 1 kez geldi veli toplantısına. O zaman da diğer veliler direk tepki gösterdiler kadına. O gelmediğinde de bana onun şikayetlerini getiriyorlar. Geçen hafta babası geldi. Çünkü sınıftan birine tekme atmış, boynuna vurmuş. Normalde çok sakin gibi görünür ama*

değil. Çocukta başlarda hırsızlık vardı, yalan söyleme var. Sadece ders değil sorunumuz, başka yönlerde de var."

Araştırmacı: "*Öğrencinin sınıftaki durumu nasıl?"*

Öğretmen: "*İçe kapanık falan değil. Yaramaz, kendini doğru ifade edemiyor. Dikkat çekmek için pencereden atla desen atlar. O kadar yanlış kulvarlarda geziyor. Bunun nedeni de aile. Ne abi gibi kendini gösterebiliyor, ne kardeşi gibi sevdirebiliyor. Başka şekilde dikkat çekmeye çalışıyor. Sanırım evde de şiddet görüyor. Çünkü şiddete eğiliminden dolayı okula babasını çağırdığımızda babası "İstediğinizi yapabilirsiniz, vurabilirsiniz" dedi. Abisi de biraz kabadayı tipli. Ortaokula liseye gittiğinde … (Öğrenci 5) için endişeleniyorum."*

Araştırmacı: "*Sınıftaki diğer arkadaşlarının öğrencinin bu okuma yazma güçlüğü hakkında tepkileri nasıl?"*

Öğretmen: "*Okuma metni okuturken sıra …'a (Öğrenci 5) geldiğinde; "Off ya, hadi ... (Öğrenci 5)" gibi sesler yükseliyor. Yanlış okuyor çünkü. Onlar düzeltmeye çalışıyorlar. Çok rahat. Rahatlıktan okumaya bile zor yapıyor. Hatta yanlış okuduğunda arkadaşlarından tepki gördüğünde hoşuna gidiyor, çünkü dikkat çekmiş oluyor."*

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenlerine ait bilgiler, öğretmenlerin isimleri kodlanmak suretiyle aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğretmenlerine Ait Bilgiler

Öğretmenler	Öğrenciler	Öğretmenin Cinsiyeti	Öğretmenin Eğitim Durumu	Öğretmenin Hizmet Yılı	Öğrenciyi Kaçıncı Sınıftan İtibaren Okuttuğu
Öğretmen 1	Öğrenci 1 Öğrenci 3	Erkek	Lisans	27	1. Sınıf
Öğretmen 2	Öğrenci 2	Kadın	Lisans	17	1. Sınıf/ 2. yarıyıl
Öğretmen 3	Öğrenci 4	Erkek	Lisans	14	2. Sınıf
Öğretmen 4	Öğrenci 5	Kadın	Lisans	7	2. Sınıf

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin hepsi Eğitim Fakülteleri'nin lisans programlarından mezun olmuşlardır. Öğrenci 1 ve Öğrenci 3'ün öğretmenleri Öğretmen 1'dir. Öğretmen 1, 47 yaşında olup, 27 yıldır görev yapmaktadır. Öğretmenin ifadesine göre, bu iki öğrencinin aynı sınıfta olması kendisini oldukça zorlamaktadır. Bu öğrencilerin okuma yazma güçlükleriyle baş edebilmek için çok çaba sarf ettiğini ancak aileden yeterince destek göremeyince çabalarının yarım kaldığını belirtmiştir.

Öğrenci 2'nin öğretmeni olan Öğretmen 2, 40 yaşında olup, 17 yıllık hizmet yılına sahiptir. Öğretmen uygulama başında Öğrenci 2'nin yanı sıra başka bir öğrenciyle de çalışılmasını istemiştir. Ancak öğretmenin sözü ettiği bu öğrencinin, okuma düzeyinin "Orta Düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Bir bakıma öğretmen sınıfın düzenini bozan bu öğrenciyi, sınıf ortamından uzaklaştırmak istemiştir. Bu bakımdan çalışmada, Öğrenci 2 ile devam etmenin daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenci 4'ün öğretmeni Öğretmen 3'tür. Öğretmen 3, 38 yaşında olup, 14 yıllık bir deneyime sahiptir. Öğretmenin ifadesine göre, kendisi sınıfta öğrencileriyle oldukça ilgilidir. Sürekli testler yapmakta, öğrencilerin okuma hızlarını belirlemek için okuma yarışmaları düzenlemektedir. Ayrıca Öğrenci 4 için de çok fazla emek harcadığını belirtmektedir.

Öğrenci 5'in öğretmeni olan Öğretmen 4, fakülteden mezun olduktan 2 yıl sonra atanarak öğretmen olmuştur. Öğretmen 4, 32 yaşında olup, 7 yıllık kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki en problemli öğrenci olan Öğrenci 5'in öğretmenidir. Öğretmen, bir taraftan öğrencinin akademik başarısını artırmak için çaba sarf ettiğini, bir yandan da öğrencinin okulda başkalarının eşyalarını izinsiz alma ve sınıf içerisinde aşırı tutum sergilemesi gibi olumsuz davranışlarıyla baş etmeye çalıştığını ifade etmektedir. Öğrencinin başkalarının eşyalarını izinsiz alma davranışını önceki senelerde de yaptığını ancak yakın zamana kadar bu davranışı terk ettiğini ifade etmiştir. Bu durumun tekrar başlamasına çok üzüldüğünü belirten öğretmen, bu durumun aileyle işbirliği içinde çözülebileceğini ancak aileden yeteri kadar ilgi göremediğini belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmaktır. Çalışmada ilk olarak öğrencilerin

okuma düzeyini tespit etmede, Ekwall ve Shanker'den (1988, s. 414), Akyol (2012, s. 101-102-103.) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Okuyucunun bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemede faydalanılan Yanlış Analizi Envanteri, sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini; sessiz okuma sonrasında ise, sorularla okuduğunu anlama becerisini belirlemede kullanılmaktadır. Envanter, dört bölümden oluşmaktadır: "*Hata türleri* ve *sembolleri"*, "*Kelime tanıma düzeyi"* ve *"Yüzdeliğini belirleme kılavuzu"*, "*Soru ölçeği"* ve "*Anlama düzeyleri hesap tablosu"*. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi saptanmaktadır:

1. Serbest Düzey: Çocuğun bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okumasını ve anlamasını ifade etmektedir.
2. Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir.
3. Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir.

Yanlış analiz envanterinin uygulanması sırasında kullanılan okuma metinlerindeki kelime sayılarının şu şekilde olmasına dikkat edilmiştir (Akyol, 2012, s. 100):

- Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası.
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100- 200 kelime arası.
- Beşinci ve altıncı sınıflar, 200- 300 kelime arası.
- Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300- 350 kelime arası.

Öğrencilerin okuma düzeyini ölçmede ve öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde, hikâye edici ve bilgilendirici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmış olup bu metinler, Talim Terbiye Kurulu tarafından uygun görülen Türkçe birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Okuma değerlendirmelerine temel olacak okuma parçalarının seçiminde; metinlerin anlaşılabilirlik seviyesi, cümle ve kelime uzunlukları dikkate alınmıştır.

Diğer bir aşama olan metne ilişkin anlama düzeyini saptamak için öğrencilere basit ve derinlemesine sorular sorulmuş, derinlemesine anlamayı gerektiren sorular için cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0 şeklinde; basit anlamaya dayalı sorular için de yine cevap durumuna göre 2, 1, 0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Okunan metnin anlama yüzdeliği,

alınan puanın, alınması gereken toplam puana bölümüyle elde edilmiştir (Akyol, 2012, s. 101-102).

Öğrencilerin yazma becerilerinin düzeyini tespit etmek için ise Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği" (EK 9) kullanılmıştır. Üçlü likert tipine göre hazırlanmış bu ölçek *eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olmak* üzere beş faktörden oluşmaktadır. Her faktör *tamamen yeterli (3), kısmen yeterli (2) ve yeterli değil (1)* şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5; en yüksek puan 15'dir. Bu durum göz önünde bulundurularak alınan toplam puanın 5 – 8.3 arasında olması öğrenci yazılarının *okunaklı değil*, toplam puanın 8.4 – 11.7 arasında olması öğrenci yazılarının *orta düzeyde okunaklı* ve toplam puanın 11.8 – 15 arasında olması ise öğrenci yazılarının *okunaklı* şeklinde değerlendirilmesini gerektirmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi aşamalarında aynı zamanda alan notlarından faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından, uygulama sırasında öğrencilere ve uygulamaya ilişkin gözlemler kısa notlar şeklinde kaydedilmiştir. Bu notlar uygulama sırasında ve sonrasında sıklıkla kontrol edilmiş ve hem öğrenciler hem de uygulama açısından düzeltmeler yapılmış ve gerekli önlemler alınmıştır. Verilerin toplanması ve analizinde ise, uygulama sırasında video kamera, ses kaydı ve bilgisayar gibi teknolojik araçlardan faydalanılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrenciler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla, "*Kişisel Bilgi Formu"* kullanılarak öğretmenden ve öğrenci ailelerinden öğrenciler hakkında bilgiler toplanılmıştır (EK 11). Bu görüşmeler, gerekli izinler alındıktan sonra ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Video, ses kayıtları, kişisel bilgi formu ve gözlemlerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. *"İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır"* (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 211). Veri analiz sürecinde veri toplama araçlarından elde edilen veriler, bağımsız bir uzman tarafından incelenerek çalışmanın güvenirliği test edilmiştir.

Çalışma grubuna dâhil edilecek 5 öğrencinin herhangi bir zihinsel engeli olup olmadığının tespit edilmesi için Erzincan'daki Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile görüşülmüştür.

Bunun sonucunda RAM tarafından, Erzincan ili merkez ilkokularındaki öğrencilere yönelik zekâ testlerinin uygulanıldığı öğrenilmiştir. Uygulanan bu testler sonucunda zekâ testinde, tedaviye ihtiyaç duyulan öğrencilerin belirlendiği ve o öğrencilerin tedavilerine başlanıldığı söylenilmiştir. Bu uygulama sahası içerisinde yer alan okullardan, çalışmanın yapıldığı 2 okul ve 5 öğrencinin de yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışma grubundaki 5 öğrenciye, yeniden ikinci bir test uygulanmamıştır. RAM'dan öğrencilerin zihinsel düzeylerini belirlemeye yönelik uygulanan test hakkında bilgi alınmış ve Wechsler Zeka Testi'nin (WISC-R) uygulandığı öğrenilmiştir. Bu test ilk kez Wechsler-Bellevue'nin çocuklara uygun hale getirilmesiyle 1950 yılında yayınlanmıştır. 1974 yılında Amerikan standardizasyonu yapılıp tekrar yayınlanmıştır. Türkçe uyarlaması ve standardizasyonu yapılan bu test, sözel ve performans olmak üzere iki bölüm ve alt testlerden oluşmaktadır. Testten elde edilecek puanın 70 puan ve üzeri olduğunda zekâ düzeyi normal olarak tanımlamaktadır. Alınan değerlerin 70-90 puan arası olması normal düzey, 55-69 puan arası olması hafif düzey, 35-55 puan arası olması orta düzey ve 34 ve altı olması ise ağır düzey olarak tanımlanmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin zekâ düzeyleri 90 ve üzeri bulunup, öğrencilerin normal düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aynı zamanda öğrencilerin görme, duyma ve işitmede herhangi bir problemi olup olmadığını öğrenebilmek için de uzman bir doktordan yardım alınmıştır. Öğrenciler, sağlık kuruluşundaki kulak-burun-boğaz uzmanı ve göz doktoru tarafından muayene edilmiştir. Çalışma grubuna katılan 5 öğrencinin yapılan testler sonucu görme, işitme ve konuşma sorunlarının olmadığı kanıtlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında seçilen öğrencilere, uygulamaya başlamadan önce okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ön test uygulanmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin ön test sonuçlarını elde edebilmek için 3 metin okutulmuştur. Bu metinler Milli Eğitim Bakanlığı'nın tavsiye ettiği ancak öğrencilere okutulmamış olan özel yayınlı Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. İlk okutulan metin, öğrencinin sınıf seviyesindeki üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Anadolu" isimli bilgilendirici metindir (EK 2). Daha sonra öğrenciye ikinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Ayça Mutfakta" isimli hikâye edici metin okutulmuştur (EK 3).

Üçüncü olarak da birinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Oyuncakçı Amca" isimli hikâye edici metin okutulmuştur (EK 4).

Çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için seçilen metinler, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmede kullanılan metinlerle aynıdır. Öğrencilerin metindeki Yanlış Okunan Kelime Sayısı ile öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeyleri belirlenmiştir. Bu amaçla her bir öğrencinin metinlerdeki okuma hataları ve türleri ayrı ayrı incelenmiştir (EK 7). Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ise her metinden 5'er soru olmak üzere toplam 15 soru hazırlanmıştır. Metinlerdeki soruların ikisi derinlemesine anlamayı gerektiren sorular, üçü ise basit anlamaya dayalı sorulardır.

Hazırlanan bu sorular, alanında uzman beş farklı araştırmacıya gönderilmiştir. Araştırmacılar, metinleri anlamaya yönelik soruları metne uygunluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu, dilbilgisi kurallarına uygunluğu bakımından incelemişlerdir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra metnin okuduğunu anlama soruları oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için, sorulan sorular ve öğrencilerin cevapları irdelenmiştir (EK 8).

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma düzeyini belirlemek için ise ikinci sınıf metni olarak Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarının Türkçe 2 ders kitabından seçilen "Göle Maya Çalmak" isimli metinden bir kesit öğrenciye dikte edilerek yazdırılmıştır.

Uygulama sürecinde, kullanılan yöntem ve etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla bir ara test uygulanmıştır. Bu testte öğrenciye üçüncü sınıf seviyesinde Özgün Yayıncılık tarafından yayınlanan Türkçe 3 ders kitabından "Dayanışmanın Böylesi" isimli bilgilendirici metin (EK 5) ve yine aynı yayınevinin yayınladığı Türkçe 3 ders kitabından "Kelaynak Kuşu" isimli hikâye edici metin (EK 6) okutulmuştur. Okutulan metinde öğrencilerin okuma hataları belirlenerek, okuma düzeyleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda her metne ait 5'er olmak üzere iki metin için toplam 10 adet okuduğunu anlama sorusu hazırlanmıştır. Bu sorular için de uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Okuduğunu anlama sorularından alınan puanlarla, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir (EK 8).

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sonunda okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için son test olarak, ön testte kullanılan testler tekrar uygulanmıştır. Öğrenciye uygulama sonunda da aynı 3 metin okutulmuş ve metinle ilgili

aynı okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Yazma düzeyini belirlemek için ise yine Türkçe 2 ders kitabından "Göle Maya Çalmak" metninden bir kesit öğrenciye yazdırılmıştır.

Öğrencilerin sınıf içindeki tutumunu, derslere olan ilgisi ve katılımını, arkadaşlarıyla olan iletişimini öğrenmek maksadıyla ise öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmış (EK 11) ve bu görüşme ses kaydına alınmıştır.

Son olarak, öğrencilerin aile içindeki hal ve hareketleri, evdeki ders çalışma ortamı, diğer aile üyeleriyle iletişimi ve aile üyelerinin eğitim durumu hakkında bilgi toplamak için ailelerle görüşme yapılmıştır (EK 10). Bu görüşmelerde aileye araştırmanın amacı ve kapsamı bildirilmiş; aileden öğrenci ile çalışmak için gerekli izinler alınmış ve tüm yapılan görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Uygulama Ortamı

Uygulama, çalışma grubundaki öğrencilerin okullarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama saatleri; okul müdürü, öğretmenler ve öğrenci ailelerinin ortak görüşü alınmak suretiyle, öğrencilerin okuldaki ders saatleri aralığında ayarlanmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler, öğrencilerin okuma ve yazma güçlüğü çekmeleri ve sınıf ortamını bozmaları gibi nedenlerle ders saati içerisinde çalışma yapılmasında bir sakınca görmemişlerdir. Aileler ise, çalışmanın özellikle güvenlik açısından okul saatlerinde yapılmasını talep etmişlerdir.

İki öğrencinin okuduğu okulda, ders saatleri aralığında, uygun boş bir sınıfın temin edilememesinden dolayı, okulun "Satranç Odası" uygulama ortamı olarak tasarlanmıştır. Üç öğrencinin yer aldığı okuldaki uygulamalar ise, izinli olan bir öğretmene ait boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama ortamı öğrencilerle birebir çalışılacak şekilde hazırlanmıştır. Küçük grup çalışması yapıldığı oturumlarda ise diğer okuldaki iki öğrencinin de bu okula getirilmesiyle, sınıf uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Uygulama ortamı için gerekli araçlar olan çalışma materyalleri, kontrol listeleri, gözlem formları, iki kamera (biri uzak çekim, biri yakın çekim), küçük beyaz yazı tahtası, etkinlik formları vb. uygulama öncesinde ortamda hazır bulundurulmuştur.

Uygulama Süreci

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı olarak planlanan uygulama 12 hafta sürmüş olup toplamda 216 ders saati çalışılmıştır. Çalışma her öğrenci için bireysel olarak uygulanmış ve aynı zamanda uygulama boyunca iki kez de küçük grup çalışması yapılmış ve etkinlikler buna göre hazırlanmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programında genel bir ders planı bulunmakta olup, bu program her öğrenci ve her ders için uygulanmıştır. Dersler, aşağıda verilmiş olan 8 aşamaya göre planlanmıştır. Ancak bu ders planı, öğrencinin eksik görüldüğü bazı durumlarda, bu durumu gidermeye yönelik programa eklemeler yapılmak suretiyle, her öğrencinin ihtiyacına ve eksikliğine göre farklı etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulanan genel ders planı, öğrencilerin okuma ve yazma seviyeleri göz önüne alınarak aşağıdaki şekilde tasarlanmıştır.

1. **Önceki Dersin Tekrarı:** Bu aşama ikinci dersten itibaren uygulanabilen bir aşamadır. Dersin bu bölümünde, öğrenciyle birlikte önceki dersin kısa bir tekrarı yapılır. Evde çalışılması için verilen etkinlikler kontrol edilir.
2. **Görsel Etkinlikler:** Bu etkinliklerde öğrencilerin harfleri görmeleri amaç edinilir. Bu amaçla, eğik ve düz yazının ayrı ayrı olduğu harf kartları kullanılmıştır (EK 12). Bu harf kartlarının arkasında, gösterilen harfin sesini tanımaya yardımcı resimler bulunmaktadır. Bu etkinlikte, öğrencilere harf kartları okutulur. Öğrenciden, kartları okurken hem harfin adını söylemesi hem de sesi çıkarması, bunu da ritmik bir şekilde yapması istenilir. (Örnek olarak "e" söylenir | *e* |, " *l* " söylenir | *l* |, " *a* " söylenir | *a* |, " *t* " söylenir | *t* | gibi) Daha sonra öğrenciyle birlikte öğrenilen sesle başlayan ve biten kelimeler bulunur.
3. **İşitsel Etkinlikler:** İşitsel etkinlikler ile öğrencilerin, seslerin doğru olarak nasıl çıkarıldığını ve yazıldığını öğrenmeleri sağlanılır. Bu etkinliklerde araştırmacı öğretilecek sesi söyler, öğrenciden bu sesi tekrar etmesi ve yazması istenilir. Daha sonra, sesin önce küçük sonra büyük harfinin nasıl yazıldığını araştırmacı gösterir. Öğrenciden defterine en az üç kere yazması istenilir. Bu sırada öğrenci harfin yazılışını ilk defa yazdığında, araştırmacının

yazdığı şekline bakarak yardım alabilir. Ancak diğer yazmalarında araştırmacı sadece sesi söyler, öğrenci ise işittiği sesi harf olarak yazıya geçirir.

4. **Karıştırma/Harmanlama Etkinlikleri:** Bu aşamada, öğrenilmiş harf kartları tek tek öğrenciye gösterilerek harflerin seslendirilmesi istenir. Daha sonra seslendirilen kart destesi, öğrencinin önüne kapalı şekilde birden fazla gruplara ayrılarak konulur. Bir grup kart sıra halinde açılır. Oluşan hece ya da kelime öğrenci tarafından okunur. Daha sonra kartların yerlerinin değiştirilmesi, kapalı kartların açılmasıyla kartlar harmanlanır ve yeni oluşan hece veya kelimeler öğrenciye okutulur. Bu oluşan heceler ya da kelimeler okunurken, öğrencinin heceyi ya da kelimeyi oluşturan sesleri önce teker teker söylemesi ve daha sonra bütünü okuma şeklinde bir sıra izlenir. Öğrenci sesleri teker teker söylerken parmağıyla sesin bulunduğu kartona dokunur (EK 13).

5. **Genel Hece Çalışmaları:** Genel hece çalışmalarında sesler, heceler ve kelimeler üzerinden öğretim yapılır. Öğretilecek kelimeler önceden hecelere ayrılmış ve küçük kâğıt ya da kartonlara yazılmıştır. Bu heceler öğrencilere tek tek okutulur. Hece kartları okundukça sıranın üzerine açılır (EK 14). Tüm hece kartları sıranın üzerine açıldıktan sonra öğrenci, bu hecelerden anlamlı kelimeler bulmaya çalışır. Öğrenci kelime bulmada zorlandığında araştırmacı ipuçları vererek öğrenciye yardımda bulunur. Öğrenci bulduğu kelimeyi farklı kinestetik etkinliklerle tekrar ettikten sonra (kelimeyi oluşturan her ses için kolun bir bölümüne vurma, her ses için elin parmaklarını hareket ettirme, her ses için eli yumruk haline getirip sıraya vurma gibi), kelimeyi yazması istenilir. Öğrenci kelimeyi yazarken kelimeyi oluşturan her bir sesi çıkararak yazması istenilir.

6. **Yeni Kelime Öğretimi:** Öğrenciye, hem düz yazı hem de bitişik eğik yazıyla yazılmış olan yeni bir kelime kartı gösterilir. Kartın bir yüzünde kelimenin düz yazı hali, diğer yüzünde ise bitişik eğik yazıyla yazılmış şekli vardır (EK 15). Öğrenciden bu kelimeyi okuması istenir. Araştırmacı tarafından kelimenin anlamı açıklanır ve bu kelimeyi içeren cümleler kurulur. Daha sonra, bitişik eğik yazı tarafı öne gelecek şekilde kelime kartı öğrenciye verilir. Öğrencinin, kelimenin her sesini tek tek çıkarması ve aynı zamanda

parmağıyla harflerin üzerinden geçmesi sağlanır. Okuma işlemi bittikten sonra kelime dikte çalışması yapılarak öğrenciye en az üç kere yazdırılır, yazdırılırken de öğrenciden her sesi çıkarması istenir. Bu süreçte yine çeşitli kinestetik etkinliklerle öğretime destek verilir.

7. **Metin Okuma:** Bu aşamada öğrenciye öğrendiği sesleri içeren kelimelerden oluşan, öğrenci seviyesine uygun kısa metinler verilir. Öğrenciden metni okuması istenir ve öğretmen öğrencinin doğru okuyup okumadığını takip eder. Yapılan hataların düzeltilmesi için fırsat verilir. Metin okunduktan sonra öğrenciye metinle ilgili metni anlamaya yönelik sorular sorulur. Metin üzerinde tartışılır.
8. **Dersi Özetleme:** Dersin son aşaması olan bu aşamada ders kısa bir şekilde özetlenir. Özellikle ders sırasında öğrencinin zorlandığı bölümler tekrar edilir. Öğrenciye, evde çalışmak üzere dersle ilgili okuma ve yazma etkinlikleri verilir.

Uygulama sürecine örnek teşkil etmesi açısından, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı 1. Hafta ve 2. Haftaya ait ders planı, 8 aşamalı olarak aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Hafta

Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemeye yönelik üç farklı metin okutulmuştur. Öğrencilere üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından "Anadolu" isimli bilgilendirici metin, ikinci sınıf Türkçe ders kitabından "Ayça Mutfakta" isimli hikâye edici metin ve üçüncü olarak da birinci sınıf Türkçe ders kitabından "Oyuncakçı Amca" isimli hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik metinlerle ilgili, her metin için öğrencilere 5'er adet olmak üzere toplam 15 okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazma becerilerini belirleyebilmek için, ikinci sınıf metni olarak Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarının Türkçe 2 ders kitabından seçilen "Göle Maya Çalmak" isimli metinden bir bölüm öğrenciye dikte edilerek yazdırılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilere uygulanan seviye belirleme çalışmalarından sonra, elde edilen veriler alanında uzman iki araştırmacı tarafından teyit ettirilerek, öğrencilerin ön test sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamada kullanılacak etkinlikler planlanmıştır.

2. Hafta

1. **Önceki Dersin Tekrarı**

- İlk hafta öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeylerini belirleyebilmek için çalışmalar yapıldığından bu bölüm uygulanmamıştır.

2. **Görsel Etkinlikler**

- | e |, | ℓ |, | a |, | t | seslerin olduğu kartlar sırayla gösterildi.
- Her kart teker teker gösterildi. Öğrenci sırayla sesi çıkardı. Daha sonra öğrenci sesi harfin okunuşu şekliyle birlikte söyledi. " e " söylenir | e |, " ℓ " söylenir | ℓ |, " a " söylenir | a |, " t " söylenir | t |.
- Öğrenciden sonu bu seslerle biten kelimeler istendi. Öğrenciye örnek olarak öncelikle kartların arkasındaki öğretilen sesle ilgili görseller verildi. Daha sonra öğrenciden bunları bulması istendi.

3. **İşitsel Etkinlikler**

- Öğrenciye yazı yazmaya başlanılacağı söylenildi. Öğrencinin defterini, kalemini hazırlaması ve yazma pozisyonunu alması istenildi. Öğrenci oturuşunu, kalemi tutuşunu, kâğıdın yönünü istenilen şekle getirdikten sonra yazmaya hazır halde araştırmacıyı bekledi.
- | e |, | ℓ |, | a |, | t | seslerini sırayla araştırmacı söyledi.
- Öğrenciden bu sesi büyük ve küçük harf şeklinde bir kere yazması istendi.
- Öğrencinin harfin yazılışı sırasında yaptığı hatalar gözlemlendi ve araştırmacı önce bu harfin küçük, sonra büyük şekilde yazılışını öğrenciye seslendirerek gösterdi.
- Öğrenciden her harfi üç kez defterine yazması istendi.
- Bir sesle ilgi yazma etkinlikleri bittikten sonra diğer sese geçildi.

4. **Karıştırma/Harmanlama Etkinlikleri**

- | e |, | ℓ |, | a |, | t | sesleri araştırmacı tarafından tekrar gösterildi. Öğrenci karttaki sesi okuduktan sonra, kartlar kapatılarak öğrencinin önüne konuldu.

- Kartlar harmanlandı ve üç-dört parçaya ayrıldı.
- Önce en üstteki kartlar açıldı. Öğrenci açık kartlardaki her sese parmağıyla dokunup, oluşan parçadaki bütün kelimeyi okudu. Kelimeyi okurken bir bütün halinde kelimenin altını parmağıyla çizdi.

5. Genel Hece Çalışmaları

- Öğrencinin öğrendiği | e |, | l |, | a |, | t | seslerinden oluşturulan kelimeler önceden araştırmacı tarafından hecelere ayrılmış ve küçük kartlara yazılmıştı.
- Bu heceler "at, let, A, ta, lat, e, te, tat, a, Ta, E, la" dır.
- Hece kartları öğrencilere teker teker okutuldu ve öğrencinin önüne gelecek şekilde sırayla dizildi.
- Önünde karışık hece kartları olan öğrenci bu hecelerden kelimeler oluşturmaya başladı. Öğrenci zorlandığında araştırmacı ipuçları vererek ona yardımcı olundu.
- Öğrenci oluşturduğu kelimenin her sesini çıkararak heceledi ve kelimeyi tek seferde okudu.

6. Yeni Kelime Öğretimi

- Bu hafta öğrenilecek yeni kelimeler: "el, ele, elle, al, Ela, lale, at, Ata, et, ete, atla, atlat, Talat, al, tel, alet, tat, Lale" kelimeleridir.
- Öğrenciye bir kelimenin yazıldığı kart gösterildi. Kelime, kartın bir yüzünde bitişik eğik yazıyla, diğer yüzünde ise düz yazıyla yazılmıştı. Kelimenin anlamı araştırmacı tarafından açıklandı ve cümle kuruldu. Bir cümlenin de öğrenci tarafından oluşturulması istenildi.
- Öğrenciye kartın bitişik eğik yazıyla yazılmış tarafı verildi. Kartın üzerindeki kelimeyi okumasını ve karttaki kelimenin her harfinin üzerinden yazılışını parmağıyla geçmesi istendi. Her harfin sesini çıkararak, üzerinden geçer ve en son kelimenin altını parmağıyla çizerek kelimeyi tek seferde okudu.
- Kart öğrencinin önüne konulur, öğrenciye üç kez her sesi çıkararak yazması istenildi.

- Daha sonra kinestetik öğretim etkinliklerine geçildi. Bunlardan biri kola vurma yoluyla öğretimdir. Yöntemin nasıl olacağını araştırmacı önce öğrenciye gösterdi ve sonra birlikte yapıldı. Kelimedeki her ses için kolun üst tarafından başlanılarak aşağıya doğru bir bölümüne vurulur ve sonunda tek seferde kolun üzerinden geçilir. Bu etkinlikten sonra kelimedeki her ses için parmakları gösterme etkinliği, her ses için sıraya vurma, her ses için ayakla yere vurma gibi kinestetik etkinlikler yapıldı..

7. Metin Okuma

- Öğrenciye, öğrenilen seslerin içerdiği kısa birkaç metin (metinlerden birkaç tanesi aşağıda verilmiştir) okuması için verildi.
- Araştırmacı tarafından önündeki kopya metinden öğrencinin okumasını izlendi ve öğrencinin okuma hatalarını kontrol edildi. Yanlış okuduğunda düzeltildi.
- Okuma bitince metinle ilgili okuduğunu anlama soruları yöneltildi.

Lale	**At**	**Alet**
Ela lale al.	Talat ata  at.	Ela, tel ile alet al.
Al lale al.	Talat ata atla.	Ali alet al.
Ela, Lale el ele.	Atla Talat atla.	Talat alet ile tel al.
Al Ela lale.	Ata  at.	Alet al, tel al.

8. Dersi Özetleme

- Dersin bu son aşamasında, bu derste öğrenciye neler öğrendiği soruldu.
- Ders sırasında öğrencinin zorlandığı yerler tekrar anlatıldı ve öğrencinin doğru bir şekilde öğrenmesi sağlandı.
- Bir sonraki derste neler öğrenileceğinden kısaca bahsedildi, bitirilen dersle ilgili çalışma kâğıtları ev ödevi olarak öğrenciye verildi ve ders bitirildi.

Yukarıda anlatılan 1. ve 2. haftaya ait ders planlarının yanı sıra, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı uygulanan programın 12 haftalık etkinlik formu, örnek teşkil etmesi bakımından Öğrenci 1 temel alınarak aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrenci 1'e Ait Uygulama Etkinlik Formu

Haftalar	Yapılan Etkinlikler	Özel Durumlar
1. Hafta	Öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemeye yönelik metinler okutuldu. Birkaç cümlelik metinler dikte ettirilerek yazdırıldı.	Çalışmanın ön test bulgularını oluşturacak veriler elde edildi.
2. Hafta	ı e ı, ı l ı, ı a ı, ı t ı seslerinin öğretimi genel ders planına göre yapıldı.	
3. Hafta	ı i ı, ı n ı, ı o ı, ı r ı, ı m ı seslerinin öğretimi genel ders planına göre yapıldı.	
4. Hafta	ı u ı, ı k ı, ı ı ı, ı y ı, ı s ı, ı d ı seslerinin öğretimi genel ders planına göre yapıldı.	"ı – i" seslerine yönelik etkinlikler arttırıldı.
5. Hafta	ı ö ı, ı b ı, ı ü ı, ı ş ı seslerinin öğretimi genel ders planına göre küçük grup çalışması olarak uygulandı.	
6. Hafta	ı z ı, ı ç ı, ı g ı, ı c ı, ı p ı, ı h ı seslerinin öğretimi genel ders planına göre yapıldı.	• Hem önceki dersin tekrarı olarak hem de öğrencinin karıştırdığı "ö-ü" seslerini ağız şekilleri yoluyla öğretilmeye çalışıldı. Bu seslerin hem ayrı ayrı hem de birlikte bulunduğu kelime listeleri verildi. Bu kelimelerin öğrencinin yazması sağlandı. • Yeni ses öğretimi yapıldı. Öğrenci bu ses grubundan da "c-ç" seslerini karıştırdığı için, yine bu sesleri öğretmeye yönelik ek etkinlikler yapıldı.
7. Hafta	ı ğ ı, ı v ı, ı f ı, ı j ı seslerinin öğretimi genel ders planına göre yapıldı.	• Buradaki etkinlikler sırasında öğrencinin "g-ğ" ve "ı-i-j" seslerini karıştırdığı fark edilmiştir. Araştırmacı tarafından bu sesler üzerine daha fazla yoğunlaşıldı, bu seslerle ilgili okuma ve yazma etkinliklerine ağırlık verilmiştir.
8. Hafta	Ses öğretimi bittiğinden, öğrencinin eksik olduğu alana göre etkinliklere devam edildi.	• "c-ç" ve "ö-ü" sesleri ile ilgili hece ve kelime çalışması yapıldı. Bu sesleri içeren kelimelerden oluşan cümle tamamlama etkinlikleri yapıldı. Her cümle dikte ettirilerek deftere yazdırıldı. • "Top Oynadım, Acıktım" ve "Geveze" isimli hikâyeler okutuldu ve her sayfanın sonundaki okuduğunu anlama soruları cevaplandırıldı. • Metindeki "seni gidi" kelimesinin öğrenci tarafından "seni gibi" şeklinde okunması nedeniyle, öğrenciye araştırmacı tarafından "b-d" seslerinin ayrımı parmakla gösterim etkinliği ile tekrar anlatıldı.

9. Hafta	Küçük grup çalışması yapıldı.	• Tüm sesler tekrar edildi. Tüm öğrencilerle birlikte okuma yazma etkinlikleri yapıldı. • Kelime öğretimi oyunlaştırılarak yapıldı. Bu etkinlik için "Adam Asmaca" oyunu kullanıldı. • Metinler okunuldu, okuduğunu anlama soruları yanıtlandı. • Bir metnin küçük bir bölümü beyaz küçük yazı tahtasına yazıldı. Metindeki her kelime araştırmacı tarafından önceden küçük kâğıtlara yazıldı. Kura çekimi şeklinde her öğrenci bir kelime kâğıdı çekti, okudu ve tahtadaki metnin üzerindeki kelimenin üzerine koydu. Tüm kelimeler bitene kadar kura çekimi devam etti. En son metin tamamlanınca, metin okundu ve öğrencilere yazdırıldı. Cümlelerin yazımında her kelime için "alkış, sıraya vurma ve yere vurma" şeklinde kinestetik etkinlikler yapıldı. • Bir diğer etkinlik olarak araştırmacı tarafından bir metin parçası bulundu. Metnin her kelimesinde bulunan sesler küçük kâğıtlara yazıldı. Her kelime bir öğrenciye gelecek şekilde karışık ses kâğıtları kapalı bir biçimde öğrencilere verildi. Öğrenciler önündeki seslerden anlamlı kelimeler oluşturdu. En sonunda herkesin önündeki kelimeler tahtaya dizilerek metin oluşturuldu. Bu etkinlik öğrencilerin metni defterlerine yazmalarıyla son buldu. • Son etkinlik kelimelerin kulaktan kulağa söylenmesi ve en son kişinin duyduğu kelimeyi yazmasıyla son buldu.
10. Hafta	Hem genel okuma yazma etkinlikleri hem de öğrencinin eksik alanlarıyla ilgili çalışmalar yapıldı.	• Öğrenciye "ö-ü" , "c-ç" sesleri ile ilgili hece, kelime ve metin çalışmaları yapıldı. Metinler üzerinden anlama etkinlikleri hazırlandı. Bu sesleri içeren kelimelerin yazımıyla ders devam etti.
11.Hafta	Hem genel okuma yazma etkinlikleri hem de öğrencinin eksik alanlarıyla ilgili çalışmalar yapıldı.	• "Yaramaz Kedi Miyav Dedi", "Çocuk Bayramı" ve "Resim Ödevi" isimli hikâyeler okundu ve bu metinlerle ilgili okuduğunu anlama etkinlikleri yapıldı. • Önceki derste okunan, "ö-ü" , "c-ç" seslerinden oluşan kelime listesindeki kelimelerin daha iyi öğrenmesini sağlamak amacıyla "Adam Asmaca" oyunu oynanmıştır. Bu oyunun hem öğrencinin okumasında hem de yazmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrenci bu oyunu oynamaktan keyif almakta olduğu gözlenmiştir.

