

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**BİR İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA
YAZMA ÖĞRENMESİNDEKİ GÜÇLÜKLERİN VE
ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK ÇALIŞMANIN ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ**

Gülşen VİDİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD

KONYA-2013



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Gülşen VİDİN
Numarası	108302031006
Ana Bilim / Bilim Dalı:	İlköğretim Anabilim Dalı/ Sınıf Öğretmenliği
Programı:	Yüksek Lisans
Tezin Adı	Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Yazma Öğrenmesindeki Güçlüklerin ve Çözümüne Yönelik Çalışmanın Etkililiğinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gülşen VİDİN
	Numarası	108302031006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı/ Sınıf Öğretmenliği
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı Koçbeker EİD
	Tezin Adı	Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Yazma Öğrenmesindeki Güçlüklerin ve Çözümüne Yönelik Çalışmanın Etkililiğinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Yazma Öğrenmesindeki Güçlüklerin ve Çözümüne Yönelik Çalışmanın Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 23/09/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr.	Nazlı Koçbeker EİD.	
Prof.	Ahmet SABAN	
Doç. Dr.	Mehmet KIRBIYIK	

ÖNSÖZ

İlköğretim okullarımızda, okuma yazma öğrenemeyen ya da çok az okuma yazma bilen öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin, üst sınıflara geçtiklerinde sorunları artarak devam etmektedir. Okuma yazma güçlüğü son zamanlarda en çok gündeme gelen konular arasında yer almaktadır. Bu konu ile ilgili çözüme yönelik yapılan çalışmalar ise çok fazla bulunmamaktadır. Okuma yazma güçlüğü konusunda yapılan araştırmaların az olması ve bir sınıf öğretmeni olarak uygulamanın içinde bulunmak beni bu araştırmaya yöneltmiştir.

Bu araştırmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, yaşadığım yoğun ve zor günlerde beni anlayışla karşılayan, her zaman güler yüzüyle beni motive eden, her konuda olumlu bakış açısı geliştirmemi sağlayan ve başaracağıma inandıran danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin verilerini toplamam için gerekli izni veren okul müdürüm Hasan KOÇ'a ve görüşmemde bana zaman ayıran, her zaman bana güleryüz gösteren, değerli görüşleriyle araştırmama katkıda bulunan, öğretmen arkadaşım Vesile BUDAK'a çok teşekkür ederim. Çalışmam sırasında beni her zaman destekleyen ve manevi olarak yardım eden arkadaşım Handan CANGÜDER'e teşekkür ederim.

Bu çalışmam boyunca her zaman yanımda olan, en zor anlarımda beni neşelendiren, başaracağım konusunda beni her zaman cesaretlendiren, maddi manevi yardımlarını esirgemeyen değerli eşime çok teşekkür ederim. Bu günlere ulaşmamı sağlayan sevgili annem ve babama verdikleri tüm destekler için sonsuz teşekkürler. Ayrıca akademik çalışma sırasında sevgimi ve ilgimi kendisinden yoksun bıraktığımı düşündüğüm biricik oğlum Kutay Efe' ye teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul ikinci sınıfta okuyan, okuma-yazma becerilerinde yetersizlikleri bulunan bir öğrencinin bireysel okuma yazma çalışması ile okuma yazma becerisindeki ilerlemesi ve bu bireysel çalışmanın sınıf içindeki durumuna ve akademik başarısına etkileri incelenmiştir. U. S. adlı öğrenci okuma sürecinde; akıcı okuma, parmakla takip etme, ses ekleme-çıkarma, ters çevirme ve okuma hızı; yazma sürecinde ise; doğru yazma, noktalama işaretleri ve imla kurallarına uygunluk, hece ayırma, harf karıştırma ve yazma hızı ölçütlerinden değerlendirilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma modelinde yapılarak, durum çalışması ve eylem araştırması modelleri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli yöntemler, araştırmanın konusu olan öğrencinin durumunun tam anlamıyla anlaşılmasına ve öğrencinin bireysel okuma yazma çalışmasının etkilerinin detaylı olarak görülmesine olanak vermiştir. Araştırmada, okuma yazma güçlüğü çeken öğrenci ile 40 saatlik bireysel okuma yazma çalışması yapılmıştır. Araştırmacı bu çalışma sürecinde araştırmanın belirlenmiş değerlendirme ölçütlerini dikkate alarak, öğrencinin okuma yazma becerisini ilerletmek için çalışmıştır. Bu nedenle, verilerin analizi ve yorumlanmasında da, öğrencinin okuma yazma seviyesindeki ilerlemesi üzerinde durulmuş ve öğrencinin yaptığı çalışmalar yansıtılmıştır. Ayrıca, okuma yazma çalışmasından sonra sınıf içindeki durumunu ve akademik başarısını öğrenmek için öğrencinin üçüncü sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; öğrencinin okuma yazma becerisinde önemli bir ilerleme gözlenmiştir. Öğrenci ile düzenli yapılan okumalar sayesinde öğrencinin okuması akıcılık ve hız kazanmış, parmakla takip etme, ses ekleme-çıkarma ve ters çevirme davranışlarını önemli ölçüde azaltmıştır. Yazma becerisinde ise, öğrenci sesleri öğrendikçe daha doğru ve hızlı yazmaya başlamış, özellikle nokta, virgül, büyük harf kullanımını doğru bir şekilde öğrenmiştir. Öğrenci, yazma sırasında yaptığı harf birleştirme ve hece ayırma davranışını da önemli ölçüde azaltmıştır. Ancak, soru işaretini ve kesme işaretini kullanırken bazı hatalar yapmaya devam

etmiştir. Bireysel okuma yazma çalışmasından sonra öğrencinin okuma ve yazma becerisi ilerleyince, öğrenci ders içi etkinliklere daha istekli ve azimli bir şekilde katılmaya başlamış, özellikle Türkçe ve Hayat Bilgisi dersine karşı ilgisi artmış ve öğrenmeye daha istekli, kendinden daha emin ve mutlu bir birey haline gelmiştir.

Özetle, bu araştırma U. S. adlı öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecini inceleyerek onun problemlerine yardımcı olmak için gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, bu öğrencinin problemleri ve onun problemlerine çözüm getirme çalışmaları ile sınırlıdır. Araştırmanın başka benzer örnek olayların incelenmesine olanak vermesi ve okuma yazma güçlüğü çeken çocukların problemlerinin daha iyi anlaşılmasına ve bu problemlerine çözüm yolu bulunmasına katkı sağlaması ümit edilmektedir.

ABSTRACT

In this research, a second grade student's, who has mild reading and writing disability, improvement in her reading and writing skills through individual teaching and the effects of this teaching on her classroom and academic success were examined. The student named U.S. was evaluated from the criteria of fluency, finger-tracking, sound adding-dropping, inverting and reading speed in the reading process; correct writing, punctuation and spelling, syllable dividing and letter combining and writing speed in the writing process.

The research was done in a qualitative design, and case study and action research designs were used. The methods the data was collected through such as observations, interviews and document analysis helped a detailed understanding of the student's case examined in this study and the effects of the individual teaching with her. In the research forty hours of individual teaching was done with the student who had disability in reading and writing. Within this process the researcher worked to help the student improve her reading-writing skills by taking the determined evaluation criteria of the research into consideration. Therefore, the improvement of the students' reading and writing level was emphasized and her learning and achievement were reflected in the analysis and interpretation of the data. After the process of teaching the student how to read and write, a semi-structured interview was also conducted with her third grade teacher to access the information about her later class and academic success.

As a result of the study, a significant progress was observed in the student's ability to read and write. Through some regular reading done with the student, her reading became more fluent and gained speed, her finger-tracking, sound adding-dropping and inverting behaviors diminished considerably. Her ability of writing also improved as she learned the sounds. She was more able to write correctly, and she especially learned the correct use of full stop, comma and capital letter. She gave up the incorrect syllable dividing and letter combining as well. However, she continued making some mistakes when using the question mark and the apostrophe. After the progress she made in her reading-writing skills, she started to become more willing

and determined to participate in the class activities, developed an interest for her social sciences and Turkish classes and had high motivation to learn. She changed into a more confident and happier person.

In summary, this research was done to examine the process of U.S.'s learning how to read and write and help her problems related with it. The findings that came out of this study are only concerned with the student examined and looking for solutions for her individual problem. It is hoped that this research could set an example for the examination of other similar cases and contribute to a better understanding of children with reading and writing disabilities and their problems.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Tanımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. İlkokuma – Yazma Öğretiminin Önemi	9
2.2. İlkokuma – Yazma Öğretiminin Amacı	10
2.3. İlkokuma – Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	14
2.4. Okuma.....	14
2.4.1. Okumanın Amaçları	18
2.4.2. Okuma Türleri.....	19
2.4.2.1 Sesli Okuma	19
2.4.2.2 Sessiz Okuma	20
2.4.3 Okuma Hızının Artması.....	21
2.4.4. Okuma Hataları.....	21
2.5 Yazma	22
2.5.1.Yazmaya Etki Eden Unsurlar	24
2.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi	28
2.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	28
2.6.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	30
2.6.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları.....	31
2.6.4. Bitişik Eğik Yazı.....	32
2.7. Öğrenme Güçlüğü.....	34

2.7.1. Nedenleri.....	39
2.7.2 Özellikleri	40
2.7.3. Tanı Koyma	42
2.7.4 Eğitimleri	43
2.7.5.Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	45
2.7.5.1. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)	46
2.7.5.2. Yazılı Anlatım Yetersizliği (Disgrafi)	47
2.7.5.3. Okuma Yetersizliği (Disleksi)	48
2.7.5.4. Sınıftaki Dislektik Çocuklar	51
2.8. İlgili Araştırmalar	52
3. YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırma Modeli	66
3.2. Örneklem	68
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	71
3.3.1. Yazma Çalışmasının Analizi	73
3.3.2. Okuma Çalışmasının Analizi	74
3.3.3. Öğretmen İle Yapılan Görüşmenin Analizi	76
3.4. Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği	77
4. BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Öğrencinin Yazma Ölçütüne İlişkin Bulgular	142
4.1.1. Doğru Yazma Ölçütüne İlişkin Bulgular	143
4.1.2. Noktalama İşaretlerine ve İmla Kurallarına Uygunluk Ölçütüne İlişkin Bulgular	144
4.1.3. Hece Ayırma Ölçütüne İlişkin Bulgular	145
4.1.4. Harf Karıştırma Ölçütüne İlişkin Bulgular	145
4.1.5. Yazma Hızı Ölçütüne İlişkin Bulgular	146
4.2. Öğrencinin Okuma Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	146
4.2.1. Akıcı Okuma Ölçütüne İlişkin Bulgular	147
4.2.2. Parmakla Takip Etme Davranışı Ölçütüne İlişkin Bulgular	149
4.2.3. Ses Ekleme-Çıkarma ve Ters Çevirme Ölçütüne İlişkin Bulgular	150
4.2.4. Okuma Hızı Ölçütüne İlişkin Bulgular.....	151

4.3. Öğrencinin Bireysel Çalışma Sonrasındaki Derslerdeki Akademik Başarısı	152
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	154
5.1. Sonuç	154
5.2. Öneriler	159
KAYNAKÇA	162
EKLER	168
EK 1. Aile İzin Mektubu	168
EK 2. Öğretmen Sözleşmesi ve Görüşme Formu.....	170
EK 3. Okuduğu Kitap Örnekleri.....	175
EK4. Ödev Yapraklarından Örnekler	178
Ek 5. Çalışma Sonrasındaki Sınıf Etkinlikleri.....	182

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkili aracıdır. O nedenle okuma yazma programları okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okumayan ve okuduğunu tam olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağı söylenemez (Çelenk, 2007). Bireylerin hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurması için okuma-yazma öğrenmesi gereklidir. Bu nedenle ki okullardaki öğretimin bel kemiğini okuma-yazma oluşturur.

Okuma; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980). Okuma zihinde yeni düşünceler yaratır. Eski düşünceleri yerinden sarsarak canlandırır veya yeni bir düşünce ile insanın sahip olduğu bilgiyi artırır. Diğer yandan, okumanın temelinde yatan gerçeğin farklı ve yeni düşünceleri öğrenmek olduğu söylenebilir (Bamberger, 1990). Yazma ise; bireylerin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını anlatmasıdır. Bireylere yazma öğretimi ilköğretim 1. sınıfında bütün öğrencilere ortakça öğretilir. Yazı yazma el ve göz eğitimine dayanır. Yazılacak olan harflerin yazılış biçimi, yönü ve sınıf seviyesine uygun hızda yazabilmesi önemli olmaktadır (Ünalın, 2001). Öğrenme yaşantısı, kalıcı ve izli olur. Öğrencinin söylenen cümleyi yazması, düzeyine uygun metinleri okuması öğrenmenin kalıcı ve izli olduğunun kanıtıdır. Öğrenmenin sonucunda davranış değişikliği olur. İlkokuma yazma öğretiminde, öğrencinin düzeyine uygun bir yazı ya da metni gördüğünde kurallarına uygun olarak okuması ve yazması kalıcı ve istendik bir davranışın kazanıldığına kanıttır. Kurallara uygun okuma ve yazma öğretimi, ilköğretim birinci sınıfta başlar. Bu sınıfta öğretilen ilkokuma yazmanın

amacı, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerilerini kazandırmaktır. 21. yüzyılın insanı, öğrenim, meslek ve günlük yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak, eleştirerek okuma ve işlek, okunaklı yazma becerisine sahip olmak zorundadır (Köksal, 2001). Okuma ve yazma her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da önemlidir. Eğitim etkinliklerin temelinde okuma-yazma vardır. Öğrencilerin okuma ve yazma başarısı bütün öğrenim hayatları boyunca diğer derslerdeki başarısını da etkilemektedir. Okuma ve yazma öğrencilere sadece Türkçe dersinde değil hayat bilgisi, matematik, fen bilgisi gibi diğer derslerde de başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru, hızlı ve anlayarak okuyan; okuduğunu rahatça ifade edilebilen ve yazıya dökülebilen bireyler okul hayatlarında başarılı olmaktadır. Okuma ve yazma alanında iyi yetişen bireyler modern dünyanın aradığı ve istediği bireylerdir.

“Okula başlayan bir çocuğun temel akademik faaliyeti okuma-yazmayı öğrenmekle başlar. İlkokul programları düşünüldüğünde, okumanın her derste önemli bir yeri olduğu, öğrenmenin çok büyük ölçüde okumaya dayandığı bilinmektedir. Neredeyse tüm dersler okuma becerisi gerektirdiği için de okuma ya da okuduğunu anlamada zorluğu olan çocuğun başarısının da olumsuz etkileeneceği, okul yaşamı boyunca birçok konuda güçlük yaşayabileceği düşünülmektedir” (Sarıpınar ve Erden, 2010: 57). Okuma ve yazma bizler için bu kadar önemliyken ülkemizdeki ilköğretim okullarında ikinci sınıfta hatta daha üst sınıflarda okuma yazma öğrenemeyen ya da okuma yazma konusunda sınıfın çok daha gerisinde bulunan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler okuma-yazma konusunda sorunlarını çözemedikleri zaman daha üst sınıflarda sorunları artarak devam etmektedir. Öğrenciler sınıfta yapılan etkinliklere katılamamakta; temel dersleri anlamamaktadır. Bu durumda öğrenciler kendilerini sınıf içinde ikinci plana atılmış hissi yaşamaktadırlar. Kendilerinin daima başarısız bir birey olarak görmekte ve kendilerine olan güvenleri azalmaktadır.

İlköğretim birinci sınıfta okuma-yazma öğrenememenin birçok nedeni vardır. Öğrencilerin zihinsel yetersizliği, çevresel etkenler, öğrencinin bedensel engeli, öğretmenin öğrenciye karşı olan tutumu, ailenin ilgisizliği ya da öğrenmede

yaşanılan güçlük gibi nedenler vardır. Zihinsel öğrenme yetersizliğinde; bireyin zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar ve yetersizlikler görülmesi durumudur. Zihinsel öğrenme yetersizlikleri, hafif, orta ve ağır düzey olarak sınıflandırılabilir. Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü; bireyin, temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumudur. Orta düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü, bireyin, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumudur. Ağır düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü ise; bireyin, ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmesinde ortaya çıkan gecikme durumunu ifade eder. Hafif ve orta düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan çocukların birçoğu zihinsel ve fiziksel gelişimleri açısından yaşlılarından önemli bir farklılık göstermediği için genellikle okula başlayana kadar bu çocuklardaki gelişim geriliklerinin pek farkına varılmaz. Okula başladıklarında, özellikle akademik çalışmalarda karşılaştıkları güçlükler sonucunda gerilikleri ortaya çıkar (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003). Okuma güçlüğünde ise, çocuğun okuma becerisinin yaşı, zekâsı ve okul durumuna göre beklenen düzeyin belirgin derecede altında olmasıyla tanımlanan bir bozukluktur. Okumayı öğrenmede, hecelemede ve genel sembolik bilgileri anlamada güçlük çekme durumları olarak tanımlanabilir (Yorgancı, 2006). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ya da okuma güçlüğü bulunan öğrenciler okuma-yazmayı ortalama bir öğrenciye göre daha yavaş öğrenebilmektedir. Bu öğrencilere özel bir ilgi ve ek zaman ayırarak okuma-yazma düzeyini yaşlılarının seviyesine getirmek mümkündür.

Okuma-yazma etkinliği sadece okulda yapılan bir etkinlik değildir. Okul döneminden sonraki yaşamda da okuma-yazma gereklidir. Onun içindir ki öğretmenler, yaşlıları ile aynı özelliklere sahip ama okuma-yazmayı öğrenemeyen öğrencilere ek hizmet ve destek sağlayarak okuma-yazma becerisi kazanmasını sağlamaya çalışmalıdırlar. Böylece öğretmenler topluma daha faydalı ve başarılı bireyler kazandırmış olurlar.

1.1. Problem

Okullarımızın temel görevlerine baktığımızda ilk başta öğrencilere eğitim ve öğretim vermek gelmektedir. Eğitim sistemimizin içerisinde öğretimin ilk basamağı okuma ve yazma öğretimi ile başlar. İlköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırma sınıf öğretmenlerinin en büyük sorumlulukları ve görevleri arasında yer almaktadır. İşte bu öğretim içerisinde bazı öğrenciler okumayı ve yazmayı öğrenememektedir. Böylece okullarımızda birinci sınıfta okuma-yazma öğrenemeyen ya da çok az bilen öğrenciler daha üst sınıflara geçerek öğrenimlerine devam etmektedirler. Okuma yazma, eğitim ve öğretimin bel kemiğini oluşturduğu içinse okuma-yazma öğrenemeyen öğrenciler diğer dersleri takip edememekte ve akademik beceri kazanamamaktadırlar.

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci sınıfa giden ve okuma-yazmada sorunları olan U. S. adlı öğrenci örnek bir olayı temsil etmektedir. U. S. birinci sınıfın sonunda okuma-yazma becerisini tam anlamıyla kazanamamıştır. Öğrenci bir dakikada ortalama beş kelime okuyabilmekte fakat yazı yazamamaktadır. Okurken çok yavaş ve heceleyerek okumaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencinin sosyal anlamda tanı almasıyla öğrencinin sınıf ve okul içinde etiketlenmesi düşüncesi ile RAM'a göndermemiştir. Öğrenci tam anlamı ile okuma-yazma öğrenmeden ikinci sınıfa geçmiştir. Öğrenci, ikinci sınıfa başladığında, okuma yazma becerisini neredeyse unuttuğu gözlenmiştir. Bahsi geçen öğrenci ikinci sınıfa başladığında 17 sesi bilmekte ve iki ya da üç heceli kelimeleri zorlukla okuyabilmektedir. Fakat cümleleri okuyamamakta; söylenenleri yazamamaktadır. Akabinde ise dersleri takip edememekte, sınıfta yapılan etkinliklere katılamamaktadır. Buradan hareketle araştırmacı, ilköğretim ikinci sınıfa devam eden U. S. adlı öğrencinin okuma-yazma becerisi ile ilgili yetersizliğini derinlemesine inceleyerek bu konu ile ilgili bireysel çalışma yaparak okuma-yazma becerisini sınıf seviyesinde geliştirmeyi amaçlamıştır. Bireysel çalışma ile öğrencinin okuma-yazma becerisinin ilerlemesi ile dersleri daha iyi takip etmesi ve sınıf etkinliklerine katılması da amaçlanmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda öğrencinin okuma alanındaki yetersizliği: akıcı okuyamama, ses ekleme-çıkarma, ters çevirme, yanlış okuma ve parmakla takip

etmemiştir. Yazma alanındaki yetersizliği ise: doğru yazamama, noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat etmeden yazı yazmaktır. Öğrencinin sınıf ortamından ayrı olarak bireysel çalışmalarla öğrencinin yetersizlikleri derinlemesine incelenerek çözüm bulunmaya ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencinin okuma-yazma çalışmasından sonra sınıf içindeki akademik başarısı ve durumu ile ilgili sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Böylece araştırmacı, çalışma sonrasında dersleri ne oranda takip edebildiğini ve sınıf içindeki etkinliklere ne oranda katılabildiğini öğrenmeye çalışmıştır.

1.2. Amaç

Okuma ve yazma, her öğrenci için okulda öğrenilen en önemli ve temel becerilerden biridir. Öğrenciler ilköğretim birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra öğrenim hayatlarının büyük bir kısmında kitaplarda sunulan bilgileri okuyarak bilgi edinmektedirler. Günlük hayat içerisinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü yine okuma-yazma yoluyla kazanılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı: ilköğretim ikinci sınıfta okuyan U. S. adlı öğrencinin okuma-yazma becerisi ile ilgili yetersizliğini ortadan kaldırmak amacıyla bireysel çalışma yaparak okuma-yazma becerisini geliştirmek ve sınıf etkinliklerine katılmasını sağlamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğrencinin okuma-yazma alanındaki yetersizlikleri nelerdir?
2. Bireysel yapılan okuma çalışmasının öğrencinin okuma becerisine etkisi nelerdir?
3. Bireysel yapılan yazma çalışmasının öğrencinin yazma becerisine etkisi nelerdir?
4. Bireysel yapılan okuma-yazma çalışması öğrencinin sınıf içindeki akademik yaşantısını nasıl etkilemiştir?

1.3. Önem

İlköğretim programlarındaki okuma-yazma ile ilgili amaçlar o yaştaki bütün öğrencilerin kazanabileceği ve başarabileceği amaçlar olarak hazırlanmasına rağmen bazı öğrencilerin bu amaçlara ulaşmakta zorlandığı, geri kaldığı ya da hiç başaramadığı söylenebilir. Her öğrenci birinci sınıfa geldiğinde aynı özelliklere sahip olamayabilir. Öğrencilerdeki bu farklılıklar sosyo-ekonomik nedenlerden olabileceği gibi çeşitli nedenlerden dolayı da olabilir. Okuma-yazma etkinliklerinde geç öğrenen bir öğrencinin, diğer derslerdeki konuları da öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkilenme birçok değişik nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Okullarda okuma-yazmayı geç öğrenen ya da öğrenemeyen öğrenciler, yaşamlarının erken dönemlerinde karşılaştıkları bu güçlüklerle, başarısız deneyim yaşayarak hayatlarının ileriki dönemlerinde de olumsuz etkileri devam etmektedir (Aktaran, Deniz, 2008). Bu araştırma ile okuma-yazmada yetersizliği olan öğrencilere yönelik yapılan bireysel okuma-yazma desteğinin öneminin anlaşılmasına ve kavranılmasına yardımcı olunması umulmaktadır. Daha sonradan okuma-yazma becerisi kazanan öğrenciler bu sayede diğer dersleri de takip edebilmekte ve sınıf etkinliklerine daha istekli katılabilmektedir. Böylece öğrenciler kendilerini sınıf ortamında başarısız hissetme duygularından kurtularak kendilerine olan güven yerine gelmektedir. Hayatlarını kendilerinden daha emin ve güçlü olarak devam ettirmektedirler.

Bireyler, okumayı ve yazmayı sadece okul hayatında kullanmamaktadır; hayatlarının her alanında kullanmaktadır. Bireyler, toplum yaşamında işlerini yapabilmek ve hayatlarını devam ettirebilmek için okumak ve yazmak zorundadır. Okuma-yazmada yetersiz olan fakat daha sonradan okuma-yazma öğrenen öğrenciler günlük hayatta işlerini yapabileceklerinde sevinmekte ve mutlu olmaktadır. Bu öğrencilerin hayatları ve eğitim yaşantıları daha iyi hale gelmektedir. Öğrenciler okuma ve yazma öğrenmeleri ile daha mutlu bir yaşama sahip olmaktadır.

Ülkemizde zihinsel engeli olmamasına rağmen sınıf arkadaşlarına göre okuma-yazmayı öğrenmede zorluk çeken ya da öğrenemeyen öğrencilere yönelik nasıl bir tutum içinde olunması gerektiği ya da nasıl bir yol izlenmesi gerektiği

konusunda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Okuma-yazma öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin nedenlerinin belirlenmesi, uygun müdahale yaklaşımlarının uygulanması konusunda yapılacak çalışmalara ülkemizde gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma ile bu alanda yapılacak başka çalışmalara da örnek olması ve zemin hazırlaması düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile okuma-yazma öğrenmede güçlük çeken öğrencilere yönelik yapılan bireysel çalışmanın öğretmenlere ve ailelere ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Okuma: Okuma, bir yazıyı, cümleyi ya da kelime ve harfleri bütünüyle noktalama işaretlerine de dikkat ederek görme, algılama ve kavramadır. Okuma, bilişsel ve psiko-motor becerilerinin ortak çalışması ile yazılı sembollere anlam verme etkinliğidir (Demirel, 2002).

Yazma: Yazma duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Yazma insanlar için bir ihtiyaç olduğu gibi algısal ve psiko-motor yönleri ile kazanılması yüksek düzeyde beceri gerektiren bir etkinliktir (Keskinkılıç 2002).

Öğrenme Güçlüğü: Özel Öğrenme Güçlüğü ya da “Öğrenme Bozukluğu” zekası normal ya da normalin üstünde olan ve beklenen akademik becerileri kazanamayan çocuklar için kullanılır. “Öğrenme Bozukluğu” herhangi bir duyuşsal, nörolojik, fiziksel, ruşsal, kültürel özrü olmayan, okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, mekanda yönelme alanlarından birinde ya da tümünde güçlük çeken çocukları kapsar (Korkmazlar, 2003).

Okuma Güçlüğü: Çocuğun okuma becerisinin yaşı, zekâsı ve okul durumuna göre beklenen düzeyin belirgin derecede altında olmasıyla tanımlanan bir bozukluktur. Okumayı öğrenmede, hecelemede ve genel sembolik bilgileri anlamada güçlük çekme durumları olarak tanımlanabilir (Yorgancı, 2006). Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin hem okuma hızları düşüktür hem de bir metni yanlış okurlar. Bazı sesleri, harfleri ya da heceleri öğrenmede zorluk çekerler. Yanlış sözcük kullanırlar ve sesleri ya da heceleri okuma esnasında atarlar (Can, 2008).

Yazılı Anlatım Bozukluğu: Yazılı Anlatım Bozukluğunun temel özellikleri, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin (bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçülen ya da yazma becerilerinin işlevsel değerlendirmeleri) beklenenin önemli ölçüde altında olmasıdır (Can, 2008).

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

1. Bu araştırma, Konya ili Akören ilçesi Kayasu ilköğretim Okulu 2. Sınıf öğrencisi U. S. ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, bir yarıyıl dönemi içerisinde (Eylül-Ocak 2011) yapılan çalışmalarla ve gözlemlerle sınırlıdır.

3. Bu araştırmada sonuçlar, okuma ve yazmada sorunları olan U. S. ile sınırlıdır.

4. Araştırmacının U. S'nin birinci ve ikinci sınıfta sınıf öğretmenliğini yapmış olması araştırmanın bir sınırlılığıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlkokuma-Yazma Öğretiminin Önemi

Uygar bir toplumda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, iyi bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamaz. Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkili aracıdır. O nedenle okuma yazma programları okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okumayan ve okuduğunu tam olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağı söylenemez. İlkokul yıllarında kurulan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle, okur yazar olmanın önemi artmış, okur yazarlık çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülmeye başlanmıştır. Günümüzde bireyin toplumun bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız bir kişilik kazanması, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okur-yazar olmasıyla mümkündür (Çelenk, 2007).

İlkokuma-yazma, öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Çocuğun okul yaşamı ve başarısı, öncelikle okuma-yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma-yazmada yeteri kadar beceri kazanamamış kimselerin yaşamı çok sıkıntılı geçer. Çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü alışkanlık, onu sürekli rahatsız eder. Bunun için, öğretimde, okuma-yazma üzerinde önemle durulmalıdır. İlkokuma yazma öğretiminin başarılı olması, çocuğun okula ve yaşama bakış açısını da etkiler. Başarılı olamayan kimse, okuldan soğur; diğer insanlara bakışı değişir. Kendini karamsar duygulara kaptırabilir. Oysa başarılı olanlar, kendilerine güven içerisinde bulunurlar. Bu kimseler kendilerini daha güçlü ve güvenli hissederler. Bu duygu,

onların okul başarılarına ve yaşama uyumları üzerinde çok olumlu bir etki bırakır. Bunu yapamayanlar ise, hiç de hoş olmayan, olumsuz tutum ve davranışlar içine girebilir. Bu bakımdan ilkokuma yazmayı iyi öğrenen çocuklar, bütün öğrenim yaşantılarını, bir ölçüde güvence altına almış olurlar (Binbaşıoğlu, 2004). İlkokuma yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik, gerek ilköğretim gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacaktır. Türkçe dersinde ve diğer derslerde başarısına yön verecektir. Bu dönemin kaygılı ve sancılı geçmemesi mümkün değildir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin okul yaşamlarının başarılı olacağı muhakkaktır. İlkokuma-yazma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kendini yeni bir çevre, yeni bir toplulukta bulan öğrencinin, bu ortama alışmasında öğretmenin yaklaşımı önemlidir. Öğretmen, mesleğini seven, insan ve çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, kendini sevmesini bilen; okuyup araştırarak meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışta olmalıdır (Keskinkılıç, 2007).

2.2. İlkokuma -Yazma Öğretiminin Amacı

İlkokuma-yazma öğretimi okula yeni başlayan öğrenciye okuma ve yazma öğretimi ile sınırlandırılmayacak kadar geniş ve karmaşık bir yapıya sahip olması, ilkokuma-yazma öğretiminin amacının daha geniş yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda ilkokuma-yazmanın amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirlenebilir. Öğrencinin gelecekteki başarıya da başarısızlığı, okuma yazmanın biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile orantılıdır. Bu yüzden öğretmen her ne olursa olsun bir okuma yazma becerisi kazandırmaya çalışmamalı, öğrencilerin gelişim özelliğine uygun, çağdaş, bilimsel yöntemlere dayalı okuma ve yazma becerisi kazandırmalıdır. Çağdaş yaşam hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakış açısı ile okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir (Cemaloğlu, 2001).

“Güneş (1997: 13) okuma yazmanın amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir.

1. Okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesi.
2. Beyin teknolojisinin geliştirilmesi.
3. Bireye gerekli temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması.
4. Bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik rollerine daha iyi hazırlanmasının sağlanması” (Güneş’ten aktaran Cemaloğlu, 2001: 4).

Günümüz toplum hayatı büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Ancak bugünün ihtiyaçlarına cevap veren okuma, hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumadır. İlkokuma-yazma öğretiminin amacı, her ne şekilde olursa olsun okuma yazma becerisi kazandırmak değil, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Yetersiz ve niteliksiz bir okuma yazma becerisi, ilerde öğrencinin başarısına değil, başarısızlığa neden olan bir faktör olacaktır. Okuma, insanın düşünce dünyasına genişlik ve derinlik kazandırma, bilgi birikimini arttırma, zevk eğitimi edindirme yönlerinden ihtiyacımızı gideren bir faaliyettir. Okuma, öğrenme becerimizi, analiz ve sentez yapabilme yeteneğimizi yorumlarla yeni yargılara ulaşma gücümüzü arttırır. Yazı ise insanın adeta elçisidir. İşlek, okunaklı ve estetik bir yazıya sahip olmamız, karşımızdaki kişiler üzerinde olumlu etki bırakır. Bu bakımdan öğrenim hayatımızın ilk yıllarında işlek, okunaklı, güzel ve yeteri kadar hızlı yazma becerisine sahip olmak önemlidir (Calp, 2003). Kurallara uygun okuma ve yazma öğretimi, ilköğretim birinci sınıfta başlar. Bu sınıfta öğretilen ilkokuma yazmanın amacı, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma-yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. 21. yüzyılın insanı, öğrenim, meslek ve günlük yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak, eleştirerek okuma ve işlek, okunaklı yazma becerisine sahip olmak zorundadır (Köksal, 2001).

“İlkokuma-yazma etkinliği ne sadece bir kas etkinliği ne de sadece görme ve işitme etkinliğidir. Bütün bu etkinlikleri yönlendiren bir zihin etkinliğidir. İlkokuma yazma öğretiminin amacı, ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla; gerekli öğrenme-öğretme stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Burada hedef kısa sürede ve o süre içinde mutlaka okur

yazar olması değildir. Hedef, okur yazarlığa ulaşırken öğrencilerin okuma – yazma eylemine karşı olumlu akademik benlik algısı geliştirerek, ömür boyu bu eylemleri severek yapmasının temellerinin atılmasıdır. Bu ise işlek, doğru, anlamlı ve eleştirici bir bakışla zevkli ve öğrenci ruh sağlığını koruyan okuma-yazma etkinliklerini doğurmalıdır” (Keskinkılıç, 2007:245).

“İlkokuma-yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanabileceği okuma-yazma temel becerisi edinebilmesidir. Türkçe alan yazın incelendiği zaman ilkokuma-yazma öğretiminin amaçlarına ya hiç değinilmediği ya da dil gelişiminin temel becerilerinin uzağında (dinleme ve konuşmayı yok sayan) sadece okuyup yazma davranışlarının incelendiği görülmektedir. Halbuki dil gelişimi bir bütündür. Okuma ve yazma becerilerini öbür dil etkinliklerinden bir başka deyişle dinleme ve konuşma becerilerinden soyutlayarak geliştirmek mümkün değildir. Buradan hareketle ilkokuma-yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.

2. Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.

3. Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.

4. Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme.

5. Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme.

6. Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme” (Çelenk, 2007:32).

Hızlı ve doğru okuyabilme, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme, okuduğundan anlam çıkarabilme duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, işlek bir yazı yazabilme ilkokuma-yazma öğretiminin hedefidir. Okumanın bir öğrenme aracı olması, yazmanın da öğrenilenlerin anlatımındaki öneminden dolayı bu iki beceri çağdaş insan yaşamının ayrılmaz parçası durumundadır. İlkokuma-yazma sürecinde çocuğun yılgınlığa ve korkuya kapılmadan, okuma-yazmanın temel becerilerini kazanmasının önemi büyüktür.

Çünkü, okuma-yazma becerilerinin sağlıklı gelişimi ilerde tüm derslerde başarılı olmanın ön koşulunu oluşturacaktır (Çelenk, 2007).

“1981 yılında yayımlanan ilköğretim okulları Türkçe öğretim programında 1. sınıflar ile ilgili bu amaçlar 1. Dinleme ve izleme tekniği bakımından, 2. Okuma tekniği bakımından, 3. Anlama ve anlatım bakımından, 4. Dilbilgisi bakımından olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

- * Öğretmenin konuşmasını dinleyebilmek, izleyebilmek.
- * 3 - 5 dakikalık masalı, düzeye uygun bir yazıyı dinleyebilmek.
- * Kısa bir filmi izleyebilmek.
- * Parmakla ya da kalemle izlemeden, vücut ve başı sallamadan okuyabilmek.
- * Kitapla göz arasındaki uzaklığı, göz sağlığına uygun olarak ayarlayabilmek.
- * Düzeyine uygun okuma parçalarını doğal bir sesle ve doğru okuyabilmek.
- * Sözcükleri doğru söyleyebilmek.
- * Dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlama ve yorumlama
- * Düzeyine uygun sorular düzenleyebilme, sorulara karşılık verebilme.
- * Bilinen bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı, düzeye uygun bir filmi, öğrenilenleri anlatabilme.
- * Sınıfta ya da bir topluluk önünde işitilebilecek, anlaşılabilir gibi, güçlük çekmeden, kelimeleri yerli yerinde kullanarak konuşabilme.
- * Kendi adını, soyadını, sınıfını, numarasını yazabilme.
- * Yazım kurallarını uygulayabilmek ve noktalama işaretlerini kullanabilmek.
- * Kullandığı kelimeleri düzgün söyleyebilme, doğru yazabilme, hece ve sesleri ayırabilme.

* Özel isimlerin ilk harflerini büyük harfle yazabilme, sırası geldikçe ekleri kesme işareti ile ayırabilme.

* Cümlelerin ilk harfini büyük harfle yazabilme, cümle sonuna nokta ya da soru işareti koyabilme” (Binbaşoğlu, 2004:16-19).

2.3. İlkokuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri

Çelenk (2007: 34-39) “İlkokuma – yazmanın ilkelerini şu şekilde sıralamıştır.

1. İlkokuma – yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
2. Okuma - yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
3. İlkokuma – yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
4. İlkokuma – yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
5. İlkokuma – yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
6. İlkokuma – yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.
7. İlkokuma – yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
8. İlkokuma – yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
9. İlkokuma – yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
10. İlkokuma – yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
11. İlkokuma – yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.

İlkokuma -yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan da yararlanılmalıdır”

2.4. Okuma

Okuma, bir yazıyı, cümleyi ya da kelime ve harfleri bütünüyle noktalama işaretlerine de dikkat ederek görme, algılama ve kavramadır. Okuma, bilişsel ve psiko-motor becerilerinin ortak çalışması ile yazılı sembollere anlam verme etkinliğidir (Demirel,2002). Kelimeler zihnimizdeki tanıma merkezinde

değerlendirilir. Zihin yeni karşılaştığı kelimelerle ilgili bilinçaltında var olan kelimeyi çağrışım yoluyla bilinç üstüne çıkarır. Kelime ilk defa karşılaşılan bir kelime ise zihin orada takılır. Bu nedenle ilk okumaya çocuğun zihin dünyasında var olduğu varsayılan kelimelerle başlanmalıdır. Okuma, bir yazıyı, cümleyi ya da kelime ve harfleri bütünüyle noktalama işaretlerine de dikkat ederek görme algılama ve kavramadır (Ünalın, 2001). Okuma yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2003).

“Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi ya da okuma, bir yazıyı sözcükleri , cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme algılama ve kavrama sürecidir” (TDK). Okumada iki aşama vardır.

Göz etkinliği: duyu organları ile yazılı iletişimlerin tanınması

Beyin etkinliği: tanınan ve duyu organları ile beyne gönderilen iletilerin beyinde çözülüp anlam kazanması.

“Göz etkinliği okumanın aracı; beynin etkinliği ise amacıdır. Okuma işlemini yaparken gözümüz, satır boyunca bir çizgi üzerinde gidip gelmez. Bir takım sıçrama ve duraklamalarla ilerler. Sözcükleri ya da sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Gözle görünen bu sözcük ya da sözcük kümelerini beyin anlar ve kavrar. Göz, yaptığı her sıçramada satırın belli bir bölümünü görür. Buna görme genişliği denir. Görme genişliği kişiden kişiye ve okuma niteliğine göre 6-20 harf arasında değişir. Gözün satır boyunca yaptığı duraklama ve sıçrama sayısı okuma hızını gösterir. Göz, sözcük ya da sözcük kümelerine alışık ise duraklama ve sıçramalar arasındaki süre azalır ve okuma hızı artar; tersi durum söz konusu ise, duraklama ve sıçramalar arasındaki süre artar ve okuma hızı düşer” (Oğuzkan’dan aktaran, Keskinlik, 2007: 152).

“Okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar; zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin işlevlerinden oluşan karmaşık bir

süreçtir. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırarak; kelime ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen ön bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yolu ile yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir” (Keskinılıç, 2007:152-153). “Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Sözcüğün zihnimizde bir de devinişsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Gördüğümüzle, söylediğimiz arasındaki ayırma, göz-ses genişliği denir. Göz ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendiririz. Okuma eyleminde ses yolunun da önemi çoktur. Hançere, dil, dudak seslendirmede görevlidir. Vurguları doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapamadıkları durumda, zihinde durgunluk, gerilik, konuşmada, görmede eksiklik görülür. Bunun sonucunda da okumada aksaklık olur. Öğrencinin iyi bir okuma düzeyine ulaşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir. Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır” (Keskinılıç, 2004; 95).

Okumada esas olan ‘anlam’dır. Okuma yazı işaretlerinden anlam çıkarma sürecidir. Okuma etkinliği ister sesli olsun ister sessiz olsun anlama ulaşılamıyorsa bir okuma etkinliği sayılmaz. Olsa olsa açık yahut gizli bir seslendirme olur. Bir okumada anlama ne kadar çabuk ulaşırsa, o okuma o kadar iyidir. Okuma yazma

becerisine kazanmış bir kimse doğru, hızlı, sürekli ve anlamlı okuma becerisini elde etmiş olur (Calp, 2003). Okuma, yazılı sembolleri seslendirme ve bu sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma etkinliği, bireyin sözcük dağarcığı, öğrenme yaşantıları sonucunda oluşmuş bilgi birikimini kullanabilmesi bilişsel davranışları oluştururken; bireyin okuma sırasında oturması, soluk alıp vermesi, soluğu kullanması, dudak, dil ve göz hareketleri devinişsel becerileri; okumaya karşı ilgi duyma, içeriğe uygun tonlama ve vurgu yapma duyuşsal özellikleri oluşturmaktadır. Okuma becerileri öğrencilere kazandırılırken bu üç boyut dikkate alınmalıdır. Göz okuma sırasında belli sıçrama, duraklama ve geri dönmeler yapar. Göz sıçramalarının kısa, duraklamalarının uzun, geri dönmelerin çok olması, o kişinin iyi bir okuma becerisi kazanmadığını gösterir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın hedef ve hedef davranışlarını dikkate alarak öğrenme yaşantıları düzenlenmelidir. Öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilirken bu üç alana dikkat ederek çalışmalarını yürütmeliyiz (Güleryüz, 2000).

“Okuma, yazı işaretlerin ya da sözcüklerin sese çevrilmesi demek değildir. Oysa çok kimse, çocuğun yazıyı söz haline getirmesine yani seslendirmesine okuma sanır. Okuma, yazılı işaretlerden anlam çıkarmak ya da yazılı işareti, zihinde anlama çevirmek demektir. Buna anlamlı okuma demek doğru değildir. Zaten okuma, anlamlı bir işin adıdır. Kişinin okuduğunu anlaması ile ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem arasında ilişki vardır. Okuma sürecinde, bundan başka düşünme ve eleştiri gibi başka işlemler de vardır. Okuma sürecinde başlıca altı tür işlem görülür.

1. Görüşle ilgili işlemlerin gözün ağ tabakası üzerinde izlerini bırakması
2. Sinirlerin bu izleri beynin görüş sağlayan bölgesine götürmesi
3. Bu sinir akımına anlam veren çağrışımların uyarılması
4. Akımın görüş merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi
5. Sinir akımlarının devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak gibi organlara ve ses oluşturan boğaz ve ağız kaslarına geçmesi

6. Dil kaslarının çalışmaya başlaması ve sözcüklerin söylenmesi.

Okuma anında yukarıdaki işlemler, karmaşık bir biçimde, çok kez arka arkaya, kimi zaman da iç içe olur. Okuyan kişi, bunun bilincinde değildir. İlk üç işlem, sessiz okumada her zaman vardır. 4. 5. ve 6. işlemler ise yalnız sesli okumada görülür. Okumayı öğrenmek, aynı zamanda yaratıcı bir etkinliktir. Yazı metnini, kendi yaşantılarımıza dayanarak, eski zihinsel gereçlerimizi kullanarak okuruz. Bu, yaratıcı nitelikte bir yorumlama etkinliğidir” (Binbaşoğlu, 2004: 39-40).

2.4.1. Okumanın Amaçları

“Türk milli eğitiminin genel amaçları 1739 sayılı yasayla belirlenmiş olup temel hedef; Milli bilinç içinde becerili bireyler yetiştirerek toplumun kültürünü hem bireylere aktarmak ve de bu yolla geleceğin toplumunun yapılanmasına yardımcı olmaktır. şeklinde özetlenebilir. Toplumun milli kültürü ve bu kültürün temelini oluşturan öğelerin önemli bir bölümü yazılı kaynaklardan oluşmaktadır.

1. Aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.

Sözcükleri tanıma,

Sözcüklerin anlamlarını bulma,

Okunan materyali kavrama ve yorumlama,

Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma,

Sesli okuma,

Kitapları etkili kullanma,

2. Okumaktan zevk alma” (Demirel’den aktaran, Keskinliç, 2007: 153).

Yeni Türkçe programında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunlar okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar vardır. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bunlar da ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma,

zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi kazanımlar yer almaktadır (Keskinkılınç, 2007).

2.4.2. Okuma Türleri

Okuma, ilköğretim programında sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki türde incelenmektedir. Sesli okumayı, sessiz okumadan ayıran en önemli faktör; sesli okumanın görsel algılama, zihinsel bağlantı ve sözel etkinlikler içermesidir. Sessiz okumada ise sözel etkinlik yoktur. Sesli okuma hızının, sessiz okumaya göre daha düşük olmasının sebebi de bundan kaynaklanır (Köksal, 2001).

2.4.2.1 Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organı yardımıyla söylenmesidir. Amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. Sesli okumada görme-anlama-seslendirme bağlantısı vardır. Bu bağlantı içinde geçen süreye göz-ses genişliği denir. Sesli okuma da asıl amaç; okunan yazıdaki bilgi, düşünce, görüş ve duyguların, başkalarına dil ve konuşma kurallarına uyularak doğru bir biçimde aktarılmasıdır. Başarılı bir sesli okuma için metin cümle yapısına, anlatım özelliklerine, yazım kurallarına ve sözcük şivesine uygun söylenmelidir. Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek, net ve açık söylemelidir. Sesli metinde ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre sesini ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye dikkat etmelidir.

Öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli yollar izlenebilir. Bunlara kısaca baktığımızda,

Çeşitli amaçla okunacak edebi eserleri önce öğretmen okumalıdır.

Sesli okumanın, yaşamsal değeri olan bir beceri olduğunu öğrenciye inandırmalıyız.

Sesli okuma öncesi metni birkaç kez sessiz okumaları istenebilir. Metin, öğrencilerin bilmediği kelime yönünden az ve yalın olması dikkat edilmelidir.

Okulda, sesli okuma çalışmalarına yer verilmelidir. Öğrenciler, bir metni belli bir grubun önünde okumaya teşvik edilmelidir.

Yapılan yanlışlar, okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.

Sesli okumada, sözcük dağarcığı zenginleştirilmelidir. Göz-ses genişliğinin artırılması çalışmaları yapılmalıdır (Keskinkılıç, 2002).

Sesli okuma sırasında izlenecek sıra: okuma parçasında anlamı bilinmeyen sözcükler öğrencilere açıklanmalıdır. Okuma parçasında geçen olay sınıfta canlandırılmalı ya da resimle ifade edilmelidir. Öğretmen metinle ilgili resimleri göstererek yüksek sesle metni okumalıdır. Öğretmen, metni okurken öğrenciler de tekrar etmelidir. En sonunda okuma parçası yeter sayıda öğrenciye okutulmalıdır (Cemaloğlu, 2001).

2.4.2.2 Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketi yapmadan yalnız gözle yapılan bir okumadır. Sessiz okumada, konuşma organları kullanılmaz; konuşma hızı devre dışı kalır. Okuyucunun okuma hızını algılama kapasitesi belirler. Gözle okumada sadece algılama söz konusudur. Konuşma hızına uygun okuyarak zaman kaybedilmez. Sessiz okumadaki başarı; anlamı kavrama, sözcük dağarcığı, okuma hızı ve doğruluk açısından değerlendirilir. Sessiz okuma 1926 yılında ilköğretim programına girmiştir. Hayatta en çok yer alan okuma şekli sessiz okumadır. Sessiz okuma sayesinde öğrenciler anlamı daha kolay kavrar. Sessiz okuma becerilerini ilerletmek için başlıca şunlar olabilir.

Sessiz okuma, konuşma hızına uygun olarak içten gizli sesli okuma yapılmamalıdır. Metin kalemlle, parmakla izlenerek okunmamalıdır.

Anlayarak yapılan sessiz okumada metnin içeriğine uygun hızda okuma yapılmalıdır. Baş ve gövde hareketi yapılmamalıdır.

Sessiz okuma sırasında dikkat dağıtıcı ortam ile ilişki kesilmelidir. Okuma anlamada metin üzerine yoğunlaşmalıdır (Güleryüz, 2000).

2.4.3 Okuma Hızının Artması

“Okunması gerekenlerin sayısının çokluğu, buna karşılık oluşan zaman azlığı insanları hızlı okumaya zorlamıştır. Kişinin bir dakikalık süre içerisinde okuyabildiği anlama ağırlık sözcük sayısı, o kişinin okuma hız ve düzeyini gösterir. Bu hız ve düzeyin artırılması da hızlı okumayı sağlar. Çabukluk, kavrama, anlama ve belleme yeteneklerini geliştirip öncesine kıyasla, dakikada okunan anlama ağırlıklı sözcük sayısının artırılmasına hızlı okuma denir. Hızlı okumanın; aynı okuma süresi içinde daha çok okuma olanağı bulma, zaman kazanma, öğrenim ya da iş yaşamında daha başarılı olma, uygun bilgi-kültür düzeyine ulaşma, karar verme ve algılama yeteneğini artırma gibi yararları vardır. Ancak ilköğretim 1. ve 2. sınıflarında hızlı okuma yaptırmanın bir takım sakıncaları vardır. Çünkü okuma, anlamaya yönelik bir etkinliktir. Bu dönemdeki öğrenciler hızlı okuma uğruna okuma hedefinden saptırılabilir. Bu etkinlik daha çok 6. 7. ve 8. sınıf düzeyleri için daha uygundur” (Keskinlik, 2007: 160).

Kişinin okuma hızını, okuduğunu anlama, algılama kapasitesi belirlemektedir. Okuma hızı arttıkça, bireyin düşünme hızı da artar. Öğrencilerin okuma hızını artırıcı çalışmalar yaparken, okuduğunu anlama esas alınmalıdır. Okuma hızını artırmada çeşitli çalışmalar önerilebilir. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma becerileri ölçülerek sınıfın düzeyi belirlenmelidir. Sesli ve sessiz okuma ilkeleri öğrencilere açıklanmalıdır. Okunacak metinler, öğrencilerin düzeyine uygun olmalı ve ilgilerini çekmelidir. Her öğrenciye uygun okuma yöntemi belirlenmelidir. Öğrencilerin zorlandığı sözcükler ya da heceler belirlenerek okunuşları üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin algı alanını genişletici çalışmalara yer verilmelidir (Güleryüz, 2000).

2.4.4. Okuma Hataları

Okuma yanlışları ve bunların nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

a) Ters Çevirmeler: Çocuklar arasında (özellikle 1. sınıf) en çok görülen hatalardan birisidir. Öğrenci ya harfleri (“d” yerine “b” gibi) ya da kelimeleri (“ev” yerine “ve” gibi) ters çevirmektedir. Bu hatalar genellikle okuma – yazmayı

öğrenirken meydana gelir ve daha sonra yok olur. Eğer bu durum devam ediyorsa o zaman bu hatanın üstüne ciddiyetle gidilmelidir.

b) Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler: Eklemeler çok fazla olmuyorsa ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur ama gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa, öğrencinin dikkat problemi vardır. Buna paralel olarak bırakmalar kelimenin tamamında, hecede veya harflerde olabilir. Bu tür yanlışlar da yine dikkatsizlikten, kelime – harf tanıma yetersizliğinden ve çok hızlı okumaktan kaynaklanabilir. Bu durumda okuma sonunda bırakılan kelimeler tekrar okutulmalıdır.

c) Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Çocuk kendi düzeyindeki bir materyali okurken çok tekrar yapıyorsa hemen bir alt düzeye inilmelidir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa sorun kelime tanımayla ilgilidir. Fakat alt düzeyde de durum değişmiyorsa sorun daha karmaşıktır. Tekrarlamalarla ilgili olarak, okurken kelimelere işaret etme, koro şeklinde okuma, teyp eşliğinde okuma, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2003).

2.5 Yazma

Yazma, bireylerin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını anlatmasıdır. Bireylere yazma öğretimi ilköğretim 1. sınıfında bütün öğrencilere ortakça öğretilir. Yazı yazma el ve göz eğitimine dayanır. Yazılacak olan harflerin yazılış biçimi, yönü ve sınıf seviyesine uygun hızda yazabilmek önemli olmaktadır (Ünalın, 2001). Yazma, binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğrenciye öğretilerek duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak ifade etme becerisinin kazandırılması olarak ifade edilebilir. İlkokuma yazma becerisi ile öğrenci yeniden doğmakta ve kendini keşfetmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerin ikinci anadili annesidir. Bu öğretmenlere büyük bir sorumluluk yükler. Yazmanın da üç boyutu vardır. Bunlar bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve devinişsel boyuttur. Belli alanda bilgi toplama, toplanan bilgileri sıraya koyarak zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlı bütünlükler oluşturmak yazmanın bilişsel boyutunu oluşturur. Anlatımda sadelik, akıcılık, yazılan yazının

güzelliği ve okunaklı oluşu yazmanın duyuşsal boyutunu oluşturur. Yazmanın hızı, kalemi tutma, yazmadaki kas hareketleri yazmanın devinişsel boyutunu oluşturur. Güzel yazı bu üç boyutun amaç davranışları gerçekleştiği zaman oluşur (Güleryüz, 2000).

Yazma kişilerin duygu ve düşüncelerini, gördüklerini ve tecrübelerini belirli kurallar çerçevesinde yazıyla anlatmasıdır. Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleri ile birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünme sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazma ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir. Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Bireyin bir konuda istenileni uygun biçimde yazması, konuşma ve düşünme yetkisine bağlıdır. Yazma etkinliklerini, konuşmalara bağlama ya da konuşmalarla ilişkilendirme, yazılı anlatım etkinliklerinin çıkış noktasıdır. Birinci sınıf öğretmeni yazma öğretiminde, öğrencilere kalem tutma, kalemlle istenilen çizgiyi çizme, düzgün, okunaklı ve kurallara uygun yazı yazma becerisini uzun tekrarlardan sonra kazandırır (Köksal, 2001).

Yazma, düşüncelerimizi ifade etmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunaklılıktır. Bu iki unsurun istenilen seviyede olabilmesi için, harflerin şekil olarak kolay ve basit olmasıyla ilişkilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı şekilde üretilmezse, çocuk yazma sırasında fikirlerin organizesi ile ilgilenemez. Bu durumda yazmada önceleri nitelik ve nicelik olarak yetersizliğe daha sonra da nefrete dönüşür. Ancak her zaman iyi yazı yazma nitelikli fikirler üretmeye temel oluşturmaz (Akyol, 2003).

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma süreci, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlar. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünce ve

zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır. Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretler ile iletilmesidir. Algısal ve psiko-motor yanları yüksek olan bir beceridir. Yazmak insan için bir ihtiyaçtır. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere bu ihtiyacı hissettiren yaşantılar düzenlenmelidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları kullanarak kullanmalarına bağlıdır. Gelişim özellikleri dikkate alınarak öğrencilere sunulan eğitim durumları çocuğa göreli olacağından onların bilgi, duygu ve bedensel yapılarına uygun olacaktır. Böylelikle öğrenciler yorulmadan, dikkatleri dağılmadan, başarıyı yaşayarak ve heveslenmiş olarak yazma çalışmalarına katılacaktır. Bu duygularla öğrenciler yazı yazma eylemini yaşamları boyu bir zevk haline getirecektir. Yazma çalışmalarında öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Yeni Türkçe programı, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma yöntemi üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade edebilme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, karşılaştırma yapma, sebep – sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici, serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmektedir” (Keskinkılıç, 2007 : 198-199).

