



Action Research about Development of Reading and Writing Skills of Dyslexic Student

Reyhan DİNÇ*

Received: 26 March 2016

Accepted: 08 April 2017

ABSTRACT: This study aims to eliminate the inability of reading disability of a student having dyslexia. Dyslexia was thoroughly analyzed as a concept throughout this process. Then, a reading program was performed for this student by starting off methods and technics developed to overcome the reading disability. In this study; activity and data instruments, developed in the scope of *individualized reading program* that was worked out by Akyol and Yıldız (2010) to enhance reading and writing skills of a student having dyslexia, were used. The study involved the four-week period spanning throughout the year with second-year pupils attending at a primary school in 2014-2015 academic years. Surveys have been applied daily throughout 40-minute sessions in every week day. It was seen that at the end of the program, applied techniques reached their target. The student's reading skill which was on anxiety level has increased the independent level. Moreover, the writing skill which came along with reading skill improved noticeably.

Keywords: reading, reading disability, dyslexia, individualised reading programme.

Extended Abstract

Reading-writing training provided for the first graders attending at a primary school plays a key role in equipping students with qualified reading skills. Students employ such skills throughout their lives. Although the literacy training has been provided in accordance with the goals of education, several difficulties could be observed in teaching and improving reading skills to students. The most distinctive one of those is the inability of reading, namely dyslexia.

Purpose and Significance: This study aims to evaluate an individualized program which was, in this context, built up to eliminate the reading disability of a second grade student with the inadequate reading skills. This study is thought to have an example to provide proper and effective practices for teachers who confront with the primary school students who have reading disability.

Methods: Following the observation of student's reading skills, the individualized reading program being appropriate level for him/her has been developed. During the

* Corresponding Author: Teacher, METU GVO Schools, Mersin, Turkey, reyhan_gedik3@hotmail.com

Citation Information

Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 320-334.

application of this program, action research design was used as it enables to analyze the student thoroughly and to find solutions for challenges while reading.

Results: To determine the level of students before survey and to evaluate the effectiveness of the program, all the results belonging to the skills of letter, syllable, word and text reading and finally the writing skills have been converted to table and then compared.

To sum up the results, the reading time of alphabet decreased from 90 seconds to 7 seconds, lessening the vocalization time about 92%. While s/he can read correctly 16 out of 22 words before the program, this figure raised to 22 out of 22 words at the final evolution of program. Another finding was about improvement in reading time during the reading word activity. Whereas the student could read 22 words in 145 second before the program, the duration came down to 40 seconds, that is, it decreased nearly 72% at the end of 24-week program.

In this process, a determined reading text has been used for the first and last assessments. At the end of 24-week program, the student could read the different first grade reading texts consisting of 162 words with 2 reading error in 3.14 seconds. In the last assessment, she did not misread, add or lessen the words; furthermore, it was observed that a substantial progress was made in the way of eliminating misreading. Reading speed was calculated as approximately 50 words per minute. Therefore, the student's reading skill which was on low level increased to the independent level in terms of word recognition percentage. As a result of writing exercise process carried out by look and write method, the students made 4 mistakes in the 5 sentences (20 words); those were incomplete writing and miss out. In these incomplete writings, the student forgot writing "g" and "ç" letters during the 3 sentence (11 words) dictation activity in the hear-and-write method.

Discussion and Conclusions: While the students could read correctly about 2 words at the beginning, the score of correct readings per minute rose nearly 50 words at the last assessments of study. As a consequence of the application, the students have reached nearly the second-grade level. One of the noticeable factors to reach such a result can be the design of this long 24-week program.

In this process, the self-confidence of student increased by realizing how the sound should be used through repetitive readings, and the unwillingness to read substantially took a good turn. During the activities, adding the misread words to the list and studying on them resulted in termination the habit of completing the words on one's own while having difficulty in reading, and this also provided to recognize the words.

During the writing exercises, private worksheets were prepared for the difficulties in writing and remembering letters. For instance, these letters were written on air, sand, board and large cardboards. By ornamenting such letters with a range of materials, the letter curves were concretized. The letters made of play dough were put in front of

students, and, then, the students were asked to recognize the letters with closed eyes by touching. Also, they were requested to express how familiar with these letters. Moreover, the students were asked to make and write a sentence concerning the given animal image. All these processes were evaluated from time to time, and some additional exercises were studied for the letter writing difficulties. At the end of the process, the students forgot the text less.

This study was called as a help session for the exception of the student, and some additional exercises were applied for the inability of the student. Therefore, the student took part in the exercises willingly. Also, all of the teachers encouraged the student by praising his/her efforts and studies throughout the exercises.