12. Hafta	Öğrencilerin uygulama sonundaki okuma seviyelerini belirlemeye yönelik, uygulamanın başında okutulan metinler okutuldu. Birkaç cümlelik metinler dikte ettirilerek yazdırıldı.	• Çalışmanın son test bulgularını oluşturacak veriler elde edildi.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine cevap bulmakta kullanılmak üzere yapılan nitel çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Bu bölümde, çalışma grubunu içeren her bir öğrenciye yönelik bulgular yer almaktadır. Nitekim her bir öğrenci için ayrı bulgulara yer verilmesi, çalışmanın amacı ve yöntemine uygun olması bakımından önemlidir. Araştırma; "Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar", "Yazma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar" ve "Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar" olmak üzere üç alt problemden oluşmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri ve bu alt problemlere ait bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan *"Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin etkisi nedir?"* sorusuna cevap bulmak amacıyla, çalışma grubundaki beş öğrencinin okuma düzeyine ilişkin bulgularına ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı çerçevesinde uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akıcı okuma becerisini belirleyebilmek için öğrencilere üç metin okutulmuştur. Bu metinler; üçüncü sınıf düzeyinde "Anadolu", ikinci sınıf düzeyinde "Ayça Mutfakta" ve birinci sınıf düzeyinde "Oyuncakçı Amca" dır. Ara test olaraksa çalışma grubunda yer alan öğrencilere üçüncü sınıf düzeyindeki "Dayanışma Örneği" ve "Kelaynak Kuşu" metinleri okutulmuştur. Okutulan metinlerle ilgili okuma düzeyine ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Öğrenci 1

Okuma yazma güçlüğü olan Öğrenci 1'e ait okuma düzeyine yönelik Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları tabloda sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrenci 1'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	139	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	9	%95	%83	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	56	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	5	%94	%92	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	30	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	1	%98	%75	Öğretim Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		10	%97	%42	Endişe Düzeyi

Tablo 4 incelendiğinde, kelime tanıma düzeyini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde okutulan 187 kelimelik "Anadolu" metninde 139 kelimeyi yanlış okuyan öğrencinin kelime tanıma açısından "Endişe" düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Uygulama sonunda ise aynı metinde 9 kelimeyi yanlış okuyan öğrencinin kelime tanıma düzeyi % 95'e yükselmiştir. Bu bulgu 77 kelimelik "Ayça Mutfakta" ve 48 kelimelik "Oyuncakçı Amca" metinlerinde de benzerlik göstermektedir. Bu metinlerde sırasıyla 56 kelimeyi ve 30 kelimeyi yanlış okuyan öğrencinin, kelime tanıma düzeyi uygulama öncesinde "Endişe" düzeyinde bulunmuştur. Ancak öğrencinin uygulama sonrasında, metinlerde yanlış okunan kelime sayısını 5'e ve 1'e düşürmesiyle birlikte kelime tanıma düzeyi de sırasıyla % 94'e ve % 98'e yükselmiştir. Uygulamanın ortasında ara test olarak okutulan "Dayanışma

Örneği" isimli metinde 28 kelimeyi yanlış okuyan öğrencinin kelime tanıma düzeyi "Endişe" düzeyinde olmuştur. "Kelaynak Kuşu" isimli metinde ise 10 kelimeyi yanlış okuyan öğrencinin kelime tanıma düzeyi % 97 olarak bulunmuştur.

Tabloya göre, Öğrenci 1'in uygulama öncesi "Endişe" düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında "Öğretim" düzeyine yükseldiği görülmektedir. Uygulanan ara testlerde okutulan her iki metinde de Öğrenci 1'in okuma düzeyi bakımından "Endişe" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencinin uygulama öncesinde metinlerdeki okuma hataları sayısının fazla olmasını, öğrencinin bazı harflerin seslendirmesini karıştırmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak uygulama sonunda yapılan bu hataların sayısı azalmış ve nitekim okuma yazma programı, öğrencinin harf bilgisi, ses farkındalığı gibi okuma becerilerini geliştirmiştir. Bu bulgular neticesinde Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma öğretiminin Öğrenci 1'in akıcı okuma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 2

Tablo 5'de, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programına yönelik uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin Öğrenci 2'ye ait bilgiler yer almaktadır. Orton-Gillingham okuma yazma programı uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenci 2'ye Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	123	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	15	%92	%92	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	27	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	2	%97	%92	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	17	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	3	%94	%92	Öğretim Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	18	Endişe Düzeyi	%67	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		11	%96	%75	Öğretim Düzeyi

Tablo 5 incelendiğinde, Öğrenci 2'nin üç metinde de uygulama sonrasında yaptığı okuma hatalarının, uygulama öncesine göre oldukça azaldığı gözlemlenmektedir. Kelime sayısı 187 olan "Anadolu" metninde yapılan okuma hatası, uygulama öncesinde 123 iken uygulama sonrasında bu hata 15'e düşmüştür ki bu oran ortalama 8 kattır. Kelime tanıma düzeyi bakımından uygulama öncesinde "Endişe" düzeyinde olan öğrencinin, uygulama sonundaki düzeyi % 92 olmuştur. "Ayça Mutfakta" isimli diğer metinde öğrenci uygulama öncesinde 77 kelimenin 27'sini yanlış okurken, uygulama sonrasında yalnızca 2 kelimeyi yanlış okumuştur. Bu oran ise ortama 13 kattır. Öğrenci uygulama öncesi kelime tanıma düzeyi bakımından "Endişe" düzeyindeyken, uygulama sonrasında % 97'ye ulaşmıştır. 48 kelimelik "Oyuncakçı Amca" isimli son metinde ise öğrenci, uygulama öncesinde 17 okuma hatası yapmış, uygulama sonrasında ise bu sayı 3'e düşmüştür. Bu metindeki kelime tanıma düzeyi ise uygulama sonrası % 94'e yükselmiştir.

Ara testler için okutulan metinlerde ise 180 kelimelik "Dayanışmanın Böylesi" isimli metinde öğrenci 18 okuma hatası yaparken, 251 kelimelik "Kelaynak Kuşu" isimli metinde ise 11 okuma hatası yapmıştır. Bu metindeki kelime sayısı "Dayanışmanın Böylesi"

metninden fazla olmasına rağmen öğrenci daha az okuma hatası yapmıştır. “Dayanışma Örneği” isimli metinde öğrencinin kelime tanıma düzeyi “Endişe” düzeyindeyken, “Kelaynak Kuşu” isimli metinde ise öğrencinin kelime tanıma düzeyi % 96’dır. Genel olarak öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında kelime tanıma düzeyi açısından fark bulunduğu görülmektedir.

Tablo 5 genel olarak incelendiğinde, Öğrenci 2’in uygulama öncesinde “Endişe” düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında “Öğretim” düzeyine yükseldiği görülmektedir. Ara testlerdeki öğrencinin okuma düzeyinin, bilgilendirici metinde “Endişe” düzeyinde, hikâye edici metinde ise “Öğretim” düzeyindedir. Öğrencinin ara testlerdeki akıcı okuma düzeylerinin farklı olma durumuna, metin türünün etki ettiğini söylemek mümkündür. Öğrencinin, hikâye türündeki “Kelaynak Kuşu” metnini daha rahat ve keyifli okuduğu gözlem sonuçlarından anlaşılmaktadır. Öğrenci 2’nin akıcı okuma düzeyini belirlemek için elde edilen ön test ve son test bulguları, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencinin akıcı okuma düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrenci 3

Öğrenci 3’e ait okuma düzeyine ilişkin ön test olarak uygulama öncesinde ve son test olarak uygulama sonrasındaki bulgular aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenci 3'e Ait Okuma Akıcı Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	59	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	11	%94	%92	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	33	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	4	%95	%100	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	10	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	2	%96	%83	Öğretim Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	32	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		32	Endişe Düzeyi	%50	Endişe Düzeyi

Tablo 6'da, uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin Öğrenci 3'e ait bilgiler verilmektedir. Öğrenci "Anadolu" isimli bilgilendirici metinde uygulama öncesi 59 okuma hatası yapmış, uygulama sonrasında ise okuma hatasını 11'e düşürerek kelime tanıma düzeyini "Endişe" düzeyinden % 94'e yükseltmiştir. Hikâye edici metin türünden olan "Ayça Mutfakta" metninde öğrenci, uygulama öncesinde 33 kelimeyi yanlış okurken, uygulama sonrasında yanlış okunan kelime sayısını 4'e düşürmüştür. Bu metinde öğrencinin kelime tanıma düzeyi uygulama öncesinde "Endişe" düzeyindeyken, uygulama sonrasında bu düzey % 95 olmuştur. Uygulama öncesi "Oyuncakçı Amca" isimli metinde 10 olan öğrencinin okuma hatası 2'ye düşmüş ve kelime tanıma düzeyi "Endişe" düzeyinden % 96'ya yükselmiştir.

Yapılan ara testlerde okutulan metinlerdeki bulgular ise, her iki metinde de 32 okuma hatası olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencinin kelime tanıma düzeyine de yansımış ve iki metinde de öğrenci "Endişe" durumunda kalmıştır.

Tablo incelendiğinde, Öğrenci 3'ün akıcı okuma düzeyinin uygulama öncesinde "Endişe" düzeyinde, uygulama sonrasında ise "Öğretim" düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencinin, bazı harflerin ayrımını yapmakta zorlandığı, bazı harflerin ise öğrenci tarafından bilinmediği görülmektedir. Uygulama sonunda ise öğrenci, bu hataları asgari düzeye indirmiş ve öğrencinin okuma düzeyi "Endişe" düzeyinden "Öğretim Düzeyine" yükselmiştir. Bu duruma göre, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin Öğrenci 3'ün akıcı okuma becerisi üzerinde, olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 4

Öğrenci 4'e ait Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin bulgular ile ara test bulguları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 7

Öğrenci 4'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	108	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	10	%95	%83	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	40	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	7	%92	%100	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	0	%100	%92	Serbest Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	21	Endişe Düzeyi	%42	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		28	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi

Tablo 7 incelendiğinde öğrencinin okuduğu üçüncü sınıf seviyesine ait metinde, uygulama öncesinde 108 okuma hatası olmasına rağmen, uygulama sonrasında bu sayının 10'a düştüğü görülmektedir. Kelime tanıma düzeyi de "Endişe" düzeyinden % 95'e yükselmiştir. 77 kelimelik ikinci sınıf düzeyindeki metinde ise uygulama sonrası yanlış okunan kelime sayısı 40'dan 7'ye düşmüş ve öğrencinin kelime tanıma düzeyi "Endişe" düzeyinden % 92'ye çıkmıştır. 48 kelimeye sahip birinci sınıf metnindeyse öğrencinin uygulama öncesinde okuma hatası 28 iken, uygulama sonrasında ise okuma hatası yapmamıştır. Bu bağlamda öğrencinin kelime tanıma düzeyi "Endişe" düzeyinden % 100'e ulaşmıştır.

Öğrencinin ara testlerde her iki metinde de okuma düzeyi bakımından "Endişe" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. "Dayanışma Örneği" isimli birinci metinde 21, "Kelaynak Kuşu" isimli ikinci metinde ise 28 okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin ara testlerdeki kelime tanıma düzeyi "Endişe" düzeyindedir. Ancak öğrencinin genel olarak değişimi incelendiğinde ara testlerde uygulama öncesine göre yükseliş arz ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7'de görüldüğü üzere, Öğrenci 4'ün akıcı okuma düzeyi uygulama öncesinde "Endişe" düzeyindeyken, uygulama sonrasında üçüncü sınıf ve ikinci sınıf metinlerinde "Öğretim" düzeyine ve birinci sınıf metninde ise "Serbest" düzeye yükseldiği görülmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde Öğrenci 4'ün akıcı okuma beceri genel olarak gelişmiş ve bu gelişimin Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin desteğiyle olduğu söylenebilir.

Öğrenci 5

Aşağıdaki tabloda Öğrenci 4'e ait Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin bulgular ile ara test bulguları verilmektedir.

Tablo 8

Öğrenci 5'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	87	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	68	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	18	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	9	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	4	%92	%42	Endişe Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	17	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		19	%91	%50	Endişe Düzeyi

Tablo 8'de, çalışma öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin Öğrenci 5'e ait bilgiler verilmektedir. Tabloya göre öğrenci, 187 kelimelik "Anadolu" isimli metinde uygulama öncesinde 87, uygulama sonrasında ise 68 okuma hatası yapmış ve beklenilenin çok altında bir verim göstermiştir. Aynı metindeki kelime tanıma düzeyi de gerek uygulama öncesi gerekse uygulama sonrası "Endişe" düzeyinde kalmıştır. 77 kelimelik "Ayça Mutfakta" metninde ise öğrencinin uygulama sonrasındaki okuma hatası 28'den 18'e düşmüş ve kelime tanıma düzeyi yine "Endişe" düzeyinde kalmıştır. 48 kelimelik ve birinci sınıf düzeyindeki "Oyuncakçı Amca" isimli son metinde öğrenci, uygulama öncesi yaptığı 9 hatalı okumayı, uygulamaya sonrasında 4'e düşürmüş ve öğrencinin kelime tanıma düzeyi "Endişe" düzeyinden % 92'ye yükselmiştir. Görüldüğü gibi Öğrenci 5, yalnızca bu metinde seviye atlayabilmiştir.

Ara testlerde okutulan metinlerde de öğrencinin okuma düzeyinin "Endişe" düzeyinde olduğu görülmektedir. 180 kelimeden oluşan "Dayanışma Örneği" isimli ilk metinde öğrenci 17 yanlış kelime, 251 kelimelik "Kelaynak Kuşu" isimli metinde ise 19 yanlış

kelime okumuştur. Böylece ara test sonucunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi "Endişe" düzeyinden % 91'e ulaşmıştır.

Bu bulgular, öğrencinin ara testlerde ulaştığı okuma düzeyinin uygulama öncesine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak ara testlerden sonra, öğrencinin bazı özel nedenlerinden dolayı, okuma düzeyinde düşüş saptanmıştır. Bu durum öğrencinin uygulama sonrasındaki okuma düzeyini de etkilemiştir. Tablo 8 genel olarak incelendiğinde, Öğrenci 5'in akıcı okuma düzeyinin uygulama öncesinde ve sonrasında "Endişe" düzeyinde kaldığı görülmektedir.

Yazma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan *"Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin etkisi nedir?"* sorusuna cevap bulmak amacıyla her öğrencinin yazma becerisine ilişkin bulgularına ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde, okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı yazıma becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi irdelenmiştir. Öğrencilerin yazma becerisini belirleyebilmek amacıyla, öğrencilerden kısa metinler yazmaları istenmiştir. Yazılan metinlerde; eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi üzerinden değerlendirme yapılarak açıklanmıştır. Metin çalışmaları, uygulamadan önce uygulamadan sonra olmak üzere iki kısımda ele alınmış ve her öğrenciye ait bulgular ayrı tablolarda değerlendirilmiştir.

Öğrenci 1

Ön test olarak uygulama öncesinde ve son test olarak uygulama sonrasında öğrenciye yazdırılan kısa metinler doğrultusunda, Öğrenci 1'e ait yazma becerisine ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 9

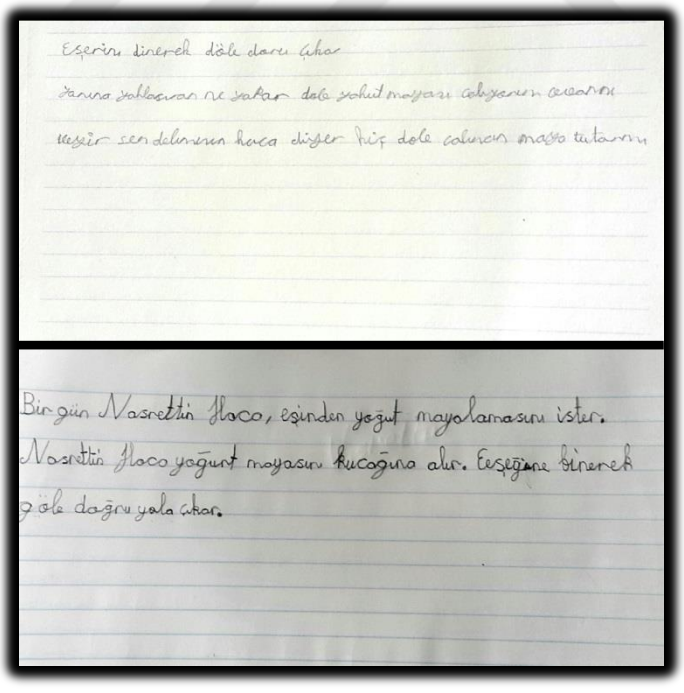
Öğrenci 1'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler

Yapılan Testler	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan	Değerlendirme Düzeyi
Ön Test Sonuçları	1	2	1	1	3	8	Okunaklı Değil
Son Test Sonuçları	1	2	2	2	3	10	Orta Düzeyde Okunaklı

Gerek uygulama öncesi ve gerekse uygulama sonrasında öğrencide "Eğim" ve "Çizgi Takibi" açısından bir farklılık göze çarpmamaktadır. Ancak buna rağmen öğrencide "Boşluk", "Ebat" ve "Çizgi Takibi" bakımından bir iyileşme olduğunu söylemek mümkündür. Sözü edilen faktörlerdeki değişim, Öğrenci 1'e ait uygulama öncesi ve sonrası kısa metinlerde açıkça görülmektedir. Öğrencinin yazdığı kısa metin örnekleri aşağıdaki gibidir.

ÖN TEST

SON TEST



Şekil 2. Öğrenci 1'e ait ön test- son test yazma becerileri

Şekil 2, uygulama öncesinde ve sonrasında Öğrenci 1 tarafından yazılan kısa metin örneklerinden oluşmaktadır. Örnekler incelendiğinde Tablo 14'ü destekleyici sonuçların olduğu görülmektedir. Şekil 2'den de anlaşılacağı üzere öğrenci, uygulama öncesinde harf, hece ve kelime atlama, harf karıştırma, kelimeleri bitişik yazma, kelimeyi yanlış yazma ve imla hataları gibi yazım hatalarına düşmüştür. Ancak uygulama sonunda ki yazı metni incelendiğinde, öğrencinin yazım hatası yapmadığı görülmektedir. Buna rağmen öğrencinin, yazı eğiminde ve biçiminde azda olsa hata yaptığını belirtmek gerekir.

Uygulama öncesinde öğrencinin, okuma sırasında yaptığı hatalarının, yazma becerisini de etkilediği görülmektedir. Özellikle harf bilgisi, ses farkındalığı gibi becerilerin gelişmemesinden kaynaklanan hatalar, yazıyı da olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrenci okurken karıştırdığı harfleri yazarken de karıştırmıştır. Genel olarak Tablo 14 ve Şekil 2 incelendiğinde, Öğrenci 1'in yazma becerisi uygulama öncesinde "Okunaklı Değil" iken, uygulama sonunda "Orta Düzeyde Okunaklı" şeklinde olmuştur. Bu bağlamda, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin, Öğrenci 1'in yazma becerisini geliştirdiği söylenebilinir.

Öğrenci 2

Öğrenci 2'e ait yazma becerisine ait bulgular, ön test olarak uygulama öncesinde ve son test olarak uygulama sonrasında, öğrenciye yazdırılan kısa metinler doğrultusunda elde edilerek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

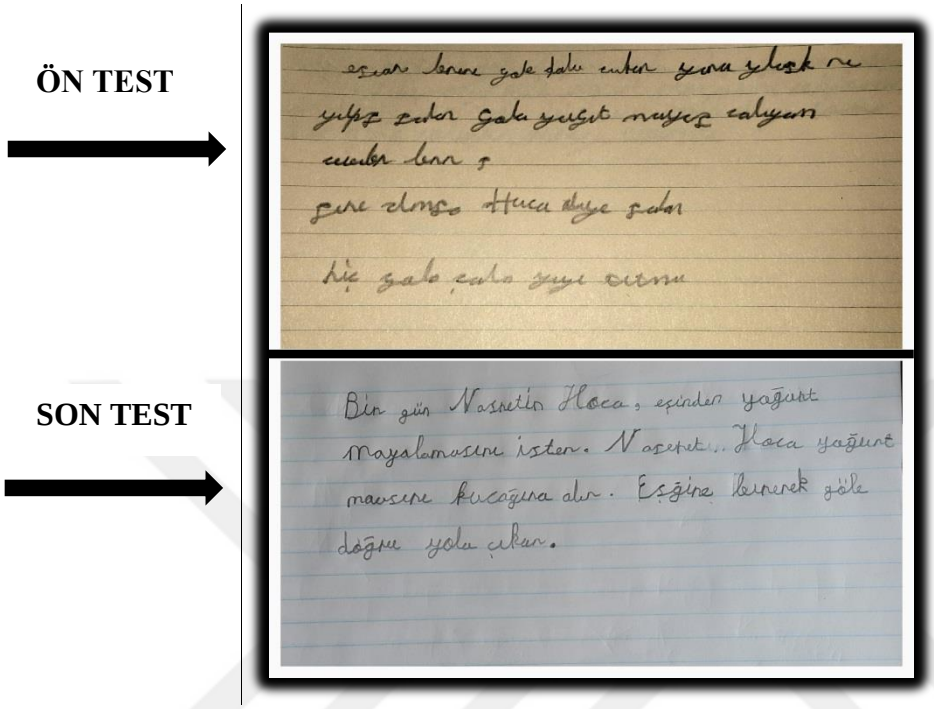
Tablo 10

Öğrenci 2'ye Ait Akıcı Yama Becerisine İlişkin Veriler

Yapılan Testler	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan	Değerlendirme Düzeyi
Ön Test Sonuçları	2	1	1	1	1	6	Okunaklı Değil
Son Test Sonuçları	2	2	2	2	3	11	Orta Düzeyde Okunaklı

Tablo 15'te, uygulama öncesinde ve sonrasında yazma becerisine ilişkin Öğrenci 2'ye ait bilgiler yer almaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası öğrenciyle yapılan yazı çalışmalarında, "Eğim" faktöründe bariz bir farklılık olmamasına rağmen, diğer tüm faktörlerin iyi yönde

değiştiği görülmektedir. Aşağıda verilen Öğrenci 2'ye ait kısa metin örneklerinden de bu durum anlaşılmaktadır.



Şekil 3. Öğrenci 2'ye ait ön test- son test yazma becerileri

Şekil 3'teki ön test ve son test yazı metinleri incelendiğinde, Tablo 15'i destekleyici sonuçların olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci, uygulama öncesindeki metin çalışmasında; boşluklara, harflerin ebatlarına ve biçimine çok fazla dikkat etmemiş, yazım esnasında çizgi takibi yapmamıştır. Uygulama sonrasındaki yazı metninde ise öğrenci, bu ögelerin tamamını daha farkında ve dikkatli bir şekilde yazmıştır. Bununla birlikte öğrenci uygulama öncesindeki yazım esnasında, kelimelerin hemen hemen hepsini yanlış yazmış, harf, hece, kelime atlama hatası yapmış ve yazım esnasında imla kurallarına dikkat etmemiştir. Uygulama sonrasında ise öğrencinin, sözü edilen yazım hatalarının bir kısmını (kelimeyi yanlış yazma, kelime atlama, imla hataları) terk ettiği görülmüştür. Ancak harf ve hece atlama gibi yazım hatalarını sürdürmeye devam etmiştir. Öğrencinin, "Nasrettin" kelimesini *"Nasretin- Naseret"*, "mayasını" kelimesini *"maasını"*, "eşeğine" kelimesini *"eşğine"* şeklinde yazması bu duruma örnek olarak verilebilir.

Tabloya genel olarak bakıldığında, uygulama öncesinde "Okunaklı Değil" düzeyinde olan öğrencinin yazma becerisi, uygulama sonunda "Orta Düzeyde Okunaklı" düzeyine yükselmiştir. Uygulama sonrasında öğrencinin yazı yazarken, yazının motorsal boyutlarına

da dikkat etmeye başladığı görülmüştür. Bu bağlamda Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin, Öğrenci 2'nin yazma becerisini geliştirdiği görülmektedir.

Öğrenci 3

Uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test olarak Öğrenci 3 ile yapılan metin yazdırma çalışmasına göre yazma becerisiyle ilgili bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 11

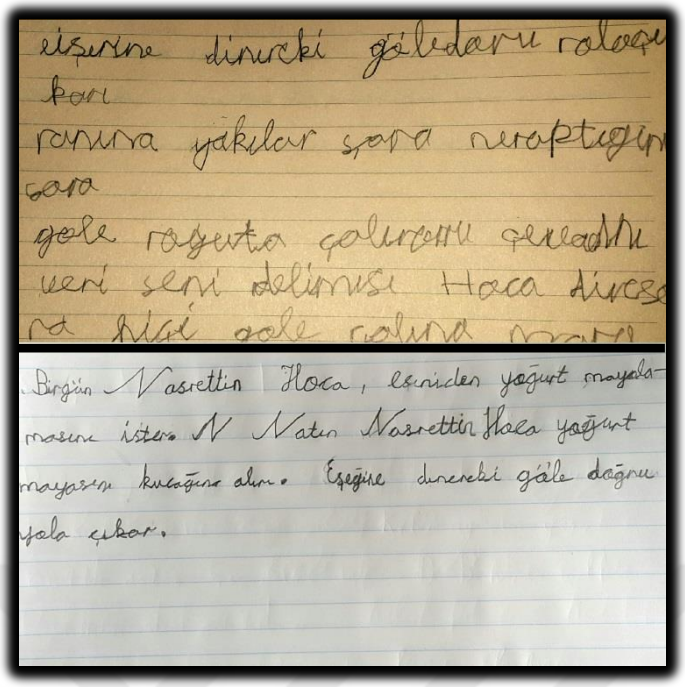
Öğrenci 3'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler

Yapılan Testler	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan	Değerlendirme Düzeyi
Ön Test Sonuçları	1	1	1	1	1	5	Okunaklı Değil
Son Test Sonuçları	2	2	2	2	2	10	Orta Düzeyde Okunaklı

Öğrenci 3'e ait yazma becerisine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası bulgular Tablo 16'da gösterildiği gibidir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, uygulama sonunda öğrencinin yazı becerisinde, incelenen tüm faktörlerde hissedilir bir iyileşme kaydedilmiştir. Kaydedilen bu bulgu, uygulama öncesi ve sonrası Öğrenci 3'e ait aşağıda verilen Şekil 3'te de desteklenmektedir.

ÖN TEST

SON TEST



Şekil 4. Öğrenci 3'e ait ön test- son test yazma becerileri

Öğrenci 3'e ait ön test ve son test yazı metinlerinin yer aldığı Şekil 4 incelendiğinde, Tablo 16'yı destekleyici mahiyette sonuçların olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci uygulama öncesinde; yazının eğimine, kelime arasındaki boşluklara, harflerin ebatlarına, biçimine ve yazım esnasında çizgi takibine dikkat etmeyerek metni tamamlamıştır. Ayrıca öğrenci kelimelerin hemen hemen hepsini yanlış yazmış, harf, hece ve kelime atlama/ekleme hataları yapmış ve yazım esnasında imla kurallarını göz önünde bulundurmamıştır. Uygulama sonrasındaki yazılı metne bakıldığında, öğrencinin önceki hatalarının neredeyse en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Ancak öğrenci daha önceden yaptığı yazım hatalarının bir kısmını (bitişik yazma-harf ekleme-yanlış yazma-harf karıştırma gibi) tekrarlamıştır. Örneğin "bir gün" kelimesini *"birgün"*, "eşinden" kelimesini *"eşeniden",* "Nasrettin" kelimesini *"N- Natın- Nasrettin"* şeklinde yazmıştır.

Tablo 16 ve Şekil 4'e göre, öğrencinin yazma becerisi uygulama öncesinde "Okunaklı Değil" düzeyinde iken, uygulama sonunda "Orta Düzeyde Okunaklı" düzeyine yükselmiştir. Nitekim Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretim, Öğrenci 3'ün yazma becerisi üzerinde pozitif yönde etkili olmuştur.

Öğrenci 4

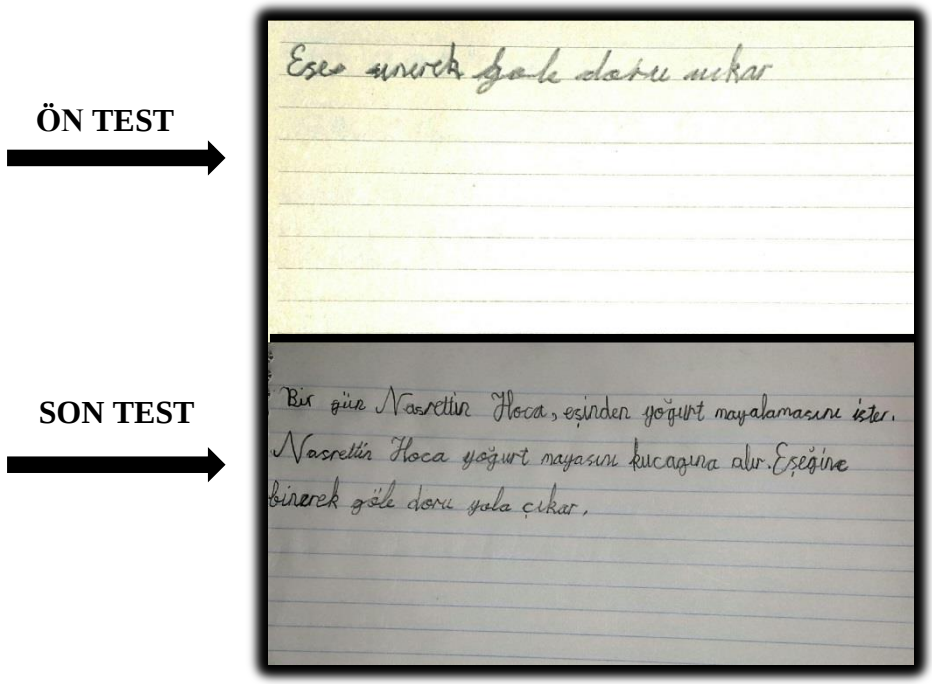
Öğrenci 4 ile yapılan ön test ve son test metin yazdırma çalışmasına göre yazma becerisiyle ilgili bulgular aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 12

Öğrenci 4'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler

Yapılan Testler	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan	Değerlendirme Düzeyi
Ön Test Sonuçları	2	1	1	1	2	7	Okunaklı Değil
Son Test Sonuçları	2	2	3	2	3	12	Okunaklı

Tablo 17'de, Öğrenci 4'e ait uygulama öncesinde ve sonrasında yazma becerisine ilişkin bilgiler mevcuttur. Tablo 17, öğrencinin yazısında "Eğim" faktöründe çalışma öncesi ve sonrası arasında bir farklılığın olmadığını ancak diğer tüm faktörlerde uygulama sonrası iyileşme olduğunu göstermektedir. Tabloda yer alan bu bulgular, aşağıda öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası yazdığı kısa metinlerin yer aldığı Şekil 4'te daha belirgin bir şekilde görülmektedir.



*Şekil 5.*Öğrenci 4'e ait ön test-son test yazma becerileri

Şekil 5'ten de anlaşıldığı gibi öğrenci, kendisine uygulama öncesinde dikte edilen metnin sadece son cümlesini yazmış, önceki cümleleri yazmak istememiştir. Bu nedenle öğrencinin uygulama öncesi yazı metni, tek bir cümle üzerinden değerlendirilmek zorunda kalınmıştır. Bu cümle; *"Eşeğine binerek göle doğru yola çıkar."* cümlesidir. Öğrenci uygulama öncesindeki yazı metninde; boşluklara, harflerin ebatlarına, biçimine dikkat etmemiştir. Bunun yanı sıra yazım esnasında imla kurallarını uygulamayan öğrencinin, harf atlama/ekleme, hece atlama/ekleme ve kelime atlama/ekleme gibi hatalarının olduğu da gözlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrencinin yazı öğelerini daha özenli bir şekilde kullandığı, harf atlaması dışında çok fazla hata yapmadığı söylenebilir. Öğrenci son test çalışmasında "doğru" kelimesini, *"doru"* şeklinde yazarak yanlış kelime hatası yapmıştır.

Tablo genel olarak incelendiğinde, öğrencinin yazma becerisinin uygulama sonunda "Okunaklı Değil" düzeyinden "Okunaklı" düzeye ulaştığı anlaşılmaktadır. Şekil 5 ise öğrencinin yazma isteğinin ne kadar arttığını, aynı zamanda öğrencinin yazma becerisinin ne kadar geliştiğini göstermektedir. Bu bağlamda yapılan öğretimin, öğrencinin yazma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 5

Yazma becerisiyle alakalı Öğrenci 5'e ait uygulama öncesi ve sonrasındaki ön test ve son test bulguları ile ara test bulguları aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

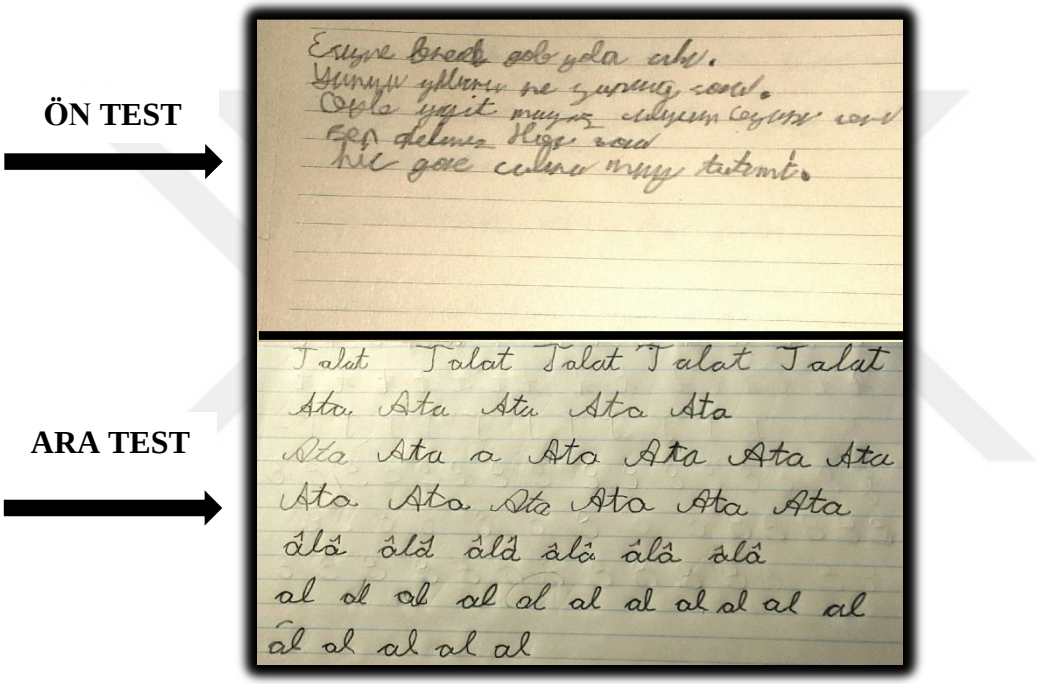
Tablo 13

Öğrenci 5'e Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler

Yapılan Testler	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan	Değerlendirme Düzeyi
Ön Test Sonuçları	2	1	1	1	2	7	Okunaklı Değil
Ara Test Sonuçları	2	2	2	2	3	11	Orta Düzeyde Okunaklı
Son Test Sonuçları	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 18'de, uygulama öncesi ve uygulama ortası Öğrenci 5'e ait yazma becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir. Öğrenci 5, yazma becerilerini değerlendirebilmek amacıyla uygulanmak istenen son test çalışmasını, özel nedenlerinden dolayı reddederek metni

yazmamıştır. Öğrenci 5'in özel durumu detaylı bir şekilde Bölüm 3 ve Bölüm 5'te açıklanmıştır. Bu nedenle öğrencinin son test verileri bulunmadığı için, öğrenciye uygulama ortasında yazdırılan başka bir yazı metni ara test olarak değerlendirilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi öğrencinin yazma becerisi uygulama öncesinde "Okunaklı Değil" iken, uygulama ortasında "Orta Düzeyde Okunaklı" hale gelmiştir. Bu bulgu, aşağıda verilen Şekil 5'te öğrencinin çalışma öncesinde ve ortasında yazdığı kısa metinle de desteklenmektedir.



Şekil 6. Öğrenci 5'e ait ön test - ara test yazma becerileri

Şekil 6'ya göre, öğrencinin uygulama öncesinde boşluklara, harflerin ebatlarına, biçimine çok fazla dikkat etmediği ve yazım esnasında çizgi takibi yapmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci dikte ettirilen metindeki birçok kelimeyi yanlış yazarak harf atlama, hece atlama, kelime atlama ve imla gibi pek çok hata yapmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin metni, şiir türünde alt alta yazarak yazım hatasına düştüğü de görülmüştür. Ancak uygulama ortasında yapılan yazı çalışmalarında, öğrencinin bu tarz yazım hatalarının çoğunu terk ettiği ve yazı öğelerine daha özenli bir şekilde dikkat ettiği gözlenmiştir. Öğrenci 5 ile yapılan yazı çalışması, kelime yazma düzeyinde olduğundan dolayı değerlendirme sonuçlarının sağlıklı olmayabileceğini söylemek gerekir.