2.5.1.Yazmaya Etki Eden Unsurlar

Yazı çalışmalarında dikkat etmemiz gereken en önemli nokta çocuğa doğru ve düzgün yazma davranışı kazandırmamızdır. Bu davranışlara kısaca şöyle sıralayabiliriz.

Oturuş: Çocuk sıraya oturduğu zaman ayakları yere değmelidir. Defterle göz arasındaki mesafenin ayarlanması ve yazma esnasında kol ile dirsek arasındaki

2/3'lük bölümün sıra üzerinde olmasına dikkat edilmelidir. Oturuşta serbest olan el de masa üzerinde defteri kontrol ediyor şekilde tutulmalıdır.

Kas Gelişimi: Parmak, el, bilek, kol ve omuz kasları önemlidir. Yazmaya hazır bulunuşluk düzeyini yükseltici çalışmalarda kasların kuvvetlendirilerek yazma eyleminden doğacak yorgunlukların olmaması sağlanır.

El Tercih: Çocukların çoğu sağ ellerini kullanmaktadır. Öğrencilerin sağ elle yazıyor olması istendik bir davranıştır. Fakat öğrenci sol elini kullanmaya alışmış ise öğrenciye zorlama yapılmamalıdır. Sol elini kullanan öğrencilerin yazdıklarını görmeleri için alçak sıralarda yazı yazmaları önerilir. Ayrıca ışığın da sağdan gelmesi gerekmektedir.

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

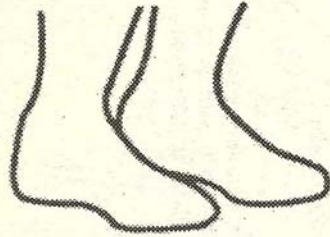
Boşluklar : Yazmada cümleler, kelimeler, harfler arası ve sayfa kenarlarındaki boşluklar dikkate alınmalıdır. Okunabilirlik ve estetik açıdan da önemlidir. Öncelikle sayfa kenarında bırakılması gereken boşluklar vurgulanmalıdır. Daha sonra sırasıyla cümle, kelime ve harf aralarındaki boşluklara çocukların dikkatleri çekilmelidir. Kalem ve parmak kullanılarak cümle ve kelimeler arası boşluklar kavratılmaya çalışılmalıdır.

Harflerin Şekilleri: Yazı öğretiminde temel amaç okunaklı ve hızlı yazma becerisini öğrenciye kazandırmaktır. Bunun için harf şekillerinin doğru olarak kavratılması gerekir. Harfleri yönleri ve hareket sayıları ile birlikte kavratırsak hatırlama daha kolay ve düzenli olur. Öğretmen harflerin oluşumuna modellik etmeli ve harflerin üzerinden geçerek yapılan alıştırmalara yer vermeli, görsel ipuçlarını kullanmalı, harfleri hafızadan yazdırma çalışmaları yapmalıdır. Harflerin başlangıç ve bitiş noktaları, alt ve üst uzantıları gösterilerek, kağıt üzerindeki çizgilerin takibi

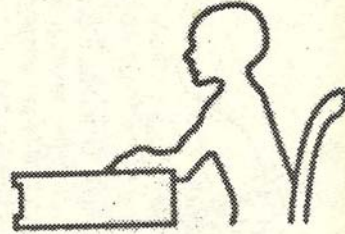
sağlanmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bir harfin veya kelimenin aynı sayfa üzerinde ve aynı zaman dilimi içerisinde serbest olarak defalarca yazdırılmasıdır (Akyol, 2003).

Kalem Tutma: Kalem tutmanın ilkokuma yazma öğretiminde ayrı bir önemi vardır. Bu dönemde elde edeceği alışkanlıklar ömür boyu devam eder. Öğrencilerin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunun için öğretmen, öğrencilerine kalemi doğru tutma alışkanlığı kazandırmaya çalışmalıdır. En uygun olarak bilinen kalem tutma pozisyonu üç parmak ile tutulanıdır. İşaret parmağı ile başparmak arasına alınan kalem, orta parmağın üzerine yatırılarak yazma malzemesine yöneltilir. Bu açı 45 veya 55 derece olacak biçimde olmalıdır. Bazı öğrenciler kalemi çok sıkı kavrayabilir veya kaleme fazla bastırabilirler. Çocuğun bu bedensel gerginliği, yazma hedeflerini ulaşmayı engelleyen bir değişkendir. Bu durumda öğretmen öğrenciye anında yardımda bulunmalıdır (Keskinılıç, 2007).

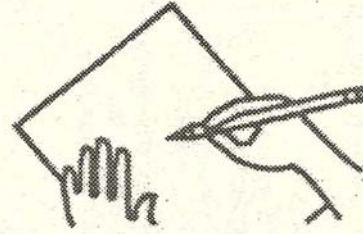
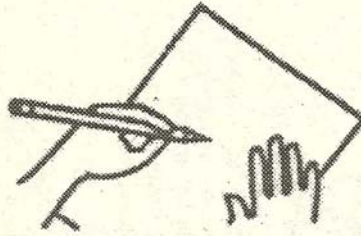
Kağıdın Pozisyonu: Defterin veya yazı kağıdının tutuluş şekli de yazmada önemlidir. Çocukların yazma becerileri geliştikçe kullanılan ele göre sağa veya sola yazı defteri kaydırılabilir. Eğik yazıya geçildiğinde defterin tutuş şekli aşağı yukarı 45 derece saat hareketinin aksi yönünde döndürülmelidir. Sol elliler için defteri yaklaşık 45 derece saatin hareketi yönünde döndürmelidir. Eğik el yazısına başlamada sağa sola yatık çizgilerden oluşturulmuş kılavuz kartonlar kullanılabilir. Bu çizgiler 45 derece sağa eğimli olmalıdır (Akyol, 2003).



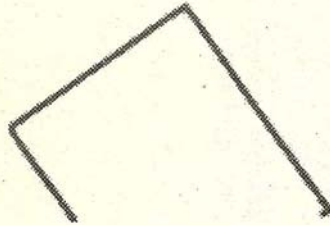
Ayaklar yere düzce basmalı



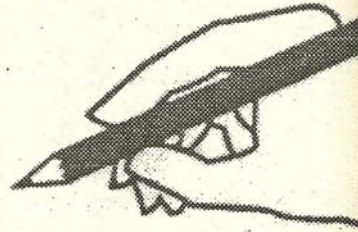
Bel dik ve sırt hafif öne eğik



Sağ ve sol ele göre kalem tutma ve serbest eller tarafından defterin kontrol edilmesi



kağıt yazı yazan kol ile paralel durumda (Sağ elliler için)



Kalemin arkası yazı yazan elin omzunu işaret ediyor.

Şekil 2. Ayak, oturuş, kalem ve defter pozisyonları. Mathey ve Wolf'dan (2000) uyarlanmıştır.

2.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi

İlk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.

Bu programda ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (MEB, 2009).

2.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.

Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.

Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.

Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.

Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.

Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır (MEB, 2009).

2.6.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin;
 - Kolay okunmasına,
 - Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına,
 - Anlamın açık ve somut olmasına,
 - Anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına,
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanılmamalıdır.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
 - Deftere, yazı tahtasına vb. yazma
 - Yazılanları sergileme
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (MEB, 2009).

2.6.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2009):

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık: Bunu üç kısımda inceleyebiliriz. Genel hazırlıkta öğrencileri sağlık, sosyal uyum, temel beceriler yönünden tanınmasıdır. Okumaya hazırlık da oturma, kitap tutma-açma, görsel okuma, okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Yazmaya hazırlık kısmında ise el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları yapılır.

2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

· Sesi hissetme ve tanıma: Duyduğu sesleri ayırt eder. Sesin geçtiği kelimelere örnek bulma, hangi görselde geçtiğini belirleme çalışmaları yapılır.

· Sesi /harfi okuma ve yazma: Bitişik eğik yazısı harflerini kurallara uygun yazar. İlkokuma yazmada

1. Grup : e, l, a, t

2. Grup : i, n, o, r, m

3. Grup : u, k, ı, y, s, d

4. Grup : ö, b, ü, ş, z, ç

5. Grup : g, c, p, h

6. Grup : ğ, v, f, j

· Sesten/harften,heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma: Verilen iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılır. Elde edilen heceler ile okuma yazma çalışmaları yapılmalıdır. Verilen her yeni ses önceki öğrenilenler ile ilişkilendirilmelidir ve yeni heceler, kelimeler oluşturulmalıdır.

· Metin oluşturma: öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler; cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır.

3. Okuryazarlığa ulaşma: Bu aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşımları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar.

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2009).

2.6.4. Bitişik Eğik Yazı

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğreilmelidir (MEB, 2009).

Bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir:

1. Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.

2. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.

3. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

4. Araştırmalar okul çağı çocuklarının kalemı ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemı eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.

5. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.

6. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

7. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırmaya sorunu ortadan kalkmaktadır.

8. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.

9. Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.

10. Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.

11. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.

12. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.

13. Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.

14. Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır (MEB, 2009).

2.7. Öğrenme Güçlüğü

İlk öğrenme güçlüğü vakası, 1896 yılında Dr. Morgan tarafından “konjenital kelime körlüğü” tanısıyla yayımlanmıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy’nin yaşitları kadar sağlıklı olduğu hâlde hiçbir sözcüğü doğru okuyamadığını ve hatasız yazamadığını belirlemiştir. Bu bireyin, adını bile “Percy” yerine “Precy” diye yazdığını ama 785.852.017’yi hemen okuyabildiğini, aritmetikte bir sorunu olmadığını bildirmiştir. Morgan bu durumun, yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür (Şenel, 1998). Morgan’ın konuya dikkatleri çekmesiyle birlikte 1930-40’lı yıllardaki çalışmalarda beyin–davranış ilişkisinin yoğun şekilde araştırıldığı görülmektedir. Araştırmalarla birlikte alanyazında hiperaktivite, dikkat, öğrenme güçlükleri ile duygusal sorunlar alanında kavram karmaşası başlamıştır. Bu tarihlerde yapılan araştırmalarda, öğrenme güçlüklerinin beyin hasarından kaynaklandığı ve nörolojik bir bozukluk olduğu ileri sürülmüştür. Bu çocuklar, normal görünümlü oldukları için de beyindeki hasarın hafif olduğu varsayıp “minimal beyin hasarı” kavramı kullanılmıştır. DSM tanı ölçütlerinden daha önce bu terim çok çeşitli isimler ile adlandırılmıştır. Bu isimler arasında ‘minimal beyin hasarı’, ‘algısal özür’, ‘afazi’, ‘özel öğrenme güçlüğü’, ‘öğrenme yetersizliği’, ‘akademik beceri bozukluğu’, ‘özellikle öğrenme güçlüğü’ sayılabilir (Şenel, 1998).

Öğrenme becerilerini kazanıp kullanabilme ve bunun bir göstergesi olan okul başarısı, bireyin sadece akademik faaliyetlerini değil tüm yaşantısını doğrudan etkileyebilecek bir durumdur. Yeterli zihinsel kapasiteye sahip olduğu halde okuldaki başarı düzeyi zekasıyla aynı oranda gitmeyen çocukları betimlemek için kullanılan pek çok tanım ve gruplama vardır. Bunlar arasında özgül öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme bozukluğu ya da öğrenme yetersizliğini sayabiliriz.

Günümüzdeki tanıma en yakın şekliyle Kirk’ün ilk kez 1962 yılında ‘learning disability’ öğrenme yetersizliği terimini kullandığını görmekteyiz. Bu tanıma göre öğrenme yetersizliği beyinsel, duygusal, ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan dili kazanma, konuşma, okuma-yazma, matematik becerilerinden bir ya da birden

çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da geriliktir (Kirk'den aktaran, Ataman vd., 2009).

Öğrenme yetersizliğini Galagher ve Kirk (1989) gelişimsel ve akademik olmak üzere 2 gruba ayırmıştır.

1. Gelişimsel öğrenme yetersizliği çocuğun akademik alandaki başarısı için önceden kazanılmış olması gereken dikkat, bellek, algı, motor, dil ve düşünme becerilerindeki yetersizliği kapsar.

2. Akademik öğrenme yetersizlikleri ise okuma, yazma, aritmetik, ve yazılı anlatım gibi okulda kazanılan becerileri içerir. Akademik güçlükler sıklıkla gelişimsel bozukluklardan kaynaklanır.

Pediyatrik nöroloji çerçevesinde öğrenme yetersizliği 3 gruba ayrılmıştır.

1. Birincil öğrenme yetersizliği: Okuma ya da aritmetikle ilgili nöropsikolojik kusurları nedeni ile okulda başarılı olmayan çocuklar bu gruba girer.

2. İkincil öğrenme yetersizliği: Dikkat, bellek, algı, duyu kusurları ya da güdülenme eksikliği ile öğrenme sorunları olan çocuklardaki durumdur.

3. Semptomatik öğrenme yetersizliği: Akut nörolojik hastalıklarda, epilepside, psikozda ortaya çıkan öğrenme sorunlarını kapsar.

Öğrenme yetersizliği zihinsel yetersizlik demek değildir. Öğrenme yetersizliği okuma, yazma, konuşma, dinleme, düşünme, dili anlama ve matematik gibi geniş bir alanda öğrencilerin becerilerinin etkilenmesidir. Çocukların bilgiyi seçme, tutma ve ifade etmede problem yaşamalarıdır (Ataman vd., 2009).

“Öğrenme yetersizliğinin diğer yetersizliklerle birlikte görülmesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Örneğin öğrenme yetersizliğine eşlik eden bozuklukların başında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gelmektedir. Okuma yetersizliği olan çocukların % 20-%25’inde DEHB olduğu, DEHB olan çocuklarda

ise %10-%60 oranında öğrenme yetersizliği olduğu belirtilmektedir” (Hinsaw’dan Aktaran, Ataman vd. 2009:154).

“Engelli çocuklar arasında en büyük grubu öğrenme güçlüğü olan çocuklar oluşturmaktadır. Genel olarak okul çağı nüfusunun %4’ünde öğrenme güçlüğü olduğu kabul edilmektedir. Öğrenme güçlüğü farklı şekillerde tanımlansa da genel olarak bu öğrencilerin temel özelliğinin zihin kapasiteleri ile akademik başarıları arasındaki belirgin fark oluşudur. Öğrenme güçlüğü dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve matematik işlemler yapmada yeteneği etkileyen; konuşmanın, okuma ve yazmanın yapılmaması ya da anlaşılması ile ilgili psikolojik süreçlerden bir ya da birkaçındaki bozukluktur. Bu öğrenciler konuşmayı kullanma ya da anlama, yazma ya da okuma alanlarında problem yaşamaktadır” (Sucuoğlu ve Kargın, 2008: 83).

MEB, özel öğrenme güçlüğü; dili, yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlikler nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlar (MEB). Ülkemizde öğrenme güçlüğü kavramı özel öğretim okulları yönetmeliğinin 4. Maddesinin k fıkrasındaki tanımı ile: ‘öğrenme güçlüğü, gerek zeka düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklardır (MEB).

“Son yıllarda en çok kabul gören tanım, 1987’de Amerikan Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesinin (NJCLD) yayınladığı tanımdır. Bu tanıma göre: “Öğrenme güçlüğü genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle açıkça kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubunu ima eden genel bir terimdir”. Bu bozuklukların bireysel olduğu ve merkezi sinir sistemindeki bozukluklardan kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Öğrenme güçlüğü duyuşal ve

duygusal güçlükler, zihinsel engel gibi engellenme koşulları ile kültürel farklılıklarla uygun olmayan eğitim ve özellikle Dikkat Eksikliği Bozukluğu ile birlikte görülebilir. Bunların hepsi öğrenme sorunlarına neden olabilir. Ancak öğrenme güçlüğü bu koşulların ya da etkenlerin doğrudan bir sonucu değildir” (Aktaran Ersoy ve Avcı, 1981:175). Öğrenme bozukluğu normal ya da normalin üzerinde zekaya sahip olan, primer psikişik bir hastalığı veya belirgin patolojisi veya duygusal özrü olmayan, dinleme konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, kendini idare etmede, sosyal algılama ve etkileşim sorunları olan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekasına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durumlardır (Korkmazlar, 1999).

“Öğrenme güçlüğü, bireyin özrü duygusal ya da davranış bozukluğu nedeniyle psikolojik bir özür sonucu konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ya da diğer okul konularındaki gerilik, düzensizlik, bozukluk veya gecikmiş bir gelişmedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk, temel öğrenim sürecine katıldığında belirgin var gücü ile öğrenmede ortaya koyduğu ürün büyük çelişki olan çocuktur” (Enç vd..1981: 336).

Öğrenme güçlüğü, öğrenme ve özel öğrenme güçlükleri gösteren çocukları kapsamaktadır. Bu gruba giren çocuklardan psikolojik süreçlerden görsel, işitsel algının gelişmediği ya da algılananların bütünleşmediği ya da psikomotor özellikli becerilerinde güçlükler gözlenmektedir. Bu çocukların daha somut özellikleri ise okumayı, yazmayı, konuşmayı ve matematiği öğrenmede güçlük yaşamasıdır. Öğrenme güçlükleri, özel eğitim programları ve eğitsel düzenlemeler dikkate alındığında ülkemizde varlığı yasa ve yönetmeliklerde yer alan, ancak sistemli hiçbir önlemin ve düzenlemenin yapılmadığı bir kategoridir. Öğrenme güçlükleri üzerine dikkatin ve ilginin odaklaşmasının nedeni şunlardır. Birincisi çok sayıda öğrencinin okullarda gerekli eğitim hizmetlerinden yararlanamadığının farkına varılmasıdır. Diğerleri ise öğrenci özelliklerine göre eğitim hizmetlerinin sağlanmasının önemli olduğunun algılanmasıdır. Ülkemizde öğrenme güçlüğü gösterdiği tahmin edilen öğrencilerden bazılarının normal sınıflarda, diğerlerinin ise zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için olan alt özel sınıflarda, eğitim öğretim hizmetlerinden

yararlandığı dikkati çekmektedir. Ancak her iki eğitim düzenlemesi de, bu çocuklar için uygun önlemler alınmamışsa uygun değildir.

Öğrenme güçlüklerinin değişik tanımları yapılmaktadır. Bu tanımların ortak özellikleri şunlardır.

1. Akademik Gerilik: Kişinin standartlaştırılmış bağıl zeka testleriyle ölçülen potansiyeline uygun düzeyde başarıyı ve performansı gösterememesidir. Yaş ve zeka düzeyine göre bulunması gereken sınıf düzeyinden bir iki yıl geri olması kast edilmektedir.

2. Gelişim Örüntülerinde Dengesizlik: Standartlaştırılmış bağıl başarı testlerinin okuma, matematik ve diğer alt testlerde alınan puanlar arasında önemli ölçüde dengesizlik olmasıdır.

3. Merkezi Sinir Sisteminin Hatalı İşleyişi: Öğrenme güçlüğünde beynin zedelenmiş olduğuna ilişkin nörolojik bulgular çok sınırlıdır. Ancak alanda çalışan bazıları, öğrenme güçlüğünde çocukların davranış özelliklerine bakarak, beynin zedelenmiş olduklarını söyleyebilir.

4. Çevresel Yoksunluk: Son zamanlarda beyin zedelenmesinin kesinlik kazanmadığı için çevresel yoksunluk da önemli bir etken olmuştur.

5. Zihinsel Yetersizlik ve Davranış Bozuklukları: öğrenme güçlüğü gösteren çocukların davranışsal özellikleri, zihin yetersizliği ve davranış bozukluğu gösteren çocukların özellikleri ile benzerlik göstermekte ve uygulanan öğretim süreçlerinde paralellik görülmektedir.

“Yaygın olarak kabul edilen özgül öğrenme güçlüğü tanımına göre: öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematikte problemlerini çözme, anlama ya da yazılı ve sözlü dili kullanmadaki psikolojik süreçlerden birinde ya da birkaçında yetersizliğin ortaya çıktığı çocuklardır. Özel öğrenme güçlüğü terimi algısal güçlükleri, beyin zedelenmesinden etkilenmiş olanları, disleksi ve gelişimsel afazyayı da içermektedir” (Özsoy vd., 1998:184-186).

2.7.1. Nedenleri

Öğrenme güçlüğüne yol açan nedenler çoğu zaman bilinmemektedir. Ancak çocuğun öğrenmesine ket vuran bir takım etmenler vardır. Bunlar beyindeki yapısal işlevsel farklılık, biyokimyasal, kalıtsal ve çevresel etmenlerdir.

1. Beyindeki Yapısal İşlevsel Farklılık: Serebral korteksin fonksiyonu düşünme, istemli hareket, dil, sonuç çıkarma ve algılamadır. Serebral hemisferlerden her biri vücudun zıt alanını kontrol eder. Sol yarımküre: sağ elin kontrolü, konuşma, yazma, sayısal düşünme, matematiksel olgularda yetenek, kısa süreli işitsel bellek ve çözümlenme gibi motor alanlara sahiptir. Sağ yarımküre ise sol elin kontrolü, görme, müzik, sanat yeteneği, üç boyutlu şekillerin tanımlaması, sezgisel mantık yürütme gibi özelliklere sahiptir.

Özel öğrenme güçlüğüne hemister fonksiyonlarına göre tanımlanmasın da sol hemister fonksiyon bozukluğu buna okuma güçlüğü, yavaş okuma, hızlı okuyup harf atlama, ekleme gibi hatalar; sağ hemister fonksiyon bozukluğuna ise görsel algı kusurları olan, tekrarlayan, eksik bırakan çocuklar girer. Beynin her iki yanındaki işitsel alan normal kişilerde solda daha büyüktür. Özel öğrenme güçlüğünde her ikisi eşit ya da sağdaki daha büyüktür (Topbaş'dan aktaran, Koçer, 2005).

2. Biyo-kimyasal bozukluklar: Öğrenme güçlüğüne yol açtığı inanılan iki biyo-kimyasal özellik vitamin yetersizliği ve bazı boyalı yiyeceklere karşı oluşan allejilerdir (Özsoy vd.. 1998).

3. Çevresel etmenler: Ev ortamı öğrenme güçlüğüne neden olmaktadır. Olanakları kısıtlı ailelerin çocuklarında öğrenme güçlüğü görülür. Bu tür ailelerin çocuklarına ayıracakları zamanlarının olmaması, aile üyeleri sayısının beşten fazla olması, çocuğun temel kavram olarak nitelendirdiğimiz uzunluk-kısalık, sağ-sol, renk gibi temel kavramları öğrenmeden ilköğretime başlamasından dolayı, bu çocuklarda öğrenme güçlüğü gözlenmektedir. Ayrıca nitelikli olmayan öğretim de yol açabilir (Özsoy vd..1998; Koçer, 2005).

4. Kalıtım: Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin %25-60'ında sorunun genetik olduğunu bildirmişlerdir. Birinci derecede biyolojik akrabalarından kardeşlerde benzer sorunlar gözleendiği gibi ana baba ya da diğer akrabalar geçmişte benzer zorlukları yaşadıklarını belirtmişlerdir (Ersoy ve Avcı, 2001). Öğrenme güçlüğünde kalıtım rolü tahmin edilmektedir. Kişi öğrenme güçlüğü yaşıyor ise onun çocuğunda da aynı sorunun olabileceği görüşü savunulur (Özsoy vd...1998).

2.7.2 Özellikleri

“Öğrenme yetersizliği olan çocuklarda en sık rastlanan özellikleri şu şekilde gruplandırabiliriz:

Zeka düzeyi normal ya da normalin altındadır.

Hiperaktifirler, el ve ayakları devamlı kıpırdar, yerlerinde oturamazlar.

Pipoaktifirler, bazısı çok yavaş hareket eder.

Dikkatleri kısa sürelidir, kolayca dağılır.

Odaklanma güçlükleri vardır.

Motor koordinasyonları zayıftır. Sakarlık ve becerisizlik görülür. El göz koordinasyonu zayıftır.

Görsel ayırmaştırma yetenekleri zayıftır. (b, p, d karıştırırlar, ters yazarlar, çok yerine koç gibi). Görsel figür – zemin ayırt etmede güçlük çekerler. Harf atlama, satır atlama görülür. Görsel bellekleri zayıftır. Uzaklık, derinlik algıları bozuktur.

İşitsel sorunları vardır. İşitsel ayırmaştırmada güçlük çekerler, bazı harfleri karıştırırlar (f, v, b, m). İşitsel kavrama yetersizdir. Yönergeleri unutulur, dinlemiyor görünürler. İşitsel figür – zemin ayırt etme bozukluğu vardır. Tv izlerken kapı zilini duymamak gibi. İşitsel bellekleri zayıftır.

Dokunarak ayırma sırasında güçlük çekerler, gözü kapalıyken avucuna yazılan sayıyı ayırt edemezler.

Dil gelişimi bir kısmında gecikmiştir. Sentaks güçlükleri vardır. Kendini ifade etme yetersizdir.

Organizasyon bozukluğu vardır. Dağınıktırlar.

Zamanı iyi kullanamazlar. Zamanı karıştırırlar, önce, sonra, dün, bugün, şimdi, sonra karıştırırlar. Saati zor öğrenirler.

Yön bulmakta zorlanırlar. Mekanda yönelme, pozisyonu algılamada zorluk çekerler. Sağ sol ayırt edemezler. Mesafe ve ölçümlerde zorluk çekerler.

Çalışma alışkanlıkları yetersizdir, yavaş ve verimsiz çalışırlar, sebatlıdırlar.

Sosyal, duygusal davranış sorunları yaşarlar. Atakları sıktır. Düşünmeden davranırlar. Engellenince ani tepki gösterirler. Öfke nöbetleri geçirirler.

Sosyal rekabet duygusu yaşının altındadır.

Arkadaşları ile geçinemezler. Saatleri saatlerine uymaz.

Değişikliğe zor uyum sağlarlar.

İletişim bozukluğu sıktır.

İkincil davranış bozuklukları görülebilir.

Akademik beceri bozuklukları kaçınılmazdır.

Okumayı sökmeye zorlanırlar, yavaş, hatalı okurlar, okuduğunu anlayamazlar. Yazı bozuklukları ters ayna, hayali yazı görülür. Türkçede en çok karıştırılan harfler b – d, z – s, m – n, g – k, r – n, g – ğ – y, f – v, d – t ve noktalı harflerdir.

Matematikte güçlükler, çarpım tablosu öğrenememe, sembollerini karıştırma, toplamaya soldan başlama şeklinde görülür.

Yazım ve noktalama hataları görülür.

Öğrenme yetersizliği olan çocuk ve gençler bu özelliklerin tümünü taşımayabilirler. Her biri farklı sayıda, farklı yoğunlukta bu belirtilerden bazılarını gösterirler’’ (Ataman vd.. 2009; 154-155).

2.7.3. Tanı Koyma

Bu grubun içine çok değişik türden çocuklar girmektedir. Problem durumunun çeşitli oluşu bu çocukların eğitimlerinde, ayırım ve tanılamayı önemli hale getirmektedir. Tanılamada birden fazla uzman kişi görev alır. Nörolog, psikolog, psikiyatri, eğitimci, özel eğitimci tanılama ekibinde görev alır. Tanılama sadece problemin adını ve düzeyini belirtmekle kalmamalı; problemin davranışa dönüşümünü de kapsamalıdır (Enç vd..1981).

Kullanılan değerlendirme araçları 1. Öğrenme güçlüğü olup olmadığını belirleme ya da tanılama amacıyla 2. Eğitim kararlarının alınması amacıyla 3. Bilgi alma süreçlerinin ya da psikolojik süreçlerinin işleyişini belirleme amacıyla kullanılmaktadır.

Tanılayıcı Testler: Öğrenme gücü olup olmadığını belirlemek için, standartlaştırılmış bağıl başarı testleri kullanılır. Bu testlerin kullanılma nedeni, öğrenme gücü gösteren çocukların birincil özelliğinin akademik başarı yetersizliği olmasıdır. Çocuk kendi takvim yaşından düşük düzeyde ise öğrenme gücü tanısı konur.

Eğitsel karar testleri: Eğitsel karar alınmasına hizmet eden testler ölçüt bağımlı testler; davranış değerlendirilen testler ve öğretmen yapımı informal testlerdir. Ölçüt bağımlı testlerle, belirlenmiş ölçüte göre, kişinin puanının düşük ya da yüksek olduğunu belirler. Amacı ise çocuğa öğretmen tarafından konulan amacı hangi düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesidir. Öğretmen yapımı testler, öğretmen tarafından kolaydan zora doğru sıralanmış okuma ve aritmetik becerilerinde, öğrencinin durumunu belirlemek amacıyla öğretmen tarafından belirlenir. Yapılan değerlendirmeye göre, öğrencilerle çalışmalar yapılır. Davranışsal

değerlendirmede, davranışın doğrudan ve sürekli olarak gözlenmesi söz konusudur. Gözlenen davranış kaydedilir.

Bilişsel Süreçlerin Değerlendirilmesi: Bilişsel süreçlerin ölçülmesi, görsel ve işitsel algılama, görsel ve işitsel bellek ve el - göz eşgüdümü gibi öğrenme süreci unsurlarının ölçülmesidir. Öğrencinin akademik sorunlarının, öğrenme süreçlerinden kaynaklandığını varsaymaktadır (Özsoy vb.1998).

2.7.4 Eğitimleri

Öğrenme güçlükleri, okumada, yazmada ya da matematikte güçlük olmak üzere farklı şekilde ortaya çıkar. Bazı çocuklar sadece bir alanda yetersizlik gösterirken, bazılarının birden fazla alanda yetersizliği olabilir. Okuma güçlükleri, matematik güçlüklerinden daha fazla görülür ve bu çocukların okuma güçlükleri akranlarından belirgin derecede daha fazladır. Akademik becerilerinde akranlarıyla arasındaki fark açıldıkça, bu durum problemlili davranışlara da yol açabilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı konan öğrencinin hemen eğitimine başlanmalıdır. Erken tanı için okul öncesi dönemde tarama çalışmaları yapılmalıdır. En önemli hedef öğrenmeyi öğretmek olmalıdır. Öğrenme güçlüğü gösteren birçok çocuk nasıl öğreneceğini bilmemekte, öğrenme stratejilerini kullanamamaktadır. Bu çocuklar öğrenme sürecinde yapacakları işi planlama, çalışmaya başlama ve bitirmede güçlük yaşarlar. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocuk ile çalışırken öğrenmeyi öğretmek temel amaç olmalıdır. Öğrenme sürecinde sosyal beceriler üzerine odaklaşmalı ve hem okul hem de evde var olan sosyal becerileri ödüllendirilmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

“Eğitimci çocukla birlikte çalışırken, çocuğun ihtiyaçları ve gereksinimleri doğrultusunda çalışmalarına yön vermelidir. Günümüzde uygulanan yöntemler şu şekildedir.

Doğrudan Eğitim: Bu yaklaşım, özel hedefi öğrenme işini tanımlayan, davranış analizinin yol gösterdiği ve hedefleri başarmak için plan yaparak ilerleyen bilgi esasına dayanmaktadır. Çok fazla yapılandırılmış, eğitim stratejileri planlanmış ve derslerdeki eğitim aşamaları oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Derslerde bir önceki

dersin tekrarı temel koşuldur. Bunun yanında demonstrasyon, düzeltme, örnekleme, dönüt verme yoluyla beceri uygulamaları ve soru cevap tekniği gibi teknikler kullanılmaktadır. Bu öğretim yaklaşımı uygulamalarında dil, okuma, yazma ve matematik becerilerine ilişkili alanlarda, çocuğun başarılı olduğu görülmektedir” (Ersoy ve Avcı, 2001:184).

“Bilmeye ve Kavramaya İlişkin Eğitim: Bu yaklaşımda, öğretmen tanısı konan öğrenme problemi üzerine odaklaşan çok fazla yapılandırılmış dersi kullanır. Öğrenme ya da eğitim aktivitelerinde katılma, cevap verme, tekrarlama, hatırlama ve bilgiyi transfer etme üzerinde durulmaktadır. Ders, düşünme işleminin kontrolü ve gözlem için çok fazla yapılandırılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuk, kendi kendini düzelterek geliştirme, cevaplarını gözleme ve öğrenme stratejilerinin sayısını sınırlamaya yönlendirilir. Öğretmen, güdüleme, takviye ve planlı gelişmede yardımcı olur. Doğrudan öğretim işlemleri kullanılır. Bilmeye ve kavramaya ilişkin eğitim yaklaşımında, bir bütünü meydana getiren her bir parçanın öğelerini ayırarak becerileri küçültme, iş analizinde art arda gelen basamakları kullanma, mantık oyunları ile hafızayı kuvvetlendirme, kendini yönlendirmek ve hatırlamayı kolaylaştırmak için birkaç kelimenin baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşan kelimeleri kullanma istenilmektedir” (Ersoy ve Avcı, 2001:184).

“Sosyal Becerilerin Eğitim: Sosyal becerilerin eğitimi olumlu takviye ve duyguları anlamanın önemini kullanır. Çocuğa yaşitlarıyla ve yetişkinlerle çeşitli ortamlarda ve durumlarda geçinebilme gibi özel beceri alanlarında yardımcı olur. Bu eğitim, anlaşmazlıkları çözmeye, saldırganlığını kontrol etmeye, konuşmaya başlamaya ait becerileri kullanma, duyguları ifade etme ve nasıl arkadaş edinileceği ve arkadaşlığın nasıl sürdürüleceğini öğrenmede çocuğun gereksinim duyduğu beceriler üzerinde odaklaşır” (Ersoy ve Avcı, 2001:185).

Psikolojik Süreçlerin Öğretimi: Bu yaklaşımda uzman, çocuğun gelişimini yetersiz kılan psikolojik süreçleri belirlemeli ve düzeltmelidir. Aksi halde ne yaparsa yapsın çocuğun öğrenmesine ket vuracaktır. Psikolojik süreçler belirlendikten sonra çocuğun bu yönde gelişimini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

Çok Duyuya Dayalı Öğretim: Çocuğun problemlerinin düzeltilmesi için gerekli olan süreçlerin geliştirilmesi sırasında diğer duyu sistemleri de işe koşulmasıdır. Savunulan düşünce birden fazla duyu organı ile yaşantılar sağlanırsa, öğrenme olasılığının daha fazla olmasıdır. Görme işitme, dokunma ve kinestetige dayalı öğretim öğretimi oluşturur.

Davranış Değişirme: Bazı davranışları artırmak ya da azaltmak için pekiştirme ya da ceza süreçlerinin kullanılmasıdır. Burada davranış değiştirme amaçlı, sistemli ve düzenlidir. Davranış değiştirme daha çok akademik konuların öğretilmesinde kullanılır. Özellikleri ise karmaşık davranışlar daha az karmaşık davranışa ayrılır. Yeterince tekrar edilir. Doğru olan davranışlar pekiştirilir ve çocuğun göstermiş olduğu ilerleme düzeyi sık sık kaydedilir.

Yapılandırma ve Uyaranların Azalması: Öğretmen çocukla yapacağı her bir etkinliği planlamaktadır. Uyaranların azalması ise aşırı hareketli ve dikkati dağınık öğrencilerin için çevredeki dikkati dağıtan uyaranları ortadan kaldırmaktadır (Özsoy vd.:1998).

2.7.5.Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Öğrenme yetersizliğine sahip öğrenci farklı öğrenme alanlarında, farklı düzeylerde olabilmektedir. Psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı DSM-IV ölçütlerine göre, öğrenme yetersizliğine çocuk psikiyatrisi kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve özel eğitim alanını ilgilendiren bir sorun olduğu da vurgulanarak dört alt başlıkta ele alınması uygun görülmüştür.

1. Okuma yetersizliği (Disleksi- Dyslexia)
2. Yazılı anlatım yetersizliği (Disgrafi – Disgraphia)
3. Matematik yetersizliği (Diskalkuli – Dyscalculia)
4. Başka türlü adlandırılmayan öğrenme yetersizliği

Öğrenme güçlüğü bu alanlarında hepsinde olabileceği gibi sadece bir alanda da kendini gösterebilir. Öğrenme güçlüğü içerisinde en fazla rastlanılan grup okuma bozukluğudur (APA).

2.7.5.1. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

“Öğrencilerin, matematiksel performansları başka alanlardaki genel yetenekleri ya da performansları dolayısıyla beklenen düzeylere ulaşmaz veya beklentileri karşılamazsa matematiksel zayıflıktan söz ederiz. WHO ‘nun sınıflandırma kriterleri doğrultusunda, matematiksel bozukluklar hesaplama yapma yetenekleriyle ilgili olarak tarif edilmiş bir kısıtlanışa tabi olup, bu kısıtlamalar genel bir zeka eksikliği ya da bariz bir okul uygunsuzluğu ile izah edilememektedir. Bu bağlamda çocuğun hesap yapma performansları, yaşından, genel zekasından ve devam ettiği sınıftan dolayı beklenen düzeyin belirgin bir biçimde altında bulunuyor olmalıdır” (Barth, 2006: 187).

Matematik bozukluğunun dört yetenek grubunda olduğu belirlenmiştir. Dil yetenekleri (matematik terimlerini anlama ve yazılı problemleri, matematik sembollerine çevirme), algısal yetenek (sembolleri tanıma, anlama ve sayıları kümeleştirme yeteneği), matematik yetenekleri (toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve temel işlemlerin sırasını izleme) ve dikkat yetenekleri (rakamları doğru yazma ve işlem sembollerini doğru gösterme)

Matematik bozukluğu olan çocukların genel özelliklerine baktığımızda şunlar dikkatimizi çeker:

Şekil, boy gibi nicelik arasındaki değişkenleri kolaylıkla fark edemezler. İki kümeden hangisinin büyük olduğunu kestiremez. Kimi yakınlığı ve uzaklığı kestiremez.

Sıra izleyemezler. Sayfanın üzerinde yazı ya da şekilleri bir düzene göre yerleştiremezler.

Sağı solu ayırt edemezler. Belli bir yere gitmenin ne kadar süreceğini kestiremezler.

Ritmik saymalar ve sıra sayılarını düzgün bir biçimde sayabilir. Bazen sözle sayabildiği halde sayının simgesini bilemeyebilir.

Sayıları alt alta veya sayfa üzerine düzgün yazamazlar. İşlem basamakların sırasını belleyemezler.

Aritmetikte zorlanırlar, sayılar arasındaki büyüklük ilişkilerini kavramada güçlük yaşarlar.

Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini karıştırırlar. Dört işlemi yaparken yavaştırlar. Problem çözüme ulaştıracak işleme karar veremezler.

Sınıf düzeyine göre çarpım tablosunu öğrenmekte geridirler.

Ölçüleri anlayamazlar (Vassaf'dan aktaran, Koçer, 2005).

2.7.5.2. Yazılı Anlatım Yetersizliği (Disgrafi)

Disgrafi, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır. Disgrafi, özellikle heceleme ve yazmayı etkileyen bir güçlüktür. Yazma becerileri; yaş, zeka düzeyleri ve aldıkları eğitime oranla beklenenin epey altındadır. Bu çocuklar oldukça ağır yazı yazarlar ve el yazıları yaşlılarına oranla okunaksızdır. Bu nedenle çoğu zaman öğretmenin yazı tahtasına yazdığı ödev, ders notu ve yönergeleri çabucak yazamazlar. Bazı harf, sembol ve sayıları ayna görüntüsünde olduğu gibi yanlış ya da ters yazarlar (örneğin; “b” yerine “d”, “d” yerine “p”, “u” yerine “n”, “a” yerine “e”, “6” yerine “9”, “ev” yerine “ve” yazma gibi.). Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi sürekli bazı harf ve heceleri atlarlar, ters yazarlar ve sıklıkla imla hataları yaparlar (Can, 2008).

Öğrencilerin yazı yazarken yaptıkları hatalar şunlardır. Yazım hataları; harf atlama, sözcük atlama, hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, sözcük ekleme, yanlış yazma, imla hataları, yavaş yazma. Bu çocuklar büyüdüğünde ve daha ileri sınıflara gittiklerinde sözel ve yazılı cümleleri daha belirgin olarak ilkelleşir. Kelime seçimleri hatalı ve uygunsuz, paragrafları düzensiz, hecelemeleri

daha zor ve kelime dağarcıkları daha dar olur. Yaşıtlarına oranla el yazıları okunaksız ve çirkindir. Sınıf düzeyine göre yazı yazmaları yavaştır. Tahtadaki yazıyı defterine geçirirken ya da öğretmenin okuduğunu defterlerine yazarken zorlanır, hızlı ve okunaksız yazarlar. Bu özelliklerin yanında okula gitmek istememe, ev ödevlerini yapmama, matematik gibi diğer akademik performans alanlarında başarısızlık okuldan kaçma, dikkat eksikliği ve davranış bozuklukları vardır (Koçer, 2005).

2.7.5.3. Okuma Yetersizliği (Disleksi)

Disleksi, dil öğrenme yetersizliği olup okuma, heceleme ve genellikle yazım dilinde kendini gösterir. Bu öğrencilerin genellikle bilişsel yetenekleri yeterli olduğu halde klasik okuma yazma öğretim programı uygulandığında okumada güçlüğ yaşadıkları saptanmıştır. Bunun nedeni merkezi sinir sistemi kaynaklıdır. Nörokognitif ağırlıklı çalışmalar, dislekside yaşanan zorluğun, ‘kelime algılama’ odaklı olduğu konusunda birleşmektedir. Dislekside kelime algılamadaki zorluk fonolojik kodlamada görülen farklılaşmadan kaynaklanır. Bu durum okumanın otomatikleşmesine sekte vurduğundan hem okumanın yavaşlamasına hem de okuduğunu anlamada belli zorluklar yaşanmasına neden oluşturur. Fonolojik kodlama hatası yazının her zaman doğru okunmasını olumsuz olarak etkiler. Okuma ve yazma arasındaki yakın ilişkinin nedeni öğrencilerin aynı fonetik kodlamayı değişik yönlerde yapıyor oluşudur. Okumada harften sese gidilirken, yazıda ise sestten yazıya giden bir yol izlenir. Yazının sese çevrilmesi ile ilişkili problemler kalıtsal geçişe sahiptirler. Öğrencilerin fonetik farkındalık yetileri okumadaki başarılarının bir göstergesidir. Fonetik farkındalık ve fonetik kodlama sözel ve yazı dilindeki ilişkili işlem süreci disleksideki ana problemi oluşturmaktadır. Kısaca disleksi özgül bir öğrenme güçlüğüdür. Bir çocuğun zekası normal ya da normalin üstünde olmasına karşın dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etme, okuma-yazma becerilerinden bir ya da birkaçında, yaşıtlarına ve zekasına oranla düşük başarı göstermesidir.

Öğrenme yetersizliğinin temelini anlamak amacıyla pek çok alanda çalışmalar devam etmektedir. Genetik – kalıtsal etmenler merkezi sinir sisteminin yapısal ve işlevsel bozuklukları, elektrofizyoloji ve bilişsel farklılıklar en fazla üzerinde durulan

konular arasında sayılabilir. Nedeni biyolojik temele dayalı işlevsel bir bozukluk olduğu düşüncesidir (Ataman, 2009). Okuma yazma güçlüğü, dünya sağlık örgütünün 10 sınıflandırmasında şöyle tanımlanıyor: okuma yazma yeteneklerinin gelişimiyle ilgili derin kısıtlılık durumu olup, nedenleri arasında şu durumlar yoktur. Entelektüel açıdan eksik yeteneklilik, nörolojik bir hastalık, psikiyatrik bir hastalık, sosyal açıdan geri plana itilme, öğrenimle ilgili zaaflar. Bu tanım doğrultusunda okuma yazma güçlüğü klasik, beyin işlevlerinin gelişimine bağlı, merkezi sinir sistemi esaslı bir gelişme bozukluğudur. Ancak bu tek başına karşımıza çıkan bir güçlük değildir. Başka gelişim belirginliklerine yönelik, birbirleriyle ilintili, çok yönlü ilişkilerin ve bağlamaların etkisindedir (Barth, 2006).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından hazırlanan psikiyatrik bozukluk tanı sınıflandırmasında (DSM-IV) belirlenen okuma bozukluğu ölçütleri şunlardır.

A) Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önüne alındığı okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır. B) A tanımı ölçütündeki bozukluk, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar. C) Duyusal bir bozukluk varsa bile, okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden daha fazladır (APA).

Okuma bozukluğu, çocuğun kelimeleri tanıma yeteneğinde bir bozukluk, yavaş ve yanlış okuma ve iyi anlayamama olarak tanımlanmaktadır (Koçer, 2005). Okuma-yazma bozukluğu belirtisi gösteren çocukların takvim yaşları, zeka düzeyleri ve aldıkları eğitim göz önüne alındığında; bu çocukların genel olarak yaşlılarını bir miktar (1-2 yıl) geriden takip ettikleri bilinmektedir. Yani akademik bilgiyi öğrenme ve dil becerileri alanlarında olması beklenen gelişmeler ile sergiledikleri performansları arasındaki fark önemli düzeyde belirgindir. Ancak bu bireylerin zekâ problemi kesin olarak bulunmamaktadır. Okuma güçlüğü ile karşı karşıya olan bireylerin hem okuma hızları düşüktür hem de okudukları metinleri genellikle ayna görüntülerinde olduğu gibi yanlış okurlar (örneğin; “çini” yi “için” olarak veya “21”i “12” olarak okuyup yazmak gibi). Bazı sesleri/harfleri okumada/ hecelemede ve öğrenmede güçlük çekerler. Sıklıkla yanlış sözcük kullanır ve okuma yazma

esnasında bazı sözcük veya heceleri atlarlar. Yazılı kelimeleri öğrenmede zorlanmaları gibi bunları hatırlamada da zorluk çekerler. Bundan ötürü bu bireylerin yaşam etkinlikleri büyük ölçüde olumsuz etkilenmekte ve toplum içinde sosyal aktivite sergileyememektedirler. Yanlış okuma yaparlar. (Örneğin; “b”, “d” ve “p” harfleri ile “6 ve 9” gibi sayıları ters algılama; kelimelerdeki harfleri ya da sayıları karışık algılama, “ne”yi “en”; “3”ü “E”; ve “13”ü “31” olarak algılamak, vb.) Okurken kelime atlarlar. Hecelerin seslerini karıştırır, sessiz harflerin yerini değiştirir ve sıklıkla yazım hatası yaparlar (Örneğin; “41”i “14” olarak ya da “p”yi “d”; “d”yi “b” olarak yazmak gibi.) Yazı yazmada zorluk çekerler, Ellerini seri olarak kullanamazlar ve el yazıları okunaksızdır. Konuşmaları gecikmiştir veya yetersiz konuşurlar. Konuşurken anlama en uygun kelimeyi seçmede zorluk çekerler. Yön ve zaman (gün, ay, mevsim) belirten kavramları doğru ifade etmede sorunlar yaşarlar. (Örneğin; “yukarı” diyeceklerine “aşağı” demek ve “önce”, “sonra”, “dün”, “yarın” gibi kavramları birbirlerinin yerine yanlış kullanmaktadırlar “dün geldim” diyeceğine “yarın geldim” demesi gibi.) Okumayı öğrenemeyen çocuklar yazmayı da bilmemektedirler. Bu çocuklar ancak herhangi bir metne bakarak yazabilirler. Hatta çoğu kez ödevlerini yazı tahtasından almakta bile güçlük çekerler. Sınıf ortamında yeterince öğrenemezler. Bazı ders araç ve gereçleri ile özel eşyalarını kaybederler. Kitaplarının yerini unuturlar. İçinde buldukları yılı, günü ve mevsimi çoğu zaman ayırt edemezler. Kahvaltıya “öğle yemeği” diyebilirler veya “dün”, “bugün” ve “yarın” gibi belirli zaman kavramlarını karıştırabilirler. Gördüklerini hatırlayamadıkları gibi bunları zihinlerinde de canlandıramazlar. Matematik dersinde bazen toplama ve çarpma işlemlerini yaparlar ancak sayısal kavramlar, semboller, çarpım tablosunu kavrama, çıkarma ve bölme işlemlerinde güçlük çektikleri bilinmektedir. Kimi zaman da matematiksel işlemleri yalnızca zihinden yapabilirler, ama bunları defterlerine veya yazı tahtasına normal sürede ve okunaklı yazamazlar (Can 2008).

Dislektik bireylerde görülen okuma güçlükleri, disleksi türlerine ve yaşa göre değişmekle birlikte genel olarak dislektik bireylerde görülen davranışlar şu şekildedir. Yönleri karıştırma. Saat, hafta, gün ve mevsimleri öğrenme ve kullanmada güçlük. Uzunluk ve büyüklük kavramlarını kavrayamama. Rakam ve matematiksel

sembollerin öğrenilmesinde güçlük. Rakamları okuma ve yazmada güçlük. “b” ve “d” ve “p” harflerini karıştırma. “E” harfi ve “3” sayısını karıştırma. Cümleye büyük harfle başlamama. Akranlarına göre okumayı geç öğrenme. Yazarken harf atlama. Ayna hâli yazı yazma, tutuk konuşma. Okunaksız yazma, yavaş okuma. Yazılı ödevlerden kaçınma. Yazarken noktalama hataları yapma. Sınav korkusu. Okula gitmede isteksizlik. Kelimeleri/harfleri/sesleri öğrenmede güçlük. Verilen talimatları takip etmede güçlük, kelimeleri harflere veya hecelere ayırmada güçlük. Organize olamama. Davranış bozuklukları, asabiyet, harf ve kelimeleri tanıyamama. Kendi ismini bile yazamama. Kafiye yapan kelimeleri tanıyamama. Harfleri kelimelerle bağdaştıramama. Heceleri yan yana koymakta güçlük çekme. Tek heceli kelimeleri okuyamama. Okumaktan nefret etme görülebilir. Çocuğun ifade edebildikleri bildiği ve düşündüklerinin çok gerisindedir (Enç vd., 1981).

2.7.5.4. Sınıftaki Dislektik Çocuklar

Dislektik öğrenciler, eğitim ortamlarında her gün çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Sınıf öğretmenleri sürekli başarısızlık çizgisinde ilerleyen öğrencilerin okulu umursamadığı, güdülenme eksikliği çektiği, hiç çaba harcama isteğinde olmadıkları gibi yanlış değerlendirmeler yapabilirler. Bu öğrenciler sınıf içinde farklı görünmelerinin nedeni; diğerlerinin kolaylıkla yapabildiği yönergeleri dahi izlemekte büyük güçlük yaşamalarıdır. Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğu ise sınıflarındaki tüm öğrencileri kapsayan bir eğitim atmosferi sağlamaktır. Sınıf öğretmenlerinin dislektik bir çocuğun sınıfta ne tür problemler yaşayacağını anlamaları gerekmektedir. Olumlu ve cesaretlendirici bir eğitim ortamında dislektik bir çocuk başarı ve kendine değer verme gibi duyguları kazanacaktır. Dislektik öğrencilerle şu tür okuma çalışmaları yapılabilir. Okumada bol tekrarlara yer verilir ve yeni kelimeler yavaş aralıklar ile okuma programında işlenir. Öğrencilerin var olan seviyelerinden daha ağır bir kitap ya da okuma parçası okumalarına izin verilmemelidir. Sınıf içinde ilk başlarda yüksek sesle okuma gibi görevlerden kaçınılmalıdır. Alternatif olarak öğrenci ile önceden seçilerek üzerinde çalışılmış bir okuma materyalinden yararlanarak çalışılmalıdır. Bu yaklaşımla öğrenci sesli okumayı sınıf içinde ve arkadaşlarının önünde başarmış olacaklardır. Birlikte kitap

okumak, kitap sevgisini aşlamak için oldukça iyi bir etkinliktir. Okumanın çok eğlenceli bir etkinlik olduğunu her zaman hatırlatmak gerekir. Dislektik öğrenciler için anlamsız hecelerle çalışmak yerine; b, d, p, c harflerinin bir kısmının birlikte kullanıldığı kelimeler ile çalışmak faydalı olmaktadır. Dislektik öğrenciler yazı yazarken kendini eleştirmesine, kendi ile yarış yapmasına izin verilmelidir. Öğrencinin kendi hatalarını keşfetmesine, ne tür ilerlemelerin yapılması gerektiğine karar vermesine yardım edilecek olursa, kızgınlıklar, küskünlükler başka birinin hatasını bulup göstermesi ortadan kalkar. Yazı çalışmalarında alıştırmanın içerdiği kelimeler öğrenciye anlam bakımından yabancı olmamalıdır. El yazısındaki gelişme öğrencinin kendine olan güveninin de gelişmesine sağlar. Harcanan çaba ve gelişmenin farkına varılarak değerlendirilmesi büyük önem taşır (Ataman, 2009).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma ve yazmanın ne olduğu; ayrıca öğrenme güçlüğü ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, konu ile alakalı olduğu ve yorumlamaya katkı sağlayacağı düşünülerek incelenmiş ve özetlenmiştir.

Demirkol (2012) araştırmasında, yazım hatası bulunan ve yazma güçlüğü çeken iki öğrenci üzerine uygulanan bireysel program sonucunda öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasındaki yazım yanlışları arasındaki farkı ortaya koymaya amaçlamıştır. İki öğrencinin okuma yazma sürecindeki bitişik eğik yazı öğretimini çeşitli değişkenler (oturma, kağıt tutma, kalem tutma, okunaklılık, bağlantı, boşluk bırakma, yazım hızı, imla kurallarına uygunluk) açısından değerlendirmiştir. Öğrencilerin doğru heceleme öğrenmesinin yazma başarısını artıracığı düşünülerek, araştırmanın 10 saatlik bölümünde hece çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada doğru yazım başarısı da ayrı bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Yazma güçlüğü çeken iki öğrenciye 70 saatlik bir çalışma programı uygulanmıştır. Öğrencilere sırasıyla ilk önce sesler, iki sestem oluşan heceler, üç ve dört sestem oluşan heceler, iki heceden oluşan kelimeler, üç ve dört heceli kelimeler, sonrasında kısa cümleler ve en son olarak da metinler dikte edilmiştir. Araştırmacı bu 70 saatlik çalışma sürecinde iki öğrenciye araştırmanın ölçütlerini oluşturan değişkenler hakkında bilgi vererek öğrencilerin yazım hatalarının düzeltilmesi için çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda her iki öğrencinin de yazma sürecindeki oturma, kağıt tutma ve kalem tutma hataları tamamem yok olmuştur. Öğrencilerin, seslerin yazımındaki bağlantı hataları ve yazıda eğim hatasından kaynaklanan harfler arasındaki boşluğun gereğinden az ya da çok olması sorununu düzeltmek oldukça uzun bir zaman almıştır ve araştırmanın sonucunda bu hataların oldukça azalsa da tamamem yok olmadığı gözlenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin en çok a, e, E, S, s, ş, l, r, p, P, z, F ve m harflerinin yazımında zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin, imla ve noktalama konusunda oldukça başarılı bir hale gelmiştir. Sadece virgül kullanımında öğrencilerin bazı hataları devam etmiştir. Her iki öğrencinin de doğru yazım ve heceleme başarılarının, araştırma öncesi ile kıyaslandığı zaman oldukça arttığı gözlenmiştir. Her iki öğrencinin de yazma ve okuma hızlarının oldukça arttığı gözlenmiştir.

