



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2010, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1C0230

EDUCATION SCIENCES

Received: August 2010
Accepted: September 2010
Series : 1C
ISSN : 1308-7274
© 2010 www.newwsa.com

Hayati Akyol

Mustafa Yıldız

Gazi University
hakyol@gazi.edu.tr
myildiz52@gmail.com
Konya-Turkey

**OKUMA BOZUKLUĞU OLAN BİR ÖĞRENCİNİN OKUMA VE YAZMA BECERİSİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI**

ÖZET

Araştırma, okuma bozukluğu olan bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin bu güçlüğüne giderilmesi için bireyselleştirilmiş okuma programı hazırlanıp uygulanmasını ve sonuçların değerlendirilmesini içermektedir. Öncelikle disleksik öğrencilerin özellikleri ve okuma becerisinin kazanılmasında etkili olan süreçler incelenerek teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan bu teorik çerçeve ve araştırmaya konu olan öğrencinin okuma becerileri dikkate alınarak bir program geliştirilmiştir. On iki haftalık bir süreyi kapsayan program iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ses, hece ve kelime öğretimi üzerinde durulmuş; ikinci bölümde ise sesli okumada akıcılığın geliştirilmesine odaklanılmıştır. Çalışmalar hafta içi 4 gün 1'er saatlik oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Sonuçta, programın başarılı olduğu, öğrencinin okuma ve yazma becerisinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, Akıcılık, Bireysel Okuma Programı, Hece Öğretimi

**A CASE STUDY ABOUT THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING SKILLS OF A
DYSLEXIC STUDENT**

ABSTRACT

This research is designed to prepare, apply and evaluate an individualised reading programme aims to eliminate severe reading difficulties of a fifth grade student. First, a theoretical framework was created by examining the characteristics of the student with reading difficulties and the processes that influence the acquisition of reading skills. A programme was developed by considering the reading skills of the student subjected to this research and the theoretical framework previously created. The programme, which lasted twelve weeks, has two parts. In the first part, sound, syllable and word teaching was emphasized and in the second part, improving the oral reading fluency was focused on. The study was carried out four days a week as 1 hour session daily. As a result, it was observed that the programme was successful and there was a significant improvement in the student's reading and writing skills.

Keywords: Dyslexia, Fluency, Individualised Reading Programme, Syllable Teaching

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005:1). Okuma, beyinde bir anda tek aşamada oluşan bir etkinlik değil, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı, görme, algılama, seslendirme, hatırlama, çağrışım, kavrama ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eşgüdüm içinde çalışmaktadır (Smith, 1984: 3). Bu zihinsel mekanizmaların birinde ya da birkaçında meydana gelen bozulmalar okuma becerisinin yeterli düzeyde kazanılmasını engellemektedir. Zihinsel becerileri normal olan pek çok öğrenci de okuma becerisini kazanmada güçlükl yaşayabilmektedir.

Okuma bozukluğu, DSM-IV'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/ Ruhsal Bozukluklar Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) öğrenme bozuklarının içerisinde yer almaktadır. Öğrenme bozukluğu, bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatımın beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olması (DSM-IV, 2007: 67) şeklinde ifade edilmektedir. Okuma bozukluğu (disleksi) ise bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olmasıdır (DSM-IV, 2007: 69). Okuma bozukluğu olan bireyler sesli okumada çarpıklıklar, yanlış sözcük kullanma ve sözcük atlamalarla ayırt edilebilir. Sesli ve sessiz okuma hızları yavaştır ve anlama hataları vardır.

Disleksi bir hastalık değil dil kazanımının farklı derecelerde etkilenmesi (Rawson, 1987) sonucunda ortaya çıkan gelişimsel bir dil bozukluğu olarak kabul edilmektedir (Catts, 1989). Okuma güçlüğü olan çocuklar; fonolojik yetersizliği olanlar, seslendirme yetersizliği olanlar ve her iki yetersizliği birden gösterenler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Wolf, Bowers ve Biddle, 2000). Her iki yetersizliği birden gösteren öğrenciler ileri derecede okuma güçlüğüne sahiptirler ve okuma becerisini kazanmada diğer iki gruptan daha fazla zorlanmaktadır.