Öğrenci uygulama sonunda yazma becerisini belirleyebilmek için yazdırılan metni yazmayı istemediği için, çalışmanın son test basamağı yarım kalmıştır. Ancak bulgular ön test ve ara dönemde elde edilen verilerden oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen eksik verilere göre, Öğrenci 5'in yazma becerisine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin olumlu yönde destek verdiği bulgusuna ulaşılabilir.

Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan *"Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin etkisi nedir?"* sorusuna cevap bulmak amacıyla her öğrencinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgularına ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı çerçevesinde uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisini belirleyebilmek amacıyla, ön test olarak uygulama öncesinde ve son test olarak uygulama sonrasında üçüncü sınıf düzeyinde "Anadolu", ikinci sınıf düzeyinde "Ayça Mutfakta" ve birinci sınıf düzeyinde "Oyuncakçı Amca" isimli üç metin okutulmuştur. Ara test olarak ise öğrenciye üçüncü sınıf düzeyindeki "Dayanışma Örneği" ve "Kelaynak Kuşu" metinleri okutulmuştur. Öğrencilere okudukları metinlerle ilgili üç basit ve iki derinlemesine olmak üzere anlamaya yönelik toplam beş soru yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplara göre öğrencilerin anlama yüzdeleri oluşturulmuş ve aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenci 1

Tablo 9'da, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı çerçevesinde uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin Öğrenci 1'e ait bilgiler yer almaktadır. Öğrenci 1'e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgular, aşağıda tablo halinde verilip açıklanmıştır.

Tablo 14

Öğrenci 1'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Metindeki Kelime Sayısı	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Anlama Yüzdesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	2	%17	10	%83
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	1	%8	11	%92
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	0	%0	9	%75
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Testte Alınan Puan	4	Ara Test Anlama Yüzdesi	%33
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		5		%42

Tablo 9'da, uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin Öğrenci 1'e ait bilgiler verilmektedir. Öğrenci uygulama öncesinde, "Anadolu" isimli üçüncü sınıf metnine ait basit anlamaya yönelik üç sorunun birinden tam puan alırken, diğer iki soruya cevap verememiştir. Aynı zamanda derinlemesine anlamaya yönelik iki soruya da cevap verememiştir. Öğrencinin uygulama öncesinde aldığı toplam puan 2'dir. Uygulama sonrasında ise basit anlamayla ilgili soruların üçüne de doğru cevap vermiş ve tam puan almıştır. Derinlemesine anlamayı gerektiren sorulara ise yarım cevap vermiş ve yarım puan almıştır. Uygulama sonrasında aldığı toplam puan ise 10'a çıkmıştır. Bu puanlamaya göre öğrencinin "Anadolu" isimli bilgilendirici türündeki metnin anlama yüzdesi uygulama öncesinde % 17 iken, uygulama sonrasında bu değer % 83'e yükselmiştir.

Öğrenci, "Ayça Mutfakta" isimli diğer metinle ilgili uygulama öncesinde, üç basit anlamaya yönelik sorudan birine yarım cevap verebilmiş, diğer iki soruya cevap verememiştir. Aynı zamanda öğrenci derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ikisine de cevap verememiştir. Öğrencinin uygulama öncesinde aldığı toplam puan 1'dir. Uygulama sonrasında ise basit anlamaya dayalı yöneltilen soruların hepsine doğru cevap vermiş ve tam puan almıştır. Derinlemesine anlamaya yönelik soruların birinden tam puan, diğerinden yarım puan almıştır. Uygulama sonrasında öğrencinin toplam 11 puan aldığı

görülmektedir. Bu puanlamaya göre öğrencinin "Ayça Mutfakta" isimli hikâye edici türündeki metnin uygulama öncesinde anlama yüzdesi % 8, uygulama sonrasındaki değer ise % 92'dir.

Son metin olan birinci sınıf düzeyindeki "Oyuncakçı Amca" isimli metinde öğrenci uygulama öncesinde, basit anlamaya ve derinlemesine anlamaya yönelik kendisine yöneltilen beş sorudan hiç birine cevap verememiş ve puan alamamıştır. Uygulama sonrasında ise basit anlamayla ilgili soruların ikisinden tam puan alırken, birinden yarım puan almıştır. Derinlemesine anlamaya yönelik soruların ikisinden de yarım puan almıştır. Böylelikle öğrenci uygulama sonrasında toplam 9 puan almıştır. Buna göre Öğrencinin hikâye edici türündeki "Oyuncakçı Amca" isimli metni anlama yüzdesi % 0 olmuştur. Ancak öğrencinin uygulama sonrası bu değeri % 75'e çıkmıştır.

"Dayanışma Örneği" isimli bilgilendirici türündeki metin ise ara test olarak uygulanmıştır. Öğrenci, bu metinle ilgi okuduğunu anlamaya yönelik kendisine yöneltilen sorulardan; basit anlamayı ölçen üç sorudan ve derinlemesine anlamayı ölçen iki sorudan yarımşar puan alıp, toplamda 4 puana ulaşmıştır. Öğrencinin bu sorulardan aldığı puanlara göre okuduğunu anlama yüzdesi ise % 33 olarak tespit edilmiştir.

Ara test olarak uygulanan bir diğer metin olan "Kelaynak Kuşu" isimli metinde ise öğrenci, basit anlamaya yönelik soruların ikisinden yarım puan, birinden ise tam puan almıştır. Öğrenci derinlemesine anlamaya yönelik soruların birine yarım cevap verebilmiş, diğer soruya ise cevap verememiştir. Toplam puanının 5 olduğu öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesi % 42 olarak gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde, uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasında öğrencinin anlama yüzdelerine ve alınan puanlara bakıldığında genel olarak bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin uygulama öncesi okuduğunu anlama yüzdesinin düşüklüğünü, metni okurken yaptığı okuma hatalarının sayısının fazla olmasından kaynaklandığı söyleyebiliriz. Uygulama sonrası, öğrencinin yaptığı okuma hatalarının azalmasıyla, okuduğunu anlama sorularına verilen cevapların sayısı da artmaktadır. Bu bağlamda genel olarak Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin, Öğrenci 1'in okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği görülmüştür.

Öğrenci 2

Öğrenci 2'ye ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı çerçevesinde uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları tabloda sunularak açıklanmıştır.

Tablo 15

Öğrenci 2'ye Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Metindeki Kelime Sayısı	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Anlama Yüzdesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	3	%25	11	%92
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	3	%25	11	%92
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	2	%17	11	%92
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Testte Alınan Puan	8	Ara Test Anlama Yüzdesi	%67
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		9		%75

Tablo 10'da, uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin Öğrenci 2'ye ait bilgiler verilmektedir.

Öğrenciye uygulama öncesi üçüncü sınıf metniyle ilgili basit anlamaya yönelik üç soru yöneltilmiştir. Üç sorunun birinden tam puan, birinden yarım puan, birinden de hiç puan alamayan öğrenci, derinlemesine anlamaya yönelik iki soruya da cevap verememiştir. Bu şekilde öğrencinin uygulama öncesinde aldığı toplam puan 3 olmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrenci, basit anlamayla ilgili soruların üçüne de doğru cevap vermiş ve tam puan almıştır. Derinlemesine anlamayı gerektiren soruların birinden tam puan alırken diğerinden yarım puan almıştır. Öğrencinin uygulama sonrasında aldığı toplam puan 11 olmuştur. Öğrencinin uygulama öncesinde "Anadolu" isimli bilgilendirici türündeki metni anlama yüzdesi % 25 iken, uygulama sonrasında bu değer % 92'ye çıkmıştır.

Diğer bir metin olan ikinci sınıf düzeyindeki metinle ilgili uygulama öncesinde öğrenciye basit anlamaya yönelik üç soru yöneltilmiş, öğrenci bu soruların birine yarım cevap verebilmiş, diğer iki soruya ise cevap verememiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik soruların birine cevap verememiş, diğer sorunun ise yarıdan fazlasını cevaplandırabilmiştir. Buna göre öğrencinin çalışma öncesinde aldığı puan 3 olmuştur. Buna mukabil öğrenci uygulama sonrasında basit anlamaya yönelik soruların hepsine doğru cevap vererek tam puan almıştır. Derinlemesine anlamaya yönelik soruların birine tam cevap veren öğrenci, diğer sorunun da yarıdan fazlasını cevaplandırmıştır. Böylelikle öğrencinin uygulama sonrasında aldığı toplam puan 11 olmuştur. Uygulama öncesinde "Ayça Mutfakta" isimli hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi % 25 olan öğrencinin bu değeri uygulama sonrasında % 92'ye yükselmiştir.

Öğrenci uygulama öncesinde, birinci sınıf metnine ait basit anlamaya yönelik sorulardan hiçbirine doğru cevap verememiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik kendisine yöneltilen iki sorudan birine cevap veremezken, diğerini ise yarıdan fazla cevaplandırabilmiştir. Bu doğrultuda öğrenci uygulama öncesinde toplam 2 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrenci, basit anlamayla ilgili soruların üçünden de tam puan almıştır. Öğrenci derinlemesine anlamaya yönelik soruların birine tam cevap verirken, diğerini yarıdan fazla cevaplandırmıştır. Uygulama sonrasında öğrencinin aldığı toplam puan 11 olmuştur. Öğrencinin "Oyuncakçı Amca" isimli hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi uygulama öncesinde % 25, uygulama sonrasında ise % 92 olarak tespit edilmiştir.

Öğrenci, ara test olarak uygulanan bilgilendirici türdeki metinle ilgi okuduğunu anlamaya yönelik sorulardan basit anlamayı ölçen üç sorunun birinden tam puan, diğer iki sorudan ise yarım puan almıştır. Derinlemesine anlamaya dayalı sorulardan ikisine de yarıdan fazla cevap vermiştir. Öğrenci verdiği cevaplar doğrultusunda toplamda 8 puan almıştır. Öğrencinin bu sorulardan aldığı puanlar açısından okuduğunu anlama yüzdesi ise % 67 olarak belirlenmiştir.

Ara test olarak uygulanan bir diğer metinde ise öğrenci, basit anlamaya yönelik soruların ikisinden yarım puan alırken, bir sorudan tam puan almıştır. Öğrenci derinlemesine anlamaya yönelik soruların birine tam cevap vermiş diğerine ise yarıdan fazla cevap vermiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencinin aldığı puan toplamda 9, okuduğunu anlama yüzdesi ise % 75'dir.

Öğrencinin üç farklı seviyeye ait metinlerdeki son test anlama yüzdeleri aynı çıkmıştır. Uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasında, öğrencinin anlama yüzdelerine bakıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretim sonrası Öğrenci 2'nin okuduğunu anlama becerisinde, genel olarak bir artış olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci 3

Öğrenci 3'e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgular, aşağıda tablo halinde verilerek açıklanmıştır.

Tablo 16

Öğrenci 3'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Metindeki Kelime Sayısı	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Anlama Yüzdesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	3	%25	11	%92
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	1	%8	12	%100
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	1	%8	10	%83
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Testte Alınan Puan	4	Ara Test Anlama Yüzdesi	%33
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		6		%50

Tablo 11'de, uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin Öğrenci 3'e ait bilgiler yer almaktadır. Uygulama öncesinde öğrenci, "Anadolu" isimli bilgilendirici metnin basit anlamaya yönelik kendisine yöneltilen sorulardan birine doğru cevap verirken, ikisine cevap verememiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan birine yarım cevap vermiş, diğerine ise cevap verememiştir. Öğrenci, verdiği cevaplar doğrultusunda toplamda 3 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise basit anlamaya yönelik sorulardan üçüne de doğru cevap vermiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik soruların birine doğru cevap verirken, diğerine yarıdan fazla cevap vermiştir. Bu çerçevede öğrenci uygulama sonrasında toplam 11 puan almıştır. Alınan bu puanlar doğrultusunda öğrencinin

anlama oranı uygulama öncesinde % 25 iken, uygulama sonrasında bu oran % 92'ye yükselmiştir.

Öğrenciye uygulama öncesinde okutulan "Ayça Mutfakta" isimli ikinci sınıf metnini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğrenci basit anlamaya dayalı üç sorudan birine yarım cevap vermiş, birine yanlış cevap vermiş ve bir soruya ise hiç cevap verememiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ikisine de cevap verememiştir. Bu doğrultuda öğrenci uygulama öncesinde verdiği cevaplardan toplam 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrenciye yöneltilen basit ve derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan, öğrenci hepsine doğru cevap vererek 12 tam puan almıştır. Böylece öğrencinin okuduğunu anlama oranı % 8'den % 100'e artmıştır.

Uygulama öncesinde öğrenciye okutulan bir diğer metin ise "Oyuncakçı Amca" dır. Öğrenci, metni basit anlamaya yönelik üç soruya da doğru cevap verememiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan birine yarım cevap verirken, diğerini ise cevaplayamamıştır. Öğrenci, verdiği cevaplar doğrultusunda toplam 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise basit anlamaya yönelik tüm sorulara doğru cevap vermiş; derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan birine doğru cevap verirken, diğerine yarım cevap vermiştir. Öğrencinin verdiği cevaplara göre aldığı puan 10'dur. Uygulama öncesinde % 8 olan anlama yüzdesi, uygulama sonrasında % 83'e yükselmiştir.

Uygulama ortasında yapılan ara testlerde öğrenci, "Dayanışma Örneği" isimli metinde basit anlamaya yönelik kendisine sorulan sorulardan birine yarım cevap verirken, ikisine cevap verememiştir. Derinlemesine ait sorulardan birine yarım cevap, diğerine ise yarıdan daha fazla cevap vermiştir. Neticede öğrenci toplam 4 puan almış ve öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik oranı % 33 olmuştur.

Ara testlerdeki bir diğer metin olarak okutulan "Kelaynak Kuşu" isimli metni anlamaya yönelikte öğrenciye sorular yöneltilmiştir. Öğrenci basit anlamayla ilgili üç sorudan ikisinden yarım puan alırken, bir sorudan hiç puan alamamıştır. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ikisini de yarıdan fazla cevaplandırmıştır. Böylelikle toplam aldığı puan 6 olan öğrencinin, okuduğunu anlamaya yönelik anlama yüzdesi ise % 50 olarak bulunmuştur.

Uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrası bulgulara bakıldığında öğrencinin anlama oranlarında genel bir artış söz konusudur. Nitekim öğrencinin "Ayça Mutfakta " isimli metni anlama oranı çalışma sonrasında % 100'e ulaştığı görülmektedir. Elde edilen

bu bulgular Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin Öğrenci 3'ün okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrenci 4

Öğrenci 4'e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı çerçevesinde uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları aşağıda tablo halinde verilip açıklanmıştır.

Tablo 17

Öğrenci 4'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Metindeki Kelime Sayısı	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Anlama Yüzdesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	0	%0	10	%83
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	1	%8	12	%100
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	1	%8	11	%92
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Testte Alınan Puan	5	Ara Test Anlama Yüzdesi	%42
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		4		%33

Tablo 12'de, uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin Öğrenci 4'e ait bilgiler verilmektedir. Uygulama öncesi okutulan "Anadolu" isimli metni basit ve derinlemesine anlamaya yönelik sorulan sorulardan öğrenci hiçbirini cevaplayamamış ve toplamda 0 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrenci, bu sorulardan basit anlamaya yönelik olan üç sorudan ikisine doğru cevap, diğerine de yarım cevap vermiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ise birine doğru cevap vermiş, diğerini yarıdan fazla cevaplamıştır. Verilen bu cevaplar doğrultusunda öğrenci toplamda 10 puan almıştır. Netice olarak öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesi uygulama öncesinde % 0 iken, uygulama sonrasında bu oran % 83 olmuştur.

Öğrenciye uygulama öncesinde okutulan diğer bir metin "Ayça Mutfakta" isimli ikinci sınıf metnidir. Öğrenci, uygulama öncesinde metni anlamaya yönelik sorulan sorulardan basit anlamaya dayalı üç sorudan birine yarım cevap verirken, birine yanlış cevap vermiş ve birine de hiç cevap verememiştir. Öğrenci, derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ikisine de cevap verememiştir. Bu nedenle uygulama öncesinde öğrencinin aldığı puan 1 olarak bulunmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrenci, basit anlamaya ve derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan hepsine doğru cevap vererek 12 tam puan almıştır. Böylece öğrencinin okuduğunu anlama oranı % 8'den % 100'e çıkmıştır.

Uygulama öncesinde, "Oyuncakçı Amca" metnini basit anlamaya yönelik, öğrenciye yöneltilen üç sorudan da cevap alınamamıştır. Öğrenci, derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan birine yarım cevap vermiş, diğerini ise cevaplayamamıştır. Öğrenci bu cevaplara göre 1 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise basit anlamaya yönelik sorulardan ikisine doğru cevap, diğerine yarım cevap vermiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan da ikisine doğru cevap vermiştir. Öğrencinin verdiği cevaplara göre aldığı toplam puan 11'dir. Öğrencinin anlama yüzdesi uygulama öncesinde % 8 iken, uygulama sonrasında bu yüzde % 92'ye yükselmiştir.

Ara test olarak öğrenciye okutulan "Dayanışma Örneği" isimli bilgilendirici metin türüne ait, basit anlamaya yönelik, sorulardan birine öğrenci yarım cevap vermişken ikisini cevaplayamamıştır. Derinlemesine anlamaya dayalı sorulardan ise birini yarım, diğerini yarımdan fazla cevaplandırmıştır. Bu bağlamda öğrencinin aldığı toplam puan 5 olup, okuduğunu anlama yüzdesi ise % 42'dir.

Bir diğer ara test olarak okutulan "Kelaynak Kuşu" isimli metinde ise öğrenci basit anlamaya yönelik sorulardan ikisine yarım cevap verirken, bir soruya yanlış cevap vermiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ikisini de yarıdan fazla cevaplandırmıştır. Alınan cevaplara göre öğrencinin aldığı toplam puan 4 olup, okuduğunu anlama yüzdesi % 33 olarak bulunmuştur.

Tablo 12'deki veriler göz önüne alınarak uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasında öğrencinin anlama yüzdelerine bakıldığında genel olarak bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim öğrencinin "Oyuncakçı Amca" isimli metni anlama oranı uygulama sonrasında % 100'e çıkarken, "Anadolu" isimli metnin anlama oranı % 0'dan %83'e ulaşması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bağlamda elde edilen veriler

neticesinde Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretim, Öğrenci 4'ün okuduğunu anlama becerini geliştirmiştir.

Öğrenci 5

Öğrenci 5'e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgular, aşağıda tablo halinde verilip açıklanmıştır.

Tablo 18

Öğrenci 5'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Metindeki Kelime Sayısı	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Anlama Yüzdesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	2	%17	2	%17
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	0	%0	4	%33
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	0	%0	5	%42
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Testte Alınan Puan	3	Ara Test Anlama Yüzdesi	%25
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251		6		%50

Tablo 13'te, uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin Öğrenci 5'e ait bilgiler verilmektedir. Uygulama öncesi okutulan "Anadolu" isimli metnin, basit anlamaya yönelik sorulan sorulardan öğrenci, birine doğru cevap verirken, ikisine cevap verememiştir. Öğrenci derinlemesine anlamaya yönelik sorulan sorulardan ise hiçbirini cevaplayamamıştır. Verilen cevaplara göre öğrenci toplam 2 puan almıştır. Uygulama sonrasında, basit anlamaya yönelik olan üç sorudan birine doğru cevap vermiş ve ikisine cevap verememiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ise hiçbirini cevaplayamamıştır. Buna göre öğrencinin aldığı toplam puan 2 olmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, öğrencinin aldığı puanlarda ve okuduğunu anlama yüzdesinde uygulama öncesinde ve sonrasında bir değişiklik olmadığını anlaşılmaktadır. Öğrencinin anlama yüzdesi, uygulama öncesinde ve sonrasında % 17 olarak belirlenmiştir.

Uygulama öncesinde öğrenciye okutulan "Ayça Mutfakta" metnini anlamaya yönelik sorulan sorulardan, öğrenci gerek basit anlamaya ve gerekse derinlemesine anlamaya dayalı beş sorudan hiçbirine cevap veremeyerek 0 puan almıştır. Uygulama sonrasında ise öğrenciye sorulan basit anlamaya yönelik üç sorudan, bir doğru cevap ve bir yarım cevap alınmıştır. Öğrenci bir soruyu ise cevaplandıramamıştır. Öğrenci, derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan birini yarım cevaplamış diğerini ise cevaplandıramamıştır. Verdiği cevaplara göre toplam 4 puan alan öğrencinin, okuduğunu anlama oranının ise % 0'dan % 33'e yükseldiği görülmektedir.

Uygulama öncesinde öğrenciye okutulan son metin ise birinci sınıf düzeyindeki "Oyuncakçı Amca" metnidir. Öğrenci kendisine sorulan, metinle ilgili basit anlamaya yönelik sorulardan ikisine yanlış cevap verirken, birini ise hiç cevaplandıramamıştır. Öğrenci, derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan ikisine de cevap veremeyerek puan alamamıştır. Uygulama sonrasında ise basit anlamaya yönelik sorulardan ikisine doğru cevap, diğerine de yarım cevap vermiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan birine yarıdan fazla, birine yarım cevap veren öğrenci, bir soruya da cevap verememiştir. Öğrencinin verdiği cevaplara göre aldığı toplam puanın 5 olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde okuduğunu anlama oranının % 0 olduğu öğrencinin, uygulama sonrasındaki bu oranı % 42 olmuştur.

Ara test olarak öğrenciye okutulan "Dayanışma Örneği" isimli metin, bilgilendirici türde bir metindir. Öğrenci basit anlamaya yönelik kendisine yöneltilen üç sorudan birine yarım cevap vermişken, birine yanlış cevap vermiş ve bir soruya da hiç cevap verememiştir. Derinlemesine anlamaya dayalı sorulardan ise birine yarımdan fazla cevap verirken, diğer soruyu cevaplandıramamıştır. Toplamda 3 puan alan öğrencinin okuduğunu anlama oranı ise % 25 olmuştur.

Bir diğer ara test olarak okutulan "Kelaynak Kuşu" isimli metinde ise öğrenci basit anlamaya yönelik sorulardan birine doğru, ikisine de yarım cevap vermiştir. Derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan birini yarıdan fazla cevaplayan öğrenci, diğer soruya yanlış cevap vermiştir. Buna göre 6 puan alan öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesi % 50 olarak bulunmuştur.

Tabloya genel olarak bakıldığında, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin ara teste, uygulama öncesine göre artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Ara test ile son testler incelendiğinde, yapılan ara testin birinin son testlerin hepsinden yüksek olduğu, diğer ara

testte ise son testlerin ikisinden düşük olduğu görülmektedir. Öğrencinin uygulama öncesi belirlenen okuduğunu anlama düzeyi uygulama sonunda artmıştır. Bu artış düzeyi öğrencinin özel nedenlerinden dolayı istenilen düzeyde değildir. Ancak elde edilen artış neticesinde Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin Öğrenci 5'in okuduğunu anlama becerisini arttırdığını söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda elde edilen, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile yazma becerisine ait bütün bulgular, aşağıda tablo ve grafiklerle sunularak birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 19

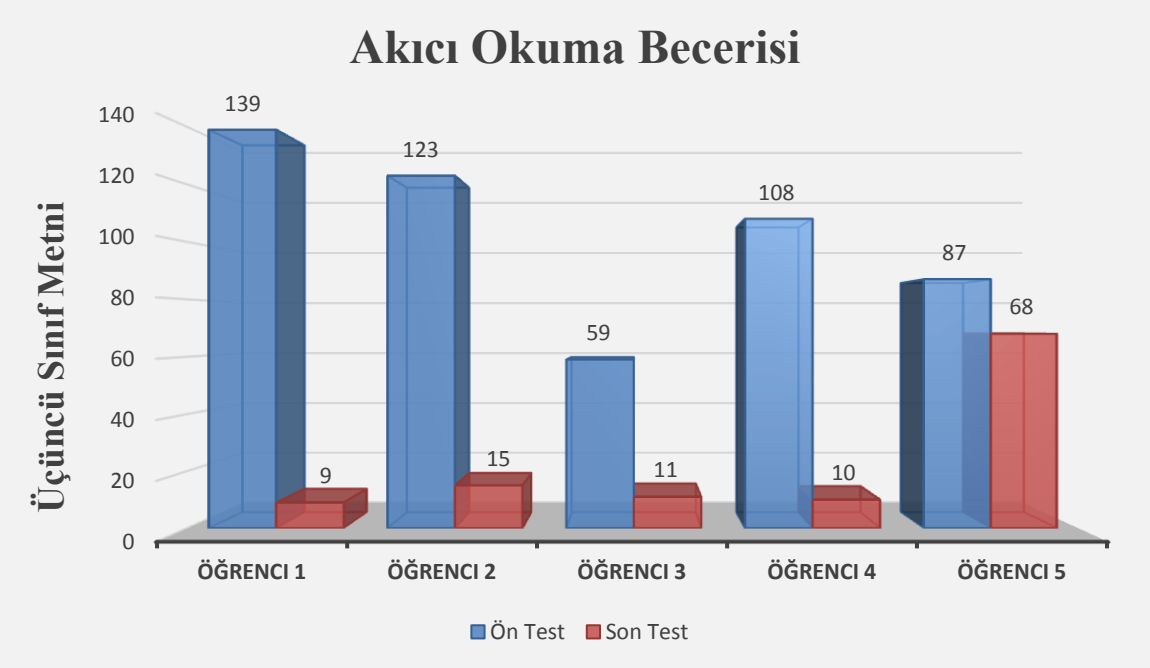
Çalışma Grubuna Ait Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Öğrenci Adı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	3. Sınıf	187	Öğrenci 1	Ön Test Sonuçları	139	Endişe Düzeyi	2	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	9	%95	10	%83	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 2	Ön Test Sonuçları	123	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	15	%92	11	%92	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 3	Ön Test Sonuçları	59	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	11	%94	11	%92	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 4	Ön Test Sonuçları	108	Endişe Düzeyi	0	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	10	%95	10	%83	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 5	Ön Test Sonuçları	87	Endişe Düzeyi	2	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	68	Endişe Düzeyi	2	%17	Endişe Düzeyi
Ayça Mutfakta	2. Sınıf	77	Öğrenci 1	Ön Test Sonuçları	56	Endişe Düzeyi	1	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	5	%94	11	%92	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 2	Ön Test Sonuçları	27	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	2	%97	11	%92	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 3	Ön Test Sonuçları	33	Endişe Düzeyi	1	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	4	%95	12	%100	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 4	Ön Test Sonuçları	40	Endişe Düzeyi	1	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	7	%92	12	%100	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 5	Ön Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	0	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	18	Endişe Düzeyi	4	%33	Endişe Düzeyi
Oyuncakçı Amca	1. Sınıf	48	Öğrenci 1	Ön Test Sonuçları	30	Endişe Düzeyi	0	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	1	%98	9	%75	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 2	Ön Test Sonuçları	17	Endişe Düzeyi	2	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	3	%94	11	%92	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 3	Ön Test Sonuçları	10	Endişe Düzeyi	1	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	2	%96	10	%83	Öğretim Düzeyi
			Öğrenci 4	Ön Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	1	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	0	%100	11	%92	Serbest Düzey
			Öğrenci 5	Ön Test Sonuçları	9	Endişe Düzeyi	0	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	4	%92	5	%42	Endişe Düzeyi

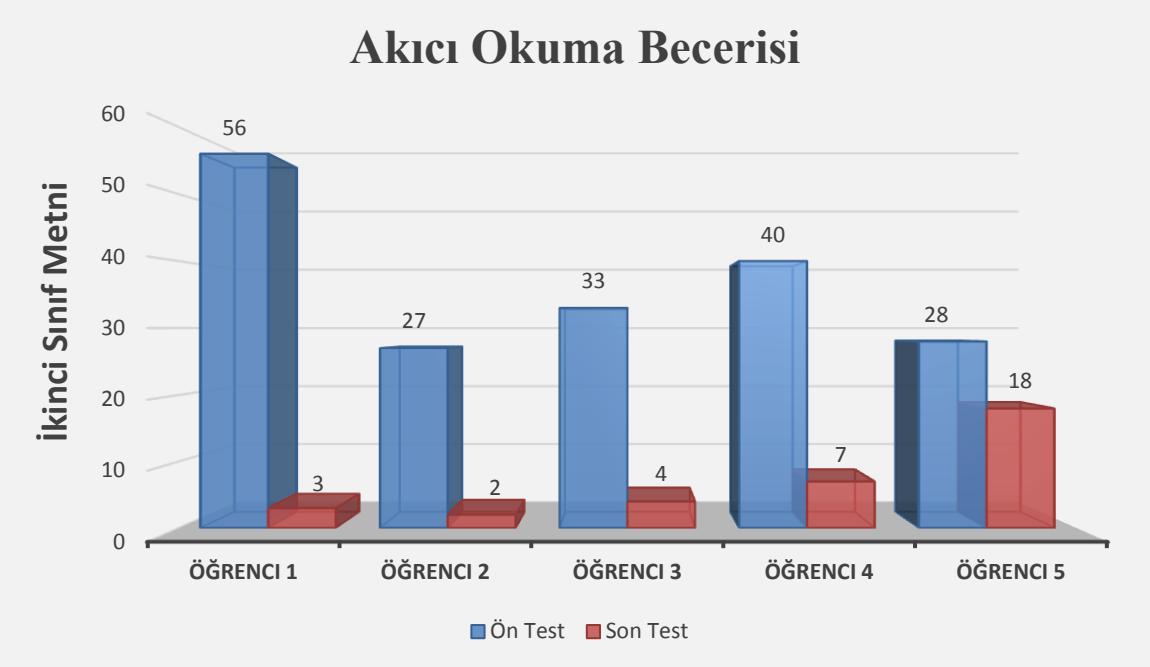
Tablo 20

Çalışma Grubuna Ait Yazma Becerisine İlişkin Veriler

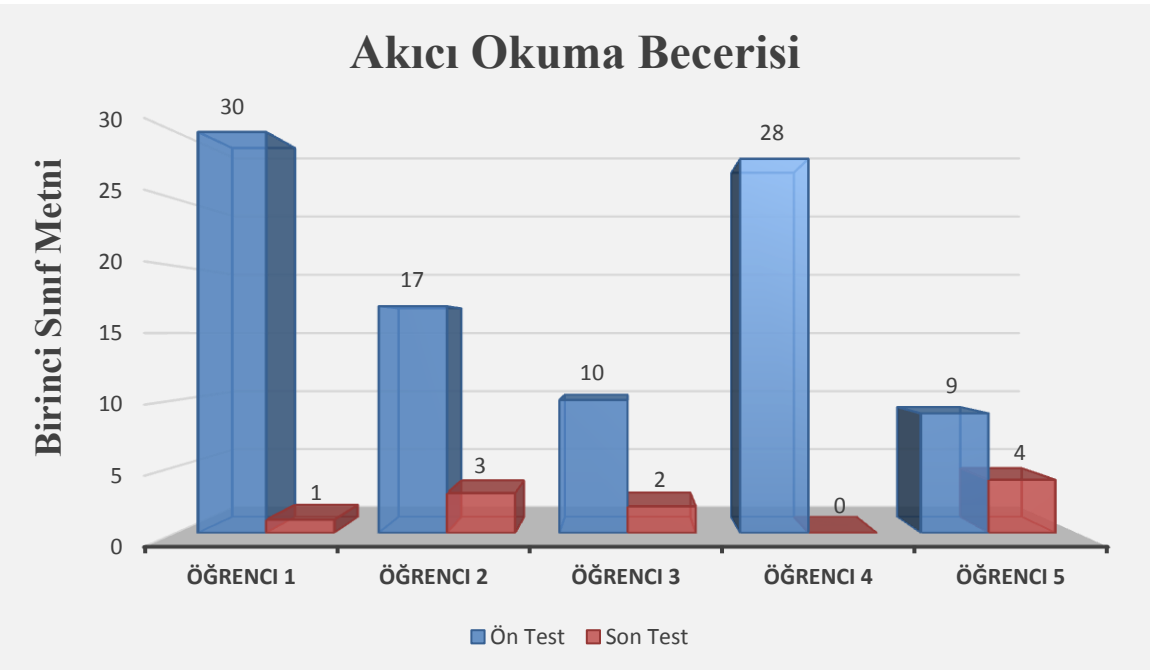
Öğrenci Adı	Yapılan Testler	Eğim	Boşluk	Ebat	Biçim	Çizgi Takibi	Toplam Puan	Değerlendirme Düzeyi
Öğrenci 1	Ön Test Sonuçları	1	2	1	1	3	8	Okunaklı Değil
	Son Test Sonuçları	1	2	2	2	3	10	Orta Düzeyde Okunaklı
Öğrenci 2	Ön Test Sonuçları	2	1	1	1	1	6	Okunaklı Değil
	Son Test Sonuçları	2	2	2	2	3	11	Orta Düzeyde Okunaklı
Öğrenci 3	Ön Test Sonuçları	1	1	1	1	1	5	Okunaklı Değil
	Son Test Sonuçları	2	2	2	2	2	10	Orta Düzeyde Okunaklı
Öğrenci 4	Ön Test Sonuçları	2	1	1	1	2	7	Okunaklı Değil
	Son Test Sonuçları	2	2	3	2	3	12	Okunaklı
Öğrenci 5	Ön Test Sonuçları	2	1	1	1	2	7	Okunaklı Değil
	Son Test Sonuçları	X	X	X	X	X	X	X



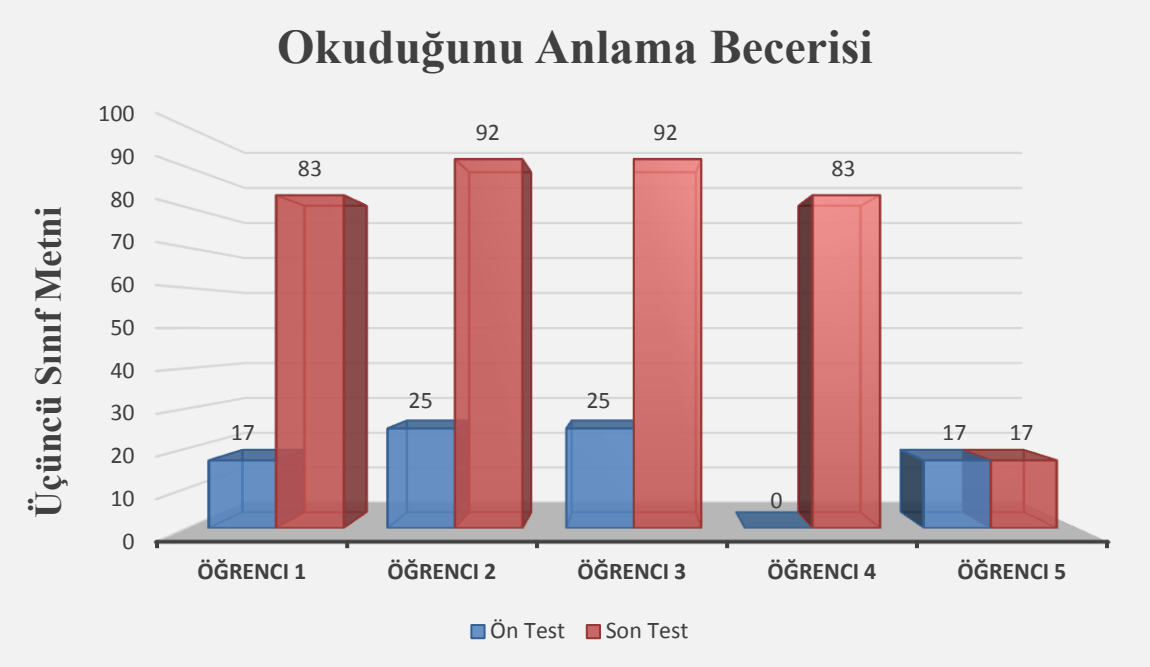
Şekil 7. Çalışma grubu öğrencilerinin üçüncü sınıf metnindeki okuma hatalarının durumu



