



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
İlköğretim Programı

SANAL ORTAMLARDA OKUMA VE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ GİDERMEYE  
YÖNELİK PAYLAŞILAN ETKİNLİK SAYFALARININ ÖZELLİKLERİ

Fadime AKGÜL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
İlköğretim Programı

SANAL ORTAMLARDA OKUMA VE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ GİDERMEYE  
YÖNELİK PAYLAŞILAN ETKİNLİK SAYFALARININ ÖZELLİKLERİ

CHARACTERISTICS OF ACTIVITY PAGES FOR REMOVING THE READING  
AND WRITING DIFFICULTIES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Fadime AKGÜL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Fadime AKG¼L¼n hazırladığı “Sanal Ortamlarda Okuma ve Yazma G¼çl¼klerini Gidermeye Y¼nelik Paylaşılan Etkinlik Sayfalarının Özellikleri” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı  
(Danışman)

Doç. Dr. Banu AKT¼RKOĐLU

İmza

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nihan  
AKKOCAOĞLU ÇAYIR

İmza

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi S¼meyra  
CEYHAN

İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun  
.../.../.... Tarihli ve .....  
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından 21 / 06 / 2021 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırma, sanal ortamlarda okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik paylaşılan etkinlik sayfalarının özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın veri kaynağı grubu, benzeşik örnekleme yoluyla belirlenen “ogretmentavsiyesi.wordpress.com”, “www.mustafa-turan.com”, “tr.pinterest.com”, “www.girisimciogretmen.com” ve “www.ilkokul1.com” isimlerindeki beş sanal ortamdan oluşmaktadır. Bu sanal ortamlar üzerinden araştırmanın verilerinin toplanacağı 100 doküman, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Temel betimsel araştırma türündeki çalışmada veriler, dokümanlar üzerinden “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” aracılığıyla toplanmıştır. İlgili kontrol listeleri alan yazını taraması sonucu, araştırmacı ve araştırmanın danışmanlığını yürüten Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen kontrol listelerinin görünüş ve kapsam geçerliği 2 kez uzman görüşlerine başvurularak sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak ilgili kontrol listelerine son hâlleri verilmiştir. Kontrol listelerindeki özelliklere ilişkin uzmanların belirttiği görüşler üzerinden Lawshe Tekniği uygulanmış, uygulama sonucuna göre kontrol listelerinin kapsam geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Nihai kontrol listeleri aracılığıyla incelenen 100 doküman, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla 15 gün ara verdikten sonra araştırmacı tarafından tekrar incelenmiştir. Araştırmacının iki incelemesi arasındaki uyum, Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülüne göre %98 bulunmuş; araştırmacının yaptığı kodlamanın güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. İki kontrol listesi aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiş; analiz sonuçlarının bir kısmı betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde dağılımı kullanılarak bir kısmı ise düzyazı şeklinde rapor edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında içerik ve amaç-etkinlik uygunluğu özelliklerinin nitelikli çoğunlukta bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** etkinlik sayfaları, okuma güçlüğü, özgül öğrenme güçlüğü, sanal ortam, yazma güçlüğü.

## Abstract

This basic descriptive study investigated the features of online activity pages that help people overcome reading and writing difficulties. Data were collected from “ogretmentavsiyesi.wordpress.com,” “www.mustafa-turan.com,” “tr.pinterest.com,” “www.girisimciogretmen.com,” and “www.ilkokul1.com” determined using homogeneous sampling. The sample consisted of 100 documents recruited using maximum diversity sampling. The documents were analyzed using a “Checklist for the Content of Activity Pages” and a “Checklist for the Purpose and Activity Appropriateness of Activity Pages.” The checklists were based on a literature review conducted by Assoc. Prof. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU, a researcher and the consultant of this study. Two experts were consulted for face and content validity. The checklists were revised and finalized based on expert feedback. The method of Lawshe was used to determine the validity ratio index for each feature in the checklists. The results showed that the checklists had content validity. The researcher analyzed the documents 15 days after the first analysis to ensure reliability. The interrater reliability was 98% (Miles and Huberman, 1994), indicating high reliability. The data were analyzed using descriptive analysis and content analysis. The results were reported either using percentage distribution (descriptive statistics) or textually. The results showed that the online activity pages were inadequate in terms of content and purpose-activity appropriateness.

**Keywords:** activity pages, reading disability, specific learning disability, virtual environment, writing disability.

## Teşekkür

"Gelecek için hazırlanan vatan evlatlarına, hiçbir güçlük karşısında yılmayarak tam bir sabır ve metanetle çalışmalarını ve öğrenim gören çocuklarımızın ana ve babalarına da yavrularının öğreniminin tamamlanması için hiçbir fedakârlıktan çekinmemelerini tavsiye ederim."

## Mustafa Kemal ATATÜRK

Öğretmenlerin öğrencilerinin, ebeveynlerin de çocuklarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini desteklemek amacıyla kullandıkları etkinlik sayfaları, teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanal ortamlardan da kolaylıkla ulaşılabilir duruma gelmiştir. Özellikle son yıllarda özgül öğrenme güçlüğü'nün daha bilinir duruma gelmesiyle birlikte okuma ve yazma güçlüğü'nü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Bu etkinlik sayfalarının öğrenme açısından normal gelişim göstermeyen bireylere sunulduğu düşünüldüğünde ilgili etkinlik sayfalarının özellikleri bu çalışma kapsamında incelenmeye değer görülmüştür. Bu çalışma ile sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından okuma ve yazma güçlüğü'nü gidermeye yönelik paylaşılan etkinlik sayfalarının özellikleri incelenmiştir. Literatürde daha önce böyle bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmanın özgün bir çalışma olduğunu göstermektedir. Bu sebeple çalışmamın başından sonuna kadar büyük bir istekle tez sürecimi tamamlamış bulunmaktayım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkısı bulunan herkese sonsuz teşekkürlerimi minnetle sunmak isterim.

Öncelikle yüksek lisans eğitim sürecim boyunca hem akademik anlamda hem de manevî anlamda hep yanımda olan, bilgi ve deneyimlerini paylaşmaktan asla kaçınmayan, uygulama şeklinde yürütülecek olan çalışmamın seyrini Covid-19 salgını sebebiyle hızlı bir şekilde değiştirmeme yardımcı olarak zaman kaybetmemi engelleyen ve geçirdiğim tüm zor süreçleri atlatmamda bana hep destek olan **Doç. Dr. Banu Aktürkoğlu**'na teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecimde birçok konuda beni geliştiren **Prof. Dr. Serkan Çelik**'e de teşekkürlerimi sunmak isterim. Tez çalışmamda değerli danışmanım **Doç. Dr. Banu Aktürkoğlu** ile geliştirdiğimiz ölçme araçlarımıza ilişkin uzman kanılarını sunarak destek olan **Doç. Dr. Bilge Bekçi**'ye, **Doç. Dr. Seray Olçay**'a, **Doç. Dr. Ebru Uzunkol**'a, **Doç. Dr. Ayça**

**Kartal'a, Dr. Sümeyra Ceyhan'a, Dr. Ali Fuad Yasul'a, Dr. Ufuk Özkubat'a, Dr. Cem Aslan'a, Dr. Derya Çobanoğlu Aktan'a, Gülden Kavak'a, Gülşah Kuru'ya, Beyza Demirel'e, Yasemin Aşuluk'a ve Furkan Atmaca'ya en içten dileklerle teşekkür ederim.**

Her zaman bana destek olan, her şeyi başaracağıma inanan canım aileme; annem **Sultan Akgül'e**, babam **Behcet Akgül'e**, ablam **Serpil Akgül Yılmaz'a**, eniştem **Eren Yılmaz'a**, yeğenim **İlteriş Kağan Yılmaz'a**, kuzenim **Esra Akgül'e**, yengem **Cennet Akgül'e**, beni sürekli motive eden abim **Rıdvan Akgül'e** ve canım kardeşim **Ecrin Mollahamzaoğlu'na** her zaman yanımda oldukları için çok teşekkür ederim.

Fadime AKGÜL



## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	5
Sayıltılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Eğitimde Bireysel Farklılıklar.....	7
Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	8
Okuma.....	14
Okuma Güçlüğü.....	15
Akıcı Okuma.....	26
Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi.....	28
Okuma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Akıcı Okuma Teknikleri.....	29
Okuma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri.....	37
Okuma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Teknolojik Uygulamalar ve Programlar.....	43
Yazma.....	48
Yazma Güçlüğü.....	50
Akıcı Yazma.....	62

Yazma Güçlüklerinin Giderilmesi .....	64
Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Strateji, Yöntem ve Teknikler .....	67
Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Teknolojik Uygulamalar, Programlar ve Etkinlik Önerileri .....	74
Okuma ve Yazma Güçlüğü Gidermeye Yönelik Etkinlik Sayfalarının Alan Yazısına Uygunluğu.....	77
Okuma Güçlüğü Tanılanması.....	93
Yazma Güçlüğü Tanılanması .....	95
İlgili Araştırmalar .....	99
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	99
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	109
Bölüm 3 Yöntem.....	116
Araştırmanın Yöntemi .....	116
Araştırmanın Veri Kaynağı .....	116
Veri Toplama Süreci.....	118
Veri Toplama Araçları .....	119
Verilerin Analizi .....	127
Geçerlik ve Güvenirlik .....	128
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	134
Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerine Ait Bulgular .....	135
Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerine Ait Bulgular .....	160
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	176
Kaynaklar .....	197
EK-A: Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi .....	215
EK-B: Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi .....	220
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	221
EK-Ç: Etik Beyanı.....	222

EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	223
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report .....	224
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	225

## Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Veri Kaynakları ve Doküman Bilgileri.....	118
Tablo 2 Veri Toplama Araçları.....	119
Tablo 3 Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi .....	122
Tablo 4 Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi.....	126
Tablo 5 Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesine Yönelik KGO ve KGİ Değerleri .....	130
Tablo 6 Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesine Yönelik KGO ve KGİ Değerleri .....	131
Tablo 7 Madde 1. Etkinlik Sayfalarında Görsellere Yer Verme .....	135
Tablo 8 Madde 2. Etkinlik Sayfalarında Verilen Görsellerin Rengi .....	136
Tablo 9 Madde 3. Etkinlik Sayfalarındaki Görsellerin Veriliş Amacı.....	136
Tablo 10 Madde 4. Etkinlik Sayfalarındaki Görsellerin İlgili Olduğu İçerikle Yakınlığı .....	137
Tablo 11 Madde 5. Etkinlik Sayfalarındaki Görsellerin İlgili Olduğu İçeriği Anlaşılır Kılması .....	138
Tablo 12 Madde 6. Etkinlik Sayfalarındaki Yazıların Renkli Olma Durumu .....	139
Tablo 13 Madde 7. Etkinlik Sayfalarında Şekil-Zemin Renginin Zıtlığı İlkesine Uyulması .....	140
Tablo 14 Madde 8. Etkinlik Sayfalarındaki Yazılı İçeriklerde Yazım Hatası Bulunması .....	141
Tablo 15 Madde 9. Etkinlik Sayfalarında Noktalama Hatası Bulunması.....	142
Tablo 16 Madde 10. Etkinlik Sayfalarında Anlatım Bozukluğu Bulunması .....	143
Tablo 17 Madde 11. Etkinlik Sayfalarında Yönergelere Yer Verme.....	144
Tablo 18 Madde 12. Etkinlik Sayfalarında Bulunan Yönergelerin Taşınması Gereken Özellikler.....	145
Tablo 19 Madde 13. Etkinlik Sayfalarındaki Soru Maddelerinin Doğruluğu.....	146
Tablo 20 Madde 14. Etkinlik Sayfalarındaki Çoktan Seçmeli Soruların Seçeneklerinin Doğruluğu .....	147
Tablo 21 Madde 15. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevap Türü .....	148

Tablo 22 Madde 16. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevap Biçimi Bakımından Çeşitliliği .....	148
Tablo 23 Madde 17. Etkinlik Sayfalarındaki Yazarak Cevap Vermeyi Gerektiren Soruların Cevap Uzunluğu .....	149
Tablo 24 Madde 18. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevaplarının Kaynağı.....	150
Tablo 25 Madde 19. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevap Kaynağının Doğruluğu .....	150
Tablo 26 Madde 20. Etkinlik Sayfalarında Verilen Metinlerin Türü.....	152
Tablo 27 Madde 21. Etkinlik Sayfalarında Metin Düzeninde Verilen İçeriklerin Sayfa Düzenine Uygunluğu .....	153
Tablo 28 Madde 22. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlere İlişkin Örnek Verilmesi....	154
Tablo 29 Madde 23. Etkinlik Sayfalarında Farklı Güçlükte Görevler Verilmesi....	155
Tablo 30 Madde 24. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Basitten Karmaşığa Doğru Verilmesi.....	155
Tablo 31 Madde 25. Etkinlik Sayfalarında Pekiştireç Bulunması.....	156
Tablo 32 Madde 26. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Tamamlanmasına Yönelik Süre Verilmesi.....	157
Tablo 33 Madde 27. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Desteklediği Öğrenme Türü .....	157
Tablo 34 Madde 28. Etkinlik Sayfalarında Yıldırıcı Tekrarlar Bulunması.....	157
Tablo 35 Madde 29. Etkinlik Sayfalarında Geri Bildirim Vermeye İlişkin İçerik Bulunması .....	159
Tablo 36 Madde 30. Etkinlik Sayfalarında Cevap Anahtarı Bulunması.....	160
Tablo 37 Madde 1. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlere İlişkin Verilen Amaçların Doğru İfade Edilmesi .....	161
Tablo 38 Madde 2. Etkinlik Sayfalarının Özel Amacı.....	162
Tablo 39 Madde 3. Etkinlik Sayfalarında İstenen Görevler .....	164
Tablo 40 Madde 4. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Amaca Uygunluğu.....	166
Tablo 41 Madde 5. Etkinlik Sayfalarında İstenen Görev İçin Verilen İçerikler .....	167
Tablo 42 Madde 6. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Tamamlanması İçin Verilen İçeriklerin Amaca Uygunluğu.....	172

Tablo 43 <i>Madde 7. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlere İlişkin Destek Unsurları Verilmesi</i> .....	174
Tablo 44 <i>Madde 8. Etkinlik Sayfalarında Verilen Destek Unsurlarının Amaca Uygunluğu</i> .....	174

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayfası.....	191
Şekil 2. Hece bilgisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayfası.....	192
Şekil 3. Uyak farkındalığı kazandırmaya yönelik etkinlik sayfası.....	193
Şekil 4. Dikkat geliştirmeye yönelik etkinlik sayfası.....	194
Şekil 5. Yönerge izleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayfası .....	194
Şekil 6. Yönleri tanımaya yönelik etkinlik sayfası.....	195
Şekil 7. Harf tanımaya yönelik etkinlik sayfası.....	196

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**DSM IV:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**ORGM:** Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı



## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde; “Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerdeki güçlükleri gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri (öğretmenler, ebeveynler, özgül öğrenme güçlüğü ile ilgilenen kişiler vb.) tarafından sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının özelliği” konulu araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi ile alt problemleri, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### Problem Durumu

Ülkemizde eğitim ve öğretim faaliyetlerine verilen önemin artmasıyla öğrenme açısından bireysel farklılıklara daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Her bireyin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek ve eşit bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanmalarını sağlayabilmek adına uygulamalı ve teorik araştırmalar yapılmaktadır. Bilinmektedir ki her birey biriciktir ve insanların fiziki ve kişisel özellikleri birbirinden farklı olabildiği gibi öğrenme özellikleri de birbirinden farklılık gösterebilmektedir.

Eğitim yuvalarında farklı öğrenme kapasitelerine sahip bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden faydalanma hakkı eşittir. Öğrenme kapasiteleri farklı olan bireylerin diğer tüm konularda olduğu gibi biricik olduğunu unutmadan öğrenme gereksinimlerini bireye özel hazırlanan eğitim programlarıyla karşılamak gerekir. Öğrenmede akranlarından dezavantajlı öğrencileri, öğretim faaliyetlerinde ve sınıf ortamlarında yapılan düzenlemelerle eğitim hayatına dâhil etmek gerekir. Gerekli düzenlemeleri yaparak bir öğrencinin hayatına dokunma işlevini üstlenecek kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmen, bir yandan sınıfın tamamına hitap ederken diğer yandan öğrenmede bireysel olarak farklılık gösteren özel gereksinimli öğrencilere hitap etmektedir. Öğretmen, kimliğinin gereği olarak bu bireyleri toplumdan ayırtırmayı, ötekileştirmeyi değil; bütünleştirmeyi, kaynaştırmayı ve tek başına toplumun içerisinde yer edinebilen, ayakları üzerinde durabilen, öğrenme ve diğer ihtiyaçlarının sorumluluklarını alabilen ve bu ihtiyaçlarını karşılayabilen bireyler yetiştirmeyi hedefler.

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin çoğunun ilk karşılaştığı öğretmen olmaları, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ve dört yıl boyunca eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu olmaları sebebiyle sınıf öğretmenlerinin önemi oldukça fazladır. Bütünleştirici kimliği olan sınıf öğretmenleri ile ilkokulda ve daha üst kademelerde farklı alanlardaki derslerin öğretiminden sorumlu öğretmenler her zaman öğrenmede normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik öğretim hizmeti vermeyecek ve öğrenimlerine destek olmayacaktır. Öğretmenler; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine bir görevi planlayabilmeyi, çalışmaya başlayabilmeyi, çalışmayı bitirebilmeyi ve en önemlisi de öğrenmeyi öğretebilmelidir. Öğretmenlerin öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerini sınıfa kaliteli bir şekilde dâhil edebilmesi için kaynaştırma alanında yetkinliği olması gerekir. Araştırmanın kapsamı gereği ilkokul birinci sınıfta kazanılması öngörülen okuma ve yazma becerilerinde güçlüğü olan öğrencilerin ilgili becerilerdeki güçlüklerini gidermeye yönelik öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde bu öğrenciler için kullanacakları ders araç-gereçlerinde, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinde düzenleme yapmaları gerekmektedir. Sınıflarına özgül öğrenme güçlüğü adı altında kaynaştırma öğrencilerinin dâhil edildiği düşünüldüğünde ve öğretmenlerin çoğunun bu öğrencilerdeki güçlükleri gidermeye yönelik yeterliliklerin az oluşu ya da olmayışı şeklindeki ifadeleri içeren bazı çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yardıma ihtiyacı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere, MEB tarafından uygulanması öngörülen öğretim programlarındaki kazanımları kazandıracak şekilde ve güçlük niteliğine göre okuma ve yazma araç-gereçlerinde yapacakları düzenlemeleri de bazı kaynaklardan faydalanarak yaptıkları görülmektedir. Tüm öğrencileri öğretmenlere emanet olarak düşündüğümüzde eğitim ve öğretim için kullanılacak bir sözün bile önemi varken, öğretmenlerin de kullandığı ders araç-gerecinden emin olması gerekmektedir. Yapılan alan yazını taraması sonucu, öğretmenlerin teknoloji çağında olmamız sebebiyle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde teknolojiden faydalanması gerektiği görülmüştür. Teknolojiden faydalanırken de alan yazınına uygun olarak özgül öğrenme güçlüğüne yönelik yardımcı teknolojiler, destek yazılımları, mobil uygulamalar, yapay zekâ uygulamaları, sanal gerçeklik

uygulamaları, artırılmış gerçeklik uygulamaları, robotik uygulamalar ve oyunlarla öğrenme uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ve öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı görülen öğretmenler, teknolojiyi çoğunlukla sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan etkinlik sayfalarına ulaşmak için kullanmaktadırlar. Sanal ortamlar üzerinde farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının öğrencilerdeki güçlükleri gidermek adına kullanıldıkları düşünülürse bu etkinlik sayfalarının alan yazınına göre özellikleri incelenmeye değer görülmektedir. Sanal ortamlar üzerinde okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan etkinlik sayfalarının özelliği: Etkinlik sayfalarında bulunması gereken içerik özellikleri ve amaç-etkinlik uygunluğu özellikleri kapsamında alan yazınından elde edilen ölçütlerle araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Özel eğitim öğretmenliği hariç diğer öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin yeterli olmayışı, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için teknolojiyi yeterli düzeyde kullanamamaları, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik sanal ortamlardan elde edilen etkinlik sayfalarının özelliklerinin bilinmeme zorunluluklarından hareketle “Sanal ortamlar üzerinde farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının özelliği” araştırmanın problem durumu olarak ortaya çıkmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Günümüzde dijital gelişmelerin diğer alanlara uygulanmasıyla artık her alanda inanılmaz bir farklılaşma ve gelişme görülmektedir. Teknolojinin hayatımıza girmesi ile birlikte eğitim-öğretim süreçlerinin ve ortamlarının da değiştiği görülmüştür. Bilgisayar destekli eğitim, internet tabanlı eğitim, uzaktan eğitim gibi farklı eğitim türlerinde de yaygınlaşma görülmüştür. Bu gelişmelerle birlikte özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde; bilgi, beceri, davranış öğretimine yönelik ve bu bireylerin bağımsız yaşama becerilerini destekleyici, daha kolay ve daha hızlı bir şekilde öğrenmesine yardımcı teknolojiler, destek yazılımları da geliştirilmiştir (Özcan, 2019).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgilenen öğretmenler, bu öğrencilerin öğrenmesine yardımcı teknolojileri, destek yazılımlarını öğrenmeleri ve bu öğretici

uygulamaları gözetimleri altında bulunan öğrencilerle çalışma yollarını aramaları gerekmektedir (Bender, 2019). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenim ve öğretiminden bu öğrencilerin derslerine giren tüm öğretmenler sorumludur. Öğretmenlik lisans programlarının çoğunda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin öğrenim ve öğretim faaliyetlerinde ne tür strateji, yöntem ve teknik kullanılması gerektiğine yönelik eğitim verilse de verilen eğitimin yeterli olmadığı incelenen araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir. Akçamete (2009), sınıf öğretmenleri lisans dönemi eğitimlerinde, sınıflarında normalden farklı öğrenciler olduğunda öğretim faaliyetlerinde neler yapabileceklerine ilişkin bilgilendirilmektedir ancak bu bilgi özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin giderilmesinde işlevsel olarak yeterli düzeyde değildir. Bu öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılayacak uyarılma ve düzenlemeleri yapabilmek uzmanlık düzeyinde bilgi ve deneyime sahip olmayı gerektirmektedir. Araştırmacı, daha önceden öğretmen olarak görev yaptığı kurumlarda sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin çoğunun sınıflarında bulunan okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerdeki bu güçlükleri gidermek için birebir çalışma ve ödevlendirme çalışmaları yaptığını gözlemlemiştir. Öğretmenlerin birebir çalışmalar ve ödevlendirmeler için kullandığı materyaller birbiri ile benzerlik göstermektedir. Genellikle sanal ortamlar üzerinden elde edilen etkinlik sayfaları ile öğrencilerdeki okuma ve yazma güçlükleri öğretmenler tarafından giderilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi yalnızca sanal ortamlardaki okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarına ulaşmak için kullanıyor olmaları, lisans dönemi eğitimlerinde özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgi almadıklarını göstermektedir. Araştırmacının da bir sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı süreçte okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerindeki bu güçlükleri gidermeye yönelik kullandığı ilgili etkinlik sayfalarının alan yazınına uygun özellikler taşıyıp taşıyamama durumu merak edilmiştir.