Disleksi daha çok beyinde fonolojik bilgilerin işlenmesinde yaşanan bozukluklarla açıklanmaktadır. Sesbilgisi demek olan fonoloji, dilin konuşma seslerini, anlam aktarma işlevlerini, dağılımlarını ve diziliş kurallarını inceleyen alandır (Korkmaz, 2005:323). Fonolojik yetersizlik, erken yaşlarda görülebilen ve gelişim sürecinde farklı şekillerde ortaya çıkabilen fonolojik bilgilerin işlenmesindeki yetersizliktir (Catts, 1989). Fonolojik yetersizliği olan çocuklar, konuşulan kelimelerin parçalardan oluştuğunu anlayamamakta ve bu parçaların yazılı dildeki karşılıklarını keşfedememektedir (Lieberman ve Shankweiler, 1991). Fonolojik yetersizlik, çocukların yazılı ve işitsel kelimeleri heceleme ve seslendirmelerinde güçlükl yaşamalarına neden olmaktadır. Seslendirme hızında yetersizlik olan çocukların temel özelliği harfleri ve sayıları seslendirmede akranlarından, diğer öğrenme güçlüğü olan çocuklardan ve kendi okuma düzeylerinde olanlardan çok daha yavaş olmalarıdır (Ackerman ve Dykman, 1993). Bu tür çocuklarla yapılacak çalışmalarda hız artırıcı etkinlikler özellikle önemsenmelidir.

Seslerin ve alfabetik ilkelerin öğretilmesinin okuma güçlüğü olan ve olmayan bütün çocukların okuma becerisini kazanmalarında etkili bir öğretimsel yöntem olduğu bilinmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar alfabetik ilkeleri iyi bir şekilde öğrenmek zorundadır (Bender ve Larkin, 2003:4). Perfetti' ye (1986) göre alfabetik ilke, harf ses ilişkisinin öğretilmesidir (Akt: Harris ve Spay, 1990: 453).

Ses şekil ilişkisi kazandırıldıktan sonra çözümleme becerisini otomatikleştirmeye odaklanmak gerekmektedir (Chall, 1996:18).

Çözümleme becerisi ile dilin doğasını ve alfabetik ilkeleri doğru bir şekilde öğrenen öğrenciler için sıra okuma akıcılığını kazanmaya gelmektedir (Harris ve Sipay, 1990). Okuma akıcılığının geliştirilmesinde en çok kullanılan yöntemlerden birisi de tekrarlı okuma yöntemidir. Tekrarlı okuma yöntemi, metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar tekrar edilerek okunmasıdır (Samuels, 1997:377). Tekrarlı okuma çalışmalarında öğrencinin okuma düzeyine uygun metinlerden başlanıp öğrencinin kaydettiği ilerlemeye göre metinlerin düzeyi değiştirilmektedir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (IMPORTANCE OF RESEARCH)

Araştırma, okuma bozukluğu olduğu tespit edilen bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin okuma becerisini geliştirmek üzere yürütülmüştür. Öğrencinin okuma becerileri incelendikten sonra düzeyine uygun bireyselleştirilmiş okuma programı geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğüne sahip olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir okuma programı geliştirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca okuma programı kapsamında geliştirilen strateji ve tekniklerin araştırmacılara ve eğitimcilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de okuma bozukluklarının giderilmesine yönelik uygulamalı araştırmaların yeterli olmadığı düşünüldüğünde yapılan bu araştırmanın önemi daha da artmaktadır.

3. YÖNTEM (METHODOLOGY)

3.1. Araştırmanın Deseni (Research Design)

Durum çalışması bir olayı, durumu ya da kişiyi kendi gerçekliği içinde detaylıca inceleyen araştırma yöntemidir (Merriam, 1988; Yin, 2003). Araştırma bütüncül tek durum deseninde yürütülmüştür. Araştırma öznesinin seçiminde amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekle birlikte olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004:69). Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden olan tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Patton’a (1987) göre, tipik durum örneklemesinde ortalama durumlar çalışılarak belirli bir uygulama konusunda insanları bilgilendirmek hedeflenmektedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2004:72).