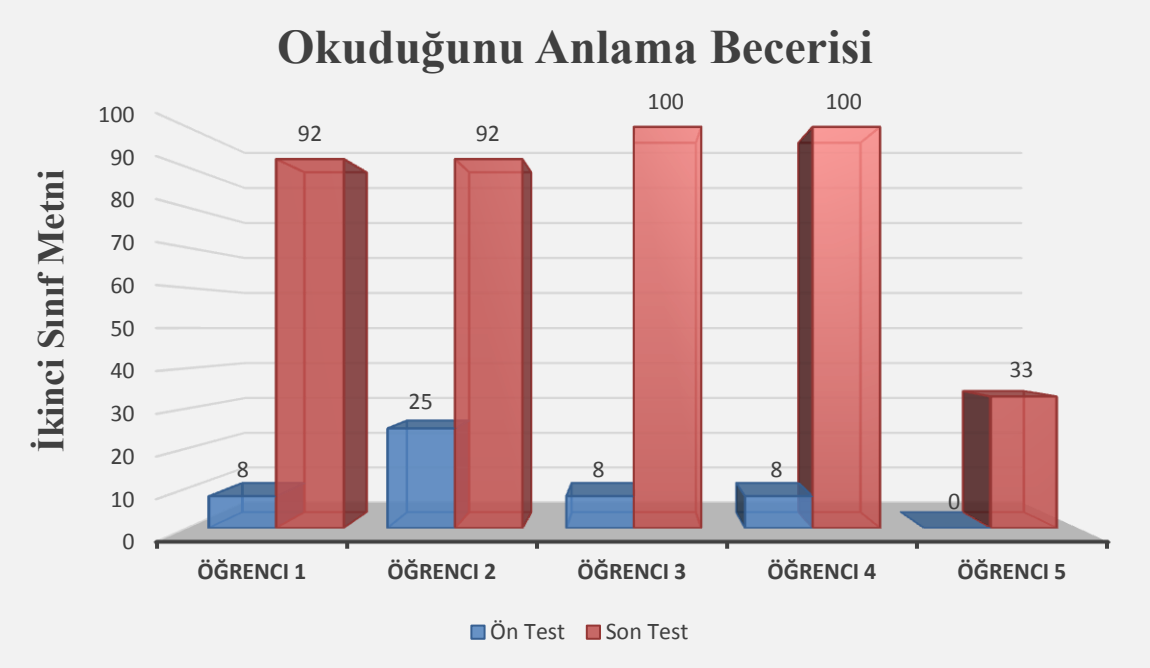
Şekil 8. Çalışma grubu öğrencilerinin ikinci sınıf metnindeki okuma hatalarının durumu



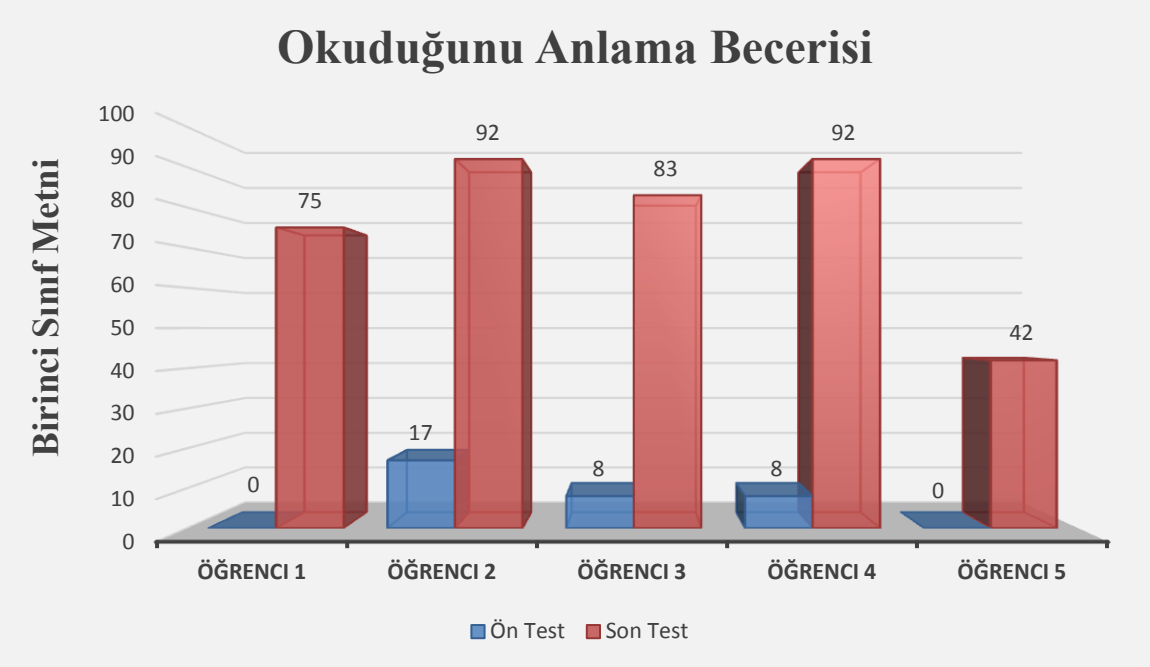
*Şekil 9.*Çalışma grubu öğrencilerinin birinci sınıf metnindeki okuma hatalarının durumu



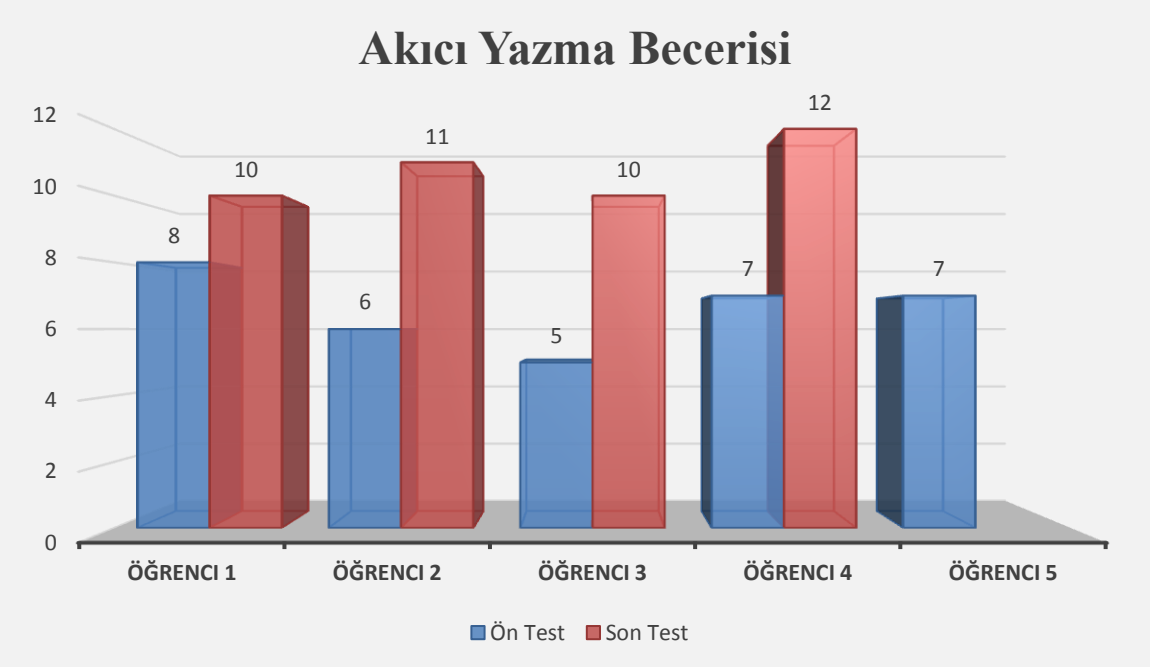
Şekil 10. Çalışma grubu öğrencilerinin üçüncü sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdelerinin durumu



Şekil 11. Çalışma grubu öğrencilerinin ikinci sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdelerinin durumu



Şekil 12. Çalışma grubu öğrencilerinin birinci sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdelerinin durumu



Şekil 13 Çalışma grubu öğrencilerinin yazma beceri düzeylerinin durumu

Tablo 19, çalışma grubuna dâhil edilen beş öğrenciye ait akıcı okuma ve okuduğunu anlama verilerini, Tablo 20 ise öğrencilerin yazma verilerini içermektedir. Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9 çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hatalarının durumunu; Şekil 10, Şekil 11 ve Şekil 12 çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinin durumunu ve Şekil 13 ise çalışma grubundaki öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin durumu göstermektedir.

Tablolardan ve şekillerden anlaşılacağı üzere Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı sonunda, çalışma grubundaki beş öğrencinin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir.

- *Akıcı okuma becerisi* ile ilgili verilerin yer aldığı Tablo 19, Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9 incelendiğinde, öğrencilere okutulan her üç metinde, çalışma grubundaki beş öğrencinin uygulama öncesi okuma seviyelerinin "Endişe Düzeyinde" olduğu görülmektedir. Uygulama sonunda ise üç öğrencinin okuma seviyeleri "Öğretim Düzeyine", bir öğrencinin birinci sınıf metninde okuma seviyesi "Serbest Düzeye" yükselmiş, bir öğrencinin ise "Endişe Düzeyinde" kalmıştır.

  Okutulan metinlerde tüm öğrencilerin uygulama öncesinde kelime tanıma açısından "Endişe Düzeyinde" oldukları tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf metninde, uygulama öncesinde 139 okuma hatası yaparak, okuma düzeyi en düşük olan Öğrenci 1'dir. Öğrenciye ait bu düzey, uygulama sonunda kelime tanıma düzeyi en yüksek olan Öğrenci 4'le birlikte % 95'e yükselmiştir. Öğrencinin uygulama öncesi okuma düzeyinin, her üç metinde de diğer öğrencilere kıyasla en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Ancak uygulama sonrası okuma düzeyindeki artış, çalışma grubu içinde öğrencinin üst sıralarda yer almasını sağlamıştır. Öğrencinin okuma düzeyindeki yüksek artış, uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenci 5 ise uygulama öncesinde okuma hatası bakımından üçüncü sınıf ve ikinci sınıf metinlerinde, çalışma grubundaki diğer öğrencilere nazaran en iyi ikinci; birinci sınıf metninde en iyi öğrenci, uygulama sonunda ise okuma düzeyi bakımından üç metinde de son sırada yer aldığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin uygulama sonunda, uygulama öncesine göre yapmış olduğu okuma hataları azalmış, buna rağmen okuma düzeyi olarak "Endişe Düzeyinde" kalmaya devam etmiştir. Bu bulguya göre, uygulamanın öğrencinin akıcı okuma

becerisi üzerinde etkili olmadığını söylemek doğru değildir. Nitekim öğrencinin uygulama sırasında yaşadığı bazı özel durumların, bu bulguya etki ettiği düşünülmektedir.

- *Okuduğunu anlama becerisi*yle ilgili bulgulara, Tablo 19'da akıcı okuma becerisi ile birlikte yer verilmektedir. Şekil 10, Şekil 11 ve Şekil 12'de ise okuduğunu anlama yüzdelerinin iyileşme durumu verilmiştir. Tablo ve şekiller incelendiğinde, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

  Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, metinlerin sınıf seviyesine göre uygulama öncesinde ve sonrasında değişiklik göstermektedir. Üçüncü sınıf metninde okuduğunu anlama düzeyinin, uygulama öncesinde en düşük Öğrenci 4'e, ikinci sınıf metninde Öğrenci 5'e, birinci sınıf metninde ise Öğrenci 5 ve Öğrenci 1'e ait olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında ise okuduğunu anlama düzeyi bakımından en yüksek veriler üçüncü sınıf metninde Öğrenci 2 ve Öğrenci 3'e, ikinci sınıf metninde Öğrenci 3 ve Öğrenci 4'e, birinci sınıf metninde ise Öğrenci 2 ve Öğrenci 4'e aittir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 5 haricindeki öğrenciler farklı metinlerde de olsa her üç metinde okuduğunu anlama düzeyinden en yüksek puanları alabilmişlerdir.

  Elde edilen bulgular neticesinde, Öğrenci 1'in okuduğunu anlama düzeyindeki yükselişinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencinin kişisel özelliği olarak yer yer okuduğunu anlama ve yer yer de ifade edileni anlama güçlüğü yaşadığı, hem araştırmacı tarafından uygulama esnasında gözlenmiş hem de öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından görüşme sırasında ifade edilmiştir. Öğrenci 5'in akıcı okuma becerisinde olduğu gibi okuduğunu anlama becerisindeki seviyesinde, uygulama sonrasında gözle görülür bir artış olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programından kaynaklanmadığı, öğrencinin özel durumu ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

- *Yazma becerisine* ait bulgular Tablo 20'de ayrıntılı olarak verilip Şekil 13'te de görsel olarak sunulmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerine ait verilerden elde edilen ön test sonuçlarına göre, çalışma grubundaki beş öğrencinin yazma becerilerinin "Okunaklı Değil" seviyesinde oldukları görülmektedir. Uygulama sonrasında elde edilen son test sonuçlarına göre, üç öğrencinin yazma becerilerinin "Orta Düzeyde Okunaklı", bir öğrencinin ise "Okunaklı" düzeye yükseldiği anlaşılmaktadır.

“Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeğinden” alınan toplam puanlara göre, uygulama öncesinde en düşük puanı Öğrenci 3 alırken, en yüksek puanı Öğrenci 1 almıştır. Uygulama sonrasında ise Öğrenci 4, 12 puan ile en yüksek puanı almış ve yazma becerisini “Okunaklı” düzeye yükseltmiştir. Öğrenci 1 ve Öğrenci 3’ün ise uygulama sonrası, grup içinde en düşük puanı alan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci 5 ise özel nedenlerinden dolayı son test ölçümüne katılmayı reddetmiş ve puanlamaya dâhil edilmemiştir. Ancak son test ölçümü yapılana kadar geçen süre zarfında, öğrencinin ara testten aldığı puan 11’e yükselmiş ve bu puana göre “Orta Düzeyde Okunaklı” hale geldiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Tablo 20’den de anlaşıldığı gibi Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, çalışma grubundaki öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulanmış ve bu programın öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde, çalışma grubunu içeren her bir öğrenciye yönelik elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar ilgili alan yazınla karşılaştırılıp, tartışılmıştır.

Sonuçlar

Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan *"Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin etkisi nedir?"* sorusuna cevap bulmak amacıyla, çalışma grubundaki beş öğrencinin okuma düzeyine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrenci 1

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulama sonrasında uygulama öncesine göre Öğrenci 1'in akıcı okuma becerisinin geliştiğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi "Endişe" düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında "Öğretim" düzeyine yükseldiği görülmektedir. Metinlerdeki yanlış okunan kelime sayısı incelendiğinde, öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerin 187 kelimelik metinde 139'dan 9'a; 77 kelimelik metinde 56'dan 5'e; 48 kelimelik metinde ise 30'dan 1'e düştüğü görülmektedir. Uygulanan ara testlerde ise öğrencinin akıcı okuma düzeyi "Endişe" düzeyinde bulunmuştur.

Ara test olarak okutulan 180 kelimelik metinde yanlış okunan kelime sayısı 28 iken, 251 kelimelik metinde 10 olmuştur. Ara testlerdeki okuma düzeyinin "Endişe" düzeyinde bulunmasını; çalışmanın hala devam etmesine ve öğrencinin uygulama öncesinden ara testlere ve uygulama sonuna doğru bu hatalarının azalmasıyla açıklayabiliriz. Hikâye edici metindeki kelime tanıma bilgisi ile bilgilendirici metindeki kelime tanıma bilgisi öğrencide farklılık göstermektedir. Ara testlerde okutulan bu iki metin, öğrenciye aynı anda okutulmuştur. Buna rağmen metinler arasında, öğrencinin kelime tanıma düzeyi bakımından eş değer olmamasını, metin türlerinin farklı olmasına yorabiliriz. Öğrenci "Kelaynak Kuşu" isimli hikaye edici metni daha severek ve ilgiyle okumuştur. Metinde anlamını bilmediği kelimenin olmadığı, bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrencinin genel olarak çalışma öncesinde, bazı seslerin ayrımını yapmada zorlandığı görülmüştür (c-ç, ö-ü, b-d sesleri gibi). Öğrencinin ön testte, bu seslerin olduğu kelimeleri yanlış okuduğu ancak son testte bu hataları yapmadığı fark edilmiştir (EK 7). Aynı zamanda öğrenci uygulama öncesinde, okutulan metinlerdeki kelimeleri okumaya çalışmayıp, kelimeleri okuyormuş gibi yaparak anlamsız seslendirmeler yaptığı gözlenmiştir. Bunu öğrencinin metni hızlı okumaya çalışmasına neden gösterebiliriz. Ancak yapılan okuma yazma programı sonrasında öğrenci her bir kelimeyi okumaya çalışmış, okuyamadığı zamanlarda ise kelimeyi heceleyerek okumaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu bakımdan öğrencinin uygulama sonrasındaki okuma hızı, uygulama öncesine göre daha yavaş ama daha dikkatli hale geldiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, öğrencinin uygulama sonrası yaptığı akıcı okuma hatalarının, uygulama öncesine göre azaldığını göstermektedir. Bu bakımdan çalışmanın, öğrencinin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci 2

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre Öğrenci 2'nin akıcı okuma becerisini olumlu yönde değiştirdiğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi "Endişe" düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında "Öğretim" düzeyine yükseldiği görülmektedir. Metinlerdeki yanlış okunan kelime sayılarına bakıldığında, öğrencinin okuduğu yanlış kelimenin 187 kelimelik metinde 123'den 15'e; 77 kelimelik metinde 27'den 2'ye; 48 kelimelik metinde ise 17'den

3’e düştüğü görülmektedir. Bu durum, Öğrenci 2’nin çalışma sonrasında yaptığı okuma hatalarının çalışma öncesine kıyasla üç metinde de azaldığını göstermektedir. Ara test olarak okutulan 180 kelimelik metinde yanlış okunan kelime sayısı 18 iken, 251 kelimelik metinde 11’dir. Buna göre uygulanan ara testlerde, öğrencinin akıcı okuma düzeyi bilgilendirici türündeki metinde “Endişe” düzeyinde bulunurken, hikâye edici türündeki metinde “Öğretim” düzeyinde bulunmuştur. Bu durumu metin türlerinin farklı olmasına, hikâye türündeki metnin öğrenciye göre daha anlaşılır ve eğlenceli olmasına bağlamak mümkündür.

Öğrencinin, çalışma öncesinde ve çalışma sırasında bazı okuma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir. Heceleyerek okuma, kelimeleri yanlış heceleme, hızlı okuma yapmak için kelimeleri yanlış okuma ve harf, hece, kelime ve satır atlama öğrencinin yaptığı bazı okuma hatalarıdır (EK 7). Çalışma sonunda ise öğrencinin bu hatalarını büyük oranda azalttığı gözlenmiştir. Bu durumun, çalışmanın son test verilerine yansıdığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, okuma yazma güçlüğü olan Öğrenci 2’nin akıcı okuma becerisine olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 3

Çalışmada uygulanılan Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı sonucunda, uygulama sonrasında, uygulama öncesine göre Öğrenci 3’ün akıcı okuma becerisinin geliştiğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi “Endişe” düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında “Öğretim” düzeyine yükseldiği görülmektedir. Metinlerdeki yanlış okunan kelime sayısı incelendiğinde, öğrencinin okuduğu yanlış kelimenin 187 kelimelik metinde 59’dan 11’e; 77 kelimelik metinde 33’den 4’e; 48 kelimelik metinde ise 10’dan 2’ye düştüğü tespit edilmektedir. Ara test olarak okutulan 180 kelimelik metinde yanlış okunan kelime sayısı 32 iken, 251 kelimelik metinde de 32’dir. Uygulanan ara testlerde ise okutulan iki metinde de öğrencinin akıcı okuma düzeyi “Endişe” düzeyinde bulunmuştur. Bu sonucun elde edilmesinde, ara testlerin yapıldığı gün öğrencinin rahatsız olması ve öğrencinin okumaktan sıkılmasına bağlı kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Uygulama öncesinde öğrencinin bazı seslerin ayrımını yapmada zorlandığı gözlenmiştir. Bu seslere örnek olarak “b-d”, “ı-i”, “m-n”, “c-ç” sesleri verilebilir. Aynı zamanda

öğrencinin “j” ve “ğ” seslerini de bilmediği tespit edilmiştir. Öğrencinin yaptığı diğer okuma hataları ise heceleyerek okuma ve satır atlayarak okumadır. Okuma yazma programı sonunda öğrencinin yapılan bu okuma hatalarının çoğunu yapmadığı görülmüştür (EK 7). Bu sonucun elde edilen verilere de yansıdığı anlaşılmaktadır. Ancak yapılan okuma yazma programı ve etkililiklere rağmen öğrencinin “b” ve “d” seslerini ara ara karıştırdığı gözlenmiştir. Genel olarak Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının Öğrenci 3’ün akıcı okuma becerisine olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 4

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre Öğrenci 4’ün akıcı okuma becerisini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi “Endişe” düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında “Öğretim” düzeyine yükseldiği görülmektedir. Metinlerdeki yanlış okunan kelime sayılarına bakıldığında, öğrencinin okuduğu yanlış kelimenin 187 kelimelik metinde 108’den 10’a; 77 kelimelik metinde 40’dan 7’ye; 48 kelimelik metinde ise 28’den 0’a düştüğü görülmektedir. Bu durum, Öğrenci 4’ün çalışma sonrasında yaptığı okuma hatalarının çalışma öncesine göre oldukça azaldığını, hatta bir metinde hiç hata yapmadığını göstermektedir. Ara test olarak okutulan 180 kelimelik metinde yanlış okunan kelime sayısı 21 iken, 251 kelimelik metinde 28’dir. Buna göre uygulanan ara testlerin sonucuna göre öğrencinin akıcı okuma düzeyi “Endişe” düzeyinde bulunmuştur. Ancak okumada yapılan hataların sayısına bakıldığında ara testlerin sonucu, uygulama öncesine göre azalmıştır.

Öğrencinin, uygulama öncesinde ve uygulama sırasında okurken hecelere ayırma becerisinde zorluk çektiği görülmüştür. Örnek olarak öğrenci “*kalem*” kelimesini “*ka-lem*” şeklinde hecelere ayırmak yerine “*kal-em*” ya da “marangoz” kelimesini “mar-an-goz” şeklinde hecelerine ayırmaktadır. Öğrencinin yaptığı diğer bir okuma hataları ise ses ayrımını yapamamadır. Öğrenci “a-e”, “n-m”, “h-n”, “g-k”, “r-n” seslerini ayırt edememe gibi hatalar yapmaktadır. Bu harfleri karıştırmasının bir nedeni bazı harflerin yazılışlarının benzer olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ancak “g-k” seslerini karıştırmasını, öğrencinin bazı kelimelerin seslendirilmesini yakın çevresinden duyduğu kadarıyla ilişkilendirmesine bağlayabiliriz. Örnek olarak metinde geçen “çekirdek” kelimesini,

araştırmacı tarafından defalarca düzeltilmesine rağmen, öğrencinin "çeğerdek" şeklinde okuması verilebilir. Öğrencinin aynı zamanda harf ve hece ekleme/çıkarma, noktalama işaretlerine uymadan okuma gibi bazı okuma hatalarına da düştüğünü söylemek mümkündür. Ancak uygulama sonrasında öğrencinin bu okuma hatalarını uygulama öncesine göre daha az sayıda ve sıklıkta yaptığı görülmektedir (EK 7). Genel olarak Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının Öğrenci 4'ün akıcı okuma becerisine etki ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 5

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulama sonrasında uygulama öncesine göre Öğrenci 5'in akıcı okuma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkün değildir. Uygulama öncesi "Endişe" düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında da "Endişe" düzeyinde olduğu görülmektedir. Metinlerdeki yanlış okunan kelime sayısı incelendiğinde, öğrencinin okuduğu yanlış kelimenin 187 kelimelik metinde 87'den 68'e; 77 kelimelik metinde 28'den 18'e; 48 kelimelik metinde ise 9'dan 4'e düştüğü görülmektedir. Yapılan okuma hataları incelendiğinde, öğrencinin uygulama sonrasında uygulama öncesine göre hata sayısının azaldığı görülmektedir. Ancak bu azalma, öğrencinin akıcı okuma düzeyindeki gelişiminde yetersiz kalmıştır. Uygulanan ara testlerde ise öğrencinin akıcı okuma düzeyi "Endişe" düzeyinde bulunmuştur. Ara test olarak okutulan 180 kelimelik metinde yanlış okunan kelime sayısı 17 iken, 251 kelimelik metinde 19'dur. Öğrencinin okuma hatalarının genel olarak, ara testlerde uygulama öncesine göre azaldığı görülmüştür. Ancak uygulama sonrasında yapılan okuma hatalarının tekrar arttığı anlaşılmıştır. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkündür:

Uygulama sürecinde, öğrenciye ait bazı özel durumlar oluşmuştur. Öğrencinin etkinliklere verdiği geri dönütler neticesinde uygulama başlarında, ortalarında ve uygulama sonuna doğru diğer öğrencilerle paralel, yer yer önde gittiği gözlemlenmiştir. Ancak uygulamanın sonuna doğru öğrencinin bazı olumsuz davranışları ortaya çıkmaya başlamıştır. Öğrenci aynı gün hem arkadaşına hem de araştırmacıya ait değerli eşyaları izinsiz almaya teşebbüs etmiştir. Öğretmen ve öğrenci ailesiyle yapılan görüşme sonucunda, öğrencinin bu davranışının önceki yıllarda başlamış olduğu, ancak daha sonra bu davranışı terk ettiği ortaya çıkmıştır. Bu olaydan sonra öğrencinin başkalarına ait değerli eşyaları izinsiz almaya devam etmesi, ödevlerini yapmaması, ailenin de öğrenciyi okula göndermek yerine

sanayide çalışmaya yönelik cezalandıracağını söylemesi öğrencinin uygulamaya ve derslerine olan ilgisini azaltmıştır. Nitekim öğrencinin tamircilik üzerine olan ilgisi de göz önünde bulundurulunca, ailenin ceza olarak vermeyi düşündüğü bu fikir, öğrenci için mükâfat olarak addedilmiş ve öğrencinin okuma-yazmaya karşı ilgisi yok denecek kadar azalmıştır. Bu nedenlerden dolayı öğrenci, uygulamaya gerekli ilgiyi gösterememiştir. Uygulama sonucundaki elde edilen bulguların niceliksel olarak düşüklüğüne de bu nedenler gösterilebilir.

Öğrenci uygulama öncesinde "a-e" seslerini çıkarmada güçlük yaşamaktadır. Öğrencinin bazı sesleri ayırmada zorlandığı görülmektedir. Bu seslere örnek olarak "a-o", "ı-i" sesleri verilebilir. Aynı zamanda öğrenci harf, hece, kelime atlama/ekleme, okuma esnasında metnin akışına uymayan duraksamalar ya da atlamalar yapma gibi okuma hataları da yapmaktadır. Bunun yanında öğrenci kelimeleri hecelerine ayırmada sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle öğrenciyle birebir, kelimeleri hecelere ayırma etkinlikleri yapılmıştır. Bu zorluğunun yanı sıra öğrencinin, hecelerine ayrılmış hece kartlarını birleştirip kelime oluşturmada oldukça başarılı olduğu gözlenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan bu akıcı okuma hatalarının uygulama sonlarına doğru azaldığı görülmüştür. Ancak yaşanan olumsuz olaylar neticesinde uygulama sonunda yapılan hataların tekrar başladığı görülmektedir. Bu bakımdan öğrenciyle ilgili fiziki şartlar, dış etkenler ve özel durumlar neticesinde uygulama ortalarına doğru akıcı okuma becerisinde etkili olduğu gözlenen Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, uygulama sonlarına doğru etkisinin azaldığı görülmektedir.

Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan *"Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin etkisi nedir?"* sorusuna cevap bulmak amacıyla her öğrencinin yazma becerisine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrenci 1

Öğrenci 1'in yazma becerisinde, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre artış olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin uygulama öncesinde okunaklı olmayan yazısı, uygulama sonunda orta düzeyde okunaklı hale gelmiştir.

Öğrenci 1, yazı yazarken kalemi sol eliyle tutmaktadır. Ancak bu durumun, öğrencinin kalemi yanlış tutmasına ve yazı yazmasına engel teşkil etmediği gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde, öğrencinin bazı harfleri yanlış yazmakta olduğu görülmüştür. Bu harflere örnek olarak: "e, E, L, İ, N, r, s, S, d, D, B, Z, ğ, Ğ, f, j" verilebilir. Uygulama sonunda ise öğrencinin bu harflerin çoğunu doğru yazdığı görülmektedir. Öğrencinin bazı sesleri okuma sırasında ayırt edememesi yazma çalışmalarında da görülmektedir. Örnek olarak "*püsköl*" kelimesini öğrencinin "*pösköl*" şeklinde yazması verilebilinir. Genel olarak, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin yazma becerisine olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 2

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı sonrasında Öğrenci 2'nin yazma becerisi incelendiğinde, öğrencinin uygulama öncesine göre okunaklı olmayan yazısının orta düzeyde okunaklı hale geldiğini söyleyebiliriz.

Öğrenci, uygulama öncesinde "e, E, L, a, t, İ, N, O, r, R, u, K, s, Y, B, z, F, f, j, J" harflerini yanlış yazmaktadır. Ancak uygulama sonunda öğrencinin, harflerin çoğunun yazılışlarını, yönlerini ve başlangıç yerlerini doğru olarak yazdığı görülmektedir. Aynı zamanda uygulama öncesinde, öğrencinin dikte çalışmalarında zorlanmasına karşın metni kopya ederek yazmada sorun yaşamadığı görülmüştür. Ancak uygulama sırasında yapılan etkinlikler neticesinde, elde edilen bulgulara göre öğrencinin dikte çalışmalarını daha az yanlışla tamamladığı görülmektedir.

Öğrencinin uygulama öncesinde yazı yazarken oturuş, boşluklar, yazılacak kâğıdın pozisyonu gibi yazmayı etkileyen unsurlara dikkat etmediği, yazı yazarken sıraya ve kâğıda çok fazla yaklaştığı görülmüştür. Ancak uygulama sonunda yapılan etkinlikler neticesinde yazı yazarken bu unsurlara dikkat ettiği gözlenmiştir. Bu bağlamda Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı, Öğrenci 2'nin yazma becerisini geliştirmiştir.

Öğrenci 3

Öğrenci 3'ün yazma becerisinde, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre artış olduğunu söylemek mümkündür. Uygulama öncesinde okunaklı olmayan yazısı uygulama sonunda orta düzeyde okunaklı hale gelmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencinin bazı harfleri hatalı yazdığı görülmektedir. Bu harfler "E, L, r, K, k, Y, y, s, D, d, b, Z, z, c, C, G, Ğ, H, F, f, J, j" harfleridir. Bunun yanı sıra öğrencinin "C" harfini "Ɔ" şeklinde, "F, Z" harflerini de ayna görüntüsü gibi tersten yazdığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda okuma sırasında yaptığı bazı hataları yazma esnasında da yaptığı görülmektedir. Buna örnek olarak "b" harfinin "d" harfi şeklinde seslendirmesi ve "b-d" harflerinin yazımını karıştırması verilebilir. Bunun yanı sıra öğrencinin, heceleyerek okuması ve yazarken de yazacağı kelimeyi heceleyerek yazması başka bir örnek olarak gösterilebilir. Ancak uygulama sonunda öğrencinin bu hatalı harf yazımlarını çoğu zaman yapmadığı, heceleyerek yazmayı özellikle de tersten yazmayı tamamen terk ettiği görülmüştür. Öğrencinin yazı becerisinde genel olarak en büyük problemi dikte çalışmalarında ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, öğrencinin öğretmeni tarafından ifade edilen: "*....yazmadaki en büyük sıkıntımız dikte çalışmaları. Her ne yaptıysam bunu çözemedim…*" söylemiyle desteklenmiştir. Uygulama sonrasında yapılan etkinlikler neticesinde ise öğrencinin, dikte ederek yazma becerisinde olumlu yönde düzelme olduğu görülmektedir. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin yazma becerisine pozitif yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 4

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı sonrasında Öğrenci 4'ün yazma becerisi incelendiğinde, öğrencinin uygulama öncesine göre okunaklı olmayan yazısı okunaklı hale gelmiştir.

Öğrenci 4, yazı yazarken kalemi sol eliyle tutmaktadır. Uygulama öncesinde öğrencinin kalemi tutuş şekli, oturuşu, kâğıdın pozisyonu, kâğıda çok yaklaşarak yazmaya çalışma gibi yazım hataları yaptığı gözlenmektedir. Yapılan uygulama sonunda öğrencinin özellikle bu yazma becerilerde yapılan hataları yapmadığı görülmektedir. Öğrenci uygulama öncesinde "t, İ, N, r, U, I, s, B, ş, z, ğ, F, f, J, j" harflerini hatalı yazmasının yanında, "g-k" harflerinin yazımında da okuma sırasında yaptığı gibi birbirine karıştırmaktadır. Uygulama sonrasında, uygulama öncesi yapılan yazım hatalarının büyük bir kısmını yapmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğrenci uygulama öncesinde yazı yazmaya isteksiz, güzel yazamayacağını düşünen bir hisse sahiptir. Uygulama sonunda ise öğrencinin yazı yazmaya istekli olduğu ve yazma becerisinin okunaklı boyuta

yükseldiği görülmektedir. Bu bakımdan Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna varılabilir.

Öğrenci 5

Öğrenci 5, uygulama sonunda önceki bölümde açıklanan özel durumundan dolayı yazılması istenilen metni yazmayı reddetmiştir. Bu nedenle öğrencinin yazma becerileri, son test verileri yerine, uygulama sırasında öğrencinin yazdığı kısa bir yazı ara test olarak nitelendirilmiş ve öğrenci bu yazı üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrenci uygulama öncesinde yazma becerisi okunaklı değil iken, uygulama ortasında orta düzeyde okunaklı olarak bulunmuştur.

Öğrenci uygulama öncesinde "E, L, İ, r, R, K, I, Y, S, s, D, B, b, Ç, p, F, f, J, j" harflerinin yazılışlarında hatalar yapmaktadır. Aynı zamanda öğrenci "Ç" harfinin altındaki çizgisini üstüne koymak, "p" harfini "q" şeklinde yazmak gibi bazı yazım hatalarını yaptığı da gözlenmiştir. Ancak uygulama sırasında öğrencinin yaptığı bu yazım hatalarının çoğunu yapmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenci yazı yazarken sol eliyle yazmaktadır. Bununla birlikte öğrenci kâğıdın pozisyonunu dik tutarak yazmaya çalışmaktadır. Bu durum öğrencinin kalemi dik tutmasına ve okunaklı olmayan bir yazı yazmasına neden olduğu düşünülmektedir. Uygulama öncesinde yapılan bu yazım hatalarını öğrencinin uygulama sırasında terk ettiği görülmüştür. Bu bakımdan dış etkenlerden arındırıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin yazma becerisine olumlu yönde etki edeceğini söylemek mümkündür.

Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan *"Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin etkisi nedir?"* sorusuna cevap bulmak amacıyla her öğrencinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrenci 1

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası Öğrenci 1'in okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının, öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi okuduğunu anlama yüzdeleri incelendiğinde üçüncü sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdesi %17'den % 83'e, ikinci sınıf metninde bu oran % 8'den % 92'ye ve birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi % 0'dan % 75'e yükselmiştir.

Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi bakımından ara testler incelendiğinde ise uygulama öncesine göre okuduğunu anlama yüzdelerinde bir artış olduğu saptanmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar neticesinde, öğrencinin bilgilendirici türündeki metni anlama yüzdesi % 33 iken, hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi %42'dir. Öğrencinin hikâye edici metindeki anlama yüzdesinin bilgilendirici metni anlama yüzdesinden fazla olması, öğrencinin hikâye edici metni daha ilgili ve daha rahat okumasıyla açıklanabilir.

Uygulama öncesi okuma hatalarının fazla oluşu, öğrencinin metni anlayamamasına ve bu nedenle metni anlamaya yönelik sorulan sorulara doğru cevap verememesine bağlı olduğu söylenebilir. Elde edilen gözlem sonuçlarına göre, öğrencinin genel olarak kendini ifade edemeyen, düşünceleri doğru dahi olsa söylemekten çekinen, özgüven eksikliği yaşayan bir karaktere sahip olduğu söylenilebilir. Bu durumun, öğrenciye uygulama sırasında olumlu geri dönütler verilmesi, yapabileceğine inandırılmaya çalışılması gibi destekleyici etkinliklerle, uygulama sonrasında nispeten azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan okuma hatalarının uygulama sonunda azalması, öğrencinin metni anlamasına ve okuduğunu anlamayla ilgili sorulan sorulara daha fazla doğru cevap vermesine yol açmıştır. Genel olarak Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının Öğrenci 1'in okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 2

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası Öğrenci 2'nin okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi okuduğunu anlama yüzdeleri incelendiğinde, üçüncü sınıf metninde okuduğunu

anlama yüzdesi %25'den %92'ye yükselirken, bu oran ikinci sınıf metninde de aynıdır. Birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi %17'den %92'ye yükselmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi bakımından ara testler incelendiğinde ise uygulama öncesine göre okuduğunu anlama yüzdelerinde bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar neticesinde, öğrencinin bilgilendirici türündeki metni anlama yüzdesi %67 iken, hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi %75'dir. Öğrencinin okuduğunu anlama oranları uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasına sırasıyla bakıldığında bir artış olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesinde Öğrenci 2'nin, okuduğu metni anlamaya yönelik istekli olmadığı, sorulan sorulara cevap vermek istemediği, okuma hatalarının fazla olmasından metni anlayamadığı gözlenmiştir. Ancak uygulama sonrasında metinle ilgili anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenme, metinde geçen olayları güncel olaylarla ilişkilendirme, metni anlamaya yönelik sorulara daha yüksek motivasyonla cevap verme, özellikle metnin ana fikrini bulmada başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu bakımdan Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci 3

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası Öğrenci 3'ün okuduğunu anlama oranlarına bakıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında üçüncü sınıf metnindeki anlama yüzdesi %25'den %92'ye, ikinci sınıf metninde bu oran %8'den %100'e ve birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi %8'den %83'e yükseldiği görülmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi bakımından ara testler incelendiğinde ise uygulama öncesine göre okuduğunu anlama oranlarında bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar neticesinde, öğrencinin bilgilendirici türündeki metni anlama yüzdesi %33 iken, hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi %50'dir. Öğrencinin okuduğunu anlama yüzdeleri incelendiğinde oranlarda, uygulama öncesinden ara testlere, ara testlerden de uygulama sonrasına bir artış olduğu fark edilmektedir. Ara testlerde elde edilen oranın düşüklüğünün, ara testlerin uygulandığı sırada öğrencinin rahatsız olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrenci 3'ün, gözlem sonuçları incelendiğinde öz güveninin yüksek olduğu görülmektedir. Hatta uygulama öncesinde okuduğunu anlamayla ilgili verdiği cevapların yanlış olmasına rağmen, doğru olduğunu iddia etmiştir. Uygulama öncesinde okuduğu metinde yapılan okuma hataları, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Uygulama sonrasında öğrencinin kelime tanıma düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de buna bağlı olarak arttığı görülmektedir. Bu bakımdan Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği söylenilebilir.