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının özelliklerini incelemek olarak belirlenmiştir. Sanal ortamlarda okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan etkinlik sayfalarının özellikleri (içerik özellikleri ve amaç-etkinlik uygunluğu özellikleri) araştırmacı tarafından hazırlanan “Etkinlik Sayfalarının İçerik

Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ölçme araçları kullanılarak incelenecektir. Bu inceleme sonucunda okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynlerine alan yazınına göre uygun özellikleri taşımayan etkinlik sayfalarında düzeltmeler yaparak güçlüğü olan öğrencilere sunmaları gerektiği gösterilmiş olacaktır.

### **Araştırma Problemi**

Sanal ortamlarda paylaşılan okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının özellikleri nedir?

**Alt problemler.** Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının içerik özellikleri nedir?
2. Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının amaç-etkinlik uygunluğu özellikleri nedir?

### **Sayıtlar**

Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilen “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” için alınan uzman kanılarının yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma; genel ağda yer alan [www.ilkokul1.com](http://www.ilkokul1.com), [www.mustafaturan.com](http://www.mustafaturan.com), [tr.pinterest.com](http://tr.pinterest.com), [www.girisimciogretmen.com](http://www.girisimciogretmen.com) ve [ogretmentavsiyesi.wordpress.com](http://ogretmentavsiyesi.wordpress.com) adreslerindeki beş sanal ortam üzerinde 2020 yılında 25.08.2020 / 25.10.2020 tarihlerinde paylaşılan okuma ve yazma güçlüğü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarından araştırmaya dâhil edilen 100 adet etkinlik sayfasıyla; araştırmanın kontrol listelerinde yer alan içerik özellikleri ve amaç-etkinlik uygunluğu özellikleriyle sınırlıdır.

## Tanımlar

**Kaynaştırma:** Özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

**Okuma:** Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2019).

**Yazma:** Yazma, söz ve düşünceleri özel işaret veya harflerle yazarak anlatma, kaydetme, bildirme, eser oluşturma gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Güneş, 2019).

**Okuma güçlüğü:** Çocuğun okumaya engel teşkil edebilecek herhangi bir fiziki (işitsel, görsel) ve zekâ yönünden problemi olmamasına rağmen okuma becerisini kazanmada akranlarından geride olması olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2019).

**Yazma güçlüğü:** Bir kişinin standart testlerle ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitime göre, yazma becerilerinin beklenenin önemli ölçüde altında olması yazma güçlüğü olarak adlandırılmaktadır (Karaceylan Çakmakçı, Gönenç ve Çiçek Eren, 2020).

**Öğrenme:** Öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen değişimdir (Senemoğlu, 2013).

**Özgül öğrenme güçlüğü:** Bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematiksel becerilerin kazanılması ve kullanılmasındaki güçlükleri içeren, doğumsal veya nörogelişimsel bir bozukluk grubu olarak ifade edilmektedir (Karaca, Tirit Karaca, Çalış ve Yiğit, 2019).

**Etkinlik sayfaları:** Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından sanal ortamlarda paylaşılan dokümanları kapsamaktadır.

**Sanal ortamlar:** Farklı içerik üreticileri tarafından okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfaları paylaşımında bulunan genel ağ üzerindeki ortamlardır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kapsamına giren konulara yönelik kuramsal bilgilere, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar ve araştırmaların özeti, kuramsal çerçeve ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

#### Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Günümüzde bireylerin farklı olabileceği düşüncesi gün geçtikçe daha da yaygınlaşan ve önem arz eden bir düşünce hâline gelmektedir. Çünkü toplumsal yaşamın temel dinamiklerinden birisi de farklılıklardır. Bireysel farklılıklar denilince akla kişilik özellikleri, fiziksel özellikler, yetenek ve zekâ gibi belirgin farklılıklar gelmektedir. MEB (2018), insanları diğer canlılardan farklı yapan en önemli özellik öğrenmedir. İnsanlar; emekleme, yürüme, koşma, öz bakım becerilerini yerine getirme, oynama, okuma-yazma gibi davranışlar sergiler. Bu davranışların tamamı öğrenme eylemi sonucunda gözlemlenebilmektedir. Öğrenme, yalnızca bireyleri diğer canlılardan ayırmakla kalmayıp insanları da bu eylemde gösterdikleri farklılıklar açısından birbirinden ayırmaktadır. Öğrenmede görülen bireysel farklılıklar eğitim-öğretimin yapıldığı alanlarda kritik bir öneme sahiptir. Jonassen ve Grabowski'ye (1993) göre bireysel farklılıklar, belirli bir öğretim uygulamasında bazı öğrenciler zorlanırken ve başarısız olurken bazılarının ise hiç zorlanmadan başarılı olduklarını anlamada eğitimcilere yol gösteren en iyi kaynaklardan birisidir. Eğitimciler, öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından faydalanma düzeyleri, tercih ettikleri öğrenme-öğretme yaklaşımları ve belirli türdeki öğretim uygulamasına cevaplarının sahip oldukları bireysel özelliklere göre farklılık gösterdiğini bilmektedirler (aktaran Kuzgun ve Deryakulu, 2006).

Bu özelliklere göre, öğretmenlerin öğretimde hangi yöntem, yaklaşım ya da stratejinin kullanılacağı, içeriğinin, yapısının ve düzenleniş biçiminin nasıl olacağı, hangi hızda ve ne kadar sürede sunulacağı, öğrencilerin dikkatinin nasıl çekileceği ve sürdürüleceği, yer verilecek alıştırma ve uygulama etkinlikleri ile örneklerin türü ve zorluk düzeyi, öğrencilerin grup hâlinde mi yoksa bireysel olarak mı çalışacakları, sağlanacak ipuçlarının niteliği, ne tür geri bildirim ve pekiştirme kullanılacağı, kullanılacak okuma ve yazma materyallerinin düzeyinin ne olacağı,

hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılacağı ve öğrencilere sağlanacak rehberliğin türü gibi düzenlemelere karar verirken öğrenci özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate almaları gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Öğretim sırasında öğretmenlerin dikkate alması gereken bu durumlar, genellikle birçok beceri alanını öğrenmede akranlarına göre zorlanan özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmaktadır.

Özel gereksinimli çocuklar, öğrenme yetenekleri açısından birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler. Bazı öğrenciler akranlarına göre daha hızlı öğrenip, hatırlarken ve öğrendiği bilgileri yeni durumlara transfer edebilirken, bazı öğrenciler ise daha yavaş öğrenirler ve öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak için daha fazla tekrara ihtiyaç duymaktadırlar. Özel gereksinimi olan çocuklar ifadesi, hem öğrenme güçlüğü olan çocuklar için hem de üstün yetenekli çocuklar için kullanılmaktadır (Akçamete, 2009). Araştırmanın kapsamı gereği yalnızca bu farklılıklardan öğrenmede güçlük çekilmesine sebep olan özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin kuramsal bilgilere yer verilecektir.

### **Özgül Öğrenme Güçlüğü**

Bir birey, zekâ testlerine göre normal veya normalin üstünde zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen; anlama, düşünme, dinleme, kendini ifade etme, okuma, yazma ve matematiğe ilişkin işlem becerilerinde akranlarına göre daha düşük başarı göstermesi özgül öğrenme güçlüğüne sahip olduğunu gösterebilmektedir (Karaceylan Çakmakçı ve diğerleri, 2020).

Salend (1998), dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve matematik işlem becerilerini etkileyen; bu becerilerden birinde ya da birkaçında görülen yetersizlik yüzünden psikolojik süreçlerde de görülen bozukluklar özgül öğrenme güçlüğü olarak ifade edilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, konuşabilme, konuşulanları anlayabilme, okuma ya da yazma becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenme güçlüğü teriminin beyin zedelenmesi, bilgilerin algılanmasında sorunlar yaşama, okuma güçlükleri ve gelişimsel afazi gibi problemleri içerdiğini belirtmiştir (aktaran Sucuoğlu ve Kargin, 2006).

Öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyler yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada güçlük yaşamakta, yaşanan bu güçlükler de dinleme, düşünme,



konuşma, okuma, yazma ya da matematik ile ilgili işlem becerilerinde sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu öğrencilerin zekâ düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında farklılık olduğu görülmektedir (Akçamete, 2009).

Kirk (1988), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin konuşma veya yazı dilinin kullanımında, konuşulanların ve yazılanların anlaşılmasını içeren psikolojik süreçlerin birinde veya birkaçında rahatsızlıklar görülebilmektedir. Görülen rahatsızlıkların dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya aritmetik becerilerinde kendisini gösterebileceğini belirtmiştir (aktaran Bender, 2019). Bayraktar'a (2019) göre, özgül öğrenme güçlüğü, zekâ düzeyi normal veya normalin üstünde olan, herhangi bir nörolojik problemi olmayan bireylerde okuma, yazma, matematik ve kendini ifade etme becerilerinde görülebilen genellikle ilkokul yıllarının başlarında ortaya çıkan, bireylerin yaşlılarından akademik anlamda geri kalmasına ve yaşamının birçok yönünün olumsuz etkilenmesine sebep olan bilişsel bir bozukluk türüdür.

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne (ORGM, 2010) göre, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyler yazılı ve sözlü dili anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında görülen dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada güçlük yaşamaktırlar. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yaşadıkları bu güçlüklerin yanı sıra akranlarından da farklı özellikler göstermektedirler. Akranlarından farklı özellikler gösterdikleri gibi özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar gösterdikleri birtakım özellikler açısından birbirlerinden de çok farklıdırlar. Akçamete'ye (2009) göre, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, algılamada yetersizlik, uyum problemleri, düşünmeden davranma, öğrenilenleri bellekte tutma ve belirli bir konu hakkında düşünmede güçlükler yaşama, akademik güçlükler yaşama, dil bozuklukları ve emin olunamayan nörolojik bozukluk gibi özellikler görülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü'nün birden fazla beceri alanında görülüyor olması ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilişkilendirilen özellikler, özgül öğrenme güçlüğü'nün sebeplerine ilişkin de merak uyandırmaktadır.

**Özgül öğrenme güçlüğü'nün sebepleri.** Bayraktar'a (2019) göre, özgül öğrenme güçlüğü'nün net bir sebebi olmasa da annenin gebelik döneminde;

sigara, alkol, uyuşturucu kullanması, yetersiz ve dengesiz beslenmesi, kullandığı ilaçlar, doğum sırasında; bebeğin oksijensiz kalması, kullanılan aletlerin verdiği zararlar, doğum sonrasında; beyinde çarpma ve zedelenmelerin etkisiyle oluşan hasarlar, uyaran eksikliği, zehirli maddeye maruz kalınması, akraba evliliği ve kalıtımla geçen özellikler özgül öğrenme güçlüğüne sebep olabilmektedir. Bender (2019), genetik etkilerin, teratojen travma olarak adlandırılan hamilelik döneminde ilaç, sigara ve alkol gibi kimyasalların kullanımı, erken doğum, geç doğum ya da bebeğin başına ulaşmak için alet kullanımı gibi doğum öncesi etmenler ve kafatası travması gibi doğum sonrası etmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne neden olabileceğini ifade etmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğünün nedenlerini ifade eden açıklamalarda görüldüğü gibi özgül öğrenme güçlüğünün tek bir nedeni yoktur. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler bilişsel, akademik, sosyal alanlarda yaşadıkları zorlukların yanı sıra çevrelerinden başarısızlıklarına yönelik gördükleri tepkilerle de baş etmek zorunda kalırlar. Bu olumsuz tepkilerle baş ederken yalnızlık, kaygı, toplumdan kendini soyutlama gibi davranışlar beraberinde gözlemlenir. Özgül öğrenme güçlüğünün ortaya çıkma nedeni her ne olursa olsun güçlüğe sahip birey ailesi, akranları ve öğretmenleri tarafından kabullenilip güçlüklerinin giderilmesi için desteklenmelidir. Ebeveynler ve öğretmenler özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdeki güçlüklerin giderilmesine yönelik destek sağlayabilmeleri için öğrencideki öğrenme güçlüklerini fark edebilmelidirler. Özgül öğrenme güçlüğünün fark edilebilmesi için bazı belirtiler referans alınmaktadır.

**Özgül öğrenme güçlüğünün belirtileri.** ORGM (2010) tarafından, özellikle okuma ve yazma becerilerine özgü öğrenme güçlüğü belirtileri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- Okuma hızı ve okuma becerisindeki nitelik açısından yaşlılarından geridirler.
- Harf-ses ilişkisi gelişmemiştir. Bu yüzden bazı harflerin seslerini öğrenemezler.
- Kelimeleri hecelerken ya da harflerine ayırırken zorlanırlar.
- Okuduğunu anlama becerisinde zorlanırlar.

- Okurken ve yazarken; harfleri, heceleri atlarlar ya da harf/hece eklemeleri yaparlar.
- Yazarken bazı harfleri (b-d, d-t, m-n, g-y, f-v, b-p, g-k, c-ç), sayıları (2-5, 6-9, 12-21) ve kelimeleri ters yazarlar ya da karıştırırlar.
- Yazarken kelimeler arasında hiç boşluk bırakmazlar ya da bir kelimeyi iki-üç parçaya bölerek (ka lem) yazarlar.
- Tahtadaki yazıyı defterlerine geçirirken (yazının kopyalanması tekniği) ya da öğretmenin okuduğu içeriği defterlerine dikte ederken zorlanırlar.
- Yazıları okunaksızdır ve estetik değildir.
- Kalemi uygun bir biçimde tutmakta güçlük çekerler.
- Yazdıkları içerikte, imlâ ve noktalama hataları görülür.
- Kişisel eşyaları (çantaları, eşyaları ve giysileri) dağınıktır.
- Defter, kitap ve kalemlerini düzenli bir şekilde kullanamazlar ve kaybederler.
- Yazarken sayfayı düzenli kullanamazlar; gereksiz satır atlarlar ve boşluk bırakırlar.
- Zaman yönetiminde güçlük çekerler.
- Saati öğrenmekte zorlanırlar.
- Yön kavramını kavramakta ve yönlerini bulmakta güçlük çekerler.
- Alfabedeki harflerin sırasını karıştırırlar.
- Dinledikleri veya okudukları bir öyküyü anlatmaları istendiğinde öykünün başını ya da sonunu hatırlayamazlar.
- Belirli bir sıra içinde yapılması gereken işlerin sırasını karıştırabilirler.
- Konuşurken kurallı ve düzgün cümle kuramazlar.
- Bazı harflerin seslerini (r, s ve j gibi) doğru olarak telaffuz edemezler.
- Soyut kavramları anlamakta güçlük çekerler.

- Kaba motor becerilerinde ve ip atlama, top yakalama gibi hareket gerektiren oyunlarda yaşıtlarına göre başarısızlık gösterirler.
- İnce motor becerilerine dayalı işlerde (düğme ilikleme, makas kullanma ve boncuk dizme gibi) zorluk çekerler.

ORGM'nin ifade ettiği özgül öğrenme güçlüğünün var olabileceğini gösteren belirtilere bakıldığında genellikle okuma ve yazma becerilerinde görülen güçlüklere yer verilmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik gibi beceri alanlarında kendini gösteren bilişsel bir bozukluk olmasına rağmen davranışsal, psikolojik ve sosyal belirtiler de bilişsel bozuklukların yanında görülebilmektedir. Bayraktar'a (2019) göre, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde kaygı, uzun süreli depresyon, kaslarda ağrı, yalnızlık, içine kapanma, okula, sınıfa ve arkadaş ortamına uyum sorunu gibi davranışsal, psikolojik ve sosyal açıdan da belirtiler görülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde görülen davranışsal bozuklukların oluşmasına okuma, yazma ve matematikteki işlem becerilerinde yaşadıkları başarısızlıklar sebep olmaktadır. Ayrıca bir bireyde özgül öğrenme güçlüğünün varlığı okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmeye başlandığı ilkokul döneminde tam olarak belirginleşmeye başlamaktadır. İlkokula başlamadan erken çocukluk eğitiminin sağlandığı okul öncesi dönemde de özgül öğrenme güçlüğünün varlığına yönelik birtakım belirtiler gözlemlenmektedir. Erken teşhis edilen bireyler, erken tanı ve tedaviye yönlendirileceği için bu dönemde görülen belirtiler oldukça önemlidir.

Bender (2019), erken çocukluk döneminde özellikle 0-6 yaş aralığında çok fazla fiziksel hareketliliğin görülmesi, kavram gelişiminde yetersizlikler görülmesi, bilgilerin hatırlanmasında güçlükler yaşanması, dil gelişiminde problemler görülmesi, konuşma becerisinde güçlük yaşama, öz bakım becerilerinin yerine getirilmesinde yetersizlikler görülmesi, görsel hafızada problemler yaşanması, zaman kavramını anlamada güçlük çekme, el-göz koordinasyonunda güçlük çekme, dikkat yoğunlaştırma sorunu, düzensizlik, aritmetikte zorlanma, akademik başarıda düşüklük görülmesi, sosyal becerilerde yetersizlikler görülmesi, işitsel-algısal sorunlar görülmesi, ezber yapmakta güçlük çekme, ince ve kaba motor becerilerde yetersizlikler görülmesi, ardışıklık gerektiren becerilerde yetersizlik

görülmesi ve duygusal açıdan hassasiyet gösterme belirtilerinin özgül öğrenme güçlüğüne varlığına işaret ettiğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde özgül öğrenme güçlüğüne yönelik görülen belirtiler sonraki dönemlerde de kendini gösterebilmektedir. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğüne ilişkin teşhis edilen belirtiler için önleyici çalışmalar yapılmadığında güçlüklerin düzeyinde artış gözlemlenecektir. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından önleyici müdahalede bulunulmayan belirtiler yüzünden bu bireyler akranlarından akademik, sosyal, psikolojik ve davranışsal olarak oldukça geride kalacaklardır. Çocukların ilkokula başlamasıyla okuma ve yazma becerilerinde güçlük yaşayıp yaşamadıkları belirlenerek özgül öğrenme güçlüğüne akademik becerilerdeki belirtileri de bu dönemde net olarak gözlemlenebilir (Karaceylan Çakmakçı ve diğerleri, 2020).

Reid'e (2020) göre, okul çağında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okula gitmeye karşı isteksizlik, sesleri ve seslerin sembolik karşılığı olan harfleri öğrenmede, kelimeleri öğrenmede, bilgilerin hafızada tutulmasında ve koordinasyon becerilerinde, harfleri yazmada ve kopyalama becerisinde güçlük yaşama, boyama yapmakta zorlanma ve kişisel materyallerini düzenlemede yetersizlikler görülür.

Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin okul öncesi dönemde ve okul çağında görülen belirtiler incelendiğinde birçok beceri alanının öğrenilmesine yönelik güçlüklerin yaşandığı görülmektedir. Farklı beceri alanlarında öğrenme güçlüklerinin görülmesi, özgül öğrenme güçlüğüne sınıflandırılması gerektiğini ve öğrenme güçlüklerinin alt tipleri olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca özgül öğrenme güçlüğü ifadesinden de öğrenmede yaşanan güçlüğü hem bireye hem de yaşanan güçlük alanına göre özgül olabileceğini çıkarabiliriz.