While studying with the first-year pupils at the primary school who were far behind their peers in terms of writing and reading skills, we should sensitively stand on whether these pupils have any exception. The reason why the students involved in a single exercise may not always make an expected progress could be the persistence to the same teaching techniques. In the implementation process, talking to the student about his/her exception by guidance service might be one of the most effective techniques.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencide Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması

Reyhan DİNÇ*

Makale Gönderme Tarihi: 26 Mart 2016

Makale Kabul Tarihi: 8 Nisan 2017

ÖZ: Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin bu alandaki yetersizliğinin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte disleksi kavramı olarak derinlemesine incelenmiştir. Daha sonra okuma güçlüğüne aşılmaya yönelik geliştirilen yöntem ve tekniklerinden yola çıkılarak bu öğrenci için bir okuma programı uygulanmıştır. Araştırmada, Akyol ve Yıldız (2010) tarafından okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan *bireyselleştirilmiş okuma programı* kapsamında hazırlanan etkinlik ve ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde yer alan özel bir ilkökula devam eden ilkökul ikinci sınıf öğrencisi ile tüm yıla yayılan yirmi dört haftalık bir süreci kapsamaktadır. Çalışmalar hafta içi her gün 40 dakikalık seanslar halinde gerçekleştirilmiştir. Program sonunda uygulanan tekniklerin amacına ulaştığı, öğrencinin endişe düzeyindeki okuma becerisinin serbest düzeye çıktığı ve ona eşlik eden yazma becerisinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: okuma, okuma güçlüğü, disleksi, bireysel okuma programı.

Giriş

İlk okuma yazma süreci öğrencinin sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçtiği bir eşik olarak kabul edilmektedir. Ferah'a (2005) göre, bu dönem öğrencinin yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemdir.

Birinci sınıfta okuma ve yazmayı öğrenen öğrenciye, bir ömür boyu kendini geliştirecek iki temel beceriyi kazandıran okul, aynı zamanda sosyal bir ortam da sağlamaktadır (Aşıcı, 2005). Öyle ki ilkökul yılları, okuma yazma öğrenmenin yanında kişilik gelişiminin de bir parçası olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisiyle akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerler oluşturduğundan öğrencilere okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. İlkokulda okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyen öğrenciler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2006).

Öğrencilere okuma becerisinin istenilen nitelikte kazandırılmasında ilkökul birinci sınıfta verilen okuma-yazma eğitimi önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler bu süreçte edindikleri okuma becerilerini tüm yaşamları boyunca kullanmaktadırlar. Okuma-yazma eğitiminin amaçlarına uygun olarak verilmesine rağmen bazı öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları ve geliştirmelerinde sıkıntılar gözlenebilmektedir. Bu sıkıntıların en belirgin olanı okuma güçlüğü, yani disleksi olarak ifade edilmektedir. Disleksi, okumayı öğrenmede, hecelemede ve genel sembolik bilgileri anlamada güçlük çekme durumlarıdır (Everatt, Bradshaw & Hibbard, 1999). Diğer bir tanıma göre ise disleksi, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı

* Sorumlu Yazar: Öğretmen, ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları, Mersin, Türkiye, reyhan_gedik3@hotmail.com

eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olmasıdır (DSM-IV, 2007, s. 69).

Disleksi, daha çok çocukluk döneminde, okumaya başlama aşamasında fark edilir. Bu bir hastalık değil, okumayla ilgili zihinsel süreçlere ait bir farklılıktır (Bakım, 2002, akt: Uçgun, 2003). Disleksi üzerinde ilk çalışan nörologlardan biri olan Orton'un yaptığı çalışmalar sonucunda dislekside sık karşılaşılan durumları şöyle sıralanmıştır:

Yazılı kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk, b ve d, p ve q harflerini, 6 ve 9 gibi sayıları ters algılama, kelimedeki harfleri ya da sayıları karışık algılama, 'ne'yi en, 'için'i çini, 81'i 18 olarak algılamak, yazı yazmada zorluk, hecelerin seslerini karıştırmak ya da sessiz harflerin yerini değiştirmek, sıklıkla yazım hatası yapmak; gecikmiş ya da yetersiz konuşma, okurken kelime atlamak, konuşurken anlama en uygun kelimeyi seçmede zorluk; yön (yukarı, aşağı gibi) ve zaman (önce, sonra, dün, yarın gibi) kavramları konusunda sorunlar; elleri kullanmada hantallık ve becerisizlik, okunamayan el yazısı (Orton, 1925).