3.2. Denek (Participant)

Denek ilköğretim 5. sınıfa devam etmesine rağmen okuma ve yazmada çok ciddi güçlükleri olan bir öğrencidir. Deneğin gerçek kimliğinin deşifre edilmemesi için kod ad olarak “A” kullanılmıştır. A, ailesi tarafından birinci sınıfın sonunda okul başarısızlığı nedeniyle doktora götürülmüş ve yapılan testler sonucunda zekâsının normal olduğu belirlenmiştir. A’nın görmesinde ve işitmesinde herhangi bir sorunu olmadığı ve daha önce sağlığını ciddi olarak etkileyecek bir hastalık geçirmediği belirlenmiştir. Görüşmeler sonunda A’nın aile bireylerinde de okuma güçlüğü olduğu, okuma becerisindeki bu yetersizliğin okul başarısını ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Yapılan ön değerlendirme çalışmaları sonucunda, A’nın bazı harfleri seslendiremediği, heceleme bilmediği, özellikle çok heceli kelimeleri çözümleyemediği (Tablo 2), metin okuma becerisi bakımından endişe düzeyinde olduğu ve aşırı derecede yavaş okuduğu (Tablo 3) belirlenmiştir. Yazma becerisi bakımından ise kopyalamada herhangi bir problemi olmamakla birlikte dikte çalışmasında ses birleştirme ve hece oluşturmayı beceremediği, harflerin sırasını karıştırdığı ve söylenen

kelimeleri yazamadığı görülmüştür. İlköğretim 5. sınıf öğrencisinin sahip olması gereken okuma becerileri açısından değerlendirildiğinde A'nın ileri derecede okuma yazma güçlüğü olduğu anlaşılmıştır.

3.3. Ölçme Araçları (Measuring Instruments)

- **Harf Listesi (Letter List):** Alfabede bulunan 29 harfin sırası karıştırılarak bir liste hazırlanmıştır. Hazırlanan liste öğrencinin harf tanıma ve seslendirme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.
- **Kelime Listesi (Word List):** Bir, iki, üç ve dört heceli 22 kelimedenden oluşan bir liste hazırlanmıştır. Hazırlanan liste kelime okuma ve çözümlenme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.
- **Heceleme Listesi (Syllabication List):** Öğrencinin heceleme becerisini değerlendirebilmek için iki, üç ve dört heceli kelimelerden oluşan 10 kelimelik bir liste hazırlanmıştır. Verilen kelimeleri altlarını çizmesi ve sözel olarak hecelemesi istenmiştir. Ayrıca bu kelimeleri harf harf söylemesi de istenerek kelimeyi oluşturan harfleri tek tek söyleme becerisi değerlendirilmiştir.
- **Okuma Metinleri (Reading Texts):** Okuma becerisinin değerlendirilebilmesi için birinci sınıf düzeyinde "Güneş Uykuda" ve "Üç Uçan Çocuk" adlı metinler seçilmiştir. Program öncesi ve program ortası değerlendirmelerde 94 kelimelik Güneş Uykuda metni, program sonrası değerlendirmede Üç Uçan Çocuk metni kullanılmıştır. Okuma metinleri MEB'in ders kitabı olarak kabul ettiği kitaplardan alınmıştır. Metinler, öğrencinin kelime tanıma düzeyinin ve okuma hızının belirlenmesi için kullanılmıştır. Metin okuma hatalarının analizinde Neale (1997) tarafından sınıflandırılmış altı kategorili yanlış analizi tablosu kullanılmıştır. Öğrencinin kelime tanıma düzeyinin belirlenmesinde Akyol'un (2005) Ekwall ve Şanker'den (1988) uyarladığı kılavuz tablodan yararlanılmıştır.
- **Yazı Görevleri (Writing Tasks):** Yazma becerisinin değerlendirilebilmesi için kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan hareketle yazı hataları analiz edilmiştir.

3.4. Okuma Programı (Reading Programme)

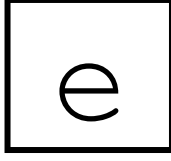
Yapılan ön değerlendirme sonucunda A'nın okuma profili ortaya çıkarılmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri ve okuma becerisinin kazanılmasına ilişkin literatür temel alınarak bir program geliştirilmiştir. Programın ilk 6 haftası boyunca, ses-şekil ilişkisi ve heceleme becerisi üzerinde durularak çözümlenme becerisinin öğretimi amaçlanmıştır. Programın ikinci 6 haftalık bölümünde sesli okuma akıcılığının geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Yazma çalışmaları da 'okunan her şeyin yazılması' ilkesi gereğince program süresince ses, hece, kelime ve cümle yazımı şeklinde devam etmiştir.

• Ses, Hece, Kelime Çalışmaları (1 - 6 Hafta)

I. Phonic, Syllable and Word Activities (1-6 Week)

Programın birinci bölümünde kullanılan etkinlik ve stratejiler aşağıda açıklanmıştır:

- **Ses ve Kelime Kartları (Phonic and Word Cards):** Ses ve kelime kartları, 5X10 cm ebadında renkli kartlardır. Üzerlerine sesler ve kelimeler yazılır. Bak - Söyle stratejisi ile kartlara yazılan kelime ve seslerin hızlı bir şekilde görür görmez okunması çalışmaları yapılır. Bu çalışmalar ses ve kelime tanıma hızını artırmaya ve otomatiklik kazandırmaya yöneliktir.