**Özgül öğrenme güçlüğüne sınıflandırılması.** Özgül öğrenme güçlükleri bireylerin hem okul hayatında hem de gündelik hayatında birtakım becerileri yerine getirmesinde başarıya duygusunun olumsuz etkilenmesine sebep olan güçlükler arasında yer almaktadır. Başarıya duygusunun olumsuz etkilenmesi de bireyin mesleki yaşamında doyum sağlayamamasına ve öğrenilmiş çaresizlik kavramını başarı boyutunda her zaman hissedeceğini göstermektedir. MEB (2018), en sık

karşılaşılan öğrenme güçlüğü sınıflandırmasına göre, öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve aritmetik güçlük olarak üç grupta ele alınmaktadır.

Bazı tüzel kişilikler ve özel eğitim uzmanları tarafından özgül öğrenme güçlükleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü türleri arasında yer alan okuma ve yazma güçlükleri bireyleri en çok etkileyen güçlükler arasında yer almaktadır. Okuma ve yazma: Tüm akademik kazanımların elde edilmesinde kritik öneme sahip dört temel beceriden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ikisidir. Araştırmanın amacı belirlenirken okuma ve yazma gibi geliştirilebilir becerilere odaklanılmıştır. Araştırma, sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının özelliğini inceleme amacı çerçevesinde şekillendiği için okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin alan yazınından elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin alan yazınından elde edilen tanımlara, belirtilere, yaygınlık düzeylerine, tanılama, tedavi ve eğitim süreçlerine ilişkin bilgilere, okuma ve yazma güçlüğüne giderilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu bilgilere yer vermeden önce okuma ve yazma becerilerine ilişkin tanımlara yer verilmesi uygun görülmüştür.

## **Okuma**

Okuma: Görme, algılama, dikkat, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentez ve değerlendirme gibi farklı becerileri içeren karmaşık bir süreçtir (Bıyık Ataş, Erdoğan ve Yıldız, 2017). Okuma: Yazılı bir içeriği seslendirme, içeriği anlama, metindeki bilgileri öğrenme gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Güneş, 2019). Okuma: Okuyucunun ön bilgilerini kullandığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem seçilerek, belirli bir amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2019). Türk Dil Kurumu Türkçe Güncel Sözlükte okuma: “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek ve seslendirmek.” olarak açıklanmaktadır (2020). Okuma becerisi ile ilgili tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma eylemi tek bir adımdan oluşmaz, birbirine bağlı adımlardan oluşmaktadır. Okuma becerisinin gelişimi sadece bu beceriyi ilgilendirmez aynı zamanda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve hatta diğer tüm alanlardaki başarıyı da etkilediği için okuyabilme, okuduğunu anlayabilme ve

anladıklarını aklında tutarak istenen durumlarda kullanabilme okuma becerisi adı altında büyük bir önem arz etmektedir. Aslında bireyin akademik başarısının altında okuma becerisinin etkin olma durumu yatmaktadır denilirse yanlış olmayacaktır. Bireyin akademik yaşamını bu kadar etkileyen okuma becerisinde yaşanan güçlüklerin neler olduğuna okuma güçlüğü ifadesi altında yer verilmiştir.

## **Okuma Güçlüğü**

Okuma güçlüğü'nün akademik tüm becerilerin kazanılması ve bilgi edinilmesinde engelleyici bir rol üstlenmesi sebebiyle açıklanması oldukça önemlidir. Amerikan Psikiyatri Birliğinin Tanı Sınıflandırma Sistemi'ne (DSM- 4) göre, okuma bozukluğu: Bireyin takvim yaşı, standart testlerle ölçülen zekâ düzeyine uygun olarak aldığı eğitime rağmen doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada beklenenin önemli ölçüde altında ölçülen okuma başarısı olarak tanımlanmaktadır (A tanı ölçütü). Okuma becerisinde görülen güçlük, okuldaki akademik başarıyı ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır (B tanı ölçütü). Okuma güçlüğü, disleksi olarak adlandırılmaktadır (APA, 1994).

Taşkaya (2017), sesleri doğru bir şekilde tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, zengin kelime hazinesine sahip olma gibi okuma için gerekli becerilerden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı, bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler okuma güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Taşkaya'nın okuma güçlüğüne ilişkin yapmış olduğu tanım doğrultusunda okuma güçlüğü'nün okuma becerisindeki bir tek sorundan kaynaklanmadığı görülmektedir.

Çakır ve Barut (2019), okuma güçlüğü'nün disleksi kavramıyla aynı olduğunu belirtmişlerdir. Disleksili öğrencilerin akıcı okumada, sayfada gördükleri harfler ile harflerin ses karşılığını eşlemede, sözcükleri doğru bir şekilde telaffuz etmede, beyin tarafından algılanan sesleri doğru bir sıraya koyup kelime oluşturmada, kelimeleri bir araya getirerek okunabilen ve anlaşılabilen cümleler ve paragraflar hâline getirmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görgün'e (2020) göre, okuma güçlüğü (disleksi): Bireyin normal bir zekâ seviyesine sahip olmasına, yaşına uygun eğitim fırsatları sunulmasına, dinlendiği içerikleri yeterli seviyede anlama becerisine sahip olmasına rağmen bireyin okuma becerisinde sözcük

düzeyinde çözümlene, heceleme ve sesli okuma akıcılığında güçlükler yaşamadır.

Reid (2020), disleksinin yazım kurallarına uyma, bilgileri hatırlama, bilgiyi organize etme, fonolojik (seslere ilişkin) bilgi, heceleme, sözlü olarak verilen yönergelerin anlaşılması ve takip edilmesi, doğru ve akıcı okuma, yazılı bir ürün oluşturma gibi öğrenmeyi birçok alanda etkilediğini belirtmiştir. Bender'e (2019) göre, disleksi kavramı beyin ve merkezi sinir sisteminde oluşan sorunlardan dolayı harflerin ve kelimelerin algılanmasında yaşanan sorunları ifade etmek için kullanılmaktadır. Yaşanan algısal sorunların okuma güçlüklerine yol açtığı düşünülmektedir. Disleksi tanısı olan bireyler temel düzeyde okumayı öğrenebilir ancak istenen düzeye ulaşmaları için oldukça çaba göstermeleri gerekmektedir.

Akçamete'ye (2009) göre, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerde görülen sorunlar, okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinden kaynaklanmaktadır. Yaygın olarak görülen okuma güçlükleri arasında sözcükleri çözümlene, metinde yer alan bilgileri hatırlama ve öğrenme stratejilerini kullanma yer almaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeyleri dikkate alındığında ilköğretimin ilk yıllarında akranlarına göre ancak bir ya da iki yıl geriden gelmektedirler. Ancak öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşları büyüdükçe okuma problemleri de artar.

Shaywitz'e (2003) göre, okumayı öğrenmede yaşanan güçlüklerle disleksi denilmektedir. Disleksi, bireyin zekâ düzeyi ve motivasyonu ne kadar yüksek olursa olsun dil becerilerinde almayı ve ifade etmeyi sağlayan temel beyin sistemlerinde görülen karmaşık bir sorundur. Disleksili çocuklar, okul çağına kadar genellikle diğer çocuklar gibi normal özellikler göstermektedirler. Okul çağına geldiklerinde belirli özellikleri bakımından akranlarından farklı olduklarını fark ederler ve öğrenme yeteneğine sahip olmadıklarını düşünürler. Öğrenmeye ilişkin bu olumsuz düşünceler okumayla ilgili olumsuz yaşantılardan dolayı oluşmaktadır. Disleksili çocukların çoğu okul döneminde yüksek sesle okuma yapmayı ve yazı yazmayı istemeyerek disleksinin getirdiği güçlüklerden kaçınmayı öğrenirler. Disleksili çocuklar akademik olarak başarısız olan ve akademik etkinliklere katılmak istemeyen öğrencilerle bir tutulmamalıdır. Yaşanılan akademik başarısızlıkların temelinde disleksinin mi yoksa başka sebeplerin mi olduğu araştırılmalıdır. Bu sebeple disleksinin belirtilerini bilmek gerekir.



Okuma güçlüğüne ilişkin verilen tüm tanımlara bakıldığında özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerdeki güçlüklerin neredeyse hepsinin temelinde okuma becerisinde yaşanan güçlükler yatmaktadır. Ayrıca yazma becerisinin kazanılmasında bir ön koşul olan okuma becerisinde yaşanan güçlükler, öğretimi beraber yürütülen ilk okuma ve yazma sürecinde ciddi sıkıntılar doğurmaktadır. Güneş'e (2019) göre, ilk okuma ve yazma öğretiminin ilk aşamasında öğrencilere sesleri hissettirme, sesleri tanıtmaya, herhangi bir sesi diğer seslerden ayırt etme, seslerle harfleri eşleştirme, sesleri harflere, harfleri seslere çevirme ve sesleri okuma çalışmaları yapılmaktadır. Güneş'in ilk okuma ve yazma öğretiminin ilk aşamasına ilişkin yaptığı açıklamaya bakıldığında da okuma becerisinin yazma becerisinin ön koşulu olduğu görülmektedir. Geçmişte ve günümüzde okuma yapmanın, hızlı ve akıcı okuyabilmenin ve okuduğunu anlamının öneminin sürekli vurgulanmasının sebebi: Okuma becerisinde yaşanacak tüm güçlüklerin diğer beceri alanlarını ve özgül öğrenme güçlüklerinin temelini oluşturacağı içindir. Tüm öğrenme güçlüklerinin temelinde yatan okuma güçlüğü'nün ortaya çıkmasında birtakım sebepler vardır. Bireylerin tüm eğitim öğretim hayatını bu denli etkileyecek olan okuma becerisinde yaşanan güçlükleri ayırt edebilmemiz için alan yazınından edinilen okuma güçlüğü'nün oluşumundaki sebepler ve okuma güçlüğü belirtilerine aşağıda yer verilmiştir:

**Okuma güçlüğü'nün sebepleri.** İncelenen çoğu araştırmada okuma güçlüğü'nün tek bir sebepten kaynaklanmadığı, okuma becerisinin öğretimden sorumlu öğretmen ve kliniklerin okuma güçlüğü sebeplerine ilişkin karmaşık durumlarla karşılaştıkları görülmüştür. Çevresel, eğitim, duygu ve motivasyon ile ilgili durumlar okuma güçlüğüne sebep olan çoğu özel etmenden birkaçını oluşturmaktadır. Okuma güçlükleri, bireylerin yaşıyla ve geçmişiyle de ilgili olabilmektedir (Strang, 1968).

Strang'a (1968) göre, okuma güçlüğü'nün oluşumunu açıklayan sebepler: Nöropsikolojik bozukluklar, zihinsel engel, duygu-durum bozuklukları, kültürel yoksunluklar ve bozulmalar ya da öğretim eksikliğidir. Okuma güçlüğü büyük bir alanı etkilemektedir. Nörolojik boyutta ilaca yönlendirilmesi gerektiği düşünülen dikkat dağınıklığı, gelişim geriliği, özür ve bozulma gibi nörolojik faktörler okuma bozukluğuna yol açan başlıca problemlerdir. Castles ve Coltheart'a (1993) göre, çoğu okuma bozukluğu beyin hasarından kaynaklanmaktadır. Disleksi Derneği'ne

(2021) göre disleksi, herhangi bir zihinsel sorunu, duyma ve görme engeli olmayan öğrenci okuma ve yazmada zorluk yaşıyorsa ilk akla gelen öğrenme güçlüğüdür. Disleksi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarıyla kendisini gösteren nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür.

Giannoulı ve Pavlıdı (2014), Amerika, Yunanistan, İtalya ve Japonya'da disleksinin sebepleri üzerine yapılan çalışmaları inceleyerek şu bilgilere ulaşmışlardır: Dislektik bireyler İngilizce gibi düzensiz dillerde kelimeleri yanlış hecelemektedirler. Bu sorun dilin fonolojik yapısından kaynaklanmaktadır. Dislektik bireylerin okuma hızındaki düşüklük, okuma ve yazım hatalarının fazla oluşunun sebebi dilin fonolojik yapısındaki kazanımları edinmedeki yetersizlik olarak ifade edilmiştir. Yunanca, Almanca ve İtalyanca gibi yüksek düzeyde düzenliliğe sahip dillerde bir dizi morfogramatik kural vardır. Bu dilleri konuşan dislektik bireylerde disleksinin görülme sebebi olarak dilin morfolojik yapısı hipotezi üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Tijms (2004), disleksinin sıkça üzerinde durulan iki sebebinin fonolojik işlem becerilerindeki sorunlar ve sözel hafıza bozuklukları olduğunu belirtmiştir. Shaywitz'e (2003) göre, konuşmada gecikme, telaffuz hataları, dildeki fonolojik sorunlar gibi disleksinin varlığına işaret eden erken yaşlarda görülen ipuçlarına ek olarak dislektik bir ebeveyn ya da kardeşin varlığı dislektik olma olasılığını artırır. Disleksinin sebepleri üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi disleksinin yalnızca ailesel geçişli olmadığını, aynı zamanda genetik bir özellik olarak taşındığını göstermektedir. Disleksinin ortaya çıkışı, çocuğun genetik olarak getirdikleriyle çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucu olabilir.

Silver ve Hagın (1964), Bellevue Hastanesi Zihin Sağlığını Koruma Kliniği'nde 1949'dan 1962'ye kadar okuma güçlüğü olan çocuklarla yürütülen çalışma ve tedavi süreçlerinin incelenmesi sonucu okuma güçlüğü'nün bireyin algılama ve nörolojik durumuyla ilgili olduğu yönünde bilgilere ulaşılmıştır. Algılama ile kastedilen mekânsal yönelim, şekil-zemin ve okuduğunu anlamadır. Bunların yanı sıra merkezi sinir sisteminin yapısındaki zedelenmeler, beyin sinyallerindeki hasarlar ve yaşanan sendromların okuma güçlüğü'nün sebepleri olabileceği görülmüştür.

Thompson, Hulme, Nash, Gooch, Hayiou-Thomas ve Snowling (2015), disleksiye yönelik yapılan çalışmaları incelediklerinde uzmanların disleksinin fonolojik eksikliğin bir sonucu olduğu yönünde fikir birliğine vardıklarını görmüşlerdir. İncelemeleri sonucu fonolojik eksikliğin dislektik bireylerin konuşma, dil gelişimi ve ifade edici (adlandırma) dil becerilerini olumsuz yönde etkilediğini görmüşlerdir.

Disleksinin sebeplerine ilişkin açıklamalar incelendiğinde, hem genetik faktörlerin hem de çevresel faktörlerin disleksiye sebep olabileceği görülmektedir. Yine disleksinin sebepleri içerisinde verilen fonolojik farkındalık becerisindeki eksiklik, dislektik bireylerde sesleri tanıma ve ayırt etme becerilerinin gelişmediğini göstermektedir. Bu durum, konuşma veya yazılı içerikler içerisinde geçen ses, hece, sözcük ve cümleleri çözümlyerek daha küçük birimlere ayırabilme ya da küçük birimleri birleştirerek daha büyük yapılara ulaşmada da dislektik bireylerin gelişimlerinin geri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Fonolojik farkındalık eksikliğinden dolayı görülen bu belirtilerin dışında disleksinin varlığını işaret eden başka belirtiler de mevcuttur.

**Okuma güçlüğünün belirtileri.** Okuma güçlüğü olan bireylerde harfleri öğrenmede ve tanımada güçlük çekme, okurken harfleri birbirine karıştırma, içeriği hatalı okuma, yavaş ve duraklayarak okuma, okurken satır atlama, okunan yeri kaybetme, daha önceden öğrenilen hece ve kelimeleri hatırlamakta güçlük çekme, okunamayan kelimeleri uydurma veya tahmin ederek okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma, okuma yapacağı zaman kaygılanma, isteksizlik duyma, kendi okuduğu yazılı içeriği anlamakta güçlük çekme, okunan cümle, paragraf veya metindeki kavramları, olay sırasını, konuyu ve ana fikri anlamakta güçlük çekme gibi belirtiler görülmektedir (şen Kösem ve Bakacak, 2019).

Okuma güçlüğü olan bireylerde sesli okumada, sözcüklerin yanlış okunması ve sözcük atlamaları, sesli ve sessiz okumanın ikisinde birden yavaşlık ve okuduğunu anlamada hatalar görülmektedir (APA, 1994). Genellikle ilkokula başlandığıında net bir şekilde fark edilmeye başlanan okuma güçlüğünün sayı veya harfleri ters çevirme (42 sayısını 24, 3 rakamını E harfi, ve sözcüğünü ev olarak algılayıp okumak), bugün ve yarın gibi zaman kavramlarını birbirine karıştırma, “b” ve “d” gibi şekil açısından benzeyen harfleri birbirine karıştırarak okuma, tahtadaki ya da basılı bir materyallerdeki yazılı içeriği deftere kopyalamakta, verilen

yönergeleri uygulamakta, yön kavramını algılamakta, vurgu ve tonlamaya uyarak okumakta, konuşma sırasında konuya uygun kelimeler seçmekte, kalemi uygun bir şekilde tutmakta ve bir içeriği yazmakta güçlük çekme, yazılı bir içeriğin okunması sırasında ekleme ve atlama hataları yapma ve okunması zor bir yazı ortaya koyma gibi belirtileri bulunmaktadır (Yılmaz, 2019).

Dislektik ilkokul öğrencilerinde yazılı bir materyali kopya ederken harf ve kelime atlamadan yazmakta, bir kelimeyi hecelemeden okumakta ve yazmakta, yazılı olarak verilen harfleri, kelimeleri ve metinleri okumakta, eş anlamlı kelimeleri kullanmakta, yanlış sırada verilen kelimelerden cümle oluşturmakta, kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmekte, ödevlerini tamamlamakta, aynı harf ve kelimeleri başka bir içerik üzerinden okumakta güçlükler gözlemlenmektedir (Strang, 1968).

Çakır ve Barut (2019), dislektik bireylerde görülen belirtileri; harfleri ayırt etmekte, okuduğunu anlamakta, okunabilir bir el yazısı yazmakta, daha önceden bildiği kelimeleri hatırlamakta, seslerin harf karşılıklarını tanımada, kelimeleri ilk anlamları dışında algılamakta güçlük yaşama olarak ifade etmişlerdir. Bu belirtilerin dışında yavaş okuma, bazı rakamları (6-9, 3-8 gibi) ters yazma ve okuma çalışmalarına karşı isteksizlik gözlemlendiğini de belirtmişlerdir.

Bender (2019), okuma güçlüğü olan öğrencilerde; kendi performanslarını değerlendirmekte, kendilerine uygun okuma stratejileri belirlemekte, okuduğu ve anladığı bilgileri uzun süre akıllarında tutmakta, harflere ilişkin sesleri ayırt etmekte, sesleri birleştirerek kelime oluşturmakta ve kelimeleri telaffuz etmekte, öğrendiği kavramları diğer bağlamlara aktarmakta, zor bir işle karşılaştıklarında olumlu tutum sergilemekte güçlük yaşama, öğrenme sürecinde ve ödev yapmakta başkalarından yardım bekleme belirtilerinin görüldüğünü ifade etmiştir.

Okuma güçlüğü'nün varlığını işaret eden belirtilere bakıldığında yalnızca akıcı okumayı engelleyici sorunlara değil aynı zamanda okuma becerisinde yaşanan sorunların günlük yaşamı etkileyen olumsuz duygular barındırmaya, öğrenilmiş çaresizlik duygusunun oluşmasına ve başarısızlığın diğer beceri alanlarına transfer edilmesine, eğitim ve öğretimin yapıldığı okullara karşı olumsuz duygular barındırılmasına yol açtığına işaret eden belirtiler de mevcuttur. Bu belirtiler de okumanın hayati önemine ve okuma becerisinde yaşanan güçlüklerin

fark edilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bir öğrencide okuma güçlüğü olabileceğine ilişkin yukarıda verilen belirtiler sınıf öğretmeni, ebeveynler, okul rehber öğretmeni, branş öğretmenleri, okul müdürü ya da akranları tarafından fark edilebilir. Araştırmacı, alanda sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı süre boyunca okuma güçlüğüne ilişkin belirtilere sahip birçok öğrenci ile karşılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik belirtilerden birini ya da birden fazlasını taşıyan öğrencileri için neler yapılabileceğine ilişkin fikir alışverişinde ve etkinlik önerilerinde bulunmaları, her sınıfta okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunabileceğini göstermektedir. Her okuma başarısızlığı yaşayan birey dislektik olarak adlandırılmaz. Sümer'e (2020) göre, okuma başarısızlığı, disleksiye göre daha genel bir terimdir. Okuma başarısızlığı; çevresel yoksunluk, okula devam etmeme, dile hâkim olmama gibi sebeplerden kaynaklanırken, disleksi; dil temelli nörolojik bir bozukluktur ve yaşam boyu devam eder.

Yaşam boyu devam eden ve bireylerin hem akademik hem de günlük yaşam becerilerini olumsuz yönde etkileyen okuma güçlüğü'nün bireyler üzerindeki yaygınlık durumuna bu aşamada değinmek yerinde olacaktır.