Bedel (2003), çalışmasında, okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin geri kalmalarına neden olan faktörleri incelemiştir ve bu faktörler ışığında öneriler geliştirmiştir. Araştırmada niteliksel yaklaşım kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, 1. Gelişimsel özellikler öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında önemli bir etkidir. 2. Psikolojik ve ailevi nedenlerden kaynaklanan faktörler öğrencinin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısını etkilemektedir. 3. Eğitim programlarının, eğitim ortamlarının ve yönetsel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında önemli bir etkidir. 4. Öğretmenin okuma-yazma etkinliklerindeki öğrenciye yaklaşımı öğrencinin bu etkinliklerdeki başarısında önemli bir faktördür. 5. Öğrencinin kendisinden kaynaklanan faktörler (Öğrencinin özür-engel durumu, farklı bir mahalli dil kullanımı) onların okuma-yazma etkinliklerindeki başarısında önemli bir etkidir. 6. Okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan öğrencilerin okuma-yazmayı gerçekleştirebilmelerinde kullanılan araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin önemli bir yeri vardır.

Yüksel (2010) araştırmasında, bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit edilmeye çalışmıştır. Bu çalışma 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okuluna devam eden 5. sınıf öğrencisi İ.A. ile yürütülmüştür. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşmıştır. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir. İ.A. ile yapılan ilk çalışmalarda, öğrencinin akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. İ.A. ile yapılan tüm çalışmalar video kaydına alınmıştır. Çalışmanın sonunda İ.A.’nın okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür. İ.A.’nın öne doğru sallanarak okuma davranışının, tamamen ortadan kalkmadığı, fakat bu davranışta önemli ölçüde bir azalmanın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonlarına doğru İ.A. parmakla takip ederek okumayı bırakmış, takipsiz okumaya başlamıştır. İ.A.’nın heceleyerek okuma ve sürekli tekrarlayarak okuma davranışlarında da büyük ölçüde azalma kaydedilmiştir. İ.A.’nın çoğunlukla üç ve daha fazla heceli kelimelerde takıldığı ve bu kelimeleri yanlış okuduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların başında kelimelerin çoğunluğunun ilk hecesini okuyup diğer hecelerini tahmin ederek okuyan İ.A., çalışmanın sonlarına doğru bu davranışından vazgeçmiştir. İlk çalışmalarda sesleri birbirine karıştırarak (d-t, b-m, u-a, e-i, n-d, ç-ş gibi) okuyan İ.A., çalışmanın sonlarına doğru sesleri birbirinden ayırt ederek okumaya başlamıştır. Sonuç olarak “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” İ.A.’nın metinleri doğru, hızlı ve anlayarak okumasına katkı sağlamış ve İ.A.’nın akıcı okuma becerisini geliştirmiştir. Elde edilen bu başarıyı sadece uygulanan

yöntemlere bağlamak doğru değildir. Eğitim desteğinden mahrum kalan İ.A.'yla bire bir ilgilenilmesi de yapılan 33 saatlik çalışmanın başarıya ulaşmasında etkili olan diğer bir faktördür.

Çolak (2001) yaptığı araştırmada, Eskişehir ilindeki eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yedi öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular sonucunda çocukların okuma yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşünü ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretirken pek çok sorun ile karşı karşıya kaldıklarını belirlemişlerdir. Bunların başında, okuma yazma programında kullanılan araç ve gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasındaki seviye farklılığı, okuma yazma programının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması ve ailelerin okuma yazma öğretiminde evde çocuklarını yeterince desteklememeleri gelmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin önerileri arasında en çok göze çarpanları, seviye sınıflarının oluşturulması ve okuma yazma öğretim araçlarının sağlanması. Ayrıca okuma yazma öğretiminde aile desteğini sağlamak amacıyla okulda aile eğitim programı uygulaması yer almaktadır.

Yangın ve Sidekli (2006) çalışmasında, okuma güçlüğü yasayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 2004-2005 öğretim yılının güz döneminde Ankara ili Kalecik ilçesi Gököy İlköğretim Okulu 5. sınıfında okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve

ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Altuntaş (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 3 farklı türde 6 okul seçmiştir. Araştırması sonucunda sınıf öğretmenlerinin disleksinin özelliklerine, dislektik özelliklere, disleksi tanı sürecine ve dislektiklerin eğitimine ilişkin bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin testten elde ettikleri puanlar okul türüne göre anlamlı bir farklılık teşkil etmemektedir. Görüşmelerden elde edilen sonuca göre ise sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini disleksi ve dislektiklerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri öğrenilmiştir.

Sarıpınar ve Erden (2010) yaptığı çalışmada, öncelikle okuma güçlüğü olmayan ilköğretim 1.-5. sınıf arasındaki öğrencilerinin okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hataları değerlendirilmiştir. İkinci olarak okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin okuma becerilerinin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma becerileri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya farklı sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetteki 909 ilköğretim öğrencisi ile okuma güçlüğü tanısı konulan 64 ve hiçbir psikiyatrik tanı almamış 64 çocuk alınmıştır. Çocuklara metinler okutularak, okuma düzeyleri belirlenmiş, okuma sırasında yaptıkları hatalar değerlendirilmiş ve metinlerle ilgili sorular sorularak okuduğunu anlama becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin buldukları sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetleri açısından farklı okuma becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi arttıkça okuma hızı puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Farklı cinsiyetteki öğrencilerin ise okuma becerileri arasında farklılık olduğu; kızların erkeklere göre daha hızlı okuyabildikleri ve aynı zamanda daha az okuma hataları yaptıkları bulunmuştur. Okuma güçlüğü

tanısı konulan çocukların ise, herhangi bir okuma güçlüğü olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, okuma becerileri açısından anlamlı derecede düşük puanlar aldıkları, daha çok okuma hataları yaptıkları, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan ve olmayan grubun okuma becerileri karşılaştırıldığında okuma güçlüğü olanların okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarının daha düşük ve metni bitirme sürelerinin daha geç olduğu, okurken daha çok okuma hataları yaptıkları bulunmuştur. Bulguların, normal örneklemdaki çocukların buldukları sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyete göre okuma becerilerinin nasıl olduğunun bilinmesine ışık tutacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda çalışmanın, okuma güçlüğü olan çocukların okuma sorunlarının niteliği ve derecesinin belirlenmesi, tanılarının objektif ve güvenilir olarak konulabilmesi ve zorluk alanlarına özgü tedavi programlarının geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Akkuş (2007) çalışmasında, 2001 yılından beri Türkiye’de uygulanmakta olan orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklar ilköğretim programının değerlendirilmesi için; eğitilebilir çocuklar ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın etkililiğinin saptanmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular şu şekildedir. Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklar ilköğretim eğitim programı uygulandığı günden beri MEB tarafından öğretmen görüşlerinin alındığı bir değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Öğretmenler eğitim programını tam olarak uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim programında belirtilen amaçların öğrenci düzeylerinin üzerinde olduğunu, programın soyut kavramlar içerdiğini ve bunun da öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Eğitim programında belirtilen içeriği uygulamaya aktaracak kitap ve materyallerin olmaması öğretmenleri ders işlerken kendi çözüm önerilerini geliştirmeye zorlamaktadır. Özel eğitim alanındaki maddi ve manevi yetersizlikler, sosyal ve sportif faaliyetlerin sınırlı olması, aile desteğinin beklenen seviyede olmaması öğrencileri olumsuz etkilediği gibi öğretmenlerin çalışma performanslarını da düşürdüğü araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Demir (2005) yaptığı çalışmada, öğrenme güçlüğü gösteren çocukların erken tanılanmasına katkıda bulunmak amacı ile ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayanan bir tanı modeli oluşturulmasını ve bu görüşlerin WISC-R testi ile karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Öğrenme güçlüğü'nün erken tanı ve tedavisi ilköğretim öncesi hazırlık sınıfı ve ilköğretim birinci sınıf dönemi açısından oldukça önemli, kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuk okuma, yazma ve matematik ile tanışır, akademik becerilerini ilk kez sergilemeye başlar. Akademik hayatının geleceği büyük ölçüde bu dönemde atılacak temellere bağlıdır. Bu amaçla öğrenme güçlüğü belirtisi, ebeveyn ve öğretmenlerce doldurulmuş, bu listeye göre öğrenme güçlüğü riski taşıyan ve risk taşımayan ilköğretim öncesi hazırlık sınıfı ve ilköğretim birinci sınıf çocukların zekâ puanları ve profilleri karşılaştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü belirtisi listesi ile zekâ puanları ve profilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için, okulöncesi öğrencilerden 10, ilköğretim öğrencilerinden 30 çocuk olmak üzere 40 riskli, 40 risksiz çocuk, cinsiyetlerine göre eşitlenerek rastgele seçilmiştir. Her iki gruba da WISC-R zekâ testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı, sayı dizisi, küplerle desen, şifre, alt testlerinde öğrenme güçlüğü açısından risk taşıyan çocukların daha düşük puan aldığını, yargılama, resim tamamlama, resim düzenleme, parça birleştirme alt testlerinde ise iki grup arasında fark olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü belirtisi listesine göre riskli bulunan bütün çocuklarda öğrenme güçlüğü olduğundan söz edilemese de, WISC-R zekâ testinin tanı değerinin oldukça yüksek olduğu göz önüne alındığında, öğrenme güçlüğü belirtisi listesinin, öğrenme güçlüğü açısından riskli çocukları belirlemede kullanılabileceği düşünülmektedir.

Altun ve arkadaşları (2011) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlüklerini ve bu güçlükleri gidermek için yaptıkları uygulamaları belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler Trabzon, Gümüşhane ve Rize illerinde çalışan 10 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin birçok okuma güçlüğüyle karşılaştığı ve bunlar arasında yavaş okuma, kelimenin başını okuyup sonunu uydurma, harf yutma, okuduğunu anlayamama, okumaya geçemeyen öğrencilerin varlığı ve hızlı okuma gibi okuma güçlükleri görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin yeterli okumaması, ailelerin ilgisizliği en belirgin sebep olarak görüyorlar. Okuma güçlüğü'nün çocukların diğer derslerdeki başarısını da olumsuz etkilediğini tespit edilmiştir. Öğretmenler, okuma güçlüğü'nü gidermek için çeşitli uygulamalara başvurdukları belirlenmiştir. Bunlar arasında, en güzel okuyana ödül verme ve okuma saati en göze çarpanlardan olmuştur. Öğretmenlerin uygulamalarını kısmen de olsa etkili gördüğü ancak kendilerini tam anlamıyla yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi için velilere, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik uygulamaya dayalı seminerler düzenlenmesi veya öğretmenlerin öğrencilerine model oluşturabilecekleri uygun ortamların oluşturulması gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.

Fidan ve Akyol (2011) araştırmasında, hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan, Afyonkarahisar İli Merkez H.A.Y. İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencisi 11 yaşındaki bir kız öğrencisinin okuma becerileriyle ilgili yetersizliklerinin tespiti ve giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin uygulama öncesi okuma beceri düzeyini belirlemek için kişisel değerlendirme formları ve Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için öğrenciye üç alt sınıf düzeyine ait okuma metinleri verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin Yanlış Analizi Envanterine göre okuma düzeyi bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini geliştirmek amacıyla 2006–2007 öğretim yılının bahar dönemi boyunca çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda S.U.'nun okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Serbest Düzeye” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür. Öğrencinin kendine olan güveni artmış, otururken ve okurken yapması gerekenlere dikkat etmiştir. Parmak ile takip etme ortadan kalkmıştır. Dakikada okuduğu kelime sayısı artmıştır. Özellikle de okuduğunu anlama düzeyinde bir yükselme olduğu gözlenmiştir. Uygulamanın öğrenci açısından oldukça faydalı geçtiğini söylemek mümkündür. Bu sonucun alınmasında uygulanan çalışmalar kadar birebir eğitiminde önemli katkısı olduğu söylenebilir. Öğrencinin velisi ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar da istatistiksel olarak araştırmacıların ulaştığı oldukları sonuçları destekler niteliktedir. Tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma

tekniklerinin öğrencinin metinleri doğru, hızlı ve anlayarak okumasına katkı sağlayarak, akıcı okuma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Engin ve arkadaşları (2009) çalışmasında, öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerini incelemiştir. Bu çalışma 9-14 yaş grubu öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve kaygı ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilköğretim okullarının özel alt sınıflarında bulunan, 34 kız ve 55 erkek toplam 89 öğrenme güçlüğü görülen öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada “Bilgi Formu”, “Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri” ve “Çocuklar için Depresyon Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara baktığımızda kaygı ve depresyon düzeyleri kızlarda daha fazla görülmüştür. Yaşa göre öğrenme güçlüğü görülen çocukların kaygı düzeylerinde ise 9-11 yaş grubu çocukların sürekli kaygı düzeyleri 12-14 yaş grubu çocukların sürekli kaygı düzeylerinden düşük bulunmuştur. Kardeş sayısı arttıkça çocukların depresyon puan ortalamaları da artmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden öğrenme güçlüğü görülen çocukların, sürekli kaygı ve depresyonları okul öncesi eğitimden yararlanmayan çocuklardan düşük çıkmıştır. Alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların sürekli kaygı ve depresyon puan ortalamaları üst sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklardan anlamı düzeyde yüksek çıktığı gözlenmiştir. Öğrenme güçlüğü görülen çocukların depresyon puanları ile sürekli kaygı puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğrenme güçlüğü hakkında ailelerin ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesine yönelik eğitim çalışmaları yapılabilir. Öğrenme güçlüğü görülen çocukların kaygı ve depresyon düzeylerinin azaltılmasına yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yoğunlaştırılabilir. Bu çalışmalar çocukların öğrenme problemlerine önemli katkılar sağlamanın yanında, duygusal olarak da daha sağlıklı olmalarına yardımcı olabilir.

Baydık (2011) araştırmasında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmaya 96 okuma güçlüğü olan ve

96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencileri ile onların öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun anafikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler ise, okumadan önce kendine sorular sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan önce kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan ve Sünbül (2008) araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenememiş öğrencilere okuma-yazma öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun erişimi ortalamasıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırma Konya ili Ilgın ilçesi Halil Özkan ilköğretim Okulu ikinci sınıflar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır Bireyselleştirmiş öğretim yapılan grubun okuma erişimiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun okuma erişimi arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun yazma erişimiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun yazma erişimi arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının ilköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenemeyen öğrencilere okuma yazma öğretimde etkili olduğu belirlenmiştir.

Akalın ve Sucuoğlu (2010) çalışmasında, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelemiştir. Genel eğitim sınıflarında okuyan 10 kaynaştırma öğrencisi, 10 normal gelişim gösteren öğrenci ve 10 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bulgular, en sık gözlenen gruplanmış öğretmen davranışının, “akademik davranışlar”; gruplanmamış öğretmen davranışlarının ise, “akademik konuşma” ve “dinleme” olduğunu; özel gereksinimli öğrenci ile ortalama öğrenciye yöneltilen öğretmen davranışları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre en sık gözlenen gruplanmış öğrenci davranışı, “akademik

davranışlar”; gruplanmamış öğrenci davranışları ise, “dinleme” ve “ders dışı etkinlikle uğraşmadır ve özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin davranışları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin karşıt (problem) davranışları ile akademik davranışları arasında; ortalama öğrencilerin karşıt davranışları ile akademik davranışları ve görev davranışları arasında, yüksek düzeyde, olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve öğretmenlerin akademik davranışları ile öğrencilerin akademik davranışları arasında bir ilişki vardır. Bu araştırma ile ilk kez kaynaştırma sınıflarının içinde neler olduğu doğrudan gözlem yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen davranışları açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere karşı davranışlarının farklılaşmadığı, öğretmenlerin çoğunlukla tüm sınıf öğretimi yaptıkları, sınıftaki herhangi bir öğrenci ile bireysel olarak çok az ilgilendikleri ve çok az birebir öğretim yaptıkları görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmenlerin, öğretimin odağını farklılaşdırmadıkları, öğretimsel uyarlamalar yapmadıkları ve öğretimi bireyselleştirmedikleri söylenebilir. Bunun yanında sınıflarda gözlenen engelli olan ve olmayan öğrencilerin karşıt davranışlarının yüzdesinin benzer olduğunu ve engelli olmayan öğrencilerin de, en az engelli olanlar kadar uygun olmayan davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu durum, karşıt davranışların sadece özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine ya da engellerine bağlı olarak ortaya çıkmadığını, sınıf çevresi ya da öğretmen davranışı gibi öğrencinin dışındaki faktörlerin de karşıt davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğunu bizlere düşündürmektedir.

Erden ve arkadaşları (2002), ülkemizde eksikliği hissedilen, özgül öğrenme güçlüğüne tanı koymada yardımcı olacak ve akademik başarıyı nesnel olarak değerlendirebilecek bir aracın geliştirilerek ülkemize kazandırmaya amaçlamıştır. Örneklem Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nce üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği önerilen ilköğretim okulları arasından 1-5’inci sınıflara devam eden öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmada 1359 erkek (%52.8) ve 1213 kız (%47.2) olmak üzere toplam 2572 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin tümüne, sınıf düzeylerine uygun Türkçe kitaplarından seçilmiş okuma metinleri bir dakika süreyle okutularak okuma hızları saptanmıştır. Yazı hatalarını değerlendirmek üzere

oluşturulan ve p-d--t-m-n-v-f gibi sessizlerin sık kullanıldığı standart 3 cümleden oluşan bir metin (dikte metni) yazdırılarak yazım hataları ve sıklıkları hesap edilmiştir. Çocukların okuma-yazma becerileri toplam 15 alt boyutta değerlendirilmiştir. Okuma becerileri için okumayı sökeme ve okuma hızı; yazma becerileri için ise harf atlama, hece atlama, sözcük atlama, ters yazma, harf karıştırma, bileşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları, yavaş yazma, hatasız yazma ve yazamama alt boyutları ölçülmüştür. Sonuç olarak okuma hızı ve yazım hataları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre elde edilen ortalama, standart sapma ve standart puanlar ile nesnel bir akademik başarı değerlendirme ölçütüne erişilmiştir.

Çayır (2009) çalışmasında, öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi olan Recai'nin, kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerileri incelemiştir. Bu incelemenin amacı, Recai'nin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerini ve bu becerileri etkileyen değişkenleri anlamaktır. Veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ise Recai'nin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerindeki eksikliklerin sadece öğrenme güçlüğünden kaynaklanmadığı; sınıf öğretmeninden, özel gereksinimi olmayan öğrencilerden, ailelerden ve okul idaresinden de kaynaklandığı görülmüştür. Kaynaştırma sınıfında öğrenme güçlüğü çeken Recai'yi en çok etkileyen durum ise arkadaşları tarafından kabul görmemesi olmuştur.

Akçin (2002) çalışmasında, tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesini incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenin yazma sürecinde yoğun olarak 10 yazma stratejisi kullandığı belirlenmiştir. Bunlar; soru sorma, geçmiş bilgilerin harekete geçirilmesi, özetleme/netleştirme, görselleştirme, değerlendirme, ilişkilendirme, anlamı gözden geçirme, iletişimi kontrol etme, yazıyı düzeltme, yazmaya model olmaktır. Yazma süreci içinde öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri, model olmak, yüksek sesle düşünmek, ipucu vermek, etkinliklerin zorluk derecesini düzenlemek ve öğrenci hataları üzerinde durmaktır. Bunlar, öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşen

etkileşim kalıplarına dayalı olarak yazma öncesi ve yazma sonrası ana başlıkları altında verilmiştir. Yazma öncesinde kullanılan sözel etkileşim kalıplan "betimsel yazı türünü tanıtır sohbet" ve "öğretmenin insan betimlemesi yazmaya model olması sırasındaki sohbet" konu başlıkları altında verilmiştir. Yazma sonrasında kullanılan sözel etkileşim kalıplan ise " yazılı ürünlerin sınıfla paylaşılması ve düzeltme yapılması sırasındaki sohbet" ve " odak öğrencinin yazısını okuması ve arkadaşlarının eleştirisi ve düzeltme önerisi getirmesi sırasındaki sohbet" konu başlıkları altında verilmiştir. Ayrıca, bu sınıf ortamında öğrenim gören öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin yazılı anlatımının nasıl etkilendiği de betimlenmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma bulgularına göre, öğretmenin yazılı anlatım öğretiminde tüm dil yaklaşımını uygulanmasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişmesine katkıda bulunduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Çaycı ve Demir (2006) araştırmasında, zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) sorunu olan iki öğrencinin seçilip, sorunun nedenleri ile birlikte ortaya konulması ve tespit edilen sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Emniyetçiler İlköğretim Okulu'ndan aynı sınıf düzeyinden iki öğrenci (C.K. ve T.K.) çalışmaya uygun olarak görülmüştür. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamıştır. C.K. ve T.K. ile yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu yüzden de öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrenciler, 3. sınıf düzeyinde yapılan birinci okuma-teşhis çalışması sonucunda endişe düzeyinde iken, araştırmacıların uygulamaları sonucu C.K., endişe düzeyinden bağımsız düzeye, T.K. de endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Bu sonucun alınmasında ELVES yönteminin uygulanması, tekrar ve eko okuma yapılması, çok heceli kelime çalışmaları, dikkat ve motivasyon çalışması, fonolojik farkındalık alıştırmaları etkili olmuştur denilebilir. Öğrencilerle ilk teşhis çalışmaları yapılırken nasıl sınıf öğretmenleri ile görüşülmüşse çalışma sonunda da öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğrencilerin sınıf öğretmenleri, süreç boyunca öğrencilerin okumalarında bir düzeltme olduğunu, artık fazla heyecanlanmadıklarını,

kelime atlamadıklarını, okuma yapmak için parmak kaldırdıklarını, uzun kelimeleri okumada hiç zorlanmadıklarını ve okuduklarını daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere süreç boyunca uygulanan yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca bire bir eğitimin önemi ve küçük adımlarla öğretim yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Okuma hatalarını teşhis ve tedavi çalışmaları neticesinde birlikte çalışma yapılan 3. sınıf öğrencileri C.K. ve T.K.'nin, okuma ve anlama ile ilgili olarak tespit edilen hataları önemli ölçüde giderilmiştir. Bu sonucun alınmasında araştırmacıların uyguladıkları çalışmalar kadar bire bir eğitimin de önemli katkısı olmuştur. Yapılan görüşmelerde de öğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zaman darlığı gibi sebeplerle bu tür sorunlara sahip öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında sınıf mevcutlarının azaltılması öğretmenlerin her öğrenciye daha fazla zaman ayırmasını sağlayacağı gibi eğitim-öğretime de önemli katkı yapacaktır.

Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli bulunmamaktadır. Çalışmalar daha çok zihinsel engelli öğrencilere yönelik ya da öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yapılmıştır. Bir sınıf öğretmeni olarak uygulamanın birebir içinde bulunmam bu alanda yapılacak çalışmalara örnek oluşturabilir. Ayrıca bu bölümde literatür taramasının bu kadar ayrıntılı olması, araştırmacıya tez yazma sürecinde sistematik açıdan kolaylık sağlamasına neden olmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, eylem araştırması ve durum çalışması (örnek olay) modelinde; nitel bir çalışmadır. “Eylem araştırması, uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 295). “Nitel durum çalışmasının ise en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, birey, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Durumda meydana gelen değişiklikleri ve süreçleri anlamak önemli ise bu durumların uzun dönemli çalışılması söz konusu olabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008:77). Bu örnek olay çalışmasında “durum” okuma ve yazma güçlüğü çeken bir öğrencidir. Okuma yazma güçlüğü çeken öğrencinin, okuma yazma sürecindeki eylemleri ve daha sonrasında derslerdeki becerisi ve tutumu incelenen bir durumdur.

Eylem araştırmasında esnek bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanınması ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada üzerinde durulan araştırmacının katılımcı rolü ve veri toplama aracına yakın olması bu yaklaşımda tam anlamı ile kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da araştırmacı, öğrencinin aynı zamanda sınıf öğretmenidir. Bu sayede araştırmacı, öğrenci hakkında daha çok veri toplayabilmiş ve bireysel çalışma sürecini yakından izleyebilmiştir.

Sosyal olguların tümü için bir evrensellikten söz edilemez, sosyal olgular hiçbir zaman durağan değildir ve zamana göre değişkendir. Sosyal bilimlerin bu en temel özelliği nitel araştırmalarda dikkate alınmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme, sosyal olguların bu göreliliğini ve hareketliliğini bir an için de olsa yakalamaya ve anlamaya yöneliktir. Bu yöntemler araştırılan

konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buradan hareketle araştırmada U. S' nin sınıf öğretmeni ile okuma ve yazma sürecini tamandıktan sonra, öğrencinin derslere karşı davranışlarını ve tutumunu öğrenebilmek amacı ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Araştırmacı yapılan bu görüşme ile araştırmayı zenginleştirmek ve verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmayı amaçlamıştır.

Bogdan ve Biklen'e (1992) göre nitel araştırmalarda verilerin esas kaynağı doğal ortamlardır ve araştırmacı anahtar araçtır. Veriler araştırmacı tarafından toplanmaktadır çünkü nitel araştırmacılar, araştırılan değişkenlerin en iyi oluştukları ortamda ve oluştukları zaman incelenebileceğine inanmaktadır. Veriler uzun bir süre içinde, farklı değişkenlerle ilgili olarak doğal ortamlarda toplanmıştır. Bu araştırmada da okuma yazma güçlüğü çeken öğrencinin sorununu, araştırmacı öğrencinin kendi okul ve sınıf ortamında gözlemlemiş ve çözüm getirmeye çalışmıştır. Her olay kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılabilmesi için, bu ortam içinde değerlendirilmeli ve yorumlar, bulguların elde edildiği ortamdan bağımsız olarak yapılmamalıdır. Durum çalışması da özellikle bu gerçeği ön planda tutarak sosyal olguları araştırma çabası içindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada olayın kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılacağı ve değerlendirileceği düşünülmüştür.

“Nitel araştırmada araştırmacı, nicel araştırmada olduğu gibi sadece “belirli yöntemlere göre dışarıdan araştırma konusunu gözleyen, bu konuya ilişkin veriler toplayan ve bu verileri sayısal analizlere tabi tutarak sunan kişi” değildir. Nitel araştırmacı, alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. Veri kaynaklarına yakın olma, ilgili bireyler ile konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları inceleme, araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada önemli bir yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman veri toplama aracı işlevi görür. Nitel

araştırmada yüzde yüz nesnellik mümkün değildir. Bu yönüyle nitel araştırmacı öznel olmanın olumsuz bir araştırmacı davranışı olmadığını, aksine bu öznelliğin gerektirdiği sorumluluğu önceden kabul ederek, açık bir biçimde bulguları ortaya koymanın önemli ve gerekli olduğunu savunur’’ (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 43-44). Bu araştırmada da araştırmacı, bireyi kendi algılarında anlamaya çalışmıştır ve gözlemlerini olduğu gibi araştırmaya yansıtmıştır.

Sosyal olgular bağlı oldukları ortama göre biçimlendikleri için, araştırma sonuçları bu ortam içerisinde anlam kazanır. Başka ortamlara genelleme yapmak mümkün değildir. Durumlar birbirinden farklı olduğu için genelleme yapmak söz konusu değildir. Ancak bir durumu ilişkin sonuçlar, benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturabilir. Burada elde edilen bilgiler U. S. için geçerlidir. Sonuç olarak araştırma yöntemi, çalışmaya konu olan olayın bütüncül bir yorumuna, derinliğine incelemesine ve betimlenmesine olanak verdiği için seçilmiştir.

3.2. Örneklem

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yolu kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Pek çok durum da, olgu ve olayların keşfedilmesine ve açıklanmasına yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma, Konya Kayasu İlköğretim Okulu’na devam eden ve okuma – yazma konusunda sorunları olan 2. sınıf öğrencisi U. S. ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencinin ismi etik nedenlerden dolayı açık olarak belirtilmeyerek U. S. olarak ifade edilmiştir. U. S.’ın okul müdürü ve ailesi ile görüşülmüş ve ailenin yazılı izni alınmıştır. U. S. Kayasu İlköğretim Okulu 2. sınıf öğrencisidir. Kayasu

Kasabası Akören İlçesine 11 km uzaklıkta; 550 kişilik nüfusa sahip küçük bir kasabadır. Halkın geçim kaynağı hayvancılık ve tarımdır. Yerleşim yerinin dağlık olmasından dolayı kasabada tarım alanları sınırlı olup, ancak halkın kendi ihtiyaçlarını karşılayacak kadardır. Bundan dolayı kasaba halkının ekonomik durumu zayıftır. U. S. 5/03/2004 tarihinde Kayasu Kasaba'sında dünyaya gelmiştir. U. S.'nin altı kardeşi vardır. Ablası evli, abisi askerdir. Evde annesi, babası, sekizinci sınıfa giden ablası, altıncı sınıfa giden ablası ve birinci sınıfa giden erkek kardeşi ile birlikte yaşamaktadır. U. S.'nin annesi ev hanımı; babasının ise düzenli bir işi bulunmamakta ancak arada yevmiyeli işçi olarak çalışmaktadır. Ailenin sosyo ekonomik düzeyi (asgari ücretin altında) ve eğitim düzeyi (anne ve baba ilkökul mezunu) çok düşüktür. U. S.'nin yaşadığı ev küçük, iki odalı ve sobalıdır. Evde düzgün bir mutfak ve banyo bulunmamakta ayrıca U. S.'nin kendine ait bir odası da yoktur. Anne geçmişte geçirdiği rahatsızlıktan dolayı evine ve ailesine yeteri kadar özen gösterememekte, çocuklarının bakımıyla, okul ve dersleriyle ilgilenememektedir. Evde kardeşlerinin bakımına ve ödevlerine yardım eden sekizinci ve altıncı sınıfa giden ablalarıdır. U. S.'in herhangi bir özürlü ve sakatlığı bulunmamaktadır. Ablası ile yapılan görüşmede, U. S.'in geç konuştuğunu fakat daha sonra ifade etme yeteneğinde herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan U. S. birinci sınıfta okuma yazma öğrenme konusunda sınıfındaki öğrencilerden geri kalmış tam anlamıyla okuma ve yazma öğrenememiştir. U. S.'nin sınıf öğretmeni, birinci sınıfta öğrencinin okuma yazma konusunda başarılı olamayacağına inanmaktadır. Fakat U. S. birinci sınıfın Mayıs ayının sonlarına doğru basit bir ya da iki heceli kelimeleri zorluklarda olsa okuyabiliyor (bir dakikada 5 kelime okuyabiliyor; okurken bazı sesleri hatırlayamıyor ya da karıştırıyor) fakat yazamıyordu. U. S.'nin okuma alanındaki bu yetersizliği diğer derslerindeki başarısını da etkilemektedir. Bu çalışmada, araştırmacı U. S. adlı öğrencinin birinci sınıftan itibaren sınıf öğretmenidir.

U. S. sosyal gelişimi olarak; arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişiminin gayet sağlıklı olduğu gözlemlenmiştir. Arkadaşları ile istekli bir şekilde oyunlara katılmakta, eşyalarını paylaşmaktadır. Okuldaki öğretmenleri ile güler yüzlü bir

şekilde konuşmakta ‘günaydın, merhaba nasılsınız, hoşçakalın, teşekkür ederim’ gibi kelimeleri günlük hayatta kullanmaktadır. U. S. başkalarına yardım etmeye istekli olmaktadır. Yardım konusunda araştırmacının dikkatini çeken bir olay ise; U. S. okul genelinde yapılan kapak toplama kampanyasında en çok kapak getiren öğrencilerden biri olmuştur. Bunun yanında U. S sayısal becerilerinde (ritmik saymalar, ölçüler, şekil kavramı, toplama, çıkarma) ve bilişsel gelişiminde (renk kavramı, yer kavramı, zaman kavramı) sorunları olduğu gözlemlenmiştir. Okuma yazma konusunda sorunları olduğu için Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerini takip edememekte bu derslerdeki etkinliklere katılamamaktadır. U. S’ nin sınıf öğretmeni, öğrencinin okulda ve sınıfta etiketlenmemesi için RAM’a göndermek istememektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni, okulun ve yaşadığı çevrenin küçük olmasından dolayı U. S.’ nin sosyal anlamda tanı almamasının U. S.’nin yararına olacağını düşünmektedir. Sınıf öğretmeni, öğrencinin biraz daha gayretli çalışması sonucunda okuma yazma sorununu aşacağını ve bunun akabinde diğer derslerde de başarı göstereceğini düşünmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı U. S. birinci sınıfın sonunda ailenin de isteği ile ikinci sınıfa geçmiştir. Aile ise yaz tatilinde, U. S. ile çalışarak okuma ve yazmasını ilerleteceğine söz vermişlerdir.

U. S. ikinci sınıfa başladığında okuma yazmadaki sorunların devam ettiği gözlemlenmiştir. U. S.’nin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizliği belirlemek için birinci ve ikinci sınıf düzeyi kitaplardan bölümler okutulmuştur. U. S.’nin bu okumaları ise videoya kaydedilmiştir. İlk okutulan metin, birinci sınıfın ilk dönemi okutulan okuma serisi kitabından seçilmiştir. İlk kitaptaki metinler iki ya da üç hecelidir ve her hece farklı renkte yazılmıştır. U. S. ilk kitaptaki metni, sesleri tek tek çıkartarak okumaya çalışmıştır. Daha sonra ikinci sınıf düzeyi olan ‘Yaşlı Aslanın Geyik Tutkusu’ adlı hikaye okutulmuştur. U. S. bu kitaptaki hiçbir kelimeyi okuyamamıştır. Okuma sırasında U. S ses ekleme, ses çıkarma, yanlış okuma, ters çevirme, parmakla takip ve çok yavaş okuma gibi okuma hataları yapmıştır. Okurken ve yazarken bazı sesleri karıştırmaktadır.(p-h, f-v, g-ğ, d-b, c-ç) U. S.’nin akıcı okuyamadığı ve heceleyerek (sesleri tek tek çıkartarak heceleri oluşturuyor) ve tekrar ederek okuduğu gözlemlenmiştir. U. S. tek başına doğru ve düzgün bir okuma gerçekleştirememekte; başkalarının yardımı ve desteği ile doğru

bir okuma yapabilmektedir. U. S.’ nin yazma alanındaki düzeyini ve yazma alanındaki yetersizliği belirlemek için yazma çalışması yapılmıştır. Yapılan ilk çalışmada U. S 17 sesi yazabilmiştir.12 sesi ise yazamamıştır. (b, ç, d, f, g, ğ, j, k, m, n, ö, ş). Birinci sınıf düzeyi basit iki cümle yazması istendiğinde ise U. S. bunları tam yazamamıştır. ‘Ali ete tuz at.’ cümlesinde ‘ete’ ve ‘at’ kelimesini yazabilmiştir. ‘Ela Lale el ele’ cümlesinde ise ‘Ela’ kelimesini yazamamıştır. U. S. yazı çalışmasında kalemi doğru bir şekilde tutuyor, harflerin yönlerini ve bağlantı eğiminde de sorun yaşamamaktadır. Bunun yanında kelimeleri yanlış ya da eksik yazmakta, harfleri karıştırmakta (f, v, h, p, ğ), noktalama işaretlerini ve büyük-küçük harfleri rastgele kullanmakta, kelimelerin ayrı ya da bitişik yazımı konusunda hatalar yapmaktadır. U. S. ikinci sınıf düzeyi bir metin dikte ettirildiğinde çok sayıdaki sesi ve kelimeyi yazamamaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemler; görüşme, gözlem ve doküman analizidir. Bu çalışmada ise temel olarak kullanılan yöntem gözlemdir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için görüşme ve doküman analizi yöntemlerinde de yararlanılmıştır.

“Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlemlerde araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 169). Bu araştırmada araştırmacı, 40 saat boyunca öğrencinin okuma ve yazma hatasını gözlemlemiştir.

Gözlem ile elde edilen verileri daha ayrıntılı hale getirmek, gözlenen ortamdaki gözlemlerin kaydedilmesi mümkündür. Gözlemlerde en yaygın kayıt etme yöntemi not almaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada araştırmacı öğrencinin yaptığı yazma çalışmalarını not almıştır. Ayrıca verilerin geçerliliği ve güvenilirliğini artırmak için video kayıt cihazı kullanmıştır. Video kayıtlarında, öğrencinin

okumaları kaydedilmiştir. Öğrencinin okumadaki hatalarını gözlemleyebilmek ve okumadaki gelişimini daha iyi görebilmek için video kayıt sistemi kullanılmıştır. Video kayıtları kısa süreli olarak 6 oturum olarak çekilmiştir.

Bazı gözlem araştırmalarında, gözlenen ortamda bulunan kişilerle, araştırma konusuna ilişkin ek bilgi almak amacıyla görüşme yapmak gerekebilir. Araştırmacı bu şekilde olası yanlış algıları düzeltebilir ya da oluşturduğu bazı yargıların doğruluğunu teyit edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da araştırmacı, öğrencinin okuma yazma çalışmasından sonra sınıf içindeki durumunu daha iyi ortaya koyabilmek amacı ile U. S.'nin üçüncü sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapmıştır. Böylece araştırmacı, elde edilen verilere bakış açısı ve derinlik kazandırmayı amaçlamıştır.

Araştırma sürecinde öğrenci sadece çalışma zamanları gözlenmemiş, okulda ve derste tüm gün boyunca gözlenmiştir. Gözlem sırasında araştırmacının dikkatini çeken olaylar not edilmiştir. Araştırma süresince öğrencinin okuma ve yazma hataları derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel yöntem ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanma süreci de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılının 1. döneminden itibaren 4 aylık bir zamanda gerçekleşmiştir. U. S. ile yapılan her bir çalışma, yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür (40 dakika) ve toplamda 40 saate ulaşmıştır. Çalışmalar, öğle molasında okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencinin okuma ve yazma becerisini geliştirilmesi izlenmiştir. Okuma yönünden; akıca okuma, parmakla takip etme, ses ekleme-çıkarma ve ters çevirme, okuma hızı bakımından izlenmiştir. Yazma yönünden ise; doğru yazma, noktalama işaretleri-imla kurallarına uygunluk, hece ayırma, harf karıştırma ve yazma hızı bakımından izlenmiştir.

Araştırmanın başında bu öğrenciye ikinci sınıf düzeyi 'Yaşlı Aslanın Geyik Tutkusu' adlı kitap okutulmuştur. Öğrenci bu kitaptaki hiçbir kelimeyi okuyamamış fakat birinci sınıf düzeyi renkli heceli okuma serisi kitabını; sesleri tek tek çıkartarak, heceleyerek ve tekrar ederek okuyabilmiştir. Bu nedenle U. S.'nin okuma düzeyinin

birinci sınıf olduğuna karar verilmiş ve U. S' ye 1. Sınıf düzeyinde metinler seçilerek çalışmaya karar verilmiştir. U. S' nin yazma becerisinin çok zayıf olduğu ve birçok yazım hatası yaptığı için en başından başlamak üzere seslerden yazma çalışması yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı U. S. ile öğle molalarında yaklaşık bir ders saati (40 dakika) olmak üzere dört ay boyunca 40 saat çalışarak U. S' nin hem yazma hem de okuma becerisini geliştirmek için çaba göstermiştir. Araştırmacı okuma ve yazma konusunda sorunları olan öğrencilerin yazma sorunlarını çözdükleri zaman, okuma becerisinin de daha hızlı geliştiğini düşünmektedir. U. S' nin de yazma becerisinin çok zayıf olduğu düşünülerek çalışmaya en başından ses öğretiminden başlanmıştır. Öğrenciye sesler (ses temelli cümle yönteminin sırasına göre) sırası ile verilmeye başlanmıştır. Her ses verildikten sonra; kapalı hece, açık hece, kelime yazımı en sonrada cümle yazdırılarak çalışılmıştır. Her bir çalışmada yazma çalışması bittikten sonra birinci sınıf düzeyi 'Damla İle Ela' okuma serisi kitabından verilen ses ile ilgili metin öğretmen yardımı ile okutulmuştur. Çalışmada ses temelli cümle yöntemi ile ses öğretimi ve 'Damla İle Ela' okuma serisi kitabının okutulması 20 saat sürmüştür. Geriye kalan 10 saatinde ise cümleler ve metinler dikte ettirilerek çalışılmıştır. Ayrıca bunun yanında ikinci sınıf düzeyi hikaye kitaplarından bölümler de okutulmaya devam edilmiştir. 40 saatlik çalışma sonunda öğrencinin okuma ve yazma alanındaki gelişimi ortaya konmaya çalışılmıştır.

İlk çalışmada öğrencinin okuma becerisini ortaya koymak için 2. Sınıf düzeyi 'Yaşlı Aslanın Geyik Tutkusu' adlı hikaye okutulmaya çalışılmış fakat okumada başarılı olamamıştır. Çalışmanın sonunda ise yine aynı hikaye kitabı okutularak öğrencinin gelişimi izlenmeye çalışılmıştır. Yazma çalışmasında ise birinci sınıf düzeyi olan iki cümleyi yazmakta zorlanırken; çalışmanın sonunda 'Atatürk ve Çocuk' adlı metin dikte ettirilmiştir.

3.3.1. Yazma Çalışmasının Analizi

Araştırmacı, araştırmanın başında öğrenci ile ses ve cümle çalışması yapmıştır. Öğrenci bu çalışmada 17 sesi yazabilmiş; birinci sınıf düzeyi olan cümleleri ile tam

anlamı ile doğru yazamamıştır. Buradan hareketle araştırmacı öğrenci ile ses öğretiminden başlamak üzere; hece, kelime, cümle ardından metin çalışması ile çalışmaya karar vermiştir.

Öğrenci yazma sırasında yaptığı hatalar: doğru yazamamakta, noktalama ve imla kurallarına uygulamamakta, hece ayırma ve harf karıştırma hataları yapmaktadır. Ayrıca öğrencinin yazma hızı da sınıf seviyesinden çok düşük seviyede bulunmaktadır. Araştırmacı, yazı çalışmasında bu ölçütleri dikkate alarak çalışmaya başlamıştır. Yazma çalışması ilk önce sesler ses temelli cümle yöntemine göre verilmiş ve öğretilmiştir. Ardından ise o ses ile ilgili hece ve kelime çalışması yapılmakta; en son ise bir ya da iki tane cümle yazdırılmaktadır. Çalışmanın başında öğrenci sesleri ve kapalı heceleri kolay yazabilmekte fakat açık heceli (ta, le, ne, ti) gibi heceleri yazmakta zorlanmaktadır. Yapılan yazı çalışmalarının onuncu oturumlarında öğrenci açık heceleri yazmayı öğrenmeye başlamıştır. Sesleri ve heceleri yazmayı öğrenince de öğrenci kelimeleri ve cümleleri daha iyi yazar duruma gelmiştir. Öğrenci ile yapılan ses çalışması kırk oturum olarak yapılmıştır. Geri kalan yirmi oturumda ise metin çalışmaları yapılarak metinlerin nasıl yazılması gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın başında öğrenci ‘(Ali ete tuz at. ve Ela Lale el ele.) cümlelerini tam anlamı ile doğru yazamazken; çalışmanın sonunda öğrenci ‘‘Atatürk ve Çocuk’’ adlı metni % 95 oranında doğru yazmıştır.

3.3.2. Okuma Çalışmasının Analizi

Araştırmanın başında araştırmacı, öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için birinci ve ikinci sınıf düzeyinden hikaye kitapları okutmuştur. Öğrenci ikinci sınıf düzeyi olan ‘Yaşlı Aslanın Geyik Tutkusu’ adlı hikaye kitabından hiçbir kelimeyi okuyamamıştır. Birinci sınıflar için olan ve heceleri renkli yazılan okuma serisi hikaye kitabından ise heceleyerek ve çok yavaş bir şekilde okumuştur. Öğrenci bir dakikada yaklaşık 5 kelime okumuştur. Okuma sırasında öğrencinin heceleyerek okuduğu, akıcı okuyamadığı, parmakla takip ettiği, ses ekleme-çıkarma ve yanlış okuma davranışlarının olduğu görölmüştür. Ayrıca öğrenci okuyamadığı kelimeleri ya atlıyor ya da baş harfini okuyup geri kalan kısmını tahmin etmeye çalışmaktadır.

Vurgulama yetersizliğinden dolayı ise noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumaktadır. Bütün bu nedenlerden dolayı öğrencinin okuma düzeyinin birinci sınıf olduğuna karar verilmiş ve öğrenci ile birinci sınıf düzeyinden metinler seçilerek okuma çalışmasına başlanmıştır. Okuma çalışması sırasında öğrencinin hoşlandığı ve ilgi duyduğu metinler seçilerek çalışma yapılmıştır. Okuma çalışmalarında öğrencinin gelişimini izlemek için belli aralıklarla video kaydı kullanılmıştır. Video kaydı 6 oturum olarak çekilmiştir.

Okuma çalışmalarında ilk önce öğrencinin severek okuyabildiği, hecelerin renkli yazıldığı ‘Damla İle Ela’ okuma serisi kitabı okutulmuştur. Öğrenci okuma serisi kitabından 10 tane seriyi araştırmacı ile birlikte okuduktan sonra ikinci sınıflar için olan hikaye kitaplarından bölümleri gene araştırmacı ile birlikte okumuştur. Araştırmanın sonunda ise öğrencinin okuyamadığı ‘Yaşlı Aslanın Geyik Tutkusu’ adlı hikaye kitabı tekrar okutularak öğrencideki gelişim izlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmalara U. S.’nin okumaya hazır olması ve rahatlaması amacıyla günlük yaşamdan konuşmalarla başlanmıştır. Böylece araştırmacı U. S.’nin motive edilmesi sağlanmıştır. Okuma çalışmalarında öğrencinin ilgi duyduğu ve hoşlandığı hikaye kitapları seçilmiştir. Araştırmacı, çalışmalarında önce okuma çalışmasını yapip ardından ise yazma çalışması ile çalışmasına devam etmiştir. Okuma çalışmasında öğrenci, çalışma yapılacak ses ile ilgili metni araştırmacı ile birlikte sesli bir şekilde okumuştur. Öğrenci verilen metinleri okurken araştırmacı öğrencinin yanında bulunarak öğrenciyi dinlemektedir. Okuma sırasında araştırmacı, öğrencinin parmakla takip etme davranışını önlemek için uygun mesafede ve gözü ile takip ederek okuma çalışması yapmasını sağlamıştır. Öğrenci okuma sırasında yanlış okuma yaparsa araştırmacı duruma müdahale ederek U. S.’ye yardım etmiş ve okumaya devam etmesini sağlamıştır. Okuma sırasında eğer öğrencinin okuyamadığı kelimeler olursa, araştırmacı okuyamadığı kelimeleri hecelerine ayırarak okutmaya çalışmıştır. Eğer öğrenci kelimeleri okumakta başarılı olamaz ise; okuyamadığı kelimeleri araştırmacı okumuştur. Daha sonra ise aynı kelimeleri araştırmacı öğrenciye tekrar okutmuştur. Yanlış okunan kelimelerin doğru okunmasından sonra metinler öğrenciye bir kez daha doğru bir şekilde okutulmuştur. Bu okuma

çalışmasının yanında bazen araştırmacı metni ilk önce kendi okumuş; hemen ardından ise öğrenciye okutmuştur. Okuma çalışmasında okuma serisi hikaye kitaplarını okuduktan sonra öğrenci ikinci sınıf düzeyi hikaye kitaplarından bölümleri gene araştırmacı ile birlikte okumuştur. Araştırmacı ikinci sınıflar için olan hikaye kitaplarından bölümleri okuturken de öğrencinin yanlış okumalarına müdahale ederek öğrencinin doğru bir şekilde okumasını sağlamış ya da doğru okumayı araştırmacı kendisi gerçekleştirmiştir. Okuma çalışmalarında araştırmacı, öğrencinin okuduğu metinle ilgili basit ve temel sorular sorarak metinden ne anladığı üzerinde konuşmasını sağlamıştır. Evde U.S.'yle yeterince ilgilenilecek birilerinin olmamasına rağmen gene de U.S.'ye o günkü çalışmalarını destekleyici ev ödevleri arada araştırmacı tarafından verilmiştir. Ev ödevlerinin içinde tekerleme ya da şiir varsa araştırmacı, öğrencinin bu tekerleme ya da şiiri evde tekrar tekrar okumasını istemiştir. Evde tekrar tekrar okuduğu tekerlemeyi ya da şiiri öğrenci birkaç kez de araştırmacının yanında akıcı bir şekilde okuyarak okuma çalışması yapılmıştır. Çalışma sırasında öğrencinin ilgisini artırmak amacıyla çeşitli pekiştireçler kullanılmıştır. Yeri geldiğinde öğrenciye 'çikolata, şeker ya da kalem' verilmiştir; ya da öğrenciyi teşvik edici "aferin, harikasın, çok güzel" gibi sözler kullanılmıştır.

3.3.3. Öğretmen İle Yapılan Görüşme

Araştırmacı, U. S.'nin yapılan çalışmadan sonra sınıf içerisindeki durumunu ve başarısını öğrenmek için U. S.'nin sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Bu çalışmada araştırmacı U. S.'nin birinci ve ikinci sınıfta sınıf öğretmenliğini yapmıştır. Ancak araştırmacı bazı nedenlerden dolayı U. S.'nin sınıfını üçüncü sınıfta okutamamış ve başka bir sınıf öğretmenine sınıfı devretmiştir. Sınıf öğretmeni mesleğinde yaklaşık beş yıllık çalışma hayatına sahiptir. Sınıf öğretmeni bunun iki senesinde birinci sınıf okuttuğundan dolayı öğrencilere okumayı ve yazmayı iletmeleri konusunda nasıl davranılması ve nelerin yapılması gerektiğini bilmektedir. Araştırmacı, sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile yapılan çalışma sonrasındaki öğrencinin okuma ve yazmadaki başarısına bunun akabinde ise derslerindeki tutumunu ve davranışlarını öğrenmek istemiştir. Sınıf

öğretmeni ise araştırmacıya her konuda yardım etmeye gönüllü olduğunu belirterek istenilen zamanda görüşebileceğini ifade etmiştir.

Görüşme sınıf öğretmeninin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlamıştır. Aynı zamanda görüşme sohbet tarzında geçmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonrasında araştırmacı, öğrencinin sınıftaki ve okuma yazmadaki durumunu daha iyi görebilmeyi ve analiz etmeyi amaçlamıştır.

3.4. Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitel araştırmalarda, araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yolu ile ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, doğal ortamda gözlemler yolu ile doğrudan ve uzun dönemde bilgi toplama, elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması geçerliliği oluşturan önemli özelliklerdendir. Ayrıca toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmanın sonuçlarını nasıl ulaştığını açıklaması da geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek; 2008). Araştırmacı verileri toplama, analiz etme ve yorumlama sürecinde bu özelliklere dikkat ederek çalışmasını yapmıştır. Araştırma verilerin toplanmasında birden fazla veri toplama yöntemini kullanmış ve toplanan verilerin birbirlerini destekleyici ve teyit edici bir biçimde sunmuştur. Araştırmacı veri toplama sürecindeki kayıtları özenle toplamıştır. Yazma çalışmasında yapılan tüm çalışmaları itina ile araştırmaya koymuştur. Okuma çalışmalarında ise belli aralıklarla öğrencinin okumasını videoya çekerek öğrencideki gelişimi daha iyi gözlemlemeyi sağlamıştır. Araştırmacı böylece bulduğu sonuçlara nasıl ulaştığını açık bir biçimde ortaya koymuş ve bulguların diğer kişilerin ulaşabileceği biçimde sunmuştur.

Araştırmacı, nitel araştırmada temel aşamaları ve araştırma sürecindeki kendi konumunu ve yaklaşımını ayrıntılı ve açık bir biçimde anlatması güvenilirliği artırır (Yıldırım ve Şimşek; 2008). Bu araştırmada, araştırmacı rolünü ayrıntılı olarak tanımlamıştır. Ayrıca araştırmada veri kaynağı olan bireyi ve içinde bulunduğu sosyal ortamı açık bir biçimde tanımlanmıştır. Gözlem yolu ile elde edilen bulguların

görüşme yolu ile teyit edilmesi bulguların doğruluğunun test edilmesini sağlar. Ayrıca bulgulara ilişkin ek veriler ulaşılan sonuçların inandırıcılığını arttırabilir (Yıldırım ve Şimşek; 2008). Araştırmacı, çalışmasında sadece kendi yorumuna yer vermemek ve bulguların doğruluğunu arttırmak için U. S.'nin üçüncü sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Görüşme soruları açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı U. S. ile yeterli zaman (dört ay) geçirerek araştırma sonuçlarının uygulanmasını sağlamıştır. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca tutarlılığı sağlayarak; nesnel ve yansız olmuştur.

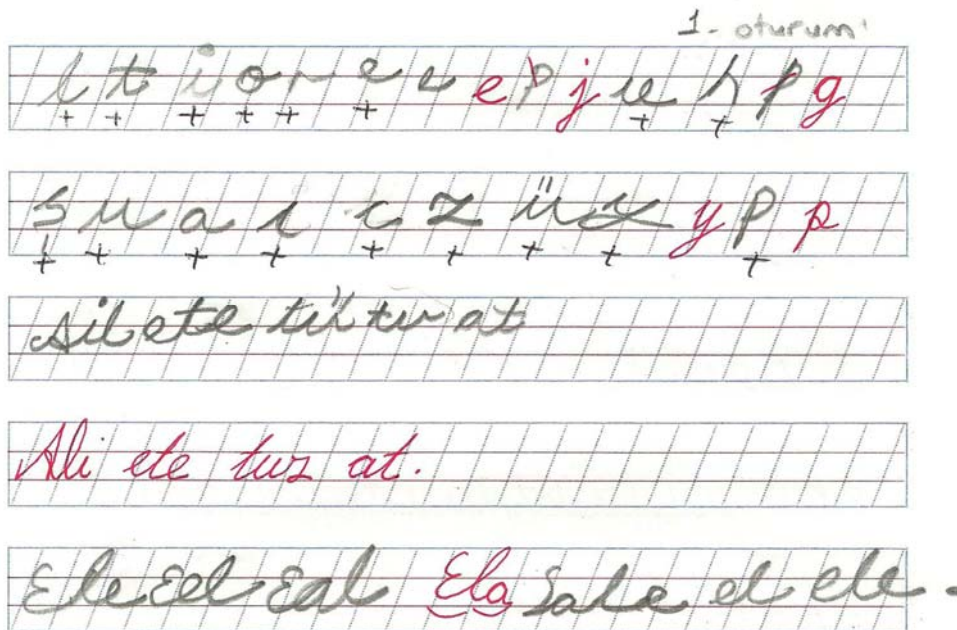
BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde U.S. adlı öğrencinin 40 saatlik çalışma sonrasındaki okuma-yazma başarısı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencinin yazma becerileri: (1) doğru yazma, (2) noktalama işaretleri-ımla kurallarına uygunluk, (3) hece ayırma (4) harf karıştırma ve (5) yazma hızı şeklinde ele alınmıştır. Öğrencinin okuma becerileri: (1) akıcı okuma, (2) parmakla takip etme davranışı, (3) ses ekleme-çıkarma ve ters çevirme, (4) okuma hızı ölçütleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca öğrenci ile yapılan bireysel okuma-yazma çalışmasından sonra sınıf içindeki akademik başarısı da değerlendirilmiştir.