- **Kelime Öğretimi (Word Teaching):** Kelime öğretiminde tematik bir yaklaşım kullanılmıştır. Belirlenen temalarla (vücudumuz, renkler, evimiz, rakamlar vb.) ilgili kelimeler görsellerle birlikte verilmiştir. Temaların haftalara göre dağılımı ve kelime sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Temalar ve kelime sayıları
(Table 1. Themes and word number)

Hafta	Tema Adı	Kelime Sayısı
1	Vücudumuz	17
2	Renkler	7
3	Evim	13
4	Giysilerim	10
5	Hayvanlar	10
6	Yiyecekler	13
Toplam Kelime		70

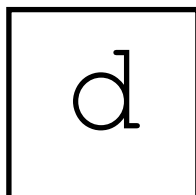
Bu çalışmayla öğrenilen kelimeleri heceleyerek kelime çözümleme becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Uygulanan programın ilk 6 haftalık bölümünde her hafta bir temaya ait kelimeler verilmiştir.

- **Heceleme Stratejisi (Syllabication Strategy):** Heceleme stratejimiz kısaca SAYBO olarak isimlendirilmektedir. SAYBO, Söyle - Alkışla - Yaz -Birleştir- Oku olmak üzere beş aşamda yürütülmektedir. Bu strateji öğrenciye heceleme becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bütünsel olarak öğretilen kelimeler üzerinde aşağıdaki aşamalar kullanılarak heceleme çalışmaları yürütülmüştür:

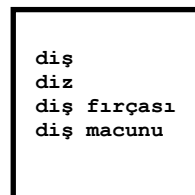
- 1- Kelimeyi söyle.(Örnek: kelebek)
- 2- Alkışlayarak kaç defada söylendiğini belirle. (3 alkış)
- 3- Hece sayısını yaz. (1 2 3)
- 4- Her sayının altına uygun heceyi yaz.
1 2 3
ke le bek
- 5- Heceleri birleştirerek kelimeyi yaz ve oku.
1 2 3
ke le bek = kelebek

Stratejinin geliştirilmesinde Bhattacharya (2006) ile Bhattacharya ve Ehri'de (2004) sunulan heceleme öğretim yönteminden yararlanılmıştır. Alkışlama ve yazma boyutları araştırmacılar tarafından eklenmiştir.

- **Benim Sözlüğüm (My Dictionary):** Öğrenilen kelimeler ilk harflerine göre önce ilgili ses kartlarının arkasına yazıldı Ardından bir defter alınarak sözlük oluşturuldu. Temelde kelime hazinesini geliştirmeye yönelik olmakla birlikte harflerin hatırlanmasına olumlu katkılar sağlamıştır.



Ses Kartı



Ses Kartı

Ön

Arka

- **Kinestetik ve Dokunsal Etkinlikler (Kinaesthetic and Tactual Activities):** Bu etkinliklerden, öğrenilmesinde ve hatırlanılmasında zorlanılan seslerin daha iyi kazanılmasını ve kalıcılığının sağlanması için faydalanılmıştır. Oyun hamurlarıyla harf yapımı, büyük kartonlara harf yazma çalışmaları kinestetik, oyun hamurlarıyla yapılan harflerin gözler kapatılarak tanınması da dokunsal etkinlikler arasındadır.

II - Sesli Okuma Akıcılığının Geliştirilmesi (7 - 12 Hafta)

II - Development of the Oral Reading Fluency (7 - 12 Week)

Programın ikinci bölümü ise akıcılık çalışmalarına ayrılmıştır. Akıcılık çalışmalarında kullandığımız temel strateji tekrarlı okuma olmuştur. İlk 6 haftalık çalışmalar sonunda A'nın birinci sınıf düzeyi metinde öğretim düzeyinde olduğu (Tablo 4) belirlenmiştir. Bu yüzden tekrarlı okuma çalışmaları birinci sınıf düzeyi metinlerle yürütülmüştür. Her hafta iki metin üzerinde çalışılmıştır. Okunacak metinler (iki metin) için 1 dakikada okuması gereken kelime sayısı kriteri oluşturulmuş ve öğrenci o kritere ulaşana kadar çalışmalar devam etmiştir. A'nın okuma hızındaki aşırı yavaşlık akıcılık çalışmalarının ilk iki haftasında eko okuma çalışmalarını gerekli kılmıştır. Hudson, Lane ve Pullen'a (2005) göre eko okuma, cümle ya da kelimeyi önce öğretmenin okuması ardından öğrencinin tekrar etmesidir.