**Okuma güçlüğü'nün yaygınlığı.** Birçok araştırmada okuma, matematik ve yazılı anlatım gibi özgül öğrenme güçlüklerini net bir şekilde birbirinden ayırmadan genel yaygınlığa değinildiği için okuma güçlüğü'nün sıklığını saptamak güçtür. Okuma güçlüğü, tek başına ya da matematik güçlüğü ve yazılı anlatım güçlüğü ile birlikte özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin beşte dördünü oluşturmaktadır (APA, 1994). Bender (2019), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunluğunda gözlemlenen en büyük sorunun okuma alanında görüldüğünü ve öğrenme güçlüğü bulunan çocukların %90'ının okumada sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Çakır ve Barut (2019), inceledikleri çalışmalar sonucunda ABD genelinde okul nüfusunun yaklaşık %13-14'ünün özel eğitim hizmetinden faydalandığını, özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin yarısının öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (%6-7) olarak sınıflandırıldığını ve bu öğrencilerin de yaklaşık %85'inin disleksi (okuma güçlüğü) tanılı olduğu bilgilerine ulaşmışlardır. Ayrıca okuma güçlüğü tanılıların dışında kalanların %15-20'sinde yavaş ya da yanlış okuma, kötü yazma ya da benzer kelimelerin karıştırılması gibi disleksi belirtilerinin görüldüğü bilgisine ulaşmışlardır.

Disleksinin Türkiye’de yaygınlığının okul çağı çocuklarında %4 olduğunu belirtmişlerdir (Karaceylan Çakmakçı ve diğerleri, 2020). Güneş (2019), Avrupa Birliği tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların %16-24’ünün okuma ve yazmada öğrenme güçlüklerinin olduğu ve özel eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bunların %4-6’sı disleksi, disfazi ve dispraksi grubunda olduğunu belirten açıklamalara yer verildiğini ifade etmiştir. MEB (2018), öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmaların çoğu disleksi üzerine yoğunlaşmaktadır. Sebebi, disleksinin diğer öğrenme güçlüklerine göre daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesidir. Araştırmalara göre, disleksi erkek çocuklarda kız çocuklara oranla daha fazla görülmektedir.

Disleksinin (okuma güçlüğü) yaygınlığına yönelik alan yazınından elde edilen bilgiler, özgül öğrenme güçlüğü tanılı olan öğrenciler içerisinde en fazla sayıya disleksili öğrencilerin sahip olduğunu göstermektedir. Okuma güçlüğü (disleksi), uzmanlar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Zekâ düzeylerinde bir gerilik olmamasına rağmen okuma becerisinde ve okuma becerisi ile ilişkili birçok becerinin kullanımında disleksili öğrenciler yetersizlik yaşamaktadır. Okul çağı çocukları içerisinde bu kadar yaygınlık gösteren disleksili öğrencilerde özellikle okuma becerisinde görülen güçlükler mutlaka giderilmelidir. Bu güçlüklerin giderilmesi; eğitim ve öğretimdeki başarının artırılması, disleksili bireylerin başarı duygusunu yaşaması, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için gereklidir. Okuma becerisinde yaşanan güçlüklerin giderilebilmesi için güçlüklerin temelinde yatan sorunları öğretmenlerin, ebeveynlerin ve uzmanların bilmesi gerekmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi sırasında öğrencilerin öğrenme sürecine birinci dereceden şahitlik eden sınıf öğretmenleri, okuma ve yazma becerilerinde güçlük yaşayan öğrencileri tespit edebilmelidir. İlk okuma ve yazma öğretiminde, okuma ve yazma adı altında iki ayrı beceri aynı zaman diliminde öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu becerilerden birinde görülen sorun diğerini de olumsuz etkileyecektir. Bu gerekçe ile okuma ve yazma becerilerinin kendilerine özgü sorunlarının ayrı ayrı ele alınması bu sorunlara yönelik çözüm yollarının daha net bir şekilde ortaya koyulmasını sağlayacaktır. Okuma güçlüğü’nün sınıflandırılmasına ve okuma güçlüğüne sebep olan sorunlara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

**Okuma güçlüğünün (disleksi) sınıflandırılması.** Alan yazını incelendiğinde okuma güçlüğü (disleksi) ile ilgili pek çok sınıflama bulunduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından derlenen okuma güçlüğü sınıflandırması aşağıdaki gibidir.

Hultguist (2006), disleksiye gelişimsel ve sonradan edinilmiş olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Sonradan edinilmiş disleksiye ise fonolojik, yüzeysel ve derin disleksi olarak üç alt kategoriye ayırmıştır.

**Gelişimsel disleksi.** Bireylerin çevresel etmenlerinde, beynin fonksiyonlarında sonradan meydana gelmiş zedelenmeler, konuşulan dil, içinde yaşanılan kültür ve yaşa bağlı olarak sonradan gelişen okuma güçlüğü gelişimsel disleksi olarak adlandırılmaktadır (Grigorenko, 2001). Snowling'e (1998) göre, gelişimsel disleksi: Genetik faktörlerin etkisiyle bireyin gelişim sürecinde edinmesi gereken okuma becerisindeki eksiklik sebebiyle ortaya çıkan okuma güçlüğüdür. Gelişimsel disleksi, yeterli eğitim, iyi çevresel şartların varlığına ve bireyde herhangi bir beyin hasarı olmamasına rağmen çocukluktan itibaren gelişen biyolojik kökenli bir güçlüktür.

**Sonradan edinilmiş disleksi.** Okumayı öğrenmiş bireylerde beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkan okuma güçlüğüdür. Bireyin genetik olarak disleksi problemi yoktur. Böyle bir durumda ortaya çıkan disleksi "sonradan edinilmiş disleksi" olarak adlandırılmaktadır (Yorgancı, 2006). Castles ve Coltheart (1993), beyin hasarı nedeniyle okuma becerisinde bozulmalar meydana gelmiş dislektik bireylerin önceden yetkin okuyucu olduklarını ve disleksiye sonradan edindiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca disleksiye yüzeysel ve fonolojik disleksi olarak sınıflandıran ilk kişilerdir.

- Yüzeysel Disleksi: Bu tür dislekside bireyler; kelimeleri bir bütün olarak okuyamaz. Kelimeler, harf harf okunmaya çalışılırken de harf ses ilişkisine yönelik kurallara yeterince dikkat edilemediği için okuma hataları oluşur. Bu hataların sonucunda asıl okunması istenen kelimeye benzeyen anlamlı ya da anlamsız farklı kelimeler türetilerek okunur (Şanlı, 2019).
- Fonolojik Disleksi: Fonolojik disleksi türünde, önceden bilinen kelimeler kolaylıkla okunabilirken yeni karşılaşılan kelimelerin

okunmasında ve anlamsız harflerin birleştirilmesinde, kelimeler içerisinden birbiriyle kafiyeli olanları bulma, kelime tekrarı, görsel işleme, fonetik yazım gibi bir dizi fonolojik işleme becerisinde zorluklar yaşandığı görülür (Hultguist, 2006).

- Derin Disleksi: Şenel'e (1998) göre, derin disleksi türünde anlamsal, görsel ve morfolojik hatalar görülmektedir. Morfolojik hata türünde kelimenin kökü doğru okunurken, kelimenin köküne eklenen heceler yanlış okunmaktadır veya kelime köküne yeni heceler eklenmektedir.

**Okuma hataları.** Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin sesli okuma sırasında çeşitli okuma hataları yaptıkları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu bölümde alan yazınında yer alan sesli okuma çalışmaları sırasında yapılan okuma hatalarına yer verilmiştir. Disleksili bireylerde okuma hatalarının yanı sıra yazma hataları da görülmektedir.

**Yazma hataları.** Disleksili öğrencilerin yazılarında çoğunlukla harf veya hece atlama, harf ve heceleri ters çevirme, eklemeler yapma, kelime tekrarları, kısa yazılar, cümle sayısında azlık, büyük ve küçük harf kullanımında sorunlar, noktalama işaretlerinin kullanımında ve yazılarının okunabilirlik düzeyinde sorunlar görülmektedir (Balcı, 2017).

**Ters çevirme hatası.** Benzer olan bazı harf ve hecelerin birbirinin yerine kullanılmasına ters çevirme hatası denir. Örneğin; “de” yerine “be” ya da “ev” yerine “ve” ifadelerinin okunması gibi. Bu sorun daha çok okuma sırasında acele edilmesinden kaynaklanmaktadır. Çocuk kelimeyi görmesine rağmen yine de okurken harfleri tersine çevirerek okuma eğilimi gösterir (Taşkaya, 2017). Ters çevirme hatasına disleksili bireylerde çok sık rastlanmaktadır. Bu okuma hatasının giderilmesi için uzmana başvuru yapılmalıdır (Yılmaz, 2019).

Haris ve Sipay (1990), özellikle okuma ve yazma becerilerinin öğretiminin gerçekleştiği dönemde sıkça görülen ters çevirme hatası, öğrencilerde 7 yaşından sonra da görülmeye devam ediyorsa mutlaka önleyici tedaviler uygulanmalıdır. Ters çevirme hatası, kelime ve harf düzeyinde gerçekleşebilir. Örneğin; “d” yerine “b”, “b” yerine “p”, “ev” yerine “ve”, “vay” yerine “yav” ifadelerinin okunması gibi. Okuma sırasında görülen ters çevirme hatası yön çalışmalarını yapılarak giderilebilir



(aktaran Akyol, 2019). Dislektik çocuklar genellikle harfleri ters çevirerek (b-d, p-g gibi) okuma yaparlar (Karaca ve diğerleri, 2019).

**Ekleme hatası.** Okuma güçlüğü olan öğrencilerde görülen ekleme hatası; harf, hece veya kelime boyutunda olabilir. Ekleme hatası, okurken acele etmekten ve dikkatsizlikten kaynaklanır. Konuşma eyleminin gerçekleştirilmesi sırasında da kelimelere ekleme hatasının yapıldığı gözlemlenir (Taşkaya, 2017). Akyol'a (2019) göre, gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa öğrencinin metin üzerinde dikkatini yoğunlaştıracak çalışmalar yapılmalıdır.

**Atlama hatası.** Okuma performansı sergilenirken atlama hatası; ses, hece, kelime ve satır düzeyinde görülmektedir. Atlama hatasının görülmesi okunan yerin kaybedilmesi ile ilişkilidir (Taşkaya, 2017). Okuma sırasında yapılan atlama hatası kelime, hece ve harf düzeyinde olabilir. Hece ve harf atlamaları, kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Bu hata çok hızlı ve dikkatsiz okumaktan, kelime ve harf tanıma becerisinin eksikliğinden kaynaklanabilir. Tüm satırın atlanmasında görülen sorun ise satırdan satıra geçiş problemidir (Akyol, 2019).

**Tekrarlama hatası.** Bir içeriğin okunması sırasında bazı hece veya kelimelerin geri dönerek tekrar okunması, bir okuma hatasıdır. Tekrar okuma hatası, okuma hızını ve okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Taşkaya, 2017). Okuma sırasında görülen tekrar hatasının nedenleri; yetersiz kelime tanıma ve öğrencinin okuma düzeyine uygun okuma materyali ile karşılaştırılmamış olmasıdır. Tekrar okuma hatasının giderilmesi için okunan kelimelerin; işaretlenmesi, üzerinin küçük bir kartla kapatılması, koro, eko, tekrarlayıcı okumalar ve teyp eşliğinde okumalar yaptırılması önleyici bir tedavi sağlayabilir (Akyol, 2019).

**Parmakla takip ederek okuma hatası.** Okuma sırasında içeriğin parmakla çok sık bir şekilde takip edilmesi istenmeyen bir durumdur. Okuma materyalini parmakla takip etmek, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okudukları yeri kaybetmemek için kullandıkları bir çözüm yoludur (Taşkaya, 2017). Güneş'e (2019) göre, çocuğun parmağını kelimedenden kelimeye hareket ettirmesi giderek kelime kelime okumayı gerektireceğinden bu davranışa izin verilmemelidir. Aynı davranışın kalem ve başka materyallerle yapılması da uygun değildir.

**Prozodi hatası.** Prozodi konuşmanın ritmik ve tonal özelliklerini tanımlayan dilbilimsel bir terim ve prozodik okumayı etkileyici bir ritimle ve melodi kalıplarıyla okuyabilme yeteneğidir. Prozodiyi oluşturan pek çok eleman vardır. Bunlar: Stres, ses yüksekliği, duraklama ya da hızlanma gibi bir metnin anlam kazanmasını sağlayan şeylerin tümüdür (Kuhn ve Stahl, 2003). Okuma güçlüğü olan öğrencilerde görülen telaffuz bozukluğu, sesteki tek düzelik, duraklamadan okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma, okuma hızında görülen orantısızlıkların prozodi hatasından kaynaklandığı görülmektedir (Taşkaya, 2017).

**Yanlış okuma.** Okuma sırasında okuma materyalindeki kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilememesi yanlış okuma olarak değerlendirilmektedir. Seslendirilen kelimelerin metin içerisinde ifade edilen kelimedenden çok daha farklı bir kelime olması içeriğin yanlış okunmasını ifade eder. Örneğin; “büfeden” kelimesinin “küfeden” şeklinde okunması yanlış okuma olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2019).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerde görülen okuma hataları, akıcı ve anlamlı okumayı engellemektedir. Akıcı okuyamayan bireyler aynı zamanda içerikte verilmek istenen anlamı algılamakta da zorlanacaktır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler ebeveynleri, öğretmenleri ve eğitim öğretim faaliyetlerine yardım eden bireyler tarafından desteklenerek akıcı ve anlamlı okuyabilme becerisi kazandırılmaya çalışılır. Bu gerekçelerden dolayı akıcı okumanın ne olduğuna değinmekte fayda vardır.

## **Akıcı Okuma**

Akıcı okuma: Okunan metni duraklamadan hızlı bir şekilde ve eksiksiz olarak okumaktır. Akıcı okuyan kişiler okuma materyalinde yer alan kelimeleri hızlı bir şekilde tanırlar ve duraklamazlar. İyi okurlar, okuma eylemini gerçekleştirirken akıcılık boyutunda oldukça iyi oldukları görülmektedir (Yurdakal, 2017). Shaywitz'e (2003) göre, akıcı okuma: Bir metni hızlı, doğru, anlayarak okuyabilmektir. Akıcı okuma yapabilen okurlar doğru telaffuz ve kavrama becerisine sahiptirler. Bireyin akıcı okuma becerisini kazandığını söyleyebilmek için doğru okuma becerisine sahip olduğunu da söyleyebilmek gerekir. Okuma materyalindeki bir kelimenin akıcı okunabilmesi için en az dört kez doğru okunması gerekir. Okumada akıcılık, içeriğin çözülmesi ve anlaşılması arasındaki bağı kurar. Öğrencilerin doğru telaffuz

becerisini kazandıktan sonra kelimeyi tekrar tekrar okumaları sonucu, okuma akıcılığını kelime boyutunda kazandıkları gözlemlenir.

Güneş'e (2019) göre, akıcı okuma becerisi, temel okuma becerilerinin geliştirilerek belirli bir düzeye getirildiği aşamayı ifade eder. Akıcı okuma becerisinin kazandırılması için yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin kelimeleri; hızlı ve kolay bir şekilde tanıması, doğru bir şekilde okumasını sağlamak üzerinde durulmaktadır. Akıcı okuma becerisinin geliştirilebilmesi için kelimeyi doğru okuma, hızlı ve kolay bir şekilde tanıma, anlamak ve okunacak içeriğe güdülenmek gerekmektedir. Okunulan içeriğin daha iyi anlaşılması, hatırlanması ve ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin birleştirilebilmesi akıcı okuma becerisinin gelişiminin sağlanması ile ilgilidir.

Akyol'a (2019) göre, akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya uyarak, geriye dönüşler, kelime tekrarları, heceleme ve gereksiz duraksamalar yapmadan, anlam birlikleri hâlinde, konuşurcasına yapılan okuma türüne denir. Gates'e (1931) göre, doğru okuma becerisi, akıcı okuma becerisinden daha önce kazanılması gerekmektedir. Okuma başarısı düşük olan öğrencilerin doğru okuma becerisini kazanmak için çok fazla zaman harcaması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar sonucu, zayıf okuyucuların bir kelimeyi kavrayabilmesi için o kelimeyi en az otuz beş defa doğru bir şekilde okuyabilmesi gerekmektedir (aktaran Akyol, 2019).

Archer, Gleason ve Vachon (2003), akıcı okuma, okuma materyalindeki her bir kelimenin hızlı biçimde tanınması, sözel olarak söylenmesi ve okunan cümle ve cümlelerin hepsinin içerdiği anlamın anlaşılmasını kapsamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin içeriği hızlı bir şekilde okurken beraberinde uygun ifade edebilmesi, noktalama işaretlerine uyarak okuyabilmesi gerekli unsurlardandır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akıcı okuma becerisini kazanmakta güçlük çekmektedirler. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, okuma sırasında yaptıkları; kelime atlama, yanlış telaffuz etme, kodlama hataları ve okuduğunu anlama becerisinde yetersizlik gösterdiklerinden dolayı akıcı okuma becerilerinin gelişiminde akranlarından geri kalmışlardır (aktaran Bender, 2019). Grace Kim'e (2015) göre, kelimeleri ve metinleri doğru, hızlı ve akıcı okuma becerisini ifade etmektedir. Kelime hazinesi, harflerin şekil bilgisi, kodlama ve dilbilgisi kurallarına uyma anlamsal aktivasyonu sağladığı için akıcı okumayı da geliştirmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre, noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuz dikkat ederek okuma, görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin edebilme, farklı yazı karakterleriyle yazılmış yazıları okuyabilme, kelimelerin zıt anlamını tahmin edebilme, şiir okuma, sesli ve sessiz okuma gibi okuma stratejilerini uygulamak akıcı okuma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisinin gelişimini sağlamaya yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Akıcı okumaya yönelik kazanımlar ise okuma becerisinin gelişimi için verilen kazanımlar içerisinde oldukça fazla yer kaplamaktadır. Akıcı okuma yalnızca sesli okuma sırasında değil aynı zamanda sessiz okuma yaparken de önem arz etmektedir.

Temel düzeyde okuma becerisine ve anlama yetisine sahip; öğrenme açısından normal gelişim gösteren öğrencilere öğrenmedeki bireysel farklılıklarına göre akıcı okuma becerisi öğretilmektedir. Okuma güçlüğü olan bireylerde akıcı okuma becerisi gelişmemiştir ve geliştirilebilmesi için birtakım akıcı okuma çalışmaları yapılmalıdır. Yapılan çalışmalar sonucu hem okuma güçlüğü olan birey hem de öğrenme açısından normal gelişim gösteren birey, okuduğu içerikteki kelimeleri doğru bir şekilde tanıyabilir; vurgu ve tonlamaya dikkat ederek uygun hızda okuyabilir. Geliştirilebilir bir beceri olan akıcı okumada bilimsel süreçlerde olduğu gibi sistematik bir yol izlenmelidir. Temel düzeyde okuma becerisine sahip olmayan bir bireye öncelikle hızlı ve prozodik okumanın kazandırılması hiçbir şey ifade etmeyecektir. Aynı zamanda bireyin okumada güçlüğü varsa öncelikle güçlükler giderilmelidir ki akıcı okuma becerisini geliştirebilsin. Bu gerekçelerle okuma güçlüğü giderme stratejilerinden faydalanarak okuma becerisinde yaşanan güçlükler giderilmelidir.

### **Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi**

Disleksi (okuma güçlüğü) tanısı koyulan bireylerin tedavisinde ilaç kullanımı uygun değildir. Disleksinin yanında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu varsa ilaç kullanımı uzmanlar tarafından önerilir. Okuma güçlüğü olan bireye, okuma becerisindeki güçlükleri hakkında bilgi sağlanması, stres, kaygı, depresyon gibi eş zamanlı bozuklukların psikoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinin sağlanması, düzenli okuma ve bireysel yazma desteği sağlanması okuma güçlüğü giderilmesine yardımcı olur (Schulte Körne, 2010).

İlgili alan yazını incelendiğinde okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik birçok etkinlik, çalışma, strateji, yöntem, teknik, oyun, müdahale programı, teknolojinin entegre edildiği yazılım ve uygulamalara yönelik birçok öneri bulunmaktadır. Bu önerilere yönelik alan yazını aracılığıyla edinilen bilgiler aşağıda sunulmuştur.

### **Okuma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Akıcı Okuma Teknikleri**

Dislektik öğrencilere, okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili uygulanabilecek çalışmalardan biri “birlikte okuma” çalışmalarıdır. Birlikte okuma çalışmalarında görsel ve işitsel girdi bir arada verildiğinden dislektik çocuklar için bu okuma türü oldukça faydalıdır. Birlikte okuma çalışmaları “birlikte okuma” ve “yalnız okuma” olarak iki şekilde yürütülebilmektedir. Birlikte okuma çalışmalarında yetişkin ve öğrenci tüm okuma materyalini beraber yüksek sesle okumaya başlar. Okumaya eşlik eden yetişkin, metindeki anlamı doğru bir şekilde algılamasına, okuma hızının düzenlenmesine ve öğrencinin okumakta takıldığı kelimelerin düzeltilmesinde yardımcı olur. Yalnız okumaya ise öğrenci yüksek sesle okuma konusunda kendine güvenmeye başladığında geçilir (Reid, 2020; Reid ve Green, 2020).