Öğrenci 4

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası Öğrenci 4'ün okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Uygulama öncesi okuduğunu anlama yüzdeleri incelendiğinde, üçüncü sınıf metninde okuduğunu anlama yüzdesi %0'dan %83'e, ikinci sınıf metninde okuduğunu anlama yüzdesi %8'den %100'e ve birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi %8'den %92'ye yükselmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi bakımından ara testler incelendiğinde ise uygulama öncesine göre okuduğunu anlama yüzdelerinde bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar neticesinde, öğrencinin bilgilendirici türündeki metni anlama yüzdesi %42 iken, hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi %33'dür. Öğrencinin okuduğunu anlama oranları uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasına sırasıyla bakıldığında bir artış olduğu görülmektedir.

Öğrenci 4'e ait gözlem sonuçları incelendiğinde öğrencinin sınıf içinde ve okulda sessiz ve içine kapanık bir öğrenci olduğu düşünülmüştür. Ancak öğrencinin ailesiyle yapılan görüşme sonunda, anne tarafından öğrencinin çok aktif, kendini ifade edebilen, yeri geldiğinde kavga edebilen, hatta annenin ifadesiyle "*yaramaz*" bir kişiliğe sahip olduğu söylenmiştir. Bu nedenle uygulama süresince öğrenciye sorular sorulmuş ve öğrenci daha yakından tanınmaya çalışılmıştır. Bu yakın ilgi öğrenciyi çoğunlukla rahatlatmış ve uygulama esnasında daha olumlu dönütler alınmasını sağlamıştır. Bu nedenle uygulama sonunda öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara verilen cevapların doğruluk oranının arttığı söylenilebilir. Aynı zamanda, öğrencinin uygulama sonunda yapılan okuma hatalarının azalması, okuduğunu anlama düzeyine etki ettiği

düşünülmektedir. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı Öğrenci 4'ün okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

Öğrenci 5

Uygulama öncesi ve uygulama sonrası Öğrenci 5'in okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde bir iyileşme olduğunu söylemek mümkündür. Ancak öğrencinin anlama yüzdesindeki seviyesinin düşük olmasını, öğrencinin özel durumundan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğrencinin uygulama öncesinde okuduğunu anlama yüzdeleri incelendiğinde üçüncü sınıf metninde okuduğunu anlama yüzdesinde bir değişiklik görülmemiştir (%17). İkinci sınıf metninde anlama oranı %0'dan %33'e ve birinci sınıf metninde ise anlama oranı %0'dan %42'ye yükselmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi bakımından ara testler incelendiğinde ise uygulama öncesine göre okuduğunu anlama yüzdelerinde bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar neticesinde, öğrencinin bilgilendirici türündeki metni anlama yüzdesi %25 iken, hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi %50'dir.

Öğrencinin uygulama öncesinde okuduğunu anlamaya yönelik sorulardan büyük bir kısmına cevap veremediği görülmektedir. Bunun, öğrencinin uygulama öncesinde kelime tanıma düzeyinin "Endişe" düzeyinde olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğrencinin aynı zamanda sorulan sorulara cevap verirken çekindiği gözlenmiştir. Bunu aileyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler ışığında, anne ve ağabeyinden şiddet görmesiyle açıklayabiliriz. Öğrenci doğru bildiği cevapları bile söylemekten çekinmektedir. Uygulama sırasında öğrencinin yaptığı doğru davranışlar ve okuduğunu anlamaya verdiği doğru cevapların pekiştirilmesiyle, öğrenci sorulara doğru cevap vermeye başlamış, motivasyonunda artış görülmüş ve başarılı olmaya karşı güven duygusu gelişmiştir. Ancak uygulama sonuna doğru öğrencide meydana gelen davranış değişikliği, çalışmanın etkililiğini de azaltmıştır. Bu bakımdan dış etkenler ortadan kaldırıldığı taktirde Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki edeceğini söylemek mümkündür.

Çalışmaya Ait Alan Notlarından Elde Edilen Diğer Sonuçlar

Nitel araştırmalarda araştırmacının gözlemlerini, duyduklarını, çalışmaya ait önemli bilgileri yazılı olarak not etmesi (Bogdan ve Biklen, 2003) olarak tanımlanan alan notları, çalışma sırasında oldukça sık kullanılmıştır. Alan notlarından elde edilen sonuçlara göre;

- Uygulama öncesi okuma yazmaya karşı motivasyonu düşük olan çalışma grubundaki öğrencilerin, uygulama sonunda yüksek motivasyonda oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte okuma, yazma ve okuduğunu anlama etkinleri sırasında öğrencilerin uygulama öncesinde çok çabuk sıkıldıkları, ancak uygulamada kullanılan eğlenceli etkinlikler ve oyunlar sayesinde sıkılganlıklarının azaldığı görülmüştür.
- Uygulamaya dahil olan öğrenciler ile aileleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu gözlenmiştir. Ailelerin, çocuklarının başarısına karşı güven duyguları yetersiz, çocuklarıyla vakit geçirmeleri yok denecek kadar azdır. Bunda ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının ve okuryazarlık düzeylerinin düşük olmasının büyük payı olduğu düşünülmektedir.
- Alan notlarına göre Öğretmen 1, Öğrenci 1 ve Öğrenci 3'ün okuma yazmasının gelişmesi için aileyle görüşmeler yaptığını, sınıfta öğrencilere zaman kaldıkça okuma çalışmaları yaptırdığını ifade etmiştir. Öğretmen 2, Öğrenci 2'nin başarısının artması için öğrenciyi ön sıraya oturtmakla ve ders esnasında öğrenciye okuması için kitap vermekle yetinmektedir. Öğretmen 3, Öğrenci 4'ün başarısını öğrencinin hızlı okuma yarışmalarındaki okuduğu kelime sayısına göre değerlendirmektedir. Öğretmen 5 ise sınıfında çeşitli problemler yaşadığı Öğrenci 5'in okuma yazma becerisinin gelişmesi için sınıfta küçük hikâyeler vermektedir. Görüldüğü gibi çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma yazma güçlüklerini gidermek için profesyonel bir yardım sağlayamadıkları anlaşılmaktadır.
- Bunun yanı sıra uygulamaya katılan öğrencilerin hepsi, kalabalık sınıflarda eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler, okuma yazma çalışmaları için öğrencilere özel bir zaman ayıramamaktadırlar.

Tartışma

Araştırma sonucunda genel olarak, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Literatürde Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin yer yer birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle tartışma bölümünde araştırmanın sonuçları, bir bütün olarak ele alınıp tartışılmaya çalışılmıştır.

Literatür incelemesi yapıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımı temel alınarak yürütülen bu çalışmadaki sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri, çalışmamızın alt problemlerinden olan, Orton-Gillingham yaklaşımının akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen Donah (2012) tarafından yapılmıştır. Donah çalışmasında, Orton-Gillingham yaklaşımının okuma güçlüğü olan öğrencilerin ses farkındalığı, kelime tanıma, heceleme, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç dâhilinde deney grubundaki 30 öğrenci ve kontrol grubundaki 30 öğrenciyle toplamda 60 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasını birebir eğitim olarak elli oturum şeklinde sürdürmüştür. Araştırma sonunda Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yöntemi ile eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilere göre tüm alt problemlerde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Orton-Gillingham yaklaşımının öğrencilerin harf tanıma, ses farkındalığı, akıcı okuma, heceleme, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen diğer bir araştırma da Joshi, vd. (2002) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın deney grubu öğrencilerini görsel, işitsel ve kinestetik yollarla öğretimin gerçekleştiği Orton-Gillingham yaklaşımını kullanan birinci sınıf öğrencileri oluştururken; kontrol grubunu "Houghton Mifflin Temel Okuma Programının" kullanıldığı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre ses farkındalığı, çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek sonuçlar aldıkları görülmüştür.

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı programda ses farkındalığı kazandırma, sesleri birbirinden ayırt etme etkinliklerinin, öğrencinin seviyesine bağlı olarak her derste sistematik bir şekilde verilmesi önem teşkil etmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar

incelendiğinde ise, dildeki ses ayrımını yapamayan ve bu nedenle okuma güçlüğü olan öğrencilerin, sesleri bir araya getirerek kelime oluşturma ya da kelimeyi seslerine ayırma gibi bazı etkinlikleri gerçekleştirmekte zorlandıkları görülmektedir (Elbro, 2010; Foorman, vd., 1997; Morris, vd., 1998; Shaywitz, 2008; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Sesbilgisel farkındalık, bir kelimeyi hecelerine, seslerine ayırma ve sesleri doğru bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, konuşma dilindeki ses birimlerinin farkında olmaktır (Schnobrich, 2009). Bu nedenle Orton-Gillingham okuma programının, ses farkındalığını kazanamamış öğrencilere işitsel etkinliklerle desteklenen birebir öğretim yoluyla, bu beceriyi kazandırmaya yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Bu sayede öğrencilerin okuma esnasında sesleri karıştırma, yanlış seslendirme yapma ve kelimeleri yanlış heceleme gibi okuma hatalarını yapmaları da engellenmiş olacaktır.

Öğrencilerin Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı sonrasında, uygulama öncesine göre harfleri tanıma, ses farkındalığı oluşturma, harf-ses ilişkisini kavrayabilme gibi bazı yetileri kazandıkları görülmüştür. Bu beceriler, önce öğrencilerin kendi seviyesinde, sonra yavaş yavaş sistematik bir şeklide bildiklerinin üzerine yeni sesler öğretilmek kaydıyla uygulama sırasında her derste geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya destek veren diğer bir araştırma da Labat, Ecalle, Baldy ve Magnan (2014) tarafından yapılmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımının temel aldığı Çoklu Duyusal Öğretimin, okuma güçlüğü olan çocukların alfabetik ilkeleri kazanması üzerine yürüttükleri araştırmada hem elde edilen bulgulara benzer sonuçlara ulaşmışlar, hem de okuma ve yazma becerilerini birlikte geliştirmeyi amaç edinerek yürütülen çalışmayla paralellik göstermişlerdir. Araştırmada Labat vd. (2014), alfabetik ilkeler olarak, öğrencilerin hem harfleri tanımalarını, harf-ses ilişkisini öğrenmelerini hem de harfleri doğru yazmalarını amaç edinmişlerdir. Araştırma, bir kontrol grubu (öğrencilerin harflerle karşılaşmadıkları grup), bir görsel grup (öğrencilerin harfleri izledikleri grup), bir görsel-dokunsal grup (öğrencilerin harflere işaret parmaklarıyla dokundukları grup) ve bir görsel-grafomotor gruptan (öğrencilerin harfleri kas hareketleri ile kinestetik olarak vurguladığı grup) oluşmaktadır. Araştırma sonunda görsel, görsel-dokunsal ve görsel-grafomotor gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre harf-ses ilişkisi kazanımı, harfleri tanıyabilme gibi becerilerde, daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda araştırma sonunda öğrencilerin kas hareketlerini kullanarak harflerin şekillerini vurgulanması ile öğrencilerin harfleri yazabilme becerilerinin geliştiği sonucuna

varılmıştır. Araştırmada bu yönteminin sınıf içinde kullanılabilir uygun bir metot olduğu ifade edilmektedir.

Scheffel, vd. (2008) yaptıkları araştırmada, Labat vd.'nin (2014) yapmış oldukları çalışmaya paralel nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Scheffel, vd. (2008), birinci sınıf öğrencilerini kapsayan çalışmalarında, Orton-Gillingham yaklaşımının temel alındığı öğretimsel okuma programını değerlendirmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel okuma programı ile eğitim alırken, deney grubundaki öğrenciler Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı eğitim almışlardır. Araştırma sonucunda alfabetik ilkeler ve ses farkındalığı becerilerinde birinci sınıfta okuyan deney grubu öğrencilerinin yüksek bir başarı kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Orton-Gillingham yaklaşımını inceleyen bir diğer araştırmacı da Montgomery'dir (2013). Araştırmacı disleksi gibi okuma güçlüğü olan sağır okuyucuların ses farkındalığı, çözümleme, kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, çalışma grubundaki 5 öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek için bir yıl boyunca "Cued Speech" konuşma tekniği ile desteklenen bir Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda beş öğrencinin okuma başarısı, herhangi bir güçlüğü olmayan öğrencilerin bir yıllık beklenen ilerleme düzeyine benzerlik göstermiştir.

Okumanın gerçekleşebilmesinde en önemli etkenlerden biri kelime tanımadır. Kelimenin tanınması okuyucunun ön bilgilerini kullanıp, zihninde yapılandırarak anlamlandırmasıdır. Kelime tanımanın gerçekleşmediği, kelimelerin doğru anlamlandırılmadığı durumlarda okuduğunu anlamadan da söz etmek mümkün değildir (Akyol, 2010; Arıcı, 2008, s. 33; Karatay, 2007; Özbay, 2008). Bu bağlamda kelime tanıma ile okuma ve okuduğunu anlama arsında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Araştırmalarında bu ilişkiyi ele alan Harris ve Sipay (1990), öğrencilerin metinlerdeki kelimeleri tanımayışının anlamayı olumsuz yönde etki ettiğini ve eğer bu kavramlar metni anlamada anahtar kelimeler ise anlamanın çok daha zor olacağını belirten sonuçlara ulaşmışlardır. Nitekim çalışmada uygulanan Orton-Gillingham okuma programının çalışmaya katılan öğrencilerin kelime tanıma bilgisini arttırdığını elde edilen bulgular neticesinde söyleyebiliriz.

Özkök Kayhan'ın 2010 yılında yaptığı çalışmasında, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olamayan öğrencilerin okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algılama, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda özgül öğrenme

güçlüğü tanısı olan ve olmayan öğrenciler arasında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algılama, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yardımcı etkinliklerden; metnin başlığından, metindeki resimlerden, anahtar kelimelerden yararlanarak metnin içeriği hakkında fikir üreterek tahminde bulunulabilinir (Güneş, 2009). Okuduğunu anlama becerisi; metne uygun başlık bulma, metnin ana fikrini bulma, metni ya da okunan paragrafı özetleme, metninde daha sonraki paragraflarda ve metin sonunda neler olacağını tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi bazı bilişsel işlemleri yerine getirebilmeye bağlıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 89; Karatay, 2013, s. 238; Kuşdemir, 2014). Okuma yazma programının etkililiğini ölçen Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin ele alındığı bu çalışmada da birtakım okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Metin türü, okuduğunu anlama becerisini etkileyen bir diğer faktördür (Karatay, 2007). Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlamada hikâye edici metinlerdeki tahmin etme düzeyinin, bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Duke ve Pearson, 2002, s. 212). Hikâye edici metinler bilgilendirici metinlere göre kolay anlaşılır. Çünkü hikâye edici metinlerde okuyucu, bir kurgunun içine girer ve anlamını bilmediğini kelimeleri metnin anlam bütünlüğüne göre daha kolay bulur. Bilgilendirici metinlerde okuyucunun anlamını bilmediği kelimeler daha fazla olabildiği gibi metnin konusu okuyucunun ilgisi dâhilinde olmayabilir. Bu bağlamda, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı bu çalışmada, öğrencilerin genel olarak, bilgilendirici metin türüne ait okuduğunu anlama sorularına, hikâye edici metin türüne göre daha az cevap vermeleri, bu duruma neden olarak gösterilebilinir.

Orton-Gillingham yaklaşımın temel alınarak yürütülen çalışmada, okuma yazma güçlüğü olan öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varılmış olmasına rağmen, çalışma ile benzer sonuca ulaşmayan araştırmalarda söz konusudur. Örneğin Trepanier (2009) tarafından yapılan araştırmada, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma programı ile temel okuma programının birlikte verildiği öğrencilerin okuma başarı puanları ile sadece temel okuma programıyla okuma öğretilen öğrencilerin okuma başarı puanlarını karşılaştırılması amaç edinmiştir. Araştırma sonucunda, çalışma gruplarında okuma

puanları arasında grup-içi anlamlı farklılık bulunurken, gruplar arası Orton-Gillingham programı lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okuma ve yazma becerileri, birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Birini diğerinden ayırmak ya da diğerine göre üste tutmak mümkün değildir. Bu bakımdan okuma ve yazma becerilerini ya da öğrenme güçlüklerini paralel bir şekilde ele almak daha geçerli bir yaklaşımdır.

Yazının okunaklılığı, yazmanın motorsal boyutuyla ilgilidir. Bu bağlamda, yazma çalışmalarında kalemi tutma şekli, kâğıdın pozisyonu, yazının okunabilirliği, oturuş, harflerin yönleri, boyutları, biçimleri, cümleler- kelimeler- harfler arasındaki boşluklar, çizgi takibi vb. konular, önemli bir yer tutmaktadır (Akyol, 2010, s. 51; Feder ve diğerleri, 2007; Tseng ve Chow, 2000). Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının uygulandığı bu çalışmada, okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaç edinilmiş ve elde edilen sonuçlar neticesinde bu amaca nispeten ulaşıldığı görülmüştür. Bu sonucu destekler nitelikteki bulgulara, Young'un (2001) araştırmasında da rastlamak mümkündür. Araştırmacı çalışmasında Orton-Gillingham yaklaşımının, okuma güçlüğü olan lise öğrencileri arasında yazma başarılarını karşılaştırmayı amaç edinmiştir. Bu amaç dâhilinde araştırma, Orton-Gillingham temelli programı daha az düzeyde yazma öğretimi ile Orton-Gillingham temelli yazma öğretimi alan öğrencilerin oluşturduğu iki deney grubu; öğrencilerin okulları tarafından sağlanan özel eğitim hizmetlerini alan bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Çalışmada deney grupları ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak Orton-Gillingham programının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Yazma çalışmalarında kullanılan, öğrencinin yazısını geliştirici etkinliklerden biri de dikte çalışmalarıdır. Dikte çalışması, bir cümle ya da metnin öğretmen tarafından okunması ve öğrencinin dinlediği metni yazıya geçirmesi işidir. Dikte "Bir başkasına o anda söyleyerek yazdırma, yazdırımdır" (TDK, 2015). Dikte çalışmaları, öğrencinin yazım ve noktalama kurallarına uygun yazmasına yardımcı olup (Yangın, 2002, s. 124); sözcük, sözcük dağarcıklarının ve cümlelerin temel yapılarının öğrenilmesinde, yazmada akıcılığın sağlanmasında son derece önemli bir etkinliktir (Hengirmen, 2006). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birçoğunun, yazma etkinlikleri sırasında dikte çalışmalarında zorlandıkları bilinmektedir. Yener (2008) 146 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmasında,

bunu destekleyici sonuçlara ulaşmıştır. Yener (2008) çalışmasında, öğretmenlerin ilk okuma yazma çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin, yazı çalışmalarında dikte etme kazanım boyutunda orta düzeyde güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı çalışmamızda, uygulamanın motorsal yazma boyutunu geliştirmek için de dikte çalışmalarından faydalanılmıştır. Uygulama sonunda çalışmaya katılan öğrencilerin dikte çalışmaları sonucu, daha olumlu sonuçlar aldıkları söylenebilir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerilende olduğu gibi yazma becerilerinde de güçlük yaşayan bireylerde, aile ve çevre faktörü oldukça önemlidir. Nitekim çalışmaya katılan öğrencilerin birinde, günlük aile içindeki konuşma dilinin, öğrencinin metni okumasını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencinin yakın çevresinden duyduğu bazı kelimeler, zihninde yanlış kodlanmış ve bu nedenle kelimenin doğrusunu okumakta zorlandığı gözlenmiştir. Toplum dil biliminde çevre faktörü, bireyin sosyalleşmesinin, gelişiminin, eğitim ve öğretiminin en önemli etkenlerinden biri olup (Deniz, 2003), çevre faktörünün en yakın birimi olan aileye bağlı durumlar da çocuğun dil davranışlarını etkilemektedir (İmer, 1990, s. 36). Nitekim Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı uygulama sonunda, öğrencinin bu şekilde yanlış öğrendiği kelimeleri doğru okuduğu ve yazdığı görülmüş olup, uygulanan okuma yazma programının bu açıdan olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Bunun yanında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin ev ve okul çevresinde birtakım olumsuz baskılara maruz kaldığı çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Yıldız, Yıldırım ve Ateş'in (2008) de belirttikleri üzere okuma güçlüğü olan bireylerin aile fertleri tarafından beceriksizlikle suçlandığı, alay edilip küçük görüldüğü, psikolojik baskı uygulandığı ve fiziksel şiddete maruz kaldığı; arkadaşları tarafından ise dalga geçilip, sınıf ortamından dışlandığı ve hatta bazı kaba davranışlarla karşılaştıkları görülmüştür. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programının uygulandığı bu çalışmada da buna benzer sonuçlar gözlenmiştir. Bu sonuçların, öğrencinin okuma ve yazma becerilerinde gözle görülür bir şekilde etkilediğini söylemek mümkündür.

Okuma ve yazmada istenilen davranışı gösteremeyen öğrencilerin özel öğretim yöntemleriyle desteklenmesi de önemli bir husustur. Öğrencilerin okuma yazma programı sonrası, uygulama öncesinde yaptıkları okuma hatalarını çoğunlukla yapmadıkları görülmüştür. Zira uygulanan Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma

programının, öğrencilerin akıcı okumayı engelleyecek okuma hatalarını azaltmaya yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Okuma güçlüğü olan bireyler için okuma çalışmaları yapılırken, özel öğretim yöntemlerinin kullanılması, okuma hatalarını en aza indirmeye fayda sağladığı ve bunun öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda (Arslan ve Dirik, 2008; Begeny ve Silber, 2006) akıcı okumayı geliştirmeye yönelik kullanılan özel yöntemlerin okuma güçlüğü olan öğrenciler için kullanılmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir.

Öğrencilerin okuma etkinliğine katılmasında, okuduğunu anlamayla ilgili sorulara cevap vermelerinde, yazmaya karşı ilgilerinin arttırılmasında motivasyon faktörünün önemli bir katkısı vardır. Bu bağlamda gözlem sonuçlarına bakıldığında, uygulama öncesinde okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin (Öğrenci 5 hariç) uygulama etkinliklerine karşı motivasyonlarının, uygulama sonrasına doğru artış gösterdiği saptanmıştır. Bu artış sayesinde, öğrenciler kendilerinden emin, okuma-yazmaya ve okuduğunu anlamaya karşı istekli bireyler haline gelmişlerdir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini, içsel motivasyonun artmasıyla yakın ilişkili olduğu sonucuna varan araştırmalar da (Arıcı, 2008, s. 33; Dündar ve Akyol, 2014; Karakoç Öztürk, 2012; Sweet ve diğerleri, 1998; Yıldız, 2010; Yıldız ve Akyol, 2011) mevcuttur.

Bu bölüme kadar okuma ve yazma becerilerinin literatürdeki yeri ve farklı açılardan konunun ele alınmasına yer verilmiştir. Böylece aynı konunun mukayese edilerek bir zemine oturtulması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar dâhilinde okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı uygulanmış ve öğrencilerin akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Bu uygulama okuma yazma güçlüğü olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Okuma yazma güçlüğü olan öğrenciler için erken tanı ve tedavisi çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenler tarafından okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere, modelin daha önceki sınıflarda uygulanması oldukça önemli olacağından daha iyi sonuçlar elde edilmesi bakımından önerilebilir.

Öğrencilerin istenilen düzeyde okuma becerilerinin geliştirilmesi için her şeyden önce bu öğrencilerin neden okuma yazma güçlüğü çektiğinin ortaya konulması gereklidir. Aile

içinde ya da okulda sınıf ortamından kaynaklı çok basit sebeplerden öğrenciler okuma yazma güçlüğü çekebilmektedirler. Daha üst düzeydeki okuma yazma güçlüğüyle karşılaşan öğrencilerin ise mutlaka profesyonel bir yardım alabilmesinin önü açılmalıdır. Veli öğretmen işbirliği içerisinde bu tarz öğrenciler, rehberlik merkezi gibi resmi ya da sivil kuruluşlara kanalize edilmelidirler.

Uygulama eğitim-öğretim yılının bir yarıyılında uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Ancak ileride yapılacak çalışmaların, öğrencilerin okuma yazma güçlüğünü gidermede daha etkili olması ve öğrencinin başarısını takip etmeye olanak sağlaması bakımından, daha uzun döneme yayılarak uygulanmasının bu modeli daha etkili kılacağı düşünülmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının aile ile ilişkilerinin zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Ailelerin okuryazarlık seviyesi düşük, çocuklarına güven duygusu yetersiz, ilgisiz ve birlikte vakit geçirmeleri yok denecek kadar azdır. Bu nedenle okuma yazma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine yönelik çocuklarının durumları, onların bu durumla nasıl baş edebileceği, bu konuda çocuklarına nasıl yardım etmeleri gerektiği gibi konuları içeren bir eğitim programı düzenlenmelidir.

Okuma yazma güçlüğü hemen hemen her ilde, her okulda ve her sınıfta karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, bu durumda olan öğrencilerine nasıl yardım edecekleri konusunda tam olarak bir fikre sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler kendi deneyimleri ışığında öğrencilere yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlere verilecek olan, okuma yazma güçlüğü ya da daha genel olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin durumlarıyla nasıl baş edeceklerine dair hizmet içi seminerlerinin sayısı artırılmalıdır.

Okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere kalabalık sınıf ortamlarında çoğunlukla yeterli eğitim verilememektedir. Bu öğrencilerin daha iyi bir okuma yazma seviyesine gelebilmeleri için bire bir ya da küçük grup çalışması şeklindeki eğitim önem teşkil etmektedir. Bu nedenle sınıflarda öğrencilerin okuma başarısını arttırmayı sağlayacak, öğrencilere profesyonel destek verebilecek ve bu alanda öğretmenlere yardımcı olacak okuma uzmanları yetiştirilmelidir. Öğrenme güçlüğü olan, ancak zihinsel engeli bulunmayan bu öğrenciler için eğitim sisteminde buna yönelik değişiklikler yapılabilir.

Bunun yanında okuma yazma güçlüğü olan öğrenciler, okuma metinleri dışında eğitici materyaller vasıtasıyla desteklenmelidir. Renkli ve dikkat çekici her türlü oyun kartları, oyuncak, dergi, gazete, broşür gibi pek çok materyal okuma güçlüğünü yenmede etkili

olabilecek unsurların sadece bir kaçıdır. Göze hitap eden eğlenceli karikatürler, çizgi film karakterlerinin kullanıldığı her türlü görsel materyallerde okuma becerisinin geliştirilmesinde yardımcı etkenlerdir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, uygulama sırasında öğrencinin daha etkin öğrenmesini sağlayan görsel, işitsel ve kinestetik becerilerin dâhil edildiği bu tür materyal ve etkinliklerin sayısı arttırabilir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama sonunda, uygulama öncesine göre okuma motivasyonlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle sınıflarda çocukları okumaya teşvik edici ifadeler kullanılması ve etkinlikler yapılması, kolay ve eğlenceli metin türlerinden okumaya başlanması gibi faktörler öğrencilerin okumaya daha fazla istekli olmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerde görülen okuma yazma güçlüğünün en temel sebebi dikkat ya da konsantrasyon eksikliğidir. Bu bakımdan gerek evde gerek sınıfta dikkat sorunu olduğu tespit edilen öğrenciler, bu olumsuzluktan arındırılmalıdır. Bu amaçla öncelikle dikkati dağıtan her türlü dış etmenler ortadan kaldırılmalı ve öğrencinin dikkatini yoğunlaştıracak çeşitli etkinlikler tasarlanmalıdır.

Okuma metinleri de okuma güçlüğünde ayrı bir önem arz etmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için, bu öğrenciler için özel olarak hazırlanmış metin ve kitaplar hazırlanmalıdır. Nitekim küçük puntolarla yazılan uzun metinler, öğrencinin çok çabuk sıkılmasına ve konsantrasyonunun kaybolmasına yol açabilmektedir. Bu bakımdan büyük puntolu, kısa ve resimli metinler bu tarz öğrencilerde oldukça etkili olduğundan daha sık kullanılmalıdır.

Okuma becerisinde sıkıntı yaşayan öğrencilerle anne, baba ya da diğer aile fertleriyle birlikte ev ortamında bazı eğlenceli oyunlar oynanabilir. Kelime ya da cümle kartlarıyla (Tabu gibi) veya kâğıt ve kalemle yapılabilecek isim, kelime türetme gibi çok basit etkinliklerle, öğrencilerin kelime hazinesinin artırılması ve daha hızlı okuması sağlanabilir. Aynı zamanda evde tüm aile fertlerinin katılacağı okuma saatlerinin planlanması da okuma becerilerinde motivasyonu artıracaktır. Bu tarz okuma seansları ses kaydı ya da video kaydıyla birlikte daha eğlenceli ve devamlı hale getirilebilir.

Öğrencinin yazma becerisi, olgunlaşma düzeyine paralel olarak hızlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilere uygulanacak yazma çalışmalarında, hızlı yazma konusunda aceleci davranılmamalıdır.

Yazma çalışmalarında öğrenciyi mutlaka aktif hale getirilmelidir. Konuşma ile yazma arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurursak, öğrencinin kâğıtla konuşur gibi yazması sağlanmalıdır.

Etkili yazma alışkanlığının kazandırılması için öğrencilere ilgisini çeken çeşitli konularda sevdiği kişilere mektup yazdırılabilir. Bunun yanında motorsal gelişimini tamamlayan öğrencilere günlük tutturmak da yazma gelişimi açısından etkili bir yöntemdir.

İstenilen düzeyde yazma becerisi kazandırılması düşünülen öğrencilerle yapılan çalışmalarda, kalem tutuşun önemi göz ardı edilmemesi gereken başka bir konudur. Çalışmalarda her parmağın belli bir yeri vardır. Bu nedenle parmakları geliştirici egzersizler yapılmalıdır. Bu egzersizler, öğrencinin kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmasını sağlar. Ancak bunlar doğru yapılmadığında yanlış yazma alışkanlıkları edinilebilir.

Yazma becerinde belli bir mesafe kazanan öğrencilerle sık sık dikte çalışmalarının yapılması en önemli hususlardan biridir. Dikte çalışmalarında daha ziyade öğrencinin ilgisini çeken yazı metinleri kullanılmalıdır. Söz gelimi futbola karşı ilgisi olan bir öğrenciye futbol terimlerinin çok sık geçtiği metinler seçilmelidir. Öğrencilerin dikte çalışmalarını geliştirebilmelerinde kendi kendine konuşma çalışmalarının da faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilere harf, hece ve en sonunda da kelimeleri yerli yerine oturtma ve harflerin büyüklük oranlarını zihinden şablona aktarma alışkanlığı kazandırılmış olur.

Yazı çalışmaları yapılırken sadece deftere bağlı kalınmamalıdır. Öğrencinin çok çabuk sıkılmaması için öğrenciye uygun ebatlarda renkli ve eğlenceli yazı tahtaları ya da akıllı tahtalar kullanılmalıdır. Motivasyonu sağlamak için zaman zaman teknolojik araçlardan istifade edilmeli, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi ürünlerle de yazma çalışmalarına dahil edilmelidir.

KAYNAKÇA

Aaron, P., Joshi, R.., Gooden, R.., & Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 67-84.

Akbaş, T. (2001). Okuma-yazma güçlüğü ve okul. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7, 7.

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi, 146,* 37-48.

Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: PegemA.

Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 29, 259- 274.

Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Alexander, A. W., & Slinger-Constant, A. M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: critical review, *Journal of Child Neurology* 19, 744-758.

Alkan, N. (1996). *Yaşlanmaya bağlı yazı ve imza değişiklikleri,* Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*(5), 300-316.

APA. (1994). *Mental bozuklukların tanısal ve istatistiksel el kitabı*, 4.Baskı (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler.

Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Science, 6* (2), 475-493.

Başaran, M., & Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi, *MEB. Dergisi*, 168.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online, 14*(1), 13-28.

Beaty, J. J. (2009). *50 early childhood literacy strategies.* (2th Ed). New Jersey: Pearson Education.

Begeny, J. C. & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools.* 43(2), 183-195.

Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 3*(1), 69-86.

Bender, W., N. (2012). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel.

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

Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Birsh, Judith R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore, Md: Brookes.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. New York: Pearson Education Group.

Borella, E., Carretti,C., & Pelegrina, S. L. (2010). The specific role of inhibitory efficacy in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities, 43,* 541-552.

Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. CA: Shell Education.

Brown, I. S., & Felton, R. F. (1990). Effects of instruction on beginning reading skills in children at risk for reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 223-241.

Bos, A. G., & Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403-414.

Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak. Türkçe öğretimi***.** Konya: Eğitim.

Calp, M. (2009). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-İnternational Journal of Educatinal Research, 4* (1), 1-28.

Camp, D., & Aldridge, J. (2007). Rethinking dyslexia, scripted reading, and federal mandates: the more things change, the more they stay the same. *Dyslexia, scriptJournal of Instructional Psychology*, 34, 3-12.

Carrell, P.L., Devine, J., and Eskey, D. (Eds.). (2000). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University.

Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Pollo, T. C., & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children? *Reading and Writing*, 18, 27-49.

Celce-Murcia, M., (1991), *Teaching english as a second or foreign language*, USA: Heinle & Heinle

Cemiloğlu, M. (2004), *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Chandler, C. T., (1990). *The effects of the orton-gıllıngham treatment on readıng levels of communıty college developmental students*, Doctoral Dissertation, East Texas State University.

Clark, D. & Uhry, J. (1995). *Dyslexia: theory and practice of remedial ınstruction*. Baltimore: York.

Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research methods in education*. London: Routledge (4. Baskı).

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cox, A.R. (1985). Alphabetic Phonics: An organization and expansion of the Orton Gillingham method. *Annals of Dyslexia*, 35, 187-198.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.

Crowe, L. K. (2005). Comparison of two oral reading feedback strategies in ımproving reading comprehension of school-age children with low reading ability. *Remedial and Special Education.* 26 (1), 32-42.

Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading,* 10(3), 277-299.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma- yazma programı ve öğretimi*, Ankara:Anı.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1).

Çınar-Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremite motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 11(1), 63-74.

Davis, J. B. (2011). *The Effects of an Orton-Gillingham-based reading ınterventıon on students with emotional/behavior disorders*. Doctoral Dissertation, The University of Toledo.

Demir, H., & Artut, K. (2013). *Güzel yazı teknikleri öğretimi***.** Ankara: Anı.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2009). *Türkçe* ve *sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.

Deniz, K. (2003). *Y*azılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.

Denton, C. A., Foorman, B. R., & Mathes, P. G. (2003). Perspective: Schools that "beat the odds": Implications for reading instruction. *Remedial and Special Education, 24*(5), 258-261.

Dick, B. (2001), "Action research: action and research", in Sankaran, S., Dick, B., Passfield, R. and Swepson, P. (Eds), E*ffective Change Management Using Action Learning and Action Research*, Southern Cross University, Lismore.

Donah, S. (2012). *The efficacy of an after-school based tutorıng program ın orton-gıllıngham approach*, Doctoral Dissertation, American International College.

Dredge, S. (2012). *The Effects of a Summer Reading Program on Students' Oral Reading Fluency*, Master's Thesis, Nebraska University, Omaha,

DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı (2013). *Amerikan Psikiyatri Birliği.* (H. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB.

Duke, N. K., & PEARSON, P. D.. (2008). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *The Journal of Education*, 189 (1/2), 107–122.

Dubin, F., Eskey, D. E., & Grabe, W., (1986). *Teaching second language reading for academic purposes*, USA: Addison-Wesley.