Bu konuda yaşanan sıkıntılar ilerleyen sınıflarda da sürmektedir. Genel olarak konuşmaları tutuk okumalar ise yavaş ancak acele edilirse hatalıdır. Yazı, kopyalamada dahi aşırı yavaş ve okunaksız olabilmektedir. Ayrıca yazılı ödevlerden kaçınma görülebilir; kompozisyonlara ise çok zaman harcamasına rağmen kısa, gramer, noktalama ve harf hataları gözlemlenebilir. Tüm bunlara karşın yaratıcı fikirler, sağlam bir kavramlaştırma ile ortaya çıkmaktadır. Öyle ki öğrencinin ifade edebildikleri bildiği ve düşündüklerinin çok gerisindedir, bu nedenle büyük bir sınav korkusu yaşamaktadırlar (Ropper & Victor, 2001; Shaywitz, 1989).

Araştırmanın amacı, ikinci sınıfa geçmiş olmasına karşın okuma yazmaya yeni başlayan Orton'un, (1920) belirtmiş olduğu durumları yaşayan bir öğrencinin okuma güçlüğüne gidermeye yönelik bireyselleştirilmiş bir program oluşturulması ve programın sonuçlarının değerlendirilmesidir. Bu çalışmada alanyazın detaylı olarak incelenmiş, uygulanmış yöntem teknikleri kullanılarak genel geçer bir yol oluşturulmak istenmiştir. Araştırmalar arasında Akyol ve Yıldız (2010) tarafından geliştirilen okuma programının çalışmanın çerçevesinin oluşturulmasında temel alınmıştır.

Okuma başarısızlığını kontrol altına almak ancak okuma başarısında rol oynayan özelliklerin tanınması ve bu özelliklerin öğrencilerde bulunup bulunmadığının belirlenmesiyle mümkündür. İlkokulun gerek ilk yılında okuma-yazma çalışmalarında gerekse daha sonraki yıllarda temel okuma ve yazma becerilerini kazanamayan öğrencilerin bu problemleri ortadan kaldırılmadan sağlıklı öğretim iletişimi kurmaları beklenemez. Özellikle öğretmenler bu öğrencilerle özel olarak ilgilenmeli, onların problemlerini tespit edip uygun çözümler üretmeleri öğrencilerin eğitim hayatlarında belirleyici rol oynayacaktır (Razon, 1982). Bu nedenle araştırmanın ilkökulda öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle karşı karşıya gelen öğretmenlerin doğru ve etkili uygulamalar gerçekleştirebilmelerinde yol gösterici nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, okuma güçlüğü yaşayan ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisini geliştirmek üzere yürütülmüştür. Öğrencinin okuma becerileri incelendikten sonra düzeyine uygun bireyselleştirilmiş okuma programı geliştirilmesiyle uygulanmıştır. Program uygulanırken öğrencinin derinlemesine incelenmesine ve okuma konusunda yaşadığı sorunlara çözüm üretme sürecine imkan verdiğinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma sürecinde ihtiyaç duyulduğunda okuma yazma güçlükleri konusunda deneyimli uzmanların görüşüne başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Konu olan öğrenci, kronolojik yaşı ile ölçülen zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda beklenen düzeyin altında bir başarı göstermektedir. İkinci sınıf olması rağmen harf tanıma, heceleri birleştirme, kelime tanıma ile dakikada okuduğu kelime sayısının birinci sınıf düzeyinden düşük olduğu araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Öğrencinin, öğretmenlerinin ve rehberlik servisinin yönlendirmesiyle veli, tam teşekküllü bir hastanenin çocuk psikiyatrisi bölümünden bir uzman doktora başvurarak durumun değerlendirilmesini istemiştir ve okuma bozukluğu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan sağlık kontrollerinde görme ve işitme ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadığı belirlenen S'nin, ailesiyle yapılan görüşmede babasının da öğrencilik yıllarında benzer sıkıntılar yaşadığı, aynı okulun ortaokulunda okuyan kardeşinde de bu sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ailede genetik geçişliliğe işaret etmektedir. Aileden alınan izinle yayınlanan bu bilgiler öğrencinin durum tespitinden izlenen yolu güvenilirliğini ifade etmektedir. Öğrencinin kimliğinin deşifre edilmemesi için çalışma boyunca kod ad olarak "S" kullanılmıştır. S'nin, birinci sınıftan itibaren zümre öğretmenleriyle birebir çalıştığı ancak olumlu bir sonuç alınmadığı, aksine bu etüt çalışmalarının öğrencide yılgınlığa sebep olduğu gözlemlenmiştir. Sağlık kontrollerinde herhangi bir özel duruma rastlanmayan S'nin alan derslerine giren öğretmenleriyle görüşüldüğünde derslerde genellikle başını masaya dayayarak tahtaya yazılanlara hiçbir motivasyon belirtisi göstermeden dersi bitirdiği ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda harf, kelime ve hece çalışmaları yapılmıştır.