**Eko (yankılayıcı) okuma.** Okumaya yardımcı öğretmen veya yetişkinin okuma materyali içerisindeki kelime ya da cümleleri sesli bir şekilde okuduktan sonra okuma güçlüğü olan öğrencinin de aynı içerikleri sesli bir şekilde tekrar etmesine dayanan, okuma güçlüğü'nün giderilmesini sağlayan bir akıcı okuma stratejisidir. Bu akıcı okuma stratejisinde, kısa bir metin tercih edilmelidir. Eko (yankılayıcı) okumada öğrencinin kelimeleri ezberlenmesi istenmediği için kelimelerin parmakla takibinin sağlanabileceği söylenir. Kelimelerin tekrarlanması aşamasında okuma güçlüğü olan öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler olursa okuma eylemine rehberlik eden yetişkin içeriği okur ve kelime doğru okunana kadar öğrencinin içeriği tekrar okuması istenir. Eko okuma, prozodik okuma, okuma motivasyonu, öz güven ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlar (Yılmaz, 2019).

**Tekrarlı okuma.** Okuma güçlüğü olan öğrenci, bir metni sessizce veya sesli bir şekilde tekrar tekrar okuyarak okuma hataları ile ilgili bilgi edinebilir. Tekrarlı okuma için öğrencinin dikkatini dağıtmayacak sessiz bir ortam seçilmelidir. Tekrarlı

okuma için seçilen metin yaklaşık yüz ile iki yüz kelimedenden oluşmalıdır. Okuma sırasında öğrenci okumakta tereddüt ediyorsa veya yanlış okuyorsa okumada daha yetkin olan kişi kelimeyi sesli olarak okumalı ve öğrenciye sesli olarak tekrar ettirmelidir. Ayrıca okuma sırasında öğrencinin metin içerisinde anlamını merak ettiği kelimelerin anlamları da yetkin okuyucu tarafından söylenmelidir. Metnin dört kez okunması sağlanmalıdır. Öğrenci son okumada dakikada seksen beş ile yüz arasında kelime okuyabilmelidir. Tekrar tekrar okuma, okuma akıcılığını geliştirmede oldukça etkileyicidir. Zamanla öğrenci için sıkıcı olmaya başlar o zaman yapılması gerekenler: Öğrenciye yaptığı iyi okumalar için övgü sağlanmalı, ilgisini çeken kitap ve makaleleri seçmesine izin vermeli, öğrencinin her okuma performansı için süre tutulmalı ve süreler grafik üzerinde gösterilmelidir (Wright, 2001).

**Eşli okuma.** Reid ve Green (2020), akıcı okumayı sağlayan bu okuma tekniğinin birlikte ve yalnız okuma şeklinde iki temel aşaması bulunmaktadır. Birlikte okuma aşamasında: Okumaya rehberlik eden yetişkin, öğrenci ile birlikte tüm sözcükleri sesli okurken, içeriğin uyum içinde okunabilmesi için okuma hızı ayarlanır. Okuma güçlüğü olan öğrencinin okuyamadığı kelimelerde okumaya rehberlik eden kişi, kısa bir süre bekler ve öğrenci kelimeyi yine okuyamıyorsa kelimeyi söyler. Eşli okuma sonunda yapılan tartışma kısmında öğrenciye metinden anlam çıkarma konusunda yardımcı olur. Yalnız okuma aşamasında; öğrenci içeriği sesli okurken öğretmen de alçak bir sesle okumayı sürdürebilir veya tamamen sessiz kalabilir. Öğrencinin kendine olan güvenini artırmak için bu aşamaya yavaş yavaş geçilmelidir. Öğrenci bir sözcüğü okuyamadığında, öğretmen hemen o sözcüğü söyler ve öğrenciyle birlikte okumaya devam eder. Bu çalışma, öğrenci yardımsız okuyacak güveni kendinde hissedene kadar sürdürülmelidir.

Eşli okumada dikkat edilmesi gereken konular şunlardır:

- Okuma güçlüğü olan öğrenci, okuma parçasını seçer.
- Öğretmen ve öğrenci aynı anda okuma parçasını okur.
- Okuma uyumlu bir şekilde sürdürülür.
- Okuma sırasında dikkati dağıtacak unsurlar en aza indirilir.

- Öğrenciyi okumaya teşvik etmek için övgü yapılır.
- Okuma sonunda, okuma parçasını destekleyen öykü ve resimler tartışılır.

**Fernald tekniği.** Öğretmen, öğrencilerin okumayı öğrenmesi için gerekli olan harfleri ve kelimeleri fark etmesine yardımcı olabilir. Fernald tekniği, kelimeyi öğrenirken ve yazarken mümkün olduğunca normal konuşmaya yakın bir şekilde söylenmesini gerektirir. Ağır okuma güçlüğü görülen öğrenciler, kelimeyi doğrudan söylemek yerine harflerin adını fısıldayarak veya hecelerine ayırarak söylerler. Öğretmen bu teknikte kelimenin harf harf okunması yerine kelimeyi söyleyerek öğrencileri daha küresel bir yaklaşım kullanmaya teşvik edebilir (Miccinati, 1979).

Yangın ve Sidekli (2006), Fernald tekniğinde, kelimeler parça parça değil bir bütün olarak öğretilir. Fernald tekniğinde, çocukların, kelimeyi işitsel biçimde tanıyıp anlamını bilirken kelimenin biçimini bilemediklerine inanılmaktadır. Kelimenin biçimi şu aşamalar yoluyla öğretilir:

- Birinci aşamada öğrenci, öğretmenin kart üzerine yazdığı herhangi bir kelimeyi seçer. Öğrencinin seçtiği bu kelime, öğretmen tarafından renkli kalem kullanılarak yazı tahtasına normal büyüklükte yazılır. Öğrenci parmağı ile öğretmenin tahtaya yazdığı kelimenin üzerinden takip ederek okur. Öğrenci, kelimeyi takip ettiği sırada her harfi seslendirerek adını söyler. Bu aşama, çocuğun kelimeye bakarak yazabilmesine kadar tekrar edilir. Öğrenci harfleri takip ederken ya da yazarken hata yaparsa sürece tekrar başlanır. Kelime her zaman bir bütün olarak yazılmalıdır. Öğrenci kelimeye bakmadan yazabiliyor duruma geldiğinde, kelime; öğrencinin kelime hazinesine yerleşmiş olacaktır. Kelime hazinesine yeni eklenen kelimeler, yeni bir öykü yazılacağı zaman kullanılır. Bu aşamada hedeflenen öğrencinin yeni bir öykü yazabilmesinden çok yazılı bir öyküyü okuyabilmesidir.
- İkinci aşamada öğrencinin yazılan her yeni kelimeyi takip etmesine gerek yoktur. Öğrenci, öğretmen tarafından yazılan kelimeyi kopyalama tekniğine uygun yazarken içinden okur. Öğrenilen yeni kelimeler hafızaya aktarılır ve öğrenci öyküyü okumaya devam eder.

- Üçüncü aşamada öğrenci, kitaplardaki yazılı içerikleri okumaya geçebilir. Yeni kelimeler; yazılı kelimeye bakarak, kendi kendine okuyarak ve onu kopyalama tekniğiyle yazarak öğrenilir. Yeni öğrenilen kelimeler sürekli tekrar edilmeli ve öğretmen tarafından hatırlanıp hatırlanmadığı sürekli kontrol edilmelidir.
- Son aşamada öğrenci, yeni sunulan kelimeler içerisinde önceden öğrendiği kelime ve kelime gruplarına benzeyenleri tanıyabilir duruma gelmelidir.

**Ulama tekniği.** Bu teknikte hecelerin doğru bir şekilde okunması amaçlanır. Okunan heceden sonra gelen hecenin doğru bir şekilde okunmasını sağlamak amacıyla, önce okunan hece uzatılarak okutulur. Böylece birey, bir sonraki heceyi daha önceden görmüş ve içinden ne olduğunu tekrar etmiş olur (“Akademi Disleksi”, 2021).

**Güdümlü okuma.** Güdümlü okuma, akıcı okuma becerilerini kazandırmada kullanılacak en önemli okuma tekniklerinden birisidir. Güdümlü okumanın amaçları: Öğrencinin bağımsız okuyabilmesi için alt yapı oluşturma, metinde sunulan ve öğrencinin yeni karşılaştığı düşünceleri, kendi yaşamıyla ilişkilendirerek metni anlamasını sağlama ve çeşitli teknikler kullanarak yeni karşılaştığı kelimelerin anlamını bulmasına yardım etmektir. Güdümlü okuma: Öğrencinin okuma eylemlerinde dikkatini sürdürebilmesini, okuma güçlüklerinin giderilmesini, kendisine ilişkin planlama yapabilmesini, etkili okuma tekniklerini kullanabilmesini, metin yapılarını ve yeni kelimeler öğrenmesini sağlamaktadır (Güneş, 2019).

**Akranla okuma.** Türkmenoğlu ve Baştuğ’a (2017) göre, okuma becerisinde daha yetkin akranların birbirleri üzerinde olumlu etkileri vardır. Akranla okuma tekniğinde uygulanan aşamalar sırayla şu şekildedir:

- Öğretmen, metni bir kez sesli olarak okur.
- Öğreten akran, öğrenen akranı metni sesli olarak okur. Öğrenen akran, öğreten akranın okumasını takip eder.
- Öğrenen akran ve öğreten akran birlikte eşli okuma yapar. Metin içerisindeki bir kelimeyi veya cümleyi öğreten akran, diğer kelimeyi



veya cümleyi öğrenen akran okur. Öğrenen akranın okumakta zorlandığı kelimelerde veya cümlelerde öğreten akran yardımcı olur.

- Öğrenen akran, metni tek başına okumaya başlar. Bu arada öğreten akran, okumasına yardım ettiği akranın okumasını takip eder, arkadaşının okuma hatalarını not alır ve yanlış okuduğu kelimelerin altını çizer.
- Okuma bittikten sonra öğreten akran, öğrenen akranın yanlış okuduğu kelimeleri gösterir ve öğrenen akran kelimeleri tekrar okuyarak okuma hatalarını düzeltir.

**3P metodu.** Burns'a (2006) göre, okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve okumada akıcılığın sağlanmasında kullanılan metotlardan biri de 3P (Pause, Prompt, Praise-Duraksama, Hızlanma, Övme) metodudur. 3P metodu, okuma becerisini birebir öğrenme programlarından biridir. Bu okuma metodu: Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle birebir yapılan okuma çalışmasını kapsamaktadır. Metodun iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanmasıdır. Eğer metin okuyucu için çok zor ya da basitse ters etki yapar. Okunan metnin öğrenci için uygun seviyede olması daha önceden bilmediği kelimeler hakkında tahmin yapabilmesini sağlar. İkincisi ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, hızlanma ve övme” şeklinde verdiği komutlardır.

Duraksama (pause) evresinde, içeriğe uygun olan kelimeyi bulması ve kendi hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Kendi hatasını düzeltmek için verilen fırsatları öğrenci kullanabilirse okumayı öğrenmede bağımsızlık kazanabilir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraksama sonrasında hatasını düzeltemezse ya da hata yaparsa öğretmen öğrenciye doğrudan yanıt sağlamadan okuyucuya ipucu ve kendini düzeltme fırsatı tanımalıdır. Eğer kişi yine de anlamsız hatalar yapmaya devam ediyorsa öğretmen, metnin bağlamını ve anlamını içeren konu hakkında ipuçları içeren bir bilgi vermelidir. Anlamlı hataların yapıldığı durumlarda öğretmenin, öğrenciyi düşünmeye teşvik etmesi önemlidir. Son olarak, öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerin doğru kelime tanımlama ve uygun okuma davranışını sözlü olarak övmelidir. Okuma becerisinde başarı ve ilerleme sağlanabilmesi için övgü oldukça önemlidir.

**Kelime kutusu stratejisi.** Okuma güçlüğü olan öğrenciye okutulan metinde öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler seçilir. Öğrenciye bu kelimeler sırasıyla söylenir ve kelimenin kaç sestene oluştuğu sorulur. Öğrenci söylenen ses sayısı kadar kâğıttaki dikdörtgen kutulara ayırır. Her kutuya bir sesin harf karşılığını yazar. Kelime kutusu stratejisi: Kelimenin harflerine ayrılması, harfleri seslerle eşleştirme ve harfleri doğru yazma işlemi olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır (Çayır ve Balcı, 2017).

**Koro hâlinde okuma.** Sınıftaki tüm öğrencilerle birlikte ya da bir grup tarafından aynı anda yapılan okuma türüne koro hâlinde okuma denir. Okuma güçlüğüne gidermede kullanılan bu okuma türünde gruptaki bütün öğrenciler aynı anda okumaya başlar. Bu şekilde okuma işlemi gerçekleştirilirken aynı hızla ilerlenebilir ve öğrenci grup içerisinde kendisini daha güvende hissedebilir. Öğrencinin okuma sırasında yaptığı hatalar grupta göze batmayacak ve hatalarını düzeltmek için grup üyelerinin okumasına dikkat etmesi yeterli olacaktır (Taşkaya, 2017).

**Koro hâlinde okuma:** Tüm sınıftaki öğrencilerin öğretmenle birlikte aynı metni sesli olarak okumasına dayanan sınıf içi okuma uygulamalarından birisidir. Öğretmen okuma sırasında öğrencilere doğru telaffuz ve okuma hızının uygunluğu konusunda model olmalıdır. Okuma bittikten sonra, öğretmen; öğrencilerin okurken sorun yaşadıkları kelime veya kelime gruplarını okuma ve prozodik okuma ile ilgili geri dönüşte bulunarak sınıftaki tüm öğrencileri tek bir sestene okuma konusunda cesaretlendirmelidir (Akyol ve Kodan, 2018).

**3N stratejisi.** Rief'e (2015) göre, 3N Stratejisi: Okuma öncesinde, okuma sürecinde ve okuma sonrasında kullanılan bir okuma stratejidir. Stratejinin üç sütuna bölünmüş bir tablosu bulunmaktadır. Birinci sütunda "Ne biliyorum?" başlığı altına konu ya da başlıkla var olan bilgilerin yazılması istenir. Bu kutucuk: Öğrencilerin konu ile ilgili geçmiş bilgilerini harekete geçirmeyi amaçlamaktadır. Ortadaki sütun "Neler öğrenmek istiyorum?" başlığı altında öğrencilerin konuyla ilgili neler öğrenmek istediklerini yazmaları için verilmiştir. Bu sütun okumadaki amacın ortaya koyulmasını sağlamaktadır. Üçüncü sütun "Ne öğrendim?" başlığı altında okuma sonrasında yeni öğrenilen bilgilerle doldurulur. Bu sütun okunan metinden ne öğrenildiğini not etmek için verilmektedir. Öğrenciler bu tabloyu kullanarak, yeni bilgilerini önceden öğrendikleriyle karşılaştırarak bir anlam

çıkarabilirler ve fikirlerini açıklayabilirler. 3N Stratejisi: Öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına yardımcı olurken aynı zamanda metnin tekrar oluşturulması ve yazılmasında da güçlü araçlar sağlamaktadır (aktaran Doğanay Bilgi, 2017).

**Nörolojik etkileme modeli.** Baştuğ ve Kaman (2013), Nörolojik Etkileme Modeli'nin akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmesinin yanı sıra okuma güçlüğü olan öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve motivasyonlarını da artırdığını belirtmişlerdir. Özellikle ilkokul yıllarında okuma becerisinin geliştirilmesinde faydalı olan bu modelde bireysel çalışma grupla çalışmaya göre daha etkili olmaktadır. Nörolojik etkileme yöntemi uygulanırken sırayla aşağıdaki aşamalara uyulmalıdır.

- Güçlük düzeyi okuyucunun okuma düzeyine uygun 200 kelimelik bir metin seçilmelidir.
- Okuma çalışmalarına en az 8 seans devam edilmeli ve öğrencinin okuma düzeyinde gelişme görülmezse uygulama durdurulmalıdır.
- Başlangıç aşamasındaki seanslar 10 dakika olmalı ve uygulamanın devamındaki seanslarda kısa tutulmalıdır.
- Öğretmen ve öğrenci metni aynı anda okumaya başlamalı ancak öğretmen öğrenciye göre daha sesli ve hızlı okumalıdır. Başlangıçta öğrenci öğretmeni takip etmekte ve onunla birlikte okumakta zorlanabilir bu yüzden öğretmen okuma sesini ve hızını iyi ayarlamalıdır. Çalışma ilerledikçe bu sorun ortadan kalkmaya başlar ki bu da öğrencinin okumasında gelişme olduğunu gösterir.
- Öğrenci öğretmenin sol tarafına, hafif öne oturur ve öğretmen, beynin sol bölümünde yer alan dil yeteneğini etkilemek için öğrencinin sol kulağına doğru metni okur. Öğretmen duraklama, anlam birlikleri oluşturma gibi sesli okuma kurallarına dikkat ederek bir akıcı okuma modeli oluşturur.
- Öğretmen metnin üzerinde kelime ve cümle boyunca parmağıyla takip eder bunu yapmaktaki amaç, öğrencinin okunan içeriği gözüyle takip edebilmesi ve okuduğu yeri kaybetmemesidir. Öğrencinin gözleri, öğretmenin okuduğu içeriğin bulunduğu satırı takip eder.

- Öğrenci tek başına okumaya ve okuduğunu anlamaya başladığında öğretmen, okuma sırasında öğrencinin kendisinden önce okumasına izin vermelidir. Öğrencinin okuma sorunu yaşadığı yerlerde ve zor kelimelerin okunması sırasında öğretmen öğrenciye destek sağlamalıdır.

**Okuyucu tiyatrosuyla okuma.** Okumada ve konuşma dilinde akıcılığı artırmak için kullanılan bir okuma tekniğidir. Okuyucu tiyatrosuyla okumada öğrenciler, akranları ve diğer izleyicilere güzel bir seyir sağlamak adına bir sonraki performansa hazırlanırken senaryoyu defalarca okuyarak prova yaparlar. Öğrencilere oyun metninin okunması için bölümler veya roller verilir. Bu okuma tekniğinde, oyuna hazırlık aşamasında defalarca okunan oyun metni sayesinde öğrencilerin okuması gelişir (Reutzel, 2009).

**Kelime tekrar modeli.** Öğretmen okuma güçlüğü olan öğrenciye bir dizi kelimededen oluşan bir metin sunar. Öğrenci metni okurken öğretmen, öğrencinin okumasını takip eder. Öğrenci metni okurken öğretmen öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri kartlara yazarak bir liste oluşturur. Öğrenci metni tekrar okur. Öğrencinin yanlış okuduğu ve kaçırdığı her bir kelimeyi doğru okuyabilmesi için beş saniye süre verilir. Öğrencinin doğru okuduğu kelimeler listeden çıkarılırken yanlış okudukları kelimeler listede kalmaya devam eder. Öğretmen ikinci okumadan sonra yanlış okunmaya devam edilen ve kaçırılan kelimeleri önce kendi okur ardından öğrenciye tekrar ettirir. Ayrıca öğretmen öğrencinin düzeltmesini sağladığı her kelimenin tanımını ve eş anlamlısını da vererek kısa bir bilgi sağlar. Öğrenci farkında olmasa bile kelime dağarcığına yeni kelimeler yerleştirilir. Öğrenci metin içerisinde verilen tüm kelimeleri doğru bir şekilde ve atlamadan okumaya başlayana kadar öğretmen bu işlemi devam ettirir (Rosenberg, 1986).

**Destekli okuma.** Dietz, Ball ve Griffith'e (2011) göre, destekli okuma tekniği: Afazinin giderilmesi ile birlikte insanlar tarafından okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine imkân sağlayan bir akıcı okuma tekniğidir. Destekli okuma tekniğinde iki strateji vardır. Bunlar: Afazi metin kuralları ve okuma rampalarıdır. Bu stratejilerde; gerçek metin içerisinde basit düzeyde kelime ve cümleler, büyük yazı puntosu ve çok miktarda açık alan (yazı veya görselin olmadığı boş alan) kullanılmaktadır. Böylece afazi bozukluğu olan kişilere afazi dostu bir ortam yaratılır. Destekli okuma tekniği: Akıcı okumanın gelişiminde etkili

olduğu kanıtlanmış birkaç tekniğin birleştirilmiş hâlidir. Okuma rampaları sayesinde ise afazili kişiler de yazılı bilgilere erişebilir. Afazi ilkeleri metin ilkelerine benzer, okuma rampaları ilkeleri ise okuduğunu anlamayı geliştirir. Okuma rampalarının nihai amacı olan okuduğunu anlama becerisine yönelik çok sayıda hazır materyaller vardır. Bunlar: Büyük puntolu kitaplar, kasete ses kaydı olarak çekilmiş kitaplar, haritalar, özetler, kelime ve karakter kılavuzları, zaman çizelgeleri ve şemalardır.

Genç (2019), birlikte okuma çalışmalarını okulda ve evde rahatlıkla yürütülebilecek akıcı okumayı geliştiren ve okuma güçlüğü'nün giderilmesinde kullanılan okuma çalışmalarıdır. Akıcı okuma tekniklerinden birçoğu birlikte okumayı gerektirirken, bazıları sadece yalnız okumayı, bazıları ise birlikte ve yalnız okumanın iç içe olduğu okumayı gerektirmektedir. Bu teknikler kullanılarak dislektik bireylerde görülen okuma hataları giderilebilir. Hatalardan arınık bir okuma becerisine ulaşan birey ise verilen yazılı içeriği doğru bir şekilde, duraklamadan belirli bir hızda ve akıcı bir şekilde okuyabilecektir. Akıcı okuyabilen birey, zamanla okuduğu yazılı içeriklere duygu katabilecek, noktalama işaretlerine uyararak okuyabilecek ve içerikte verilmek istenen mesajı kaçırmayarak okuduğunu rahatlıkla anlayabilecektir.