A, üçüncü haftadan itibaren metinleri tek başına okuyarak kriterde belirlenen hıza ulaşmaya çalışmıştır. Hatalı okuduğu ve otomatikleşmekte güçlük yaşadığı kelimeler üzerinde heceleme çalışmaları (SAYBO) yapılarak otomatiklik kazanması sağlanmıştır. Her hafta sonunda düzeye uygun başka bir metinden bağımsız okuma yaptırılarak dakikada okuduğu kelime sayısı ve hataları kaydedilmiştir. Dakikada doğru okunan kelime sayısı okuma hızını belirlemek için kullanılmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005: 706). Araştırmada dakikada okunan kelime sayısı hesaplanırken, metinde doğru okunan kelime sayısı metnin okuma süresine (saniye) bölünüp, çıkan sonuç 60 ile çarpılmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Toplanan her veri türü (harf okuma, heceleme, kelime okuma, metin okuma, yazma) program öncesi ve sonrası karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar yapılan çalışmaların A'nın okuma becerisine katkısı hakkında bazı sonuçlara ulaşmamızı sağlamıştır.

Tablo 2. Harf, hece ve kelime okuma becerisinin gelişimi
(Table 2. Development of the letter, syllable and word reading skill)

	Değerlendirme Alanı	Madde Sayısı	Program Öncesi	Program Sonrası 6. Hafta
1	Harf Okuma	29	25	28
	Okuma Süresi	29	52 saniye	30 saniye
2	Görsel Heceleme	10	2	10
	Sözel Heceleme	10	6	10
	Harf Harf Söyleme	10	0	9
3	Kelime Okuma	22	15	20
	Okuma Süresi	22	202 saniye	102 saniye

- **Harf Okuma (Letter Reading):** A, program öncesi yapılan değerlendirmede 29 harfin 25'ini doğru (4 hata) seslendirmiştir. Program sonrası yapılan değerlendirmede ise harflerin 28'ini (1

hata) doğru seslendirmiştir. Ayrıca alfabeyi okuma süresi 52 saniyeden 30 saniye inerek seslendirme süresi yaklaşık %42 azalmıştır. Seslendirme süresindeki bu azalma tanıma hızının arttığını göstermektedir.

- **Heceleme ve Harf Harf Söyleme (Syllabication and Saying Letter by Letter):** Program öncesi yapılan ön değerlendirme çalışmalarında A, görsel (altını çizerek) hecelemede 10 kelimenin 2 tanesini, sözel (söyleyerek) olarak hecelemede ise 6 tanesini doğru hecelemesine rağmen kelimelerden hiç birisini harf harf seslendirmede başarılı olamamıştır. Bu durum A'nın söylenen/işittiği kelimeleri oluşturan parçaların (hece, ses vb.) yazılı dildeki karşılığını bilmediğini ve fonolojik yetersizliği olduğunu göstermektedir. Altı hafta sonunda yapılan değerlendirmede programın çok etkili olduğu ve A'nın hecelemeyi tamamen öğrendiği harfleri tek tek söylemede ise çok büyük bir ilerleme kaydettiği görülmektedir.
- **Kelime Okuma (Word Reading):** A, program öncesi yapılan değerlendirme çalışmasında 22 kelimenin 15 tanesini doğru (7 hata) okumasına rağmen program sonrası yapılan değerlendirmede 20 tanesini doğru (2 hata) okumuştur. İlk altı haftalık çalışmalar sonunda A'nın kelime okuma hatalarının önemli ölçüde azaldığı görülmektedir. Ayrıca kelime listesini okuma süresi 202 saniyeden 102 saniyeye düşerek yaklaşık %50 azalmıştır.
- **Metin Okuma Becerisinin Gelişimi (Development of Text Reading Skill):** Metinlerin okunması sırasında kamera kaydı yapılarak, yapılacak analiz işleminin daha güvenilir olması sağlanmıştır. Program öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerdeki hataların dağılımı ve okuma hızı Tablo 5 de görülmektedir.

