



Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitiminde Bir Eylem Araştırması

Murat BAŞAR¹, Ahmet GÖNCÜ², Muhammet Sait BARAN³

• **Geliş Tarihi:** 10.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 26.06.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 16.10.2020

Öz

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde veli katılımının ve karıştırılan seslerin renklendirilmesi yönteminin etkililiği ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışma, nitel eylem araştırması yöntemlerinden teknik işbirlikçi eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenme güçlüğü tanısına sahip Elif ve Rıza olarak kodlanan bir erkek, bir kız öğrenci oluşturmuştur. Elif'in annesi araştırmaya gönüllü katılırken Rıza'nın annesi sağlık sorunlarını mazeret göstererek çalışmaya katılamamıştır. Öğrencilerin durumları göz önüne alınarak ve velinin sürece etkin katılımı sağlanarak "Ses Esaslı Cümle Yöntemi" ve "Açık Hece" sistemiyle ilk okuma yazma faaliyetleri yürütülmüştür. Öğrencilerin karıştırdığı ve algılamada zorluk çektiği sesler renklendirme çalışmalarıyla öğrencilere sunulmuş, bununla birlikte eko, tekrarlı ve eşli okuma yöntemleri de kullanılarak hem görsel hem de işitsel duyuları desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmada renk kullanımının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde görsel algı oluşturmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte velisi de çalışmaya katılan Elif ilk okuma yazma sürecini kısa sürede tamamlamış, serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Velisi sürece katılmayan Rıza ise ilk okuma yazma sürecini daha uzun sürede tamamlayabilmiş ve harici desteğe ihtiyaç duyulan öğretilebilir okuma düzeyinde kalmıştır. Sonuç olarak ilk okuma yazma sürecinde öğrenci velisinin sürece katılımı ve çoklu duyuya hitap edilmesinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: öğrenme güçlüğü, veli katılımı, çoklu duyu, ilk okuma yazma

Atıf:

Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M.S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348.
doi:10.9779.pauefd.687030

¹Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, murat.basar@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6635-4563>

²Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmet.goncu@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1846-8122>

³Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sait.baran@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3300-8311>

Giriş

Okullarda üst sınıflarda olmasına rağmen henüz ilk okuma yazma sürecini tamamlayamamış öğrenciler görülebilmektedir. Akademik olarak yetersiz olan bu öğrencilerin aynı zamanda duygusal olarak da yıpranmış olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu süreci etkileyen çeşitli faktörler olabilir. Öğretmen tutumu, veli tutumu, duygusal travmalar veya özel eğitim gerektiren durumlar neden olarak sıralanabilir. Özel eğitim gerektiren durumlardan birisi de öğrenme güçlüğüdür.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2014) öğrenme güçlüğü'nün belirtilerini; gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, yavaş veya yanlış kelime okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, sayı algısında ve hesaplamada, akıl yürütmede sorun yaşama, yazmada ve yazılı anlatımda güçlük yaşama olarak sıralamıştır. Snowling ve Melby (2016) çalışmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel ve işitsel algılarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Rack'a göre (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kısa süreli bellekleri zayıftır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler kısa süreli belleğin uzun süreli belleğe aktarımında sorun yaşamakta bu nedenle de öğrendiklerini çabuk unutmaktadır. Bu belirtilere göre öğrenme güçlüğü üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak ifade edilmektedir (APA, 2014). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencide bunlardan biri veya daha fazlası bir arada bulunabilir.

Öğrenme güçlüğü, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler arasında görülme sıklığı en yüksek gruptur. MEGEP'e göre (2014) yaklaşık yedi sekiz çocuktan birisinde görülürken, Saraç'a göre (2014) her beş çocuktan birinde görülebilen bir özel gereksinim durumudur. Öğrenme güçlüğü terimi, yasal anlamda kendisine yer bulmasından itibaren 6-21 yaş arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü tanısı alma oranları %38 artmıştır (Lyon, Fletcher ve diğerleri, 2001). MEGEP (2007) öğrenme güçlüğü'nün her 6-7 öğrenciden birisinde görüldüğünü belirtirken Saraç (2014) çalışmasında her 4-5 öğrenciden birisinde görüldüğünü belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004). Dolayısıyla; algısal güçlükler, beyindeki minimal düzeydeki işlev bozukluk ve gelişimsel dil bozuklukları öğrenme güçlüğü alanı içerisine dâhil edilmiştir. Görsel, işitsel ve motorsal bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal

bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan akademik başarısızlıklar ise öğrenme güçlüğü'nün dışında kabul edilmiştir.

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin oluşturdukları grup oldukça heterojen bir gruptur. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerden biri yalnızca bir alanda yetersizlik gösterebilirken bir diğeri birkaç alanda birden yetersizlik gösterebilmektedir (Lerner, 2000). Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin öncelikli sorunu düşük akademik başarıdır. Bununla birlikte diğer becerilerde de zorluklar yaşamaktadırlar (Gargiulo, 2012). Zaman, yer ve yön gibi konularda da sorunlar yaşayabilmektedirler. Örneğin fen lisesini kazanıp öğrenim gören bir öğrenci aynı sokaktaki evini bulamamaktadır veya banyoya girdiğinde dışarıdan uyarılmazsa saatlerce orada kalabilmektedir. Haftanın günlerini karıştırıp cumartesi, pazar günleri okula gelmeye çalışabilmek gibi akademik yaşantısının dışında günlük yaşamında da sorunlar yaşayabilirler.

Öğrenme güçlüğü'nün tanımının yeterince açık olmaması nedeniyle özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrenme güçlüğüne sahip çocukların tanınması ve uygun eğitim olanaklarından yararlanması oldukça güçtür (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007). Öğrenme güçlüğü'nün tanınması ve eğitim sürecinin düzenlenmesindeki sorunlar şöyle sıralanabilir (Scruggs ve Mastropieri, 2003): aşırı tanılama, bireysel farklılıklar, kavramsal netlik eksikliği, zekâ puanı (IQ) ve başarı farklılığını içeren konular, erken tanı yapılamaması, yasal zorunlulukların uygulanmasında karşılaşılan problemler. Bütün bu problemler bir kavram karmaşasının olduğunu ortaya koymaktadır. Oluşan bu karmaşanın ve yanılgıların giderilmesi için kavramsal bir değişimin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için ilk olarak kavram yanılgılarının ayrıntılı olarak ortaya konması gerekmektedir (Coştu, Ayas, ve Ünal, 2007). Çoğunlukla bu sorun düşük akademik performans veya zihinsel bir sorun olarak algılanmaktadır. Başar ve Göncü (2018) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarından birisinin zihinsel yetersizlik olarak algılanması olduğu belirlenmiştir. Alanyazın tarandığında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğü'nü ya da yazma güçlüğü'nü gidermeye yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Sever, 2018; Bienkowski, Feng, Means, 2012; Bouck, Chamberlain ve Park, 2017; Fırat ve Koçak, 2018; Jozwik ve Douglas, 2017; Kaur, Koval ve Chaney, 2017; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018) ancak çalışmalarda ilk okuma yazma sürecini içeren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Diğer yandan Tekin (2017) ve Başar, Tekin, Doğan ve Şener (2017) çalışmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci velilerinin çocuklarının