### **Okuma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri**

Okuma becerisinin giderilmesine yönelik etkinlik önerileri, mutlaka okuma becerisinin kazanılmasında gerçekleştirilmesi gereken aşamalarla ilişkili olmalıdır. Dinleme, sesleri hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve metinleri okuma çalışmaları, okuma becerisinin kazanılmasında uyulacak aşamalardandır. Bunların yanı sıra etkinlik önerileri içerisinde okuma güçlüğü olan bireylerin güçlük çektiği yönerge takibi, yön kavramı, takvim bilgisi ve görsel algı becerisinin geliştirilmesine yönelik önerilerin bulunması da ilgili güçlüğe sahip öğrencilerin güçlüklerini gidermede oldukça etkili olacaktır.

**Görsel algı becerisini geliştirme etkinliği.** Bu tarz etkinlerde amaç özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyin şekiller, renkler, desenler, harfler, sayılar, sözcükler vb. arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmesini sağlayarak görsel algı becerisinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Örnek olarak verilen etkinlikte şu aşamalar izlenmelidir: Etkinlik sayfası üzerinde bulunan 11 sıranın her birinde

harflerden ya da rakamlardan oluşan diziler verilir. Her bir dizi içerisinde ise 6 tane harf ya da rakam vardır. Bunların içerisinde ise farklı olan bir tane harf ya da rakam vardır. Bireyin farklı olan içeriği bulması istenir (Kesgöl Sercan, 2018).

**Yönerge izleme etkinliği.** Okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin verilen yönergeleri izlemekte ve anlamakta zorlandıkları bilinmektedir. Bu güçlüklerle sahip bireylerde yönerge takibi becerisini geliştirmek için görme ve işitme duyularına hitap eden hem yönerge izleme hem de yönerge dinleme etkinlikleri uygulanabilir. İlgili beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliğin uygulama aşamaları şu şekildedir: İçerisinde farklı türde görsellerin bulunduğu boyanmamış bir resim verilir. Resim içerisinde verilen görseller birbirine referans gösterilerek sağında, solunda, üstünde ve altında yön ifadelerinin de bulunduğu yönergelerde istenen renklere renksiz görsellerin boyanması istenir (Kesgöl Sercan ve Güngörmüş Özkardeş, 2019).

**Takvim kavramları etkinliği.** Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde takvim kavramlarını (gün, ay, yıl, mevsim) algılamada ve sıralı olarak saymada güçlük çekmektedirler. Bu kavramların geliştirilmesinde kullanılacak etkinlikler şu şekildedir: Üç sütun verilir; üç sütundan ortadaki “şimdi” kavramını, soldaki sütun “önce” kavramını ve sağdaki sütunda “sonra” kavramını içermektedir. “Şimdi” kavramı içerisinde gün, ay, yıl ve mevsim isimleri yer almaktadır. Etkinliği tamamlayacak olan bireyin “önce” ve “sonra” kavramlarını doldurması istenir (Kesgöl Sercan, 2019).

**Yön kavramları etkinliği.** Yönlerle ilgili etkinlikler, özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin yönlerle ilişkin kavramları anlamalarını kolaylaştıracaktır. Bu etkinliklerden birinin uygulandığı şu şekildedir: Etkinlik sayfası içerisinde iki sütun oluşturulur. Soldaki sütunda, sağ sütunda verilen görsellerin sağ veya sol yönü gösterenlerinin boyanmasına ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Yön kavramlarını algılamakta güçlüğü olan öğrenci bu etkinlik sayesinde sağ ve sol yönü algılayabilir. Etkinlik farklı yönler içinde uyarlanabilir (Güngörmüş Özkardeş, 2020).

**İşitsel ayırt etme etkinliği.** Okuma güçlüğü olan öğrencilerde işitsel ayırt etme becerileri gelişmemiş olabilir. İşitsel ayırt etme becerilerinin gelişip gelişmediğini tespit etmek için öğretmenler, kafiyeli sözcüklerden ve bu sözcüklere ait görsellerden faydalanabilirler. Örneğin; bir öğretmen kısır ve mısır kelimelerini

ifade eden görselleri öğrenciye gösterir ve sözel yönerge vererek öğrenciden mısırı göstermesini isteyebilir. Öğretmen bu şekildeki uygulamalarla öğrencinin gerçekten sesleri doğru bir şekilde duyup duymadığını tespit edilebilir (Melekoğlu ve Balıkçı, 2020).

**Sesleri ayırt etme etkinliği.** Etkinlikte öğretmen tarafından söylenen her sözcüğün başında ya da sonunda “m” ve “ş” sesleri duyulduğunda öğrencinin ayağa kalkması istenir. Bu etkinlikte amaç, “m” ve “ş” seslerinin diğer seslerden ayırt edilmesidir. Materyal olarak isimlerinin başında ve sonunda “m” ve “ş” seslerinin geçtiği nesne görselleri (muz, kuş, şeker, kalem vb.) kullanılmalıdır. Etkinliğin uygulanması: Sınıfta birbirinden farklı sesleri temsil eden birkaç grup oluşturulur. Uygulamada öğrencilere bu seslerin geçtiği sözcükler söylenir ve öğrencilerden temsil ettikleri sesleri sözcüğün başında ya da sonunda duyduklarında ayağa kalkmaları istenir. Örneğin; iki grup öğrenciden biri “m” diğeri ise “ş” sesini temsil edebilir. Uygulama sırasında sözcüklerin görselleri gösterilir, aynı zamanda da yavaşça ayırt edilmesi hedeflenen sesler vurgulanarak sözcükler söylenir (örneğin; mmmmuz, kuşşşşş, şşşşşşeker, kalemmmm gibi). Öğretmen sözcükleri söyledikçe, öğrencilerin kendi temsil ettikleri sesi her duyduklarında ayağa kalkıp kalkmadıkları öğretmen tarafından kontrol edilir. Öğrencilere onaylayıcı veya düzeltici geri dönütler verilerek etkinlik tamamlanır (Doğanay Bilgi, 2017).

**Eksik sesi tamamlama etkinliği.** Etkinlikte, öğrencinin her defasında kendisine son sesi eksik olarak söylenen sözcüklerin son sesini söyleyerek sözcüğü tamamlaması amaçlanmaktadır. Etkinliğin uygulanabilmesi için sonunda “s” sesinin geçtiği sözcüklerin görsellerinin (polis, patates, domates vb.) olduğu kartondan yapılmış bir çark gerekmektedir. Öğrenciden, sonunda “s” sesinin geçtiği nesnelere ait görsellerin (polis, patates, domates vb.) bulunduğu çarkı döndürmesi istenir. Çark durduğunda okun gösterdiği görselde ne olduğu öğrenciye söylenir. “Evet burada patates var. Benim için sözcüğü tamamla: Patate.....” denir ve öğrencinin “s” sesini de söyleyerek sözcükteki eksik sesi tamamlaması beklenir. Öğrencinin cevapları değerlendirilir. Cevabın doğru ya da yanlış oluşuna göre öğrenciye onaylayıcı ya da düzeltici geri dönütler verilir (Doğanay Bilgi, 2017).

**Hece farkındalığı etkinliği.** Seslere ve harf birleşiminin nasıl oluştuğuna ilişkin farkındalık kazanmak hece bilgisinin oluşmasını sağlar. Hece farkındalığı kazanan öğrenciler, bir heceden oluşan sözcükleri parmak ucuyla takip ederek okuyabilirken çok heceli sözcükleri okumakta güçlük çekerler. Çok heceli sözcüklere ilişkin hece farkındalığı kazandırmak için çok heceden oluşan sözcükler yazdırılmalı ve parmak ucuyla takip ederek okutulmalıdır. Bu aşamaları doğru bir şekilde gerçekleştirebilen öğrenciler, hecelerin ve kelimelerin telaffuzunu karıştırmayacaklardır (Mesmer ve Williams, 2015). Hece farkındalığı etkinliği uygulanırken; öğrencilere dinletilen çocuk şarkısındaki sözcüklerin heceleri alkış tutularak sınıfça söylenir. Şarkı bittiğinde sınıftaki öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılır. Her bir gruba farklı sözcüklerin hecelerine bölünmüş parçaları verilir. Aynı zamanda her grubun masasının üzerine sözcüğün hecelerini simgeleyen görseller karton üzerine yapıştırılmış şekilde koyulur. Öğrencilerden heceleri birleştirerek sözcükleri oluşturmaları daha sonra da karton üzerindeki görsel parçalarını birleştirmeleri istenir. Etkinlik sırasında müzik çalar ve öğrenciler müzik süresince görsel parçalarını bulurlar, müzik durduğunda ise heykel olurlar. Tüm gruplar çalışmalarını bitirene kadar müzik devam eder (Sümer, 2020).

**Sözcük farkındalığı etkinliği.** Etkinlikte aynı ses ile başlayan sözcükleri diğer seslerle başlayan sözcüklerden ayırt edebilme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Etkinliğin gerçekleştirilmesi için kullanılacak materyaller; kukla, sözcük kartları ve harf kartlarından oluşmaktadır. Her bir kartta aynı ses ile başlayan dört sözcük (bardak-bebek-bisiklet-bilezik) veya aynı ses ile başlayan üç sözcük ve farklı ses ile başlayan bir sözcük (dünya-davul-deniz-çiçek) bulunmalıdır. Hazırlanan kartlar tahtaya yapıştırılır. Öğretmen alfabe şarkısını açar ve rastgele bir yerde durur. Şarkının kaldığı yerdeki son sözcüğün başındaki ses ile başlayan karta gidilir. Öğrencilere karttaki sözcüklerin hepsinin aynı sesle başlayıp başlamadığı sorulur. Eğer sözcüklerin aynı ses ile başlamadığı söyleniyorsa farklı sesle başlayanın hangi sözcük olduğu sorulur. Öğrenciler doğru cevabı verirlerse kart yeniden çıkarılır ama yanlış cevap verilirse o kart asılı kalmaya devam eder. Bütün kartlar bitene kadar etkinlik devam eder (Sümer, 2020).

**Uyak farkındalığı etkinliği.** Dystrans Projesi Geçiş Dönemi Destek Kiti Anne Baba Rehberi'ne (2019) göre, etkinliğin amacı, kafiyeli sözcükleri bulabilme



becerisini geliştirmeyi sağlamaktır. Etkinlik bireysel çalışmaya uygundur. Etkinliğin kuralları sırasıyla: Öğrenciye karşılıklı iki görsel sütunu (sol sütundan her görsel sağ sütundan bir görsel ile kafiyeli) içeren bir çalışma sayfası sağlanmalıdır. Öğrenci öncelikle görsellerdeki nesnelerin adlarını görsellerin altında bulunan boş alana yazmalıdır. Öğretmen, nesne adlarını doğru yazma konusunda güçlük çeken çocuklara gerekirse yardım edebilir. Son olarak sol sütundaki her bir kelime sağ sütunda kendisiyle kafiyeli olan kelimeyle eşleştirilmelidir. Etkinlik için bir çalışma sayfası ve kalem gereklidir.

**Sözcüklerle bellek geliştirme etkinliği.** Etkinliğin uygulanabilmesi için öncelikle beş kelimedenden oluşan listeler hazırlanmalıdır. Oluşturulan kelime listeleri gruplara bölünmelidir. Her gün bir grup kelime çalıştırılmalıdır. Önce kelimeleri ezberletip sonra bunları zihinden kâğıda yazmaları istenir eğer yazılan kelimedede hata varsa düzelterek tekrar yazmaları istenir. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerde bellek gücünü geliştirmek için kullanılabilecek faydalı bir etkinliktir (MEB, 2018).

**Ana fikir haritaları oluşturma etkinliği.** Wright (2001), bu etkinlik; öğrencilere metnin ana fikirlerini içeren bir grafik düzenleyici oluşturmayı öğretir. Bu etkinlik için tepegöz, tepegöz içerisinde kullanılan şeffaf kâğıtlar, asetat kalemi ve ana fikir düzenleyici grafik gereklidir. şeffaf tepegöz kâğıdının ortasına verilen metnin başlığı yazılmalıdır. Başlığın etrafına metnin ana fikrini yazmak için bir adet kutu çizilmelidir. Öğrencilere metin içerisinde bulunan her paragrafın özünü içeren bir ana fikri olduğu açıklanmalıdır. Her paragraf için ayrı ayrı bulunan tüm ana fikirlerin tek bir cümle şeklinde özetlenmesi istenir. Öğretmen, ana fikri tek, kısa ve öz bir cümleyle nasıl ifade edeceğini öğretmelidir. Ana fikir grafik düzenleyicisini oluşturmak için sayfanın sol üst köşesinden başlayarak sırayla paragrafların numarası ve ana fikirleri yazılır. Sayfanın etrafında saat yönünde bu işleme devam edilir. Paragrafların ana fikirlerinin derlenmesi ile elde edilen ana fikir sayfanın ortasındaki boş kutuya yazılır. Metnin özetini oluşturan bu grafik tepegözle yansıtılarak tüm sınıfla paylaşılır.

**Eşleştirme etkinliği.** Eşleştirme etkinliğinde; okunuşları ve anlamları aynı olan, aynı son eki alan ve aynı sesle başlayan bazı sözcük çiftlerinin bulunması istenir. Bu sözcükler, öğrencilerin aralarından seçip bulmaları için başka sözcüklerle birlikte gruplar hâlinde verilir. Öncelikle her grupta yer alan sözcüklerin

bir listesini yapıp bu sözcüklerin arasında yanıltıcı sözcükler ya da birbiriyle eşleştirilecek birden fazla sözcük çifti olmadığından emin olmak gerekir. Bu etkinlik, sözcük tanıma becerisinin geliştirilmesi, görsel açıdan ayırt etme becerisinin kazandırılması, yeni öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesi, kavramların ve kategorilerin öğretilmesi ya da sözcüklerin birbiriyle ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılabilir. Etkinliğin daha etkili hâle getirilmesi için sözcükler yerine görseller de kullanılabilir (Reid ve Green, 2020).

**Harf değiştirme etkinliği.** Bu etkinlikte, kelimedeki değiştirilen harfi bulabilmek ve yeni oluşan kelimeyi ifade edebilmek amaçlanmaktadır. Adında üç harf bulunan varlıkların görselleri ve varlıkların isimlerinin yazılı olduğu kartlar kullanılır. Öğretmen, öğrencilere bir kelime söyleyeceğini ve sonrasında da kelimenin ilk harfinin değiştirileceğini belirten bir yönerge verir. Uygulamanın devamında ilgili kelimelerin görseli gösterilir (taç) ve tüm sınıf birlikte bu kelimeyi sesli olarak söyler. Sesli olarak söylenen kelimenin ilk harfinin hangi harfle değiştirileceği söylenir. Yeni oluşan kelime öğretmen tarafından sesli bir şekilde telaffuz edilir ve öğrencilere oluşan yeni kelimenin hangi resimle eşleştirileceği sorulur. Öğretmen doğru cevabı açıklanmadan önce her çocuğun cevaba ilişkin tahmin yapmasını sağlamalıdır (Bender, 2019).

**Uygun olmayan sözcüğü bulma etkinliği.** Bu etkinlikte amaç, dinlenenlerin ve okunanların özgül öğrenme güçlüğü olanlar tarafından anlaşılmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, özgül öğrenme güçlüğü olan bireylere içerisinde anlamı bozan sözcüklerin bulunduğu cümleler okunur. Öğretmen, uygun olmayan sözcükleri okurken cümle içerisindeki diğer sözcükleri okuduğu ses tonuyla okumalı ve bu sözcüklerde ayrıca vurgu yapmamalıdır. Öğrenci cümlenin içerisinde anlamı bozan uygun olmayan sözcüğü bularak söyler (Gezen Ucur, Fırat ve Özer, 2020).

**Olayları sıralama etkinliği.** Reid ve Green'e (2020) göre, herhangi bir içeriğin sıralanması dislektik öğrenciler için oldukça zordur. Sıralama becerisini geliştirmek için olayların sıralanışını gösteren görseller, okutulan öykünün olay akışını göstermede yardımcı olabilir. Sıralamalarda rakamlar veya harfler kullanılabilir ama metinde yer alan olay sıralamasını şekillerle çizerek veya kitaptaki metne ait görsellerle göstermek daha iyi olacaktır. Sayfanın içerisine boş bir kutu çizilir ve metnin her bir bölümünü anlatmak için bu kutu bölmelere ayrılır.

Kutulardan biri öykünün başlangıcını, diğeri de bitişinde yaşanan olayları anlatmak için kullanılır. Kutu sayısı ihtiyaca göre artırılarak öykünün nasıl geliştiği gösterilebilir. Buna ek olarak her kutunun altına kısa bir ipucu notu yazılarak o kutuya nasıl bir not yazılması gerektiği konusunda fikir verilebilir. Öğrenci kutuların içini görsellerle ve görselleri açıklayıcı kısa yazılarla doldurabilir. Ayrıca öğrencinin kitaba geri dönerek yazdığı bilgilerin doğruluğunu denetleme ihtiyacı duyabileceği düşünülerek kutuların içine ilgili sayfa numaralarının yazılması da yardımcı olacaktır. Bu yöntem, sıralama becerisinin gelişmesini de destekleyecektir.

Alan yazını incelemesi sonucu ulaşılan yukarıdaki etkinlik önerilerinin benzerleri, araştırmanın verilerinin toplandığı dokümanlarda da bulunmaktadır. İncelenen dokümanların amaçları ve amaç ile etkinlik arasında uygunluk bulunup bulunmama durumu bu öneriler aracılığıyla tespit edilmiştir. Yukarıdaki etkinlik önerileri, her yaştan özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin güçlüklerinin giderilmesine uygundur. Okuma güçlüğüne gidermeye yönelik materyallerden olan teknolojik uygulamalar ve programlara da aşağıda yer verilmiştir.

### **Okuma Güçlüğüne Yönelik Teknolojik Uygulamalar ve Programlar**

Balcı (2017), ülkemizdeki öğretmenlik lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin ne lisans programları boyunca ne de meslek hayatları boyunca disleksiye ilişkin yeterince eğitim almadıklarını belirtmiştir. Disleksili öğrencilere yönelik dünya çapında ses getirecek kuruluşların varlığının az oluşu, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı müfredata, eğitim sistemine ve sınavlara tâbi tutulmalarının disleksiye yönelik yeterli bilincin oluşmamasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Borich'e (2014) göre, bireyler arasında öğrenme açısından bireysel farklılıklar görülmektedir. Öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kapsayıcı ve iyileştirici bir öğrenme ortamı düzenlemelidir. İyileştirme yaklaşımında öğrencinin ihtiyacına göre hazırlanan öğretim sürecinde verilen bilgi, beceri ve davranışlardan eşit düzeyde faydalanması amaçlanır. Ayrıca iyileştirme; bireylerin öğrenme farklılıklarına uygun öğretim yöntemleri ve materyallerin kullanımıyla sağlanır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretim sürecinde teknolojik materyaller kullanılmaktadır. Teknolojik materyaller, yalnızca

öğrenmede normal gelişim gösteren bireylerin öğretimi için değil aynı zamanda özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğretiminde de kullanılmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde bazı bilgileri işleme, bilgileri organize etme, zamanı yönetme, okuma-yazma, dinleme-konuşma, heceleme ve akıl yürütme becerilerinde yetersizlikler gözlemlenmektedir. Günümüzde bireylerde görülen bu güçlüklerin giderilmesine yardımcı olabilecek birçok teknoloji uygulaması bulunmaktadır (Kaya, 2020). Tabletler, elektronik okuyucular ve sözlükler, metin okuma programları, sesli kitap okuma programları gibi yardımcı teknolojik araçlar disleksili öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin desteklenmesini sağlayabilir (Sümer, 2020). Disleksili bireylerin tedavi sürecinde teknolojinin gelişimiyle birlikte teknolojik programlar, uygulamalar ve sanal ortamlardan faydalanılmalıdır. Alan yazını taranarak ulaşılan disleksili bireylerin yaşadıkları güçlüklerin giderilmesinde kullanılacak teknolojik uygulamaların ve programların bazıları aşağıda verilmiştir. Bunlar:

**Optimize müdahale programı.** Oregon Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilmiş olan bu programa [www.scottforesman.com](http://www.scottforesman.com) adresinden erişim sağlanabilir. Bu program anaokulunda ve birinci sınıfta öğrenim gören küçük yaştaki öğrenci gruplarının okuma eğitimlerine destek sağlamak amacıyla kullanılabilir. Temel okuma becerilerinin gelişimi için daha fazla eğitime ihtiyaç duyan çocukları kapsayan bu program, disleksili çocuklardaki fonolojik farkındalık: Harflerin isimleri ve sesleri, kelime okuma, yazma ve basit cümle okuma becerilerinin gelişimini destekleyen otuz dakikalık sistematik etkinlikler içermektedir. Yapılan bir araştırmaya göre okuma becerisinde sınıftaki arkadaşlarından çok fazla geride kalan öğrencilere bu program uygulandıktan sonra öğrencilerin sınıftaki iyi okurların seviyesine geldiği görülmüştür (Shaywitz, 2003).