4. 1. Yazma Çalışmasının Analizi

1. Oturum



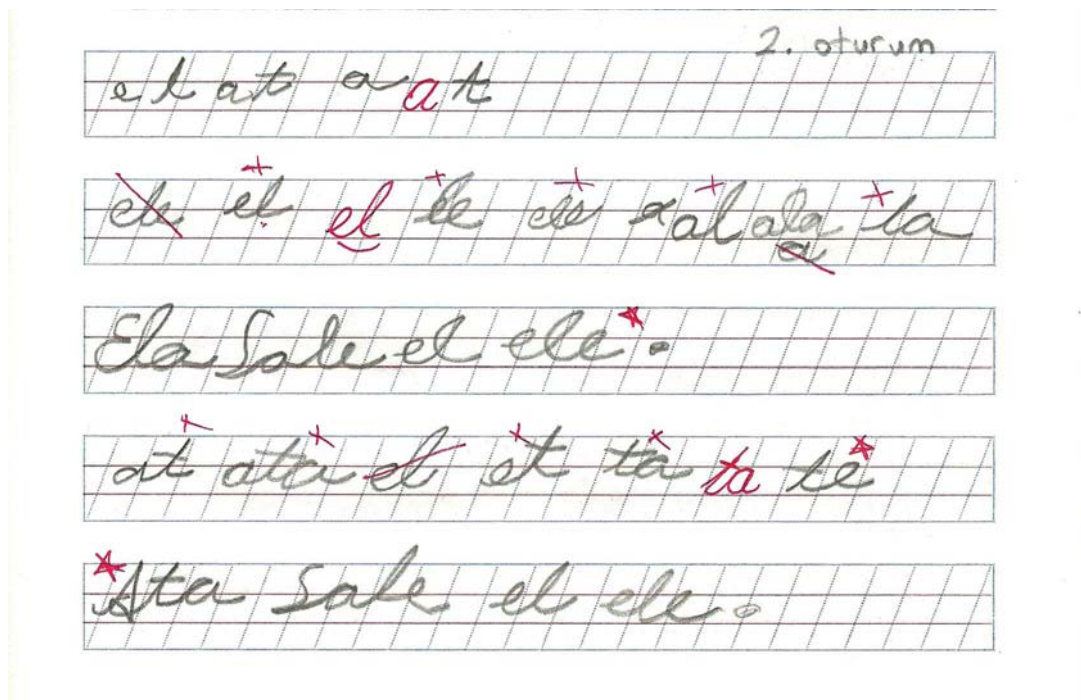
Resim 1: Öğrencinin 1. Çalışması

Bu çalışmada, öğrencinin ön bilgilerini yoklamak amacı ile harf çalışması yapılmıştır. Öğrenci bu çalışmada 17 sesi yazabilmiş; 12 sesi ise unuttuğu veya

hatırlayamadığı için yazamamıştır. Dikte çalışmasında öğrencinin düzeyini ölçmek için birinci sınıf düzeyi iki tane cümle yazdırılmıştır. Öğrenci bunlardan ‘Ali, tuz ve Ela’ kelimelerini yazamamıştır. İlk cümlede cümle sonuna nokta koymayı unutmuştur daha sonra araştırmacının hatırlatması ile ikinci cümlede noktayı koymuştur.

2. Oturum

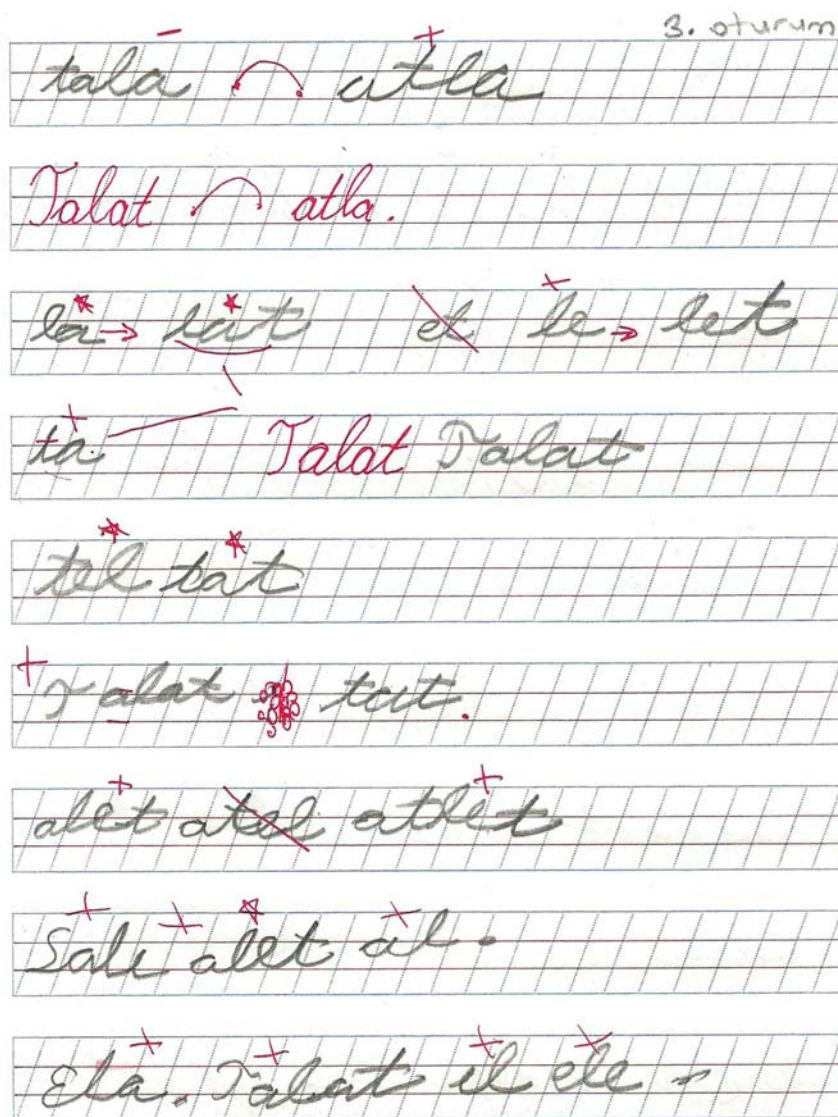
Yapılan birinci çalışma sonrası, öğrencinin sesleri tam olarak yazamaması bunun akabinde ise kelime ve cümleleri yazmakta zorlanması üzerine çalışmaya ses öğretiminden başlanmıştır. Bu çalışmada e, l, a, t grubu tekrar edilmiştir. Öğrenci birinci grup seslerde sorun yaşamadığı için çoğu ses, hece ve kelimeyi yazmıştır. Söylenilen cümleleri ise imla kurallarına uygun ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazmıştır. Öğrencinin performansı ise aşağıda gösterilmiştir.



Resim 2: Öğrencinin 2. Çalışması

3. Oturum

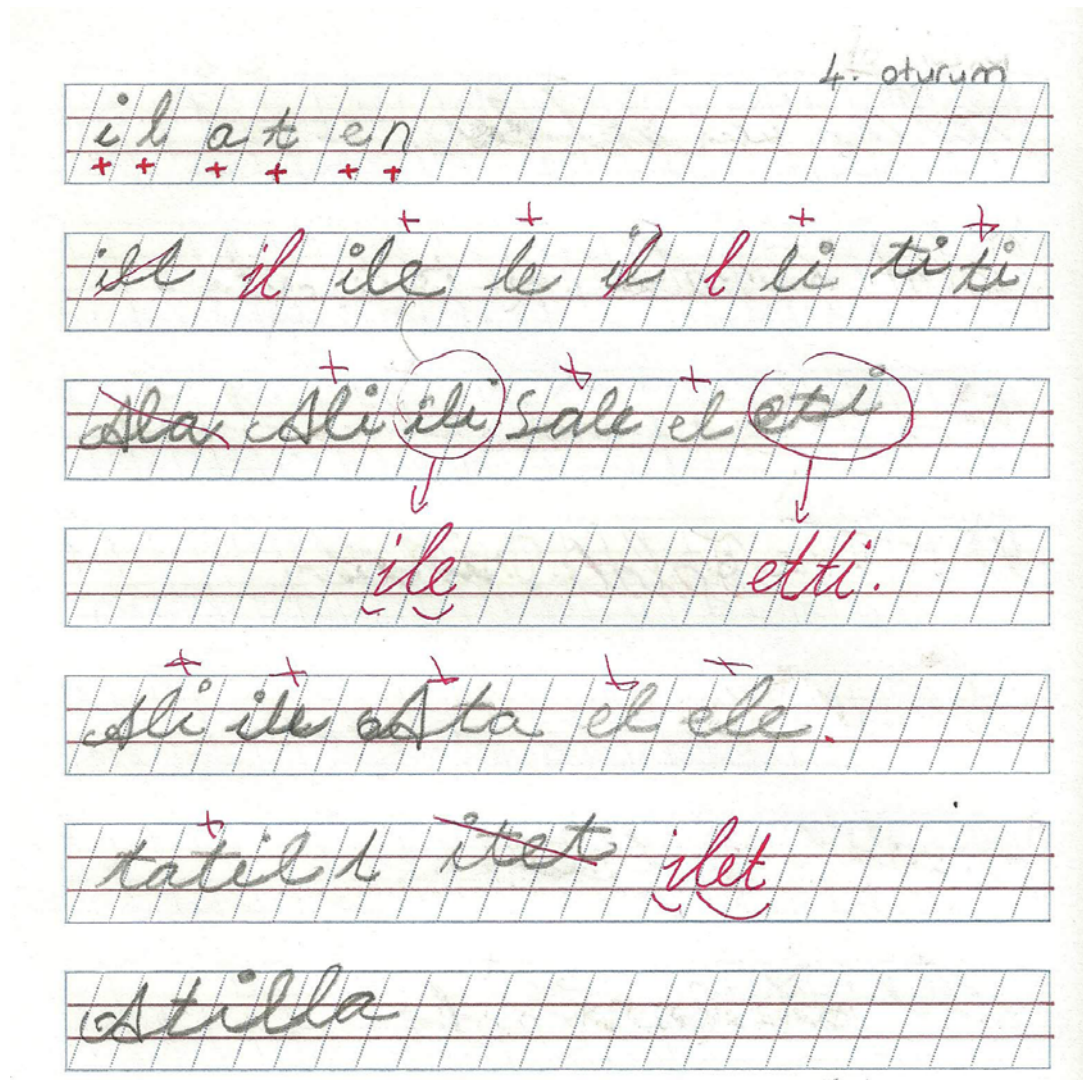
Öğrenci ile birinci gruptaki sesler ile kelime ve cümle yazımı konusunda çalışılmıştır. Öğrenci Talat kelimesini yazamamıştır. Bundan dolayı araştırmacı ilk önce Talat kelimesindeki -ta ve -lat hecelerini yazdırmış, daha sonra öğrencinin kelimeyi yazmasını sağlamıştır. Öğrenci e, l, a, t grubundaki kelimeleri yazabilmekte ancak noktalama işaretlerini karıştırmakta ve unutmaktadır. Öğrencinin performansı ise aşağıda gösterilmiştir.



Resim 3: Öğrencinin 3. Çalışması

4. Oturum

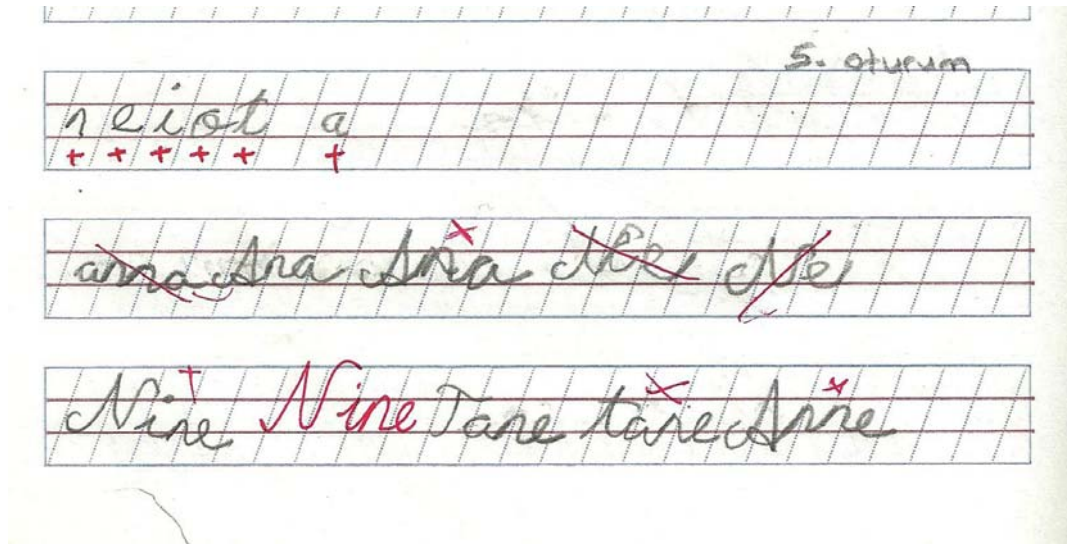
Bu oturumda 'i' sesi ile çalışılmıştır. Öğrenciden ilk önce ses yazımı istenmiş daha sonra hece, kelime ve cümle yazdırılmıştır. Bu çalışmada il, ile, etti ve ilet kelimelerini yazmamıştır. Yapılan bu çalışmada öğrenci cümle sonuna nokta koymayı unutmuştur. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 4: Öğrencinin 4. Çalışması

5. Oturum

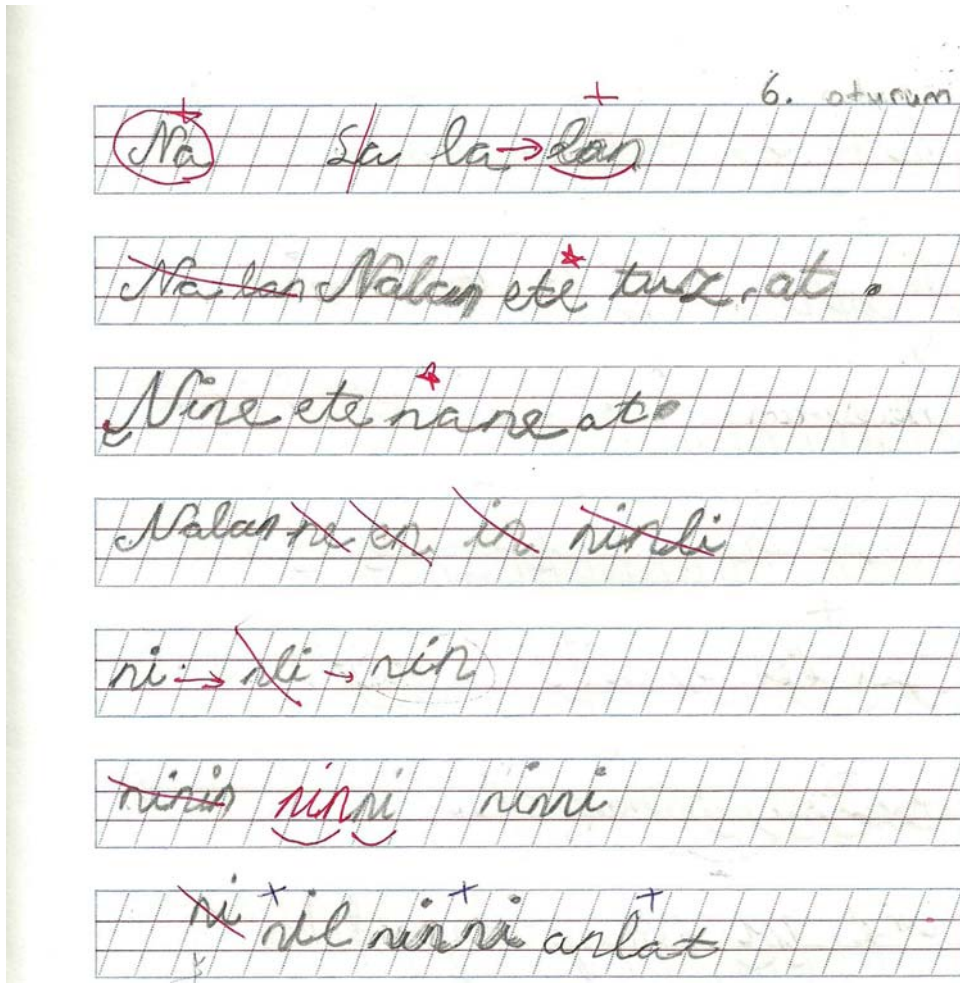
Bu çalışmada 'n' harfi üzerine çalışılmıştır. Öğrenci bu zamana kadar öğrendiği sesleri yazmada sorun yaşamamaktadır. Yapılan çalışmada ise ne hecesini ve ana kelimesini yazamamıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 5: Öğrencinin 5. Çalışması

6. Oturum

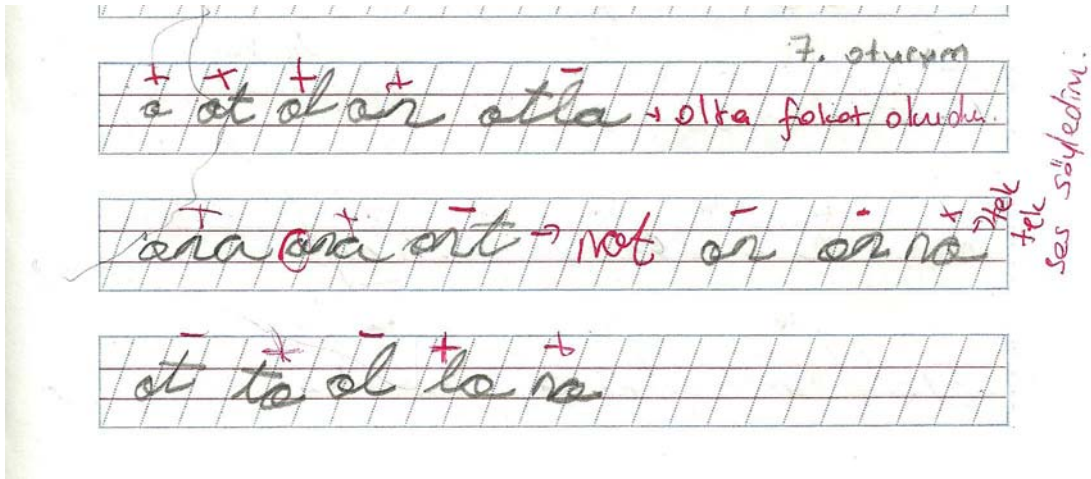
Bu çalışmada 'n' sesi ile ilgili kelimeler ve cümleler yazdırılmıştır. Öğrenci 'Nalan', 'ninni' kelimeleri yazmamış, araştırmacı bu kelimeleri yazabilmesi için ilk önce heceleri ayrı ayrı yazdırıp daha sonra kelimeyi kendisinin yazması sağlamıştır. Öğrenci en son çalışmada söylenen cümleyi doğru yazmış, fakat cümleye büyük harf ile başlamamış ve cümle sonuna nokta koymamıştır.



Resim 6: Öğrencinin 6. Çalışması

7. Oturum

Bu çalışma da 'o' sesi ile yapılmıştır. Öğrenci sesi yazabilmektedir. Yapılan hece çalışmasında ise kapalı heceleri yazabilmekte; açık heceleri ise araştırmacının sesleri tek tek çıkartması ile yazabilmektedir. Öğrenci bu çalışmada 'not' ve 'olta' kelimesini yazmamıştır. Öğrenci olta kelimesini yazarken harflerin yerlerini karıştırmış fakat yanlış yazdığı kelimeyi okumuştur.



Resim 7: Öğrencinin 7. Çalışması

8. Oturum

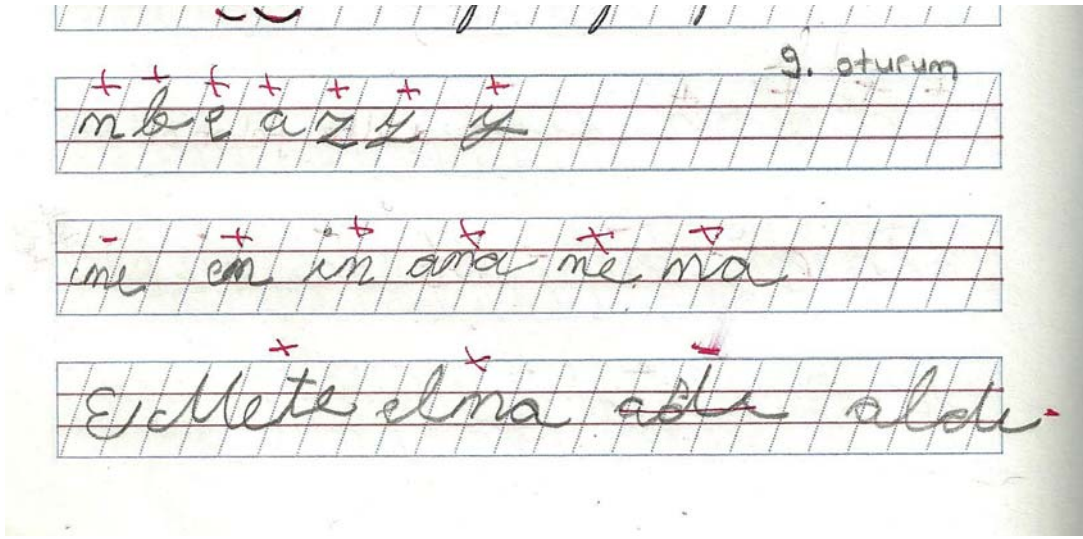
Bu çalışmada 'r' sesi ile çalışılmıştır. Öğrenci şu zamana kadar olan sesleri yazmakta sorun yaşamamaktadır. Fakat yapılan çalışmalarda açık heceleri ve kelimeleri yazarken zorlandığı gözlemlenmektedir. Heceleri ve kelimeleri araştırmacı heceleyerek ve yavaş bir şekilde söylediğinde yazabilmektedir. Bu çalışmada öğrenci 'lira', 'onar', 'iri' kelimelerini yazamamıştır. Öğrenci bu kelimeleri yazmamakta fakat okuyabilmektedir. Bu çalışmada öğrenci cümle başlarını büyük harf ile başlamıştır. Sadece son cümlede nokta işaretini unutmuştur. Nokta işaretini koyarken de araştırmacının 'cümle sonuna ne konurdu?' diye hatırlatması üzerine nokta işaretini kullanmıştır.



Resim 8: Öğrencinin 8. Çalışması

9. Oturum

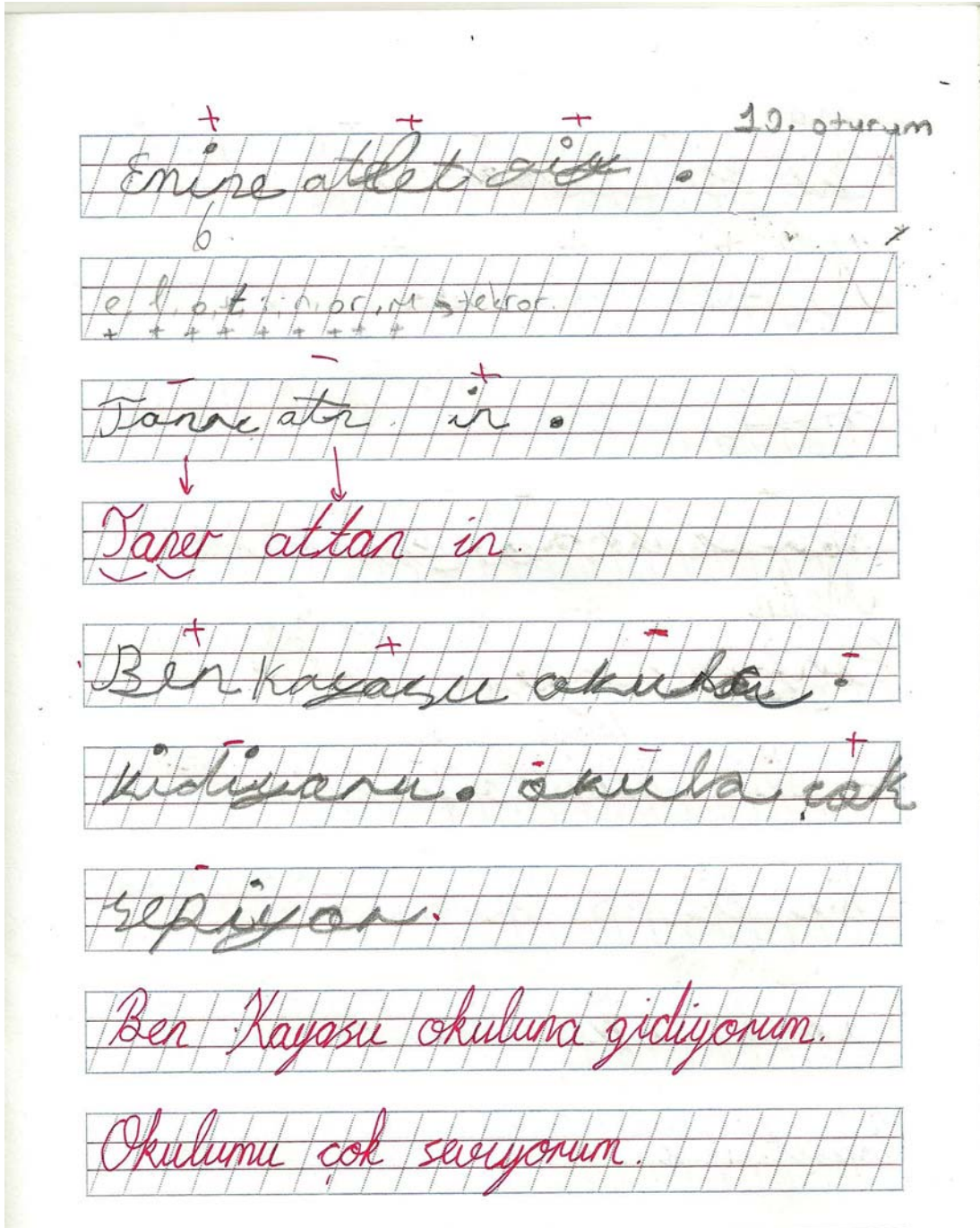
Bu çalışmada 'm' sesi ile çalışılmıştır. Öğrenci açık ve kapalı heceleri kolaylıkla yazabilmektedir. Bunun yanında iki heceli kelimeleri de yazmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 9: Öğrencinin 9. Çalışması

10. Oturum

Bu çalışmada öğrencinin şimdiye kadar öğrendiği sesler tekrar edilmiştir. Öğrenci ile cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenci ilk cümleyi büyük harfle ve nokta işaretlerine dikkat ederek doğru bir şekilde yazmıştır. İkinci cümlede ise sadece 'in' kelimesi doğru yazmıştır. En son yapılan çalışmada aynı anda iki cümle söylenmiştir. Öğrenci yedi kelimelik yazıda sadece üç tanesini doğru yazabilmiştir. İlk cümleden sonra nokta işaretini koymuş fakat noktadan sonra büyük harf ile başlamamıştır.

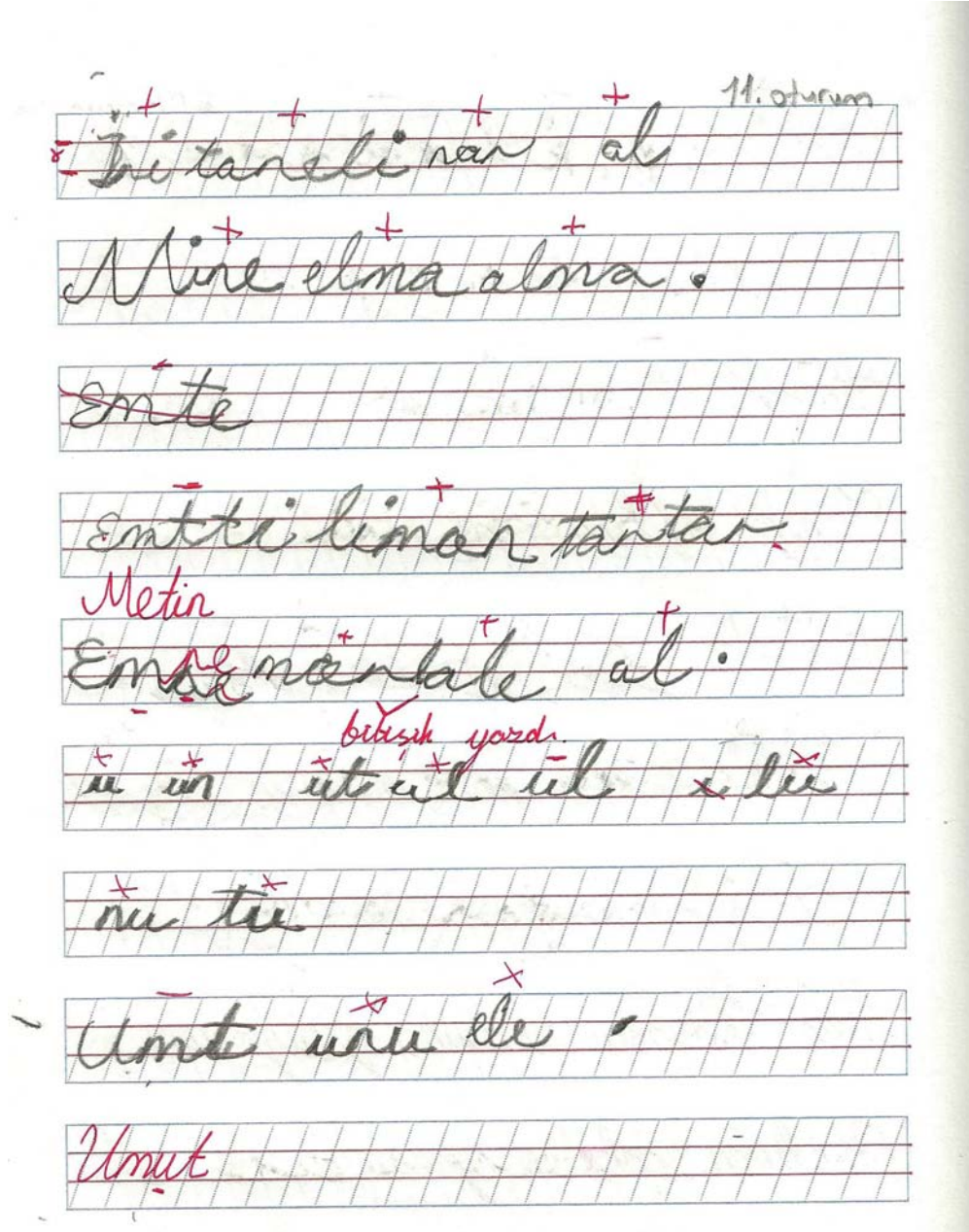


Resim 10: Öğrencinin 10. Çalışması

11. Oturum

Bu çalışmada 'u' sesi ile çalışılmıştır. Öğrenci daha önce öğrendiği sesler ile ilgili cümleler yazdırılmıştır. Öğrenci bu dört cümleden ikisini tam doğru yazmış diğerinde ise 'metin' kelimesini yazamamıştır. En son cümlede ise iki kelimeyi

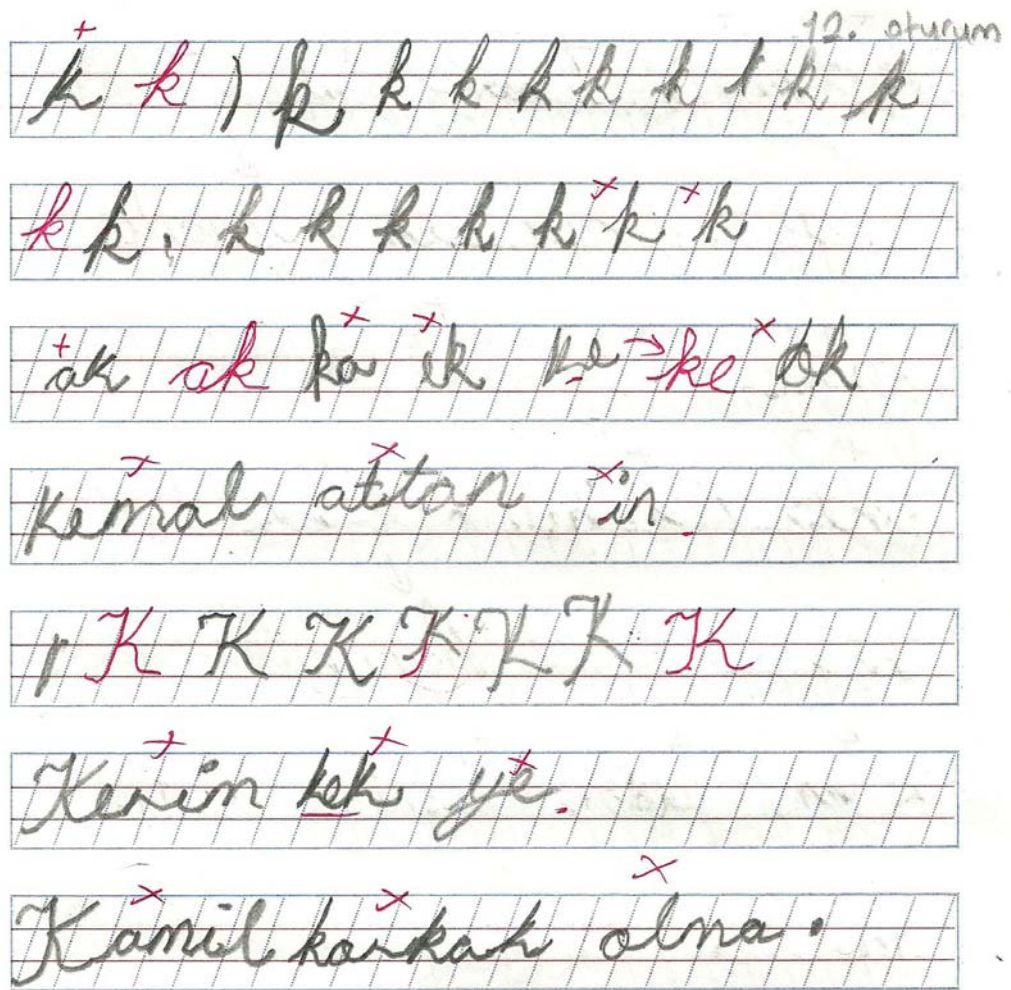
bitişik yazmıştır. 'u' sesi ile yapılan hece çalışmasını kolaylıkla yazmış fakat daha karışık olan 'Umut' kelimesini yazamamıştır. En son cümlede ise nokta işaretini koymuştur.



Resim 11: Öğrencinin 11. Çalışması

12. Oturum

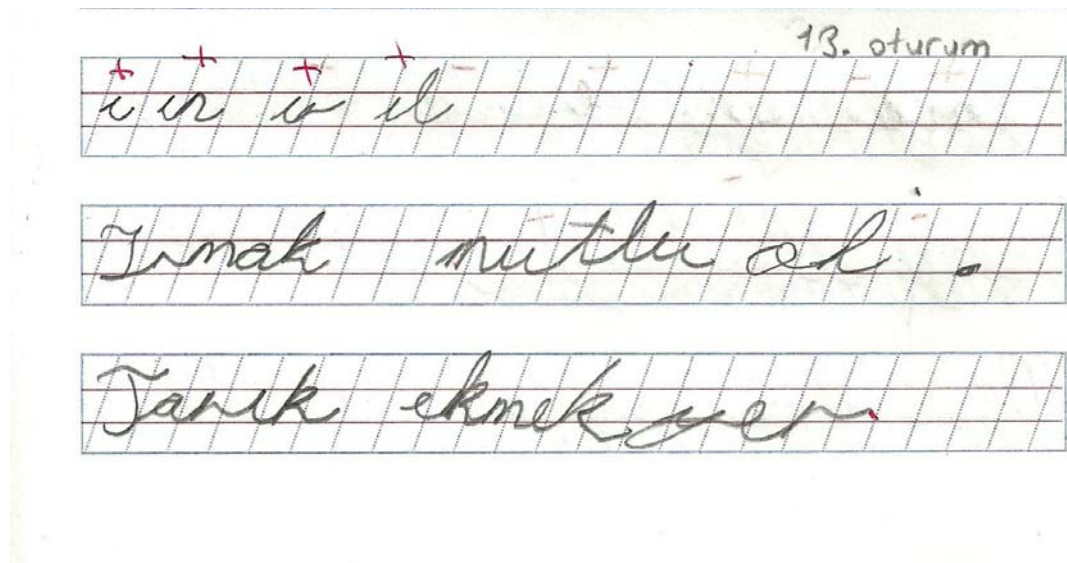
Bu çalışma 'k' sesi ile yapılmıştır. Öğrenci harfi uygun satırlara yazamadığı için ilk önce harfin yazımına çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda gözlemlenenlerden biri de öğrenci açık ve kapalı heceleri anlamış ve kolaylıkla yazabilmektedir. Yapılan cümle çalışmasında ise öğrenci tüm cümleleri eksiksiz ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazmıştır.



Resim 12: Öğrencinin 12. Çalışması

13. Oturum

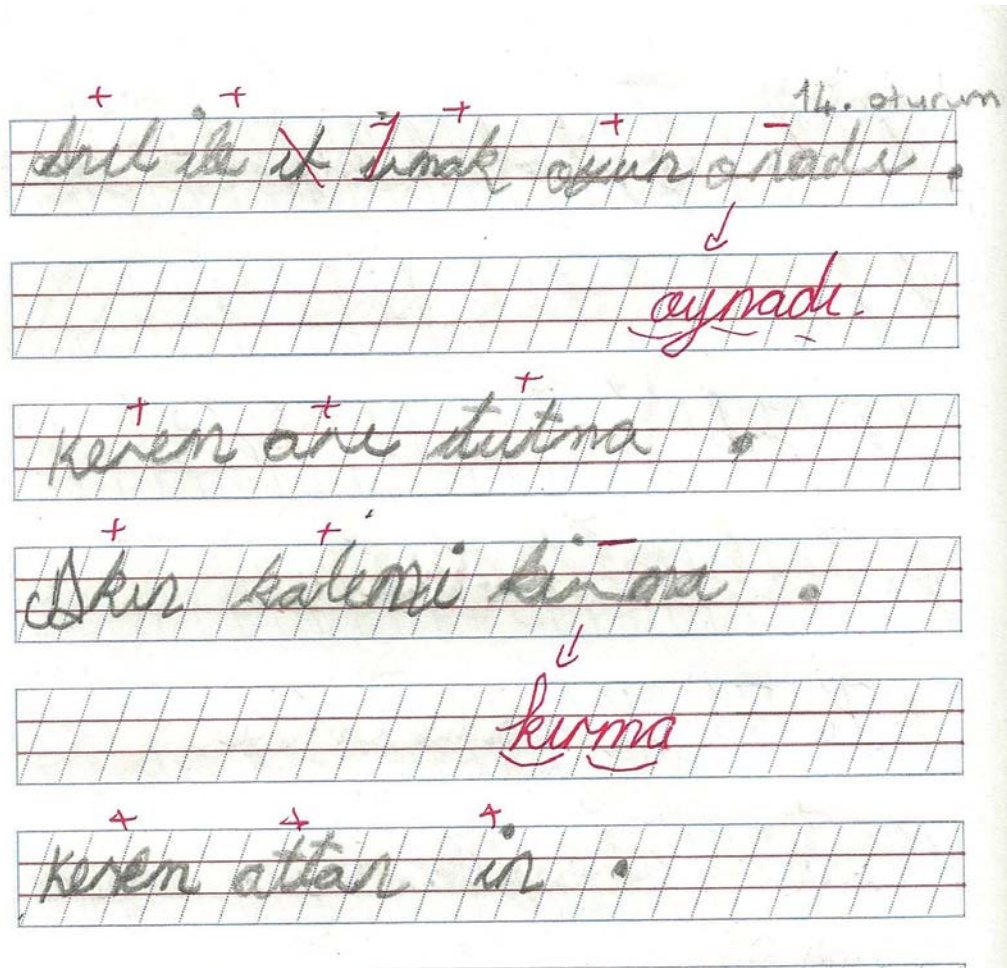
'ı' ile yapılan bu çalışmada öğrenci harfleri, heceleri ve cümleleri doğru bir şekilde yazmıştır. Fakat öğrenci arada yazarken harfleri uygun satırlara yazamamakta; satırın aşağısına ya da yukarısına kaydırmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 13: Öğrencinin 13. Çalışması

14. Oturum

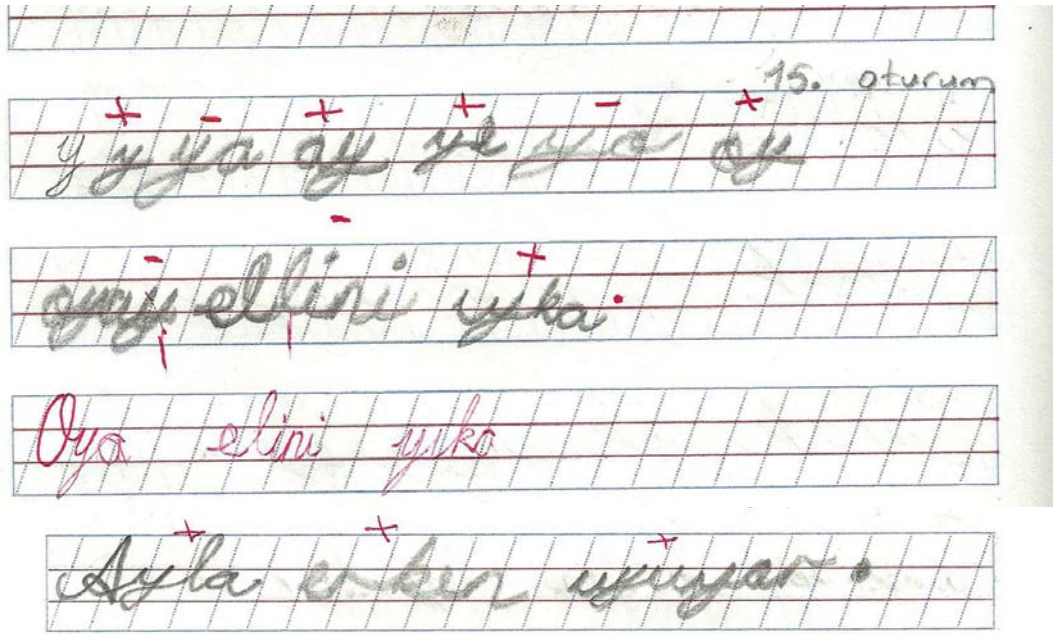
Bu çalışmada 'ı' sesi ile ilgili cümleler yazdırılmıştır. Yapılan çalışmalarda artık öğrenci iki heceden oluşan kelimeleri daha kolay ve daha az hata ile yazabildiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada öğrenci 'oynadı' ve 'kıırma' kelimelerini yazamamıştır. Ayrıca cümle içinde özel isim olan Irmak kelimesini büyük harf ile başlanması gerektiğini bilememiş ve cümle içinde küçük harf ile yazmıştır. Yazılan her cümlenin sonuna ise nokta işaretini koymuştur.



Resim 14: Öğrencinin 14. Çalışması

15. oturum

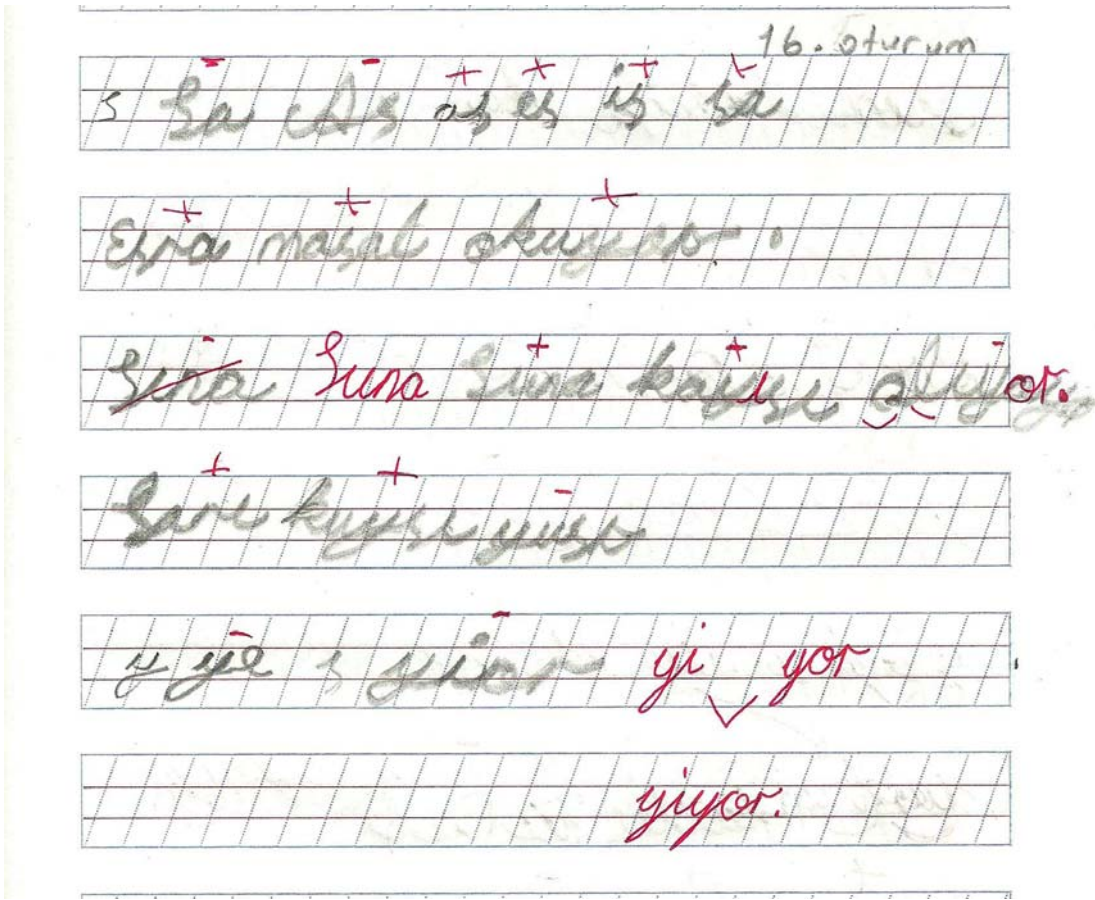
'y' ile yapılan bu çalışmada öğrenci sesi ve heceleri kolaylıkla yazmıştır. Yapılan cümle çalışmasında ise 'Oya' ve 'elini' kelimelerini yazarken fazladan ses ekleyerek yazmıştır. Yapılan bu çalışmalarda cümleler yazdırılırken daha çok öğrencinin düzeyine uygun olarak iki heceden oluşan kelimeler tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencinin zorlandığı kelimeler daha yavaş söylenerek ve gerekirse hecelenerek yazdırılmaya çalışılmıştır. Doğru yazdığı cümlelerde öğrenciye aferin, çok güzel yaptın gibi pekiştiriciler verilerek cesaretlendirilmiştir.



Resim 15: Öğrencinin 15. Çalışması

16. Oturum

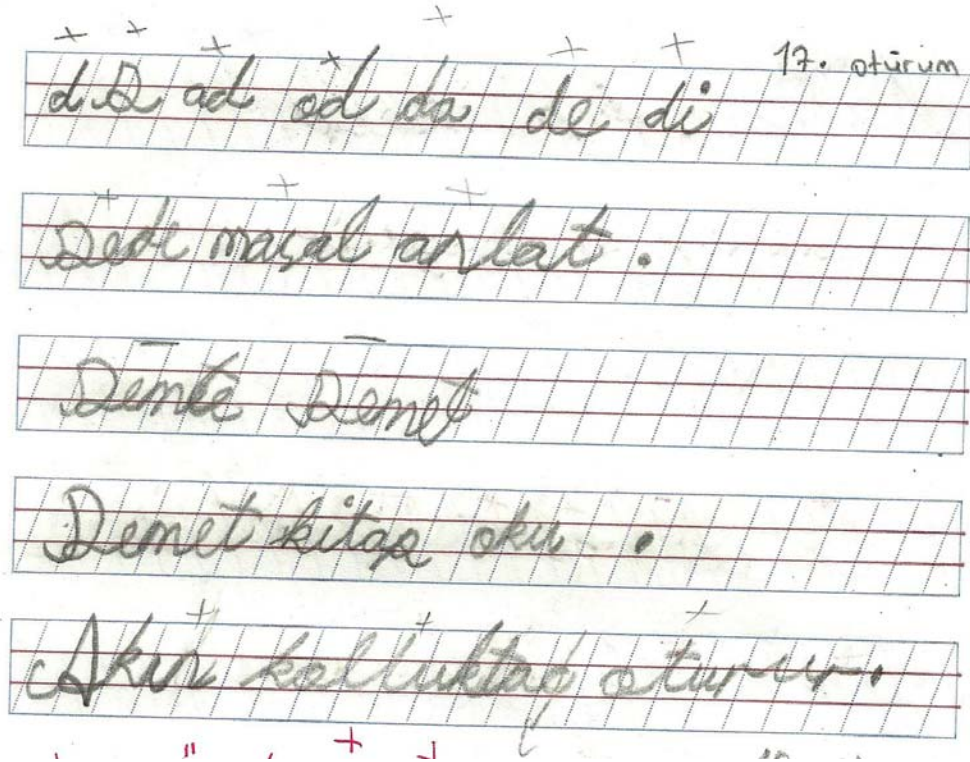
Öğrenci sesleri ve heceleri daha kolay yazabildiği için araştırmacı ses ve hece çalışmasına çok fazla zaman ayırmamaktadır. Daha çok cümle yazdırılarak çalışılmaktadır. Yapılan cümle çalışmalarında öğrenci birkaç küçük hata(harf unutma ya da harfi yanlış yazma) yapmaktadır. Cümle başlarına büyük harf ile başlamakta ve nokta işaretini kullanmaktadır. Yazmakta zorlandığı kelimeler ise yapılan çalışmalarda hecelerine ayrılarak doğru yazımı gösterilmektedir. Örneğin öğrenci 'yiyor' kelimesi yazmakta zorlandığı için araştırmacı tarafından ilk önce hecelerine ayrılmaktadır. Bu heceler ayrı ayrı öğrenciye okutulduktan sonra heceler birleştirilerek kelimenin yazımı sağlanmaktadır.



Resim 16: Öğrencinin 16. Çalışması

17. Oturum

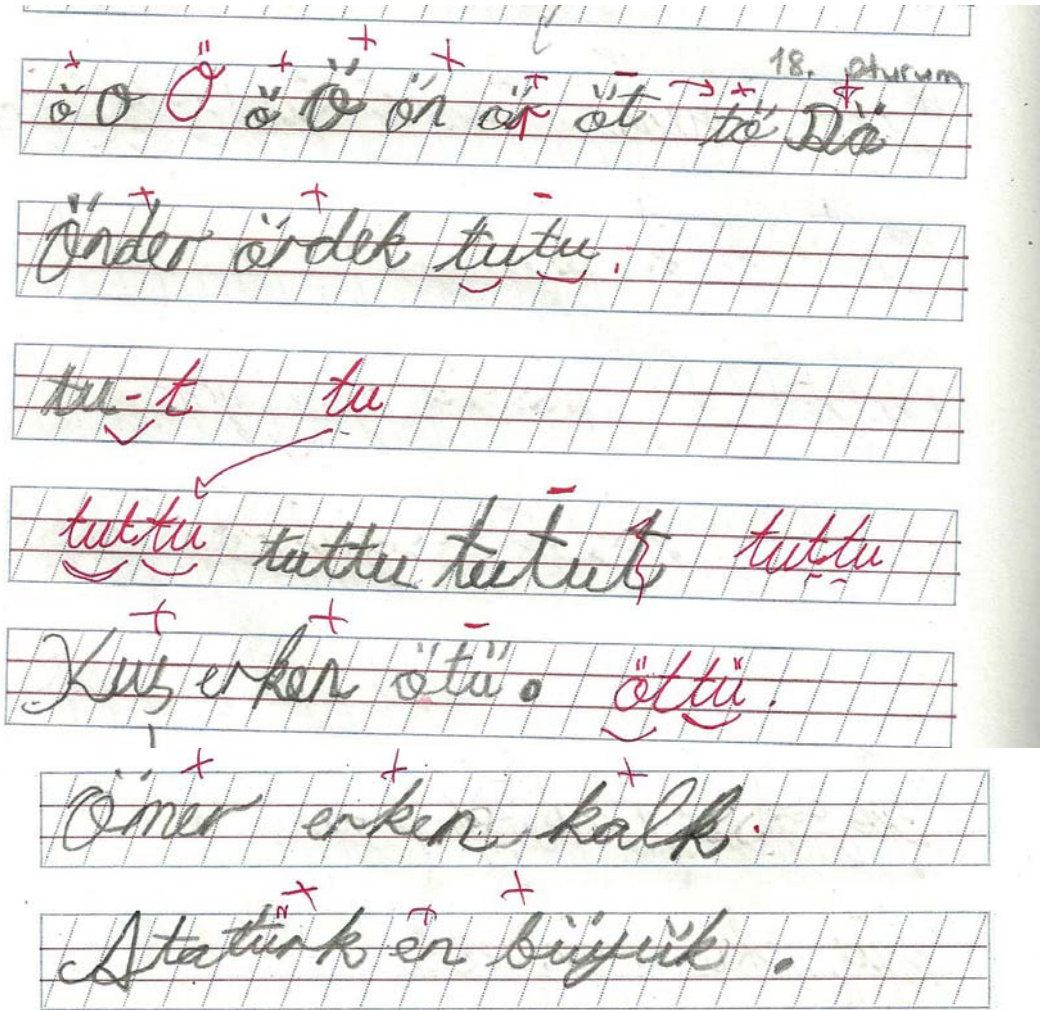
Yapılan ön çalışmada öğrencinin 'd' sesi ile ilgili sorunları olduğu gözlemlenmişti. Yapılan bu çalışmada ise öğrenci 'd' sesini ve heceleri kolayca yazabilmektedir. Cümle çalışmasında öğrenci basit iki heceli kelimeleri içinden kendisi heceleyerek yazabilmektedir. Fakat 'koltukta' ve 'oturur' kelimelerini araştırmacının kelimeyi hecelemesi ile yazabilmiştir. 'Demet' kelimesini ilk önce yazamamış daha sonra araştırmacının hecelemesi ile doğru bir şekilde yazabilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğrenci cümleye büyük harf ile başlamayı ve cümle sonuna nokta koymayı daha iyi kavradığı gözlemlenmiştir.



Resim 17: Öğrencinin 17. Çalışması

18. Oturum

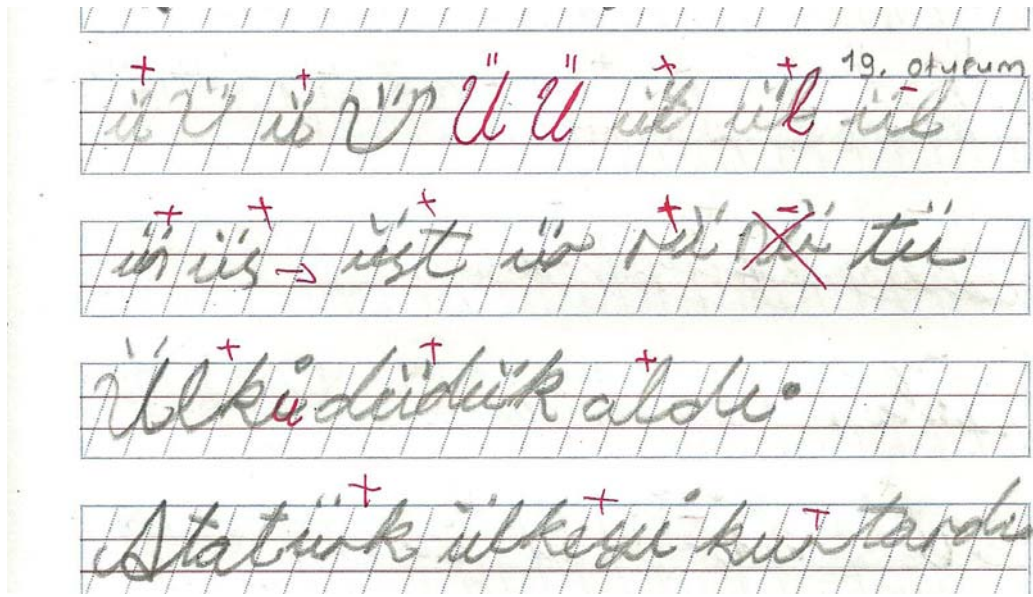
‘ö’ sesi ile yapılan çalışmada öğrenci sesi ve heceleri kolaylıkla yazabilmektedir. Öğrenci iki heceli kelimeleri yazabilirken iki sessiz harfin yan yana geldiği kelimeleri yazmakta zorluk çekmektedir. ‘tuttu’ ve ‘öttü’ kelimelerini yazarken öğrenci iki sessiz harfi yan yana yazmayıp sadece tek sessiz harfi kullanarak yazmaktadır. Öğrenci iki harften oluşan heceleri kolaylıkla yazmakta ayrıca üç harften oluşan heceleri de yazmaya başlamaktadır. Bu çalışmadaki gibi ‘ördek’, ‘önder’, ‘erken’, ‘ömer’ gibi kelimeleri de yazmaya başlamıştır.