durumlarıyla ilgili bilgiye sahip olmadıklarını ve eğitimleri noktasında yetersiz kaldıklarını belirlemiştir. Bu aileler bu sorundan habersiz olarak çocuklarının durumlarına üzülme ve ellerinden de başka bir şey gelmemektedir. Tekin (2017) çalışmasında birçok velinin öğretmen ve çevre tarafından dışlanma sorununu yaşadığı belirtmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitiminde veli katkısı ne kadar önemliyse özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde de veli katılımının da en az o kadar önemli olduğu bir gerçektir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim sürecine veli katılımının önemli olacağı düşünülmüştür. Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009) çalışmasında öğrenme güçlüğü konusunda öğrenci velilerinin bilgilendirilmesinin yararlı olacağını belirtmiştir. Böylece velilerin çocuklarının durumlarıyla ilgili farkındalıkları oluşacak ya da gelişebilecektir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin görsel ve işitsel algı kaynaklı sorunlar yaşaması nedeniyle görsel ve işitsel algıyı desteklemeye yönelik etkinliklere velinin de evde sınıftaki etkinliklerle uyumlu şekilde çocuğunu desteklemesi önemlidir. Okulda gerçekleştirilen etkinlikler ile evdeki etkinlikler birbiriyle uyumlu olmadığı zaman öğrencilerde daha büyük yetersizlikler ortaya çıkabilir. Örneğin öğretmenin “b” sesi için kullandığı renk ile ailenin kullandığı renk farklılaşırsa algı karmaşası ortaya çıkabilir. Bu çalışma ilk okuma yazma sürecinde velinin de çalışmalarda etkin olarak yer alması bakımından özgün bir çalışmadır. Eğer müdahaleye ilk okuma yazma döneminden başlanılamazsa öğrencilerin fonolojik farkındalığı gelişmeyeceği için akıcı okuma becerisi de kazanamayacağı söylenebilir. Saksida ve diğerleri (2016) çalışmalarında dilin fonolojik yapısını kavrayamayan öğrencilerin okuduğunu anlamada başarısız olduğu sonucuna varmıştır. Okuma becerisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorluk yaşadıkları alanların başında gelmektedir. Harf tanıma, heceleme, kelime tanıma, doğru ve akıcı çözümleme güçlükleri görülen güçlüklerdir (Raskind, 2001). Çözümlemede oluşan güçlükler okuduğunu anlama becerisini de olumsuz etkilemektedir. Metni anlama, olay akışını sıralama, ana fikir bulma ve sonuç çıkarma becerilerinde problem görülebilir (Özmen, 2008). Akıcı okuma becerisi gelişmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi de gelişmez. Öğrenci velisi sürece katılmadığı zaman sistemin bir ayağı eksik kalacaktır. Velinin sürece etkin katılımı okul ile ev uyumunu sağlarken velinin özel gereksinimli çocuklarını kabullenme sürecini de hızlandıracaktır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunlarının giderilmesinde ilk okuma yazma sürecinden başlanılarak, dilin fonolojik yapısının kavratılması sürecinde veli katılımının etkisini ortaya koymaya yönelik bir çalışmanın yapılma ihtiyacı doğmuştur. Bu çalışmanın böyle bir ihtiyacı gidereceği düşünülmüştür.

Amaç

ğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algı kaynaklı sorunlarını veli katılımıyla gidermek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- ğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algı sorunlarını giderme etkinlikleri kapsamında "renk" kullanımının nasıl bir etkisi vardır?

2- ğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma beceresi, yer, yn ve zaman kavramı edinmeyle ilgili sorunları gidermede veli katılımının nasıl bir etkisi olmuştur?

Yöntem

ğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algı yetersizliği kaynaklı okuma sorunlarını gidermek amacıyla "renk kullanımı", "Açık Hece Sistemi" ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesi ve ğrenci velilerinin sürece katılımının etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması, araştırmacı rehberliğinde ve yoğun bir etkileşim içinde uygulamanın gerçekleştiği bir yöntemdir. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde sorunlara müdahale etmektedir. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmalarında sürecin betimlenmesi önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Johnson (2014) eylem araştırmalarının, eğitim uygulamalarında ve bu uygulamalar sonunda etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da ğretmen, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere yönelik ilk okuma yazma ğretimi etkinliklerini araştırmacılar rehberliğinde yürütmüş, araştırmacılar aynı zamanda öğretmenlere teknik destek sağlamışlardır. Buna göre araştırmacılar karıştırılan sesleri (b-d) gibi farklı renklere boyayarak görsel algı oluşturma, eko, eşli, tekrarlı okuma, işlemlerin başlangıç ve bitiş noktalarında görsel sembol oluşturma gibi etkinlikleri gerçekleştirmede, örneğin ses, hece, kelime, cümle ve metin öğretiminin başlangıı gibi dikkat edilmesi gereken noktalarda örnek uygulama da yapmışlardır. Daha sonra ğretmen sürece devam etmiştir. Örneğin nsz sesin önüne gelen ünlü sese göre isim aldığını kavratmak, hece aşamasında "el" yerine "le" hecesinin öncelikle kavratılması gibi örnek etkinlikler yapılmıştır. Sürece ğrenci velisi de katılmıştır. Uygulayıcının gerçekleştirdiği etkinlikleri çalışmaya katılan veli de evde tekrarlamıştır. Velinin sesleri yanlış tanıtması gibi ortaya çıkabilecek durumlar uygulayıcıyla önceden görüşülmüş, hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Uygulayıcı seslerin algılanması gibi bu süreçte

karşılaştıkları sorunları araştırmacılara iletmiştir. Araştırmacılar sorunu yerinde incelemiş, gerekli müdahaleyi veya açıklamayı uygulayıcıya ve veliye yapmışlardır. Çalışmalarda bir sonraki aşamaya geçilmesi araştırmacılar ve öğretmenin ortak kararıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ses, hece, kelime, cümle ya da metin aşamasına, Akyol'un (2011) uyarladığı yanlış analiz envanterindeki öğretilbilir düzeye ulaşmışsa yeni bir aşamadaki etkinlik planında yer alan etkinlikler uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, **2017-2018 öğretim yılında** Uşak ili merkezinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir erkek ve bir de kız olmak üzere iki öğrenci, aileleri ve öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenin çalışmaya istekli ve yatkın olması ve öğrencilerin öğrenme güçlüğü tanısı almış olması belirtilen okulun ilgili sınıfının seçilme nedeni olmuştur.