**Twa stratejisi (think before reading, while reading, after reading).** Dil temelli bilişsel teknikleri kapsayan ve okuduğunu anlama becerisini daha iyi duruma getirmek için geliştirilmiş dijital bir okuma stratejisidir. TWA Stratejisi'nde öğrenciler, okunacak materyalle ilgili düşünüp fikir belirtmeleri konusunda, teşvik edilmektedir. Bu strateji bazı aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar: Okuma Öncesi Düşün (Think Before Reading) Aşaması: Yazarın amacını ve konu hakkında önceden bilinenleri kapsamaktadır. Okurken Düşün (While Reading)

Aşaması: Okuma hızı hakkında düşünmeyi, yeni bilgilerle önceden bilinenleri ilişkilendirmeyi ve gerekirse önemli bölümleri tekrar okumayı kapsamaktadır. Okuduktan Sonra Düşün (After Reading) Aşaması: Ana fikir hakkında düşünmeyi ve öğrenilenlerin sözel olarak özetlenmesini kapsamaktadır (Bender, 2019).

**Multi-sensory learning.** Çoklu duyuşsal öğrenme ortamı sağlayan dijital uygulamada; okuma, heceleme ve sayma becerilerinin geliştirilmesini sağlayan birçok oyun ve etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca uygulamanın içerisinde “Hafıza Takviyeleri” adında oyunlar ve yazılımlar da vardır. Hafıza takviyelerinin içerisinde; okuma, heceleme hatırlatıcıları, işaretler, semboller, çizgi takipçisi, anahtar kelimeler, hece öğretimi ve kelime bulma etkinlikleri bulunmaktadır. Bu etkinliklerin hepsi renkli ve oldukça ilgi çekici düzeydedir. İçerisinde yapılandırılmış okuma ve yazma programları da bulunmaktadır. Bu kaynağa [www.msl-online.net](http://www.msl-online.net) adresinden erişim sağlanabilir (Reid, 2020).

**Okuma ustalığı.** Okuma problemleriyle yüksek risk altında bulunan anaokulu çocuklarının ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının faydalanması için geliştirilmiş ve yapılandırılmış bir okuma programıdır. Doğrudan öğretim (DI) adı verilen bir yaklaşıma dayanan bu program, öğretmenlerin çoğunluğunun yazılı bir ders planını takip etmelerini, kavramları tek tek öğretilen daha küçük birimlere ayırabilmelerini sağlarken okuma güçlüğü olan çocukların belli bir kavrama hâkim olmadan ilerlemelerine ise izin vermez. Okuma güçlüğünü gidermede oldukça etkili olan bu programa [www.sra4kids.com](http://www.sra4kids.com) adresinden erişim sağlanabilir (Shaywitz, 2003).

**Oku, yaz ve diz öğrenme sistemi.** Birinci sınıflarda destek programı olarak ya da temel fonolojik becerileri geliştirmek için bir ödev olarak da kullanılabilen bir sistemdir. Program, birden çok duyuyu geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu destek programı sayesinde çocuklar belli bir sesi bir harfle ve klavyede bir parmak vuruşuyla ilişkilendirmeyi öğrenirler ve bilgisayar klavyesiyle çok erken yaşta tanışmış olurlar. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde fonolojik düzeyde beceriler kazandırmayı hedefleyen bu programa [www.readwritetype.com](http://www.readwritetype.com) adresinden erişim sağlanabilir (Shaywitz, 2003).

**Metin gezinme yöntemi.** Krivec, Babuder, Godec, Weingerl ve Elesini’ ye (2019) göre, metin gezinme yöntemi, okunamayan dijital metinlerin yazı tipi, yazı

boyutu, satır aralığı, satır uzunluğu, renk şeması, metin hizalama ve metin biçimlendirme ilkelerinin okuyucu tarafından düzenlenmesini sağlayarak okuma becerisinde yaşanan güçlükleri azaltacaktır. Metin gezinme yöntemi, dijital bir metnin içeriğinin aynı sayfa üzerinden okunması yerine bir düğme ya da fare aracılığıyla farklı sayfalardaki metin parçalarının, sayfaları kaydırarak okunmasını sağlama yönüyle de okunabilirlik üzerinde oldukça etkilidir.

**Hata tespit mekanizması.** Bu mekanizmanın iki değişkeni vardır. ERN hataya bağlı olumsuzluk ve CRN doğru yanıtla bağlı olumsuzluktur. Mekanizmanın etkililiğini test etmek için dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, disleksi ve diskalkuli gibi öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışılmıştır. Çalışılan grupta kelime hazinesinde yoksunluk, verilen bilişsel görevlerde büyük hatalar yapma ve görevleri zamanında tamamlayamama görülmüştür. Disleksi ve diskalkuli öğrenme güçlüklerine dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun eşlik ettiği durumlarda ERN sayısının, tek bir öğrenme güçlüğü olduğu durumlarda ise CRN sayısının fazla çıktığı görülmüştür. Kelime tanımada eksiklik yaşayan ve okuma hataları görülen disleksili bireylere bu mekanizma uygulandığında kelimeleri doğru okuma sayısında artış görülmüştür (Horowitz-Kraus, 2016).

**Kısa mesaj kısaltmaları.** Veater, Plester ve Wood'a (2011) göre, kısa mesaj metinleri disleksili çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunmaktadır. Teknolojinin gelişimiyle birlikte öğrenciler sınıf ortamı dışında e-posta gönderme, mesajlaşma, msn ve sosyal ağ sitelerini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin mesajları; kısaltmalar (Uni, poss), kontraksiyonlar (gd, nxt), G kupürleri (goin, borin), diğer kırpma (hav, wher), baş harf kısaltmaları (BBC), harf/sayı, sesteş sözcükler, geleneksel olmayan yazılımlar, semboller (@, :) ) ve vurgu ifadeleri içermektedir. Çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişimine, seslerin karşılığı olan harfleri kodlama ve kelimeleri harflere ayırma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

**Ahob.** Özcan (2019), AHOB Dünya'da okuduğunu anlamayı ve hızlı okumayı sağlaması amacıyla üretilmiş ilk yerli yazılımdır. Yapay zekâ içeren bu yazılım bireyin göz kaslarını güçlendirmede, kelime bilgisini artırmada, kelime hazinesini geliştirmede, kelimeleri bütün olarak algılamada ve cümle bütünlüğünü anlamada oldukça etkilidir. Bir dakikada 300 kelimedenden az okuyanlar, okuma bozukluğu olanlar, disleksi sorunu olanlar, dikkat eksikliği olanlar, göz kaslarında

tembellik olanlar, heceleyerek okuyanlar, okuduğunu anlayamayan veya anlamakta zorlanan bireyler bu yazılımdan faydalanabilirler. Yazılımın mobil ve masaüstü sürümleri bulunmaktadır.

**Texthelp programı.** Reid ve Green (2020), “TextHelp Programı” anadili İngilizce olan dislektik öğrencilerin yazılarındaki hataları düzeltmelerini sağlamaya yönelik bir denetim programıdır. Program içerisinde geriye doğru okuma imkânı sağlayan materyaller ve dislektik bireylerde yaygın olarak görülen yazım hatalarını arayan bir yazım denetimcisi bulunur. Bunlara ek olarak, programın cümle içeriğine göre sözcük tahmin etme özelliği vardır ve aşağı doğru açılan menü ile on ayrı sözcük seçeneği sunar. Dislektik öğrenciler genellikle doğru sözcüğü bulmakta güçlük çekerler ve sunulan sözcük seçenekleri bu açıdan çok yararlı olabilir. Yazılımın aynı zamanda öğrenciye her tür sözcüğün anlamını veren bir sözcük sihirbazı, fonetik tablosu ve sesli yardım dosyası vardır.

**Prep.** İyileştirici bir okuma programıdır. Okuma, kodlama (harflere ayırma) ve okuduğunu anlamada problem yaşayan ilkökul çağı çocukları için iyileştirici bir programdır. Bu programın nihai amacı, kelime boyutunda yaşanan okuma güçlüklerini ortadan kaldırmaktır. PREP’in açılımı PASS Reading Enhancement Program’dır (PASS Okumayı Geliştirme Programı). PASS zekâ teorisi (Planlama, Dikkat, Eş zamanlı ve Ardıl İşlem) üzerine geliştirilmiş bir programdır. PREP, kelime okuma becerilerini doğrudan öğretmekten kaçınırken okumanın temelini oluşturan bilgi işleme stratejilerini geliştirir. Program, içeriği ve öğrenciden beklentileri açısından 10 ayrı görevden oluşmaktadır. Tüm görevlerde global (genel) eğitim vardır. Bazı görevlerde de içeriğe uygun köprüler bulunmaktadır. Global içeriklerden altısı ardıl işlem stratejisinin uygulanmasını, dördü ise eş zamanlı görevlerin gerçekleştirilmesini içermektedir. Ayrıca bu görevler çocuklara, görevler üzerinde uyguladıkları stratejileri kendi deneyimleriyle içselleştirme fırsatı sunar. Görevler okuma güçlüğü olan öğrencilere, görevi zamanında tamamlama, başarıya duygusunu hissetme, kendi okuma performansını değerlendirme, sesleri birleştirebilme ve tahmin etme becerisi kazandırır. Zor görevlerde köprüler arası geçişi ve performans değerlendirme sürecini öğretmen yürütmelidir (Das, Mishra ve Pool, 1995).

Disleksi (okuma güçlüğü) olan bireylerde yalnızca okuma becerisinde değil beraberinde yazma becerisinde de güçlükler görüldüğü bilgisine incelenen

araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır. Çoğu zaman disleksi ile beraber görülen bazen de tek başına görülen yazma güçlüğü ile ilgili bilgilere araştırmanın kapsamı gereği yer verilmesi uygun görülmüştür. Disgrafi (yazma güçlüğü), disleksi (okuma güçlüğü) gibi zgl öğrenme güçlüğüünün alt sınıflamalarından birisidir. Aynı zamanda ilkokul birinci sınıfta okuma ve yazma ğretimi beraber yürütülmektedir. Birbiriyle adeta bütünleşen okuma ve yazma becerilerindeki güçlükleri ve güçlüklerin giderilmesinde izlenecek ğretim sürecini öğretmenlerin bilmesi gereklidir. Öncelikle yazma becerisi ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

## **Yazma**

Yazma becerisi, bireylerin akademik ve günlük yaşamlarında öğrenme ve iletişim aracı olarak kullandıkları önemli bir beceri türüdür. İlkokulun ilk yıllarında edinilmesi ve akıcı hâle getirilmesi beklenen yazma becerisi sayesinde öğrenciler ders sırasında not alabilmekte, sınavlarda sorulan soruları yazılı olarak cevaplayarak neyi ne kadar bildiklerini gösterebilmektedirler (Seçkin Yılmaz, 2020). Yazma, geçmişte ve günümüzde birincil iletişim biçimi olması sebebiyle insanlar için çok önemli bir beceridir. İnsanlar not alma, reçete yazma, mesaj yazma, başvuru formu doldurma gibi çeşitli sebeplerden dolayı el yazısına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sebeple okulda ve evde el yazısı öğretimine devam edilmeli ve desteklenmelidir (Crouch ve Jakubecy, 2007). Türk Dil Kurumu Türkçe Güncel Sözlük'e (2020) göre, yazma; düşünceyi özel işaret ve harflerle anlatmak, yazı ile anlatmak, herhangi bir konuda bilim, sanat ve düşünce eseri oluşturmak, anlam, sanat veya biçim bakımından yazılan Şey, yazma içi, tahrirdir.

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli olan sembol ve işaretleri motorsal olarakreterek bir düzleme aktarabilmektir (Akyol, 2019). Yazma zihindeki bilgi, duygu ve düşünceleri sembollere dönüştürerek paylaşılmasını sağlayan bir süreçtir. Yazma, konuşma gibiretime dayalı süreçlerden oluşan bir beceridir. Yazma becerisi sayesinde bilgi, duygu ve düşünceler; harflere, kelimelere ve cmlere aktarılarak metinler oluşturulabilmektedir. Yazma sürecine beyin, göz, kulak, dil, el, kol ve parmak gibi çeşitli organlar eşlik etmektedir. Yazı aracılığıyla ğrenci kendini ifade edebilmekte, başkalarıyla iletişim kurabilmekte, öğrenebilmekte ve dünyayı tanıyabilmektedir. Yazma becerisi bireyin gelişimini sağlayan önemli bir rehberdir.



Bu gerekçelerden dolayı erken yaşlardan itibaren yazma becerisi geliştirilmeye başlanmalıdır. Erken yaşlarda geliştirilmiş olan yazma becerisi öğrencilerin dil, zihin, duygu ve sosyal becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Güneş, 2019).

Gooda (2016), yazmanın bir beceri ve yetenekten çok daha fazlası olduğunu ve karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Williams (2017), birey kısa süreli hafızada yazacağı harf ve sesleri tutmanın yanı sıra etkili bir yazma için yazılı dilin kurallarını da bilmelidir. Chalk, Hagan-Burke ve Burke (2005), yazma becerisi okullarda müfredatın ayrılmaz bir parçasıdır. Yazılı anlatım, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve inançlarını kavramsal olarak iletebilmesini sağlar. Sever'e (2015) göre, yazma eyleminin temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesini sağlamaktır. Yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, planladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından birisidir. Gerde, Bingham ve Wasik'e (2012) göre, yazma; bireylerin fikirlerini ifade etmek için öğrenim hayatına başlanılan ilk sınıflarda kazandırılması gereken kritik bir beceridir. Bireylerin okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rolü vardır.

Graham, Harris ve Mason'a (2004) göre, yazma, karmaşık bir görevdir. Yazma becerisinin gelişimi büyük ölçüde çocukların yazma becerisini kullanırken uygulanan stratejik davranışlara, bilgi ve motivasyona bağlıdır. Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv ve Rosenblum'a (2009) göre, yazma; bilişsel, kinestetik ve algısal motor bileşenlerinden oluşan karmaşık bir etkinliktir. Okul çağı çocukları için düşünce ve fikirlerini iletebilecekleri okunabilir bir el yazısı oluşturmak oldukça önemlidir. Ancak okul çağı çocuklarının büyük bir kısmı bu beceride yaşadıkları güçlüklerle mücadele etmektedirler. Lane, Graham, Harris ve Weisenbach'a (2006) göre, ilkokul dördüncü sınıfa kadar öğrencilerin yarısından fazlası yazma becerisinde güçlük çekmektedirler. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin bilgilerini gösterebilmeleri için yazma birincil araçtır. Yazma becerisinde yaşanan güçlükler, öğrencilerin akademik başarılarının risk altında olduğunu gösterir.

Birçok alanda ihtiyaç duyulan yazma becerisinde görülen güçlükler, yazılı iletişim kurma, eğitim hayatında akademik bilgileri yazılı olarak sunma ve

kaydetmede bireylerin önüne engel olarak çıkmaktadır. Araştırmanın kapsamı gereği yazma güçlüğüne ne olduğuna aşağıda değinilmiştir.

## **Yazma Güçlüğü**

Okuma ve yazma birbirini tamamlayan iki temel beceridir. Genellikle yazma güçlüğü olan çocuklar, yazı yazmakta güçlük çekerler. Genellikle yazıyla ilgili sorunlar; harflerde şekil bozukluğu, harflerin yerlerinin değiştirilmesi, sözcüklerin arasında fazla ya da hiç boşluk bırakmama ve satır karıştırma şeklinde kendini göstermektedir. Genellikle yazma güçlüğü, okuma ve dil becerilerindeki güçlüklerle beraber görülmesinden ve çocuklarda konuşma, okuma ve yazma becerilerinin sırayla gelişmesinden dolayı, çocuklara önce ifade edici dil bozukluğu tanısı sonra yazılı ifade bozukluğu tanısı konulabilir (Kalkan, 2019).

Bir çocuğun yazı yazarken güçlük çekmesi disgrafi olarak tanımlanmaktadır. İngilizce “disgraphi” kelimesindeki “dis” yetersizlik, “graph” ise elle yazma anlamına gelmektedir (Dotterer, 2020). Disgrafi, yazma becerisinin olumsuz yönde etkilendiği bir öğrenme güçlüğüdür (Seçkin Yılmaz, 2020). Amerikan Psikiyatri Birliğinin Tanı Sınıflandırma Sistemi'ne (DSM- 4) göre yazma bozukluğu; kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerisinde gözlemlenen başarının beklenenin önemli ölçüde altında olmasıdır (APA, 1994). Disgrafi, yazma yeteneğinde görülen gelişim geriliği ya da sonradan edinilmiş bir öğrenme güçlüğüdür. Yazı, en son kazanılan dilsel beceri olduğu için, dil bozukluklarında en çabuk kaybolan ve bozukluğu en kalıcı olan beceridir. Disgrafi, motor bir öğrenme güçlüğü olarak tek başına detaylı olarak incelenmesi gerekir. Bu tür öğrenme güçlüğünde yazının mekaniğinde; sıklıkla kalemin yanlış tutulması ve harflerin yanlış bir şekilde oluşturulması şeklinde bozulmalar görülmektedir (A. B. Salman, U. Salman, F. Özdemir ve S. Özdemir, 2016). O'Hare ve Brown'a (1989) göre, disgrafi, yazma becerisinde görülen gelişimsel bir öğrenme güçlüğüdür. Yazma becerisinde görülen bu bozukluk; motor öğrenme ve uygulamalardaki anormallikler, yazım kurallarına uyum, cümle yapısı (gramer) ve noktalama işaretlerine uyum gibi yazı dilinin söz dizim yapısında görülen güçlükler ve yazılan yazının anlam boyutunda anormallikler bulunması olarak üç gruba ayrılır.

Disgrafi, motor hareket becerilerinde yetersizliklerin görülmesi başka bir deyişle aşırı kötü el yazısı olarak bilinir. Aynı zamanda disgrafi, nörolojik bir işlev bozukluğudur (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv ve Rosenblum'a (2009) göre, disgrafi, yazı dilinin üretimi sırasında mekaniğinde zorlanma, doğru yazmada zorlanma, yavaş yazma ve yazının okunabilirliğinde eksiklik görülmesi olarak tanımlanır. Çakır ve Barut'a (2019) göre, disgrafi, yazma yeteneğini olumsuz yönde etkileyen bir öğrenme güçlüğüdür. Disgrafide sıkça görülen yanlış yazım; kötü el yazısı ve kâğıt üzerine düşüncelerin aktarılmasında zorluk yaşamayı içerir. Yazma, karmaşık bir motor beceri ve bilgi işleme süreci gerektirdiği için öğrencinin disgrafiye sahip olduğunu söylemek yeterli değildir. Yazma güçlüğü olan bir öğrenci için sınıf içi düzenlemeler ve takviyelerle öğrencinin doğru bir şekilde yazma becerisini kazanmasına yönelik programlar yapılabilmesi için yazma güçlüğüne yönelik belirtilerin de bilinmesi gereklidir. Reid'e (2020) göre, disgrafi, harflerin boyutlarını yanlış yazma ya da harfler arasında uygun aralıkların bırakılmaması sonucu okunaksız el yazısı görülmesi olarak tanımlanmaktadır. Disgrafili çocuklar, kelimeleri doğru bir şekilde okuyabilse bile sıklıkla yanlış yazmaktadırlar. Yazma güçlüğü'nün ortaya çıkmasında birtakım sebepler vardır. Yazma güçlüğü'nün sebepleri aşağıda verilmiştir.

**Yazma güçlüğü'nün sebepleri.** Disgrafili öğrencilerde görülen yazma güçlüğü; ince motor koordinasyon eksikliği, yazma görevine katılım göstermede başarısızlık, görsel imgeleri doğru algılayamama, hatırlayamama ve sınıfta verilen yetersiz el yazısı eğitimi gibi sebeplerden kaynaklanabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Disgrafi, görsel imgeleri algılamadaki güçlük, işitme veya motor becerilerde engellilik, duygusal rahatsızlıklar, çevre ve ekonomik kaynaklı dezavantajlar gibi kültürel faktörler, dil becerilerinde yetersizlik, beyin hasarı, nörolojik rahatsızlıklar veya dejeneratif koşullar sebebiyle ortaya çıkabilir (Chung ve Patel, 2015). Yazma güçlüğü: Algısal, motorsal ve duygusal düzeyde bir birleştirme sorunu olup, merkezi sinir sisteminde genetik veya zararlı dış etkilerin sebep olduğu gelişimsel bir öğrenme güçlüğüdür (Akbaş, 2001).