Tablo 3. Metin Okuma Becerisinin Araştırma Sürecindeki Gelişimi
Table 3. Development of Text Reading Skill in the Research Process

Hata Türleri	Program Öncesi (25 kelime)	Program Ortası 6. Hafta (94 kelime)	Program Sonrası 12. Hafta (104 kelime)
	Hata Sayısı	Hata Sayısı	Hata Sayısı
Yanlış Okuma	2	3	1
Yerine Başka Kelime Okuma	4	1	-
Hiç Okuyamama	6	-	-
Ekleme	-	-	-
Atlama	-	-	-
Ters Çevirme	-	-	-
Toplam	12	4	1
Kelime Tanıma Yüzdesi	%90- olduğu için endişe düzeyi	%95+ olduğu için öğretim düzeyi.	%99+ olduğu için serbest düzey.
1dk doğru okunan kelime	$\frac{13}{270 \times 60}$ 3 kelime	$\frac{90}{310 \times 60}$ 17 kelime	$\frac{103}{182 \times 60}$ 34 kelime

Tablo 5 incelendiğinde programın 6. haftasının sonunda A'nın okuma becerisinde çok ciddi ilerlemeler olduğu görülmektedir. Özellikle hiç okuyamama hatasını artık yapmadığı görülmektedir. Uygulanan programın A'nın çözümleme becerisini geliştirdiği ve kelime tanıma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmektedir. Programın bitiminde (12. hafta) yapılan son değerlendirme çalışmasında A'ya "Üç Uçan Çocuk" isimli birinci sınıf düzeyinde bir metin okutulmuştur. A, 104 kelimelik metni 1 okuma hatası ile 3,2 dakikada (182 saniye) tamamlamıştır. Okuma hızı ise dakikada yaklaşık 34 kelime olarak tespit edilmiştir. A, program

sonunda kelime tanıma bakımından birinci sınıf düzeyi metinde serbest okuma düzeyine ulaşmıştır.

• Yazma Becerisinin Gelişimi (Development of Writing Skill)

Altı hafta boyunca yapılan tüm çalışmalarda okuma ve yazma etkinlikleri birlikte yürütülmüştür. Okuduğu her şeyi yazması temel bir kriter olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır. Programın uygulandığı süreçte dikte çalışmaları sırasında yapılan gözlemler ve yazı defterindeki hata analizleri A'nın yazmada hatırlayamama, karıştırma ve atlama olarak üç tür temel güçlük yaşadığını göstermektedir. Yazma güçlükleri Tablo 5'de gösterilmektedir.

Hatırlamakta zorlandığı harflerle ilgili kinestetik ve dokunsal etkinlikler yaparak kalıcılığı artırmaya çalışıldı. Özellikle oyun hamurlarından harf yapımı, kartondan harf kesimi, tahtaya veya büyük kartonlara harf yazımı çalışmalarının oldukça etkili olduğu söylenebilir. A'nın yazarken karıştırdığı sesler (y-i, y-ı, g-d, ı-n, y-ğ) incelendiğinde bu seslerin fonetik olarak birbirine benzediklerini görülmektedir. Bu durum A'nın işitsel ayırım problemi yaşadığını göstermektedir.

Tablo 4. Yazma güçlükleri ve yazımında güçlük yaşanan harfler
Table 4. Writing difficulties and letters that are difficult to write

Yazma Güçlükleri	Güçlük Yaşanan Harfler
Hatırlamakta zorlanma	ı, r, s, c, g, y, z, b, ğ, n
Karıştırma	y-i, y-ı, g-d, ı-n, y-ğ
Atlama	Daha çok hecelerin son ünsüzlerinde. Örneğin; çaydanlık=çaydalık bayrağım=barağım

Yazması için söylenen kelimeler üzerinde öncelikle sözel olarak heceleme çalışması yapıldı. Hatta biraz daha detaya inerek "İkinci hece hangi ses ile başlıyor?, Üçüncü hece hangi ses ile bitiyor? vb." sorularla önce kelimeyi oluşturan seslerin tamamını sırasıyla algılaması ardından yazması sağlandı. Her çalışmanın ardından hatalar kendine bulduruldu ve kırmızı kalemle işaretlemesi istendi. Özellikle silgi kullanılmadı. Böylece yazı hatalarının hem A hem de araştırmacılar tarafından daha rahat görülmesi sağlandı. 12 haftanın sonunda A söylenen her şeyi yazmaya başladı. Son olarak yapılan 5 cümlelik (24 kelime) dikte çalışmasında iki basit hata yapmıştır.