Harf Listesi. Araştırmada öğrencinin harf tanıma ve seslendirme becerisini değerlendirmek için alfabede yer alan 29 harfin sırasının karışık olarak düzenlendiği bir liste hazırlanmıştır.

Kelime Listesi. Bir, iki, üç ve dört heceli 22 kelimedenden oluşan Akyol ve Yıldız (2010) tarafından hazırlan kelime listesi kullanılmıştır. Süreç içinde okuma ve yazma çalışmalarında sıkıntı yaşanan kelimeler bu listelere alınarak tekrar çalışılmıştır.

Hecelime Listesi. Kelime listesinde yer alan kelimelerin altlarını çizmesi, sözel olarak hecelenmesi ve harf harf söylemesi istenerek sesleri söyleme becerisi değerlendirilmiştir. Daha sonra bu kelimeler ile Akyol ve Yıldız (2010) tarafından hazırlanana *benim sözlüğüm* çalışmasında karışık olarak verilmiş ve sözlükte yer alan bölüme yerleştirebilmesi için topluluk içinden seçmesi istenmiştir.

Okuma Metinleri. Okuma becerisini değerlendirebilmek için Akyol ve Yıldız (2010) tarafından kullanılan “Güneş Uykuda” ve “Üç Uçan Çocuk” adlı metinler kullanılmıştır. Yine okuma hataları belirlenirken Akyol ve Yıldız (2010) tarafından Neale’den (1997) uyarlanan yanlış analizi tablosu kullanılmıştır. Kelime tanıma düzeyi belirlemede ise öğrencinin sesli okuduğu metinde yapılan yanlış sayıları toplanmış ve elde edilen sayının metinde geçen toplam kelime sayısına ters oranı Clay’in (Clay, 1992; akt. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012) sağlamış olduğu tablo kullanılarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Bulunan yüzdeler için %50-89 arası öğrencinin endişe düzeyi, %90-94 arası öğretim ve %95-100 arası serbest okuma olarak değerlendirilmiştir.

Yazı Görevleri. Yazı becerilerinin değerlendirilebilmesi için öğrenciyle duy-yaz ve bak-yaz çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan hareketle yazı hataları analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

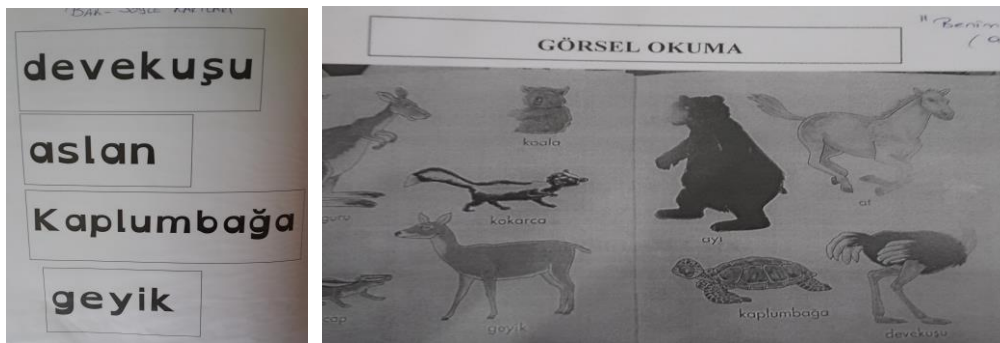
Okuma Programı. Okuma programı oluşturulurken öncelikle S’nin derslere karşı tutumu belirlenmek istenmiştir. Bunun için S ile görüşme yapılmış ve yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. S yazı yazmaya yönelik düşüncelerini harflerin çok karışık geldiği, alfabeden hoşlanmadığı, söyleneni yazması gerektiğinde bazı harflerin nasıl yazıldığını unuttuğu için geride kaldığından dolayı yazmak istemediği şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca birinci sınıfın büyük bir bölümünü okul çıkışı okulda öğretmenleriyle birebir çalışarak geçirdiğini, bu süreçte babasının dışarıda onu beklediğini, herkes eve giderken kendisinin okulda kalmasından hiç hoşlanmadığını da belirtmiştir. Aileyle yapılan görüşmelerde ailenin bu çalışmayı özel olarak talep ettiklerini, evde hiçbir şekilde ders çalıştıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenleriyle yapılan toplantılarda S’nin derse hiç ilgi göstermediği, sorulan sorulara ilgisiz kaldığı, dersi daha çok masanın üzerine başını dayayarak kimi zaman uyuyarak geçirdiği ifade edilmiştir. Tüm bu verilerden yola çıkılarak S’nin bu özel durumundan haberdar olmasının önemli bir adım olacağına karar verilmiştir. S ile görüşen rehberlik servisi