Öğrenciler ikinci sınıfta öğrenim görmekte ve henüz ilk okuma yazma sürecini tamamlayamamış yalnızca 1. grup harflerin ilki olan "e" sesini tanıyabilmektedir. Etik kurallar gereği kız öğrenci Elif, erkek öğrenci Rıza olarak kodlanmıştır. Elif birinci sınıfı başka bir ilkokulda tamamlamış, ikinci sınıfın başında şu an öğrenim gördüğü sınıfa gelmiştir. Rıza birinci sınıfın birinci dönemini farklı bir ilkokulda tamamlamış birinci sınıfın ikinci döneminin yarısından itibaren mevcut sınıfa katılmıştır.

İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerden Elif'in b-d, c-ç ve m-n seslerini karıştırdığı tespit edilmiştir. Rıza'nın ise b-d, b-p ve m-n seslerini karıştırdığı tespit edilmiştir. Renklendirme bu sesler için kullanılmıştır. Aynı zamanda her iki öğrencide de zaman, yer ve yön sorunu bulunmaktaydı.

Eylem Süreci

Araştırmacılar çalışma grubunda yer alan okula giderek uygulamaya başlamışlardır. Öğrenci ve velileri yakından tanımak ve araştırmacılara karşı olumsuz tutum ve çekinme içinde olmamaları için öğrencilerle, eğitsel oyun oynama, şarkı söyleme, söyleşi yapma gibi ortak etkinlikler düzenlenmiştir. Veli ve öğretmenle durum değerlendirmesi yapılarak süreç hakkında bilgi verilmiştir. Ardından sınıf öğretmeni ve veli ile birlikte bir plan hazırlanmıştır. Hazırlanan plan doğrultusunda öğretmen ve veliye yapmaları gerekenler açıklanmıştır. Yapılan etkinlikler ve uygulamalar sonucunda öğrencinin kaydettiği gelişim; öğretmen, veli ve araştırmacılar tarafından her hafta kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlardan öğretmen, veli ve araştırmacılar dışında kimsenin bilgisi olmamıştır. Öğrenci isimleri

kodlanmıştır. Bu sayede öğrencilerle ve veliyle güvene dayalı iletişim kurulmuştur. Araştırmacılar uygulama sürecini ilgili öğrencilere ve sınıfta öğrenim gören diğer öğrencilere hissettirmeden gözlemiştir. Etkinlikler öğrencilerin normal eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul bitiminde destek eğitim odasında araştırmacıların desteğiyle sınıf öğretmeni tarafından velinin de katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 12 haftalık süre olarak planlanmıştır. Ancak öğrencilerin çok fazla aile içi şiddet, aile bölünmüşlüğü gibi travmatik olay yaşaması nedeniyle 2017-2018 öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Uygulanan etkinlikler evde veli tarafından eşgüdümlü olarak tekrarlanmıştır. Böylelikle veli etkin olarak öğrenme öğretme sürecine katılmıştır. Her iki öğrencide görülen sorunlardan yer, yön ve zaman kavramlarındaki problemler Elif'in annesinin katılımıyla çözülmeye çalışılmıştır. Elif'in annesi ile birlikte zamana yönelik bir plan geliştirilmiştir. Pazartesi okulun başlangıç günü, salı annenin dizi izlediği gün, çarşamba resim kursu, perşembe Elif'in izlediği çizgi film günü, Cuma bayraklı gün, cumartesi semt pazarının olduğu gün, Pazar anne ve kardeş ile gezmeye gidildiği gün olarak kodlanmıştır. Elif çalışmanın başlangıcında günleri ve zamanı karıştırdığı için cumartesi ve pazar okula gelmek için erkenden uyanıyordu. Yer ve yön kavramları için ise evlerinin sokağından itibaren okula gittiği yolda her dönüş yerinde bakkal, elektrik direği, evin önündeki ağaç gibi bir görsel işaret gösterilmiştir. Elif ilk bir hafta okula anne ile gidip gelmiştir. Anne her dönüşte bir görsel işaret etmiştir. Sonraki bir aylık süreçte anne Elif'i uzaktan takip etmiştir. Rıza'nın velisi ise sağlık sorunlarını neden göstermesi nedeniyle bu sürece aktif katılamamıştır.

Çalışma kapsamında öğrencilere öncelikle ilk okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Şu anda programda "Ses Esaslı Cümle Yöntemi" uygulanmaktadır. Bu yönetime paralel olarak süreç "Kapalı Hece Sistemine" göre yürütülmektedir. Önce "e" sesi sonra da "l" sesi verilmektedir. İlk hece olarak "el" hecesi oluşturulmaktadır. "el" hecesi kapalı bir hece olup Türkçe'nin yapısına uygun değildir. Kapalı hece sistemine göre göre öğrenciler sesleri kavramak yerine ezberlemektedir (Başar, Karasu ve Şener, 2016). TDK (2016) Türkçede ünsüz harfler kendinden sonraki gelen ünlü harfle birleşerek hece oluşturmaktadır, denilmektedir. Bu nedenle Türkçenin yapısına uygun olması nedeniyle ilk okuma yazma çalışmalarında açık hece sistemi kullanılmıştır. Başar, Doğan, Şener, Karasu ve Yurttaş (2015) çalışmasında, ilk okuma yazma sürecinin açık hece sistemiyle yürütülmesinin öğrencilerin kavrama ve okuduğunu anlama becerisine katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Açık hece sistemi "Ba Hece Yöntemine" göre daha az zaman gerektirmekte ve TDK yazım