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA (CONCLUSIONS AND DISCUSSION)

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin dakikada okudukları kelime sayısı ortalamasının 45.30 olarak düşünüldüğünde (Erden, Kurdoğlu. ve Uslu, 2002) A birinci sınıf düzeyi metinlerde kelime tanıma bakımından serbest okuma düzeyine ulaşmasına rağmen okuma hızı bakımından istenen düzeye ulaşamamıştır. A, program sonunda yapılan değerlendirmede dakikada yaklaşık 34 kelime okumuştur. A'nın hız bakımından birinci sınıf normlarından geri olması programın süresiyle yakından ilgilidir. Programımız 48 saatlik bir sürede tamamlanmıştır. Oysa A gibi ileri derecede okuma bozukluğu olan bir öğrenciyle yapılan çalışma (Deney ve diğ., 2001) 70 saat sürmüş, araştırmacılar bu sürenin bile yeterli olmadığını çalışmanın bir yıl sürmesinin daha olumlu sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir.

Tekrarlı okumaların eko okumayla birleştirildiğinde çocukların okumasındaki akıcılığın gelişmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Morgan, Wilcox, ve Eldredge, 2000). Akıcılık çalışmalarının ilk haftalarında A ile birlikte yapılan eko okuma çalışmaları okuma hızına önemli katkı sağlamıştır. Tekrarlı okumalar sırasında yapılan okuma

hataları ile ilgili dönütler okuma bitiminde verilerek düzeltmesi sağlandı. Dönütlerin hata sayısını azalttığı ve okumadaki akıcılığı arttırdığı (Carnine ve diğ., 2004) belirtilmektedir. Hatalı okuduğu ve otomatikleşmede zorlandığı kelimeler üzerinde heceleme stratejimizle (SAYBO) sürekli çalışarak otomatikliği geliştirilmeye çalışıldı. Heceme destekli tekrarlı okuma çalışmaları A'nın okuma hızının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır.

Araştırmacılar (Archer, Gleason ve Vachon, 2003: Scheerer-Neumann, 1981), okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin kelime tanıma yetersizliğinin heceleme öğretimiyle giderilebileceğini belirtmektedir. Heceme çalışmaları A'nın kelime tanıma becerisinin gelişiminde oldukça faydalı olmuştur. A'nın hatalı yazdığı sesler, okuma ve yazma bozukluğu olan Türk öğrencilerin güçlük yaşadığı seslerle (Çapan, 1989) benzerlik göstermektedir. Yapılan kinestetik ve dokunsal etkinlikler özellikle de heceleme çalışmaları A'nın sesleri tanıma, okuma ve yazma becerilerini oldukça geliştirmiştir.

A, okula başladığı yıldan itibaren okumayı öğrenmemesine rağmen uygulanan program sonunda okuma yazmayı öğrenmiştir. Bu açıdan bakıldığında uygulanan programın oldukça başarılı olduğu söylenebilir. Bir öğrenci üzerinden genellemeye gitmek doğru değildir. Fakat A ile benzer özellikler taşıyan ileri derecede okuma bozukluğuna sahip öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları alanların belirlenerek bunların geliştirilmesine yönelik bireysel programların okuma yazma becerisini geliştirmede etkili olabileceği söylenebilir.

Uygun eğitimle, bire bir danışmanlıkla, kararlılık ve olumlu destekle disleksi tanısı konmuş bütün çocukların okuma yazmayı öğrenebileceği bilinmektedir (Moore-Mallinos, 2008:35). Ancak öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüklerinin nedenleri ve doğası hakkında doğru bilgilere sahip olmadıkları, okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencileri yetiştirmek konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmektedir (Ateş, Yıldırım ve Yıldız, 2009). Ayrıca disleksili çocukların aile bireyleri tarafından hakaret etme, dışlama, psikolojik baskı, fiziksel şiddet, sıkıştırma ve üstüne gitme gibi olumsuz tutumlara maruz kaldıkları; arkadaşları tarafından dışlanma ve çeşitli zorbalık davranışlarıyla karşılaştıkları belirtilmiştir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2008). Bu durum disleksik çocukların okul, aile ve sosyal çevre bağlamında ciddi sorunlarla karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Okuma uzmanlarının yetiştirilmesi ve istihdamının, okuma kliniklerinin açılması ve yaygınlaşmasının, öğretmen ve aile eğitimi programlarının düzenlenmesinin disleksik çocukların eğitim ve yaşam standartlarını geliştireceği düşünülmektedir.