öğrenciye disleksiyle ilgili bilgiler vermiş, bu konuyu ele alan bir kitabı birlikte okuyarak kendisinin de hikâyede yer alan çocukla benzer sıkıntılar yaşayıp yaşamadığı sorulmuştur. Bu sıkıntıları aşması için S'ye destek olunacağı anlatılmıştır. Bu süreçte araştırmacı öğrencinin ön yargılarını ve olumsuz duygularını aşmakta zorluk yaşanmıştır. Birlikte yapılan okuma çalışmaları, hamur ve “bulldog” oyununun S'nin motivasyonunu artırdığı gözlenmiştir. Bu bilgiler çerçevesinde programda Akyol ve Yıldız (2010) tarafından okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan *bireyselleştirilmiş okuma programı* kapsamında hazırlanan etkinlik ve ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında özel bir ilkokula devam eden ilkokul ikinci sınıf öğrencisi olan S ile tüm yıla yayılan yirmi dört haftalık bir süreci kapsamaktadır. Çalışmalar hafta içi her gün 40 dakikalık seanslar halinde kütüphane ortamında gerçekleştirilmiştir. Süreci birinci ve ikinci dönemlerde araştırmacılar sıra ile yürütmüşlerdir. Programın detayları ve etkinlikleri şu şekildedir:

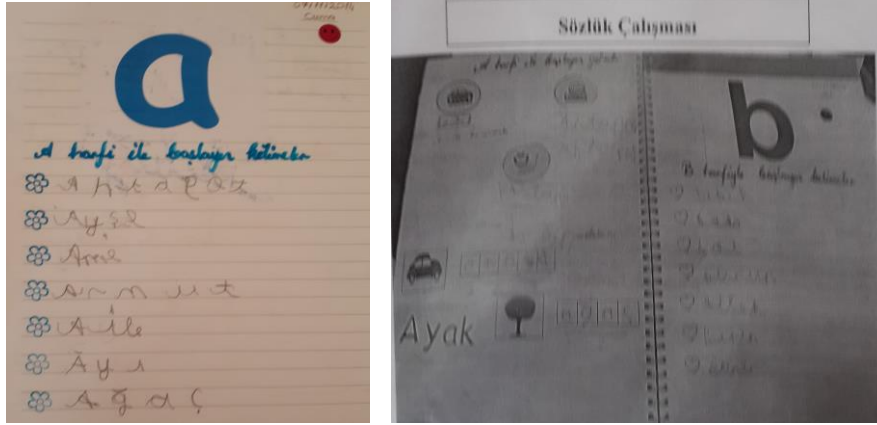
İlk on iki hafta ses-şekil ilişkisi ile heceleme bilgisi: ikinci on iki haftada ise sesli okuma akıcılığının geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Her iki bölümde de yazma çalışmaları devam etmiştir.

- ❖ Ses, hece, kelime çalışmalarında ses kartları oluşturulmuştur. 5x10 cm boyutlarında, sesli ve sessiz harfler farklı renklerde ve disleksi fontunda (OpenDyslexic) hazırlanmış ve kullanılmıştır.
- ❖ Bak-söyle kartları belirlenen temalara ait kelimelerden oluşturulmuştur. Seçilen altı tema her hafta yeni kartlarla öğrenciye sunulmuştur. Okumakta zorlanılan kelimeler kelime listelerine alınmıştır. Tema için anasınıfı kitaplığından seçilen “Poldi Sözcük Kitabı” görsel okumada kullanılmıştır.