Resim 18: Öğrencinin 18. Çalışması

19. Oturum

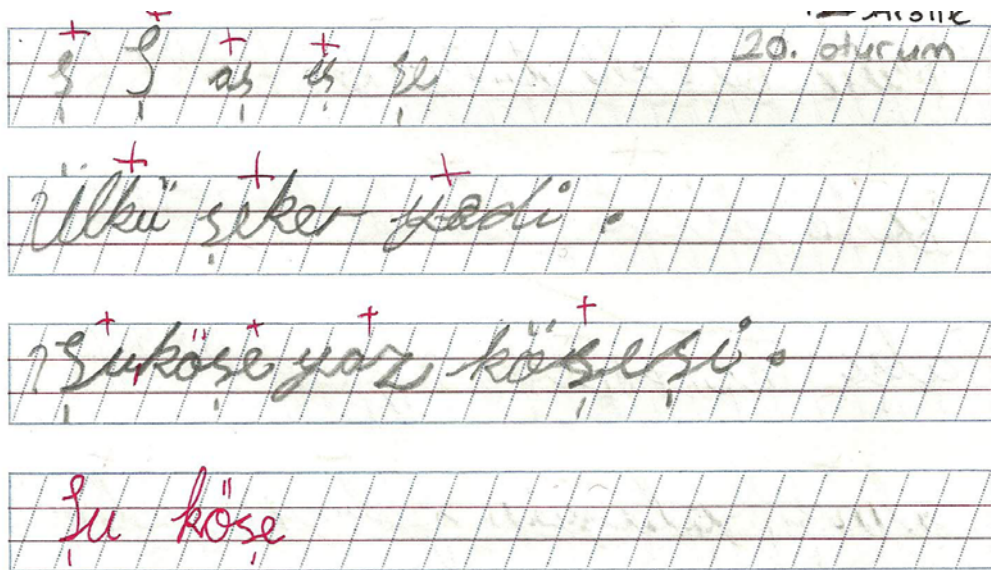
Bu çalışma 'ü' sesi ile yapılmıştır. Öğrenci iki sestem oluşan heceleri kolaylıkla yazabildiği için bu çalışmada üç heceden oluşan hecelerin yazımı çalışılmıştır. 'üst', 'Atatürk', 'kurtardı' gibi. Yapılan çalışma sırasında öğrenci her cümleyi büyük harf ile başlamakta ve nokta işaretini daha iyi kullanmaktadır.

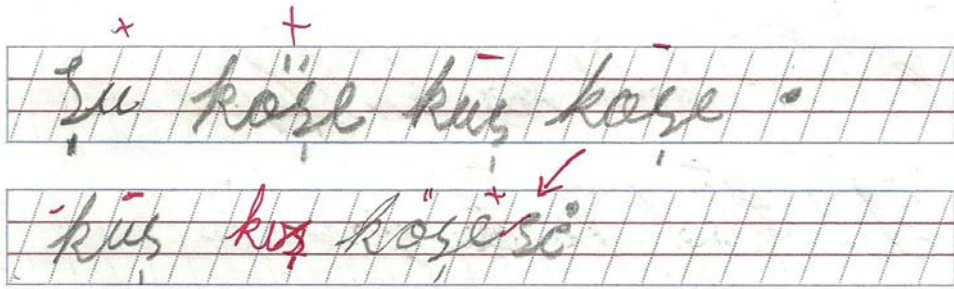


Resim 19: Öğrencinin 19. Çalışması

20. Oturum

'ş' ile yapılan çalışmada öğrenci sesi, heceleri ve kelimeleri kolaylıkla yazabilmektedir. Araştırmacı sekiz kelimedenden oluşan tekerleme yazdırdığında, öğrenci iki kelimeyi yanlış yazmaktadır. Bu tekerlemede yaptığı hatalar ise; yanlış harf kullanmak ve eksik hece yazmaktır.

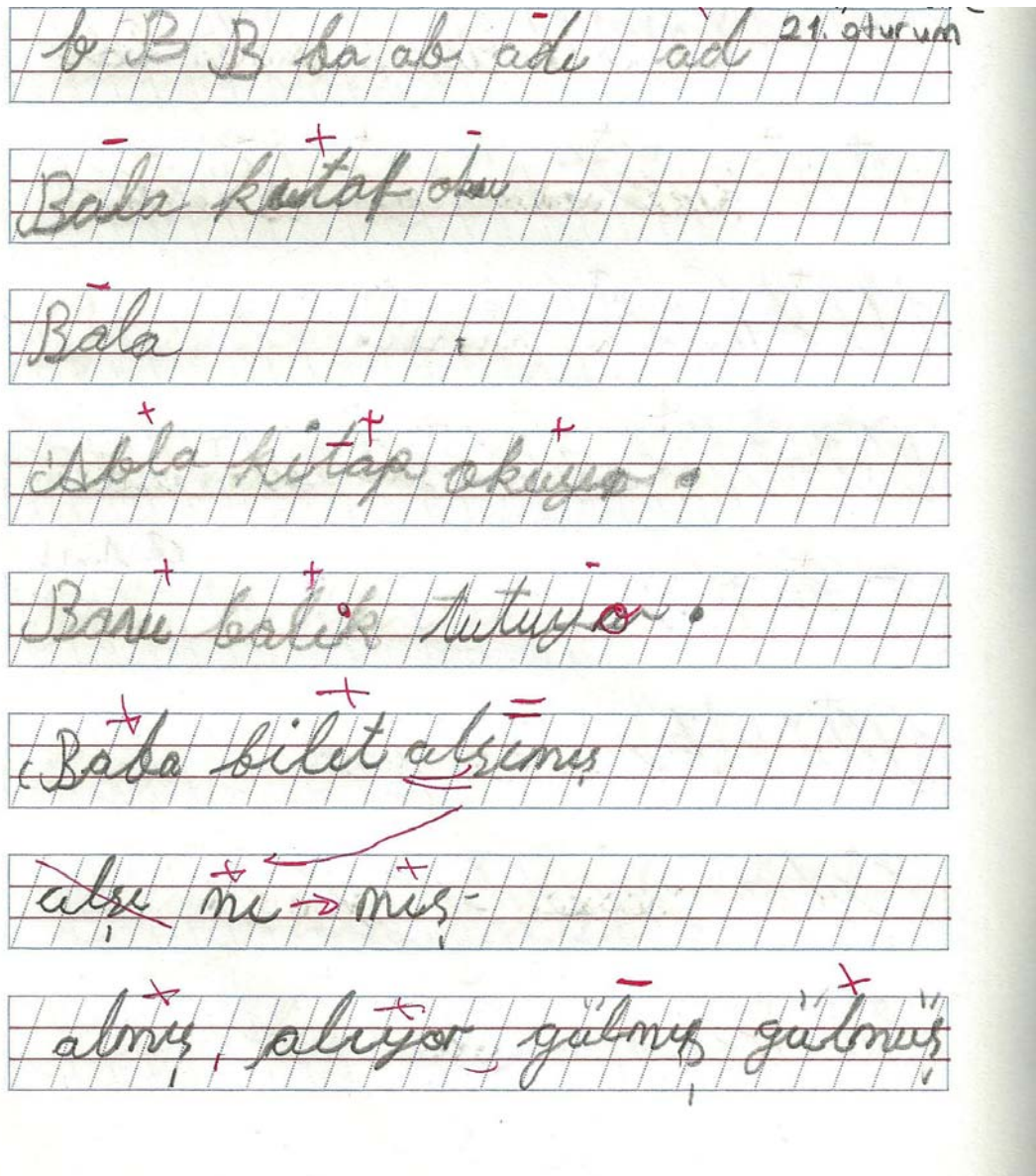




Resim 20: Öğrencinin 20. Çalışması

21. Oturum

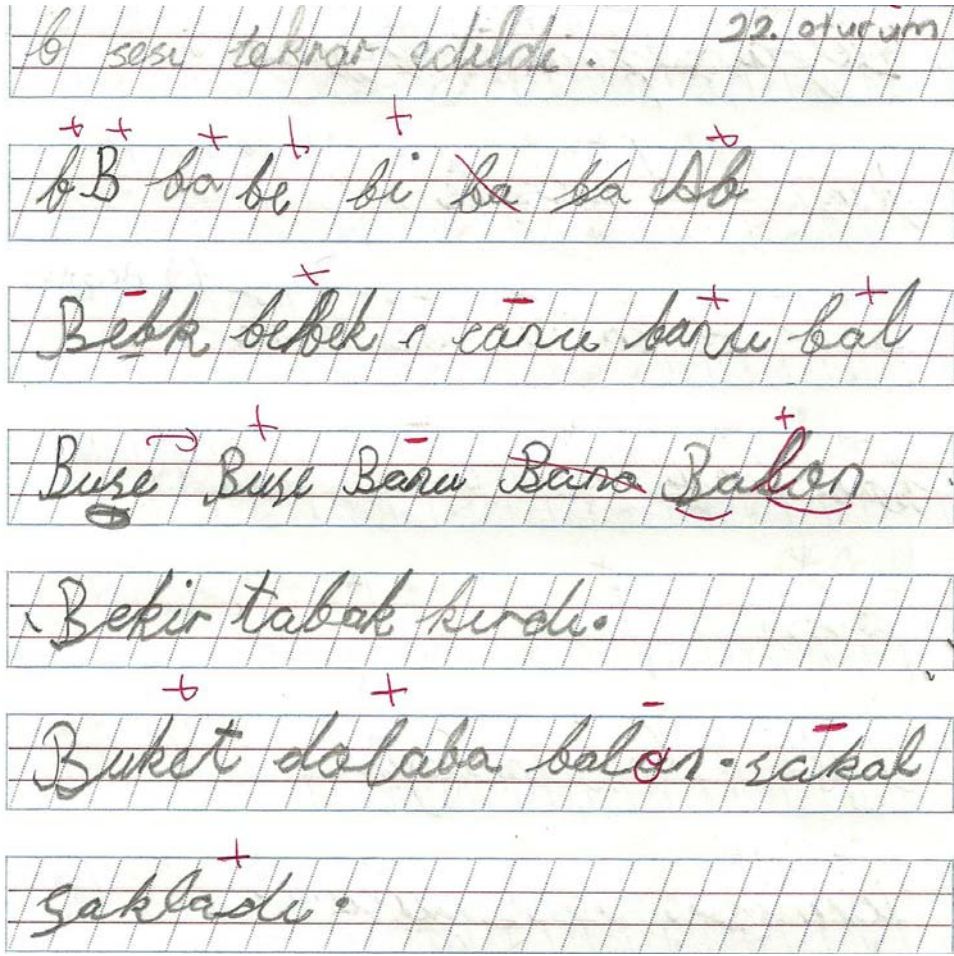
Bu oturum 'b' sesi ile yapılmıştır. Öğrenci küçük ve büyük harfi kolaylıkla yazabilmektedir. Öğrenci ilk önce 'baba' kelimesini yazamamış daha sonraki çalışmada yazmıştır. Öğrenci iki harfli heceden oluşan kelimeleri kolaylıkla yazabilmektedir. Bunda dolayı öğrenci ile ilgili üç harfli heceden oluşan kelimelerin yazımı üzerine çalışılmıştır.



Resim 21: Öğrenci 21. Çalışması

22. Oturum

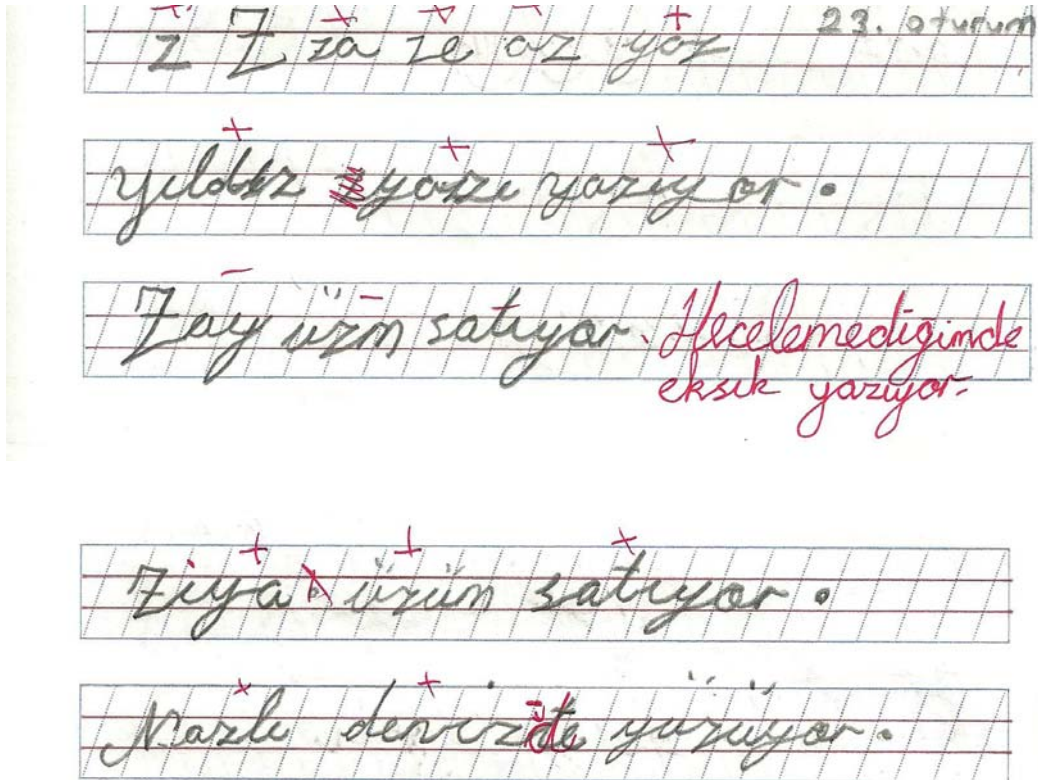
Öğrencinin 'b' sesi ile ilgili sorunları olduğu için 'b' sesi tekrar edilmiştir. Bu ses ile ilgili heceler, kelimeler ve cümleler yazdırılmıştır. Öğrenci 'bebek', 'banu' ve 'sakladı' kelimelerini yazamamıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 22: Öğrenci 22. Çalışması

23. Oturum

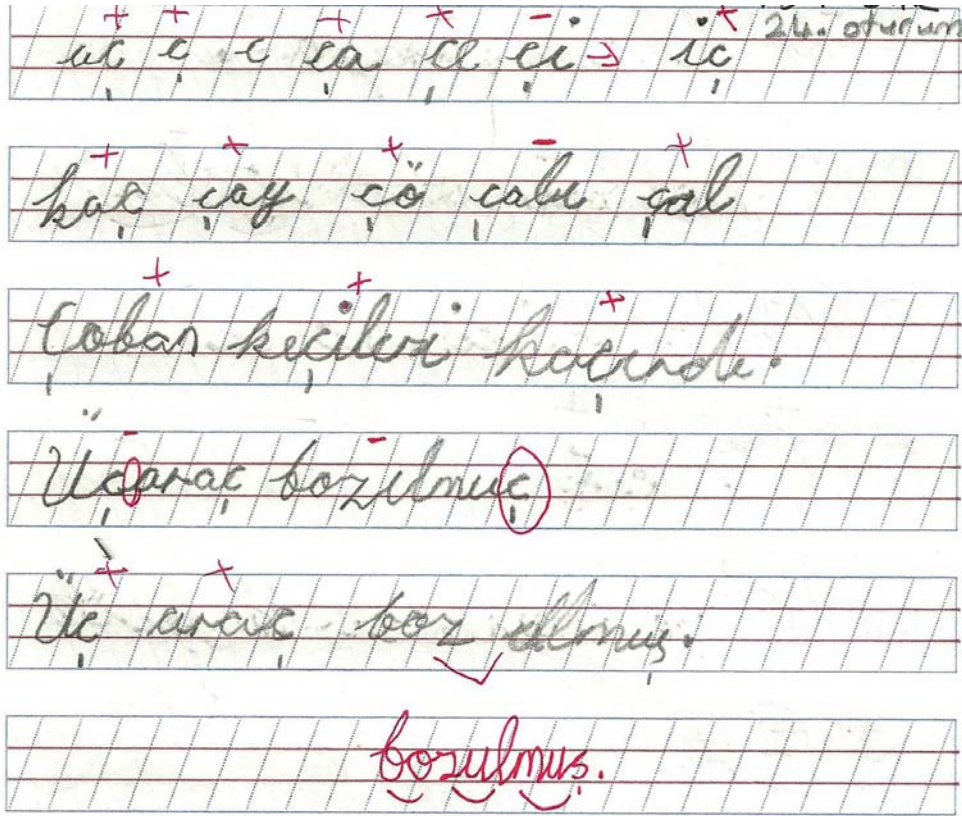
'z' ile yapılan çalışmada öğrenci sesleri ve heceleri sorunsuz yazmaktadır. Oturum sırasında araştırmacı cümle yazdırırken kelimeleri hecelediğinde doğru yazmaktadır. Fakat araştırmacı cümleyi hecelemeden normal bir şekilde söylediğinde eksik ya da hatalı yazmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 23: Öğrencinin 23. Çalışması

24. Oturum

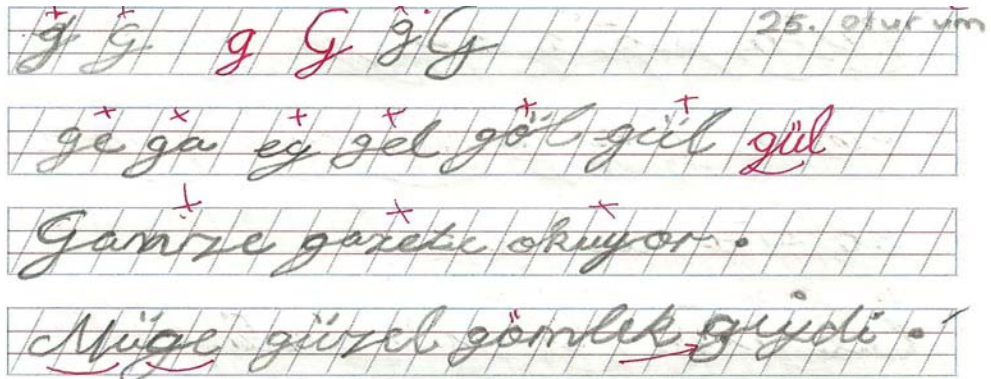
Bu oturum 'ç' sesi ile yapılmıştır. Öğrenci sesleri, iki harften ve üç harften oluşan heceleri kolaylıkla yazabilmektedir. Araştırmacı yaptığı çalışmalarda iki heceden daha fazla oluşan kelimeler ile çalışma yapmaya başlamıştır. Öğrenci üç veya dört heceli kelimeleri de yazmaya başlamıştır. Öğrenci yazma çalışmalarında küçük hatalar yapmaktadır. Örneğin kelimeleri birleşik yazmakta ya da kelimeleri yanlış yerden ayırmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 24: Öğrencinin 24. Çalışması

25. Oturum

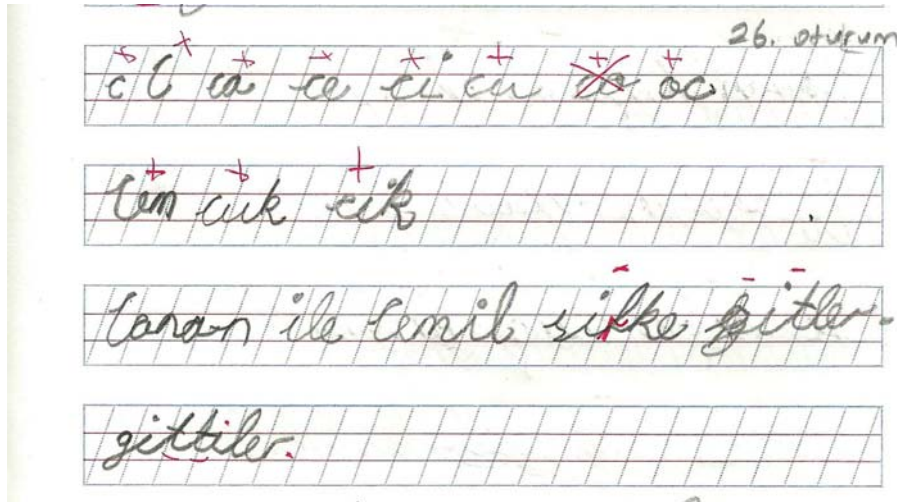
Bu çalışma 'ğ' sesi ile yapılmıştır. Öğrenci bu çalışmada tüm söylenenleri doğru bir şekilde yazmaktadır. Ayrıca cümleye büyük harf ile başlamakta ve nokta işaretini koymaktadır.



Resim 25: Öğrencinin 25. Çalışması

26. Oturum

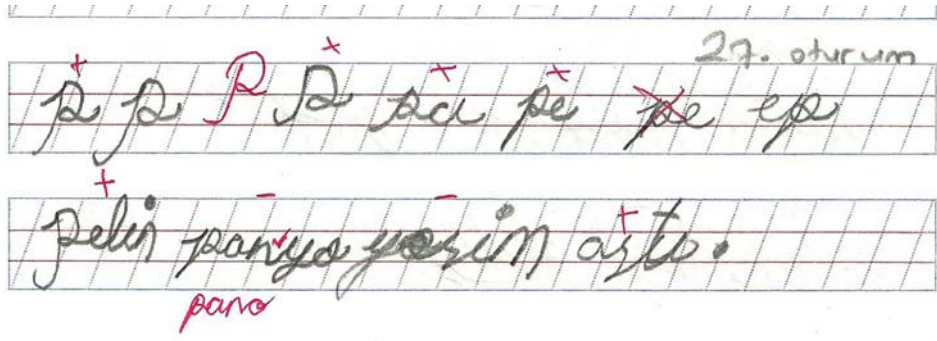
'ç' ile yapılan bu çalışmada öğrenci çoğu ses, hece ve cümleleri doğru yazmaktadır. Ayrıca insan isimlerin özel isim olduğunu anlamış ve cümle içindeki Cemil'i büyük harf ile başlamıştır. Öğrenci iki sessiz harfin yana yana geldiği kelimeleri yazmakta zorlanmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi 'gittiler' kelimesini yazarken 'gitler' şeklinde yazmaktadır.



Resim 26: Öğrencinin 26. Çalışması

27. Oturum

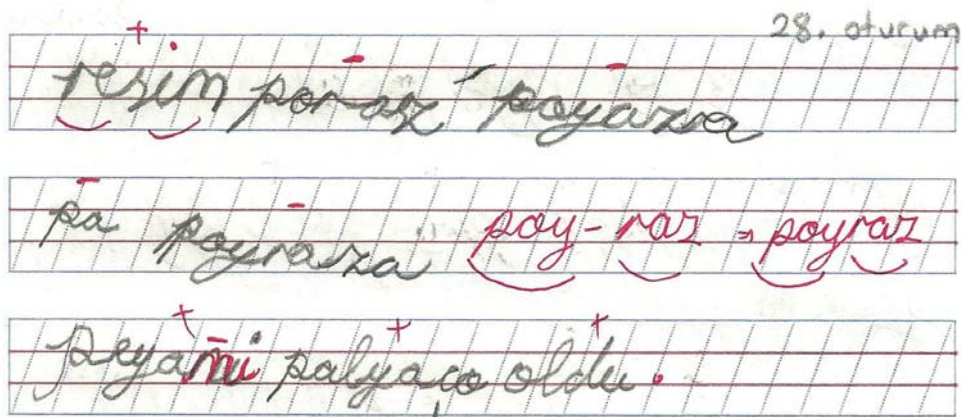
Bu çalışma 'p' ile yapılmıştır. Öğrenci küçük 'p' harfini yazabilmekte ancak büyük 'P' harfinin yazılışını hatırlamamaktadır. Araştırmacının büyük 'P' harfini göstermesi ile harfi yazmıştır. Açık ve kapalı heceleri ise yazmaktadır. Yapılan cümle çalışmasında iki kelimeyi doğru; iki kelimeyi ise yanlış yapmaktadır. 'pano' ve 'resim' kelimelerini yanlış yazmaktadır. Yaptığı hatalar eksik harf yazma ve yanlış harf kullanmadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 27: Öğrencinin 27. Çalışması

28. Oturum

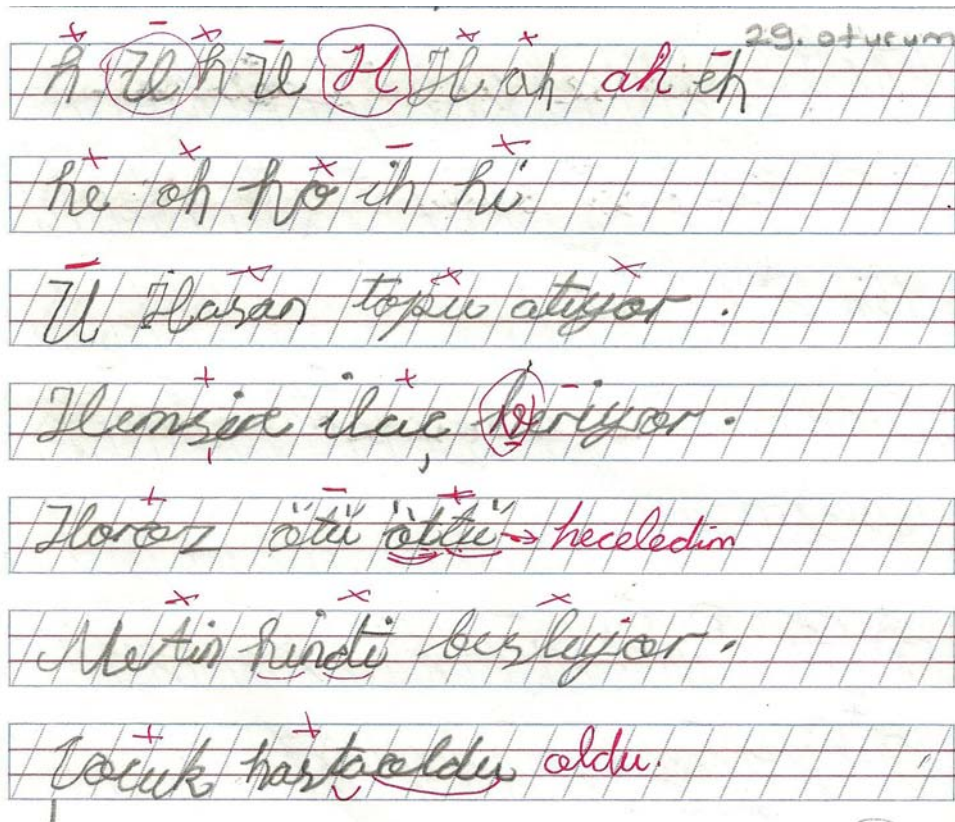
Bu oturum da cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenci beş harften oluşan iki heceli kelime olan 'resim' kelimesi yazmıştır. Ancak iki heceli ve üç harften oluşan heceli kelime olan 'poyraz' kelimesini yazamamıştır. Yapılan çalışmalarda öğrenci üç denemede kelimeyi yazamamış daha sonra araştırmacının kelimeyi hecelerine ayırarak öğrenciye göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenci cümleye büyük harf ile başlamayı ve cümle sonuna nokta işareti koymayı daha iyi öğrendiği gözlemlenmektedir.



Resim 28: Öğrencinin 28. Çalışması

29. Oturum

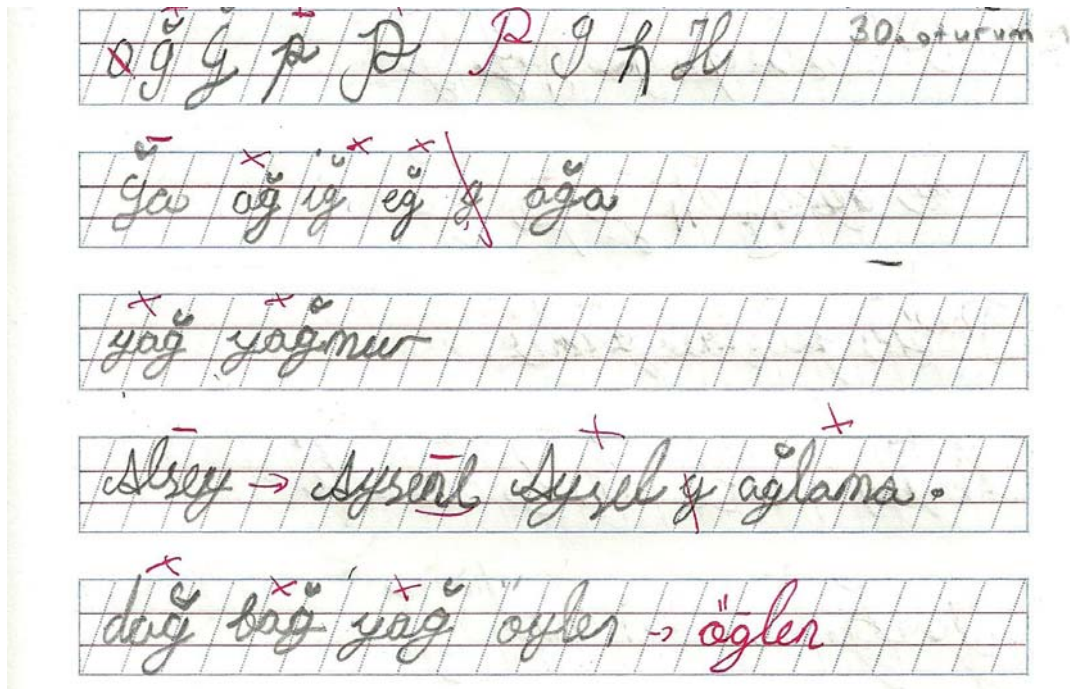
Bu oturum 'h' ile yapılmıştır. Öğrenci küçük 'h' yazdı fakat büyük 'H' yerine 'V' harfini yazmıştır. Araştırmacının büyük 'H' harfini göstermesi ile harfi yazmıştır. Yapılan çalışmada öğrenci 'v' ile 'h' harfini karıştırdığı gözlemlenmiştir. Öğrenci 'veriyor' yerine 'heriyor' yazmıştır. Öğrenci çalışma sırasında beş tane cümle çalışmasından üç tanesini doğru yazmıştır. Diğer iki cümlede küçük hatalar yapmıştır. Bunlar 'veriyor' ve 'öttü' kelimesini yazamamıştır. 'Öttü' kelimesini araştırmacı tekrar heceleyince öğrenci kelimeyi yazmıştır. Ayrıca öğrenci hasta oldu kelimesini bitişik yazmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrenci ile ilgili cümle çalışmalarında üç harften oluşan heceler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Öğrenci cümlelere büyük harf ile başlamakta ve nokta işaretini tüm cümlelerde kullanmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 29: Öğrencinin 29. Çalışması

30. Oturum

Bu çalışma ‘ğ’ harfi ile yapılmıştır. Bu oturumda geriye dönük olarak sesler yazdırılmıştır. Özellikle ‘p’, ‘h’ harfi yazdırılmıştır. Öğrenci sesleri karıştırmamış doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrenci bu çalışmada ‘Aysel’ ve ‘öğlen’ kelimesini yazamamıştır. Aysel kelimesinde harf hatası yapmış ‘l’ yerine ‘y’ yazmış; ikinci denemede ise ‘l’ yerine ‘n, l’ sesini eklemiştir. Öğlen kelimesinde ise ‘ğ’ yerine harf hatası yapıp ‘y’ sesini kullanmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.

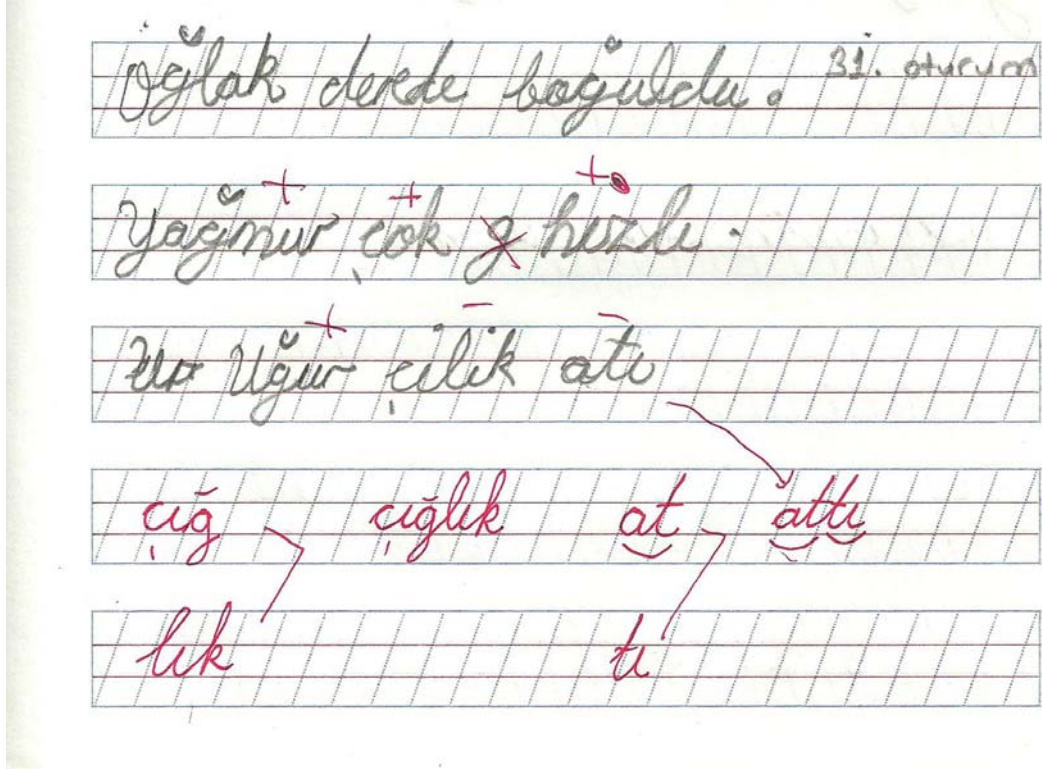


Resim 30: Öğrencinin 30. Çalışması

31. Oturum

Bu çalışmada öğrenci ile çalışılan sesler gösterilen sesler üzerine cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenciye üç cümle yazdırılmıştır. Öğrenci bunlardan iki tane cümleyi tam anlamı ile doğru yazmıştır. Son cümlede ise ‘çığlık’ ve ‘attı’ kelimelerini yazamamıştır. ‘çığlık’ kelimesi yerine ‘çilik’; ‘attı’ kelimesi yerine ‘atı’ yazmıştır. Bu iki kelime hecelerine ayrılarak öğrenciye gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından şu zamana kadar yapılan çalışmada öğrenci iki sessiz harfin

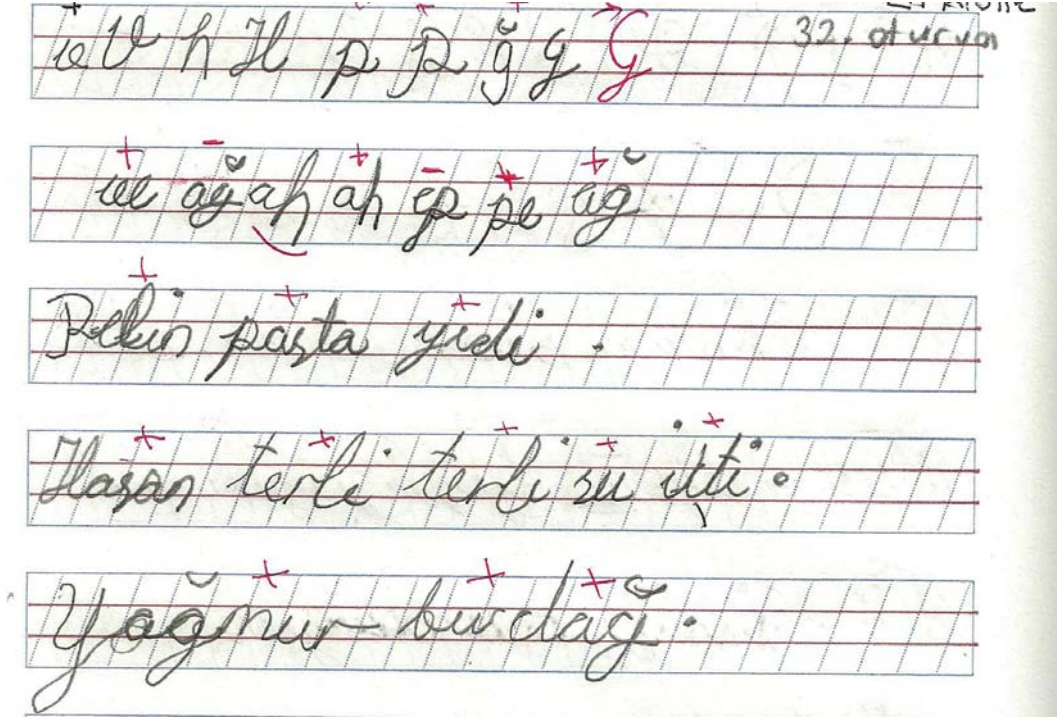
yan yana geldiği kelimeleri yazamamakta; yalnızca bir tek sessiz harfi kullanmaktadır.



Resim 31: Öğrencinin 31. Çalışması

32. Oturum

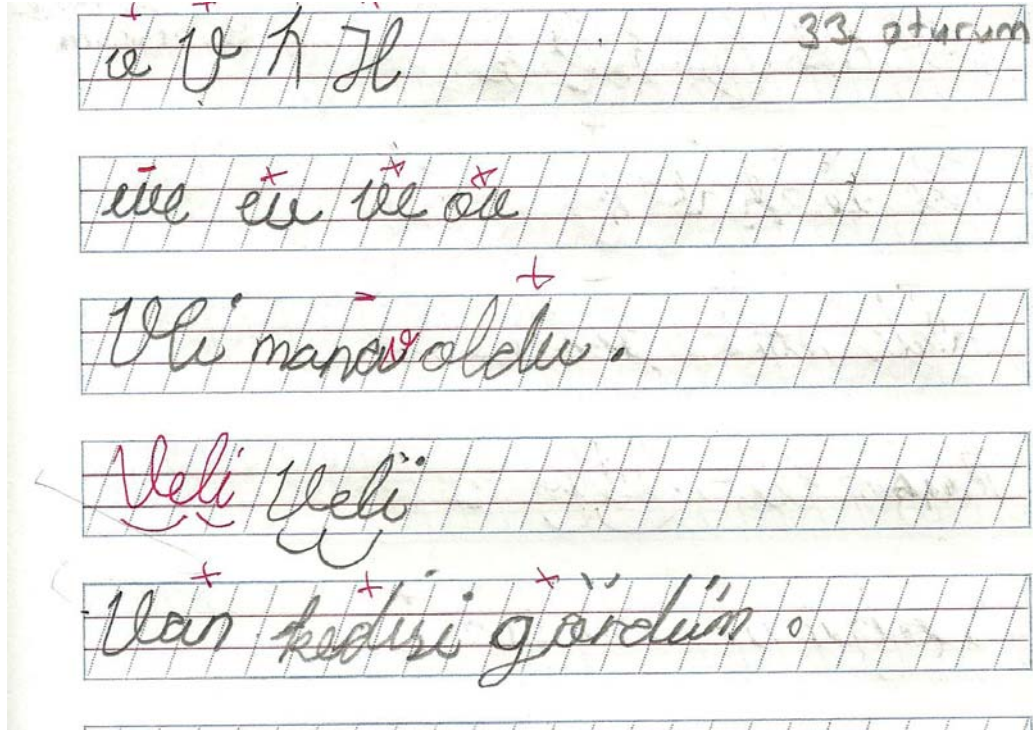
Bu oturumda öğrencinin karıştırdığı sesler tekrar dikte ettirilmiştir. Öğrenci büyük ve küçük olmak üzere 'v', 'h', 'p', ve 'ğ' seslerini doğru bir şekilde yazmıştır. Yalnızca büyük 'ğ' harfini uygun satır aralığına yazamamıştır. Öğrenci yapılan hece çalışmasında zorlanmadan heceleri yazmaktadır. Öğrenci artık açık ve kapalı hece ayırımına varmakta ve zorlanmadan yazmaktadır. Yapılan cümle çalışmasında öğrenci üç tane cümleyi doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 32: Öğrencinin 32. Çalışması

33. Oturum

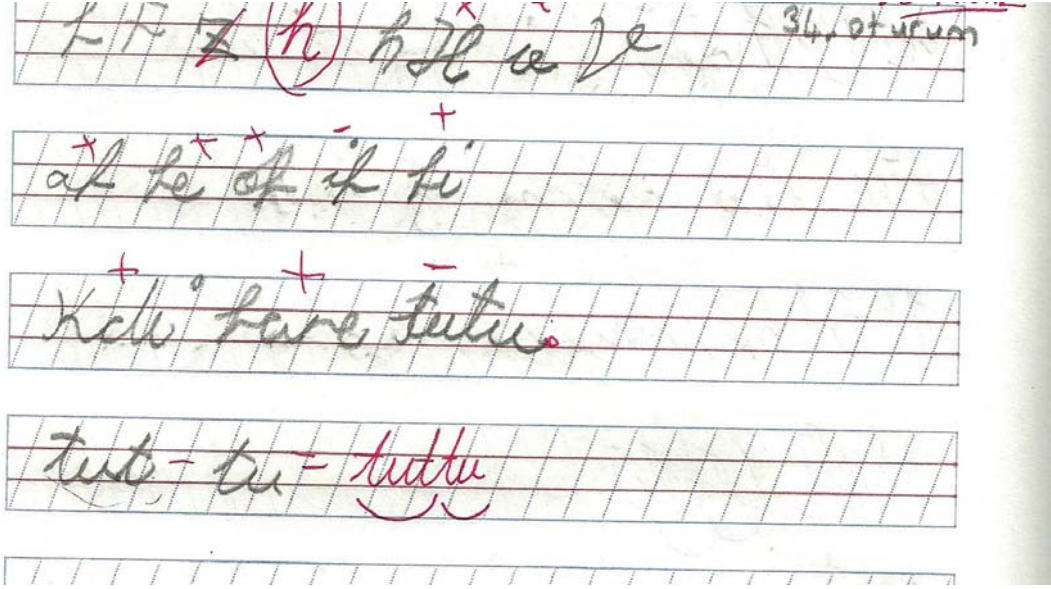
Bu çalışma 'v' ile yapılmıştır. Öğrenci büyük ve küçük 'v' harfini doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrenci 'v' ile 'h' harfini karıştırdığı için 'h' harfi de yazdırılmıştır. Öğrenci harfleri karıştırmamış doğru bir şekilde her iki harfi de yazmıştır. Yapılan hece çalışmasında ise tüm heceleri doğru bir şekilde yazmıştır. Cümle çalışmasında birinci cümlede 'veli' kelimesini yazamamıştır. Öğrenci 'veli' kelimesinde 'e' harfini unutmuştur. İkinci kelimeyi ise doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir.



Resim 33: Öğrencinin 33. Çalışması

34. Oturum

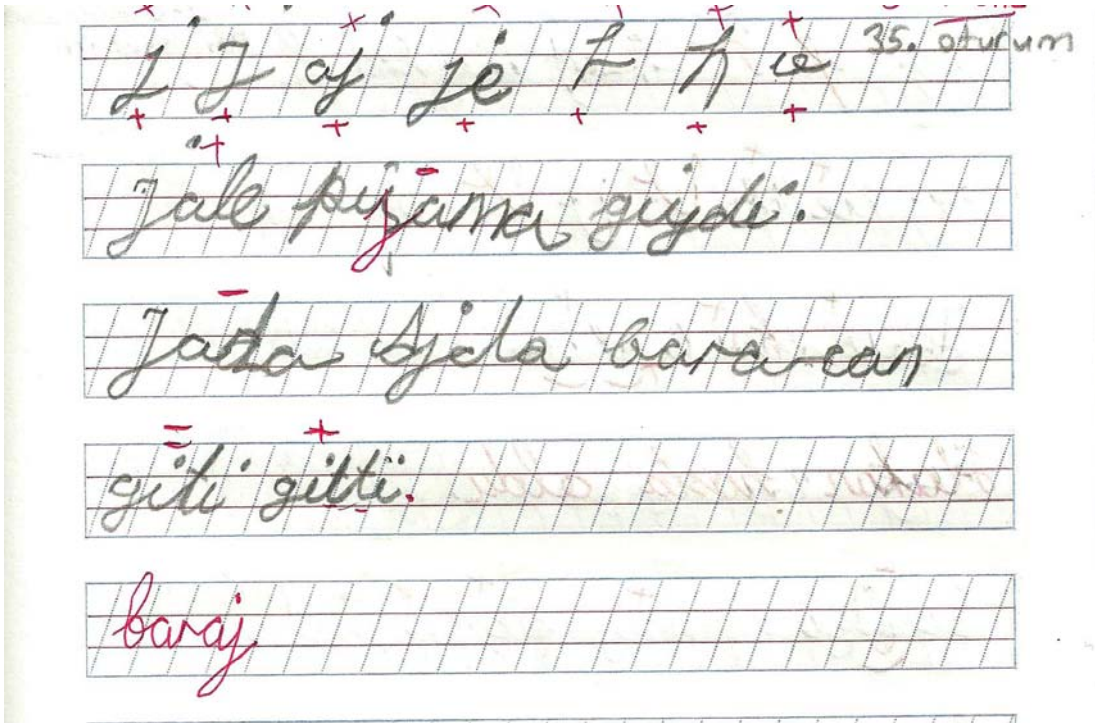
Bu oturum 'f' harfi ile yapılmıştır. Öğrenciye gene 'f', 'h' ve 'v' harfi tekrar edilmiştir. Öğrenci sesleri karıştırmamış; doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrenci ile beş tane hece çalışması yapılmış öğrenci tüm heceleri doğru bir şekilde yazmıştır. Yapılan cümle çalışmasında öğrenci 'tuttu' kelimesini yazamamıştır. Onun yerine 'tutu' yazmıştır. Araştırmacı bu kelimeyi hecelerine ayırarak öğrenciye yazmıştır. İlk önce 'tut' daha sonra 'tu' hecesini yazmıştır. Araştırmacı bu iki heceyi birleştirerek 'tuttu' kelimesini oluşturmuştur. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 34: Öğrencinin 34. Çalışması

35. Oturum

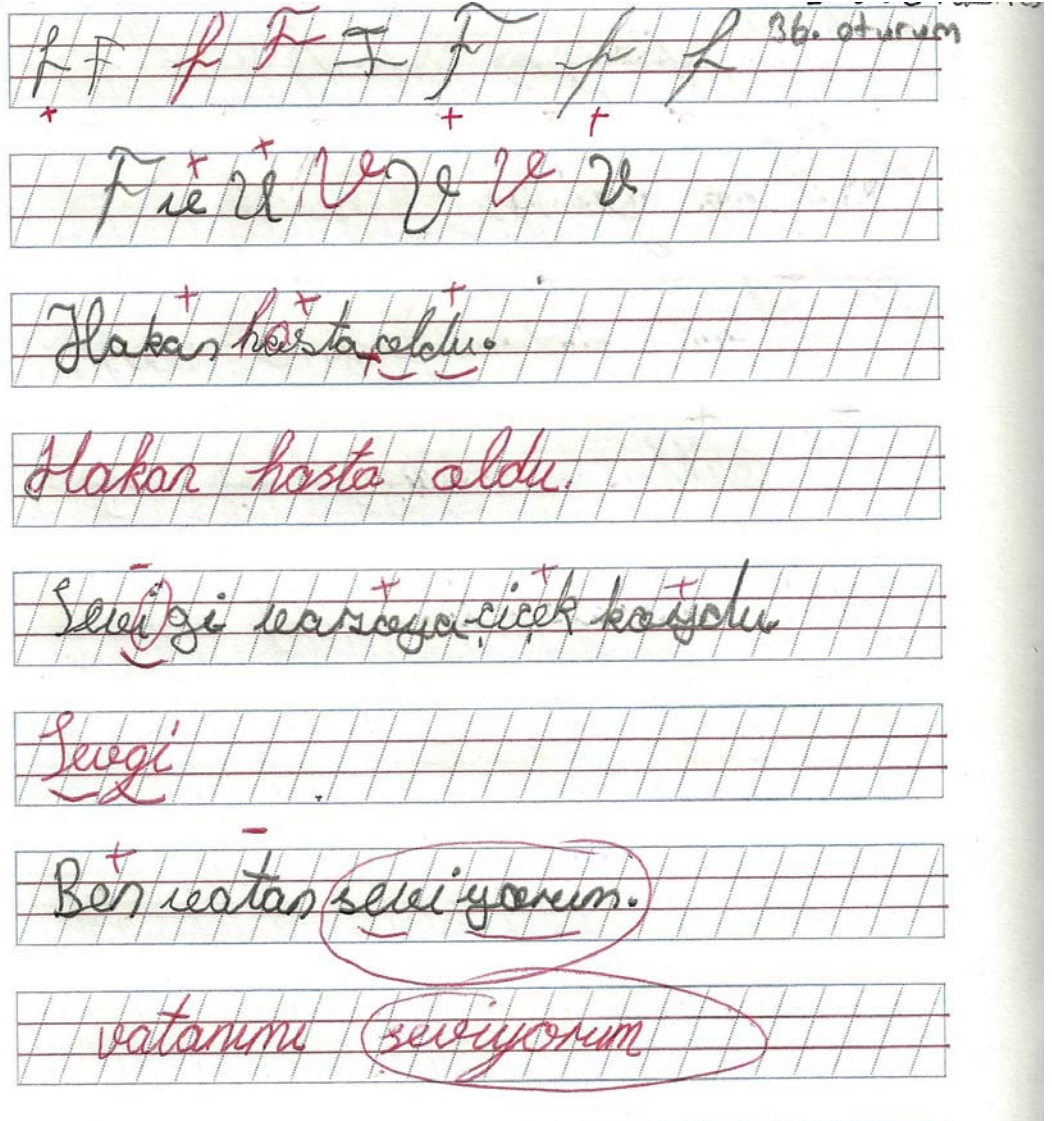
Yapılan çalışma 'j' harfi ile yapılmıştır. Ayrıca tekrar öğrenci ile 'f', 'h' ve 'v' harfi dikte edilmiştir. Öğrenci tüm harfleri doğru bir şekilde yazmıştır. Cümle çalışmasında 'pijama' kelimesini yazarken 'j' harfi yerine 'ş' harfi yazmıştır. 'gitti' kelimesi yerine 'giti' yazmıştır. Ayrıca öğrenci 'baraj' kelimesini yazamamıştır. Yapılan çalışmalarda gözlenen şudur ki; öğrenci iki sessiz harfin yan yana geldiği kelimeleri yazamamaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 35: Öğrencinin 35. Çalışması

36. Oturum

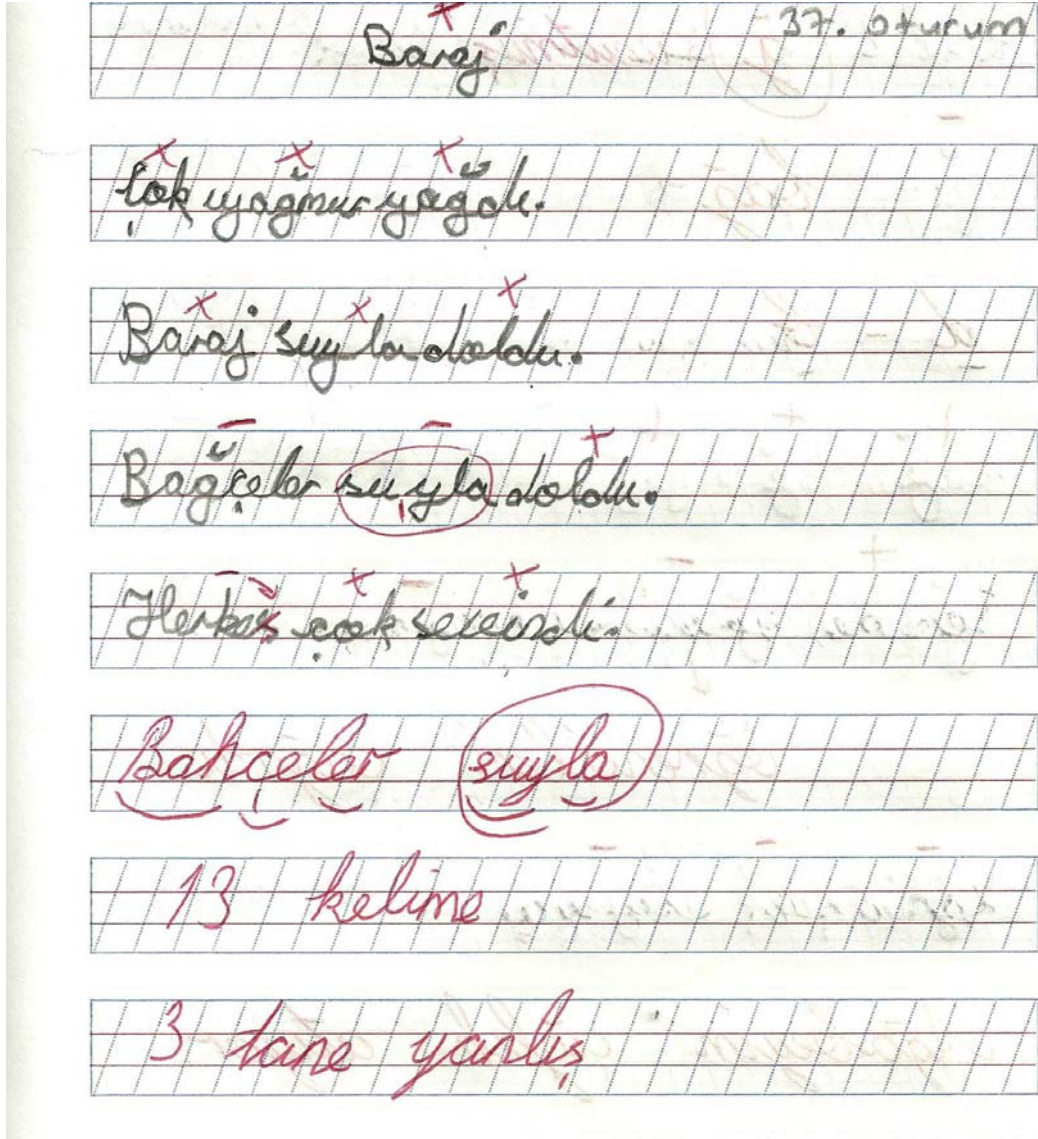
Bu oturumda öğrenci ile 'f' ve 'v' harfi tekrar edilmiştir ve cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenci harfleri karıştırmadan büyük ve küçük harfleri doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrenci büyük 'F' harfini yazarken uygun satır aralığına yazamamıştır. Araştırmacının büyük 'F' harfini göstermesi ile doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrenci ile yapılan üç tane cümle çalışmasında öğrenci ikinci ve üçüncü cümlede küçük hatalar yapmıştır. İkinci cümlede 'Sevgi' yazması gerekirken 'Sevigi' şeklinde yazıp i harfini eklemiştir. Üçüncü cümlede ise 'vatanımı' kelimesini yerine 'vatan' yazmıştır; 'seviyorum' kelimesini ise ayrı bir şekilde yazmıştır.