kılavuzuna (2016) göre Türkçenin yapısına uygun olması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu süreçten itibaren araştırmacılar, danışmanlık amacıyla haftada bir saat okullara giderek çalışmaları incelemiştir ve süreci değerlendirmiştir. Süreçte yapılan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlar, gözlemler yarı yapılandırılmış formlara aktarılmıştır. Elde edilen bilgiler çalışmanın yapıldığı dönemde ilkokul birinci sınıfta görevli beş sınıf öğretmeniyle değerlendirilmiştir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler öncelikle öğrenilmiş çaresizlikten kurtarılmaya çalışılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler yetersizlik sergileyerek kendisini öğrenmeye kapatabilmektedir. Başar ve Batur, (2018) çalışmasında duygusal sorun yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadığını tespit etmiştir. Bek ve Şen (2012) çalışmasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmen, çevre ve farklı etkenler tarafından duygusal olarak yıpratıldığını belirtmiştir. Süreç esnasında Elif'in görsel sanatlara yönelik ilgisinin ve yeteneğinin olduğu, Rızanın ise dramaya yatkınlığı görülmüştür. Öğrenciler ilkokul döneminde olması nedeniyle Erikson'un kişilik gelişim dönemlerinden "Üretkenlik ve çalışkanlık" dönemindedir (Senemoğlu, 2005). Bu kapsamda üretkenlik ve çalışkanlığını sağlama, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde "Sosyal Kabul" ihtiyacını giderebilmek amacıyla sınıf öğretmeniyle görüşülerek Elif resim kursuna yönlendirilmiştir. Rıza'ya ise sınıf içinde drama etkinliklerinde görev verilmiştir. Öğrenci etkinliğe katılarak hem meşgul olmuş hem de etkinlikte başarılı olmuştur. Bu durum da öğrencilere duygusal destek oluşturmuştur. Bu süreçle birlikte velilerin sürece katılımı velilerin çocuklarının durumlarını anlama ve kabullenme sürecini hızlandırmıştır.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan her iki öğrenci için açık hece ile ilk okuma yazma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin öncelikle karıştırdığı sesler farklı renklere boyanmıştır. Örneğin "b" sesi baharla özdeşleştirilerek sekil 1'de görüldüğü gibi yeşil renge boyanmıştır. Ses ya da harf; eko, eşli, tekrarlı, ahenkli okuma yaptırılarak hem görsel hem de işitsel farkındalık oluşturulmuştur. Öğrencilere tüm okumaları sesli yaptırılmıştır. Sesli okuma aşamasında diyaloglu okumalar yapılmış ve bu okumalarda Hacivat Karagöz figürlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin disgrafi sorunu için öncelikle karıştırdığı sesler renklendirilerek dikkat etmesi sağlanmıştır. Yanlış yazdıkları ses, hece ve kelimelerin doğrusu hep aynı renk kalemle yazdırılmıştır. Defterlerinin başlangıç noktaları hep aynı renge boyanmıştır. Satırlar boldlanarak satır ve çizgi takibi yapılması kolaylaştırılmıştır. Öğrenci satırın veya sayfanın ortasından başladığında hemen uyarılmıştır. Öğrenciye kelimelerin doğrusu hep aynı renk kartona yazılarak öğrenciye gösterilmiştir. Kelimelerin

arasında boşluk bırakmadan binişik yazmaya karşı kelimeler arasına kalem konularak kelimeler arası boşluk oluşturulmuştur. Kelimeyi heceden ayırma yanlışına karşı ayrı yazılan kelimelerin doğrusu hep aynı renk kalem ve aynı renk fon kartonuna yazılarak gösterilmiştir. Öğrenci yanlış yazdığı kelimenin anlamını bilmiyorsa anlamı verilmiş ve kelime cümle içinde kullanılmıştır. Öğrencinin de kelimeyi cümlede kullanarak yazması sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki gelişimleri, öğretmen, veli ve araştırmacı tarafından gözlem formuyla toplanmıştır. Gözlem formu hazırlanırken, sınıf öğretmenliği, özel eğitim ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların uzlaşma sağladığı maddeler gözlem formuna alınmıştır. Gözlem formu, sesi tanıma, yazma, diğer seslerden ayırt etme, heceleri tanıma, yazma, kelime aşamasında kelimeleri okuma, yazma diğer kelimelerden ayırt etme, cümle aşamasında cümleleri okuma, yazma, cümleleri dikte etme bölümlerinden oluşmuştur. Metin aşaması ise metni okuma yazma, okuduğu metni diğer metinlerle ilişkilendirme olarak değerlendirilmiştir.

Serbest okuma döneminde ise Akyol'un (2011) Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) yararlanarak uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri" ne göre puanlama yapılmıştır. Bu yanlış analiz envanterine göre üç düzey bulunmaktadır.

1- Öğrencinin öğretmen veya velinin yardımına ihtiyaç duymaksızın okuma ve okuduğunu anladığı serbest düzeydir.

2- Öğrencinin öğretmenin veya velinin yardımıyla istenilen düzeyde hedefe uygun okumanın yapıldığı öğretim düzeyidir.

3- Öğrencinin pek çok okuma yanlışı yaptığı ve okuduğunun az bir oranını anlayabildiği endişe düzeyidir.

Öğrencilerin yazı yazma süreci Çok Boyutlu Okunaklılar Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Yıldız, (2013), Yıldız ve Ateş, (2010), Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçekte yazı okunaklığı, eğim, boşluk, satır ve çizgi takibi, boyut ve biçim takibi olarak beş boyutta değerlendirilmiştir. 1 Yeterli, 2 Kısmen Yeterli, 3 yetersiz olarak üç kategoride değerlendirilmiştir.

Görüşme ve öğrenci durumunu değerlendirme

Çalışmanın yürütüldüğü süreçte, zaman zaman öğretmen, öğrenciler ve velilerle birlikte sohbet tarzında iletişimi güçlendirmek amacıyla, görüşülmüştür. Bu sohbetlere zaman zaman da Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanından bir uzman da katılmıştır. Öğrenci resim alanında gelişim gösterdikçe aldığı hazzı okuma yazma çalışmalarına da yansıtma gayretinde olmuştur. Öğrencinin aileyle ilgili tutum ve davranışları, Elif'in okul dışında anne ve kardeşe karşı evdeki davranışları, öğrenme öğretmeye yönelik ilgi düzeyi, aile bölünmüşlüğüyle ilgili yaşadığı travmaların etkisi konuşulmuştur. Rıza'nın annesi sürece katılmadığı için Rıza'nın okuldaki durumu, okula, arkadaşlarına karşı tutumları konuşulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan sınıflarda gerçekleştirilen kalem tutma etkinlikleri yapılandırılmış formlarla haftalık ve aylık olarak takip edilmiştir. Elde edilen veriler akademisyenlerle birlikte betimsel analize tabi tutulmuştur.

Öğrencilerin sesli okuma hatalarını belirlemede Başar, Şener ve Karasu'nun (2016) çalışması ile Başar, Batur ve Karasu'nun (2014) çalışmasında belirlediği sesli okuma hataları temel alınmıştır. 1 Yeterli, 2 Kısmen Yeterli, 3 Yetersiz olarak üç kategoride değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen verilerden uzmanların uyuşum sağladığı veriler araştırmanın bulgularına alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin renk kullanımının öğrencinin karıştırdığı sesleri ayırt etme sürecine etkisi tablo 1'de gösterilmiştir.