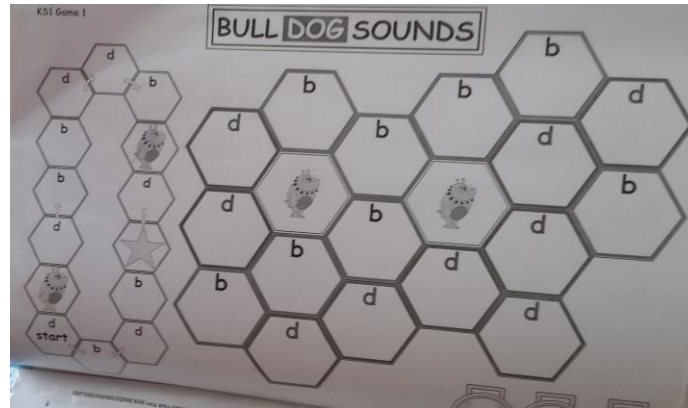
Resim 1. Bak-Söyle Kartları **Resim 2.** Poldi Sözcük Kitabı



- ❖ Heceleme stratejisi aynı zamanda çalışmanın yapıldığı özel okulun birinci sınıflarında halihazırda kullanılmaktadır
- ❖ Benim sözlüğüm çalışması için hazırlanan ses kartları kullanılmış aynı zamanda karışık görsellerin olduğu çalışma kağıtlarından sesle ilgili görsellerin bulunması, kesilmesi, sözlüğüne yapıştırılması, altına yazması ve hecelenmesi istenerek uygulanmıştır.

Resim 3. Benim Sözlüğüm Çalışması

- ❖ Öğrenilmesinde güçlük yaşanan harflere yönelik kalıcılığı artırmak için kinestetik ve dokunsal etkinlikler kullanılmıştır. Oyun hamuru kullanımı bedeniyle harf oluşturma, güçlük yaşana harfin farklı şekillerde çizilmesi, gözler kapalı harfi dokunarak tanımlama, harfi kesme, özellikle “b” ve “d” harfleri için “bulldog” adlı çalışma föyü kullanılmıştır.

Resim 4. Bulldog Çalışma Föyü

- ❖ İkinci on iki haftalık bölümde ise okuma, eko okuma (Uzunkol, 2013), tekrarlı okuma (Yılmaz, 2006), eşli (Akyol, 2010) ve paylaşarak (Güneş, 2007) okuma stratejileri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencinin çalışma öncesi düzeyini belirlemek ve uygulanan program sonucunda etkinliğini görebilmek için harf, hece, kelime okuma becerileri ile metin okuma becerisi ve son olarak yazma becerilerine yönelik tüm bulgular tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 1
Harf, Hece ve Kelime Okuma Becerisinin Gelişimi

Değerlendirme Alanı	Madde sayısı	Program öncesi	Program Sırası (12. Hafta)	Program Sonrası (24. Hafta)
Alfabe Okuma	29	24	27	29
Alfabe Okuma Süresi	29	90 saniye	22 saniye	7 saniye
Görsel Okuma	10	4	10	10
Sözel Okuma	10	8	9	10
Harf Harf Okuma	10	8	10	10
Kelime Okuma	22	16	21	22
Kelime Okuma Süresi	22	145 saniye	43 saniye	40 saniye

Tablo 1’de görüldüğü gibi S program öncesi alfabede yer alan 29 harfin 5’ini hatalı okumuştur. Program sonrasında yapılan değerlendirmede ise alfabedeki tüm harfleri eksiksiz okumuştur. Aynı zamanda alfabeyi okuma süresi 90 saniyeden 7 saniyeye düşerek seslendirme süresi yaklaşık olarak %92 azalmıştır. Seslendirme süresinde meydana gelen bu tasarruf tanıma hızının arttığını göstermektedir. Heceleme aşamasında öncelikle hazırlanan görsel (altını çizerek) okuma 10 kelimedenden 2 tanesini, sözel (söyleyerek) ve harf harf söyleyerek ise 8 tanesini doğru ifade etmiştir. Yapılan yanlışların ise karıştırılan ve söylenişini unuttuğu seslerde olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan program sürecinde zorlanılan harflerin yazılışı ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda bu basamakta yer alan tüm türlerde 10’da 10 yaptığı görülmektedir. Kelime okuma çalışmalarında ise program öncesinde hazırlanan 22 kelimenin 16 tanesini doğru, programın sonunda yapılan değerlendirmede 22 tanesini de doğru okumuştur. Kelime okuma çalışmalarındaki bir diğer bulgu ise okuma süresindeki iyileşmedir. Program öncesinde 22 kelimeyi 145 saniyede okurken 24 haftalık program sonunda bu sürenin 40 saniyeye düştüğü yani yaklaşık olarak %72 azaldığı görülmektedir.