Resim 36: Öğrencinin 36. Çalışması

37. Oturum

Bu çalışmada öğrenci ile birlikte şiir çalışması yapılmıştır. Öğrenci 13 kelimelik şiirde 3 tane yanlış yapmıştır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %77'dir. Öğrenci 'bahçeler' yerine 'bağçeler'; 'suyla' yerine 'su yla' şeklinde yazmıştır en son ise 'herkes' yerine 'herkez' şeklinde yazmıştır. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir.

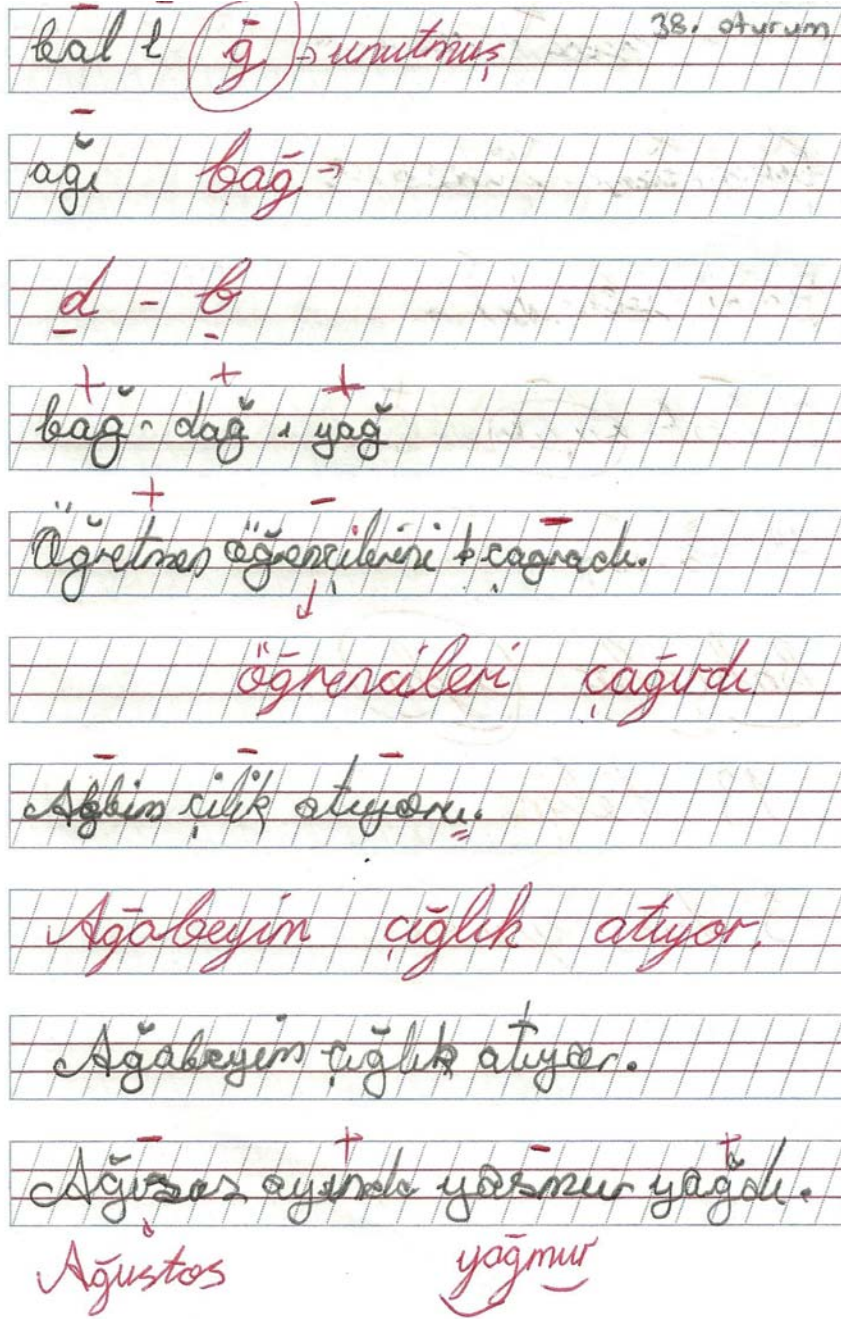


Resim 37: Öğrenci 37. Çalışması

38. Oturum

Bu çalışmada öğrenci 'ğ' sesini hatırlayamadığı için bu ses tekrar edilmiştir. Öğrenci 'bağ' yerine 'bal' kelimesi yazmıştır. Daha sonra içinde 'ğ' olan kelimeler yazdırıldığına öğrenci bu kelimeleri yazmıştır. Cümle çalışmalarında öğrenci ile üç ve üçten daha fazla heceli kelimeler üzerine çalışma yapılmıştır. Öğrenci bu çalışmalarda 'öğrencileri' kelimesi yerine 'öğrençilerini'; 'çağırdı' kelimesi yerine 'çağradı' yazmıştır. İkinci cümlede ise hiçbir kelimeyi doğru yazamamıştır. Üçüncü cümle çalışmasında ise dört kelimedenden oluşan cümlede ikisini

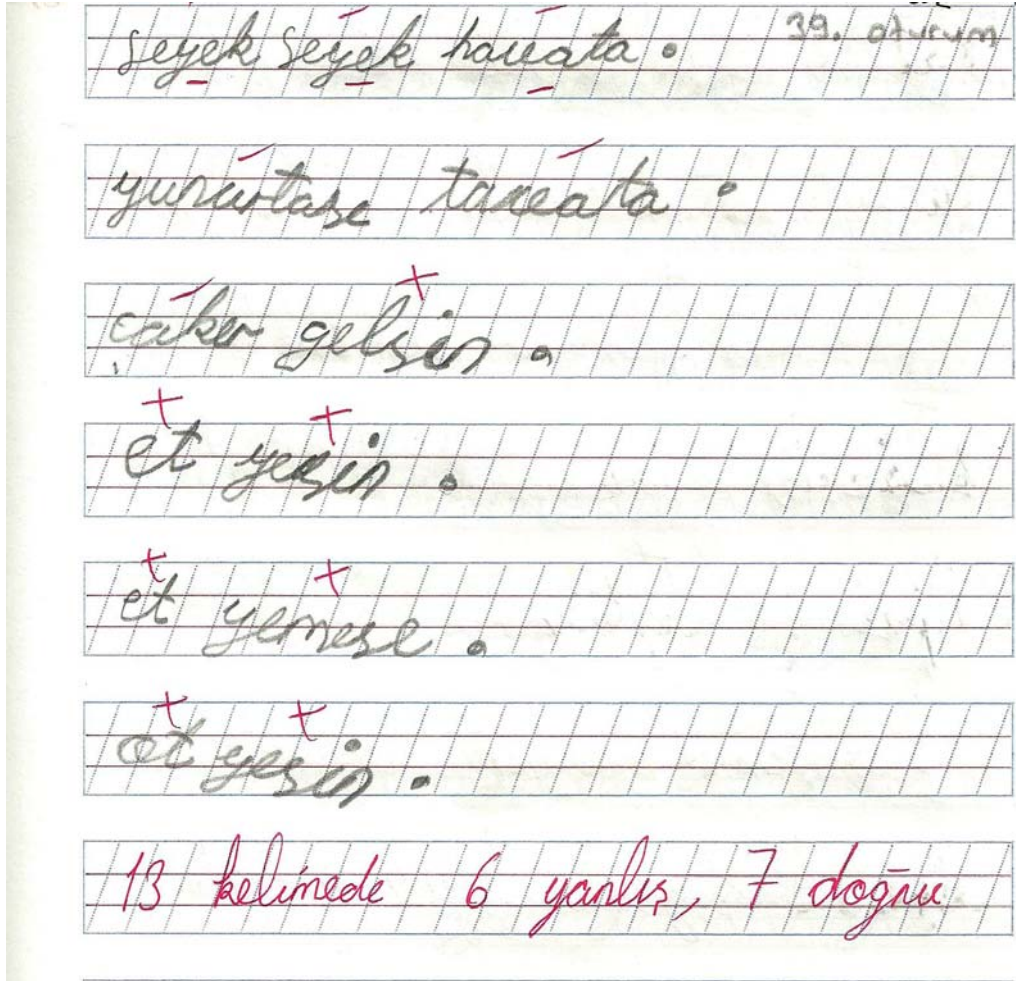
yanlış yazmıştır. 'Ağustos' kelimesi yerine 'ağısos'; 'yağmur' kelimesi yerine ise 'yasmur' yazmıştır. Öğrenci cümlelere büyük harf ile başlamış ve nokta işaretini kullanmıştır. Öğrencinin performansı ise aşağıda gösterilmiştir.



Resim 38: Öğrencinin 38. Çalışması

39. Oturum

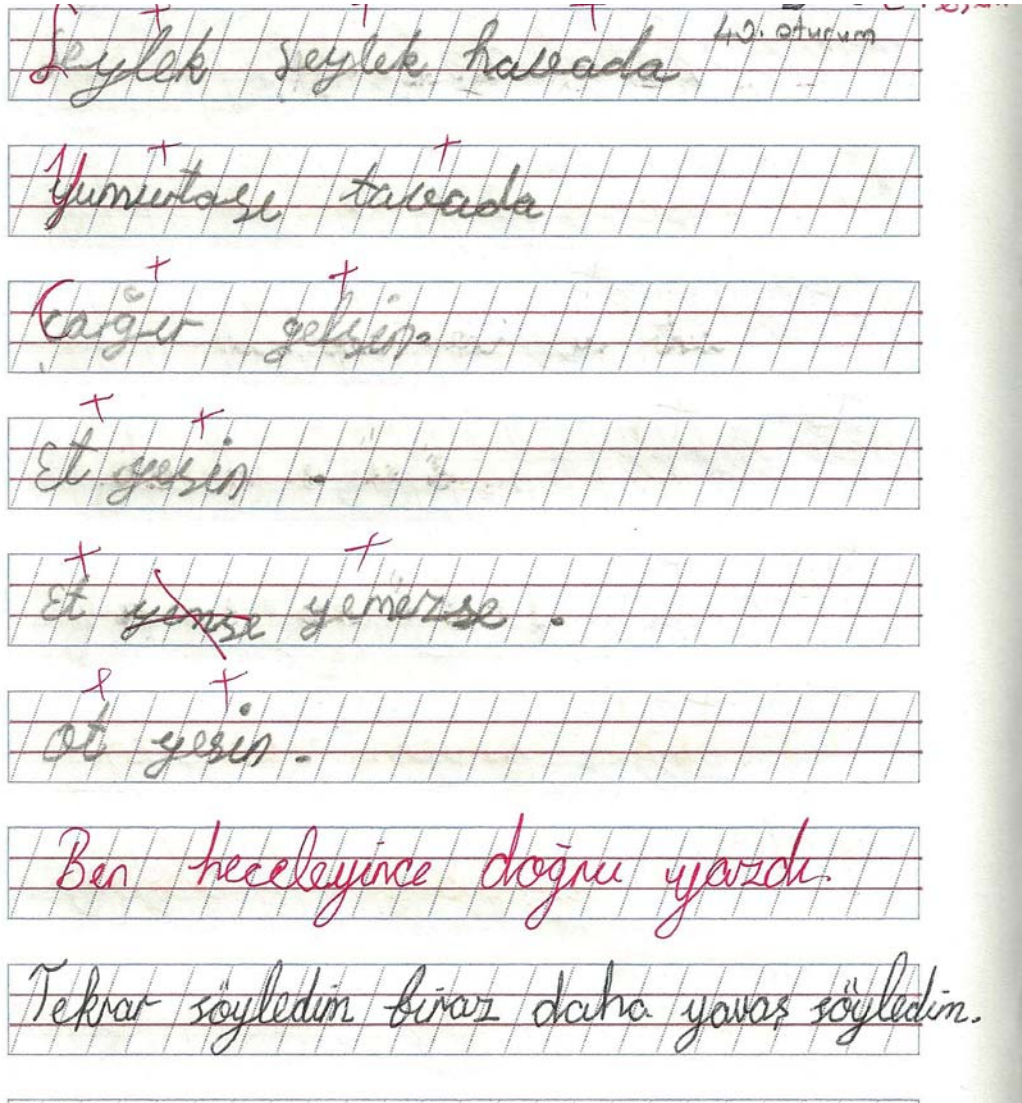
Bu oturumda öğrenci ile tekerleme çalışması yapılmıştır. Öğrenci 13 kelimelik tekerlemede 7 doğru, 6 yanlış yapmıştır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %54'tür. Araştırmacı bu tekerlemeyi öğrenciye dikte ettirirken hiç hecelemeden bir defada söylemiştir. Öğrenci ayrıca sadece ilk satırdaki kelimeyi büyük harf ile yazmıştır. Diğer satırları küçük harf kullanarak yazmıştır. Öğrenci noktalama işaretini dikkat etmiş ve nokta işaretini kullanmıştır. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir.



Resim 39: Öğrencinin 39. Çalışması

40. Oturum

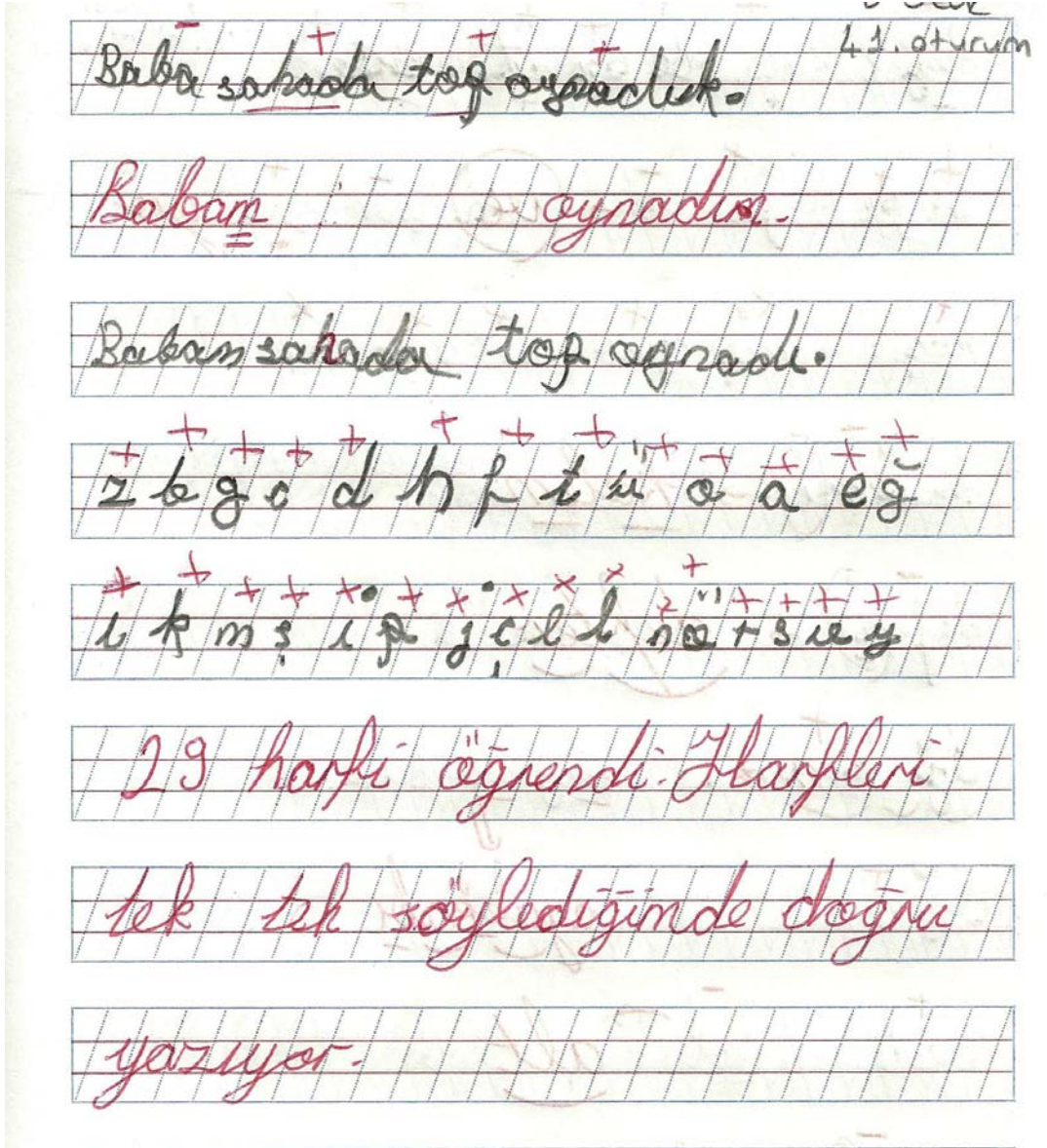
Bu çalışmada araştırmacı öğrenci ile tekrar aynı tekerleme üzerine çalışmıştır. Araştırmacı bu çalışmada tekerlemeyi heceleyerek ve yavaş bir şekilde söyleyerek çalışmıştır. Yapılan çalışma sonrasında öğrencinin doğru yazma yüzdesi % 100'dür. Öğrenci tekerlemeyi büyük harf ile yazmayı hatırlayamamış; araştırmacı öğrencinin yaptığı üç hatayı göstermesi üzerine diğer üç satırı doğru bir şekilde büyük harf ile yazmıştır.



Resim 40: Öğrencinin 40. Çalışması

41. Oturum

Bu çalışmada araştırmacı öğrenciye tüm sesleri dikte ettirmiş ve öğrenci tüm sesleri satır aralığına ve çizgilere uygun bir şekilde doğru yazmıştır. Tek bir cümle yazması istendiği zaman ise öğrenci gene küçük hatalar yapmıştır. 'babam' kelimesi yerine 'm' harfini eksik yazarak 'baba' yazmıştır. 'oynadım' kelimesi yerine ise 'oynadık' yazmıştır. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir.



Resim 41: Öğrencinin 41. Çalışması

42. Oturum

Bu oturumda öğrenci ile hece ve kelime çalışması yapılmıştır. Araştırmacı öğrenciye iki ve üç sestten oluşan heceler yazdırmıştır. Öğrenci 19 heceden 2 tanesini yanlış yazmıştır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %90'dur. Öğrenci ile 8 tane kelime çalışması yapılmıştır. Öğrenci bunlardan 3 tanesini doğru yazmıştır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık % 38'dir. Öğrenci 'kalem' ve 'defter' kelimelerini yazarken sonuna 'i' sesini eklemiştir. 'alt' ve 'ayakkabı' kelimelerini yazarken ise eksik harf yazmıştır. 'alt' kelimesinde 't' harfini; 'ayakkabı' kelimesinde ise 'k' harfini unutmuştur. 'türk' kelimesi yazarken ise 'k' harfini unutmuş araştırmacının hecelemesi ve sesi hissettirmesi üzerine 'k' sesini eklemiştir. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir.

dağ da be se at öt ek 12. okusun

su pe pi re → (ve) yer ya yo

muş müş yer kar rır top

kalem → kalem

defter → defter

öğretmen → ayakba

öğrenci → ayakkabı

üst et → alt

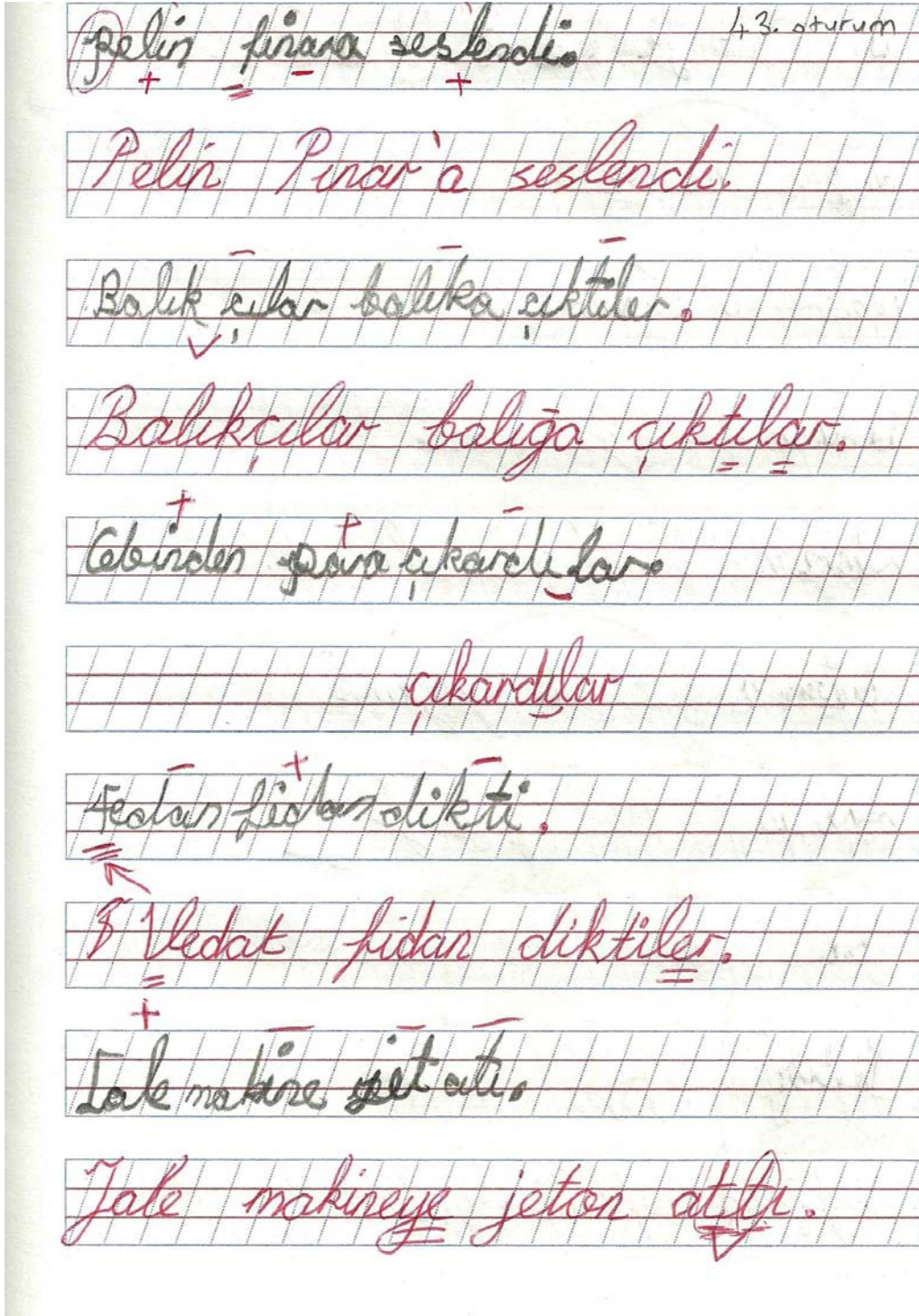
türk → her söyleyince yanlısını

düzeltilti. "k" sesini ekledi.

Resim 42: Öğrencinin 42. Çalışması

43. Oturum

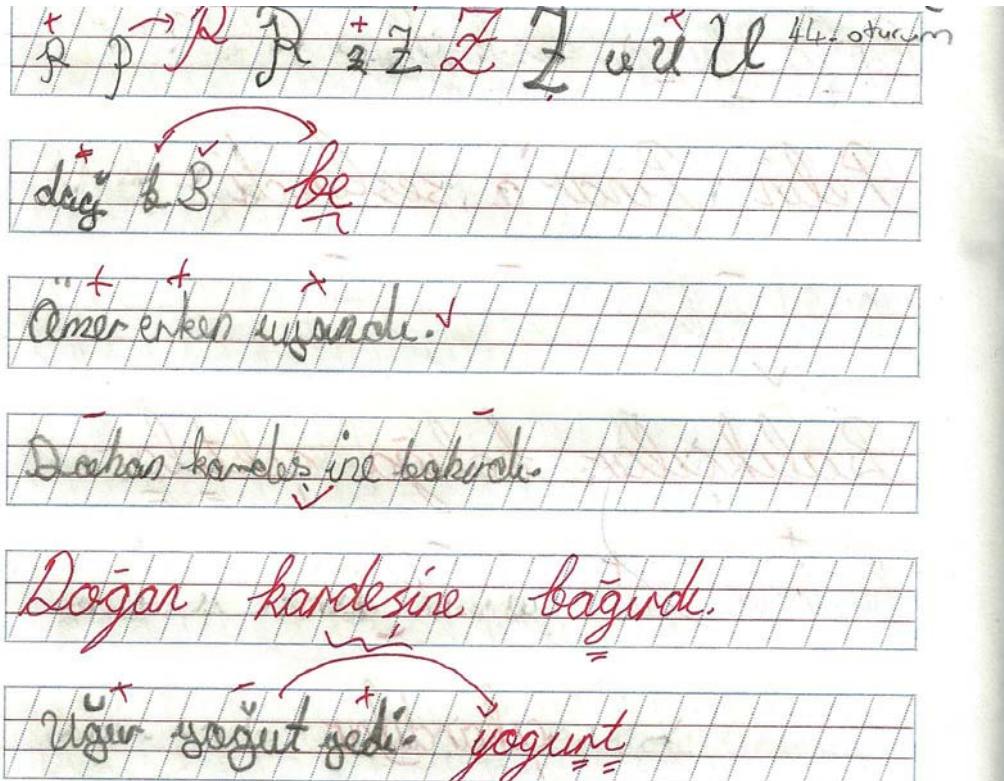
Bu oturumda öğrenci ile cümle çalışması yapılmıştır. Araştırmacı ile beş tane cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenci her cümlede küçük hatalar yapmış; tam doğru yazamamıştır. Birinci cümle çalışmasında öğrenci cümleye büyük harf ile başlamamış ve 'Pınar'a' yazması gerekirken 'finara' yazmıştır. İkinci çalışmasında ise 'balıkçılar' yazması gerekirken kelimeyi ayırmış ve 'balık çılar' yazmıştır. Aynı cümlede 'balığa' yazması gerekirken 'balıka' yazmıştır. Üçüncü cümlede ise 'çıkardılar' kelimesindeki 'lar' hecesini ayrı yazmıştır. Dördüncü cümlede ise 'Vedat' kelimesi yerine 'Fedan' yazmıştır. En son cümlede ise 'makineye' yazması gerekirken 'makine'; 'jeton' kelimesi yerine 'jet'; 'attı' kelimesi yerine ise 'atı' yazmıştır. Araştırmacı çalışma sırasında öğrencinin kelimeyi yanlış yerden ayırdığını, eksik harf kullandığını ve harfleri karıştırdığını (f-v) gözlemlenmiştir. Öğrenci cümlelere büyük harf ile başlamış ancak 3 tane cümlede nokta işaretini kullanmıştır.



Resim 43: Öğrencinin 43. Çalışması

44. Oturum

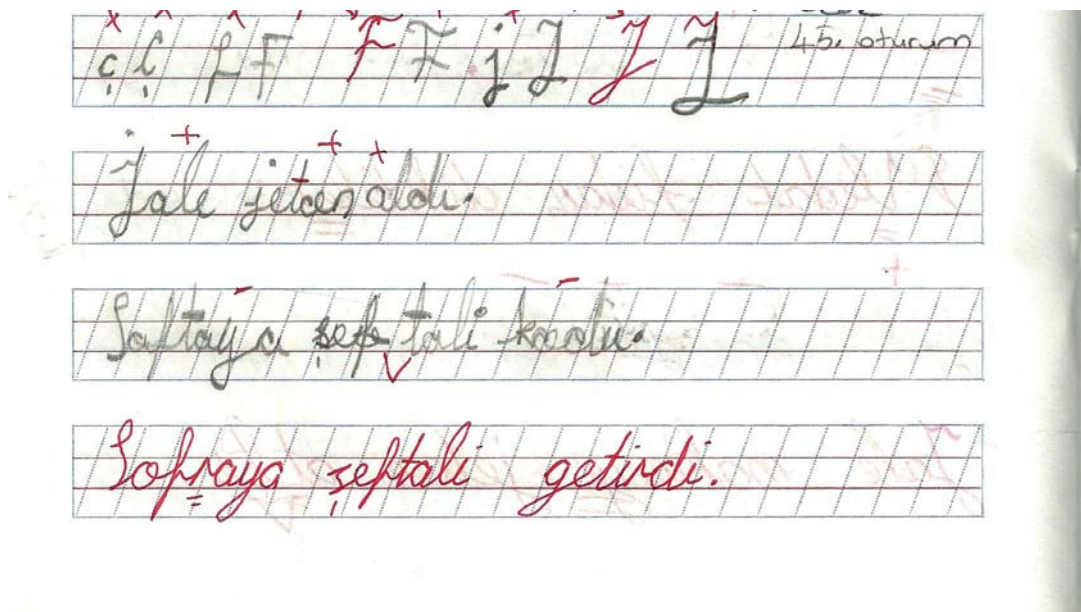
Bu oturumda öğrencinin karıştırdığı sesler (p-z-v) tekrar edilmiştir. Öğrenci harfleri yazmıştır ancak büyük 'P-Z' harfini uygun satır aralığına yazamamıştır. Araştırmancının uygun satır aralığına göstermesi ile öğrenci doğru satır aralığına yazmıştır. Cümle çalışmasında öğrenci ilk cümleyi hatasız yazmıştır. İkinci cümlede 'Doğan' kelimesi yerine 'Dohan'; 'bağırıldı' kelimesi yerine 'bakırıldı' yazmıştır. Öğrenci ile yapılan çalışmalarda gözlemlenen şudur ki öğrenci 'ğ' sesini karıştırmakta doğru yerde kullanamamaktadır. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir. En son cümlede öğrenci 'yoğurt' kelimesini yazarken 'r' sesini yazamamıştır.



Resim 44: Öğrencinin 44. Çalışması

45. Oturum

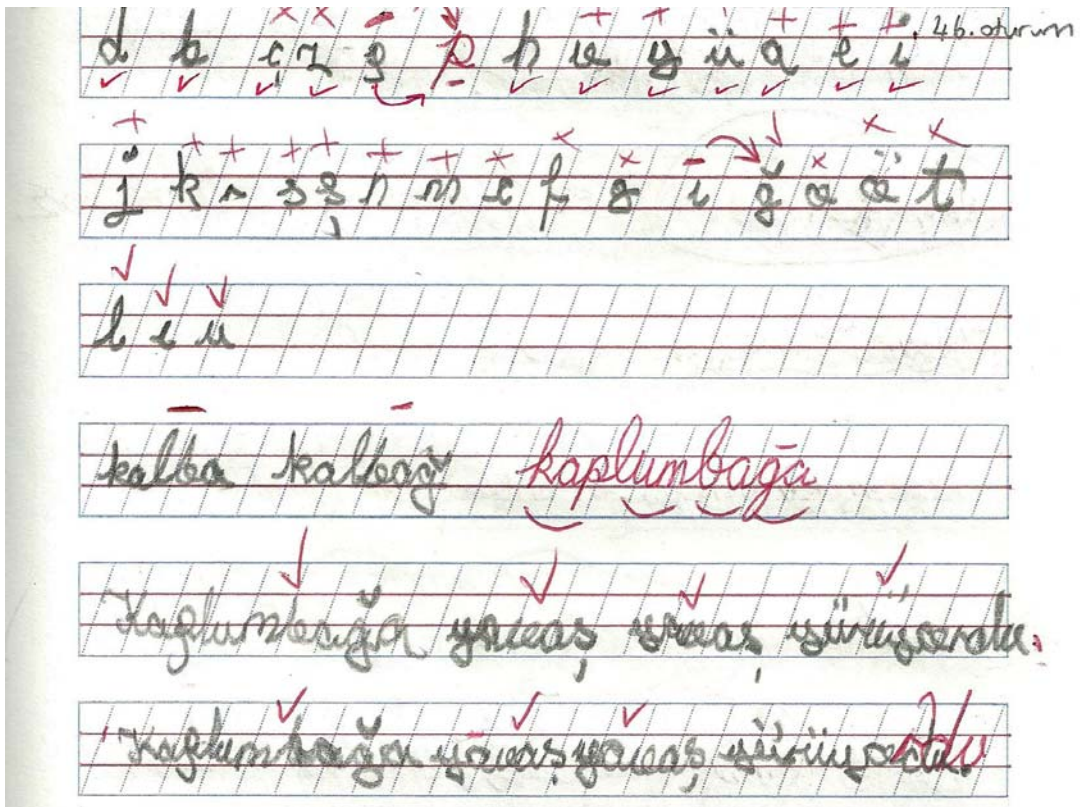
Bu oturumda öğrenciye karıştırdığı sesler dikte ettirilmiştir. Öğrenci büyük harfleri yazarken uygun satır aralığına yazamamaktadır. Yapılan cümle çalışmasında öğrenci ilk cümleyi doğru yazmıştır. İkinci cümlede ise 'sofraya' yazması gerekirken 'softaya' yazmıştır; 'getirdi' yazması gerekirken ise 'kodu' yazmıştır. Ayrıca şeftali kelimesinde 'tali' hecesini ayrı yazmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 45: Öğrencinin 45. Çalışması

46. Oturum

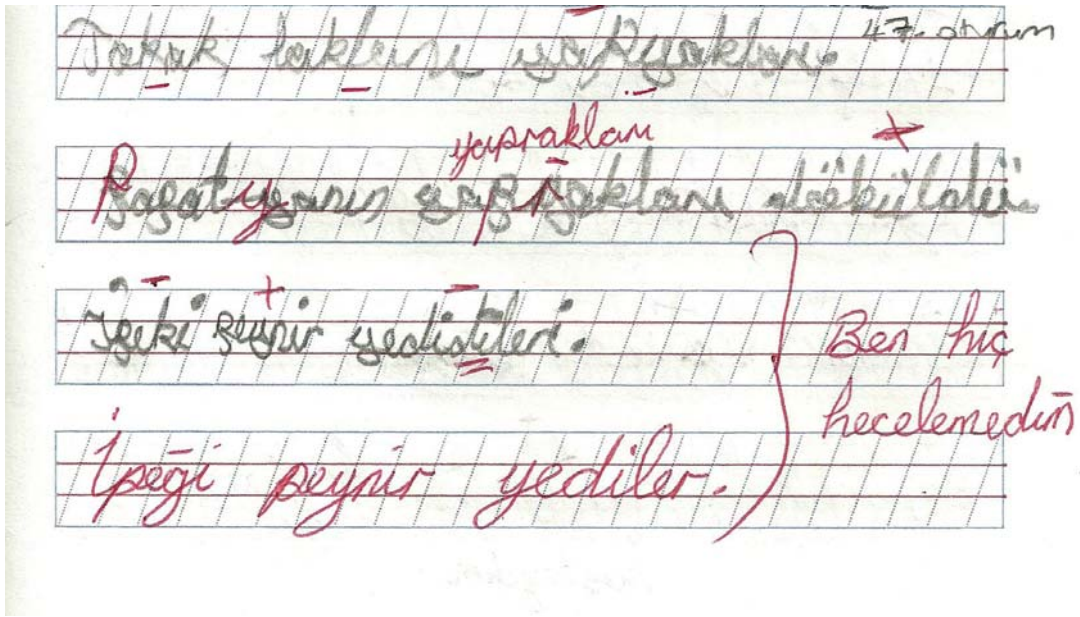
Araştırmacı öğrenci ile harf tekrarı yapmıştır. Öğrenci 'p-ğ' sesini karıştırmaktadır. Öğrenci diğer sesleri ise satır aralıklarına uygun doğru bir şekilde yazmıştır. Öğrenci 'ğ' sesini karıştırdığı için içinde 'ğ' sesi olan kelime yazdırılmıştır. Öğrenciye 'kaplumbağa' kelimesi yazdırılmaya çalışılmış öğrenci birincisinde 'kalba'; ikincisinde 'kalbağ' yazmıştır. Öğrenci dört kelimedenden oluşan cümlede hepsini doğru yazmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 46: Öğrencinin 46. Çalışması

47. Oturum

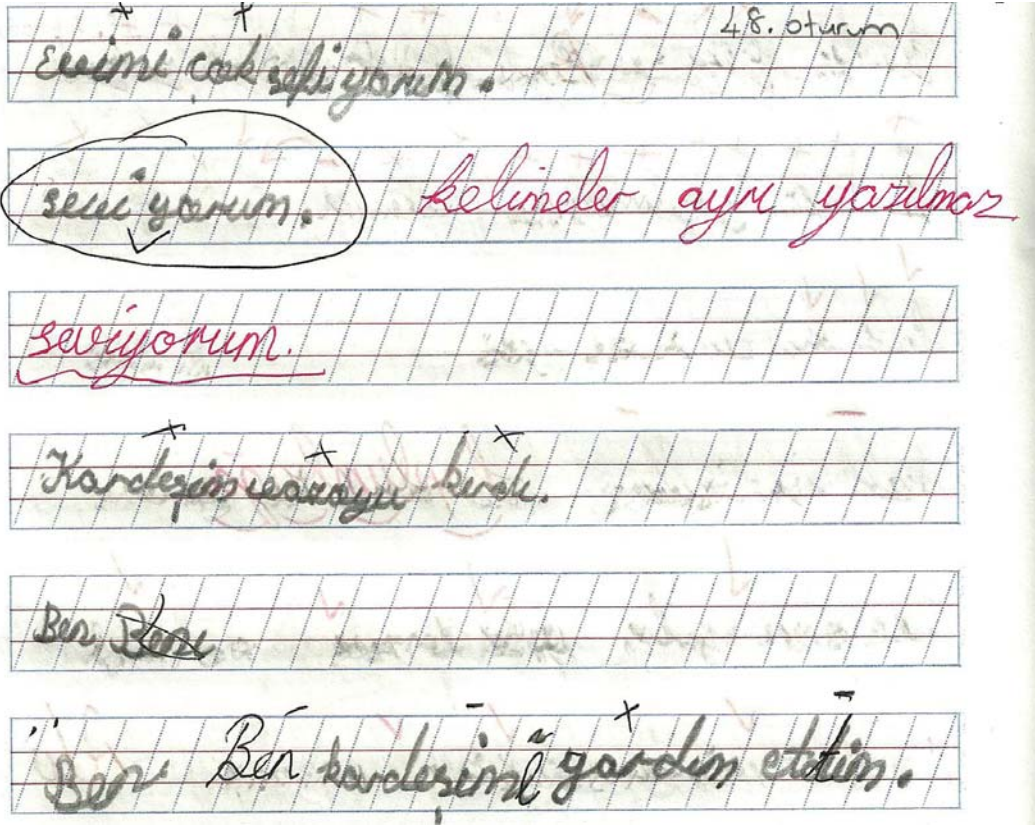
Araştırmacı öğrenci ile çalışma yaparken dikte ettirdiği kelimeleri yavaş ve heceleyerek söylemektedir. Bu çalışmada araştırmacı öğrenciye dikte yaptırırken hecelemeden normal bir şekilde söylemiştir. Öğrenci bu hızda ise daha çok hata yapmıştır. Öğrenci ilk cümlede bütün kelimeyi yanlış yazmıştır. İkinci cümlede tek tek harf hataları yapmıştır. ‘yaprakları’ yazarken ‘r’ harfi yerine ‘y’ harfini kullanmıştır. Cümleye ise büyük harf ile başlamamıştır. En son cümle çalışmasında iki kelimeyi yanlış yazmaktadır. ‘ipeği’ kelimesi yerine ‘igeği’; ‘yediler’ kelimesi yerine ‘yendidileri’ yazmaktadır. Öğrenci yazım hataları olarak harf ekleme ya da harfleri karıştırma hataları yapmaktadır. Ayrıca öğrenci ile yavaş dikte edildiği zaman daha az hata yapmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim: Öğrencinin 47. Çalışması

48. Oturum

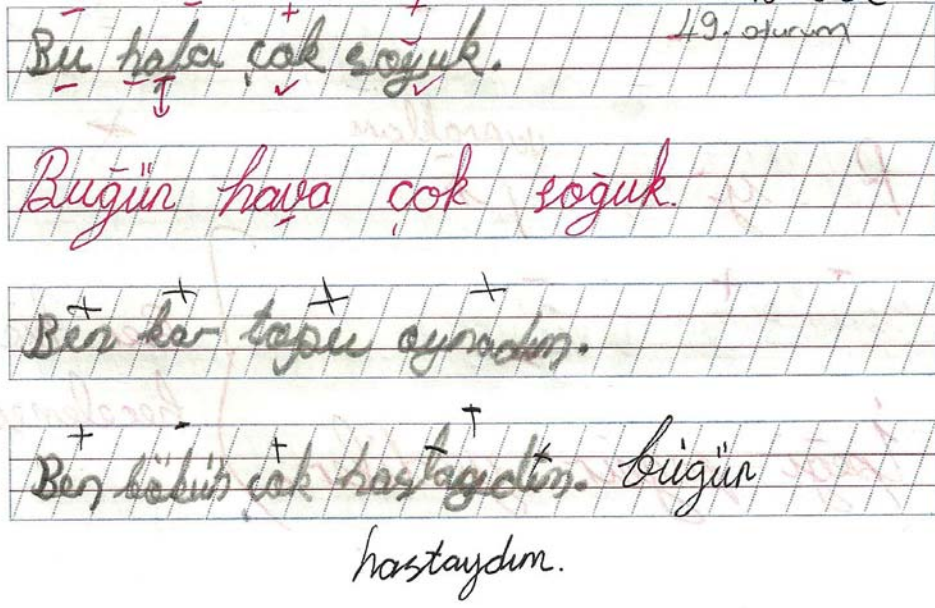
Bu oturumda öğrenci ile cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenci ile yapılan çalışmada gözlemlenen şudur ki öğrenci kelimeleri yanlış yerden ayırmakta ve daha önceden karıştırdığı sesleri öğrenci bu çalışmada da karıştırmaktadır. Öğrenci 'seviyorum' kelimesini yazarken 'sefi yorum' şeklinde yazmıştır. Hem harf karıştırmış (v-f); hem de kelimeyi yanlış yerden ayırmıştır. Öğrenci ikinci cümleyi doğru yazmıştır. En son cümlede ise 'kardeşime' yazması gerekirken 'kardeşimi' yazmıştır. Öğrenci ile yapılan çalışmalarda yazım yanlışlarını önemli ölçüde azaltmıştır. Ancak harf karıştırma, harf ekleme ve yanlış yerden hece ayırma hataları azda olsa devam etmektedir. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 48: Öğrencinin 48. Çalışması

49. Oturum

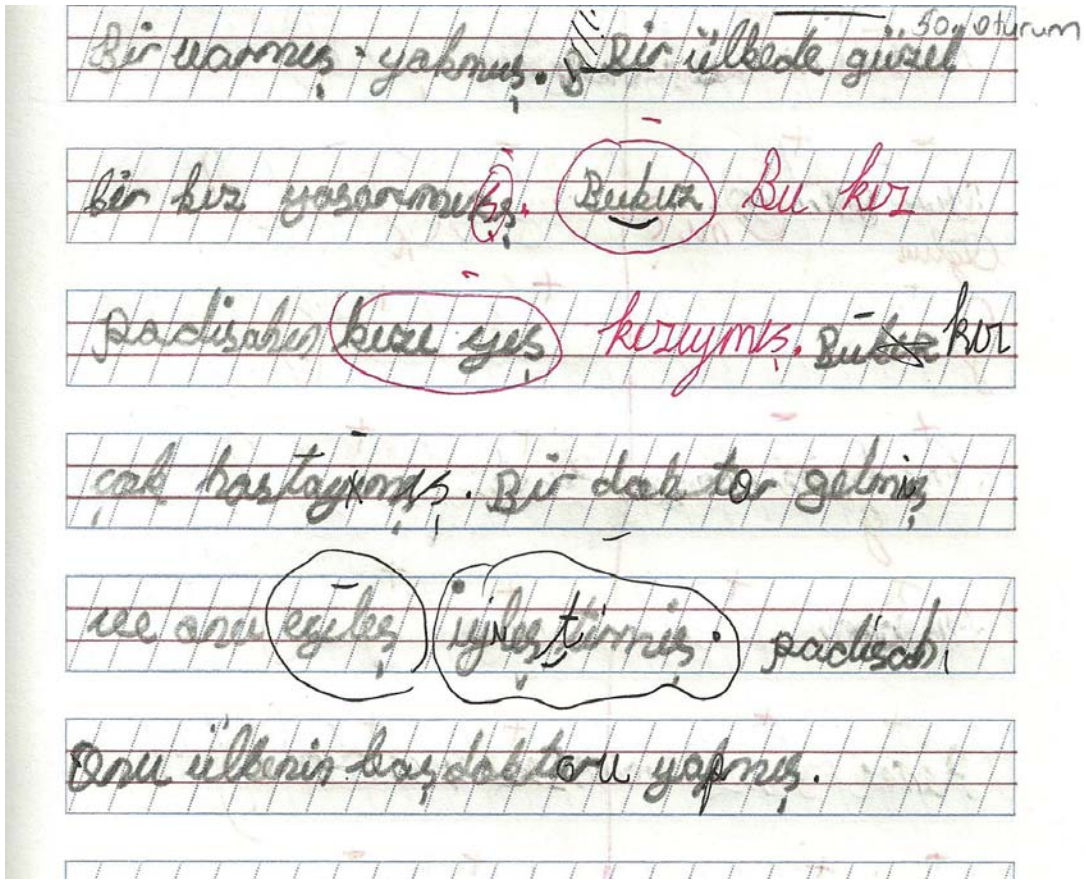
Bu oturumda öğrenci ile cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenci iki ve daha basit kelimeleri daha kolay yazmaktadır. Yapılan çalışmada öğrenci ilk cümledeki 'bugün' kelimesi yerine 'bu' yazmıştır. İkinci cümle araştırmacı tarafından daha çok iki heceden oluşan kelimeler ile çalışma yapılmıştır ve öğrenci cümleyi doğru bir şekilde yazmıştır. Üçüncü cümlede öğrenci 'bugün' ve 'hastayım' kelimelerini yanlış yazmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 49: Öğrencinin 49. Çalışması

50. Oturum

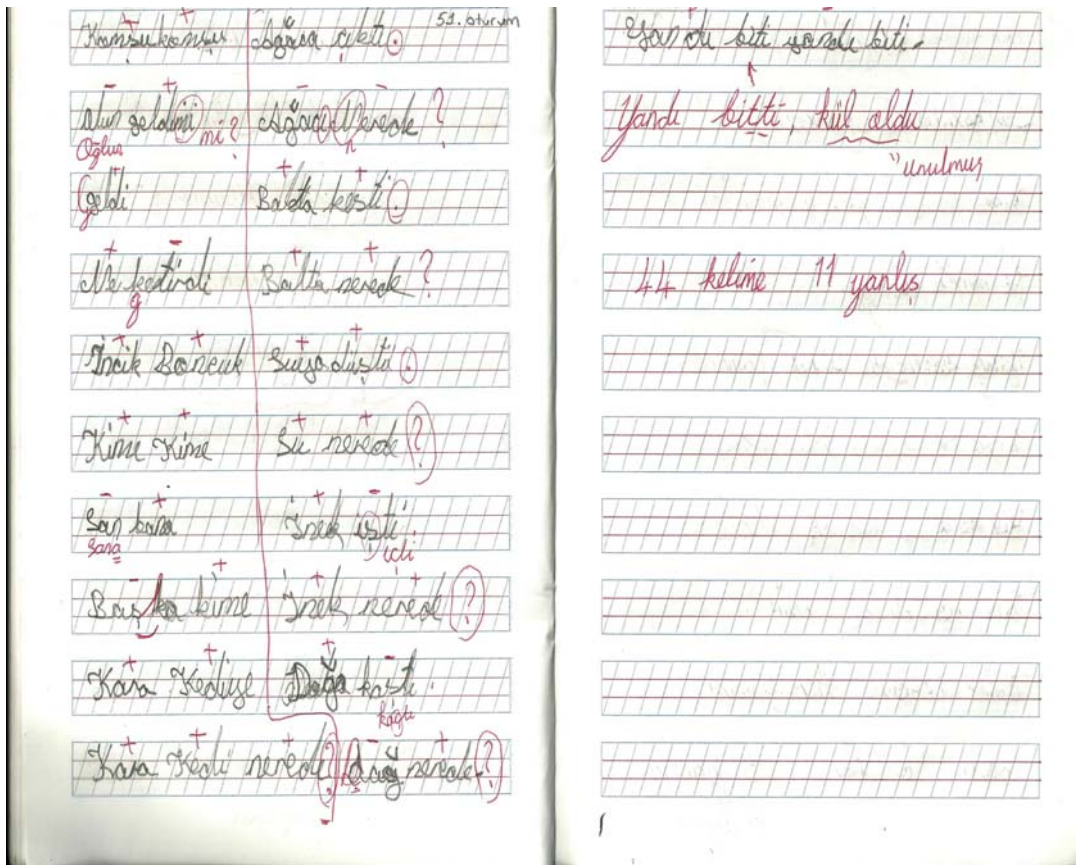
Bu oturumda araştırmacı öğrenci ile küçük bir hikaye çalışması yapmıştır. Öğrenci bu çalışmada eksik harf yazmaza, kelimeleri birleştirme ve ayrı yazma hatası yapmaktadır. 30 kelimelik hikayede öğrenci 6 tane yanlış yazmıştır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %80'dir. Öğrenci 'yaşarmış' kelimesini yazarken 'ş' harfi yerine 'z' harfini kullanmıştır. Çalışmanın iki yerinde öğrenci 'bu kız' kelimesini bitişik yazmıştır. 'kızılmış' kelimesini yazarken 'kızıl yış' şeklinde yazmıştır. Öğrenci 'hastaymış' ve 'iyileştirmiş' kelimesini de yanlış yazmıştır. Öğrenci en son cümlede ise büyük harf ile başlamayı unutmuştur. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 50: Öğrencinin 50. Çalışması

51. Oturum

Bu oturumda araştırmacı öğrenci ile tekerleme çalışması yapmaktadır. Bu tekerlemedeki kelimeler iki ya da üç heceden oluşmaktadır. Kelimeler oldukça basittir. Araştırmacı, öğrenciye tekerlemeyi dikte ettirirken normal hızda ve hecelemeden söylemiştir. Öğrenci 44 kelimelik tekerlemede 11 yanlış yapmıştır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi %75'dir. Öğrenci bu çalışmada harf karıştırma (d-ğ ; k-g; ş-ç), harf unutma, harfi yanlış yerden ayırma hataları yapmıştır. Öğrenci cümlelere büyük harf ile başlamıştır. Bu tekerleme çalışmasında öğrenci sadece en son kelimedeki nokta işaretini kullanmıştır. Diğer satırlarda nokta ve soru işaretini hiç kullanmamıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 51: Öğrencinin 51. Çalışması

52. Oturum

Araştırmacı bu oturumda öğrenciye Dere adlı şiiri dikte ettirmiştir. Öğrenci 21 kelimelik şiirden 16 doğru, 5 tane yanlış yapmaktadır. Öğrencinin bu şiirden doğru yapma yüzdesi yaklaşık %76'dır. Öğrenci bu şiiri düzgün bir el yazısı kullanarak ve her dizeye büyük harf ile başlayarak yazmıştır. Çalışma sırasında gözlenen şudur ki; öğrenci soru işaretini nerede kullanması gerektiğini bilememektedir. Şiirde üç tane soru işareti kullanılması gerekirken öğrenci hiç kullanmamaktadır. Soru işareti yerine nokta işaretini kullanmaktadır. Öğrenci bu şiirde küçük hatalar yapmaktadır. Öğrenci kelimeyi ayırmaması gereken yerden ayırmış 'yağmu dan; çamur dan mı' şeklinde. Yanlış harf kullanmış ğ yerine k sesini kullanmıştır. (yatakın). Aynı yazması gereken harfi bitişik yazmıştır. 'heryerine' şeklinde. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir.