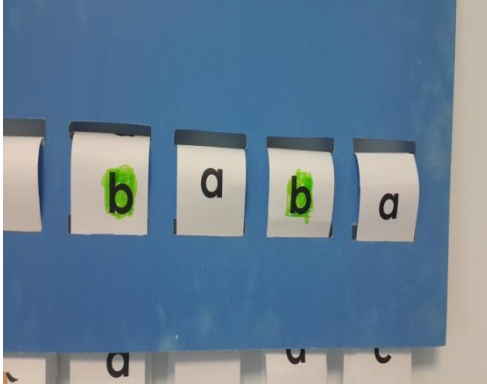
Tablo 1. *Renk Kullanımının Sürece Etkisi*

Öğrenci	Karıştırdığı Sesler	Uygulanan Etkinlikler	Süreç Sonunda Ulaştığı Seviye
Elif	b-d, c-ç, m-n	Renklendirme, eko, tekrarlı, eşli okuma ve seslendirme, dokunma	Serbest Okuma Düzeyi
Rıza	b-d, b-p, m-n	Renklendirme, Eko, tekrarlı, eşli okuma ve seslendirme etkinlikleri	Öğretilebilir Düzey

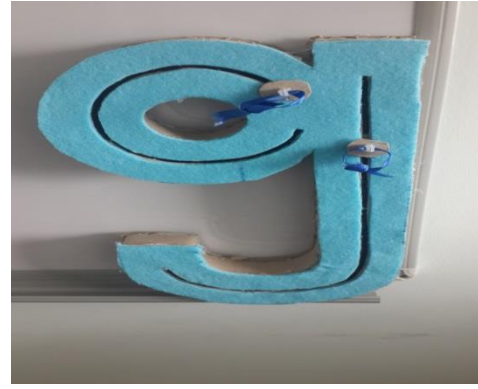
Tablo 1’de de görüldüğü gibi ilk okuma yazma sürecinde her iki öğrencinin de üç grup yani altı sesi bir birine karıştırmaktadır. Birbirine karıştırılan seslere yönelik renklendirme çalışması yapılmıştır. Öncelikle “b” sesinden başlanılmış ve “b” sesi için sınıfta öğretmen ve evde anne tarafından aynı renk kullanılmıştır. Bir ses kavratılmadan sesi okuma yazma, diğer sesler içinde tanıma, hece ve kelimeleri doğru okuma yazma gerçekleşmeden bir başka ses verilmemiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi renk ile görsel uyaranlar sunulurken diğer yandan eko, tekrarlı, eşli okuma ile işitsel farkındalık oluşturulmuştur. Elif, veli desteği ile daha kısa sürede sesleri kavrarken Rıza’nın kavrama süreci uzun olmuştur. İlk okuma yazma süreci tamamlandığında serbest okuma dönemine geçilmiş ve ilk metinde tüm b ve d harfleri vurgulanmıştır. İlk okuma yazma sürecinde kullanılan renklerin aynısı birinci metinde öncelikle b harfi bahar ile özdeşleştirilerek yeşil renk ile d harfi ise pembe renk ile vurgulanarak görsel farkındalık oluşturulmuştur. Sesler eko, tekrarlı ve eşli okuma yöntemleriyle desteklenmiştir. Renklendirilme sayısı sonraki metinlerde kademeli olarak azaltılmıştır. Elif, sürece velisinin de katılması sayesinde metni ikinci okuyuşunda karıştırdığı her harf ikilisi için karıştırma sorununu çözmüştür. Öğrenci takıldığı zaman renk vurgusu yapıldığında sesi hemen hatırlamıştır.

Sürecin başında Rıza, sadece “e” sesini tanıyabiliyorken ilk okuma yazma sürecinde “Ses Esaslı Cümle Yöntemine” yola çıkarak anlamsız hece ve kelime ve cümlelerin oluşturmadan, Türkçe’nin yapısına uygun olan “Açık Hece Sistemi” uygulanmıştır. Ses, hece, kelime, cümle ve metin dönemleri bu sisteme göre yürütülmüştür. Rıza, b-d harflerini beşinci metnin sonunda karıştırmadan okuyabilmiştir. b-d harflerinin karıştırılma sorunu giderildikten sonra c-ç harflerine geçilmiştir. Elif, c-ç harflerini karıştırma sorununu üçüncü metinden sonra gidermiştir. Rıza ise c-ç harflerini altıncı metinde karıştırmadan okuyabilmiştir. Çalışmada, “mavi” renginin ilk harfi ‘m’ olması nedeniyle ‘m’ harfi için mavi renk, n harfi için narın kırmızıyla özdeşleştirilerek kırmızı renk kullanılmıştır. Elif, m-n harflerini metni ikinci okumadan sonra karıştırmadan okuyabilmiştir. Rıza ise m-n harflerini dördüncü okumada da karıştırınca Rıza için ‘m’ harfi görünümünde ‘mandalinalı’ pasta yaptırılarak tattırılmıştır. Rıza m-n harfini beşinci okumada karıştırmadan okuyabilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi görme, işitme, dokunma, gibi etkinliklere yer verilerek öğrencilerin tüm duyularına hitap edilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlikler ilk okuma yazma döneminde öğrencinin sesi tanımasında etkili olmuştur. Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde patlak sesleri (p,ç,t,k) daha iyi kavradıkları tespit edilmiştir. Öğrenme

güçlüğü kaynaklı görsel algıdaki yetersizliği gidermede renk kullanımının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Eylem sürecinde Elif'in resim yapmaya ilgisi keşfedilmiştir. İlgili kurumlara yönlendirilerek öğrencinin bu alanda gelişimi sağlanmıştır.



Şekil 1. Kelime Oluşturma



Şekil 2. Dokunma Etkinliği

Araştırmanın ikinci sorusu olan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma ile ilgili sorunlarını gidermede veli katılımının sürece etkisi tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veli Katılımının Sürece Etkisi

Öğrenci	Veli Katılımı	İlk Okuma Yazma Tamamlama Süresi	Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü Özellikleri	Süreç Sonunda
Elif	Anne katıldı	12 hafta	Yer yön ve zaman kavramı giderildi	Serbest Okuma Düzeyi/ Çok az sayıda basit yazım yanlışları görülmüştür. Öğretilebilir Düzey/Yazım hatası, kelime yazımlarında hece düşürme ve tasarlama hatası görülmüştür
Rıza	Veli Katılmadı	24 hafta	Zaman kavramı giderildi	

Elif'in annesi çalışmaya katılırken Rıza'nın annesi bazı sağlık sorunlarını mazeret göstererek çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Bölünmüş aile yapısı nedeniyle Elif'in çok fazla sayıda travma yaşaması, Rıza'nın çok sık hasta olma durumu ve Rıza'nın annesinin çalışmaya katılmaması çalışma sürecini uzatmıştır. Elif on ikinci haftanın sonunda ilk okuma yazma sürecini tamamlarken sürece velisi katılmayan Rıza ise yirmi dördüncü haftanın sonunda ilk okuma yazma sürecini tamamlamıştır. Elif ilk okuma yazma sürecinden sonra serbest okuma düzeyine ulaşmışken Rıza öğretilebilir düzeyde kalmıştır. Elif çalışma sürecinin sonunda öğretmen, veli ya da iyi okuyan birisinin yardımına ihtiyaç duymadan okuyabilmektedir. Velisi çalışmaya katılmayan Rıza ise sürecin sonunda öğretmen, veli ya da iyi okuyan birisinin yardımına ihtiyaç duyarak okuyabilmiştir.