Duran, E. & Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(4), 817-838.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim. 39(171),* 361-377.

Ediger, M. (2002). Assessing handwriting achievement. *Reading Improvement.* 39 (3), 103.

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

Elbro, C. (2010). Dyslexia as disability or handicap: When does vocabulary matter? Journal of Learning Disabilities, 43, 469-478

Eskey, D. E., (2005), Reading in a Second Language, Hinkel, E., (Ed), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning içinde, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 563-579.

Espin, C. A., Weissenburger, J. W., & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12 (1), 55-66.

Faught, L. A. (2005). *An analysıs of the effects of a dyslexıa ınterventıon program on the ınstructıon of ıdentıfıed dyslexıc students*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University-Kingsville.

Feder, K. P., Majnemer, A., Bourbonnais, D., Blayney, M. & Morin, I. (2007). Handwriting performance on the etch-m of students in a grade one regular education program. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, *27* (2), 43-62.

Foorman, B. R., Francis, D. J.,Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (1997). *Early interventions for children with learning disabilities*. Scientific Studies in Reading, 1, 255–276.

Foorman, B. R., & Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education, 25*(1), 51- 60

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill

Girgin, Ü. (2002). O*kul öncesi eğitimde okuma ve yazma, konuşma ve yazma eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Goswami, U. (2008). Reading, dyslexia and the brain. *Educational Research, 50,* 135- 148.

Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual–spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology, 29,* 43–60.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu.

Göktürk, A. (2010). *Okuma uğraşı,* Yapı Kredi. 5. Baskı. İstanbul.

Grabe, W. & Stoller, F. L., (2002), T*eaching and researching reading*, London: Pearson Education.

Gray, E. S. (2008). Understanding dyslexia and its instructional implications: A case to support intense intervention. *Literacy Research and Instruction, 47,* 116-123.

Guyer, B.P. & Sabatino, D. (1989). The effectiveness of a multisensory alphabetic phonetic approach with college students who are learning disabled. *Journal of Learning Disabilities, 22*(7), 430-434.

Guyer, B., Banks, S., Guyer, K. (1993). Spelling improvement for college students who are dyslexic. *Annals of Dyslexia*. 43:1, 186-193

Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.

Güneş, Firdevs. (2000). Okuma *yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2.Baskı) Ankara, Ocak.

Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 71, 17-19

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2008). Niçin bitişik eğik yazı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (100. Özel sayı), 242-244.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11), 1-21.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman

Harris, T.L., and Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International.

Henry, M. (1998). Structured, sequential, multisensory teaching: The Orton legacy. *Journal of Annals of Dyslexia, 48,* 754-771.

Hook, P., Macaruso, P., & Jones, S. (2001). Efficacy of Fast ForWord training on facilitating acquisition of reading skills by children with reading difficulties: A longitudinal study. *Annals of Dyslexia*, 51, 75–96.

Hudson, R. F., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *Reading Teacher, 60*, 506-515

IRA. (2000). International Reading Assocation. "Teaching All Children to Read: The Roles of the Reading Specialist*."* 115-119.

İmer, K. (1990), *Dil ve toplum*, Ankara: Gündoğan.

İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma-yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Johnson, E. P., Pennington, B. F., Lee, N. R., & Boada, R. (2009). Directional effects between rapid auditory processing and phonological awareness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(8), 902-910

Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology, 91*, 44-49.

Joshi, R. M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory approach. *Annals of Dyslexia*, 52, 229–242.

Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21* (2), 59-72.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretim El Kitabı* içinde (s.221-264). Ankara: Pegem Akademi.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Kılıç, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde temel problemler*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıçkan, H. (2004). *Doğru ve güzel yazı yazmak okullarda yazı*. Inkılap: İstanbul.

Killingbeck, M. L., & Heiderson, M. (1995). Predictability and effectiveness of Orton-Gillingham tutoring in improving the reading comprehension of dyslexic students. *Clinical studies of multisensory structured language education,* 204-213.

Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Labat, H., Ecalle, J., Baldy, R., & Magnan, A. (2014). How can low-skilled 5-year-old children benefit from multisensory training on the acquisition of the alphabetic principle? *Learning and Individual Differences.* 29, 106-113.

Lyon, G. R., & Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities, 42,* 475- 480.

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing, 22*, 379-399

MEB. (2015). *Türkçe (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Mercer, C. D., King-Sears P., Mercer, A.R., (1990), "Learning Disabilities definitions and Criteria Used by state education departments". Learning Disabilities Quarterly, 13, 141-152.

Montgomery, J.L. (2013). *A case study of the preventing academic failure orton-gillingham approach with five students who are deaf or hard of hearing: using the mediating tool of cued speech*. Doctoral Dissertation,. Columbia Universty.

National Reading Panel. (2000). Teaching students to read: evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading nstruction. Bethesda, MD: National Reading Panel, National Institute of Child Health and Human Development.

Nelson, J. M., & Machek, G. R. (2007). A survey of training, practice, and competence in reading assessment and intervention. *School Psychology Review, 36*(2), 311-327.

Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 31, 140–147.

Orton, S. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York, NY: Norton.

Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 17-20.

Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.

Özkök- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency and reading comprehension in suburban third-grade students.* Doctoral Dissertation,. San Diego Universty, San Diego.

Post, Y. (2003). Reflections. Teaching the secondary language functions of writing, spelling, and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 128-148.

Powell, L. E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students*. Doctoral Dissertation,. South Carolina Universty.

Rasinski, T. V. (2003). *Theory and practice: the fuent reader.* U.S.A.: Scholastic Professional Book.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension* (Second edition). New York: Scholastic.

Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research, 87*(3), 158 - 165.

Reynolds, R., (2002), Understanding the Nature of Reading Comprehension: Basic research and instructional applications,

Reynolds, D., & Nicolson, R. I. (2007). Follow-up of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia, 13*, 78-96.

Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham-Based reading instruction: A review of literature. *Journal of Special Education. 40*(3), 171-183.

Robinson, M. V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral readin fluency, and reading comprehension*. Doctoral Dissertation. Oregon Universty, Oregon.

Rose, T. & Zirkel, P. (2007). Orton-Gillingham methodology for students with reading disabilities. *Journal of Special Education,* 41, 171-185.

Rosenblum, S., Weiss P. L. and Parush S.. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties, *Educational Psychology Review, 15*(1), 41-81.

Rowley, R., McCarthy, M. & Rines, J.C, (2014). Adaptation of the wilson reading system for braille readers . *Journal of Visual Impairment & Blindness*, March-April.

Scheffel, D., Shaw, J., & Shaw, R. (2008). The efficacy of a supplemental multi-sensory reading program for first-grade students. *Reading Improvement*, 45(3), 139-152.

Schneps, M. H., Rose, T., & Fischer, K. W. (2007). Visual learning and the brain: Implications for dyslexia. *Mind, Brain, and Education, 1*(3), 128-136.

Schnobrich, K. M. (2009). *The relationship between literacy readiness and auditory and visual perception in kindergarteners*, Master's Thesis, Miami University, Oxford.

Sever, Sedat (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı.

Shaywitz, & Shaywitz, (2008). Paying Attention to Reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology. 20: 1329-1349.*

Simpson, S. Swanson, K. & Kunkel, J. (1992). The impact of an intensive multisensory reading program on a population of learning-disabled delinquents. *Annals of Dyslexia*, 42, 54-66.

Slingerland Institute for Literacy, 2015. http://slingerland.org/Home sayfasından erişilmiştir.

Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 609-618.

Somekh, B. (2006). Action research: a methodology for chance and development. *Maidenhead,: Open University.*

Sovik, N., Arntzen, O., & Karlsdottir, R. (1993). Relationship between writing speed and some parameters in handwriting. *Journal of Human Movement Studies*, 25, 133–150.

Stoner, J. (1991). Teaching at-risk students to read using specialized techniques in the regular classroom. Reading and Writing. *An Interdisciplinary Journal*, 3, 19–30.

Strınger, E. (1996). *Action Research: A Handbook for Practitioners* (Newbury Park, NJ: Sage).

Sweet, A.P., Guthrie J.T., Ng M.M (1998) Teacher Perceptions and Student Reading Motivation. *Journal of Educational Psychology*, *90* (2), 210-223.

TDK,(2015)..http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5658a8e2c19ae2.44885725 adersinden alınmıştır.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J., & Lindamood, P. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia, 60*, 40-56.

Trepanier, K. (2009). The Effectiveness of the Orton Gillingham Instructional Program When Used In Conjunction With a Basal Reading Program. Walden University

Tseng M. H., Cermak, S. A. (1993). The ınfluence of ergonomic factors and perceptual – Motor abilities on handwriting perfprmance. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47(10).

Tseng, M. H. & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *The American Journal of Occupational Therapy*, 54 (1), 83–88.

Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing, 21*, 299-316.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9* (1), 70-83.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Bs.). Ankara: Nobel

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific readingdisability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2-40.

Vickery, K. S., Reynolds, V. A., & Cochran, S. W. (1987). Multisensory Teaching Approach for Reading, Spelling and Handwriting, Orton-Gillingham Based Curriculum, in a Public School Setting. *Annals of Dyslexia, 37*, 189-200.

Westrich-Bond, A. (1993). *The effect of direct instruction of a synthetic sequential phonics program on the decoding abilities of elementary school learning disabled students*, Doctoral Dissertation, New Brunswick: The State University, New Jersey, Rutgers.

Wilson Language Training, (2015). http://www.wilsonlanguage.com/ sayfasından erişilmiştir.

Wise, J. C., Pae, H. K., Wolfe, C. B., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M., & Wolf, M. (2008). Phonological awareness and rapid naming skills of children with reading disabilities and children with reading disabilities who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(3), 125- 136.

Yener, Z. 2008. *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1.sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K., Rasinski, T., Ateş, S., Fıtzgerald, S., Zimmerman, B., & Yıldız, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade turkish students, Literacy *Research and Instruction,* 53, 72-89.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16.

Yıldız, M., Ateş, S. ve Yıldırım, K**.,** (2008). Opinions of parents with dyslexic children about the problems they and their children experience. 2nd International Conference on Special Education, Marmaris, Turkey, June 18-21.

Yıldız, M., & Akyol, H. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0230, 5, (4), 1690-1700.*

Yıldız, M., & Ateş, A. (2007). İlköğretim 3. sınıf öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesi. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi'de sunulan poster bildiri.* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, M. & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 14 (1), 11-30.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

EKLER

EK 1. Uygulama İzin Yazısı

T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433/605/6112122
Konu: Araştırma İzni

05/12/2014

VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 Nolu Genelgesi.

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Arş.Gör. Seda ALTUNBAŞ YAVUZ'un Müdürlüğümüze bağlı [redacted] İlkokulu, [redacted] İlkokulu, [redacted] İlkokulu, [redacted] İlkokulu, [redacted] İlkokulu, [redacted] İlkokulu, [redacted] İlkokulunda "Orton-Gillingham Temelli Öğretim Yönteminin Okuma Güçlüklerini Giderme Üzerindeki Etkisi" konulu araştırma yapacaktır.

Bu kapsamda, ilgi Genelge dahilinde Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Arş.Gör. Seda ALTUNBAŞ YAVUZ'un Müdürlüğümüze bağlı yukarıda isimleri belirtilen okullarda adı geçen çalışmayı yapması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Milli Eğitim Müdür V.

O L U R
05/12/2014

Fatih KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
-Komisyon Onayı (1 sayfa)
-Araştırma Belgeleri (12 sayfa)

Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Atatürk Mah. Fevzipaşa Cad. 24030 ERZİNCAN
Elektronik Ağ: http://erzincan.meb.gov.tr
e-posta: projelerekibi24@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Hizmetleri-2 (AR-GE)
Ayrıntılı bilgi için: Hamza YILMAZ Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7f9b-2deb-35a8-96b3-ede0 kodu ile teyit edilebilir.

EK 1. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Üçüncü Sınıf Metni

ANADOLU

Türk sultanlarından biri, asker toplayıp sefere çıkar. Hep birlikte dağ, taş, dere tepe geçerler. Ağustos sıcağı dudaklarını çatlatır, damaklarını kurutur. Susuz kalan askerlerin mataraları ise boştur. Yolları, Kızılcahamam Ovası'na düşer. Mola verilir. Etrafta su ve gölgelik aramaya başlanır. Çaresizlik içinde beklenirken uzaktan, elinde ayran bakracıyla ak saçlı, ihtiyar bir ana görünür. Kadın yaklaşır:

— Yavrucuklarım, hoş geldiniz. Alın, ananızın ak sütü gibi helal olsun. İçin ayranımdan, der.

Bakracındaki ayranı buradaki taş oluğa doldurur. Askerler oluğa üşüşür, mataralarını doldururlar.

Yanık bağırların, susuz mataraların tek umudu, bu şefkat sembolü ihtiyar anadadır.

— Doldur oğlum!

— Dolu ana…

— Doldurun yiğitlerim!..

— Ana dolu…

İhtiyar ana "Doldur!"" dedikçe askerler, "Ana dolu!" derler. Buz gibi ayranla bağırlarını serinletirler. Bir bakraç ayran, bir orduya yeter de artar bile…

Böylece o günden sonra, bu kutsal topraklara "Anadolu" deyiverir herkes..

Kızılcahamam'dan biraz ileride, Taşlıca köyü vardır. Köydeki oluğun yanı başındaki mezarın, bu anaya ait olduğuna inanılır. Daha doğrusu bu mezar, bu toprakları kanıyla sulayan yiğitlerin anası, Anadolu'nun sembolüdür.

Kısaca hikâye böyle söyler, gelelim tarihçilere. Onlara göre Anadolu adı, Anatolos'dan gelmekte… Batı kaynaklarında bu ad, Anatolia olarak geçer. Türkler Anatolia adını, Anadolu olarak Türkçeleştirmiş, bunu bir ananın kutsal şefkatine bağlamışlardır.

Mehmet ÖNDER

Şehirden Şehire Anadolu

(Düzenlenmiştir.)

EK 3. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan İkinci Sınıf Metni

AYÇA MUTFAKTA

Buzdolabının karanlık raflarına konulan havuç, domates, marul ve limon zor günler geçiriyordu. İki hafta önce pazar tezgâhlarında sergilenirken hem çok taze hem de cok mutluydular. Şimdi ise sararıp solmak üzereler. Marul bu duruma daha fazla dayanamadı:

— Arkadaşlar, ben çok halsizim. Yapraklarımı kıpırdatamıyorum. Galiba, kimseye faydalı olamadan öleceğim.

Bu arada mutfaktan tıkırtılar gelmeye başladı. Havuç:

— Susun, susun! Mutfakta birileri var. Bizim dolapta olduğumuzu şimdi hatırlayacaklardır eminim, dedi.

Havucun bu sözleri üzerine bütün sebzeler, sessizce beklemeye başladı. Mutfakta Ayça'nın annesi vardı. Yemek yapmak için hazırlık yapıyordu. Ayça annesinin yanına geldi. Amacı annesine soru sormaktı. Öğretmeni bir soru sormuş, büyüklerinden de yardım alabileceklerini söylemişti. Ayça:

— Anneciğim kolay gelsin. Bir konuda senin yardımına ihtiyacım var, dedi. Annesi:

— Yardım edebileceğim bir konuysa neden olmasın, dedi.

Ayça:

— Anneciğim, bilinçli tüketici nasıl davranmalı? diye soracaktım dedi.

Annesi:

— Önce bir düşüneyim güzel kızım. Ama ben düşünürken sen de dolaptan salata malzemelerini çıkarırsan bana yardım etmiş olursun, dedi.

Ayça, annesinin verdiği görevi yerine getirmek için dolabın kapağını açtı, rafta beklemekte olan havucu, marulu, domatesi ve limonu çıkarıp mutfak tezgâhının üzerine bıraktı. Biraz olsun neşelenen sebzeler, tezgâhın üzerinde minik hareketlerle dans etmeye başladı. Ayça, bu arada dolaptan çıkardığı sebzelerin solduğunu fark etti ve annesine:

— Ama anne! Bu sebzeler solmuş, dedi.

Annesi tezgâhta duran sebzelere göz gezdirdikten sonra:

— Haklısın kızım. Onları alalı iki hafta oldu, diye karşılık verdi.

Ayça gülümseyerek:

— Anneciğim soruma cevap vermene gerek kalmadı. Sebzeleri uzun süre beklettiğin için, senin bilinçli bir tüketici olmadığını anladım, dedi.

Annesi biraz utanır gibi oldu.

— Yaa! Öyle mi, bak hele, dedi ve ardından karşılıklı gülüştüler.

Annesi, Ayça'nın tezgâhın üzerine bıraktığı salata malzemelerini tek tek yıkamaya başladı. Yıkadığı sebzeleri, Ayça'nın uzattığı tepsiye koydu. Sıra marul yapraklarını yıkamaya geldiğinde Ayça bir şeyi fark etti. Marul yapraklarını ve diğer sebzeleri tek tek suyun altına tutarak yıkamak, suyu fazladan harcamak demekti. Bu, açıkça bir israftı. Özellikle, içinde bulundukları çevre koşullarında herkesin çok dikkatli olması gerekiyordu.

Daha dün öğretmeni:

— Bilinçli tüketici, tüketmek durumunda olduğu her şeyi, özenle seçmeli ve zamanında tüketmelidir. Kendimizi düşünürken başkalarını da düşünmek zorundayız çünkü bu dünyada yalnızca bizler yaşamıyoruz, demişti.

Bu durumu hemen annesine hatırlatması gerekiyordu. Öyle de yaptı. Annesi de Ayça'yla gurur duydu ve Ayça'ya teşekkür etti. Annesi:

— Haklısın kızım. İnsan, anne ya da baba olabilir fakat bilinçli tüketici olmak farklı bir durum. Sebzeleri, çukur bir kap içinde birkaç kez yıkamalıydım. O zaman suyu da gereksiz yere akıtmamış olurdum. Sebzeleri de çok fazla bekletmeden tüketmeliydik. Ya da tüketebileceğimiz kadar almalıydım. Ayça, annesinin bu sözleri karşısında mutlu oldu. Annesinin yemek yapmasına yardım etti ve salatanın tuzunu Ayça kattı.

Ülkü DUYSAK

EK 4. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Birinci Sınıf Metni

OYUNCAKÇI AMCA

Oyuncakçı amca,
Ne çok oyuncakların var:
Top, tank, tüfek, tabanca…
Gövdem titriyor,
Onlara bakınca.
N'olursun oyuncakçı amca.

Bundan böyle bizlere,
Oyuncak tüfekler yerine, ak yelkenli bir gemi,
Bir de süslü bebekler getir,
Unutma Emi?

Sonra oyuncakçı amca,
Senden aldığım tüfekleri,
Bozarak onlardan kuş yaptım,
Bana kızmazsın değil mi?

Abdulkadir BULUT

EK 5. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Ara Test Metni (3. Sınıf /Bilgilendirici Metin Türü)

DAYANIŞMA ÖRNEĞİ

Biz insanlar toplumsal varlıklarız. Toplum halinde yaşayan bizler için dayanışma çok önemlidir. Buna karşın bencil davranan insanlar da var. Bu insanlar, yardıma muhtaçları gözetmez, daha çok kendi çıkarlarını düşünür.

Böyle düşünmeyen, yardımlaşma ve dayanışma içinde olanlar da var. Bunlar zorda kalan insanların yardımına koşarlar. Bu insanların çok olduğu toplum, güçlü bir toplumdur.

Şimdi size dayanışma örneği sergileyen bir kuş türünden bahsedeceğiz. Kahramanlarımız kaya kırlangıçları.

Kaya kırlangıçları koloniler halinde yaşarlar. Bir kolonide yaklaşık üç bin yuva vardır. Kırlangıçlar toplu halde yaşamakla kalmazlar, yaşamlarını dayanışma içinde sürdürürler. Kaya kırlangıçları yiyecek bulduklarında sadece kendilerini düşünmezler. Yiyeceğin yerini çeşitli hareketlerle arkadaşlarına da bildirirler. Avlanmakta usta olan kırlangıçlar, yiyecek bulmakta zorlananlara yardım ederler. Böylece onların yaşamalarına yardımcı olurlar.

Kaya kırlangıçları, yardımlaşma ve dayanışmada çok ileri gitmişlerdir. Zamanlarının çoğunu buldukları yiyeceklerin yerini arkadaşlarına göstererek harcarlar. Ayrıca bu kırlangıçlar gerektiğinde yemeklerini arkadaşlarıyla paylaşırlar. Ne güzel bir davranış değil mi?

Kırlangıçlar böyleyse bizler nasıl olmalıyız? Cevabınızı duyar gibiyim: "Yardımlaşmanın ve dayanışmanın en güzelini sergilemeliyiz. Zor durumda olanlara yardım etmeliyiz. Dayanışma içinde yaşayan bir toplum oluşturmalıyız." Haklısınız…

Abdullah ARAZ

Hünerli Hayvanlar

(Düzenlenmiştir.)

EK 6. Okuma Hataları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Belirlemek Üzere Kullanılan Ara Test Metni (3. Sınıf /Hikâye Edici Metin Türü)

KELAYNAK KUŞU

Bir varmış, bir yokmuş. Bir ormanda birçok kuş varmış. Bunların içinden bir tanesi çok tembelmiş. Bütün kuşlar kendi yiyeceklerini kendileri ararlarmış. Bulduklarını yerler, bir kısmını da yuvalarına taşırlarmış. Ama tembel kuş, aylak aylak dolaşırmış. Karnı acıkınca da bir başka kuşun yiyeceğini kapar kaçarmış. Bu işi o kadar çabuk yaparmış ki öteki kuşlar kimin yaptığını anlayamazlarmış. Kuşlardan biri, bulduğu solucanı yemek üzereyken tembel kuş kapıp gidermiş. Başka bir kuş, böcek yakalarmış. Hooop onu da alıp kaçarmış. Bıkmış, usanmış kuşlar.

Bir gün ormanda toplantı yapmışlar. Bütün kuşlar bir araya gelmişler. Bu tembel kuşu yakalamak için bir çare düşünmüşler. Ağaçkakan demiş ki "Bir bal kabağı alalım. Ben gagamla içini oyayım. Dibine çam sakızı koyalım. Sonra tuttuğumuz her şeyi içine atalım. Aylak kuş, bu depoyu bulunca içindekileri yemek için kafasını daldırır. Kafasını sokunca da yapışır, onu yakalarız."

Kuşlar bu fikri beğenmişler. Ağaçkakanın dediklerini yapmışlar. Buldukları tüm yiyecekleri de kabağın içine atmışlar. Aylak kuş bunları görünce "Vay! Bunlar gizli bir depo yapmışlar." diye düşünmüş. Sonra da kabağa sokmuş kafasını. Sokmasıyla yapışması bir olmuş. O zaman bunun bir tuzak olduğunu anlamış ama kafası yapışmış bir kere. Kurtulmak için çok çabalamış. Sonunda kurtulmuş ama başındaki tüyler sakıza yapıştığı için başını çekince tüyler yolunmuş. Başı kel kalmış.

Öteki kuşlar onu yakalayamamışlar ama artık kel olduğu için kolayca tanıyabiliyorlarmış. Kel Aylak Kuş geliyor, diye onu gören yemini alıp kaçıyormuş. Kel Aylak Kuş aç kalmaya başlamış. Bakmış olacak gibi değil, o ormanı bırakıp başka bir ormana gitmiş. Ne var ki yeni gittiği ormanda da onu tanımışlar ve ormandan kovmuşlar.

Kel Aylak Kuş o orman, bu orman dolaşmış durmuş. Sonunda Birecik diye bir yere gelmiş. Birecik sıcakmış. Sıcak olduğu Sıcak olduğu için de böceği bol bir yermiş. Kel Aylak Kuş artık karnı acıkınca kendi yemeğini kendi buluyormuş.

Öteki kuşlar, Kel Aylak Kuş'u sevmişler. Onunla arkadaş olmuşlar. Sonra bir gün ona sormuşlar, "Neden senin adın Kel Aylak Kuş? Kelliğini hadi anladık ama sen tembel,

aylak bir kuş sayılmazsın. Kendi yemeğini kendin buluyorsun. Gel sana yeni bir ad bulalım.”

Kel Aylak Kuş bu işe çok sevinmiş. Arkadaşları da ona, “Senin adın bundan sonra Kel Aylak Kuş değil, Kelaynak olsun.” demişler. Böylece bizim kuşun adı “Kelaynak” olmuş. Kelaynak, Şanlı Urfa’nın Birecik ilçesine yerleşmiş, orada kalmış. Kelaynaklar, o gün bugün Birecik’te yaşarlar.

Birkaç Masal Birkac Şiir
drl. : Gülçin ALPÖGE
(Düzenlenmiştir.)

EK 7. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Metinlere Göre Okuma Hataları ve Türleri

Öğrenci 1'in Üçüncü Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları ve Türleri

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELERR	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
sultanlarından	1. sultlarından	sultanlarından	1. sultanlardan	
dudaklarını	2. dudakını	yavrucuklarım	2. yavrularım	
damaklarını	3. amadıklarını	yiğitlerim	3. yiğidim	
çaresizlik	4. çaresiklik			
bakracıyla	5. bakracıkla			
yavrucaklarım	6. yuvacıklarımın			
ananızın	7. ananına			
ayranı	8. ayını			
mataraların	9. matanının			
sembolü	10. -			
anadadır	11. anadınır			
	12.			
oğlum	13. -			
dolu	14. -			
ana	15. -			
doldurun	16. -			
yiğitlerim	17. -			
bile	18. -			
kadın	19. -			
ayranımdan	20. -			
bağırlarını	21. -			
serinletirler	22. -			
de	23. -			
vardır	24. var			
gelmekte	25. -			Atlama
bu	26. -			
anaya	27. -			
ait	28. -			
olduğuna	29. -			
inanılır	30. -			
daha	31. -			
doğrusu	32. -			
bu	33. -			
mezar	34. -			
bu	35. -			
toprakları	36. -			
kanıyla	37. -			
Anadolu'nun	38. Anadolu			
onlara	39. ona			
Anadolu	40. -			
adı	41. -			
batı	42.			
kaynaklarında	43.			
bu	44.			
ad	45.			
olarak	46.			
geçer	47.			
Türkler	48.			
adını	49.			

Anadolu	50.			
olarak	51.			
Türkçeleştirmiş	52. Türkçe			
bunu	53. bu			
şefkat	54. şefkatanı			
ayran	55. ayyarı			
olduğu	56. dolduğu			Ekleme
yanı	57. yanına			
göre	58. göyle			
		askerlerin	arkadaşların	
		Kızılcahamam	sıkılcahamam	
		Ovası'na	Ovası ana	Kendi
		su	şu	Kendini
		Taşlıca	başlıca	Düzeltme
		sembolü	şembolü	
		serinletirler	şerinletirler	
sefere	59. safere	bağırların	4. bağlarının	
birlikte	60. birlikde	deyiverir	5. deyiriz	
dağ	61. doğ	gelmekte	6. gelmeste	
taş	62. baş	oluğa	7. olduğu	
dere	63. vere	kısaca	8. sısaca	
ağustos	64. arustos			
sıcağı	65. çıkar mı			
çatlatır	66. çalıştatır			
susuz	67. sunuz			
kalan	68. konan			
askerlerin	69. aksabelerin			
mataraları	70. matamatikler			
yolları	71. yıllar			
Kızılcahamam	72. kızalayacak			
ovasına	73. oyacak			
'na	74. ona			
düşer	75. büşer			
verilir	76. verecek			
etrafa	77. atfera			
başlanır	78. başladı			Yanlış
beklenirken	79. bakalım			Okuma
ihtiyar	80. istiyar			
görünür	81. dolunun			
yaklaşır	82. yaşları			
geldiniz	83. geldim			
ak	84. ok			
helal	85. her			
lal	86. olan			
der	87. ben			
bakracındaki	88. başkalarının			
buradaki	89. durular			
taş	90. boş			
oluğa	91. olduğu			
doldurur	92. boldurur			
oluğa	93. olduğu			
üşüşür	94. üsütür			
mataralarını	95. maskarı			
doldururlar	96. boludur			
bağırların	97. doların			
susuz	98. sunuz			

umudu	99. olduğu			
ihtiyar	100.istiyorum			
ana	101.ama			
doludur	102.bol bol			
ihtiyar	103.istiyorum			
dedikçe	104.geriye			
askerler	105.…			
ana	106.…			
dolu	107.…			
derler	108.…			
buz	109.…			
ayranla	110.…			
orduya	111.orduyu			
yeter	112.ve			
yeter	113.tek			
artar	114.dağıdır			
günden	115.gölüne			
kutsal	116.kartlar			
topraklara	117.toplarının			
Anadolu	118.alanında			
deyiverir	119.yerleri			
Kızılcahamam'dan	120.kızacak da			
Taşlıca	121.başlayacak			
köyü	122.büyük			
köydeki	123.köylerde			
başındaki	124.başkalarının			
sulayan	125.soruları			
yiğitlerin	126.gibi			
sembolüdür	127.sudur			
hikâye	128.birileri			
gelelim	129.gelini			
tarihçileri	130.birileri			
doldur	131.dolduğu			
mezarın	132.verav			
ananın	133.Anadolu			
kutsal	134.kulak			
şefkatine	135.şeşerine			
bağlamışlardır	136.doladır			
		bakracıyla	9. bakracıyla	Tekrar
ayran	137.yarar			Tersine Çevirme
bakraç	138.barkaç			
anası	139.sana			

Öğrenci 1'in İkinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
zor	1.-	olamadan	1. olmadan	Atlama
de	2. -			
mutluydular	3. mutludur			
sararıp	4. sarap			
daha	5. -			
dayanamadı	6. dayanmadı			
galiba	7. -			
kimseye	8. -			
faydalı	9. -			
olamadan	10. -			
öleceğim	11. -			
mutfaktan	12. mutfakta			
tıkırtılar	13. -			
başladı	14. -			
var	15. -			
dolapta	16. -			
olduğumuzu	17. oldugu			
sözleri	18. -			
domates	19. domartes			Ekleme
limon	20. limonlar			
-zu	21. bu			
		ben	den	Kendi Kendini Düzeltme
Ayça	22. Arça	kıpırdatamıyorum	3.kıpırtutamıyorum	Yanlış Okuma
buzdolabının	23. buzlardanın			
karanlık	24. kalıtlı			
konulan	25. bolunan			
havuç	26. havaç			
günler	27. güzel			
pazar	28. parta			
tezgahlarında	29. tek dağlarda			
sergilenirken	30. sevgili			
taze	31. teze			
ise	32. bize			
üzereler	33. süresinde			
marul	34. marut			
du	35. bu			
ben	36. hep			
halsizim	37. hızlandı			
yapraklarımı	38. yapmadığı			
kıpırdatamıyorum	39. kıp…			
gelmeye	40. gerekçe			
susun	41. sonun			
susun	42. suz			
mutfaktan	43. sustara			
birileri	44. bilere			
olduğumuzu	45. doktuğu			
şimdi	46. şiirde			

hatırlayacaklardır	47. hayırdı			
eminim	48. evimde			
dedi	49. gedi			
bütün	50. tüm			
sebzeler	51. sebepler			
sessizce	52. sizle			
beklemeye	53. defterime			
üzerine	54. üzerine	sararıp	4. sararıp	Tekrar
		arkadaşlar	5. arkadaşlar	
		hatırlayacaklardır	6.hatırlayacaklardır	
raşarına	55. farklarına			Tersine Çevirme
ve	56. evin			

Öğrenci 1'in Birinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
amca	1. ama	kızmazsın	1. kızmasın	Atlama
titriyor	2. tiriyor			
amca	3. ama			
senden	4. sende			
amca	5. amacı			Ekleme
amca	6. ama	emi	mı	Kendi Kendini Düzeltme
oyuncakçı	7. oyuncakta			Yanlış Okuma
oyuncakçı	8. oyuncaklar			
ne	9. hep			
tank	10. tek			
tüfek	11. tefek			
tabanca	12. taplarca			
bakınca	13. bırakta			
nolursun	14. olunuyorsun			
oyuncakçı	15. oyuncaklar			
bundan	16. bunlara			
böyle	17. söyle			
oyuncakçı	18. olucak			
tüfekler	19. süferir			
yelkenli	20. yelmenli			
gemi	21. yemi			
gitti	22. getir			
oyuncakçı	23. oyuncaklarda			
aldığım	24. olduğu			
tüfekleri	25. sütleri			
bozarak	26. bazak			
onlardan	27. ….			
yaptım	28. yapır			
bana	29. ama			
değil	30. dediği			
kızmazsın	31. kızlamsın			

Öğrenci 1'in Ara Testteki Okuma Hataları

ARA TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI				HATA TÜRÜ
Hikâye Edinci Metinle İlgili Veriler		Bilgilendirici Metinle İlgili Veriler		
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
yakalarmış	1. yakalamış	karşın	1. karşı	Atlama
tuzak	2. tuz	insanların	2. insanlar	
yakalayamamışlar	3. yakalamamışlar	sürdürürler	3. sürdüler	
		avlanmakta	4. avlamakta	
		yaşamalarına	5. yaşamlarına	
		kırlangıçları	6. kırlangıçlar	
		zamanların	7. zamanının	
		gerektğinde	8. gerekti	
		arkadaşlarıyla	9. arkadaşlarla	
		dayanışmanın	10. dayanışının	
hooop	4. hop hop			Ekleme
varmış	yaşmış	bildirirler	bildiriyorlar	Kendi Kendini Düzeltme
dolaşırmış	dolaşıp			
yaparmış	yapmış			
kuşlardan	şunlardan			
araya	ayara			
buldukları	bunları			
bir	bile			
kolayca	kelayca			
demiş	5. gelmiş	şimdi	11. simdi	Yanlış Okuma
bal	6. bol	örneği	12. örnegi	
kabağı	7. kapağı	bahsedeceğim	13. bahsedecek	
dibine	8. gibine	bir	14. bu	
daldırır	9. daldırıp	kolonide	15. koluni	
gittiği	10. girdiği	yaklaşık	16. yok..	
		zorlananlara	17. zorlanırlar	
		kırlangıçlar	18. kirlangıçlar	
		değil	19. degil	
		cevabınızı	20. çevabınızı	
		gibiyim	21. gidiyim	
		ve	22. ne	
		olanlara	23. olanlaya	
		dayanışma	24. davranışma	
		yiyeceğin	25. yiyeceğin	Tekrar
		kaya	26. kaya	
		kırlangıçları	27. kırlangıçları	
		duyar	28. duyar	

Öğrenci 2'nin Üçüncü Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
sultanlarından	1. sulandan	Kızılcahamam	1. Kızılcaham	
geçerler	2. geçer	üşüşür	2. üşürür	
çatlatır	3. çaltır			
kurutur	4. kurut			
susuz	5. susu			
askerlerin	6. -			
mataraları	7. matarla			
boştur	8. boş			
yolları	9. -			
Kızılcahamam	10. -			
Ovası'na	11. -			
düşer	12. -			
mola	13. -			
verilir	14. -			
etrafta	15. -			
su	16. -			
başlanır	17. başlaır			
yavrucuklarım	18. -			
hoşgeldiniz	19. hoşgeldin			Atlama
sütü	20. süt			
mataralarını	21. matların			
doldururlar	22. doldu			
mataraların	23. matarların			
şefkat	24. şev			
sembolü	25. -			
ihtiyar	26. -			
anadadır	27. andır			
doldurun	28. dolduru			
yiğitlerim	29. yiği..			
doldur	30. dolu			
ayran	31. ayra			
artar	32. arta			
olduğuna	33. olduğu			
anası	34. -			
Anadolu'nun	35. Anadolu'			
sembolüdür	36. dir			
onlara	37. onra			
bağlamışlardır	38. bağlamıştır			
Türk	39. Türkiye	çatlatır	3. çatlatmıştır	
dağ	40. doğru	verilir	4. verirler	
dere	41. dertem	bağırların	5. bağırlarının	
elinde	42. elinden	mataraların	6. mataralarının	Ekleme
köydeki	43. köyündeki	doldur	7. doldurun	
oluğun	44. olduğuna			
yanı	45. yanına			
toprakları	46. toprakların			
alın	alan	dağ	dağı	Kendi Kendini Düzeltme
		askerlerin	askerin	
		çaresizlik	çaresilik	

		uzaktan	usaktan	
		hikaye	ikeye	
		doldurur	doldur	
		anadadır	anadır	
		ayran	oyran	
		oluğun	olduğu	
		mezar	merza	
		sulayan	sulayın	
		onlara	onlar	
		kutsal	kutusu	
		bağlamışlardır	bağlamıştır	
biri	47. bini	deyiverir	8. diyeverir	
asker	48. arkalara	inanılır	9. inanırlar	
toplayıp	49. toplanıp	yiğitlerin	10. yiğitlerim	
sıcağı	50. sadece	gelelim	11. gelin	
dudaklarını	51. duruma	kaynaklarında	12. kaynaksı	
damaklarını	52. damaktını			
gölgelik	53. göller			
çaresizlik	54. herkes			
beklenirken	55. berk…			
uzaktan	56. uzaktam			
bakracıyla	57. bakraylar			
ihtiyar	58. haktıyar			
görünür	59. göründü			
yaklaşır	60. yaklandı			
ananızın	61. ananıza			
gibi	62. gidip			
helal	63. ve			
olsun	64. aslan			
ayranımdan	65. ayak			
bakracındaki	66. bakrarır			
ayranı	67. ar			
oluğa	68. olduğu			
doldurur	69. doldurun			Yanlış Okuma
askerler	70. ıskerler			
oluğa	71. olduğu			
üşüşür	72. üstüne			
bağırların	73. bağlan			
susuz	74. susun			
oğlum	75. aylama			
ana	76. arın			
ihtiyar	77. irtiyar			
dedikçe	78. dedecek			
askerler	79. ararlar			
ayranla	80. ayraklar			
bağırlarını	81. bağırlarda			
serinletirler	82. ..			
bakraç	83. bahçe			
orduya	84. aryaya			
bile	85. bilir			
kutsal	86. kutu			
deyiverir	87. deyıne..			
herkes	88. hak…			
Kızılcahamam'dan	89. …dağdan			
ileride	90. lan			
Taşlıca	91. taşlaşı			
başındaki	92. bahçedeki			

mezarın	93. marangoz			
anaya	94. anadolu			
inanılır	95. ina..			
daha	96. doğla			
doğrusu	97. dağlar			
kanıyla	98. kanları			
sulayan	99. saklı			
yiğitlerin	100. yenini			
hikaye	101. hizbay			
söyler	102. göyle			
gelelim	103. göllerim			
tarihçilere	104. tan…			
Anadolu	105. anadır			
gelmekte	106. gelip			
kaynaklarında	107. kayralarınkinde			
olarak	108. olduğu			
geçer	109. geçen			
adını	110. ana			
Anadolu	111. anaları			
olarak	112. alır			
Türkçeleştirmiş	113. türkçeleri			
bunu	114. burada			
ananın	115. arta			
kutsal	116. kısım			
şefkatine	117. şefine			
		saçlı	13. saçlı	
		yavrucuklarım	14. yavrucuklarım	Tekrar
		ait	15. ait	
ayran	118. ayaran			
yanık	119. yakın			
topraklara	120. toparlaklarak			Tersine
ait	121. atı			Çevirme
mezar	122. meraz			
ad	123. da			