NOT (NOTICE)

Bu makale, 20-22 Mayıs 2010 tarihleri arasında Fırat Üniversitesinde düzenlenen "9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulan, Sempozyum Oturum Başkanlarının yazılı önerisi ve Yürütme ve Bilim Kurulu tarafından da "Başarılı" bulunan çalışmanın yeniden yapılandırılmış versiyonudur.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Ackerman, P.T. and Dykman, R.A., (1993). Phonological processes, confrontation naming, and immediate memory in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 597-609.
2. Akyol, H., (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

3. Archer, A.L., Gleason, M.M., and Vachon, V.L., (2000). REWARDS: Reading excellence: Word attack and rate development strategies. Longmont, CO: Sopris West.
4. Bende, W.N., Larkin, M.J., (2003). Reading strategies for elementary students with learning difficulties. California, Sage.
5. Bhattacharya, A. and Ehri, L.C., (2004). Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. Journal of Learning Disabilities, 37, 331-348.
6. Bhattacharya, A., (2006). Syllable-based reading strategy for mastery of scientific information. Remedial and Special Education, 27 (2), 116-123
7. Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui, E.J., and Tarver, S.A., (2004). Direct instruction reading (4th ed.). Columbus, OH: Prentice Hall.
8. Cats. H.W., (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. Annals of Dyslexia, 39, 50-64
9. Chall, J.S., (1996). Stages of reading development (2nd ed.). Forth Worth, TX: Harcourt-Brace.
10. Çapan, S., (1989). A linguistic study of reading and writing disorders in Turkish: An agglutinative language. P. G. Aaron & R.M. Joshi (Eds.), Reading and writing disorder in different orthographic systems (pp.191-202). London: Kluwer Academic Publication.
11. Doney, T., Wolf, M., and O'Rourke, A.G., (2001). I like to take my own sweet time: Case Study of a child with naming-speed deficits and reading disabilities. The Journal of Special Education, 35, 3, 145-155.
12. Dooley, C., (1996). Approaches to individualized reading: A child historical perspective. Reading Psychology, 17, 3, 193-227.
13. DSM - IV. (2007). Ruhsal bozukluklar tanılmal ve sayımsal elkitabı. Dördüncü Baskı Yeniden Gözden Geçirilmiş Tam Metin (DSM-IV- TR), Köroğlu, E. (Çeviri ed.) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000, Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
14. Erden, G., Kurdoğlu, F. ve 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.
15. Harris, A.J. and Sipay, E.R., (1990). How to increase reading ability. (Ninth Edition). New York: Longman.
16. Hudson, R.E., Lane, H.B. & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? The Reading Teacher, 58(8), 702-714.
17. Korkmaz, B., (2005). Dil ve beyin. Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayın.
18. Kuhn, M.R. and Stahl, S.A., (2000). Fluency: A review of developmental and remedial practices. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading
19. Liberman, I.Y. and Shankweiler, D., (1991). Phonology and beginning reading. In I. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.) Learning to read: Basic Research and its implications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
20. Moore-Mallinos, J., (2008). Bende disleksi var. (Çeviren: Ebru Kılıç). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. Ankara: Semih Ofset.
21. Merriam, B., (1988). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.
22. Morgan, A., Wilcox, B.R., and Eldredge, I.L., (2000). Effect of difficulty levels on second-grade delayed readers using dyad reading. Journal of Educational Research, 94, 113-119.

23. Neale, M.D., (1997). Neale analysis of reading ability (Second Revised British edition. Standardisation by C. Whetton, L., Caspal and K. McCulloch). Windsor: NFER-Nelson.
24. Rawson, M.B., (1987). The primary faces of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 37, 179-191
25. Rubin, D., (2000). Teaching elementary language arts: A balanced approach. Boston: Allyn and Bacon.
26. Samuels, S.J., (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher* 50 (5), 376-381.
27. Scheerer-Neumann, G., (1981). The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental evidence and training program. *Psychological Research*, 43, 155-178.
28. Searfoss, L.W. Readence, J.E., (1989). *Helping Children Learn To Read*. Boston: Allyn and Bacon.
29. Smith, F., (1984). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
30. Wolf, M., Bowers, P. ve Biddle, K., (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 38-47.
31. Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
32. Yin, R.K., (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (Third Edition.) Sage Publications.
33. Ateş, S., Yıldırım, K. ve Yıldız, M., (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *İlköğretim Online*, 9(1), 44-51. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
34. 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.