Bir aylık sürecin sonunda Elif yer, yön ve zaman kavramlarını doğru olarak kullanmaya başlamıştır. Ancak aynı soruna sahip olan Rıza bir dönem boyunca günleri ayırt edememiştir. Anne sürece katılmadığı için ortak etkinlik geliştirilememiştir. Rıza, öğretmenin de şartsız kabul etmesi, teneffüslerde özel ilgilenmesi, Rıza'ya uygun etkinlikler düzenlemesiyle birinci dönemin sonunda zaman kavramı edinebilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Velisi sürece katılan Elif, ilk okuma yazma sürecini daha kısa sürede bitirmiş, öğretmen veya annesinin yardımına ihtiyaç duymadan serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Velisi sürece katılmayan Rıza ilk okuma yazma sürecini daha uzun sürede tamamlayabilmiş ve annesinin, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyduğu öğretilebilir okuma düzeyinde kalmıştır. Velinin sürece etkin katılımı öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin eğitimlerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benze şekilde Tekin (2017) çalışmasında veli eğitiminin ve velinin sürece katılımının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme öğretme ve kabullenme sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sugeçti de (2019) çalışmasında aileleri tarafından ilgilenilen öğrencilerin eğitim hayatında zorlukları daha rahat aştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim sürecine veli katılımının süreci olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğrenciler ilk okuma yazma sürecini beklenenden daha kısa sürede tamamlamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde patlak sesleri daha iyi kavradıkları belirlenmiştir. Bu durum patlak seslerin söylenişinde sesin patlaması nedeniyle dil, dudak ve kulağın çoklu duyuyu harekete geçmesinden kaynaklanabilir. Sesi söyleme esnasında dudağın titreşmesi dokunma duyusunu da etkilemektedir. Bu durumunda öğrenme

güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde çoklu duyuya hitap etmenin önemini ortaya koyduğu söylenebilir. Böylece dilin fonolojik yapısını daha iyi kavrayabilirler. Begeney ve Martens (2006) çalışmasında ilk okuma yazma sürecinde amacın dilin fonolojik yapısını kavratmak olduğunu belirtmiştir. Owens (2008) çalışmasında seslerin, hecelerin ve sözcüklerin yapılarını belirlemek için konuşma dilindeki sesleri bireysel tanıma becerisini fonolojik farkındalık olarak ifade belirtmiştir.

İlkokuma yazma sürecinde kelime aşamasında öğrencinin günlük yaşamında yer alan, yaşamının bir parçası haline gelmiş varlıkların ismi öncelikle oluşturulmuştur. Öğrencinin bilmediği, görmediği kelimeler, tek başına bir anlam içermeyen “elle” gibi kelimeler oluşturulmamıştır. Böylelikle somut işlemler dönemindeki öğrencinin okuduğunu anlamlandırabildiği belirlenmiştir. Yine cümle döneminde öğrenciye anlamsız cümle kurulmamıştır. “Ela on yılan al”, “Keke keke un ekle.” gibi cümleler oluşturulmadığı için öğrenci cümleyi ezberlemek yerine anlamlandırmıştır. Açık hece yönteminin öğrenme gücüne sahip öğrencilere için ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılabilir etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Seslerin renklere boyanmasının ve eko, eşli, tekrarlı okumanın görsel ve işitsel farkındalık oluşmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Eko, eşli, tekrarlı okumanın, altı dakika yönteminin öğrenme gücüne sahip öğrencilere işitsel algılarının desteklenmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin diyaloglu okumalarda daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenme gücüne sahip öğrencilere sesli okuma yaptırmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Begeney ve Martens (2006) ilk iki sınıfta sesli okumanın esas olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaptıkları yazım hataları hep aynı renk ile vurgulanmıştır. Öğrencilerin yazacağı satırlar ve başlangıç noktaları öğrencinin tercih ettiği hep aynı renk ile boldlanmıştır. Bu sayede öğrenciler satır başlangıcından başlayarak satır çizgisinde yazdıkları görülmüştür.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1-Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin görsel ve işitsel algıdaki yetersizliğini gidermede renk kullanımı etkili olmuştur. Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri, öğrencilerin, somutlaştırma ve kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı

M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348, 2021 341
sağlayabilmek için karıştırdıkları harfleri tanıma, rakamları ve işlemleri kavramasına yönelik renk kullanımı ve eko, eşli, tekrarlı okuma ile de çalışması yapılabilir.

2- Elle gerçekleştirilen etkinlikler dijital ortamda gerçekleştirilerek çoklu duyuya hitap edici etkinlikler seklinde geliştirilebilir.

3-Öğrenci velisi öğrenme öğretme sürecine katılmalıdır. Gerçekleştirilen etkinlikler ev ile okul arasında birliktelik oluşturmalıdır.

4- ğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler patlak sesleri (p,,t,k) daha iyi kavrayabilmektedir. ğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde patlak seslere öncelik verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik neriler

1-ğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde sorun gidermeye yönelik öğrenme öğretme etkinlikleri hazırlanarak etkililiği araştırılabilir.

2-Araştırma farklı yöntemler kullanılarak yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H., Sever, S. (2018). Reading and writing disability and an action research: A sample from second grade, *Hacettepe University Journal of Education*, doi: 10.16986/HUJE.2018040667.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (Dsm-5), Tanı ölçütleri başvuru elkitabı. (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Başar M., Şener N., Karasu M., (2016). *Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*, Altın Kitaplar, 978-21-2174-4.
- Başar, M., Batur, Z. (2018). Examination of the students' mistakes of oral reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 181-189.
- Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.
- Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Karasu, M., Yurttaş, R. (2015) İlk okuma yazma sürecine kapalı ya da açık hece ile başlamak, *International Journal of Language Academy*, 3(4), 442-452.
- Başar, M., Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Başar, M., Tekin, A., Doğan, M. C., Şener, N. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecinin incelenmesi*, VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017 Çanakkale.
- Begeney, J.C., Martens, B. K. (2006). Assist in low-performing readers with a group based reading fluency intervention, *School Psychology Review*, 35, 91-107.
- Bek, H., Şen, B. (2012). *Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri, öğrenme güçlükleri* (Ed. S. Sunay Yıldırım Doğru). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bienkowski, M., Feng, M., Means, B. (2012). Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief. US Department of Education, *Office of Educational Technology* (pp. 1-57).

- M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348, 2021 343
- Bouck, E. C., Chamberlain, C., Park, J. (2017). Concrete and app-based manipulatives to support students with disabilities with subtraction, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 317.
- Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- Deniz, M., Yorgancı, Z., Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *İlköğretim Online*, 8(3), 694-72-08.
- Ekwall, E. E. and Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader (3th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fırat, T., Koçak, D. (2018) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. U.S.A.: Guilford Press.
- Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality (4th ed.)*. U.S.A.: Sage Publications.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide To Developmental Remedial Methods*, New York: Longman.
- IDEA, (2004) *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of Pub.L.No.108-446*.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*, Ankara: Anı.
- Jozwik, S. L., Douglas, K. H. (2017). Effects of a technology-assisted reading comprehension strategy intervention for English learners with learning disabilities, *Reading Horizons (Online)*, 56(2), 42-63.
- Kaur, D., Koval, A., Chaney H. (2017). Potential of using Ipads as a supplement to teach math to students with learning disabilities, *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 114-121.
- Kaya, B. (2016).Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic International Periodical For The Languages literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1407-1434.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.