Tablo 2

Metin Okuma Becerisinin Araştırma Sürecindeki Gelişimi

Değerlendirme Alanı	Program Öncesi (26 Kelime)	Program Sırası (12. Hafta) (63 Kelime)	Program Sonrası (24. Hafta) (162 Kelime)
Yanlış Okuma	5	3	2
Başka Kelime Okuma	3	2	-
Hiç Okuyamama	-	-	-
Ekleme	1	2	-
Eksiltme	1	-	-
Ters Çevirme	-	-	-
Toplam	10	7	2
Kelime Tanıma Yüzdesi	% 50'nin altında olduğundan endişe düzeyi	%89 öğretim düzeyi	%99.5'in üstünde olduğundan serbest okuma düzeyi
Dk Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	(16/600)x 60 2 kelime	(56/330)x60 11 kelime	(160/194)x60 50 kelime

Tablo 2 incelendiğinde programın yarısında S'nin okuma becerisinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Bu süreçte hızlı bir iyileşme gösteren S'nin yanlış okumaları azalttığı ve eksiltme hatasını artık yapmadığı gözlemlenmektedir. Bu süreçte “Güneş Uykuda” metni ilk ve ikinci değerlendirmelerde kullanılmıştır. Programın uygulandığı yirmi dört haftanın sonunda 162 kelimelik “Sihirli Pasta” adlı birinci sınıf metnini 2 okuma hatasıyla 3.14 sn.de okumuştur. Son değerlendirmede ise artık S'nin yerine başka kelime okuma, ekleme, eksiltme hatalarını yapmadığı ayrıca yanlış okuma hatasında da büyük bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Okuma hızı ise dakikada yaklaşık 50 kelime olarak hesaplanmıştır. Böylece S, okuma programını kelime tanıma yüzdesi bakımından endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine ulaştırmıştır.

Tablo 3

Yazma Güçlükleri ve Yazımda Güçlük Yaşanan Harfler

Hatırlamakta zorlanma	C, Ç, G ve Ğ yazılış şekillerini unuttuğunu ifade etmiştir.
Karıştırma	Z ve S seslendirme hatasından dolayı yazıda hata görülmüştür.
Atlama	A ve I seslerinin yazarken atladığı görülmüştür. Örneğin; tabak=tabk,

Yazma çalışmalarında uygulanan bak-yaz metodunda 5 cümlelik (20 kelime) yazı çalışmasında 4 hata yapmış ve bunların eksik yazma ve atlama hataları olduğu görülmüştür. Duy-yaz metoduyla 3 cümlelik (11 kelime) dikte çalışmasında ise g ve ç harflerinin yazılışlarını unuttuğu ayrıca “yazmayı” kelimesinin “yasmayı” olarak seslendirdiği için z ve s harflerinin karıştırdığı görülmüştür. Bu süreçte yazılışlarında ve hatırlamasında zorlanılan harfler için özel çalışma kâğıtları hazırlanmış; harfler havaya, kuma ve tahtaya, büyük kartonlara yazdırılmış ve kestirilmiştir. Hazırlanan bu harflere çeşitli materyaller ile süslemeler yapılarak harflerin kıvrımları somutlaştırılmıştır. S'nin zorlandığı harfler için oyun hamuru kullanarak üç boyutlu olarak hazırlanmış, gözleri kapalı iken bu harfleri elleriyle tanıması ve nasıl tanıdığını ifade edilmesi istenmiştir. Ayrıca görseli verilen bir hayvanla ilgili cümle kurması ve yazması istenerek süreç zaman zaman değerlendirilmiş ve zorlanılan harflerle ilgili tekrar çalışma yapılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Birinci sınıfta okuma yazma becerileri bakımından yaşlılarından geri kalan öğrencilerle çalışırken bu öğrencilerin herhangi bir özel durumu olup olmadığı üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. Bireysel çalışmaya alınmasına rağmen bazı öğrencilerin beklenen ilerlemeyi gösterememelerinin sebebi aynı öğretim tekniklerinin devam ettirilmesi olabilir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002) göre ilköğretim birinci sınıfı bitiren bir öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması 45.30'dur. Araştırmaya konu olan öğrencinin program başında dakikada okuduğu doğru kelime sayısı yaklaşık 2 iken program sonu değerlendirmesinde dakikada okuduğu doğru kelime sayısı yaklaşık 50 kelime olarak hesaplanmış ve ikinci sınıf öğrencilerinin seviyesine yaklaşmıştır. Bu sonuca ulaşabilmede önemli etkenlerden birinin yirmi dört hafta gibi uzun bir çalışma programının hazırlanması olduğu düşünülmektedir. Bir sene boyunca ek çalışmalara alınan S'de oluşan yılgınlık eko okuma yöntemiyle aşılmıştır.