Öğrenci 2'nin İkinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
tezgahlarında	1. tezgahlanda			Atlama
yapraklarımı	2. yaparaklarımı			
kıpırdatamıyorum	3. kıpırdatıyorum			
olamadan	4. oldan			
havucun	5. havuç			
bu	6. -			
sessizce	7. sesi			
arkadaşlar	8. arkadaşları	yapraklarımı	1. yaparaklarımı	Ekleme
arada	9. arada da			
üzerine	10. üzerinene			
sebzeler	11. sebzeleri			
hem	12. ham	geçiriyordu	geçiriyorlardı	Kendi Kendini Düzeltme
		tezgahlarında	tezgahlarda	
		arkadaşlar	arkadaşlara	
Ayça	13. Ayşe	kıpırdatamıyorum	2. kıpırdalamıyorum	Yanlış Okuma
buzdolabının	14. buzdolabında			
raşarına	15. rafatına			
konulan	16. konuları			
pazar	17. paraz			
taze	18. taza			
sararıp	19. sarap			
solmak	20. salmak			
üzereydiler	21. üzereliler			
dayanamadı	22. dayanamıyordu			
galiba	23. kaliba			
öleceğim	24. ölecekim			
gelmeye	25. geliyor			
dolapta	26. dolıpta			
eminim	27. eminin			
beklemeye	28. peki			
		sararıp	3. sararıp	Tekrar

Öğrenci 2'nin Birinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
oyuncakçı	1. oyuncak			Atlama
oyuncakçı	2. oyuncak			
oyuncakların	3. oyuncaklar			
onlara	4. onlar			
bizlere	5. bizler			
yelkenli	6. yekenli			
oyuncakçı	7. oyuncak			
kızmazsın	8. kızmasın			
bundan	9. bunlardan	tüfek	1. tüfenk	Ekleme
tüfekler	10. tüfekleri	aldığım	2. alacağım	
tank	11. tak	titriyor	tirtiyor	Kendi Kendini Düzeltme
bakınca	12. babak	bundan	bugün	
titriyor	13. tren			Yanlış Okuma
oyuncakçı	14. oyuncakları			
bozarak	15. bazarak			
yaptım	16. yattım			
değil	17. diye			
gövdem	18. gövdem	bizlere	3. bizlere	Tekrar
aldığım	19. aldığım			

Öğrenci 2'nin Ara Testteki Okuma Hataları

ARA TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI				HATA TÜRÜ
Hikâye Edinci Metinle İlgili Veriler		Bilgilendirici Metinle İlgili Veriler		
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
içinden	1. içinde	türünden	1. türün	Atlama
bulduklarını	2. buldukları	kırlangıçları	2. kırlaçları	
anlayamazlarmış	3. anlamazmış	zamanlarının	3. zamanların	
yemini	4. yemin	durumda	4. duruma	
kuşları	5. kuşların	koloniler	5. kolonileri	Ekleme
		yiyeceklerin	6. yiyeceklerinin	
kuşlardan	kuşların	böylesi	bölgesi	Kendi Kendini Düzeltme
kapıp	kapım	düşünmeyen	düşünmeye	
dibine	diye	dayanışma	davraşma	
yapıştığı	yapışmış	kendilerini	kendilerine	
tanıyabiliyorlarmış	tanıyabilmişler	yiyeceğin	yiyeceğini	
yeni	6. yine	yaşayan	7. yaşarız	Yanlış Okuma
		bizler	8. birer	
		sergileyen	9. serelim	
		yaşamlarını	10. yaşamakların	
		ileri	11. iyiler	
		böyleyse	12. böylece	
		olmalıyız	13. olmamızı	
		sergilemeliyiz	14. sergilediniz	
tembel	7. tembel	zorda	15. zorda	Tekrar
daldırır	8. daldırır	arkadaşlarına	16. arkadaşlarına	
yapışır	9. yapışır	olanlara	17. olanlara	
beğenmişler	10. beğenmişler			
ağacın	11. ağacın			
		kahramanlarımız	18. hakramanlar	Tersine Çevirme

Öğrenci 3'ün Üçüncü Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
sultanlarından	1. sultanlardan	doldururlar	1. doldurur	Atayıp Geçme
sefere	2. sefer	ileride	2. iride	
damaklarını	3. damaklanı			
mataraları	4. matalanı			
ayran	5. aran			
ak	6. -			
görünür	7. görünü			
bağırların	8. boğır			
yiğitlerim	9. yiğiterim			
Anadolu	10. Andolu			
anaya	11. anya			
Anadolu	12. andolu			
hikaye	13. ik			
söyler	14. söyle			
anatolos	15. anotos			
Türk	16. Türkiye	sulayan	3. sulayarı	Ekleme
elinde	17. elinden			
ananızın	18. ananızını			
bakracındaki	19. bakracındanki			
umudu	20. umdudu			
dedikçe	21. dedikçen			
ayranla	22. ayranlar			
ileride	23. ileriden			
ait	24. ağıt			
daha	25. danha			
gelmekte	26. gelmekten			
		Türk	Türki	Kendi Kendini Düzeltme
		sefere	severe	
		başlanır	başlar	
biri	27. bini	sıcağı	4. sicağı	Yanlış Okuma
sıcağı	28. siçağı	Kızılcahamam	5. Kızılçahamam	
dudaklarını	29. budaklanı	ayranımdan	6. ayranmada	
ise	30. ıse	doldurun	7. doldurum	
boştur	31. doştur	oluğa	8. oluga	
yolları	32. yolan	ayranı	9. ararı	
beklenirken	33. deklenirken	deyiverir	10. diyiverir	
bakracıyla	34. başlaranının	Kızılcahamam	11. Kızılçahamam	
bir	35. dır			
kadın	36. kağadın			
yavrucuklarım	37. yavruçukların			
helal	38. hemala			
için	39. içın			
doldurur	40. doldurun			
üşüşür	41. üşüşüş			
doldururlar	42. boldururlar			
susuz	43. susur			
doldur	44. boldur			
dolu	45. boldur			
bakraç	46. dakraç			
bir	47. dır			

deyiverir	48. denirverir	
Kızılcahamam	49. Kızılçahamam	
köyü	50. görür	
oluğun	51. olugun	
mezarı	52. mezen	
toprakları	53. topraklan	
kanıyla	54. kanırla	
tarihçilere	55. tarıhçılere	
batı	56. datı	
kaynaklarında	57. karnaklarından	
bağlamışlardır	58. dağla..	
sulayan	59. usayan	Tersine Çevirme

Öğrenci 3'ün İkinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
raşarına	1. raşarna			Atlama
olamadan	2. olmadan			
öleceğim	3. ölcegim			
eminim	4. emin			
tezgahlarında	5. tezgahlarından	sözleri	1. söylediği	Ekleme
yapraklarımı	6. yaparaklarımı			
kimseye	7. kimseyer			
gelmeye	8. gelemeye			
dolapta	9. dolaptan			
sözleri	10. sözlerin			
geçiriyordu	11. geçiriyordum			
pazar	12. pazartes..			
de	13. den			
susun	14. sunsun			
		domates	domaktes	Kendi Kendini Düzeltme
		geçiriyordu	geçiriyor bu	
		ben	den	
		havuç	havuz	
		bizim	dizim	
Ayça	15. Ayca	sararıp	2. sarayıp	Yanlış Okuma
konulan	16. konular	fazla	3. vazla	
günler	17. gönler			
iki	18. ilk			
bu	19. du			
duruma	20. buruma			
ben	21. den			
halsizim	22. halsızım			
faydalı	23. fardalı			
tıkırtılar	24. tikirtilar			
birileri	25. birilkleri			
bizim	26. dızım			
olduğumuzu	27. albuğumuzu			
sebzeler	28. sedzeler			
beklemeye	29. deklemeye			
dayanamadı	30. ba..			
havuç	31. hafuç			
susun	32. susun	arkadaşlar	4. arkadaşlar	Tekrar
dolaptan	33. dolaptan			

Öğrenci 3'ün Birinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
kızmazsın	1. kızmasın			Atlama
titriyor	2. titiriyor			Ekleme
		tüfek	süfek	Kendi Kendini Düzeltme
		senden	sende	
oyuncakçı	3. oruncaktı	onlardan	1. oyuncaktan	Yanlış Okuma
tabanca	4. kadanca			
gövdem	5. gövden			
bakınca	6. dakinca			
bebekler	7. dedekler			
top	8. top	ak	2. ak	Tekrar
tank	9. tank			
tüfek	10. tüfek			

Öğrenci 3'ün Ara Testteki Okuma Hataları

ARA TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI					
Hikâye Edinci Metinle İlgili Veriler			Bilgilendirici Metinle İlgili Veriler		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER		YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
yapışır	1.	yapış	varlıklarız	1. varlıkları	Atlama
ağaçkakanın	2.	ağaçkanın	muhtaçları	2. muhtaçlar	
yapmışlar	3.	yapmış	düşünmeyen	3. düşünmeye	
bunun	4.	bunu	insanların	4. insanları	
yakalayamamışlar	5.	yakalayamamış	yaklaşık	5. yaklaşı	
ormanda	6.	ormana	dayanışma	6. dayanış	
ormandan	7.	ormanda	içinde	7. için	
			yerini	8. yeri	
			bulukları	9. bulduklar	
			cevabınızı	10. cevabınız	
			sergilemeliyiz	11. sergimeliyiz	
gagamla	8.	gagamlan	karşın	12. karışın	Ekleme
oyayım	9.	oyalım	şimdi	13. şimdik	
kuş	10.	kuşu	toplu	14. toplum	
			yaşamakla	15. yaşayamakla	
			bulmakta	16. bulamakta	
			yiyeceklerin	17. yiyecekleriniz	
			harcarlar	18. haracarlar	
içini		içine	yiyeceğin	yiyecekle	Kendi Kendini Düzeltme
yemek		yemak	yaşamalarına	yaşamakları	
fikri		fıkrı	dayanışmada	kaya	
bütün	11.	butün	böylesi	19. döylesi	Yanlış Okuma
çabuk	12.	çok	yaşayan	20. yaşarız	
yaparmış	13.	yapıyor	bencil	21. dençil	
kuşlardan	14.	kuşlarlan	yardıma	22. yardına	
kapıp	15.	kabıp	gözetmez	23. gözel	
kuş	16.	koş	düşünür	24. düşünün	
bıkmış	17.	birmiş	koşarlar	25. koşanlar	
araya	18.	ayara	güçlü	26. küçlü	
ben	19.	den	örneği	27. örnegi	
kabağın	20.	kadağın	kaya	28. kara	
aylak	21.	aylek	koloniler	29. kalogniler	
gizli	22.	gızlı	kolonide	30. kolanide	
biye	23.	diye	paylaşırlar	31. baylaşırlar	
sokmasıyla	24.	sonmasıyla	duyar	32. buyar	
olduğunu	25.	altugunu			
kolayca	26.	kolayça			
bırakıp	27.	birakıp			
kendileri	28.	kendileri			Tekrar
hoop	29.	hoop			
kel	30.	kel			
olduğu	31.	olduğu			
için	32.	için			

Öğrenci 4'ün Üçüncü Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
sultanlarının	1. sularının	dudaklarını	1. dudakları	Atlama
damaklarını	2. damakların	damaklarını	2. damakları	
gölgelik	3. gölgen	doldururlar	3. doldurur	
çaresizlik	4. çarşı	anadadır	4. anadır	
görünür	5. görünü			
yaklaşır	6. yakar			
yavrucuklarım	7. yarına			
ananızın	8. ananızı			
ayranımdan	9. ayranım			
bakracındaki	10. bakracımı			
taş	11. aş			
üşüşür	12. üzür			
doldururlar	13. doludur			
bağırların	14. bağranın			
anadadır	15. anadır			
doldur	16. dolur			
dedikçe	17. dedik			
derler	18. der			
bağırlarını	19. bağır			
serinletirler	20. seriniyi			
orduya	21. ordu			
topraklara	22. topraklar			
deyiverir	23. deyi..			
Kızılcahamam'dan	24. Kızılcam…			
Taşlıca	25. Talıa			
tarihçilere	26. tarıh			
olarak	27. olrak			
bağışlamışlardır	28. bağlamadır			
elinde	29. eliginden	mataraları	5. mataralarını	Ekleme
alın	30. alırı	mezarın	6. mezarının	
oluğa	31. oluğan	sulayan	7. sulayanı	
yeter	32. yenerler	Türkçeleştirmiş	8. Türkçeleştirirmiş	
oluğun	33. olduğun			
toprakları	34. toprakların			
herkes	35. harkes	Kızılcamam	Kızılcahamam	Kendi Kendini Düzeltme
		verilir	verir	
		beklenirken	beklenirden	
		dolu	doldur	
		anaya	araya	
		Anadolu'nun	Anadolu'yu	
sefere	36. sefra	deyiverir	9. diyever	Yanlış Okuma
dağ	37. dog			
taş	38. teş			
tepe	39. topa			
ağustos	40. ağrus			
dudaklarını	41. dikkati			
çatlatır	42. çeker			
kurutur	43. kurunur			
kalan	44. kalır			

askerlerin	45. aslanların
mataraları	46. mera..
boştur	47. baştur
yolları	48. yanları
Kızılcahamam	49. ka..
ovasına	50. oyarına
mola	51. mala
verilir	52. verilen
etrafta	53. etine
aramaya	54. ararıma
başlanır	55. başarılı
beklenirken	56. bakla…
uzaktan	57. üzaklan
bakracıyla	58. bakraıak
ak saçlı	59. akşamı
ihtiyar	60. ahtıyor
ana	61. ama
kadın	62. kadan
hoş	63. baş
sütü	64. süsü
helal	65. halam
olsun	66. alşın
der	67. her
buradaki	68. bırakıp
doldurur	69. baldırır
askerler	70. aşkelerin
mataraların	71. masaraların
mataraların	72. meterili
sembolü	73. semeli
oğlum	74. ağlım
dolu	75. darı
yiğitlerim	76. yiği…
dolu	77. dalı
askerler	78. asyakar
dolu	79. danı
buz	80. siz
ayranla	81. ayrılana
artar	82. örter
kutsal	83. kutlu
anadolu	84. anadım
vardı	85. vördü
yanı	86. yeri
başında	87. böşüde
mezarın	88. meseri
ait	89. git
inanılır	90. ira..
daha	91. doha
doğrusu	92. do..
kanıyla	93. karıyla
sulayan	94. suları
yiğitlerin	95. yırtan
Anadolu'nun	96. anadığının
sembolüdür	97. semdiği
kısaca	98. kisaca
hikaye	99. kikara
Anadolu	100. aradalı
gelmekte	101. desin

kaynaklarında	102.	kizlerinden			
adını	103.	adları			
Anadolu	104.	anatı			
Türkçeleştirmiş	105.	Türkçelemiş			
kutsal	106.	kütüel			
şefkatine	107.	şafakın			
batı	108.	batı	der	10. der	Tekrar
ayranı	109.	aryanı			Tersine Çevirme

Öğrenci 4'ün İkinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
buzdolabının	1. buzdan	öleceğim	1. ölicem	Atlama
raşarında	2. rafada			
domates	3. domate			
yapraklarımı	4. yaprakları			
öleceğim	5. ölece			
birileri	6. biri			
olduğumuzu	7. olduğumuz			
hatırlayacaklardır	8. hatırla…			
geçiriyordu	9. geçiriyorlardı	raşarına	2. raşarında	Ekleme
mutluydular	10. mutluylarmış	dayanamadı	3. dayanamazdı	
mutfaktan	11. mutfakların	başladı	4. başlamıştı	
başladı	12. başlamıştı			
marul	13. meril	sergilenirken	sergilenirdi	Kendi Kendini Düzeltme
ben	14. den	daha	dafa	
karanlık	15. karanda	mutluydular	5. mutlulardı	Yanlış Okuma
havuç	16. havaç	hatırlayacaklardır	6.hatırlayaşaklardır	
marul	17. marıl			
zor	18. zar			
pazar	19. havaz			
tezgahlarında	20. tezgeh…			
sergilenirken	21. sergiliyen			
hem	22. hep			
taze	23. güzel			
solmak	24. solup			
üzereler	25. üzeri…			
dayanamadı	26. meyanda..			
kıpırdatamıyorum	27. kıpırdoramıyorum			
galiba	28. geliba			
faydalı	29. fazlayı			
olamadan	30. olmadığım			
tıkırtılar	31. dikkat			
gelmeye	32. gelmese			
başladı	33. başarılı			
havuç	34. havaç			
mutfakta	35. mutfağın			
dolapta	36. dolabı			
havucun	37. havıcın			
sözleri	38. gözleri			
üzerine	39. nize			
sessizce	40. sesimize			
sararıp	41. sararıp	arada	7. arada	Tekrar

Öğrenci 4'ün Birinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
oyuncakçı	1. oyuncak			Atlama
tank	2. tan			
tabanca	3. taban			
yerine	4. -			
tüfekleri	5. tüfeki			
amca	6. amaca			Ekleme
böyle	7. böylece			
bebekler	8. bebeğimler			
emi	9. emir			
		onlardan	onlarda	Kendi Kendini Düzeltme
amca	10. amacı			Yanlış Okuma
oyuncakçı	11. oyuncağı			
oyuncakların	12. oyuncağın			
titriyor	13. titrirmi			
N'olursun	14. ne oluyor			
oyuncakçı	15. oluyor			
tüfekler	16. tüfeğini			
yelkenli	17. yel-			
gemi	18. geli			
getir	19. gerir			
senden	20. sence			
aldığım	21. olsun			
bozarak	22. bözerek			
yaptım	23. yapam			
bana	24. dana			
kızmazsın	25. kızmasan			
bundan	26. bundan			Tekrar
unutma	27. unutan			Tersine Çevirme
amca	28. amaç			

Öğrenci 4'ün Ara Testteki Okuma Hataları

ARA TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI				HATA TÜRÜ
Hikâye Edinci Metinle İlgili Veriler		Bilgilendirici Metinle İlgili Veriler		
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
bulduklarını	1. buldukları	kendi	1. kedi	Atlama
kısmını	2. kısmı	zamanlarının	2. zamanlarını	
anlayamazlarmış	3. anlamazlarmış			
yakalarmış	4. yakalamış			
yiyecekleri	5. yiyeceği			
içine	6. için			
kafasını	7. kafası			
yakalayamamışlar	8. yakalamışlar			
bir	9. biri	dayanışmanın	3. dayanışmalının	Ekleme
hoop	10. hop hop	yardımına	4. yardımında	
-	11. tatlı	paylaşırlar	5. paylaşırdılar	
kuş	12. kuşu			
birçok	birkaç	karşın	karşı	Kendi Kendini Düzeltme
kendileri	kendideki	sergilemeliyiz	sergilemelisiniz	
tembel	tembol			
çam	çaban			
aylak	aynak			
aylak	13. aynak	olanlar	6. olaylar	Yanlış Okuma
aylak	14. aynak	kuş	7. kış	
acıkınca	15. açıkınca	kaya	8. yada	
kapar	16. kapıp	kırlangıçları	9. kırlancıkları	
işi	17. işe	koloniler	10. kola..	
bıkmış	18. bikmiş	hareketlerle	11. hareketlerde	
bal	19. bol	gerektiğinde	12. gerekli	
kabağı	20. kabaklı	davranış	13. hayvan	
oyayım	21. oyarım	değil	14. dedi	
yakalarız	22. yakalamış	bizler	15. sizler	
kabağın	23. kapağın	cevabınızı	16. çevabınız	
yapıştığı	24. yapışmış	toplum	17. toplam	
bakmış	25. bıkmış	oluşturmalıyız	18. oluşturmalıdır	
bırakıp	26. bırakır			
çare	27. çare	çıkarlarını	19. çıkarlarını	Tekrar
ağaçkakan	28. ağaçkakan	avlanmakta	20. avlanmakta	
		yardımcı	21. yardımcı	

Öğrenci 5'in Üçüncü Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
sultanlarından	1. sultanları	askerlerin	1. askerleri	
biri	2. bir	mataraları	2. matarları	
geçerler	3. geçer	yolları	3. yolu	
çatlatır	4. -	etrafta	4. etrafa	
ise	5. -	görünür	5. görür	
geldiniz	6. geliniz	geldiniz	6. -	
ayranı	7. ayran	helal	7. he	
buradaki	8. burada…	askerler	8. asker	
üşüşür	9. üşür	mataralarını	9. atarı	
mataralarını	10. matalarını	doldurur	10. doldururlar	
doldururlar	11. doldurur	serinletirler	11. serintirler	
doldur	12. oldur	mezarın	12. -	
doldurun	13. dolurun	tarihçilere	13. tarih	Atlama
derler	14. der	kaynaklarında	14. kaynaklarda	
ayranla	15. -			
yeter	16. yer			
de	17. -			
topraklara	18. topraklar			
herkes	19. -			
Kızılcahamam'dan	20. kızılcamda			
Taşlıca	21. taşlı			
köyü	22. köy			
mezarın	23. mezarı			
ad	24. -			
Türkçeleştirmiş	25. Türk…			
umudu	26. umundu	verilir	15. verirler	
anadadır	27. anadağlıdır	oluğa	16. olduğunda	
doldur	28. doludur	oluğa	17. olduğuna	
köydeki	29. köyündeki	topraklara	18. topraklarda	Ekleme
oluğun	30. olduğun	ileride	19. ilçelerde	
söyler	31. söylerken	köydeki	20. köyündeki	
		oluğun	21. olduğun	
mola	32. mo…	dağ	doğ	
ayran	33. ay…	uzaktan	uzun	
ak	34. ok	ayran	yan	Kendi Kendini Düzeltme
yavrucuklarım	35. yavrucuk…	Türkler	Türkiyeler	
taş	36. toz			
Anadolu	37. anadol			
sembolüdür	38. sombölüdür			
asker	39. şeker	sultanlarından	22. ruslardan	
sefere	40. saraya	sefere	23. zafere	
çıkar	41. çıkmış	geçerler	24. gezerler	
dağ	42. doğ	dudaklarını	25. durakında	
dudaklarını	43. durdanlı	damaklarını	26. dolunca	Yanlış Okuma
damaklarını	44. damgalamaları	Kızılcahamam	27. kısmımızda	
kurutur	45. kunutur	gölgelik	28. görevlik	
askerlerin	46. askeren	başlanır	29. başladı	
matara	47. katara	beklenirken	30. beklemeden	
boştur	48. bosturuyo	bakracıyla	31. bakıyor	

yolları	49. yalan	ihtiyar	32. siyor	
Kızılcahamam	50. kızılçatığın	yaklaşır	33. yolmuş	
Ovası'na	51. oyasına	yavrucuklarım	34. yolunum	
düşer	52. düşal	ayranımdan	35. mardan	
etrafta	53. efratına	bakracındaki	36. baştaki	
başlanır	54. başlamış	ayranı	37. ayında	
çaresizlik	55. çalaşizlik	buradaki	38. duraktaki	
beklenirken	56. bekrenike	taş	39. boş	
bakracıyla	57. bak…	üşüşür	40. süreler	
ihtiyar	58. ittiyar	umudu	41. sudu	
görülür	59. gönülür	anadadır	42. anadoludur	
yaklaşır	60. yoktudır	doldur	43. dolular	
hoş	61. boş	yiğitlerim	44. yiyeceğim	
ananızın	62. annezin	ihtiyar	45. istiyor	
ayranımdan	63. oynamamdan	bağırlarını	46. başlarlar	
bakracındaki	64. bakmanlardaki	bakraç	47. bağaç	
oluğa	65. olduğuna	kutsal	48. kurtuluş	
oluğa	66. olduğuna	deyiverir	49. deyirler	
bağırların	67. bozgun	herkes	50. yerler	
mataraların	68. matmadın	Kızılcahamam'dan	51. kırmızılarından	
ihtiyar	69. ittiyor	Taşlıca	52. toplumca	
oğlum	70. ağlum	köyü	53. köye	
ana	71. anne	yanı	54. yeni	
yiğitlerim	72. yigidim	başındaki	55. baştakinlerden	
bağırlarını	73. anılarını	inanılır	56. istiyorlar	
serinletirler	74. serinlenilir	mezar	57. merkez	
orduya	75. ardında	kanıyla	58. kaynayan	
artar	76. artık	yiğitlerin	59. yiyecekleri	
deyiverir	77. deyince	sembolüdür	60. sebzeleridir	
ileride	78. ilerince	anası	61. annesi	
yanı	79. yeni	söyler	62. sürer	
başındaki	80. basamaktaki	gelelim	63. geriye	
ait	81. git	olarak	64. olma	
anaya	82. anna	şefkatine	65. sefiklerde	
inanılır	83. bir-idir	bağlamışlardır	66. doğluyordur	
doğrusu	84. bağdusu			
sulayan	85. süreyman			
tarihçilere	86. tayrice			
kaynaklarında	87. kayisna			
adını	88. adıları			
olarak	89. ırmak			
ananın	90. anlamını			
şefkatine	91. sevkine			
bağlamışlardır	92. valdır			
susuz	93. susuz			Tekrar
Anadolu	94. Anadolu			
		çatlatır	67. çoltatır	Tersine Çevirme
		yanık	68. yakında	

Öğrenci 5'in İkinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
geçiriyordu	1. geçiyordu	geçiriyordu	1. geçiyordu	Atlama
hem	2. -	mutluydular	2. mutludur	
mutluydular	3. mutludur	dayanamadı	3. dayanmıştı	
solmak	4. olmak	yapraklarımı	4. yapımı	
dayanamadı	5. dayanırdı	kıpırdatamıyorum	5. kıpırdıyorum	
çok	6. -	olamadan	6. olmadan	
kıpırdatamıyorum	7. kıpırdatmıyorum	hatırlayacaklardır	7. hatırlayacak	
olamadan	8. olmadan	beklemeye	8. bekleye	
mutfaktan	9. faktan			
hatırlayacaklardır	10. hatırlıyordur			
beklemeye	11. bekleye			
buzdolabının	12. buzdolabından	raşarına	9. rafında	Ekleme
konulan	13. konuların			
ise	14. işte			
başladı	15. başlıyordu			
		mutfaktan	mutraftan	Kendi Kendini Düzeltme
tezgahlarında	16. ….	tezgahlarında	10. temizliğinden	Yanlış Okuma
sergilenirken	17. sergile..	sergilenirken	11. çiçeklerden	
taze	18. teze	taze	12. temize	
sararıp	19. daralıp	solmak	13. sormak	
üzereler	20. düzenler	üzerelere	14. üzerinde	
öleceğim	21. öğreneceğim	öleceğim	15. öğrenceyim	
bu	22. …	tıkırtılar	16. kırkırırlar	
arada	23. …	sözleri	17. gözleri	
tıkırtılar	24. tıkır tıkır	sessizce	18. sessisince	
başladı	25. boşaldı			
zor	26. zor			Tekrar
susun	27. susun			
birileri	28. birileri			

Öğrenci 5'in Birinci Sınıf Metnindeki Ön Test-Son Test Okuma Hataları

ÖN TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		SON TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI		HATA TÜRÜ
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
tank	1. tak	kızmazsın	1. kızmasın	Atlama
kızmazsın	2. kızmasın			
bundan	3. bunlardan			Ekleme
oyuncakçı	4. oyuncağı	gövdem	gördüm	Kendi Kendini Düzeltme
		değil	dediği	
oyuncakların	5. oyuncağın			Yanlış Okuma
gövdem	6. gördem			
yerine	7. nerine			
renkleri	8. yelkenli			
aldığım	9. olduğumu			
süslü	10. süslü	N'olursun	2. N'olursun	Tekrar

Öğrenci 5'in Ara Testteki Okuma Hataları

ARA TESTTE YAPILAN OKUMA HATALARI				HATA TÜRÜ
Hikâye Edinci Metinle İlgili Veriler		Bilgilendirici Metinle İlgili Veriler		
METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	METİNDEKİ KELİMELER	YANLIŞ OKUNAN KELİMELER	
ormanda	1. orman	olanlar	1. onlar	Atlama
yiyeceklerin	2. yiyecekler			
anlayamazlarmış	3. anlamazlarmış			
içinden	4. içinde			
kuşları	5. kuşların			
yemini	6. yemin			
kuş	7. kuşu	yardımına	2. yardımlaşma	Ekleme
		olduğu	3. olduğunu	
		halinde	4. halinde	
		yaşamakla	5. yaşamaklardaki	
kendileri	kendideki	toplum	topluluk	Kendi Kendini Düzeltme
yemek	yemik	kahramanlarımız	kahramanımız	
kuşlardan	kuşların	yerini	yeni	
		yardımcı	yardımacı	
		buldukları	bulutta	
		yiyeceklerin	yiyeceklerinin	
kelaynak	8. kelnak	dayanışmanın	6. dayanaşmanın	Yanlış Okuma
bunların	9. bunlardan	muhtaçları	7. mutlaça	
tembelmiş	10. tembol	çıkarlarını	8. çıkartını	
karnı	11. karınca	dayanışma	9. dayanmasına	
kapar	12. kapıp	sergileyen	10. şekilleri	
hoop	13. hop hop	bahsedeceğiz	11. daha seçilir	
alıp	14. alır	kırlangıçları	12. kırlaçları	
aylak	15. aynak	bildirirler	13. bırakır	
yakalarmış	16. yakalamış	kırlangıçlar	14. kırkancıklar	
kabağı	17. kapaklı	zorlananlara	15. zorlandıkları	
tanıyabiliyorlarmış	18. tanıyabilmişler	yaşamalarına	16. yaşamaklarda	
sokmasıyla	19. kosmasıyla	kırlangıçlar	17. kırlançıglar	Tersine Çevirme

EK 8. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Metinlere Göre Okuduğunu Anlamaya Yönelik Cevapları

Öğrenci 1'in Üçüncü Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Anadolu"*	2 puan	*"Anadolu"*	2 puan
2. Anadolu adı nereden gelmektedir?	*Cevap Yok*	0 puan	*"Askere ayran vermiş kadın. O da ana dolu demiş, ordan gelir."*	2 puan
3. Anadolu'nun sembolü olarak inanılan yer neresidir?	*Cevap Yok*	0 puan	*"Kızılcahamam'da bir köy mezarı"*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	*Cevap Yok*	0 puan	*Yine Anadolu verirdim*	2 puan
5. Metinde anlatılan olay gerçekten yaşanmış olabilir mi? Neden?	*"Olabilir, çünkü…."*	0 puan	*"Olabilir, çünkü savaş olmuş"*	2 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	2 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	10 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%17	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%83

Öğrenci 1'in İkinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	Cevap Yok	0 puan	*"Ayça Mutfakta"*	2 puan
2. Sebzeler niçin zor günler geçiriyor?	Cevap Yok	0 puan	*"Sararıp, solmuşlar ondan"*	2 puan
3. Buzdolabında hangi sebzeler var?	*"Maydanoz"*	1 puan	*"Marul, havuç, domates bir de limon"*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	*"Sebze"*	2 puan
5. Bundan sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir?	*5. Cevap Yok*	0 puan	*5. "Annesi mutfağa yemek yapmaya gelmiş"*	3 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	1 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	11 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%8	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 1'in Birinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	Cevap Yok	0 puan	*"Oyuncakçı Amca"*	2 puan
2. Metindeki çocuğun gövdesi neden titriyor? Neyden korkuyor?	Cevap Yok	0 puan	*"Top, tanktan korkuyor."*	2 puan
3. Çocuk oyuncakçı amcadan tüfekler yerine hangi oyuncakları yapmasını istiyor?	Cevap yok	0 puan	*"Bebek, oyuncak süslü bebekler, kuş "*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	*"Oyuncakçı Amca"*	2 puan
5. Oyuncaklar yararlı mı yoksa zararlı mıdır? Neden?	Cevap Yok	0 puan	*"Zararlıdır. Oynuyoruz, oynadığımız zaman ödevimizi unutuyoruz yapmayı. Okuyamıyoruz."*	2 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	0 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	9 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%0	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%75

Öğrenci 1'in Ara Testteki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bilgileri

Metnin Adı / Metnin Türü			Metnin Adı / Metnin Türü		
Kelaynak /Hikâye Edici			Dayanışma / Bilgilendirici		
Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Alınan Puanlar				
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Basit Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
1. Kelaynak kuşunu neden kimse sevmiyor?	*"Çünkü kuşlar yiyeceğini taşıyor buda da götürüp kaçırıyor."*	1 puan	1. Okuduğun hikâyeyi bana anlatır mısın?	*"Kuşlar varmış. Yiyeceklerini paylaşırmış arkadaşlarıyla."*	1 puan
2. Ormandaki tüm kuşlar birleşip bir toplantı yapmışlar. Bu toplantının amacı neydi?	*"Kelaynak kuşu yiyeceklerini almasın diye."*	1 puan	2. Usta avcı kuşlar yiyeceklerini bulduklarında neler yapıyor?	*"Arkadaşlarına paylaştırırlarmış. Onlara yardım ederler."*	1 puan
3. Yapılan bu toplantıda Kelaynak kuşunu yakalamak için nasıl bir çözüm bulmuşlar?	*"Ağaçkakan gagasıyla kabağın içine yuvarlak açmış. İçine sakız koymuşlar. Kabağın içine buldukları yiyeceklerini koymuşlar. Kuş gelmiş. Demiş ki gizli bir depo. Kafası yapışmış. Kafasını çıkarmış. Tuhaf olduğunu anlamış. Tüyleri yapışmış"*	2 puan	3. Kaya kırlangıçları biz insanlara nasıl örnek oluyorlar?	*"Davranışma yaparlarmış. Yiyeceklerini paylaşırmış ailesiyle."*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
4. Aylak kelimesi sadece kuşlar için kullanılan bir ifade midir? Neden?	*"Bilmiyorum"*	0 puan	4. Toplum olarak biz nasıl davranmalıyız?	*"Yardım etmeliyiz insanlara."*	1 puan
5. Bu metin bize ne anlatmak istiyor?	*"Bir kuş varmış. Arkadaşlarının yiyeceklerini alıyormuş. Onu yakalamışlar. Kel kalmış. Başka yerlere gitmiş."*	1 puan	5. Bencil insanlar nasıl davranır?	*"Bencil,..."*	0 puan
Sonuçlar					
Hikâye Edici Metinden Alınan Toplam Puan		5 puan	**Bilgilendirici Metinden Alınan Toplam Puan**		4 puan
Hikâye Edici Metni Anlama Yüzdesi		%42	**Bilgilendirici Metni Anlama Yüzdesi**		%33