DE RE 32. oturum

Herkes alır suyu alır

Herkesin suyu olan yağmurdan mı

Su neyle düşüyor.
giz

Yatıyor camur damar mı camurdan mı

X X X X

Bilmez durup dinmek dilemek

Kuş uçuş denizcişir akan

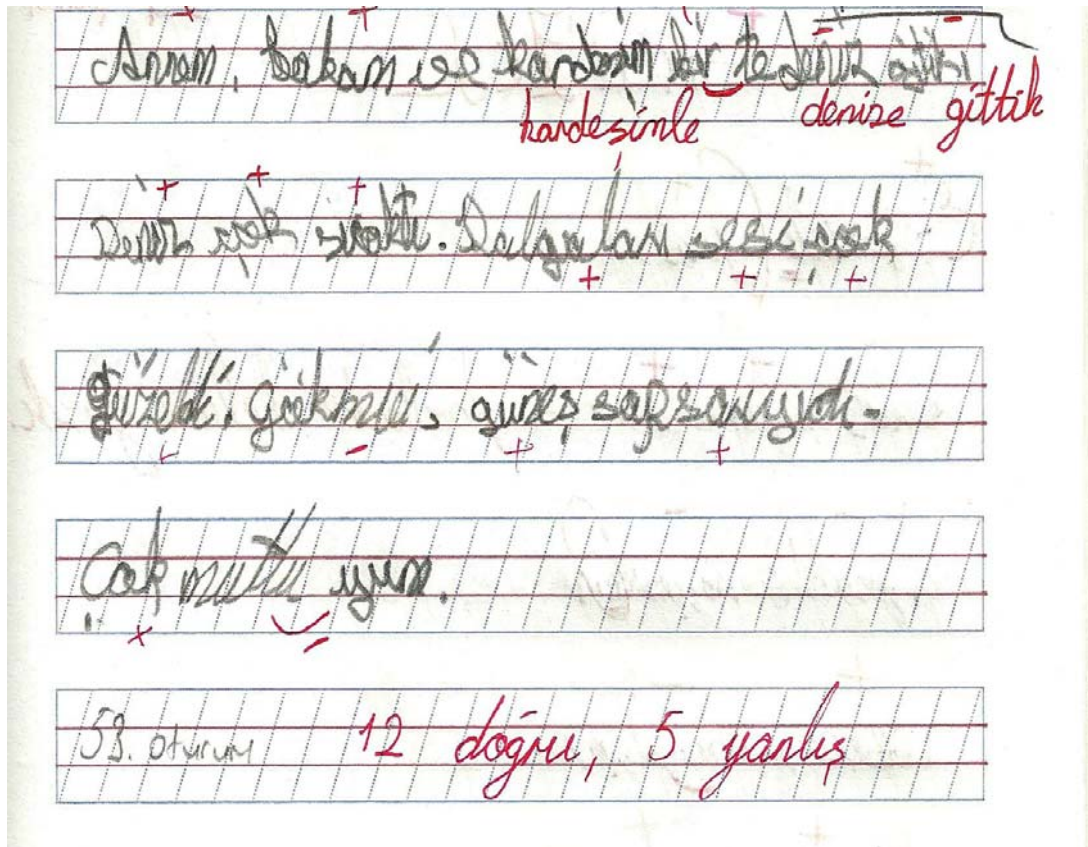
Herkesin her yeri

Suyla a yollar 5 yanlış
16 doğru

Resim 52: Öğrencinin 52. Çalışması

53. Oturum

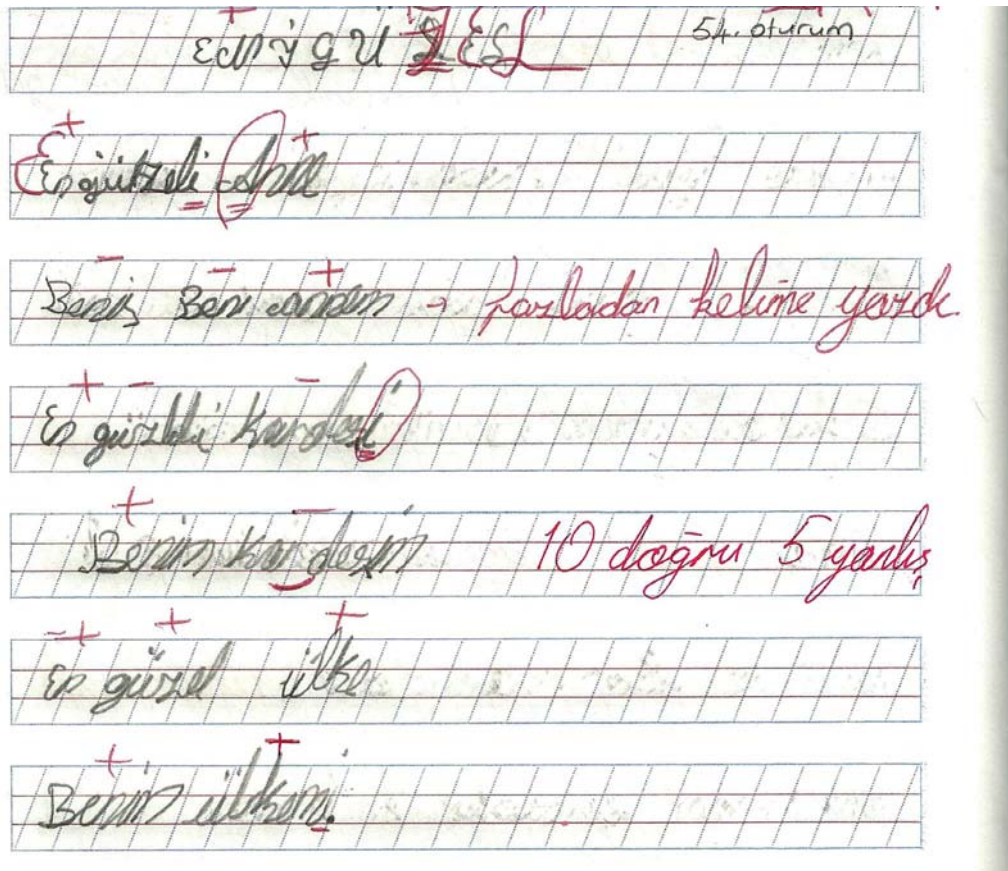
Bu oturumda öğrenci ile küçük bir metin çalışması yapılmıştır. Öğrenci 17 kelimelik metinden 12 doğru, 5 yanlış yapmaktadır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %71'dir. Çalışmalar ilerledikçe öğrenci kelimeleri yazmakta ancak yaptığı küçük hatalara devam etmektedir. Öğrenci bu çalışmada eksik harf yazma hatası yapmaktadır. 'kardeşimle' yazması gerekir iken 'kardeşim'; 'denize' yazması gerekir iken 'deniz'; 'gittik' yazması gerekir iken 'gitiki' yazmıştır. Öğrenci 'gökyüzü' yazması gerekirken ise 'gökmü' yazmıştır. Öğrenci yazma sırasında kelimeleri ayırmaması gereken yerden ayırmaktadır. Bu çalışmada ise 'mutluyum' kelimesini 'mutlu yum' şeklinde ayırmıştır. Bu çalışmada öğrenci virgül ve nokta işaretini kullanmış ayrıca noktadan sonra büyük harf ile başlamıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 53: Öğrencinin 53. Çalışması

54. Oturum

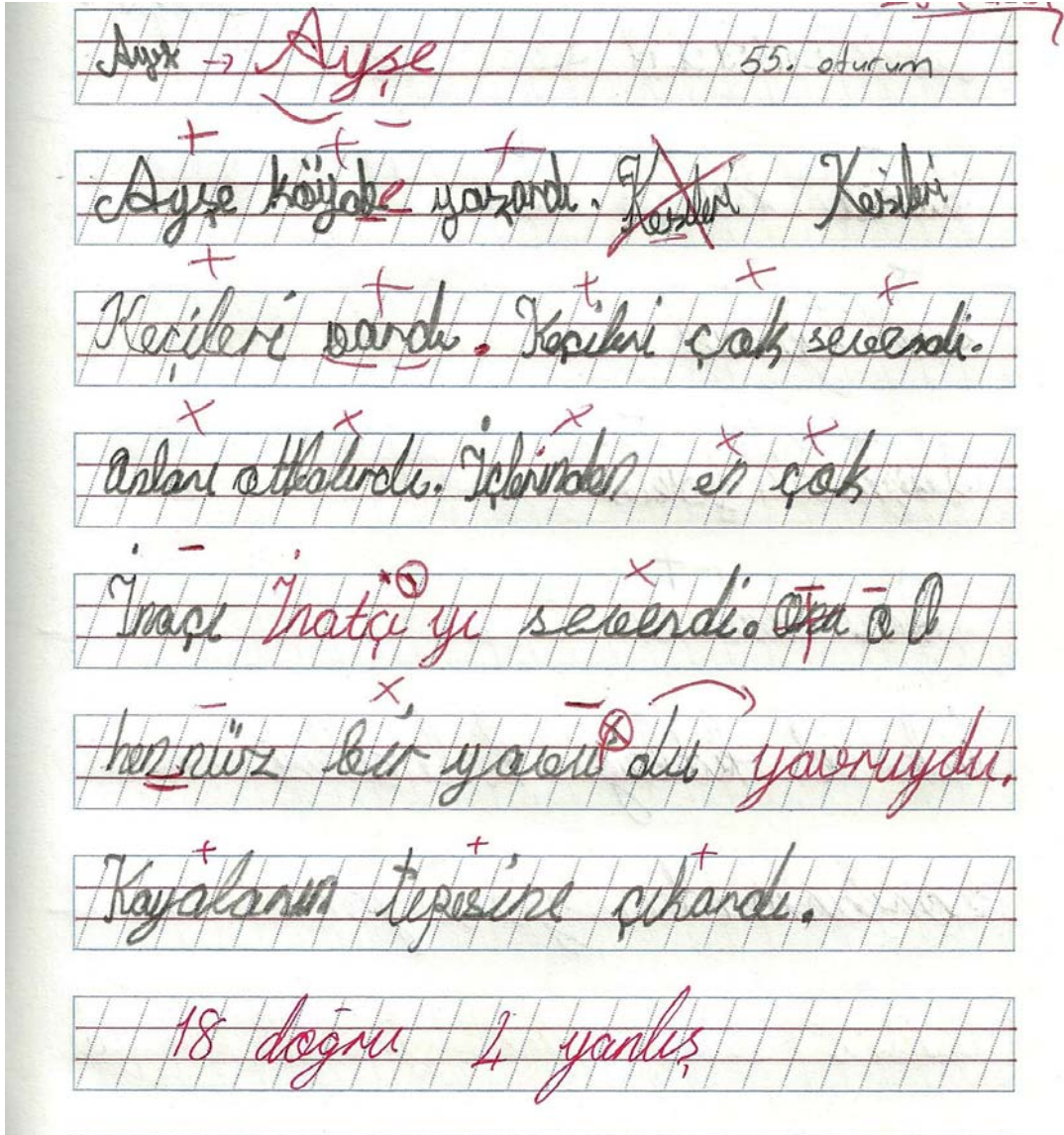
Bu çalışmada öğrenci ile En Güzel adlı şiir çalışması yapılmıştır. Öğrenci 15 kelimelik şiirde 10 doğru, 5 yanlış yapmaktadır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %68'dir. Bu çalışmada öğrenci en çok ses ekleme hatası yapmıştır. Öğrenci kelimeleri doğru yazmış ancak kelimelerin sonuna 'i' sesini eklemiştir. Öğrenci iki yerde 'güzel yerine güzeli' yazmış; 'kardeş yerine kardeşi' yazmıştır. Öğrenci ayrıca gene kelimeyi olmaması gereken yerden ayırarak 'kardeşim' yazmaktadır. Şiirde öğrenci 'benim' kelimesi ilk defada yazamamış ikinci ve üçüncü seferde yazmıştır. Öğrenci ilk dizeyi küçük harf ile başlamış daha sonra araştırmacının hatasını göstermesi üzerine daha sonraki dizelere büyük harf ile başlamıştır.



Resim 54: Öğrencinin 54. Çalışması

55. Oturum

Bu çalışmada araştırmacı öğrenci ile metin çalışması yapmıştır. 22 kelimelik metinden öğrenci 18 doğru, 4 yanlış yapmaktadır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %82'dir. Bu çalışmada araştırmacı öğrenciye metin dikte ettirirken daha önceki şiire göre biraz daha yavaş söylemiştir. Öğrenci özel isin olan İnatç1'y1 yazarken kesme işaretini kullanmamış ve '-y1' hecesini kelimeye eklememiştir. Öğrenci 'hennüz' kelimesini yazarken kelimeyi ayırarak 'hen nüz' şeklinde yazmıştır. 'yavruydu' kelimesini de yazarken gene heceyi ayırarak 'yavu du' şeklinde yazmıştır. Öğrenci nokta işaretini kullanmış ve noktadan sonra büyük harf ile başlamıştır. Sadece bir yerde 'o' harfini küçük harf ile yazmış araştırmacının hatırlatması ile tekrar büyük harf şeklinde yazmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.

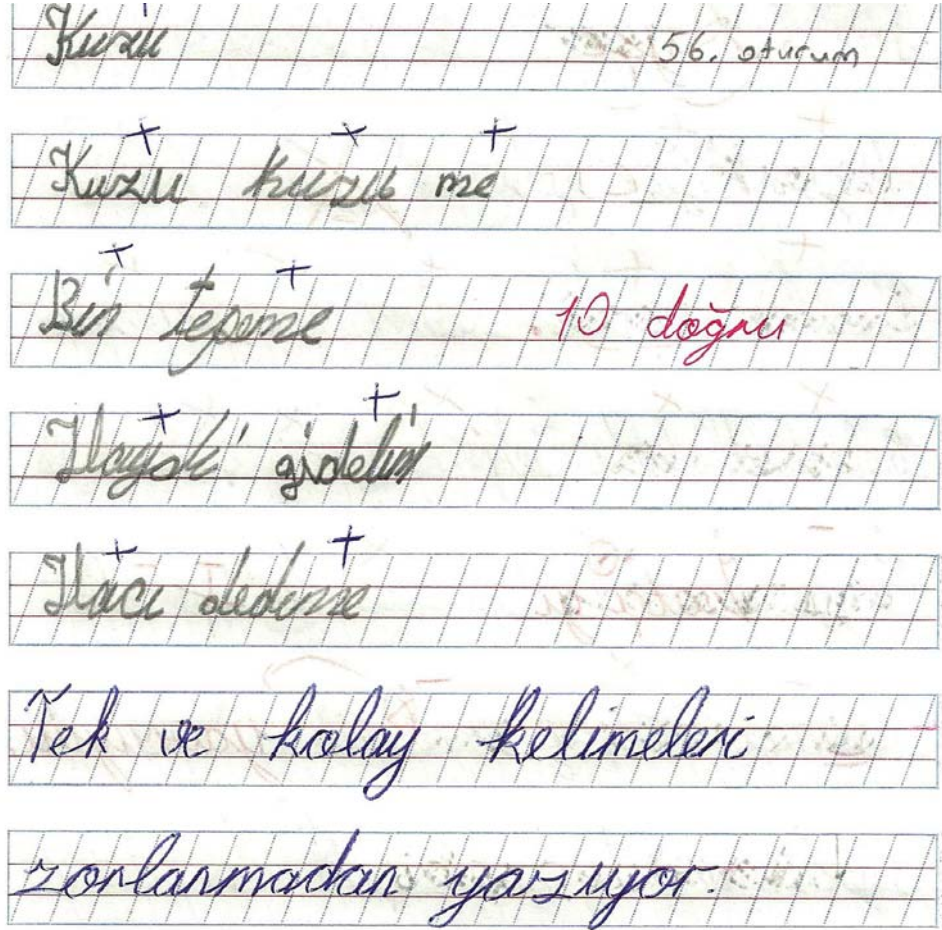


Resim 55: Öğrencinin 55. Çalışması

56. Oturum

Bu çalışmada araştırmacı öğrenci ile tekerleme çalışması yapmıştır. Araştırmacı bu tekerlemeyi seçerken öğrencinin seviyesine göre daha kolay bir dikte olmasını istemektedir. Bu tekerlemedeki kelimeler tek ya da iki heceden oluşmakta ayrıca bir hecede iki ya da en fazla üç ses vardır. Öğrenci 10 kelimedenden oluşan tekerlemede 10 doğru, 0 yanlış yapmaktadır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi %100'dür. Yapılan çalışma sırasında öğrenci basit kelimelerden yapılan dikteyi daha

doğru yazmakta ve daha az hata yapmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.

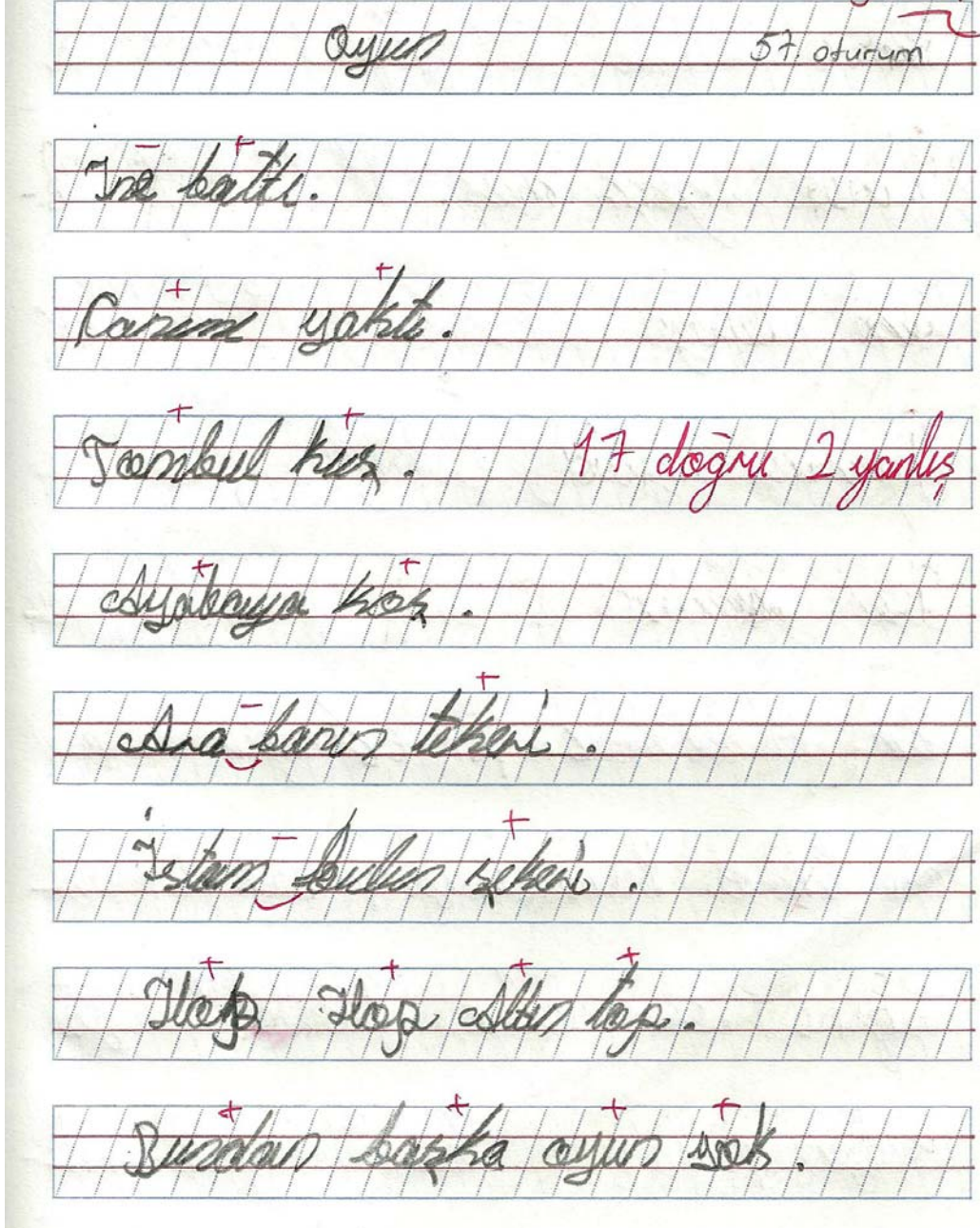


Resim 56: Öğrencinin 56. Çalışması

57. Oturum

Bu oturumda araştırmacı öğrenci ile tekerleme çalışması yapmaktadır. Öğrenci 20 kelimelik tekerlemede 17 doğru, 3 yanlış yapmaktadır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık %85'dir. Öğrenci yapılan çalışmada sırasında gözlenen şudur ki öğrenci 'ğ' sesini karıştırmakta ve nerede kullanması gerektiğini bilememektedir. Bu çalışmada da öğrenci 'iğne' kelimesini yazarken 'ine' şeklinde yazarak 'ğ' sesini kullanmamıştır. Öğrenci yapılan çalışmalarda tekrar ettiği kelimeyi ayırma hatasını bu tekerlemede de yapmıştır. 'arabanın' kelimesini '-banın' hecesinden

ayırarak yazmıştır. 'istanbulun' kelimesini ise '-bulun' hecesinden ayırarak yazmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 57: Öğrencinin 57. Çalışması

58. Oturum

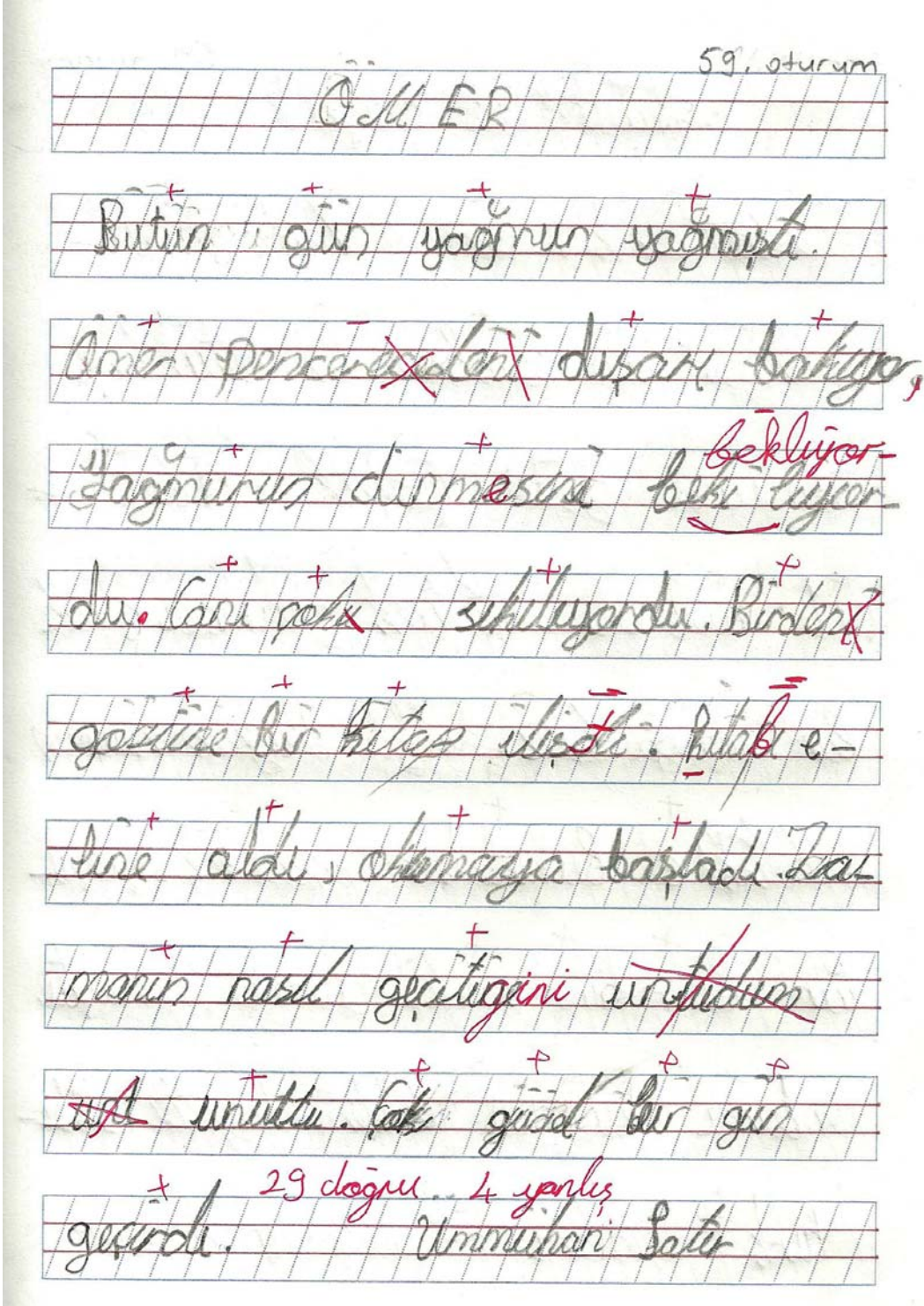
Bu çalışmada araştırmacı öğrenci ile metin çalışması yapmıştır. Öğrenci 31 kelimelelik metinde 28 doğru, 3 yanlış yapmaktadır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık % 90'dır. Öğrenci bu metinde 'kurbağalar' yazması gerekirken 'kurbağlar' yazmıştır. Öğrenci nokta harfinden sonra büyük başlaması gerekirken küçük başlamış ve aynı kelimedede 'birisi' yazması gerekirken 'birsı' yazmıştır. Aynı metinde 'o kazanmış' kelimesini bitişik yazmış ve araya 'ı' sesi ekleyerek 'okazanımış' yazmıştır. Yapılan bu çalışmalarda öğrenci daha az hata yapmakta kelimeleri daha az hata ile yazmaktadır. Fakat gene de öğrencinin yaptığı küçük yanlışlar bulunmaktadır. Araştırmada öğrencinin en göze çarpan hatalarında biri kelimelerin sonuna 'ı-i' sesini eklemesidir. Bazen kelimeleri bitişik yazmakta ya da kelimeyi ayırmaktadır. Metin çalışmalarında her satır başının büyük yazılacağını düşünerek satır başlarına büyük harf ile başlamaktadır. Bu çalışmada da öğrenci ikinci ve dördüncü satırlarda satır başı olduğunu düşünerek kelimeye büyük harf ile başlamıştır. Araştırmacı öğrencinin yaptığı bu hatayı göstererek cümlenin daha devam ettiğini ve küçük harf ile yazması gerektiğini söylemiştir. Öğrenci bunun üzerine hatasını anlayarak diğer satırları olması gerektiği gibi yazmıştır. Öğrenci bu metinde cümlenin bittiğini bazen anlamakta ve nokta işaretini koymaktadır. Noktadan sonra ise büyük harf ile devam etmektedir. Öğrenci satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayırmıştır. Sadece 'yüksek' kelimesini doğru yerden ayıramamıştır. Öğrencinin çalışması aşağıda gösterilmiştir.

58. oturum
 Bir ormanda, kurbagalar arasında
 yarış yapılıyordu. Herkes en yük-
 sek tepeye çıkıyordu. Seyirciler
 yapamazlar diye bağırıyorlardı.
 Kurbagalar birer birer yarış bırakıyor-
 lar. Biri duramıyor. Yarış
 bitiyor. Kurbağa yarış nasil kazan-
 diğini soruyorlar. Fakat kurbağa
 sağır. 28 doğru 3 yanlış
 araya "i" harfi ekliyor.

Resim 58: Öğrencinin 58. Çalışması

59. Oturum

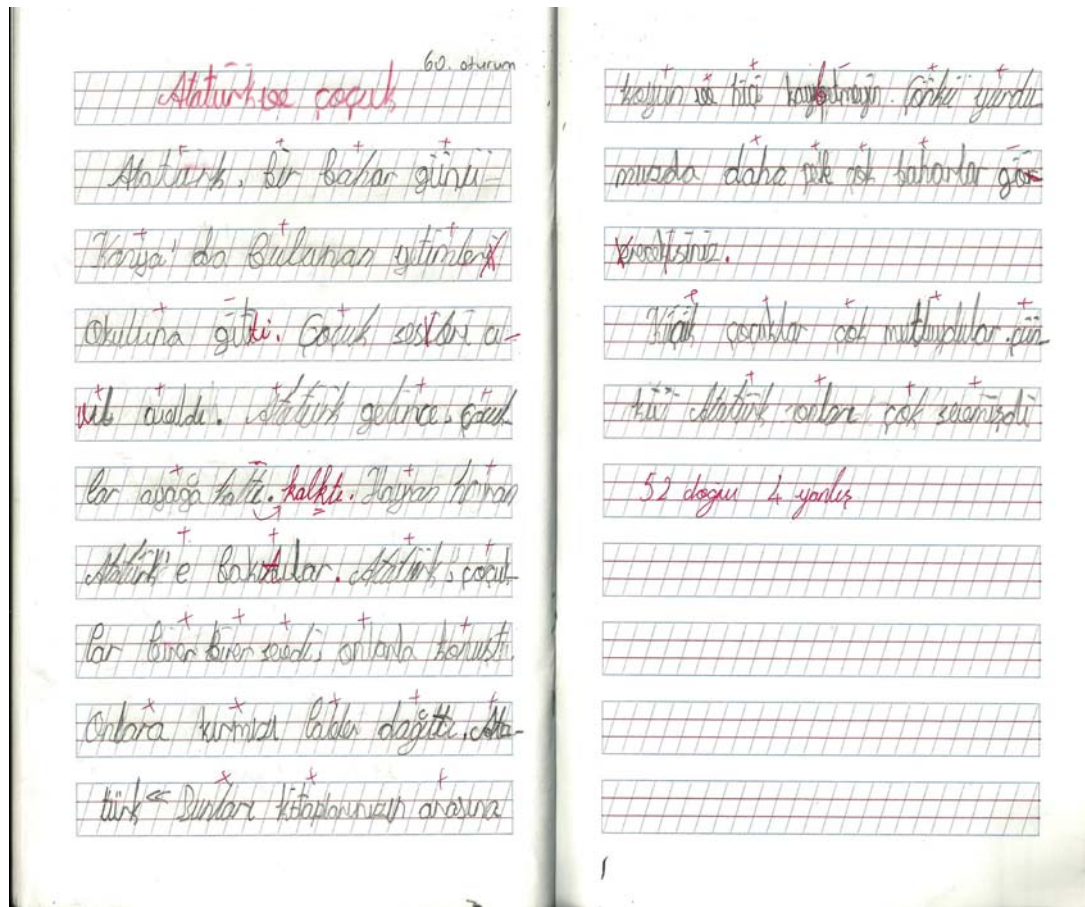
Araştırmacı bu oturumda öğrenci ile metin çalışması yapmaktadır. Metin 33 kelimededen oluşmaktadır. Öğrenci bu metin çalışmasında 29 doğru, 4 yanlış yapmaktadır. Öğrencinin doğru yazma yzdesi yaklaşık % 89'dur. Bu çalışmada öğrenci 'pencereden' yazması gerekirken 'pencerecedeni' yazarak fazladan sesler eklemiştir. Öğrenci 'bekliyor' kelimesini doğru yazmış fakat '-liyor' hecesini ayırmıştır. Öğrenci 'ilişti' yazması gerekirken sesleri karıştırarak 'ilişdi'; 'kitabı' yazması gerekirken ise gene ses karıştırarak 'kitapı' yazmıştır. Bu çalışmada öğrenci iki sessiz harfin yan yana geldiği 'unuttu' kelimesini ilk önce yazamamış araştırmacı kelimeyi heceleyerek ve sesleri hissettirerek öğrencinin kendisinin yazmasını sağlamıştır. Öğrenci bu çalışmada nokta işaretini çoğunlukla kullanmıştır. Sadece iki yerde nokta işaretini kullanmamıştır. Satır sonuna sığmayan kelimeleri ise kısa çizgi kullanarak doğru bir şekilde ayırmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrenci yazısını özenli bir şekilde ve satır aralıklarına uygun bir şekilde yazmaktadır. Öğrencinin performansı aşağıda gsterilmiştir.



Resim 59: Öğrencinin 59. Çalışması

60. Oturum

Bu oturumda öğrenci ile ‘Atatürk ve Çocuk’ adlı metin çalışması yapılmıştır. Metin 56 kelimededen oluşmaktadır. Öğrenci bu metinde 52 doğru, 4 yanlış yapmıştır. Öğrencinin doğru yazma yüzdesi yaklaşık % 93’tür. Öğrenci yapılan çalışmalarda iki sessiz harfin yan yana geldiği kelimeleri yazmamakta ancak araştırmacının hecelemesi ve sesi hissettirmesi ile yazabilmektedir. Bu çalışmada da öğrenci ‘gitti’ kelimesini yazamamıştır. Bu kelime yerine ‘giti’ yazmıştır. Gene iki sessiz harfin yan yana geldiği ‘kalktı’ kelimesi yerine ‘kaltı’ yazarak aradaki ‘k’ sesini unutmuştur. Öğrenci ‘kaybetmeyin’ kelimesi yerine ‘ kaypetmeyin’ yazmıştır. Öğrenci ‘b’ sesi ile yerine ‘p’ sesini kullanmıştır. Öğrenci ‘göreceksiniz’ kelimesini satır sonundan ayırırken yanlış yerden ayırmıştır. Ayrıca kelimeye fazladan ‘i’ harfi ekleyerek ‘görecekisiniz’ şeklinde yazmıştır. Öğrenci bu çalışmada paragraf başlarına ve güzel yazı çizgilerine dikkat ederek yazmıştır. Öğrenci bu çalışma nokta işaretini kullanmış ve noktadan sonra büyük harf ile başlamıştır. Yapılan dikte çalışmasında öğrenci güzel bir yazı ile ve özenerek yazmıştır. Öğrencinin performansı aşağıda gösterilmiştir.



Resim 60: Öğrencinin 60. Çalışması

4.1. Öğrencinin Yazma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci oturumunda öğrencinin ön bilgilerini yoklamak amacıyla harf ve cümle çalışması yapılmıştır. Öğrenci 29 sestem 17 sesi yazabilmiş; 12 sesi ise yazamamıştır. Yazamadığı sesler b, ç, d, f, g, ğ, j, k, m, n, ö, ş' dir. Öğrenci ikinci sınıf düzeyi cümleleri ve metinleri yazamadığı için çalışmanın ilk saatinde birinci sınıf düzeyi basit iki cümle yazdırılmıştır. Öğrenci bu iki cümleyi tam anlamı ile doğru yazamamış bazı kelimeleri yanlış yazmıştır. Yapılan ön çalışmalarda öğrencide yazma becerisine ilişkin gözlenen davranışlar; doğru bir şekilde yazamama, noktalama işaretlerini ve büyük-küçük harf kullanımını karıştırma şeklindedir. Bunların dışında kelimelerin ayrı ya da birleşik yazımı konusunda da hatalar yapmakta ve yazma sırasında bazı harfleri karıştırmaktadır. Karıştırdığı harfler b, d, f, v, h, p, ğ 'dir. Öğrenci sınıfta yapılan dikte

çalışmalarında ise katılamamaktadır. Araştırmacı, öğrenci ile yaptığı bireysel çalışmalar ile bu hatalarını ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla bireysel çalışmalarda ilk önce ses öğretiminden başlamıştır. Araştırmacı ses temelli cümle yöntemine göre sesleri vermiştir daha sonra bu sesler ile hece, kelime ve cümle çalışması yapmıştır. Öğrenci tüm sesleri iyi bir şekilde öğrendikten sonra ise araştırmacı öğrenci ile metin çalışması yapmıştır. Yapılan tüm çalışmalar sonucunda öğrencide gözle görülür bir şekilde ilerleme gözlemlenmiştir.

4.1.1. Doğru Yazma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk oturumda öğrenci seslerin hepsini doğru bir şekilde yazamamıştır. Aynı oturumda yapılan cümle çalışmasında ise öğrenci iki cümleyi ‘Ali ete tuz at’ ve ‘Ela Lale el ele’ cümlelerini de doğru bir şekilde yazamamıştır. Öğrenciye bir metin dikte ettirildiğinde ise çok fazla hata yapmakta; doğru yazamamaktadır. Araştırmacının, öğrenci ile yaptığı çalışmalar sonucunda öğrenci doğru bir şekilde yazmaya başlamıştır. Öğrenci ilk önce sesleri tekrar öğrenmiş ardından bu sesle ilgili hece çalışması yapılmıştır. Öğrenci kapalı heceleri kolaylıkla yazarken açık heceleri yazmakta zorlanmıştır. Araştırmacı açık heceleri öğretmek için ilk önce sesleri tek tek hissettirerek söylemiştir. Daha sonraki çalışmalarda öğrenci açık heceleri tek bir söylemede kolayca yazmaya başlamıştır. Çalışmaların başında öğrenci iki heceden oluşan kelimeleri yazabilirken (Nine, Rana, Emre, Umut, yıka, limon, anlat...) çalışma ilerledikçe üç ve daha çok heceden oluşan kelimeleri de (okuyor, Atatürk, seslendi, cebinden, oynadı...) yazmaya başlamıştır. Öğrenci yazma çalışmalarında iki sessiz harfin yan yana geldiği kelimeleri yazmakta hatalar yapmış ve bu hatasını tam anlamı ile düzeltememiştir. (tuttu, bitti, kalktı...) Çalışmanın sonunda öğrenci doğru yazma becerisi kazanmaya başlamıştır. Metinler ile yapılan dikte çalışmalarında ortaya çıkan hata analizinde öğrenci, %80’nin üstünde doğru yazmaya başlamıştır. Öğrenci, en son yazdığı ‘Atatürk ve Çocuk’ adlı metin çalışmasının hata analizinde ise %93 başarı ile doğru yazmıştır. Öğrencinin yaptığı hatalar iki sessiz harfin yan yana geldiği (gitti, kalktı) kelimelerini yazamamıştır. Öğrenci yapılan çalışmalarda doğru yazma başarısını gözle görülür oranda artırmıştır.

Öğrenci ayrıca sınıf içinde yapılan dikte çalışmalarına da sınıf arkadaşları ile birlikte katılmaya başlamıştır.

4.1.2. Noktalama İşaretlerine ve İmla Kurallarına Uygunluk Ölçütüne İlişkin Bulgular

Araştırmacı, öğrenci ile yaptığı çalışmada şu noktalama işaretlerini kavratmayı amaçlamıştır: nokta, virgöl, soru işareti, kesme işareti ve kısa çizgi. Araştırmacı imla kuralları olarak ise: cümleye büyük harf ile başlamayı ve nelerin özel isimler olduğunu öğretmeyi istemiştir. Ayrıca özel isimlerin ilk harfinin büyük harf ile yazılması gerektiğini belirtmiştir.

İlk oturumda öğrenci ile yapılan çalışmada edinilen gözlemde öğrenci nokta kullanımını karıştırmakta bazen de unutmaktadır. Cümleye büyük harf ile başlamakta ancak bir metin içerisinde ne zaman büyük harf ile yazması gerektiğini ya da nerede nokta kullanması gerektiğini karıştırmaktadır. Diğer noktalama işaretlerini ise (virgöl, soru işareti, kesme işareti ve kısa çizgi) nerede kullanacağını hiç bilememektedir. Ayrıca öğrenci özel isimlerin neler olduğunu bilmemekte; bu yüzden de özel isimleri cümle içerisinde küçük yazmaktadır. Bireysel yapılan çalışmalarda öğrencinin noktalama işaretlerini ve imla kurallarını öğrenmesi için çaba gösterilmektedir. Araştırmacı, yeri geldikçe noktalama işaretlerini ve imla kurallarını sık sık anlatmakta, geri dönüşler yapmakta ve örnekler üzerinde uygulamaktadır. Öğrenci, çalışma sonunda nokta kullanımını ve cümleye büyük harf ile başlamayı doğru bir şekilde öğrenmiştir. Bir metin dikte ettirildiği zaman nokta işaretini koyarak ve diğer cümleye büyük harf ile başlayarak yazmaktadır. Ayrıca öğrenci metinleri yazarken paragraf başı ile başlamaktadır. Öğrenci şiir yazarken ise dize dize yazıp; her dizede büyük harf kullanmaktadır. Öğrenci kişi ve yer adlarının özel isim olduğunu kavrayarak; özel isimlerden sonra gelen ekleri kesme işareti ile ayırmaktadır. Öğrenci virgöl işaretinin kullanımını kavramıştır. Sadece kısa çizgiyi ve soru işaretini kullanırken hatalar yapmaktadır. Kısa çizgi kullanırken kelimeyi bazen yanlış heceden ayırmaktadır. Soru işaretinin ise soru bildiren cümlelerde kullanılması gerektiğini bilmesine rağmen yanlış kullanmaktadır. Çünkü cümlenin soru anlamı taşıyıp taşıyamadığını karıştırmaktadır. Genel olarak ise öğrenci,

noktalama işaretleri ve imla kurallarına konusunda daha iyi hale gelmiştir. Bir metin dikte ettirildiği zaman noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat ederek yazmaktadır.

4.1.3. Hece Ayırma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Çalışmanın başında araştırmacı, öğrenci ile daha çok sesler, heceler ya da basit iki heceli kelimeler üzerinde çalışmıştır. Öğrenci yazmayı öğrendikçe daha çok heceden oluşan kelimelerin yazımı üzerine çalışılmaya devam edilmiştir. Öğrenci basit kelimeleri doğru bir şekilde yazarken; uzun kelimeleri hecelerinden ayırmaya başlamıştır. Örneğin ‘boz ulmuş, sevi yorum, su yla, balık çılar, bek liyor ‘ şeklinde yazmıştır. Öğrenci daha çok –yor ve –miş hecelerini ayrı yazmıştır. Çalışmalarda, öğrenciye heceleri ayırmaması gerektiğini, bunlarında kelimenin bir parçası olduğu sık sık anlatılarak bu davranışından vazgeçmesi için uğraşmıştır. Öğrenci yapılan uyarılar karşısında kelimeleri ayrı yazma davranışını önemli ölçüde azaltırken; gene de dikkat etmediği zaman ayrı yazmaya devam etmektedir. Öğrenci ile yapılan son üç metin çalışmasında öğrenci sadece tek bir kelimeyi ayrı yazarak (beki liyor) şeklinde hata yapmıştır. Öğrenci hecelerinin ayrı yazılması konusundaki hatasını önemli ölçüde azaltmıştır.

4.1.4. Harf Karıştırma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Araştırmacı, öğrenci ile yaptığı çalışmalar sırasında öğrencinin yazı yazarken bazı sesleri karıştırdığını gözlemlemiştir. Bu sesler d, b, f, v, h, p, ğ’dır. Öğrenci en çok ise ‘ğ’ sesini karıştırmaktadır. Tek heceden oluşan ve içinde ğ olan kelimeleri kolaylıkla yazabilirken (dağ, bağ, yağ); iki ya da daha çok heceden oluşan kelimelerin içindeki ğ sesini ya hiç kullanmamakta ya da bu ses yerine başka sesler yazmaktadır. (iğne yerine ine, doğan yerine dohan gibi. Öğrenci ‘b’ ve ‘d’ seslerini kelime içinde kullanırken de hatalar yapmakta ve sesleri birbirlerinin yerine kullanmaktadır.

Araştırmacı, çalışmasında öğrencinin karıştırdığı seslere daha çok zaman ayırarak, harf karıştırma hatasını ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı,

öğrenciye karıştırdığı seslerin içinde bulunduğu kelimeler ve cümleler yazdırmıştır. Yazma sırasında karıştırdığı sesleri daha belirgin ve vurgulayıcı söyleyerek; hatasını anlayıp doğru harfi kullanarak yazmasını sağlamıştır. Karıştırdığı sesler ile yapılan birkaç oturumdan sonra öğrenci bu seslere daha çok dikkat ederek ve düşünerek (sesleri karıştırdığı zaman içinden sesleri çıkartarak hangi ses yazılması gerektiğini buluyordu) yazmaya başlamıştır. Çalışmalar sonunda öğrenci harfleri ‘b, d, p, h, v, f’ daha iyi kavramış ve ayrımını daha iyi öğrenmiştir. Bu harflerin geçtiği kelimeleri daha az hata ile yazmaya başlamıştır. ‘ğ’ sesini de çalışmanın başına göre daha iyi yazmaya başlamıştır. Fakat gene de bazen yazma sırasında ‘ğ’ sesini karıştırdığı gözlemlenmiştir.

4.1.5. Yazma Hızı Ölçütüne İlişkin Bulgular

“Yazma hızı, genellikle verilen zaman dilimi içerisinde yazılan harf sayısına göre belirlenmektedir. Yazma hızının geliştirilmesinde en önemli etken yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır” (Akyol, 2003: 64).

Araştırmanın başında öğrencinin yazma hızı oldukça düşüktür. Dakikada ancak 10 kelime yazabilmekteydi. Sınıfta yapılan dikte çalışmalarında ise çalışmaya katılabilmek için yazıyordu, onunda çoğunu yanlış ve eksik bir şekilde yazmaktaydı. Çalışmalarda, öğrencinin doğru yazmasını öğrenmesi için bolca yazma alıştırmaları yapılmış; ayrıca eve de yazma ödevleri verilmiştir. Yapılan çalışmalar ve alıştırmalar, öğrencinin yazma hızına da etki etmiştir. Öğrenci yazma hızı olarak dakikada 10 kelimedenden ortalama 20 kelimeye çıkmıştır. Ayrıca sınıf içerisinde öğretmenin tahtaya yazdığı cümleleri defterine ya da kitabına hızlı bir şekilde yazmaktadır. Sınıfta yapılan dikte çalışmalarına ise arkadaşları ile birlikte daha kolay katılabilmekte; hızlı ve doğru bir şekilde yazmaktadır.

4.2. Öğrencinin Okuma Ölçütüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk oturumda öğrencinin okuma-yazma seviyesi belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma seviyesini belirlemek için birinci ve ikinci sınıf düzeylerinden iki farklı hikaye kitabı okutulmuştur. Öğrenci birinci sınıf düzeyi olan ‘Damla İle Ela’ okuma serisi kitabından metinleri zorlukla da olsa okuyabilmiş fakat ikinci sınıf

düzeyi olan ‘Yaşlı Aslanın Geyik Tutkusu’ Adlı hikaye kitabından hiçbir kelimeyi okuyamamıştır. Birinci sınıf düzeyinde olan ‘Damla ile Ela’ Okuma serisindeki metinlerdeki hecelerin her biri farklı renkle yazılmış ve kelimeler en fazla üç heceden oluşmaktadır. Öğrenci ‘Damla İle Ela’ okuma serisi kitabındaki kelimeleri-cümleler ile çok sık karşılaştığı ve sınıftaki okuma-yazma alıştırmalarında bu kelimeler-cümleler ile çalıştığı için bu kitabı okuyabilmiştir. Öğrencinin bir dakikada ortalama okuma hızı yaklaşık 5 kelimedir. Bu da birinci sınıfın ilk dönemi için hazırlanmış okuma serisi hikaye kitapları içindir. Çünkü öğrenci ikinci sınıflar için olan kitapları ya da daha çok heceden oluşan ve renkli yazılmayan metinleri okuyamamaktadır. Bundan dolayı öğrenci kendi ders kitaplarını sınıf arkadaşlarına göre okuyamamakta bu yüzden de derse katılmamaktadır. Öğrenci okuma sırasında ise akıcı okuyamamakta, sesleri tek tek çıkartarak, heceleyerek ve tekrar ederek okumaktadır. Okuma sırasında metinleri parmakla takip etmekte ve ses eklemeyi, ters çevirme ve yanlış okuma gibi birçok okuma hatası yapmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlayamamaktadır. Araştırmacı, her oturumda öğrenci ile yazma çalışmasının hemen ardından okuma çalışması da yapmaktadır. Okuma çalışmasında ilk önce Damla ile Ela okuma serisi kitabı okutulmuştur. Bu kitabın ilk altı serisi her ses ile ilgili bir metinden, daha sonraki dört seri ise metinlerden oluşmaktadır. Okuma serisi hikaye kitabından sonra ise ikinci sınıf için olan hikaye kitaplarından bölümler okutularak çalışmaya devam edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrenci her kitabı okuyabilecek seviyeye gelmiştir. Sınıf içerisinde de ders kitaplarından bölümler okuyarak derse eşlik etmeye başlamıştır.

4.2.1. Akıcı Okuma Ölçütüne İlişkin Bulgular

“Noktalama işaretlerine, vurgulama ve tonlamaya dikkat ederek, geriye dönüşlere ve kelime tekrarlarına yer vermeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, anlam ünitelerine dikkat ederek, konuşur gibi yapılan okumaya akıcı okuma denir” (Akyol, 2003: 14). Öğrenci araştırmanın başında akıcı okuyamamakta heceleyerek, heceleri-kelimeleri tekrar ederek ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumaktadır. Öğrenci sesleri tek tek çıkartmakta daha sonra yanına gelen sese ‘şu ses gelirse’ ya da ‘ise’ diyerek kendi kendine konuşmakta ve en son heceyi

söylemektedir. Örneğin okuma sırasında (‘a’ harfi var yanına ‘t’ harfi gelirse) diyerek sesleri çıkartıp daha sonra ‘at’ demektedir. Heceleme sırasında ise sesleri tek tek çıkartarak hece oluşturmakta daha sonra ise heceleri birleştirerek kelimeleri okumaya başlamıştır. Bu şekilde okumak çok fazla zaman kaybına neden olmakta ve öğrencinin okuduğu kelimenin ne olduğu tam olarak anlaşılmamaktadır. Örneğin ‘kaf dağı’ kelimesini okurken ses çıkartmaktan ne okuduğu anlaşılmamaktadır. Eğer kelime uzun olursa; öğrenci kelimenin seslerini çıkartmaktan ve hecelemeden kelimeyi okuyamamaktadır. Öğrenci ayrıca noktalama işaretlerine dikkat etmeden gelişi güzel de okumaktadır. Öğrenci, okuduğu metinleri yavaş, durarak ya da tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu için anlaşılmamaktadır. Öğrenci ile yapılan birkaç çalışmadan sonra öğrenci okuma sırasında kendi kendine konuşmaktan(ise, gelirse gibi kelimelerden) vazgeçmiştir. Araştırmanın ortasında öğrencinin okuması bir basamak ilerlediğinde öğrenci ses çıkartma davranışından vazgeçerek, heceleri tek bir seferde okumaya başlamıştır. Bunun yanında heceleri-kelimeleri tekrar etmekte ve kesik kesik okumaktadır. Araştırmacı, öğrencinin akıcı okuma alışkanlığı kazanması için her oturumda okuma çalışması yapmıştır. Okuma metinleri ilk önce renkli heceli ve basit kelimelerden oluşmuştur. Daha sonraki okuma çalışmalarında ise uzun ve ikinci sınıf seviyesinde hikayelere geçilmiştir. Okuma çalışması sırasında araştırmacı ilk önce öğrencinin okuma şekline karışmamıştır. Daha sonraki çalışmalarda, öğrencinin okuması biraz ilerleyince öğrenciden kelimeleri bir seferde hecelemeden okumasını istemiştir. Öğrenci bazen hecelemiş arada ise tek bir seferde heceleri ve kelimeleri okumaya başlamıştır. Araştırmanın sonlarına doğru öğrenci ses çıkartma davranışından tamamen vazgeçmiştir. Heceleme davranışını ise azaltarak; heceleri daha çabuk birleştirmeye ve kelime oluşturmaya başlamıştır. Kelimeleri bir tek bir seferde okumaya gayret ederek, konuşur gibi okumaya başlamıştır. Fakat arada gene de öğrenci okurken kelimeleri tekrar etmekte ve konuşur gibi değil de durarak ve tekrar ederek okumaktadır. Araştırma başında öğrenci noktalama işaretlerine dikkat etmezken, araştırmanın sonlarına doğru öğrenci noktalama işaretlerine dikkat ederek özellikle de nokta işaretine dikkat ederek okumaya başlamıştır. Araştırmanın başında öğrencinin okuduğu metin hiçbir şekilde anlaşılmazken; araştırmanın sonunda öğrenci metinleri daha anlaşılır bir şekilde ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya başlamıştır. Öğrenci sınıf içinde

okuma parçalarını okuyamazken araştırmadan sonra öğrenci sınıf içinde de okuma parçalarını yüksek sesle arkadaşlarının önünde okumaya başlamış kendine olan güveni artmıştır.

4.2.2. Parmakla Takip Etme Davranışı Ölçütüne İlişkin Bulgular

“Parmakla takip konusunda dikkatli davranmak gerekir. Çünkü parmakla takip bazen okuma hızını artırmak için kullanılsa da bazen yavaş okumaya neden olmaktadır. Parmakla takip gereksiz bir alışkanlık olarak da ortaya çıkabilir. Parmak kullanma göz hareketleriyle uyumsuz. Göz hızlı, parmak ise yavaştır. Parmakla takip etmede hızlı hareket eden bir organı(göz), yavaş hareket eden bir organa(el) takip ettirme vardır, bu durum yavaş okumaya sebeptir” (Akyol, 2003: 46).

Araştırmanın başında öğrenci, okuma sırasında kelimeleri parmakla takip etmekteydi. Öğrenci tam anlamı ile okuma eylemini gerçekleştiremediği için parmakla takip etmek öğrencinin okumasını birazda olsa kolaylaştırmakta ve öğrenci okuyabilmekteydi. Öğrenci parmak ile takip ederken, kelimelerdeki her bir heceyi eli ile kaparak ilk önce heceleri okumakta daha sonra ise heceleri birleştirip kelimeyi okumaktaydı. Öğrenci bu davranışı her kelime için yapmaktaydı. Bu da öğrencinin okuma hızına ve okuduğunu anlamasına olumsuz etki yapmaktaydı. Ayrıca okumasını geliştirmesine de engel teşkil etmekteydi. Araştırmacı, öğrenci ile çalışmaya başladıktan sonra okuma seviyesi çok düşük olduğu için parmakla takip etmesini izin vermiştir. Gerektiği yerlerde ise araştırmacı, kendisi parmak ile sesleri ve heceleri göstermiştir. Öğrencinin okuması ilerlemeye başladıkça, parmak takip etme yerine kalem ile takip etmeye başlamış arada ise gözü ile takip edebilecek duruma gelmiştir. Araştırmanın ortasında öğrencinin okuyamadığı kelimeler olduğunda araştırmacı öğrenciye yardım amacıyla heceleri parmak ile ayırarak okumasına yardım etmektedir. Araştırmanın sonlarına doğru öğrencinin okuması daha iyi seviyeye geldikçe öğrenci, kitabı uygun mesafede tutarak ve gözü ile takip ederek zorlanmadan okumaya başlamıştır. Fakat gene de arada karıştırdığı kelimeler olduğunda arada parmağını kullanarak ya da kalemden destek alarak okumaya çalışmaktadır. Öğrenci araştırmanın sonlarında sınıf içerisinde yüksek sesle bir

okuma metnini okurken kitabı uygun mesafede tutarak ve gözü ile takip ederek kolayca okumaya başlamıştır.

4.2.3. Ses Ekleme-Çıkarma ve Ters Çevirme Ölçütüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın başında öğrenci okuma eylemini gerçekleştirirken bazen kelimelerin yanına ses eklemekte ya da çıkarmaktadır. Okuma hataları içerisinde eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eğer eklemeler çok fazla olmuyorsa ve anlamı da bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Gereğinden fazla eklemeler yapıyor ise öğrencinin dikkati çekilmelidir (Akyol,2003). Çalışmada da öğrenci çok fazla ekleme yapmamaktadır. İlk yapılan oturumlarda öğrencinin kelimeye harf ekleme hataları görülmüştür. Örneğin ‘beyza’ kelimesini ‘beyzan’ diye okumuştur. Öğrenci çalışmaların ortalarında ses ekleme davranışını önemli ölçüde azaltmıştır. Gene de arada okurken ses ekleme hatası yapmaktadır. (‘yatıyordu’ kelimesi yerine ‘yatıyorlardı’ şeklinde okumuştur.) Öğrenci araştırmanın başında bazen ses çıkarma davranışı da yapmaktadır. Öğrenci bu davranışı çok fazla yapmamakla birlikte arada kelimelerden heceleri ya da sesleri çıkarmaktadır. Örneğin ‘salladı’ kelimesini ‘salla’ diye okuması gibi. Öğrenci ses çıkarma davranışını çok fazla gerçekleştirmediği için çalışmanın ortalarına doğru da bu davranışından vazgeçmiştir.

Öğrenci araştırmanın başında okuma çalışması yaparken en çok ters çevirme davranışında bulunmaktadır. Bazen heceleri ters çevirerek okumakta bazen ise harfleri ters çevirerek okumaktadır. Okuma sırasında en çok ters çevirerek okuduğu harfler ‘b- d’ sesleridir. Öğrenci okuma sırasında bu harfleri yanlış bir şekilde çıkartmaktadır. Bundan dolayı da kelimeyi yanlış okumaktadır. Örneğin ‘derdin’ yerine ‘derbin’; ‘beyaz’ yerine ‘deyaz’; ‘da’ yerine ‘ba’; ‘bu’ yerine ‘du’; ‘beşik’ yerine ‘deşik’ ya da büyük yerine ‘düyük’ gibi hatalar yapmaktadır. Öğrenci bunun yanında bazen heceleri ters çevirerek okumaktadır. Açık hece yerine kapalı hece; kapalı hece yerine açık heceyi okumaktadır. (as yerine sa diye okuması gibi) öğrenci yazma çalışmasında açık ve kapalı heceyi öğrendikten sonra okuma çalışmalarında da heceleri karıştırmadan okumaya başlamıştır. Çalışma ilerledikçe ve yazma çalışmalarında harfleri daha iyi tanıdıkça öğrenci harf karıştırma davranışını da

önemli ölçüde azaltmıştır. Fakat gene de arada ‘b-d’ seslerini okuma sırasında karıştırmaktadır.

4.2.4. Okuma Hızı Ölçütüne İlişkin Bulgular

Öğrenci çalışmanın başında çok yavaş ve heceleyerek okumaktadır. Okurken duraksayarak okumakta ve okuduğu heceleri kelimeleri tekrar etmektedir. Öğrenci birinci sınıfın ilk döneminde okutulan kitaplardan bölümleri okuyabilirken; diğer hikayeleri ve karmaşık metinleri okuyamamaktadır. Aynı şekilde kendi ders kitaplarındaki metinleri de okuyamamakta; bu durumda öğrencinin derslere karşı ilgisiz olmasına neden olmaktadır. Araştırmanın başında öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı ortalama 5 kelimedir. Bu beş kelimeyi de araştırmacının yardımı ve desteği ile ancak okuyabilmektedir. Öğrencinin okuma seviyesi neredeyse yok denecek kadar azdır Oysaki yapılan çalışmalarda birinci sınıf bir öğrencinin ortalama okuma hızı 45; ikinci sınıf bir öğrencinin ise okuma hızı ortalama 60 kelime civarında olması gerekir.. Araştırmacı bu yaptığı çalışma da öğrencinin çok hızlı okumasını amaçlamamıştır. Sadece okuma hızının öğrencinin, okuduğunu anlamasına yardım etmesini ve okuma hızı sayesinde derslerini kolaylıkla takip edebilmesini istemiştir. İşte bu nedenledir ki araştırmacı, öğrenci ile okuma hızını artırmak amacıyla çeşitli okuma çalışmaları yapmıştır. Her otumda en az bir sayfa öğrencinin kendisi ya araştırmacı ile birlikte metinler-hikayeler okumuştur. Araştırmacı yeri geldikçe öğrenciye evde okuyup ezberlemesi için tekerleme ödevleri veya çalışma kağıtları vermiştir. Çalışmanın sonunda öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı 5 kelimedenden 35 kelimeye çıkmıştır. Öğrencinin okuma hızı tam olarak ikinci sınıf düzeyinde olmamakla birlikte öğrenci dersleri takip etmeye ve etkinlikleri yapmaya başlamıştır. Öğrenci okuduğu metinleri anlayabilmekte ve öğrencinin okuduğu metinler anlaşılmalıdır. En önemlisi ise öğrenci okuma yaparken başkasının yardımına ihtiyaç duymadan, kendi başına istediği metni okumaya bilmektedir.