- Kuşdemir, Y., Kurban, H., Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Lerner J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. (Eighth Edition)*. U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., Olson, R. K. (2001). *Rethinking Learning Disabilities* In C. E. Finn, Jr., R. A. J.
- May, F. B. (1986). *Reading as Communication: An Interactive Approach*. USA: Merrill Publishing Company.
- MEGEP (2007). *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Ankara: MEB.
- MEGEP (2014). *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Ankara: MEB.
- Owens, R.E., Jr. (2008). *Language disorder: A Functional Approach to Assessment and Intervention (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon/Pearson.
- Özmen, R. G. (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ. H. (Ed.) *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s.335-366). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rack, J. P.(2017) *Dyslexia: The Phonological Deficit Hypothesis* (Fawcett,A.,Nicolson R, Edit) *Dyslexia and Children*, Roudledge, taylorfrancis.com adresinden 25.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Raskind, W.H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability, *Learning Disability Quarterly*, 24, 141- 157.
- Saksida, A.,Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Démonet, J.-F., Bricout, L., Ramus, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 52(10), 1503-1516.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi, Psikoloji Çalışmaları, *Studies in Psychology* 34(1), 71-77.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (2003). Issues in the identification of learning disabilities, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 16, 1-36.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Gazi.
- Snowling, M. J., Melby-Lervag, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545.

- M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348, 2021 345
- Sugeçti, F (2019). *Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesinde İlkokulda Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımının Öğrenci Başarısına Katkısına Yönelik Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Batın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK, (2016). *Türk Dil Kurumu Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, A. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Aile Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M., Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması, *TSA*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 75-88.

Ek: Etkinlik Planı

Hafta	Ders	Etkinlik	Süre
1	1	Öğretmen ve veli ile görüşme	60 dakika
	2	Öğrenci velisiyle öğrencinin durumu hakkında görüşülmesi	60 dakika
	3	Velinin öğrenciyi kabul sürecini tamamlama çalışması	60 dakika
	4	Velinin öğrenciyi kabul sürecini tamamlama çalışması	60 dakika
	5	Velinin öğrenciyi kabul sürecini tamamlama çalışması	60 dakika
2	1	Öğretmen ve veliye öğrenme güçlüğüyle ilgili eğitim verilmesi	60 dakika
	2	Öğretmen ve veliye öğrenme güçlüğüyle ilgili eğitim verilmesi	60 dakika
	3	Öğretmen ve öğrenci velisiyle yapılacak etkinlikleri planlama	60 dakika
	4	Öğrenci velisinden ve öğretmenden öğrenci durumuyla ilgili geri bildirim alma	60 dakika
3	1	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciyeye açık hece yöntemiyle l sesini tanıtmaya, yazma	60 dakika
	2	İlk açık hecenin (le) oluşturulması	60 dakika
	3	İlk kapalı hece (el) oluşturulması	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	a sesini tanıtmaya, yazma	60 dakika
4	1	a sesi ile açık hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	2	a sesi ile kapalı hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	4	k sesini tanıtmaya ve kavratma	60 dakika
	5	k sesi ile açık hece oluşturma	60 dakika
5	1	K sesi ile kapalı hece oluşturma	60 dakika
	2	i sesini tanıma, yazma	60 dakika
	3	i sesi ile açık ve kapalı hece oluşturma, oluşturma, yazma	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	n sesini tanıma ve yazma	60 dakika
6	1	n sesi ile açık hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	2	n sesi ile kapalı hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	Ela, Lale kelimesini oluşturma okuma yazma	60 dakika
	4	E, L, A, K, İ, N harflerini tanıma	60 dakika
	5	Öğrencinin yaşamında yer alan kelime oluşturma	60 dakika
7	1	O sesi ve O harfini tanıma, yazma	60 dakika
	2	Açık ve kapalı hece oluşturma okuma yazma	60 dakika
	3	Kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	4	m sesi ve M harfini tanıma, okuma yazma	60 dakika
	5	n sesi ile karıştırılan m sesini renk kullanarak kavratma	60 dakika
8	1	m sesini, kavraması için çoklu duyuya hitap eden etkinlikler, m sesini mavimsiyle, n sesini kırmızı ile boyama m sesinin olduğu mandalinalı pasta tattırma, n sesi için n sesinin olduğu narlı pasta tattırma etkinliği, keçe ile yapılmış ses ve harfin üzerinde parmağını gezdirerek dokunma, etkinliği	60 dakika
	2	m sesi ile açık ve kapalı hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	Kelime oluşturma, kelime okuma yazma etkinlikleri	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	u sesini U harfini kavrama, okuma, yazma	60 dakika
9	1	Açık ve kapalı hece oluşturma okuma yazma	60 dakika
	2	u sesi ile kelime oluşturma, kelime, okuma yazma etkinlikleri	60 dakika
	3	Öğrenilen diğer sesleri kullanarak kelime oluşturma etkinlikleri	60 dakika
	4	Kelime bulma oyunu oynama	60 dakika
	5	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
10	1	t sesi ve T harfini tanıma, açık ve kapalı hece oluşturarak okuma yazma	60 dakika
	2	Kelime oluşturma etkinlikleri, kelime bulma oyunu, tekrarlı okuma	60 dakika
	3	ü sesini Ü harfini tanıma, açık ve kapalı heceleri okuma yazma	60 dakika
	4	ü sesi ve Ü harfi ile kelime oluşturma, kelime tanıma, kelime yazma oyunu	60 dakika
	5	y sesini ve Y harfini tanıma, açık ve kapalı hece oluşturarak okuma yazma	60 dakika