Öğrenci 2'nin Üçüncü Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	Cevap yok	0 puan	*"Anadolu"*	2 puan
2. Anadolu adı nereden gelmektedir?	*"Bilmiyorum"*	2 puan	*"Kadın askerlere doldurun yiğitlerim demiş. Mataralarınızı ayranla doldurun demiş. Kadın dedikçe onlar da demiş ki ana dolu, ordan"*	2 puan
3. Anadolu'nun sembolü olarak inanılan yer nerededir?	*"Köydeymiş"*	1 puan	*"Kızılcahamam köyünde kadının mezarı"*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	*"Bende Ana Dolu koyardım."*	3 puan
5. Metinde anlatılan olay gerçekten yaşanmış olabilir mi? Neden?	Cevap yok	0 puan	*"Olabilir, çünkü savaş olur. Orda askerler var. Susuyorlar. Ayranı severler."*	2 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	3 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	11 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%25	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 2'nin İkinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Mutfak"*	0 puan	*"Ayça Mutfakta"*	2 puan
2. Sebzeler niçin zor günler geçiriyor?	*"Bilmiyorum"*	0 puan	*"Çünkü çürümeye başlamışlar, halsiz düşmüşler."*	2 puan
3. Buzdolabında hangi sebzeler var?	*"Domates"*	1 puan	*"Domates, havuç, marul bide limon"*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	*"Aynısını verirdim öğretmenim."*	2 puan	*"Taze sebzeler"*	3 puan
5. Bundan sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir?	*"Bilmiyorum öğretmenim"*	0 puan	*"Onların, marulların yenmesi olabilir."*	2 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	3 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	11 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%25	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 2'nin Birinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Oyuncak"*	0 puan	*"Oyuncakçı Amca"*	2 puan
2. Metindeki çocuğun gövdesi neden titriyor? Neyden korkuyor?	*"Öğretmenim bilmiyorum."*	0 puan	*"Top, tank, tüfek, tabanca dan korkuyor."*	2 puan
3. Çocuk oyuncakçı amcadan tüfekler yerine hangi oyuncakları yapmasını istiyor?	*"Top, tank"*	0 puan	*"Bebekle gemi istiyor. "*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	*"Oyuncak"*	2 puan	*"Oyuncaklar"*	3 puan
5.Oyuncaklar yararlı mı yoksa zararlı mıdır? Neden?	Cevap Yok	0 puan	*"Yararlıdır, zararlıdır. Para boş boşuna gidiyor zararlıdır. İsteyen alır ama biz alamayız. Annem para vermiyor. Biz de alamıyoruz. Öbür çocuklar için yararlı olabilir."*	2 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	2 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	11 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%17	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 2'nin Ara Testteki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bilgileri

Metnin Adı / Metnin Türü			Metnin Adı / Metnin Türü		
Kelaynak /Hikâye Edici			Dayanışma / Bilgilendirici		
Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Alınan Puanlar				
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Basit Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
1. Kelaynak kuşunu neden kimse sevmiyor?	*"Arkadaşlarının yiyeceklerini alıyor."*	1 puan	1. Okuduğun hikâyeyi bana anlatır mısın?	*" Öğretmenim şey. İnsanlar dayanışma ve yardımlaşma ve şey yaşlı olan kadınlara yardım ediyor.."*	1 puan
2. Ormandaki tüm kuşlar birleşip bir toplantı yapmışlar. Bu toplantının amacı neydi?	*"Onu yakalamak için."*	1 puan	2. Usta avcı kuşlar yiyeceklerini bulduklarında neler yapıyor?	*" Hareketler şey arkadaşlarına söylüyorlar. Onlara veriyorlar.."*	2 puan
3. Yapılan bu toplantıda Kelaynak kuşunu yakalamak için nasıl bir çözüm bulmuşlar?	*" Ağaçkakan demiş ki. Bi tane bal kabağının içini ben oyayım gagamla. İçine de sakız koyalım. Buldukları bütün yemleri içine koymuşlar. Öğretmenim kelaylak da görmüş depo olduğunu. Gitmiş yemeye. Kafasını sokmuş. Öğretmenim kafası kel olmuş.*	2 puan	3. Kaya kırlangıçları biz insanlara nasıl örnek oluyorlar?	*"Öğretmenim şey arkadaşlarıyla yiyecekleri paylaşırmış hem de yiyecek olmayan şeylere de verirmiş"*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
4. Aylak kelimesi sadece kuşlar için kullanılan bir ifade midir? Neden?	*" Hayır değil öğretmenim. Şey öğretmenim aylak tembellere de denir."*	3 puan	4. Toplum olarak biz nasıl davranmalıyız?	*"Sevgi, saygı dayanışma olmalıyız. Yiyecek olmayan şeylere yiyecek vermeliyiz. Yardım etmeliyiz. Eşyaları taşımalıyız."*	2 puan
5. Bu metin bize ne anlatmak istiyor?	*"Şey öğretmenim başkasının yiyeceğini çalarsan günah olur. Seni sevmezler. Şey onun için öğretmenim kimsenin yiyeceğini çalmamalıyız.."*	2 puan	5. Bencil insanlar nasıl davranır?	*"Şey öğretmenim hiç kimseye yardım etmezler. Yaşlıların eşyasını taşımazlar. Onlara yer vermezler."*	2 puan

Sonuçlar

Hikâye Edici Metinden Alınan Toplam Puan	9 puan	**Bilgilendirici Metinden Alınan Toplam Puan**	8 puan
Hikâye Edici Metni Anlama Yüzdesi	%75	**Bilgilendirici Metni Anlama Yüzdesi**	%67

Öğrenci 3'ün Üçüncü Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Anadolu"*	2 puan	*"Anadolu"*	2 puan
2. Anadolu adı nereden gelmektedir?	*"Anadolu'nun yerinden geliyor."*	0 puan	*"Askerler varmış. Ağustos sıcağında çıkmışlar zafere. Sonra bir yerde durmuşlar. Bir ak saçlı bir ana görmüşler. Bakracında ayran varmış. Bakraçlarını ana doldurmuşlar. Ana demiş ki doldurun oğlum, onlar ana dolu. Doldurun yiğitlerim, ana dolu demiş. Ordan gelmiş."*	2 puan
3. Anadolu'nun sembolü olarak inanılan yer neresidir?	*"Buradaymış"*	0 puan	*"Orda adı yazmıyordu ki.- Kızılcahamam da bir köy. Ananın mezarı"*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	*"Anadolu'nun Savaşı"*	3 puan
5. Metinde anlatılan olay gerçekten yaşanmış olabilir mi? Neden?	*"Olabilir"*	1 puan	*"Olabilir, Çünkü savaşlan ilgili anlatılan olduğu için olabilir."*	2 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	3 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	11 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%25	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 3'ün İkinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Ayşe"*	0 puan	*"Ayça Mutfakta"*	2 puan
2. Sebzeler niçin zor günler geçiriyor?	*"Bilmiyorum"*	0 puan	*"Ayça dolapta unuttu onları, sarardılar."*	2 puan
3. Buzdolabında hangi sebzeler var?	*"Domates"*	1 puan	*"Marul- domates, limon, marul, havuç"*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	*"Evimiz"*	0 puan	*"Marul, Domates, Havuç ve Limon"*	3 puan
2. Bundan sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir?	*"Cevap Yok"*	0 puan	*"Ayça mutfağa gelip sebzeleri kurtardı."*	3 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	1 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	12 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%8	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 3'ün Birinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Unuttum"*	0 puan	*"Oyuncakçı Amca"*	2 puan
2. Metindeki çocuğun gövdesi neden titriyor? Neyden korkuyor?	*"Gemileri, uçakları görünce"*	0 puan	*"Silahları, tüfekleri görünce"*	2 puan
3. Çocuk oyuncakçı amcadan tüfekler yerine hangi oyuncakları yapmasını istiyor?	*"Top, tank"*	0 puan	*"Gemi bide süslü püslü bebek"*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	*"Silah"*	1 puan	*"Zararlı Yararlı Oyuncaklar"*	3 puan
2.Oyuncaklar yararlı mı yoksa zararlı mıdır? Neden?	Cevap Yok	0 puan	*"Yararları var bi de zararları var. Yararı çocukların annelerini rahatsız etti mi, yani onlar film izlerken o çocuk izlemedi mi rahatsız etti mi oyuncak yararlı geliyor. Bi de zararlı tarafı her gün biri geldi mi oyuncak çıkarttı mı sinirleniyor. Bi de onların motoru patlarsa ev zarar görür."*	1 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	1 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	10 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%0.8	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%83

Öğrenci 3'ün Ara Testteki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bilgileri

Metnin Adı / Metnin Türü			Metnin Adı / Metnin Türü		
Kelaynak /Hikâye Edici			Dayanışma / Bilgilendirici		
Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Alınan Puanlar				
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Basit Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
1.Kelaynak kuşunu neden kimse sevmiyor?	*"Yiyeceklerini çaldığı için"*	1 puan	1. Okuduğun hikâyeyi bana anlatır mısın?	*"Kuşlar varmış. Kaya kırlangıçları. Yiyecek bulduğunda paylaşırmış. Haber verirmiş."*	1 puan
2. Ormandaki tüm kuşlar birleşip bir toplantı yapmışlar. Bu toplantının amacı neydi?	*"O yazmıyordu ki"*	0 puan	2. Usta avcı kuşlar yiyeceklerini bulduklarında neler yapıyor?	*" Yerlermiş "*	0 puan
3. Yapılan bu toplantıda Kelaynak kuşunu yakalamak için nasıl bir çözüm bulmuşlar?	*"Bir tane kuşa karar vermişler. Bir tane ağaç kuşu delmiş onu. Çam sakızı yapıştırmışlar. İçine her bulduğu yiyeceği koymuşlar. O gelmiş. Kelaylak gelmiş. Depoları varmış demiş. Sonra sokar sokmaz kafası zaten yapışmış. Çabalamış çıkarmak için. Çabalamış çıkarmış sonra da kel kalmış."*	1 puan	3. Kaya kırlangıçları biz insanlara nasıl örnek oluyorlar?	Cevap yok	0 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
4. Aylak kelimesi sadece kuşlar için kullanılan bir ifade midir? Neden?	*"Hayır. Annem hep bana aylak aylak oturma der."*	2 puan	4. Toplum olarak biz nasıl davranmalıyız?	*"Dayanışma yapmalıyız. Yardım etmeliyiz"*	2 puan
5. Bu metin bize ne anlatmak istiyor?	*"Hırsızlık kötü bir şeydir"*	2 puan	5. Bencil insanlar nasıl davranır?	*" Bizim sınıfta var bi tane. Hiç yardım etmiyo. Tahtayı bile silmiyo. Öğretmen kızıyo zaten."*	1 puan

Sonuçlar

Hikâye Edici Metinden Alınan Toplam Puan	6 puan	**Bilgilendirici Metinden Alınan Toplam Puan**	4 puan
Hikâye Edici Metni Anlama Yüzdesi	%50	**Bilgilendirici Metni Anlama Yüzdesi**	%33

Öğrenci 4'ün Üçüncü Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Madalol"*	0 puan	*"Anadolu"*	2 puan
2. Anadolu adı nereden gelmektedir?	*"Savaş olduğu için"*	0 puan	*"Anadan geliyormuş. Böyle askerler varmış. Böyle sultanlar varmış. Sultanlar askerleri savaşa göndermiş. Böyle dağ tepe dere gidiyolarmış. Bir tane ak nine çıkmış. İşte böyle ayran elinde varmış. Askere yaklaşmış böyle askerlere ayran doldurmuş. İşte böyle askerler de doldurmuş, yetmiş artmış bile. Dolu ana demişler. Ordan gelmiş."*	2 puan
3. Anadolu'nun sembolü olarak inanılan yer neresidir?	Cevap yok	0 puan	*"Kızılcahamam"*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	*"Anadolu"*	2 puan
5. Metinde anlatılan olay gerçekten yaşanmış olabilir mi? Neden?	*"Yaşanmamış"*	0 puan	*"Olabilir, çünkü savaşta böyle şeyler olur.*	3 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	0 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	10 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%0	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%83

Öğrenci 4'ün İkinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Ayça Mutfakta	Hikaye Edici	2. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Ayşe"*	0 puan	*"Ayça Mutfakta"*	2 puan
2. Sebzeler niçin zor günler geçiriyor?	Cevap Yok	0 puan	*"Unutulmuş gibi hissetmişler ondan üzgünler."*	2 puan
3. Buzdolabında hangi sebzeler var?	*"Limon"*	1 puan	*"Böyle domates, limon, marul, havuç da var."*	2 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	*4. Taze Sebzeler*	3 puan
5. Bundan sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir?	Cevap Yok	0 puan	***5.*"***Gelip almışlar dolaptan, mutlu olmuşlar."*	3 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	1 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	12 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%8	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 4'ün Birinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	Cevap yok	0 puan	*"Oyuncakçı Amca"*	2 puan
2. Metindeki çocuğun gövdesi neden titriyor? Neyden korkuyor?	*"Bilmiyorum."*	0 puan	*"Oyuncakları görünce titriyormuş. Tüfekten korkuyormuş."*	2 puan
3. Çocuk oyuncakçı amcadan tüfekler yerine hangi oyuncakları yapmasını istiyor?	Cevap yok	0 puan	*"Böyle bebek bi şey daha vardı unuttum."*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	*"Bilmem"*	0 puan	*"Oyuncakların Hikâyesi"*	3 puan
5. Oyuncaklar yararlı mı yoksa zararlı mıdır? Neden?	*"Yararlı"*	1 puan	*"Bazıları yararlı bazıları zararlı. Yani plastik oyuncaklar küçük bebeklere ağzına sokuyor, zararlı. Böyle kaliteli olanlar yararlı."*	3 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	1 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	11 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%8	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%92

Öğrenci 4'ün Ara Testteki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bilgileri

Metnin Adı / Metnin Türü			Metnin Adı / Metnin Türü		
Kelaynak /Hikâye Edici			Dayanışma / Bilgilendirici		
Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Alınan Puanlar				
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Basit Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
1. Kelaynak kuşunu neden kimse sevmiyor?	*"Kuşların yiyeceklerini alıyormuş.."*	1 puan	1. Okuduğun hikâyeyi bana anlatır mısın?	*"Böyle insanlar varmış. Bazıları yardım ederlermiş bazıları da etmezlermiş"*	1 puan
2. Ormandaki tüm kuşlar birleşip bir toplantı yapmışlar. Bu toplantının amacı neydi?	*"Kuşu yakalamak için."*	1 puan	2. Usta avcı kuşlar yiyeceklerini bulduklarında neler yapıyor?	*"Böyle arkadaşlarına buldukları yiyecekleri veriyorlarmış"*	1 puan
3. Yapılan bu toplantıda Kelaynak kuşunu yakalamak için nasıl bir çözüm bulmuşlar?	*"Ağaçkakan kabağı delmiş. İçine sakız koymuşlar. Buldukları yiyecekleri de içine koymuşlar. Sonra kelaynak kuş gelmiş. Kafasını sokmuş. Yapışmış orda. Kel kalmış.*	2 puan	3. Kaya kırlangıçları biz insanlara nasıl örnek oluyorlar?	*"Böyle hep yardımlaşırlarmış. Yiyecek bulurlarmış. Kardeşleri varmış."*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
4. Aylak kelimesi sadece kuşlar için kullanılan bir ifade midir? Neden?	*"Evet kuşlar için. Televizyonda da vardı"*	0 puan	4. Toplum olarak biz nasıl davranmalıyız?	*"Birbirimize yardım etmeliyiz."*	1 puan
5. Bu metin bize ne anlatmak istiyor?	*"Kelaynak kuşları hep başka kuşların yiyeceğini çalar"*	0 puan	5. Bencil insanlar nasıl davranır?	*"Böyle arkadaşlarına derste yardım etmez, annesine evde yardım etmez böyle."*	1 puan

Sonuçlar

Hikâye Edici Metinden Alınan Toplam Puan	4 puan	**Bilgilendirici Metinden Alınan Toplam Puan**	5 puan
Hikâye Edici Metni Anlama Yüzdesi	%33	**Bilgilendirici Metni Anlama Yüzdesi**	%42

Öğrenci 5'in Üçüncü Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Anadolu"*	2 puan	*"Anadolu"*	2 puan
2. Anadolu adı nereden gelmektedir?	Cevap yok	0 puan	*"Askerler çünkü savaş yapıyorlar. Ondan"*	0 puan
3. Anadolu'nun sembolü olarak inanılan yer neresidir?	*"Anlamadım"*	0 puan	Cevap yok	0 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	Cevap yok	0 puan
5. Metinde anlatılan olay gerçekten yaşanmış olabilir mi? Neden?	*"Anlamadım"*	0 puan	Cevap yok	0 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	2 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	2 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%17	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%17

Öğrenci 5'in İkinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Ayça Mutfakta	Hikaye Edici	2. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	Cevap yok	0 puan	*"Ayça Mutfakta"*	2 puan
2. Sebzeler niçin zor günler geçiriyor?	Cevap Yok	0 puan	*"Doğranmışlar"*	0 puan
3. Buzdolabında hangi sebzeler var?	Cevap yok	0 puan	*"Havuç,marul,patates."*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap Yok	0 puan	*"Mutfak"*	1 puan
5. Bundan sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir	Cevap Yok	0 puan	Cevap Yok	0 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	0 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	4 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%0	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%33

Öğrenci 5'in Birinci Sınıf Metnindeki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Ön Test–Son Test Bilgileri

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi
Oyuncakçı Amca	Hikaye Edici	1. Sınıf

Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Aldığı Puanlar			
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
1. Okuduğunuz metnin başlığı nedir?	*"Oyuncak"*	0 puan	*"Oyuncakçı Amca"*	2 puan
2. Metindeki çocuğun gövdesi neden titriyor? Neyden korkuyor?	Cevap yok	0 puan	Cevap yok	0 puan
3. Çocuk oyuncakçı amcadan tüfekler yerine hangi oyuncakları yapmasını istiyor?	*"Kuş, tüfek, tank"*	0 puan	*"Oyuncak bebek "*	1 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Ön Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**	**Öğrencinin Son Testte Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puan**
4. Yazar sen olsaydın bu metne hangi başlığı verirdin?	Cevap yok	0 puan	Cevap yok	0 puan
5.Oyuncaklar yararlı mı yoksa zararlı mıdır? Neden?	Cevap yok	0 puan	*"Zararlıdır. Öğretmenim şey pillerini ağızlarına sokabilirler. Bide oyuncak lazerler gözlerine tutarlar, ondan zararlı"*	2 puan
Sonuçlar	**Ön Testten Alınan Toplam Puan**	0 puan	**Son Testten Alınan Toplam Puan**	5 puan
	Ön Testin Anlama Yüzdesi	%0	**Son Testin Anlama Yüzdesi**	%42

Öğrenci 5'in Ara Testteki Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bilgileri

Metnin Adı / Metnin Türü Emirhan Kelaynak /Hikâye Edici			Metnin Adı / Metnin Türü Dayanışma / Bilgilendirici		
Sorular	Öğrencinin Verdiği Cevaplar ve Alınan Puanlar				
Basit Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Basit Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
1. Kelaynak kuşunu neden kimse sevmiyor?	*"Yiyecekleri kapıyor.."*	1 puan	1. Okuduğun hikâyeyi bana anlatır mısın?	*"Kuşlar var. Yiyecekleri paylaşıyolar. İnsanlar da paylaşır. Öyle"*	1 puan
2. Ormandaki tüm kuşlar birleşip bir toplantı yapmışlar. Bu toplantının amacı neydi?	*"Kelaynağı yakalamak istemişler"*	1 puan	2. Usta avcı kuşlar yiyeceklerini bulduklarında neler yapıyor?	*" Paylaşırlarmış ailesiyle"*	0 puan
3. Yapılan bu toplantıda Kelaynak kuşunu yakalamak için nasıl bir çözüm bulmuşlar?	*"Bir tane bal kabağı bulmuşlar. İçini açmışlar. İçine sakız koymuşlar. Buldukları bütün yemekleri de koyup beklemişler. Kelaynak kuş kafasını sokmuş. Depo varmış burda demiş. Sakıza kafası yapışmış. Kel kalmış."*	2 puan	3. Kaya kırlangıçları biz insanlara nasıl örnek oluyorlar?	*Cevap yok*	0 puan
Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**	**Derinlemesine Anlamaya Yönelik Sorular**	**Öğrencinin Verdiği Cevaplar**	**Alınan Puanlar**
4. Aylak kelimesi sadece kuşlar için kullanılan bir ifade midir? Neden?	*"Hı hı. Ben kelaynak kuşunu gördüm."*	0 puan	4. Toplum olarak biz nasıl davranmalıyız?	*Cevap yok*	0 puan
5. Bu metin bize ne anlatmak istiyor?	*"Hırsızlık yapılmamalı. Yoksa ailemizi üzeriz."*	2 puan	5. Bencil insanlar nasıl davranır?	*"Hiç yardım etmez, kendi işini yapar."*	2 puan

Sonuçlar

Hikâye Edici Metinden Alınan Toplam Puan	6 puan	**Bilgilendirici Metinden Alınan Toplam Puan**	3 puan
Hikâye Edici Metni Anlama Yüzdesi	%50	**Bilgilendirici Metni Anlama Yüzdesi**	%25

EK 9. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

	Tamamen Yeterli (3)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Hiç Yeterli Değil (1)
Eğim	Harfler yaklaşık 60-70 derecelik bir eğimle me-Tin boyunca düzgün ve sağa yatık olarak yazılmıştır. ( )	Harfler ölçülere uygun olmasa da sağa yatık olarak yazılmış ve bu yatıklık metin boyunca kısmen devam etmektedir. ( )	Harflerin eğimi oldukça düzensiz, eğimin yönü tutarsızlık göstermektedir. Dik, sola ve /veya sağa yatık harfler bir arada görülmektedir. ( )
Boşluk	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluk uygun ve metin boyunca tutarlı bir şekilde devam etmektedir. ( )	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklarda bazı tutarsızlıklar vardır. Boşluklar metnin tamamında tutarlı değildir. ( )	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar uygun olmayıp, metnin tamamında tutarsızlık görülmektedir. ( )
Ebat	Harfler rahatça okunacak büyüklükte ve bu büyüklük metnin tamamında tutarlıdır. Büyük küçük harf oranı tamamen uygundur. ( )	Harflerinin ebatları normalden büyük ya da küçük olmasına rağmen tutarlıdır. Büyük küçük harf oranlarında da bazı tutarsızlıklar vardır. ( )	Harflerin ebatları düzensizdir. Metnin genelinde büyük küçük harf oranlarında tutarsızlık görülmektedir. ( )
Biçim	Harfler kurallarına uygun olarak yazılmıştır. Başlama ve bitiş yerleri uygun ve doğru şekilde yapılmıştır. Alt ve üst uzantılar ile gövde kısımları orantılıdır. Harf birleştirmeleri oldukça düzgündür. ( )	Harflerin başlama ve bitiş yerlerinde, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarında bazı yanlışlıklar yapılmıştır. Harf birleştirmeleri kısmen düzgündür. ( )	Harflerin yazılışları, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarının, başlama ve bitiş yerleri hatalıdır. Harf birleştirmeleri de nerdeyse hiç düzgün değildir. ( )
Çizgi Takibi	Satır çizgisi oldukça düzgün takip edilmiş, satır çizgisinden sapma, üste veya alta çıkma ve satır sonunda çizgiden taşma yapılmamıştır. ( )	Satır çizgisinin takibinde bazen sıkıntılar görülmektedir. Kısmen alta veya üste sapmalarla birlikte satır sonu taşmaları da görülebilmektedir. ( )	Satır çizgisi takibi oldukça yetersizdir. Alta veya üste sapmalar sürekli görülmekte,satır sonu taşmaları da oldukça fazla yapılmaktadır. ( )
Toplam Okunaklılık Puanı:			
( ) Okunaklı(11.8-15) ( )Orta Düzeyde Okunaklı (8.4-11.7) ( )Okunaklı Değil (5 – 8.3)			

EK 10. Aile İzin Formu

Sayın Veli,

Velisi olduğunuz öğrenci …….'ın "Okuma Yazma Güçlüklerini Gidermede Orton-Gillingham Yaklaşımının Etkisi" isimli doktora tez çalışmam çerçevesinde, okumasını ve yazmasını daha üst seviyeye getirebilmek için, çocuğunuza 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Bahar yarıyılı sonuna kadar okuma ve yazma etkinlikleri düzenlenecektir. Etkinlikler kamera ve ses kaydına alınacaktır. Bu araçların kullanılmasındaki amaç, süreçle ilgili hiçbir noktayı gözden kaçırmamaktır. Elde edilecek veriler, araştırmacı ve tez jüri üyeleri arasında kalıp, çalışma sonunda kayıtlar tamamen silinecektir. Çalışma süresince çocuğunuzun bilgileri saklı kalacaktır. Bu durumla ilgili her türlü çıkabilecek mağduriyetinizle ilgili yasal sorumluluklar şimdiden kabul edilmektedir.

Bu çalışma kapsamında çocuğunuzla çalışabilmek için izninize ihtiyacımız bulunmaktadır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Adres: Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Araştırmacı Adı-Soyadı
İmza

Telefon: [redacted]

Çocuğumun 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Bahar yarıyılı sonuna kadar, araştırmacı **Arş. Gör. Seda ALTUNBAŞ YAVUZ** ile okuma-yazma etkinliklerinde bulunmasına izin veriyorum.

Veli İrtibat Numarası:…….

Veli Adı-Soyadı
İmza

EK 11. Öğrenci, Veli ve Öğretmene Ait Kişisel Bilgi Formu

VELİSİ OLDUĞUNUZ ÖĞRENCİNİN;

- Adı-Soyadı:
- Doğum Tarihi:
- Doğum Yeri:
- Okula başlama yaşı:
- Okul öncesi eğitimi alma durumu:
- Anne Doğum Yeri/Tarihi/Eğitim durumu:
- Baba Doğum Yeri/Tarihi/Eğitim durumu:
- Anne mesleği:
- Baba mesleği:
- Anne-baba boşanma durumu/kaçıncı evlilikleri:
- Kardeş sayısı/eğitim durumları/meslekleri
  1.
  2.
- Evde çalışan kardeş var mı?
- Aile içinde anne-baba ve kardeşler dışında birlikte yaşadığı kişiler:
  1.
  2.

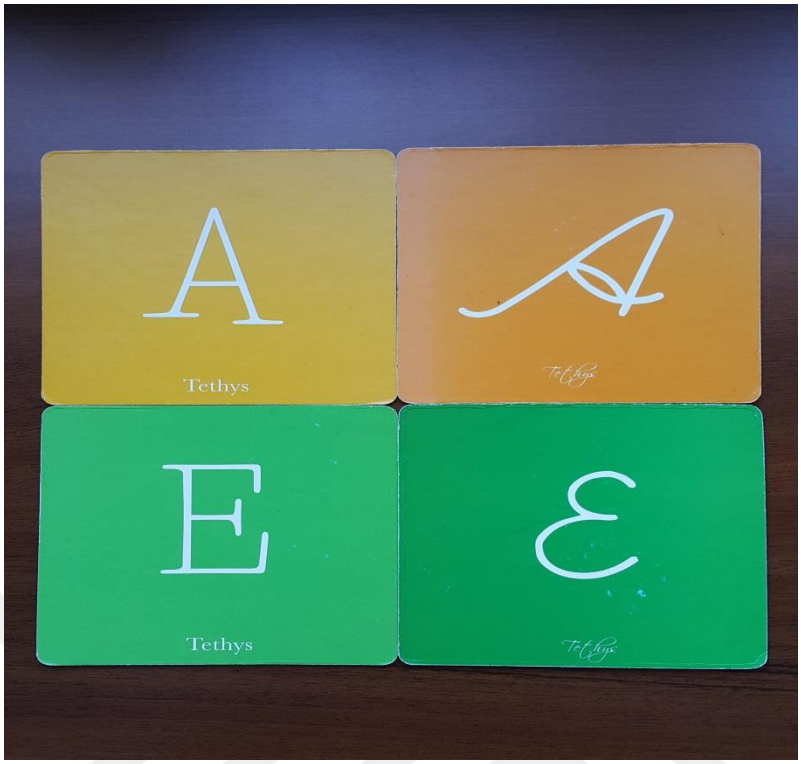
VELİNİN;

- Adı-Soyadı:
- Öğrenciye yakınlık derecesi:
- Oturduğunuz ev kira mı kendi eviniz mi?
- Eviniz kaç oda? Öğrencinin kendine ait bir odası var mı?
- Çalışma ortamı nasıl? Ödevlerini nerede yapıyor?
- Ödevlerini düzenli yapıyor mu?
- Evde ders çalıştığında kimden yardım alıyor? Yardım aldığı kişinin eğitim durumu?
- Öğrenci ödevleri siz müdahale etmeden yapar mı?
- Öğrencinin bir gününü anlatır mısınız?
- Boş zamanlarında öğrenci ne yapıyor?
- Çocuğunuzu tanıtır mısınız? Nasıldır?
- Çocuğunuzun okuma yazma güçlüğü çekmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce nedeni nedir?
- Ailede başka okuma güçlüğü yaşayan var mı?

ÖĞRETMENİN;

- Adı-Soyadı:
- Yaşı:
- Eğitim durumu:
- Mezun olduğu üniversite ve fakülte:
- Mezun olduktan sonra kaçıncı yılınızda atandınız?
- Mesleki kıdem:
- Öğrenciyi kaçıncı sınıftan itibaren okutuyorsunuz? (Aldığınızda öğrencinin durumu nasıldı?)
- Öğrencinin okuma ve yazma açısından sıkıntılarından bahseder misiniz?
- Siz bu sıkıntıları düzeltmek adına yaptığınız etkinlikler nelerdir?
- Okuma ve yazma açısından gelişimsel olarak, öğrenciyi 1. sınıftan (aldığınızdan beri) 3. sınıfa kadar nasıldı?
- Öğrencinin ailesiyle ilgili;
  - Öğrencinin ailesinin sosyo ekonomik durumu hakkında bilginiz var mı?
  - Öğrenciyle ne kadar ilgililer?
  - Evde ders çalışmasına yardım ediyorlar mı?
  - Veli toplantılarına katılma sıklıkları nedir?
- Öğrencinin sınıftaki durumu nasıl?
  - Hangi derste daha başarılı?
  - Derslere katılımı nasıl?
  - İçe kapanık mı, yaramaz mı, kendini ifade edebilir mi?
  - Soru sorulduğunda cevap verir mi?
  - Sınıftaki diğer arkadaşlarının öğrencinin bu okuma yazma güçlüğü hakkında tepkileri nasıl?

EK 12. Görsel Etkinliklerde Kullanılan Bazı Materyaller





EK 13. Karıştırma/Harmanlama Etkinliklerinde Kullanılan Bazı Materyaller

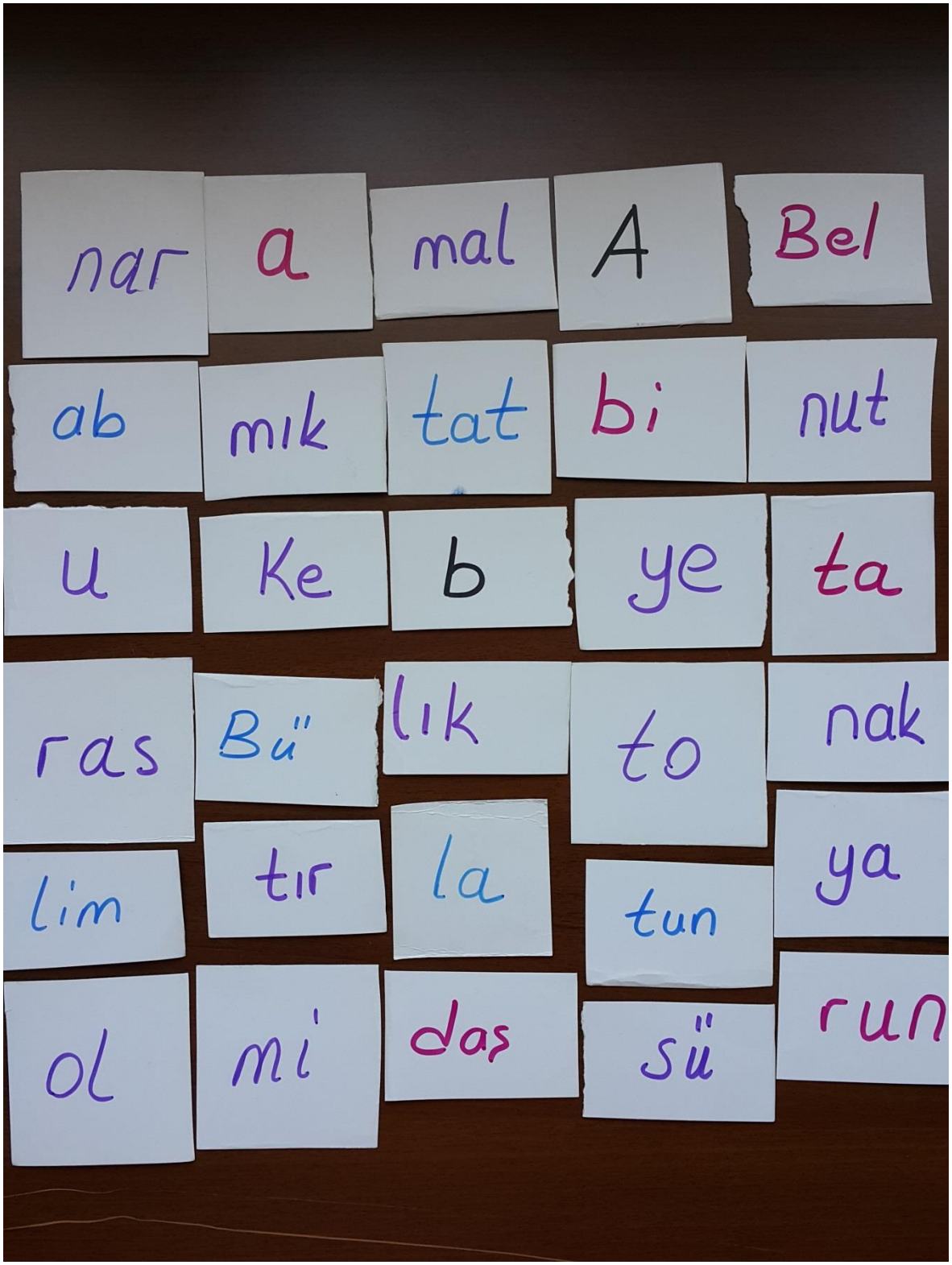




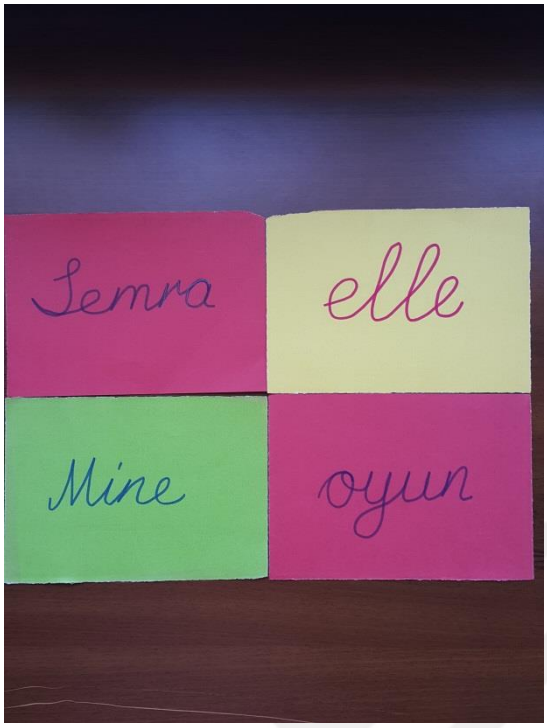




EK 14. Genel Hece Çalışmalarında Kullanılan Bazı Materyaller

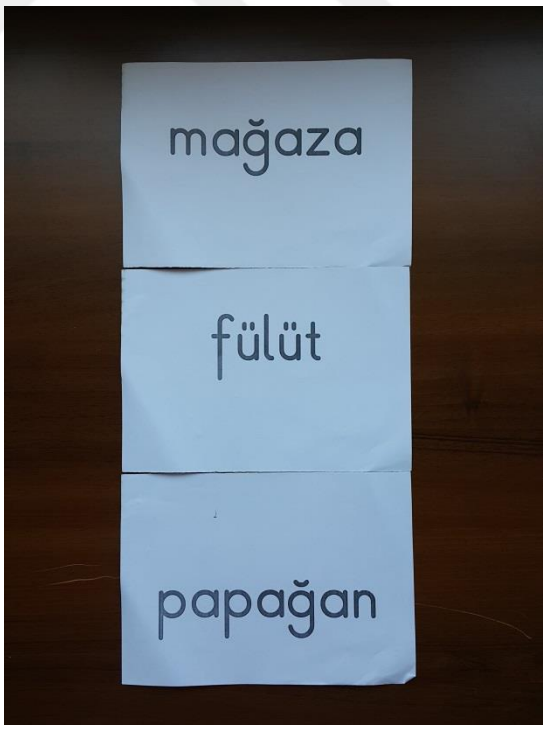


EK 15. Yeni Kelime Öğretiminde Kullanılan Bazı Materyaller











GAZİ GELECEKTİR...