4.3. Öğrencinin Bireysel Çalışma Sonrasındaki Derslerdeki Akademik Başarısı

Bu araştırmada araştırmacı, öğrencinin bireysel okuma-yazma çalışmasından önce ve sonra derslerindeki başarısını ve bireysel okuma-yazma çalışmasının öğrencinin sınıf içindeki durumuna nasıl etki ettiğini gözlemlemek istemiştir. Araştırma öncesinde ve araştırma döneminde araştırmacı, aynı zamanda öğrencinin sınıf öğretmenidir. Araştırmadan sonra öğrenci üçüncü sınıfa geçince öğrencinin sınıf öğretmeni başka bir öğretmen olmuştur. Araştırmacı öğrencinin bireysel çalışma sonrasındaki akademik başarısını belirlemek için kendi gözlemlerinden yararlanmıştır. Aynı zamanda öğrencinin diğer sınıf öğretmeni ile de öğrencinin bireysel okuma-yazma çalışmasından sonraki durumunu öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın başında öğrencinin bir dakikada 5 kelime okumaktadır. Yazma seviyesi olarak da alfabedeki 17 sesi doğru yazmakta; diğer sesleri ise karıştırmaktadır. Öğrenciye bir metin dikte ettirildiği zaman doğru bir şekilde yazmamaktadır. Öğrencinin okuma-yazma seviyesi bu kadar düşük olduğu için(ikinci sınıf seviyesinde değil) araştırmadan önce öğrenci sınıf içerisinde pasif durumdadır. Öğrenci arkadaş ilişkilerinde ve öğretmeni ile sosyal ilişkisi iyi olmasına rağmen; ders sırasında sınıfta sessiz bir şekilde durmaktadır. Sınıf içerisinde özellikle temel derslerde (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi) okuma yazma eylemini tam gerçekleştiremediği için sınıf etkinliklere katılamamaktadır. Kitapta yazılan etkinlikleri okuyamamakta; ya da yönergeyi öğretmen söylese dahi nasıl yazacağını bilememektedir. Öğrenci dersleri takip edemediği ve katılmadığı için akademik bilgileri öğrenememektedir. Bu durumlar da öğrencinin dersten uzaklaşmasına neden olmaktadır. Öğrenci ile yapılan bireysel okuma yazma çalışmasından sonra öğrencinin okuma yazma seviyesi ilerlemiştir. Böylece öğrenci ders kitaplarını okuyabilmekte ve ders kitaplarındaki etkinlikleri yazmaya başlamıştır. Bundan dolayı öğrencinin derslere karşı olan ilgisi bireysel çalışmadan sonra artmıştır. Öğrenci daha önce görsel sanatlar, beden eğitimi dersinde daha aktif iken; çalışmadan sonra özellikle Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde de aktif olmaya

başlamıştır. Bu derslerde öğretmenini istekli bir şekilde dinlemekte ve etkinlikleri yapmaya istekli olmaktadır. Böylece öğrenci temel derslerde yer alan akademik bilgileri de öğrenmeye başlamıştır. Öğrenci akademik bilgileri öğrendikçe sınıf içinde sorulan sorulara cevap vermeye ve derslere katılmaya başlamıştır. Öğrenci, bireysel okuma yazma çalışmasından sonra Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerine katılmaya başlarken matematik dersinde bir ilerleme gösterememiştir.

Sınıf Öğretmeni ile yapılan görüşmede ise öğrencinin sosyal anlamda ilişkilerinin iyi olduğunu söylemektedir. Ancak matematikte ve diğer derslerde geçen temel kavramları öğrenmede zorluk çektiğini belirtmiştir. Bunun yanında öğrencinin dersleri öğrenmek için özellikle de temel dersleri öğrenmek için gayret ettiğini de söylemiştir. Öğrenci temel derslerde metinleri okumak için istekli olduğunu ve kitaptaki etkinlikleri yazmaya gayret ettiğini belirtti. Öğrenci sınıf içerisinde okuma yaparken ve yazarken hataları bulunduğunu ve sınıf arkadaşları ile aynı seviyede olmadığı fakat buna rağmen derslere istekle katıldığını ve öğrenmeye meraklı olduğunu söylemiştir. Öğrencinin en çok beden eğitimi ve görsel sanatlar dersinde daha etkin olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin sınıfta okuma yazma çalışmalarına katıldığını, öğrencinin okuma-yazma sırasında bilemediği yerler olduğu zaman kendisinden yardım istediğini ve etkinlikleri kendi ölçüsünde yapmaya çalıştığını söylemiştir. Bunun yanında öğrencinin okuduğunu anlamada ve matematik dersinde sorunları olduğunu belirtmiştir

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilköğretim ikinci sınıfta okuyan U. S. adlı öğrencinin okuma yazma alanındaki yetersizliğiyle ilgili problemlerinin araştırılması, bunların ortadan kaldırılması ve böylece sınıf içinde yapılan etkinliklere daha çok katılması amacıyla yapılmıştır. İlk aşamada öğrencinin problemleri teşhis edilmiş ve bu problemlerin giderilmesine yönelik bireysel okuma ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Okuma yazma çalışmasından sonra sınıf içindeki durumunu öğrenmek içinde öğrencinin sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde elde edilen verilerden ve yorumlardan ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışma, ilköğretim ikinci sınıfa giden ve okuma yazma becerisinde yetersizliği olan öğrenci ile yapılmıştır. İlköğretim programlarındaki okuma-yazma ile ilgili amaçlar o yaştaki bütün öğrencilerin kazanabileceği ve başarabileceği amaçlar olarak hazırlanmasına rağmen bazı öğrencilerin bu amaçlara ulaşmakta zorlandığı, geri kaldığı ya da hiç başaramadığı söylenebilir. Her öğrenci birinci sınıfa geldiklerinde aynı özelliklere sahip olamayabilir. Öğrencilerdeki bu farklılıklar sosyo-ekonomik nedenlerden olabileceği gibi diğer başka nedenlerden dolayı da olabilir. Okuma-yazma etkinliklerinde geç öğrenen bir öğrencinin diğer derslerdeki konuları da öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkilenme birçok değişik nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Okullarda okuma-yazmayı geç öğrenen ya da öğrenemeyen öğrenciler, yaşamlarının erken dönemlerinde karşılaştıkları bu güçlüklerle, başarısızlık deneyimi yaşadıklarından hayatlarının ileriki dönemlerinde de bu olumsuz etkilenme devam etmektedir (Aktaran, Deniz, 2008). Ülkemizde ilköğretim okullarına bakıldığı zaman birinci sınıftan daha üst sınıflarda devam eden fakat okuma yazma alanında birçok yetersizliği bulunan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin okuma yazma becerileri dersleri takip etmelerine

yetersiz kaldığından öğrenciler akademik bilgi öğrenmekte sorunlar yaşamakta ve sınıf içerisinde kendilerini ikinci plana atılmış hissetmektedirler. Eğer öğrenciler okuma yazma becerilerini ilerletemezler ise sınıf içindeki sorunları artarak devam etmekte ve büyümektedir. Bu çalışmada da U. S. adlı öğrenci ikinci sınıfta okumasına rağmen okuma yazma becerisi dersleri takip etmesine ve anlamasına yetecek seviyede bulunmamaktadır. Öğrenci bundan dolayı derslerden uzaklaşmaya ve sınıf içerisinde yalnızlaşmaya başlamıştır. Bu çalışma ile araştırmacı, öğrencinin okuma yazma seviyesini ilerletmek ve derse katılmasına sağlamayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, öğrenci ile bireysel çalışma yapmıştır. Okuma becerisini ilerletmek için okuma çalışmaları; yazma becerisini ilerletmek için yazma çalışmaları yapmıştır. Bireysel yapılan 60 oturum ve her oturumda yapılan 40 dakikalık çalışmalarda, öğrenci ile hem okuma hem yazma alanında beraber çalışılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencinin okuma ve yazma seviyesi yok denecek kadar azken; çalışmadan sonra öğrencinin okuma ve yazma seviyesi ilerlemiştir. Öğrencinin okuma ve yazma seviyesi ilerleyince öğrencinin öz güveni artmış ve daha mutlu bir öğrenci haline gelmiştir. Öğrenci okuma yazma çalışmasından sonra da dersleri öğrenmeye ve etkinliklere istekli ve etkin katılmaya başlamıştır.

Öğrenci ile yapılan bireysel okuma yazma çalışması sonucunda

1. Araştırma öncesinde öğrenci, alfabemizdeki 29 sesi tam anlamı ile doğru yazamamaktadır. Öğrenci ile ilk yapılan çalışmalarda öğrenci 17 sesi doğru yazabilmiştir. 12 sesi ise ya hatırlayamamış ya da karıştırmıştır.(b, ç, d, f, g, ğ, j, k, m, n, ö, ş). Öğrenciye bir metin dikte ettirildiği zaman ise hiçbir şekilde doğru yazamamaktadır. Öğrenci yalnız birinci sınıfın ilk dönemi yazdırılan ‘Ali ile Lale el ele.’ ya da ‘Anne ete tuz at’ gibi cümle kalıplarını yarı doğru yarı yanlış bir şekilde yazabilmektedir. Öğrenci ile yapılan çalışmalarda ilk önce seslerin yazımı ve her ses ile ilgili cümle yazdırılarak çalışılmıştır. Öğrenci 29 sesi karıştırmadan tam anlamı ile öğrendikten sonra metin üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın başında öğrenci dikte ettirilen metinleri doğru bir şekilde yazamazken; araştırmanın sonunda öğrenciye dikte ettirilen metinlerin hata analizinde % 85-%90 oranında doğru yazar duruma gelmiştir.

2. Araştırmanın başında öğrenci, noktalama işaretlerini ya kullanmamakta ya da rastgele kullanmaktadır. Çünkü öğrenci noktalama işaretlerinin nerelerde kullanılması gerektiğini bilmemektedir. Büyük- küçük harfleri de gelişigüzel yazmaktadır. Öğrenci nokta işaretinden sonra küçük harf ile başlayabilmekte ya da her satır başında büyük harf kullanmaktadır. Araştırmacı öğrenciye noktalama işaretlerini öğretirken ilk önce nokta işaretinin üzerinde çok durmuş, ardından virgül, kesme işareti, kısa çizgi ve soru işaretini öğretmeye çalışmıştır. Çalışmalarda araştırmacı, yeri geldikçe ve sık sık noktalama işaretlerinin nerelerde kullanılması gerektiğini anlatmış ve göstermiştir. Öğrenci nokta işaretini doğru bir şekilde kullanmaya başladıktan sonra, diğer noktalama işaretlerini daha kolay kullanır duruma gelmiştir. Öğrenci araştırmanın sonunda noktalama işaretlerinden soru işaretinin kullanımı ile ilgili hatalar yapmaktadır. Çünkü öğrencinin okuduğunu anlamada sorunları olduğu için cümlenin soru anlamı taşıyıp taşıyamadığını karıştırmaktadır. Bundan dolayı da soru işareti yerine bazen nokta işaretini kullanmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrenci, nelerin özel isim olduğunu kavramış ve özel isimleri büyük harfle yazmaya ve özel isimden sonra gelen ekleri kesme işareti ile ayırmaya özen göstermiştir. Öğrenci yazma çalışmalarının sonunda noktalama işaretlerini ve imla kurallarını büyük oranda öğrenmiş ve yazma çalışmalarında noktalama işaretlerine ve imla kurallarına dikkat ederek yazmaya başlamıştır.

3. Öğrenci yazma çalışmalarında kelimeleri tam anlamı ile doğru bir şekilde yazmamaktadır. Çalışma ilerledikçe öğrencinin yazma başarısı da ilerleme göstermiştir. Öğrenci kelimeleri, cümleleri yazmaya başlamıştır. Öğrenci kendi başına yazı yazabildiğini gördükçe sevinmiş ve mutlu olmuştur; yazı yazmak öğrenci için ayrı bir zevk haline gelmiştir. Çalışmanın ortalarına doğru öğrenci yazı yazmaya daha iyi öğrenmeye başladıkça öğrencinin başka hataları ortaya çıkmıştır. Öğrenci yazarken ya heceleri ayırmakta ya da kelimenin yanına ses eklemektedir. Öğrenci uzun kelimeleri ayırmakta ya da ‘-yor’ hecesini kelimedenden ayrı yazmaktadır. Araştırma sürecinde araştırmacının uyarılarına ve düzeltmeleri üzerine öğrenci hece ayırma davranışından vazgeçmiştir. Ses ekleme davranışında ise çoğunlukla kelimeleri yazarken yanına ‘-ı’, ‘-ı’ sesini eklemekte; okuma sırasında ise

kelimelerin yanına başka sesler ekleyerek okumaktadır. Öğrenci, okuma sırasında yaptığı ses ekleme davranışını, araştırmacının yanlış okumaları göstermesi ve düzeltmeleri üzerine kısa zamanda vazgeçmiştir. Yazma sırasında ses ekleme davranışını ise büyük oranda azaltmasına rağmen arada kelimelerin yanına ‘i’ ya da ‘ı’ sesini ekleyerek yazmaktadır.

4. Yazma sırasında öğrenci en çok ‘p’, ‘h’, ‘f’, ‘ğ’, ‘b’, ‘d’ seslerini karıştırmaktadır. Okuma sırasında ise ‘b-d’ sesini karıştırmaktadır. Öğrenci ile yazma sırasında karıştırdığı sesler ile ilgili daha fazla cümle çalışması yapılmıştır. Bu sesler ile yapılan örnek cümle çalışmalarında öğrenci ‘ğ’ dışında diğer seslerin ayrımını öğrenmiştir. Öğrenci çalışma sonunda da ‘ğ’ sesini yazarken bazen doğru yazmakta; bazen de yanlış ses yazmaktadır. Öğrenci yazarken ‘d-b’ sesini içinden söyleyip doğru yazmayı öğrenmişken; okuma sırasında özellikle bu iki sesi karıştırarak okumaktadır. Öğrenci çalışmanın sonunda sesleri doğru bir şekilde yazmayı öğrendikten sonra; okuma sırasında da yaptığı harf karıştırma davranışını azaltmıştır. Öğrenci araştırmanın sonunda: okurken arada ‘b-d’ sesini karıştırarak okumakta; yazmada ise ‘ğ’ sesini bazen karıştırarak yazmaktadır. Öğrencinin bu hataları heyecandan ve dikkatsizliğinden yaptığı düşünülmüştür.

5. Öğrenci çalışmanın başında yazma hızı ve okuma hızı olarak ikinci sınıf seviyesinin çok altında bulunmaktadır. Öğrenci bir dakikada ortalama 5 kelime okumaktadır. Yazma seviyesi olarak ise sınıftaki dikte çalışmalarına katılamamaktadır. Öğrenci nasıl yazacağını bilemediği için dikte çalışmalarında durmakta ya da yanlış kelimeler yazmaktadır. Öğrenci ile bireysel yapılan okuma ve yazma çalışması sonucunda öğrenci bir dakikada 35 kelime okumaya başlamıştır. Yazma seviyesi olarak da öğrenci, sınıfta yapılan dikte çalışmalarında arkadaşları ile birlikte yazabilecek seviyeye gelmiştir. Öğrenci çalışma sonrasında sınıf içinde okuma metinlerini okumaya başlamış ve etkinlikleri okuyarak kendisi yazabilecek seviyeye gelmiştir.

6. Araştırmanın başında öğrenci akıcı okuyamamaktadır. Öğrenci okuma çalışmalarında sesleri tek tek çıkartıp heceleri okumakta daha sonra heceleri

birleştirip kelimeyi okumaktadır. Bu da okuduğunun anlaşılmamasına ve yavaş okumasına neden olmaktadır. Çalışma ilerledikçe ğrenci ses çıkartma davranışından vazgeçip sadece heceleri okuyarak kelimeye okumaya başlamıştır. Bireysel yapılan okumalar ve eve verilen ödevler ve ezberler sayesinde öğrencinin okuması ilerlemeye başlamıştır. Çalışmanın sonuna doğru ğrenci heceleme davranışından da vazgeçerek kelimeleri tek bir seferde okuma başarisını göstermiştir. Araştırmanın sonunda ğrenci noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumaya başlamıştır. Okuduğu daha anlaşılır hale gelmiş böylece kendine olan güveni artmıştır.

7. Çalışmanın başında ğrenci okurken kitabı parmağı ile takip etmekte ve uygun mesafede okumamaktadır. Öğrencinin okuması çok yavaş olduğu için araştırmacı okuma çalışmalarında parmağı ile takip etmesine izin vermiş; çalışma ilerledikçe ğrenci parmak yerine kalemi kullanarak okumaya devam etmiştir. Çalışmanın sonlarına doğru araştırmacı okuma çalışmalarında metni gözü ile takip etmesini istemiştir ve ğrenci birkaç zorlanmadan sonra gözü ile okumaya başlamıştır. Araştırmanın sonunda ğrenci kitabı uygun mesafede tutarak ve gözü ile takip ederek okuyabilecek duruma gelmiştir.

8. Öğrenci araştırmanın başında okuma ve yazma seviyesi çok geride olduğu için derslerini takip edememekte ve etkinliklere katılamamaktadır. Öğrencinin dersleri takip edememesi ders sırasında sıkılmasına ve dersten iyice uzaklaşmasına neden olmaktadır. Öğrenci dersleri takip edemediği için konuları anlayamamakta ve temel derslerdeki bilgileri öğrenememektedir. Araştırma sürecince öğrencinin okuma yazma seviyesi ilerledikçe ğrenci dersleri dinlemeye ve etkinliklere katılmaya başlamıştır. Araştırma bittiğinde ğrenci derslere daha aktif katılmaya başlamıştır. Metinleri okumak için istekli davranmış, etkinlikleri yazmaya çalışmış ve sınıf içerisindeki dikte çalışmalarına katılmaya başlamıştır. Öğrencinin derslere ilgili olması, öğrencinin konuları öğrenmesini ve kendine olan z güveninin yerine gelmesini sağlamıştır. Öğrenci sınıf içerisinde herhangi bir soruyu bildiğinde ya da etkinliklere kendisi cevap verdiği zaman çok mutlu olmuştur. Öğrencinin sonradan nc sınıf ğretmeni ile yapılan görüşmede de öğrencinin dersleri öğrenmek için

gayret sarf ettiğini, en çok da Hayat Bilgisi ve Türkçe dersinde daha istekli ve severek derse katıldığını belirtmiştir. Araştırmadan sonra öğrenci, Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde ilerleme gösterirken; matematik dersinde çok fazla bir ilerleme sağlanamamıştır.

5.2. Öneriler

Eğitim öğretim sistemimiz içerisinde okuma yazma öğrenemeyen ya da okuma yazma alanında çok fazla yetersizliği bulunan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerden bazıları eğitsel tanıda hafif düzeyde öğrenme yetersizliğine sahip olduğu ancak bunun okuma yazma öğrenmesine engel teşkil etmediğini gibi tanılar almaktadır. Bazı öğrenciler ise zihinsel hiçbir engeli bulunmamasına rağmen sosyoekonomik, çevresel, ailevi nedenler gibi birçok sebepten okuma yazma öğrenememekte ya da okuma yazma seviyesi akranları seviyesinde bulunmamaktadır. Bu çalışma göstermiştir ki okuma yazma becerisinde yetersizliği bulunan öğrenciler, bireysel çalışma ve destek ile okuma yazma seviyelerini ilerletebilmektedirler. Bundan dolayı bu araştırma, sınıflarında okuma yazma becerisinde sorunları bulunan sınıf öğretmenlerine yol gösterebilir. Öğretmenler, okuma yazmada sorunları olan öğrencilere biraz daha fazla zaman ayırarak ve onları biraz daha cesaretlendirerek okuma yazma seviyelerini sınıf seviyesine getirebilirler. Böylece sınıf öğretmenleri, sınıflarında öz güveni tam, problemler ile baş edebilen, çağdaş ve modern toplumun aradığı bireyler yetiştirebilirler.

Bu çalışmanın başında öğrencinin, okuma yazma becerisi tam olmadığı için derslere katılamamaktadır. Çalışmadan sonra öğrencinin okuma yazması ilerleyince öğrenci derslere katılmaya ve akademik bilgi öğrenmeye başlamıştır. Öğrenci derslere katılmaya başladıkça daha mutlu ve neşeli bir öğrenci haline gelmiştir. Sınıf öğretmenleri de sınıflarında okuma yazma becerisinde geride bulunan öğrencilerin ders sırasında aktif olmadıklarından şikayet etmektedirler. Bu öğrencilerin okuma yazma becerisi sınıf seviyesinde olmadığı için dersten uzaklaşmakta ve öğrenmeye karşı motivasyonları azalmaktadırlar. Oysaki öğrenciler iyi bir şekilde okuyup yazabilseler, derslere istekli ve aktif bir şekilde katılabilirler. Sınıf öğretmenlerinin, bu öğrencileri dersin içerisine çekebilmek ve akademik bilgi öğretebilmeleri için ilk

önce onların okuma yazma becerilerini ilerletmeleri gerekmektedir. Okuma yazma davranışını sınıf seviyesinde kazanan öğrenciler derslerde daha aktif rol alabilmektedir.

Öğrenci bir metni okurken ilk önce ses çıkarmakta, ardından heceleyerek okumaktadır. Bu da öğrencinin ne okuduğunun anlaşılmasına ve çok yavaş okumasına neden olmaktadır. Öğrenci ile yapılan düzenli okuma çalışmaları ile öğrencinin okuması akıcılık kazanmıştır. Bu da göstermiştir ki sınıf öğretmenleri, sınıflarında yavaş ve akıcı okuyamayan öğrencilere düzenli olarak kitap okuturlarsa, öğrencilerin okuması belli bir noktadan sonra akıcılık kazanabilmektedir. Düzenli okutulan kitap sayesinde öğrencilerin okuma hızları da artabilmektedir.

Okuma ve yazma birbiri ile orantılı bir şekilde ilerlemektedir. Okuması iyi olan bir öğrencinin yazma sırasında yaptığı hata çok azdır. Ya da doğru yazan bir öğrencinin okuması hızlı ve hatasızdır. Bu çalışmada öğrencinin hem okuma hem de yazma becerisi üzerine çalışılmıştır. Bu çalışmada öğrenci azda olsa okuyabiliyorken yazma becerisini neredeyse hiç yapamıyordu. Çalışmada öğrenci yazmayı öğrendikçe okuması daha hızlı gelişmiş ve akıcılık kazanmıştır. Sınıf öğretmenleri de sınıflarında öğrencilere okuma yazma davranışını öğretirken özellikle öğrencilere bakmadan kendi kendilerine yazmayı öğretmeleri, öğrencilerin daha hızlı bir şekilde okumaya geçmelerini sağlayabilmektedir.

Araştırmacı, çalışmaya en alt seviyeden başlamış ve çalışma boyunca sabırla öğrenciye yaklaşmıştır. Okuma çalışmasında, ilk önce birinci sınıfın ilk dönemi okutulan kitaplardan okuma yaptırmış; yazma çalışmasında ise seslerden başlayarak yazdırmıştır. Zaman içinde ise okutulan kitaplar ve yazılan metinler zorlaşmıştır. Sınıf öğretmenleri de sınıf içinde okuma yazma çalışması sırasında yavaş, acele etmeden, öğrencileri zorlamadan ve onların anlayacağı seviyede ders anlatırlarsa öğrenciler daha rahat bir şekilde okumayı yazmayı öğrenebilmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri, sınıflarında okuma ve yazma davranışında geride bulunan öğrencilere yönelik uygulamalarda bulunurken gene yavaş ve basit adımlar ile ilerlemesi öğrencilerin yararına olabilmektedir. Sınıf öğretmenleri, bu öğrencilerden bir anda

okuyup yazmasını beklemek yerine; zaman içinde ilerleme kaydetmelerini beklemesi hem öğrenci hem de öğretmen için daha iyi sonuçlar verebilmektedir.

Bu araştırmada araştırmacı, aynı zamanda öğrencinin birinci sınıftan itibaren sınıf öğretmeniydi. Araştırmacı, öğrencinin birinci sınıfta okuma yazma becerisi öğrenmesinin nerede ise mümkün olmayacağını düşünmektedir. Fakat öğrencinin birinci sınıfın sonunda ve ikinci sınıfın başında ortalama okuma hızı 5 kelime civarında olmuştur. İkinci sınıfta öğrenci ile yapılan çalışma sonucunda öğrenci okuma yazma becerisini büyük oranda artırarak; ortalama okuma hızı 35 kelimeye çıkmıştır. Bu çalışma göstermiştir ki sınıflarında okuma yazma davranışını öğrenmeyecek gibi gözükten öğrenciler olduğunu düşünmek sınıf öğretmenleri için yanlış bir tutumdur. Öğrencilere gereken destek ve ilgi verildiği zaman bütün öğrenciler okuma yazma becerisi öğrenebilmektedirler. Sınıf öğretmenleri, her öğrencinin bireysel farklılıkları olduğunu unutmamalıdır Burada sınıf öğretmenleri, öğrencilere sabırla yaklaşmalı ve özellikle öğrenme yersizliği bulunan öğrencilerin güçlü yanlarını ortaya çıkartarak onları cesaretlendirmelidirler. Böylece öğrenciler, bir işi başarmanın verdiği mutluluk ile kendine güvenen ve mutlu bireyler olabilirler.

Bu çalışma, bu alanda yapılacak olan başka çalışmalara da örnek olabilmektedir. Çünkü okullarımızda çeşitli nedenlerden dolayı ikinci sınıf ya da daha üst sınıflarda okuma yazma davranışı öğrenemeyen ya da çok az bilen öğrenciler bulunmaktadır. Bunlara yönelik yapılacak çalışmalar ve yaklaşımlar hem literatüre hem de sınıf öğretmenlerine yol gösterebilmektedir. Bu öğrencilerle yapılacak çalışmalara, doküman analizi ya da daha fazla görüşmeler-gözlemler eklenerek çalışmalar detaylandırılabilir

KAYNAKÇA

Akalın, Selma ve Bülbin Sucuoğlu (2010). İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenleri İle Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elazığ, 987-986.

Akçin, Nur (2002). Tüm Dil Yaklaşımına Göre Öğretim Programını Düzenleyen Bir Öğretmenin Betimsel Yazı Çalışmasında Kullandığı Stratejilerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Yazmasını Etkilemesi Açısından Betimlemesi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Akkuş, Nülfir (2007). Orta Düzey Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akyol, Hayati (2003). Türkçe İlk okuma-yazma Öğretimi (2. Baskı), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Altun, Taner, Ekiz, Durmuş, Odabaşı, Merve (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2011), 80-101.

Altuntaş, Fatma (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

American Psychiatric Association (1994). DSM-IV Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (3. Baskı), (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Birliği Yayınevi.

Ataman, Ayşegül, Atay, Mesude, Eripek, Süleyman, Kahveci, Gül, Kaner, Sema, Kobal, Gönül, Sarı, Hakan, Sucuoğlu, Bülbin, Şahin, Semra, Tuncer, Tuba(2009). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (1. Baskı). Ankara : Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bamberger, Richard (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme.(2. Baskı) (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Barth, Karlheinz (2006). Öğrenme Güçlüklerini Erken Tespit Etmek Anaokulu ve İlkokul Çağlarında (1. Baskı).(Çev. Akın Kanat). İzmir: İlya Yayınevi.

Baydık Berrin (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. Eğitim ve Bilim 36 (162), 301-319

Bedel, Ahmet (2003). İlköğretim I. Devre Programlarındaki Okuma Yazma Etkinliklerinde Akranlarından Geri Kalan Çocukların Geri Kalmalarına Neden Olan Faktörler ve Bunu Önlemede Stratejik Yaklaşımlar. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Binbaşoğlu , Cavit (2004). İlkokuma ve Yazma Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Calp, Mehrali (2003). İlkokuma Yazma Öğretimi (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitapevi Yayıncılık.

Can, Hasan (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi 9(100), 13-28.

Cemaloğlu, Necati (2001). İlkokuma Yazma Öğretimi (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çalışkan, Muhittin ve Sünbül, Ali, Murat (2008). İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma-Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişisine Etkisi. Milli Eğitim, Sayı 180, 195-203.

Çaycı, Barış ve Demir Mehmet Kaan (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 437-456.

Çayır, Aybala (2009). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Çelenk, Süleyman (2007). İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Çolak, Aysun (2001). Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demir, Birol (2005). Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Özcan (2002). Türkçe Öğretimi(2. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirkol, Naime (2012). 2. Sınıfa Devam Eden İki Öğrencinin Yazım Hatalarının Düzeltilmesi Üzerine Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Deniz, Serdal (2008). Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erden, Gülsen, Kurdoğlu, Füsün, Uslu, Rana (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. Türk Psikiyatri Dergisi, 13(1), 5-13.

Enç, Mitat, Çağlar, Doğan ve Özsoy, Yayha (1981). Özel Eğitime Giriş (2. Baskı). Ankara: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları NO: 95.

Engin, Deniz, Zahide, Yorgancı ve Özyeşil, Zümra (2009). Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. İlköğretim Online, 8(3), 694-708.

Ersoy, Özlem ve Avcı, Neslihan (2001). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim (1. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Fidan, Nuray, Kurtdede ve Akyol, Hayati (2011). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma. Kuramsal Eğitimbilim, 4(2), 16-29.

Güleryüz, Hasan (2000). Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.

Keskinkılıç, Kadir (2002). İlkokuma Yazma Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keskinkılıç, Kadir ve Keskinkılıç, S. Bilge (2007). Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Koçer, Devrim (2005). Çocuklarımız ve Bilmediklerimiz, Eğitsel Tanılama, Eğitim Ortamı, Eğitim Yöntemi, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim (1. Baskı). Ankara: Paragraf Yayınevi.

Korkmazlar Ümran (1999). Özel Öğrenme Bozukluğu Ben Hasta Değilim (2. Baskı). İstanbul, Nobel Tıp Kitpevi.

Korkmazlar Ümran (2003). Farklı Gelişen Çocuklar(1.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Köksal, Kemal (2001). Okuma-yazmanın Öğretimi(2. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Özsoy, Yahya, Özyürek, Mehmet ve Eripek, Süleyman (1998). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş (Eylül Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

Razon, Norma (1980). Okuma Bozuklukları ve Nedenleri. İstanbul Pedagoji Dergisi, Sayı:1(5), 34-45.

Sarı, Hakan (2002). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Sarıpınar, Esin, Gökçe ve Erden Gülsen (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği. Türk Psikoloji Dergisi, 25(65), 56-66.

Sucuoğlu, Bülbin ve Kargın, Tevhide (2008). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şenel, Hatice, Günayer (1998). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.

Türk Dil Kurumu (1994). Türkçe Sözlük. Ankara.

Topaloğlu Osman, Karabulut Hasan. ve Cebeci Suat (2003). Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir? Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 4(39), 68-81.

Ünalın, Şükrü (2001). Türkçe Öğretimi(1. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık

Yangın, Selami ve Sidekli, Sabri (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. Muğla üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, sayı 16, 40-58.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık

Yorgancı, Zahide (2006). “Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Anksiyete ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yüksel Aslı (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. Kuramsal Eğitimbilim, 3(1), 124-134

EKLER

EK 1. Aile İzin Mektubu

AİLE İLE YAPILAN SÖZLEŞME

Tanıtım

Sayın veli, öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim. Ben kızınızın iki seneden bu yana sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans eğitimimin tez aşamasındayım.

Amaç

Bu araştırmamda, kızınızın okuma yazma problemlerini derinlemesine incelemeyi ve bu problemlerini çözmesine yardım etmeyi amaçlamaktayım. Bu araştırmanın, okuma ve yazma problemleri olan öğrencilerin anlaşılmasına ve yardım edilmesine, katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Süre

Araştırma Ekim-2011/ Ocak-2011 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir.

Uygulama

Kızınızın okuma yazma konusunda problemlerini çözmesine yardım için öğle molalarında bire bir çalışarak okuma yazma öğrenmesine destek olmaya çalışacağım. Kızınız ile yaptığımız çalışmalar, gözlemler kaydedilecektir. Ayrıca bu gözlemler video kamera ile kaydedilecektir.

Katılımcı Hakları

Sizin bu konudaki yardımlarınız, görüş ve önerileriniz gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım. Araştırma sonuçları kongre, seminer, ders gibi akademik alanlarda diğer uzmanlarla paylaşılabilir. Ayrıca araştırma sonuçları isterseniz size tarafımdan iletilecektir.

Gizlilik

Araştırmada gizlilik ilkesine saygı doğrultusunda çocuğunuzun gerçek adı ve kimliği açıklanmayacaktır. Sizin isteğiniz doğrultusunda kızınızın video kayıtları grup verisine dönüştürüldükten sonra silinebilecektir.

Teşekkür ve İmzalar

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama kızınızın gönüllü olarak katılmasına izin verdiğiniz için teşekkür ederim. Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamanızı uygun görüyorum.


Tarih

07. 10. 2011

Araştırmacı


Gülşen VİDİN

Öğrencinin velisi


Ahmet SATIR

EK 2. Öğretmen Sözleşmesi ve Görüşme Formu

ÖĞRETMEN İLE YAPILAN SÖZLEŞME

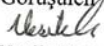
Sayın Meslektaşım,

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim.

Ben Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi yazmaktayım.

Bu araştırmamda, bir ilköğretim ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma problemlerini belirlemeyi ve bu problemlerini aşmasına destek olmayı amaçlamaktayım. Sizin bu öğrencinizin sınıf öğretmeni olarak, yapılan çalışma sonrasında öğrencinizin derslere karşı tutumu ve başarısı hakkındaki görüşlerinizi ve gözlemlerinizi almak istiyorum. Sizin bu konudaki gözlemlerinizi gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım. Sizinle, yapılan çalışma sonrasındaki görüşlerinizi ve gözlemlerinizi almak için bireysel görüşme yapmayı planlamaktayım.

Sonuç olarak, bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Görüşülen

Vesile Budak

Araştırmacı

Gülşen VİDİN

Okul:.....Tarih/saat(başlangıç/bitiş).....Görüşmecisi:.....

ÖĞRETMEN İLE YAPILAN GÖRÜŞME FORMU

1. Öğretmenlik mesleğinizde kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz? Daha önce birinci sınıf okuttunuz mu?

Öğretmenlik mesleğimde 5. yılımı çalışıyorum. Daha önce 2 defa olmak üzere birinci sınıf okuttum. Birincisini Ankara'da çalışırken; ikincisini ise Batman'da çalışırken okuttum. Birinci sınıf okutmak hem zor hem de çok zevkli. İlk önce öğrencilere okuma ve yazmayı kavratana kadar çok zorlanıyorsunuz daha sonra okumaya geçmeye başladıklarını gördükçe sevinmeye başlıyorsunuz.

2. Ne kadar zamandır U. S' nin sınıfında sınıf öğretmenliği yapıyorsunuz?

U. S' nin sınıfında bir dönemden beri sınıf öğretmenliği yapıyorum. Kendi okuttuğum sınıf mezun olduğu için bana yeni bir sınıf verilmesi gerekiyordu. U. S'nin sınıf öğretmeni ise doğum iznine ayrıldığı için U. S.'nin sınıfını ben okutmaya başladım.

3. Öğrencinizin sınıf içinde arkadaşları ve okulda öğretmenleri ile iletişimi nasıldır?

Öğrencim sınıf içinde arkadaşları tarafından sevilen bir öğrencidir. U.S. arkadaşları ile iyi anlaşmaktadır. Yeri geldiği zaman arkadaşlarına bir abla edası ile yaklaştığı bile olmaktadır. Özellikle bir arkadaş üzüldüğünde ya da ağladığı zaman yanına gidip, arkadaşına telkinde bulunup 'üzülme ablacım' dediğini bile duymuşumdur. Diğer öğretmenlere gelince; onlarla çekinerek de olsa konuşur. U. S. arkadaşları, öğretmenleri ya da başkaları ile iletişimde genellikle hep bir tebessüm halindedir.

4. Öğrencinizin velisi ile ne sıklıkla iletişim kurarsınız? Bir araya geldiğinizde öğrenciniz hakkında neleri konuşursunuz?

Öğrencinin velisi(babası) okula 2 hafta bir mutlaka gelir. Öğrenci hakkında: öğrencinin tertip düzeni, derslerindeki sorunları ve verilen ev ödevleri hakkında konuşuruz. Yapılan görüşmelerde öğrencinin velisi öğrencinin derslere karşı gayretli

olduğunu ancak evde öğrenciye yardım edecek pek kimsenin olmadığını belirtmektedir. Öğrenci evde ödevlerini, derste işlenen konuları anlamada kendi başına çalıştığını ve gayret ettiğini dile getirmektedir. Öğrenci tek başına çalıştığı içinse derslerinde pek başarılı olmamaktadır. Evde kimse yeterince yardım etmedikleri için ödevlerini anlamada ve yapmada sorunları olmaktadır. Bu durumu velisi ile görüştüğümüzde öğrenciye yardım edeceklerine söylemelerine karşılık değişen bir şey olmamaktadır.

5. Öğrencinizde akademik beceriler ve onların dışındaki alanlarda sorunları olduğunu gördünüz mü? Gördünüz ise bu sorunlar nelerdir?

Genel anlamda öğrencinin sorunları olduğunu gözlemlemekteyim. Türkçe ve hayat bilgisi kitabındaki metinleri okumakta ve etkinlikleri yapmaktadır. Ancak okuduğunu anlamada problemleri bulunmaktadır. Öğrencinin eline bir metin verildiği zaman onu okumaktadır ancak ne olduğunu tam olarak anlamamakta ve anlatamamaktadır. Hayat bilgisi dersi ise günlük yaşamdan örnekler sunduğu için pek bir sorun yaşamamaktadır. Ancak hayat bilgisi dersinde geçen kavramları anlamakta zorluk çekmektedir. Öğrenci en çok problemi ise matematik dersinde yaşamaktadır. Matematikte dört işlemi tam olarak yapamamaktadır. Matematiğin en temel basamaklarından biri olan dört işlemi yapamadığı içinse matematik dersini takip etmede ve anlamada sorunlar yaşamaktadır.

6. Öğrencinizin derslere karşı olan tutumunu ve davranışlarını nasıl gözlemliyorsunuz?

Öğrenci derslere elinden geldiğince katılmaya çalışıyor ve gayret gösteriyor. Öğrencinin anlayabileceği basit bir etkinlik olduğu zaman daha istekli ve severek derse katılıyor. Yaptığı etkinlikleri hemen gelip bana gösteriyor. Yapamadığı zor bir etkinlik olduğu zaman arkadaşlarından yardım almaya çalışıyor eğer yardım alamazsa sınıfta huzursuz oluyor. Genel anlamda gözlemlediğim zaman dersi engelleyici davranışları bulunmamaktadır. Yapılan etkinliklerde en çok yazı yazmayı ve resim yapmayı sevmektedir. Bu etkinlikleri yaparken sınıfta çok mutlu olmaktadır.

7. Öğrenciniz en çok hangi ders ya da derslerde daha aktif olarak rol almaktadır?

Öğrencim en çok görsel sanatlar dersinde aktif olarak rol almakta ve çok mutlu olmaktadır. Diğer derslere göre kendini en başarılı hissettiği ders bu derstir. Çünkü arkadaşlarına göre daha iyi resim ve boyama yapmaktadır. Öğrenci de bunun farkındadır. Bunun yanında öğrenci beden eğitimi dersinde de aktiftir. Arkadaşları ile iletişimi iyi olduğu için onlarla oyun oynamayı sevmektedir. Oyunlara zevkle katılmaktadır. Hatta beden eğitimi dersinde oynanan oyunlara o kadar kendini kaptırmaktadır ki yenilmeye başlayınca üzülmetedir. Güzel yazı dersinde de yazı yazmayı sevdiği için zevkle derse katılmaktadır. Yazdığı yazıların güzel olduğu ve bunun için sınıftaki güzel yazı panosuna asılmasını istemektedir. Yazısı panoya asıldığı zaman eve gülerlek ve sevinç içinde gittiğini gözlemledim.

8. Öğrencinizin okuma ve yazma alanındaki başarısını nasıl görüyorsunuz?

Öğrencim verilen bir metni okuyabiliyor. Fakat okuma düzeyi üçüncü sınıf düzeyinin altındadır. Öğrenci bir dakikada yaklaşık 35 kelime okumaktadır ki buda üçüncü sınıfa göre yeterli değildir. Okurken yavaş ve heceleyerek okumaktadır. Gene de derslere katılmakta, sınıfta okuma metinlerini okumak için istekli olmaktadır. Öğrencim güzel yazı yazmaktadır ve yazı yazmayı çok sevmektedir. Tahtada yazılanları çok güzel defterine geçirmektedir. Yani öğrencim gördükleri doğru, eksiksiz ve tertipli bir şekilde yazmaktadır. Sınıfta dikte yaptırdığım zaman arkadaşlarına göre biraz daha yavaş yazmakta ve bazı yanlışlar yapmaktadır. Ya kelimeleri yanlış yazıyor ya da eksik harf kullanmaktadır. Gene de büyük çoğunlukla doğru yazmaktadır.

9. Okuma ve yazmada yaptığı hatalar var mı? Varsa bu hatalar hangileridir?

Öğrencimin okumada ve yazmada yaptığı hatalar bulunmaktadır. Bir metni okurken üçüncü sınıf seviyesine göre daha yavaş ve heceleyerek okumaktadır. Yavaş okuduğu için de okuduğunu anlamada sorunları olmaktadır. Bir dakikada yaklaşık 35 kelime okumaktadır ki bu da üçüncü sınıf seviyesine göre çok azdır. Yazma konusunda da hataları vardır. Sınıfta yapılan dikte çalışmalarında da küçük hatalar

yapmaktadır. Kelimeleri yazarken eksik harf yazmakta ya da kelimelerin sonuna harf eklemektedir. Ayrıca arkadaşlarına göre biraz daha yavaş yazmaktadır.

10.Öğrencinizin okuma ve yazmadaki seviyesi ne ölçüde? Okuma ve yazmadaki seviyesi dersleri ve etkinlikleri takip etmesini sağlıyor mu?

Öğrencim genel anlamda verilen bir metni okuyabiliyor. Gördüklerini hatasız yazabiliyor ve sınıfta yapılan dikte çalışmalarında sınıf ile birlikte katılabiliyor. Bunun yanında okuma hızı yavaş olduğu için okuduğunu anlamada hata yapmaktadır. Yazma sırasında ise bazen kelimeleri eksik ya da harf karıştırarak yazmaktadır.

11.Öğrencinize yönelik olarak yaptığınız özel çalışmalarınız var mıdır? (Sınıf içinde ya da ders sonrasında) Varsa bu çalışmalarını paylaşır mısınız ?

Öğrencime yönelik özel bir çalışma yapmaya gayret gösteriyorum. Özellikle okuma hızını artırmak ve okuduğu anlamak için çalışma yapmaya çalışıyorum. Bunun için uzun tenefüslerde okuma çalışması yapıyorum. Öğrencimin elinde bulunduğu hikaye kitabını getirmesi istiyorum ve onunla okuma çalışması yapıyorum. Öğrencim hikaye kitabını okuyor eğer okuma sırasında yanlış okursa öğrencimi uyararak onun doğru okumasını sağlıyorum. Ders sırasında ise anlayamadığı etkinlik olduğu zaman yanına giderek ne yapması gerektiğini öğrencime anlatıyorum.

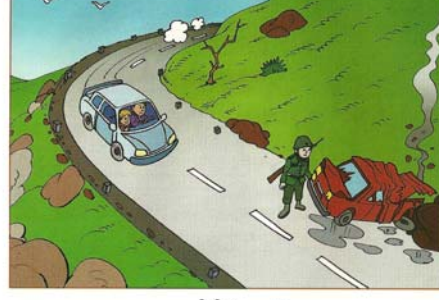
EK 3. Okuduğu Kitap Örnekleri





Pilaj

Damla ile Ela pilajdalar.
Kumdan baraj yaptılar.
Jale su taşıdı.
Ayda su taşıdı.
Baraja su döktüler.
Kumdan baraj yıkıldı.
Ayda'nın canı sıkıldı.



Vinaj

Baba bu vinaj, keskin vinaj.
Vinaja yavaş gir.
Vinaja yavaş giren.
Kaza yapmaz bunu bil.
Bak ilerde jandarın.
Kaza olmuş herhâlde.
Anaba jet gibi uçmuş.
Vinaja hızlı girmek suçmuş.



Kış

Kana kış geldi.
Her taraf karla kaplı.
Kış baba kana lakaplı.
A kış baba, kış baba.
Nereden gelirsin acaba?
Bin elinde soğuk kan.
Bin elinde rüzgâr var.



Yaş Günü

Benim adım Damla.
Bugün benim yaş günüm.
Bir yaş daha büyüdüm.
Abla oldum, okula başladım.
Babam yanağımı öptü.
Annem sıkı sıkı sarıldı.
Bugün benim yaş günüm.

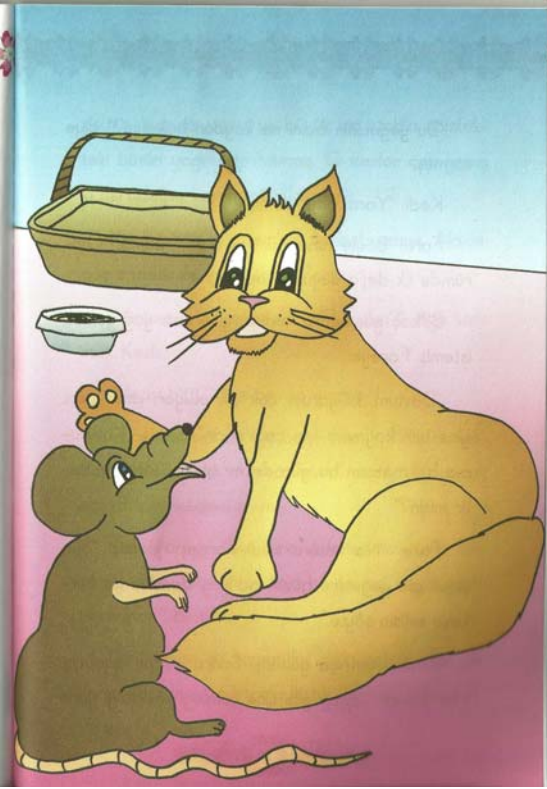
Aradadan daha iki gün geçmemiş, kedinin yine canı çömlekteki yağı çekmiş. Fareye:

"Sevgili dostum." demiş. "Kız kardeşimin yeni bir erkek çocuğu daha olmuş. Ona da isim koymam için beni yine çağırdılar. Rica etsem bu gün de evin işlerini halledebilir misin?"

Fare: "Tabii ki hallederim." demiş. "Ama bu yegenine daha güzel bir ad koy."

Kedi, hemen evden ayrılmış. Gizlice yağ çömlüğünün bulunduğu yere girmiş. Kapağı açmış ve başlamış lezzetli yağı şapur şurup yemeye... Kısa bir süre sonra çömlekteki yağın yarısını yiyip bitirmiş. "Ne kadar da güzel bir tadı varmış." demiş bıyıklarını yalarken.

Bütün gün gezip tozmuş. Akşama doğru eve varmış. Fare:



İki gün sonra her şey eski hâline dönmüştü. Anneleri her zamanki gibi neşeliydi. Tüm zamanını tatil hazırlıklarına ayırıyor, iki kızıyla da tatlı tatlı konuşuyordu. Deniz'i başışlamıştı, ancak verdiği cezayı kesinlikle uygulayacaktı. Deniz'e sık sık sarılıp öpüyor:

— Güzel kızım, böyle bir ceza vermek zorunda kaldığım için üzgünüm. Ne var ki cezayı çekmek zorundasın. Bir daha sana yasaklanan şeyleri yapma e mi? Üzülme, bir dahaki sefere tatile gelirsin.

Annesinin bu sözleri Deniz'i avutmuyor git gide daha içine kapanıyordu. Ablası İnci de aynı durumdaydı.



Aile birbirleriyle vedalaştıktan sonra yola çıkıldı, ama İnci çok keyifsizdi. Üstelik içindeki ses hiç susmuyordu.

Tatil kasabasına vardıklarında bir otele yerleştiler. O gece, anne ve babası İnci'nin yan odadan gelen hiçkırıklarıyla uyandılar. İnci, içindeki sese daha fazla dayanamayacaktı.

EK4. Ödev Yapraklarından Örnekler

eli
ne

eline Ali, eline tel al.

na
lan

nalın

an
ne

anne

Nalan, elli tane lale al.

6.



Ali eline tel



Nine

Nine, tane tane anlat.

Nalan, elli tane lale al.

Nil, taneli  al.


Ali, eline tel al..



Nine

Nine tane tane anlat. Nine tane

Nalan. elli tane lale al.

Nil. taneli  al. Nil. tane

Ali eline tel al. Ali eline

"NASREDDİN HOCA İLE OKUMA YAZMA ÖĞRENIYORUM" ETKİNLİK KİTABI

3. GRUP

u.k.r.y.d.s / U.K.I.Y.D.S



Eda, dondurmayı yaladı.

Eda, dondurmayı yaladı .

Eda dondurmayı yaladı .

EDA

Dedem Eda'ya kolye aldı.

Eda, kolyeyi taktı.

Eda, dondurma al dedi.

Dedem dondurma aldı.

Eda, dondurmayı yaladı.



Dedem (EDA)

Eda kolyeyi taktı .

Eda dondurma al dedi .

Dedem dondurma aldı .

Dedem Eda'ya kolye aldı .

Eda dondurmayı yaladı .

h h h h h h h h h h h h h h h h

ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha

he he he he he he he he he he he

hi hi hi hi hi hi hi hi hi hi hi

hhh hhh hhh hhh hhh hhh hhh hhh hhh

Hakan hasta oldu. oldu hasta oldu

Hemşire ilaç verdi.

Hakan hasta oldu. hasta hasta oldu

Hemşire ilaç verdi.

H H H H H H H H H H H H H H H H

Hakan bugün okula geldi.

Ürseyin eve geldi.

Çeyse hakan kalelem aldı.

Hakan su içti.

Kedin cümle yaz.

On defa okutun.

Oya ile Kaya

Elma ile armut alalım.

Ayrı ayrı yıkayalım.

Oya elmaları tek tek yıka.

Kaya armutları iyi yıka.

Kutulana koyalım.

Elma armut yiyelim.

Sus

Sus Esmâ sus.

Ninem tatlı tatlı uyuyor.

Uslu uslu oynayalım.

Masal okuyalım, anlatalım.

Sus Esmâ sus.

Ninem uyanmasın.

Ek 5. Çalışma Sonrasındaki Sınıf Etkinlikleri

Atatürk'ü seviyorum

Atatürk'ü seviyorum

Atatürk'ü seviyorum

Sevgi dolu yuvamızda

Atatürk'ü seviyorum

Atatürk'ü seviyorum

Atatürk'ü seviyorum

Annem babamı hepimiz

Atatürk'ü seviyorum

Şirin Yazar = Mahir Dîşer

Şirin adı = Atatürk Sevanım

Şirin konusu Atatürk Sevgisi

Şirin ana duygusu = Çocukların Atatürk'e sevgisi

Yazan hakkında bilgi = Bir çok sırtarı

Ankara'da . Bu şiri seçtim çünkü bana atabildim büyük

sevgime katılabilir Mahir'den çok sırtarı gelir

Şirin çocuklar çalışarak her yazıyor olmalı

ya hak kazanarak biriler de çalışarak

her yere ulaşabiliriz.

(ye Kürküm ye)

28-Aralık

Hoca bir gün dafette gitmiş.

Günlük elbiselli ile gitmiş kimse.

Oran öğrenmiş Hoca eve ürtünk kırk.

Giymiş. Tekrar daha teçnere saygı.

Göstermiş Hoca bunu üz düre.

Yekünüm küüküm demiş.

5. Sırtmalar

4/10 Ekim 2012

Görsem bş

1. Yarasan karsemi adlan (?)

2. celi Kara başı gerdiriyar (?)

3. emel'i kim çağırır (?)

4. Pazandan üzün (?) muz aldım.

ya Kafama Düşülse

Nasreddin Hoca çok alise.

Dünyed'ceceiz bulur.

Orada düşünmeye başlar Allah'

in hikmetini en de lüsen.

Kacama küçük ceceiz. T ucucuk.

Küçük balle kaba yotisin.

Hoca düşünürken katasın ceceiz.

Diğer bunlar Hoca ya cal dıneyi.

Balka düşünürdi husuli halım.

4/9 Ocak 2012

Sözlümler

Görzombg

1. Yaşasın karnemi aldım (?)

2. İki tane

3. İki Karabaş'ı gerdiriyor (?)

4. Emel'i kim eğerde (?)

4 - Pazandan üzün (?) muz aldım (?)

ya Kafama Düştü

Masreddin Hoca çok alıver.
 Dürmek için ^{tarlada} ^{çalışır.} ^{ogacının} ^{altına} ^{otunur}

X X X X X X X
 Orada düşünmeye başlar Allah'

X X X X X X X
 in hikmetini en bilürsen.

Kacama küçük çelir. Küçük
 Küçük bala kaba yetisin

X X X X X X X
 Hoca düşünürken kafasını çelir.

Düer bunlar Hoca ya cal düşer
 Balke düşerdi kusele kalım.

Kazanım Çalışma Sayfası

Aşağıda verilen kelimeleri kullanarak cümlelerdeki boşlukları tamamlayın.



1. Büyüdükçe boyumuz *uzar*
2. Aile büyüklerimizin çocukluğunu öğrenmede *aile albümü* işimize yarar.
3. Atatürk'ün mezarı *Anıtkabir* Ankara'dadır.
4. Atatürk 1881 yılında *Selanik* doğmuştur.
5. 23 Nisan dünyada kutlanan ilk *çocuk* bayramıdır.

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların önüne (D), yanlış olanların önüne (Y), koyun.

6. (.~~D~~.) Büyüdükçe boyumuz uzar.
7. (.~~Y~~.) Duygularımız hiçbir zaman değişmez.
8. (.~~Y~~.) 30 Ağustos'ta Cumhuriyet Bayramı'nı kutlarız.
9. (.~~D~~.) Atatürk'ün babası Ali Rıza Efendi, annesi ise Zübeyde Hanım'dır.
10. (.~~D~~.) Eskiden yurdumuzu padişahlar yönetiyordu.

11. Duygularımızı gösteren davranışları (x) ile işaretleyin.

ağlamak

yürümek

koşmak

beslenmek

gülmek

üzülme

sevinmek

sinirlenmek

yüzmek

12. Aşağıdaki ifadeleri doğru karşılığı olan kelimelerle eşleştirin.

Atatürk'ün mezarının bulunduğu şehirdir.

Toplum yaşamını etkileyen ve topluma yön veren kişidir.

Atatürk'ün doğduğu şehirdir.

Bayramlara evlerimize ve sokaklara asarız.

23 Nisan 1920'de açılmıştır.

lider

bayrak

TBMM

Ankara

Selanik

1. SINIF HAYAT BİLGİSİ 1. DÖNEM PERFORMANS GÖREVİ

ADI, SOYADI:

Aşağıda verilen sorulara uygun resimleri kesip yapıştırın.

1- Atatürk nerede ve ne zaman doğdu?

1881



2- Atatürk'ün annesinin resmi?



3- Atatürk'ün babasının resmi?



4- Atatürk'ün kız kardeşinin resmi?



5- Atatürk nerede ve ne zaman öldü?



10 KASIM 1938

6- Atatürk'ün anıtı nerede bulunduğunu anlatan resim?