11	1	Y sesi ve Y harfinin bulunduğu kelimeler oluşturma, kelime okuma ve yazma	60 dakika
	2	Kelime bulma, oluşturma oyunu, kelime bulma oyunu	60 dakika
	3	İlk cümleyi oluşturma (Ela al. Ali al. Oya al)	60 dakika
	4	Oya elma al, cümlesini okuma yazma cümle içinde m sesini bularak mavi ile işaretleme n sesini bularak kırmızı ile işaretleme	60 dakika
	5	ö sesi ve Ö harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
12	1	ö sesinin de geçtiği cümleler kurma, okuma yazma	60 dakika
	2	r sesi ve R harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	r sesinin de geçtiği cümleler kurma, okuma yazma, cümle içinde r seslerini bulma, işaretleme	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	ı sesi ve I harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
13	1	ı sesinin de geçtiği cümleler kurma, okuma yazma, cümle içinde ı seslerini bulma, işaretleme	60 dakika
14	2	Programda ses sırasında d sesi olmasına rağmen d sesi ile ç sesi değiştirilmiştir. ç sesi de öğrencinin karıştırma ihtimalinin olduğu seslerden olduğu için sese ağırlık verilmiş ç sesi için sarı renk ile görsel algı oluşturulmuştur. ç sesi ve Ç harfini hissetme, öğrencilerin dokunma duyusuna hitap etmek için sesin maketi üzerinde parmağı gezdirmeye tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma. Hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle oluşturma aşamasında ç sesi hep sarı renk ile boldlandı. Kelimeler ve cümleler eko, eşli, tekrarlı okuma ile okundu Evde anne de aynı işlemi yaptı.	60 dakika
	2	Cümle oluşturma, okuma yazma, ç sesinin geçtiği kelimeleri sarı renk ile işaretleme	60 dakika
	3	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	4	s sesi ve S harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma, kelime tablosu içinde s sesinin geçtiği kelimeleri bulma oyunu	60 dakika
	5	Cümle oluşturma, okuma yazma.	60 dakika
15	1	b, sesi öğrencinin karıştırdığı seslerden birisi olduğu için sesi hissetme tanıma üzerinde biraz fazla duruldu. b sesi bahar mevsimiyle özdeşleştirilerek b sesi için yeşil renk kullanıldı	60 dakika
	2	b sesi ile açık hece, kapalı hece oluşturma çalışmaları	60 dakika
	3	b sesi ile kelime oluşturma	60 dakika
	4	b sesi ile cümle oluşturma, cümle içinde b sesi ile başlayan kelimeleri tespit etme, kelime içinde b sesini yeşil ile boldlama	60 dakika
	5	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
16	1	z sesini hissetme, tanıma, hece oluşturma, kelime oluşturma, kelime içinde z sesini ve Z harfini tespit etme, kelimeleri okuma yazma etkinlikleri	60 dakika
	2	Z harfi ve z sesinin kullanıldığı kelimelerden cümleler kurma, cümleleri okuma yazma	60 dakika
	3	G sesini hissetme, tanıma, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümleler oluşturma cümleleri okuma yazma	60 dakika
	4	Metin oluşturma çalışmaları ilk metin okuma yazma, oluşturulan metinleri Hacivat Karagöz oyunu ile okuma	60 dakika
	5	Dikte çalışması iki kelimeli basit cümlelerle.	60 dakika
17	1	d sesini tanıma hissetme, tanıma okuma yazma çoklu duyu etkinlikleri, turuncu rengi kullanma. Hece ve kelime oluşturma	60 dakika
	2	Cümle oluşturma çalışmaları. Cümle içinde d sesini doğru yazma etkinlikleri, sesin başlangıç ve bitiş yönüne koşma etkinlikleri	60 dakika
	3	D sesinin geçtiği metin oluşturma metin içinde geçen d seslerini turuncu renk ile boldlama. Metinleri okuma yazma. Dikte çalışması	60 dakika
	4	ş sesini hissetme, tanıma, hece, kelime ve cümle oluşturma	60 dakika
	5	Metin oluşturma, metin içinde kelime bulma oyunu oynama	60 dakika
18	1	Öğrencinin durum değerlendirilmesi	60 dakika
	2	c sesini tanıma, yazımını yazım yönünü belirleme, sesi pembe renk ile boldlama, açık hece, kapalı hece oluşturma	60 dakika

	3	C harfi ve c sesinin geçtiği kelimeler yazma, kelime gurupları içinde c sesi olan kelimeleri ayırt etme, Söylenen kelimeleri yazma	60 dakika
	4	Cümle oluşturma, cümleyi okuma yazma, cümle içinde c sesini tespit ederek pembe renk ile boldlama	60 dakika
	5	C harfi ve c senin geçtiği metinleri oluşturma oluşturulan metinleri Hacivat Karagöz rolleri ile okuma, yanlış okumalarda pembe kartı öğrenci kaldıracak	60 dakika
19	1	Metin dikte çalışması, ters yazma olasılığı olan harfleri tespit etme	60 dakika
	2	p sesini hissetme, tanıma, yazma, kavrama, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle oluşturma	60 dakika
	2	Metin oluşturma metni okuma yazma,	60 dakika
	3	Öğrencinin durumunun değerlendirilmesi	60 dakika
	4	h sesini kavrama, okuma yazma, h sesi oluşan kelime yazma, kelime içinde h sesini bulma, cümle metin oluşturma, metni okuma yazma, kelime dikte çalışması	60 dakika
	5	Öğrenilen seslerden oluşan metinleri eko, eşli, tekrarlı okuma ile okuma	60 dakika
20	1	v sesini kavrama, okuma yazma, h sesi oluşan kelime yazma, kelime içinde v sesini bulma, cümle metin oluşturma, metni okuma yazma, kelime dikte çalışması	60 dakika
	2	Öğrenilen seslerden oluşan metinleri eko, eşli, tekrarlı okuma ile okuma	60 dakika
	3	Az kelimeli cümleleri dikte çalışması, hatalı yazılan sesleri daha önce belirlenen renklerle doğru olarak yazma, yazılacak satırların boldlanması	60 dakika
	4	ğ sesini tanıma hissetme, okuma yazma, kelime cümle oluşturma	60 dakika
	5	ğ sesinin geçtiği cümlelerden metin oluşturma, metni okuma yazma	60 dakika
21	1	f, sesini tanıma hissetme, okuma yazma, kelime cümle metin oluşturma	60 dakika
	2	Metni oku, eşli, tekrarlı okuma metni yazma	60 dakika
	3	j, sesini hissetme tanıma okuma, yazma. Kelime cümle metin oluşturma	60 dakika
	4	Metni sesli okuma yazma,	60 dakika
	5	Serbest okuma dönemine geçiş öğretmen, veli ile durum değerlendirmesi	60 dakika
22	1	Basit kısa metinleri okuma, metinde karıştırdığı seslerin ilk okuma yazma sürecinde renklere bağlı olarak sırası ile boldlanması, Eko, eşli, tekrarlı okuma etkinlikleri	60 dakika
	2	Karagöz Hacivat diyalog okuma. Boldlu kelime sayısını azaltma	60 dakika
	3	Boldlanmış satırlara dikte çalışması, yanlış, eksik yazılan kelimelerin hep aynı renk ile doğrusunu yazdırma	60 dakika
	4	Öğrencinin durumunu değerlendirme, aynı etkinliklerin aynı yöntemlerle evde uygulanması	60 dakika
	5	Üçüncü metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
23	1	Dördüncü metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
	2	Beşinci metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
	3	Altıncı metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
	4	Yedinci metni altı dakika yöntemiyle okuma	60 dakika
24	1	Dikte çalışması, yazım yanlışlarının belirlenmesi	60 dakika
	2	Dikte çalışmasını veli ile yapma,	60 dakika
	3	Dikte çalışmasını altı dakika yöntemine göre değerlendirme.	60 dakika
	4	Dikte çalışmalarının değerlendirilmesi	60 dakika