Kelime tanımaya yönelik uygulamalarla birlikte kullanılabilen eko okuma, kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunması ve öğrencinin bunu tekrar etmesini ifade etmektedir (Uzunkol, 2013). Bu süreçte öğrencinin tekrarlı okumalar ile sesin nasıl kullanılması gerektiğini fark ederek özgüveni gelişmiş ve okumaya yönelik isteksizliği büyük ölçüde değişmiştir. Bu okumalar sırasında yaşanan okuma hataları kelime listelerine eklenerek üzerinde çalışılması kelimenin tanınmasını, okunmakta güçlük yaşanan kelimeyi kendine göre tamamlama davranışının bitmesini sağladığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışma sonunda yapılan şube toplantısında yabancı dil ve diğer branş öğretmenleri tarafından derslere karşı olan tutumunda olumlu bir yaklaşım sergilendiği ifade edilmiştir. Kendine özgü özelliklerini bu derslerde ortaya çıkarmaya başladığı ve çok daha etkin şekilde derslere katıldığı ifade edilmiştir. Tüm süreç boyunca en etkili çalışmanın kendisine ait özel durumun rehberlik servisinde S'ye anlatılarak farkında olmasıyla yakın bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın S'nin derslerindeki yetersizlikten dolayı bir takviye çalışmasından öte özel durumuna yardımcı olmak olarak adlandırıldığından S'nin çalışmalara çok daha gönüllü katıldığı görülmüştür. Çalışmalar boyunca tüm zümre öğretmenleri S'nin çalışmalarını ve çabalarını överek yüreklendirmişlerdir.

Öneriler

Sınıf ortamlarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle her zaman karşılaşabileceği düşünülürse öğretmenlerin ilkokulun ilk basamağında bu öğrencileri fark ederek onlara uygun stratejilerle programlar oluşturması, benzer sıkıntıları yaşayan öğrencilerin daha az zorlanarak okuma yazma sürecine kazandırılabilir. Özellikle sınıf öğretmenlerine bu süreçte büyük sorumluluk düşmektedir. Bu öğrencilerin erken dönemde teşhisi için ağaç çizdirme, saat çizimi ve söylenen saati gösterebilme, dikte ve kopyalama çalışmaları ile geometrik şekillerin çiziminin istenmesi gibi çalışmalar veri sağlamaktadır. Bununla beraber öğrencilerin alfabeyi ne oranda tanıdıklarını belirlemek önemli bir basamaktır. Daha sonra sıkıntı yaşanan harflerin özellikleri üzerinde durulmalıdır. Bu harflerden yola çıkarak hece ve kelime modülleri oluşturulmalıdır. Aynı zamanda harflere yönelik çeşitli etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin zihinsel yapılandırma süreçlerine destek olunmasının büyük faydası olacağı düşünülmektedir.

Teşekkürler

Katkılarından dolayı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a ve tüm çalışma süreci boyunca bana eşlik eden meslektaşım Özlem KILINÇ'a teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınlar.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2010). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ, Türkiye.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikler "İlköğretim Yıllarında Okuryazarlık"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder-IV-TR, (DSM-IV-TR), (2007). *Ruhsal bozukluklar tanıs ve sayımsal el kitabı. Dördüncü baskı yeniden gözden geçirilmiş tam metin*, Köroğlu, E. (çeviri ed) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Ekiz D., Erdoğan T. & Uzuner F. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 111-131,
- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13
- Everatt, J., Bradshaw M. F., & Hibbard, P. B. (1999). Visual processing and dyslexia. *Perception*, 28(2), 243-254.
- Ferah, A. (2005). *Her yönüyle türkçe ilkokuma yazma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 14(5), 581-615.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 19-29.
- Shaywitz B.A. & Shaywitz S.E. (1989). Learning disabilities and attention disorders. In Swaiman K. F. (Ed.), *Pediatric neurology: Principles and practice*. (857-894) St.Louis: The C.V.Mosby Press,
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Tubar* 13 (2). 203-217.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),70-83.
- Victor, M. & Ropper A.H. (Ed). (2001). Developmental dyslexia (congenital word blindness). In: *Adams and Victor's principles of neurology*. 7. baskı. (628-629). New-York: McGraw-Hill Press,
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.

- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,16, 281-230.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.