Seçkin Yılmaz (2020), yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yazma için ön koşul olan bilişsel, duyuşsal süreçlerde ve dil becerilerinde de güçlükler yaşamaktadırlar. Disgrafili öğrencilerin yazı yazarken yaşadıkları güçlüklerin temelinde ince motor becerilerindeki yetersizlikler, görsel girdiyi yazıya

dönüştürmedeki yetersizlikler, zayıf görsel bellek, heceleme güçlükleri, ses bilgisel işleme zayıflığı, işitsel algı güçlükleri ve görsel dikkat sorunları bulunmaktadır. Taşkaya'ya (2017) göre, ellerde titreme, işitme sorunu, hiperaktivite bozukluğu ve dikkat eksikliği yazma güçlüğüne sebep olmaktadır. Yazı yazarken kendini huzursuz hissetme, heyecanlanma, panik olma, dikkati uzun süre sürdürememe, okul fobisi ve rol yapma gibi psikolojik sorunlar yazma güçlüğüne neden olmaktadır. Yazma organı olan el, kol veya parmakta görülecek bir eksiklik veya engel yazının fiziki boyutunda yazma güçlüğü çökmesine sebep olacaktır. Ayrıca çevredeki insanların disgrafi tanılı bireyin el yazısına karşı olumsuz tutumu, dil, konuşma ve zihinsel problemlerin varlığı, afazi, agrafi, yazı yazmaya başlangıç için olgunlaşma düzeyinin zayıflığı, oturma pozisyonu, hatalı kalem tutuş, yanlış el tercihi, hatalı kâğıt pozisyonu, kelime bilgisinin yetersizliği, yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntemin uygun olmaması, yazma ortamının uygun olmaması ve okul öncesi eğitimi almama yazma güçlüğüne sebep olabilecek etmenlerdir.

**Yazma güçlüğünün belirtileri.** Reid' e (2020) göre, disgrafinin varlığına ilişkin ilk belirtiler, öğrenciler ilkokul birinci sınıfta yazı yazmaya başladıklarında ortaya çıkmaktadır. Bu belirtiler; zayıf kalem kavrayışı, kaleme orantısız güç uygulayarak yazma, sözcükler arasında uygun boşluk bırakılmaması, harflerin yazımında yanlışlıklar yapılması, kopyalama tekniğini kullanmada güçlükler yaşanması, büyük ve küçük harflerin yazımının karıştırılması, harfleri ve sözcükleri atlayarak yazma, yanlış oturma, sayıları yazmakta ve geometrik şekilleri kopya etmekte zorlanma, makas kullanma gibi motor beceri gerektiren görevlerde zorlanma, yönerge vermekte ya da anlamakta zorlanma olarak bilinmektedir. Jones ve Christensen (1999), yazma güçlüğü olan öğrencilerde el yazısı yavaşlığı, düşünce ve fikirlerini yazılı hâle getirmede güçlük çekme, yazma becerisini kullanmada başarısızlık ve sonrasında gözlemlenen hayal kırıklığı, yazma ödevlerini yapmaktan kaçınma, ödevlerini kısa ifadelerle tamamlama ve yazı yazmaya az zaman ayırma gibi belirtilerin gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

D. J. Karnik ve J. D. Karnik'e (2012) göre, disgrafinin belirtileri: Akademik anlamda normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş yazmak, el bileğinin veya kâğıdın tuhaf bir şekilde durması, büyük ve küçük harfleri birbirine karıştırarak yazmak, harflerin boyutu ve sıralamasının düzensiz olması ya da

satırın takip edilememesi, paragrafları yazarken düşüncelerin birbirine girmesi, kenar boşluklarını düzenlemede zorluk yaşanması, kaleme eşit düzeyde baskı uygulanamaması, iyi heceleyememek, harfleri yazarken hareket hâlindeki eli izlemek, kalemi biçimsiz tutmak, motor becerilerin zayıf olması, yazı yazılmasını gerektiren ödevlerden kaçınılması, harf ve rakamların ters yazılması, yazılı anlatımda güçlük çekilmesi ve yazılı ödevleri yapmak için daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasıdır (aktaran Dotterer, 2020). Can ve Altunbaş Yavuz'a (2017) göre, yazma güçlüğü olan öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin doğru ve akıcı bir şekilde edinilmesini amaçlayan kazanımlardan olan harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazma, okunaklı hece ve kelimeler yazma, büyük harf, nokta, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanma, harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakma, dikte yoluyla, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yapma, anlamlı ve kurallı cümleler yazma, yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirleme, düzeltme ve yazdıklarını paylaşma gibi becerilerin çoğunu tam olarak yerine getiremedikleri görülmektedir.

Karaceylan Çakmakçı ve diğerlerine (2020) göre, yazarken devamlı hata yapmak, düşüncelerini ifade etmekte güçlük çekmek, sayfa düzenini kötü bir şekilde kullanmak, cümleye büyük harfle başlamayı unutmak ya da cümle içinde uygunsuz büyük harf kullanmak, hece bölme hataları yapmak, yazarken sözcükler arasında boşluk bırakmamak ya da bir sözcüğü iki, üç parçaya bölerek yazmak, yazı yazarken çok zaman harcamak, tahtadaki yazıları defterine geçirirken ve dikte yaparken zorlanmak, harflerde şekil, biçim ve oran bozukluklarının olması, yazmayı öğrenmede güçlük çekmek, bazı harf, sayı ve sözcükleri ters yazmak ya da karıştırmak (çok-koç, ve-ev, b-d, m-n, 2-5), yazım ve imlâ kurallarını kullanmakta zorlanmak, yavaş yazmak, elin çabuk yorulması, çok fazla silgi kullanmak ve yazma gerektiren işlerden kaçınmak yazma güçlüğü'nün belirtilerindendir. MEB (2018), yazma güçlüğü (disgrafi) olan öğrencilerde akranlarına göre yavaş yazma, harf, hece, noktalama ve yazım yanlışları görülür. Aynı zamanda yazı yazarken boşluk bırakmama, bir kelimeyi birkaç parçaya bölerek yazma, ünlü harfleri atlama, ünsüz harfleri tersine çevirme ve düzensiz yazı görülmektedir.

Disgrafi tanısı olan çocuklarda genellikle okunaksız, kuralsız, kelimelerin arasında boşluk bırakmadan, satır dışına taşırarak ya da sayfayı doğru kullanmadan yazma eylemi görülmektedir. Harflerin ve sayıların yazımında şekil bozukluğu vardır. Disgrafili çocukların bazıları yalnızca büyük harfleri kullanarak yazabilir ya da aynı kelimedede büyük ve küçük dik temel harfleri bir arada kullanarak yazarlar. Aynı zamanda disgrafili çocuklar kalemi doğru tutmakta da güçlük çekmektedirler (Karaca ve diğerleri, 2019).

Yazma güçlüğüne ilişkin açıklamalar incelendiğinde, yazma güçlüğü olan bireylerin yazılı bir içeriği hatalı bir şekilde yazacağı oldukça açıktır. Elbette ki ilgili güçlüğüne sahip tüm bireylerin yazılarında aynı hatalar görülmeyecektir ancak yukarıda bahsedilen hatalardan birinin bile görülmesi yazılan içeriğin okunabilirliğini azaltacaktır. Okunamayan yazılı bir içerik ise anlaşılacaktır. Dilimizdeki dört temel beceri içerisinde önemli bir yeri olan yazma becerisinde görülen yaygınlık düzeyi de bu aşamada oldukça önemlidir. Çünkü Türkçe'nin güzel ve doğru konuşulması kadar hatalardan arınık bir şekilde yazılması da dilimize duyduğumuz saygı açısından önem arz etmektedir.

**Yazma güçlüğüne yaygınlığı.** Gerber ve Hall (1987), yazma becerisinde güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu ve yazım hatalarının öğrenme güçlüğü olmayan çocuklardan farklı olmadığını belirtmişlerdir.

Yazma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin yaptığı hataların ortak olması ailelerin, öğretmenlerin ve tanılama sürecinde görev alan bireylerin yazma güçlüğüne varlığına ilişkin şüphe duymalarını ve yazma güçlüğü olan asıl öğrencileri RAM'a yönlendirmelerini geciktirebilir. Yazma güçlüğü olan ve tanı alması gerektiği düşünülen öğrencilere yazım hatalarında yaşadıkları sürekliliğe ve fazlalığa bakılarak yönlendirmede bulunulabilir. Yazmada görülen güçlüklerin önemsenmemesi ve tanı alınmaması yazma güçlüğü olan öğrencilerin tam sayısının bilinmemesine sebep olmaktadır. Yazma güçlüğü tek başına çok az gözlemlendiği için ve genellikle diğer öğrenme güçlükleriyle beraber gözlemlendiği için görülme yaygınlığı kesin olarak bilinmemektedir. Görgün (2020), yazılı anlatım güçlüğü genellikle okuma güçlüğü ve matematik güçlüğü ile birlikte görülmektedir.

Çoğu araştırmada, matematik, okuma ve yazılı anlatım alanlarında görülen güçlükler birbirinden net bir şekilde ayrılmadan genel bir ifade olan özgül öğrenme

güçlüğü adı altında ele alındığından yazılı anlatım becerisinde görülen güçlüğü yaygınlığı tam olarak bilinmemektedir (APA, 1994). Yazma, öğrencilerin okuldaki akademik performansını ve kendilerine olan özgüvenlerini etkileyen önemli bir beceridir. Yazma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okul çağı çocuklarının %10-33'ünde yazma güçlüğü görüldüğü bilgisine erişilmiştir (Van Hoorn, Maathuis, Peters ve Hadders-Algra, 2010).

Yazılı dil bilincinin geliştirilmesi gerekçesiyle toplumun bir ferdinde bile görülmemesi gereken bu güçlüğü okul çağı çocuklarının büyük bir kesiminde görülmesi özellikle öğretmenler ve ebeveynler tarafından bu bireylerin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Okul çağı çocuklarının büyük bir kesiminde görülen yazma güçlüğü de tıpkı okuma güçlüğü gibi alt sınıfları vardır. Bunlara aşağıda değinilmiştir.

**Yazma güçlüğü'nün (disgrafi) sınıflandırılması.** Alan yazını incelendiğinde yazma güçlüğü (disgrafi) ile ilgili pek çok sınıflama bulunduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından yazma güçlüğü sınıflandırmasına ilişkin derleme aşağıdaki gibidir.

**Dislektik disgrafi.** Bu disgrafi türünde, öğrencinin kendi başına yazdığı metnin içeriği karmaşık olduğunda okunaksızdır. Düşünülen fikirlerin yazılı hâle getirilmesinde güçlükler gözlemlenir ancak bir şeklin, harfin çizimi ve yazılı bir metnin başka bir yere kopyalanması yönündeki beceriler oldukça normaldir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Deuel (1995), dislektik disgrafide, kısa ve basit kelimeler, uzun ve tanıdık olmayan kelimelere göre daha düzgün ve anlaşılır bir şekilde yazılabilir. Yazmaya karşı isteksizlik gözlemlenir. Harflerin hem yazımında hem de çiziminde anormallik gözlemlenirken parmak vurma hızı (ince motor hızının bir ölçüsü) oldukça normaldir.

**Motor disgrafi.** Bu disgrafi türünde, hem bireylerin içeriğini kendilerinin yazdığı hem de kopyalama tekniğine uygun olarak yazdıkları metinler okunaksız olabilir. Düşüncelerin yazılı hâle getirilmesi normallik gösterirken bir şekil ya da harfin çizimi genellikle sorunludur. Parmak vurma hızında anormallikler gözlemlenir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Dotterer'e (2020) göre, motor becerilerde ve el-göz koordinasyonunda zayıflık; motor disgrafili öğrencilerin yazı yazarken ellerinin acımasına, kasılmasına ve yazı yazmaktan zevk almamasına

ilişkin belirtilerin oluşmasına sebep olmaktadır. Deuel (1995), gelişimsel disgrafinin türlerinden olan motor disgrafi, motor becerilerin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Motor disgrafisi olan bir birey genel olarak iyi bir okuma ve heceleme becerisine sahip olmasına rağmen ince motor becerilerindeki koordinasyon eksikliğinden dolayı yavaş ve okunaksız yazarlar.

**Görsel-uzamsal disgrafi.** Bu disgrafi türüne sahip bireyler, ister kendiliğinden üretilmiş olsun ister kopyalanarak yazılmış olsun, okunaksız yazmaktadırlar. Düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerisi, parmak vurma hızı normallik gösterirken bir şeklin veya harfin çizimi oldukça sorunludur (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bryce ve Stephens (2014), görsel-uzamsal disgrafi, görsel algılama becerisindeki eksikliği içeren bir beyin-beden kopukluğudur. Görsel algılama becerisinde yetersizlik görüldüğünde öğrenciler harflerin, kâğıt üzerine yerleştirileceği yeri belirleyemezler. En okunaksız el yazısı görsel-uzamsal disgrafili çocuklarda gözlemlenir (aktaran Dotterer, 2020).

**Bilgi işleme disgrafisi.** Yazı mekanikliğinin, dilin ve yazmanın bilişsel yönlerinin tüm boyutlarını en temel düzeyde içeren disgrafi türüne bilgi işleme disgrafisi denilmektedir. Harflere, rakamlara yönelik bilgilerin kavranması ve kullanılması bilgiyi işlemenin temelini oluşturmaktadır. Bilgi işleme disgrafisine sahip bireylerde, bilgiyi kâğıda aktarma kaygısı, okunaksız el yazısı, motor becerilerde bozukluk ve dil becerilerini sergilemede güçlükler gözlemlenmektedir. Bilginin işlenmesinde görülen bozukluklar, harflerin; oluşturulmasında, boyutlarının doğru bir şekilde çizilmesinde, alfabetik olarak sıralanmasında, kelime içerisindeki sıralarının belirtilmesinde ve satırların düzenlenmesinde güçlüklerin meydana gelmesine sebep olmaktadır (Dotterer, 2020).

**Hafıza disgrafisi.** Bu disgrafi türünde Rapp, Purcell, Hillis, Caposso ve Miceli'ye (2015) göre, bir kelimeyi heceleme, kelimenin harfleri ve bunların sıraları ile ilgili bilgileri yazıya dökülebilmek için uzun süreli hafızada bilgilerin saklanmasına ve işlenmesine ihtiyaç duyulur. Hafıza disgrafisi, uzun süreli bellek ve işleyen bellekte meydana gelen açıklıktan ve bu belleklerin görevlerini yeterince yapamamasından kaynaklanmaktadır.

**Kelime oluşturma disgrafisi.** Kelime oluşturma disgrafisi, heceler ve kelimeler arasındaki bağlantının temelini anlamada yaşanan güçlükler olarak ifade



edilmektedir. Bu disgrafi türüne sahip öğrencilerde heceleme becerisinin kazanılmasında güçlükler yaşanmaktadır. Kelime oluşturma disgrafisi olan öğrencilerin çoğunun okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin oldukça gelişmiş olduğu bilinmektedir. Bu öğrenciler düşüncelerini sözlü olarak ifade etmekte oldukça iyi durumdayken yazılı hâle getirmede güçlük çekmektedirler. Harfleri çoğu zaman tersten yazmaktadırlar. Kelime içerisindeki harfleri doğru bir şekilde çözümlemedeki başarıları ise seslere ilişkin bilgilerine dayanmaktadır (Dotterer, 2020).

**Cümle oluşturma disgrafisi.** Kelime yapılarının temelini, sözdizimini ve temel dilbilgisi kurallarını anlamada yetersizlik görülmesi cümle oluşturma disgrafisi olarak adlandırılmaktadır. Cümle oluşturma disgrafisi olan öğrenciler için anlamlı ve kurallı cümleler yazmak ve düşüncelerini düzenli bir biçimde kâğıda aktarmak oldukça güçtür. Bu disgrafi türünde tanısı olan bireyler, ayrıntılı kelime yapıları oluşturamazlar. Gösterdikleri yetersizliklerden dolayı yüksek düzeyde kaygı belirtileri gözlemlenir (Dotterer, 2020).

**Paragraf oluşturma disgrafisi.** Kâğıda daha fazla içerik yazılması veya yazılacak içeriğin konusuyla ilgili ayrıntı verilmesi gerektiğinde, paragraf oluşturma disgrafisi olan öğrenciler güçlük yaşamaktadırlar. Paragraf oluşturma disgrafisi olan öğrenciler, yazılı bir materyalin sözlü olarak ifade edilmesi aşamasında güçlük çekmektedirler. Bu güçlüğe sahip olan çocukların okuma becerileri, kopyalama yetenekleri ve sözlü ifade becerileri oldukça gelişmiştir. Yazı yazmaya başlamadan önce disgrafisi olan öğrencinin öğrenme faaliyetlerine rehberlik eden yetişkin yazılacak cümleleri işaretlerse, öğrenci işaretlenen cümleyi doğru bir şekilde kopyalayabilir. Bireylerin yazması gereken içerik daha önceden işaretlenmemişse yazı hızı ve akıcılığı düşer. Cümle sözdizimi ve dilbilgisi desteğine ihtiyaç duyarlar. Kelimelerin yazılı olarak hecelenmesinde başarısızlık göstermelerine rağmen sözlü olarak hecelenmesinde oldukça başarılıdırlar (Dotterer, 2020).

Yazma güçlüğüne ilişkin sınıflandırmalara bakıldığında yazma becerisinin kazanılmasının ilk aşamasında gerekli olan kalem tutmayı bile engelleyici disgrafi türleri görülmektedir. Yazma becerisi için gerekli motor becerilere, görsel algı becerilerine, hatırlama yetisine sahip olmayan birey: Yazının en küçük yapısı olan harfleri de daha büyük yapıları da doğru bir şekilde yazamaz. Bu beceride istenen

düzyeyde yetkinliği olmayan birey ise not tutmak, tahtadan ya da basılı bir materyal üzerinden içerik kopyalamak, söylenenleri yazmak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve sınavlarda öğrendiklerini göstermek boyutunda ciddi sorunlar yaşayacaktır. Bu sorunların oluşmasına yol açan yazma hatalarının ne olduğunu bilmek yazma becerisinde görülen güçlüklerin giderilmesine de bir ışık tutabilir.

**Yazma hataları.** Ritchey ve Coker (2014), yazma becerisindeki yeterlilik, hem akademik hem de mesleki başarı için giderek daha önemli bir bileşen hâline gelmektedir. Yazma becerisinde güçlüğü olan bireyler hem akademik anlamda hem de davranışsal anlamda başarısızlık göstermektedirler. Seçkin Yılmaz (2020), yazma becerisi pek çok öğrenci için zorlayıcı olsa da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları yazma güçlükleri normal gelişim gösteren akranlarına göre oldukça fazladır.

Disgrafi, ilkokul yıllarında fark edilen bir öğrenme güçlüğüdür. Okunaksız el yazısı ile fark edilmeye başlanan disgrafide, sayıları ve harfleri ters yazma, yazı yazarken bazı harfleri yazmama (“portakal” yerine “portkl” gibi), kelimenin ortasındaki bazı harfleri büyük harfle yazma (“aRaba” gibi), yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmeden yazma ve kelimelerin arasında boşluk bırakmadan yazma (“Bugünhavaçok güzel”) gibi yazım hataları görülmektedir (Disgrafi Merkezi, 2021). Ritchey ve Coker (2014), yazma güçlüğünde görülen bazı karakteristik yazma hataları vardır. Bunlar:

**Ekleme hatası.** Ekleme hatası, yazılacak metne; metin içerisinde olmayan harf, hece, kelime veya cümle eklenerek yazılmasıdır. İçeriğe fazladan eklenen unsurlar, tüm anlamını değiştirebilir. Yazma becerisinde ekleme hatasının görülmesi, seslerin öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilememesinden kaynaklanmaktadır (Taşkaya, 2017).

**Atlama hatası.** Yazma eylemi gerçekleştirilirken aceleci ya da dikkatsiz davranıldığıında metinde bazı yerlerin yazılmadan geçilmesi atlama hatası olarak adlandırılmaktadır. Atlama yapılarak yazılan içeriklerde anlam sorunu oluşmaktadır. Yazma becerisini yeni öğrenen öğrencilerde kısa dönemli olarak görülen atlama hatası, yazma güçlüğü olan öğrencilerde üst sınıflarda da devam etmektedir (Taşkaya, 2017).

**Karıştırma hatası.** Disgrafili öğrencilerde yazı yazarken b-d, m-n, d-t, g-ğ, g-y, s-ş, c-ç, p-b, d-p gibi ünsüz harflerin ve ı-i, o-ö, u-ü, ü-ö gibi ünlü harflerin birbirine karıştırılarak yazıldığı gözlemlenmektedir (“Disleksi Merkezi”, 2021). Gülerer ve Batur’a (2004) göre, birbirinin simetriği dışında olan f-t, c-e, a-o, c-ç, s-ş gibi şekil yönünden benzer harflerin yazılışları da birbirine karıştırılmaktadır. Birbirine benzeyen harflerin yazarken karıştırılması öğrencinin yazılacak içeriğe dikkat etmemesinden veya ilgi göstermemesinden kaynaklanmaktadır. Taşkaya (2017), karıştırma hatası; büyük harf yerine küçük harf, küçük harf yerine büyük harf yazma şeklinde de görülmektedir. Akbaba ve Yalçın’a (2016) göre, yazılan içerikte büyük-küçük harflerin birbirine karıştırılarak yazılması kelime düzeyinde görülen bir yazım hatasıdır.

**Bölme hatası.** Yazma bozukluğu olan okul çocuklarında, kelime hecelemede güçlükler görülür (“Akademi Disleksi”, 2021). Heceme güçlüklerinin temelinde ses bilgisel algılama, işitsel algı güçlükleri, görsel ve işitsel dikkat sorunları bulunmaktadır (Ise, Arnoldi, Bartling ve Schulte-Körne, 2012). Babür’e (2019) göre, hece farkındalığı; heceleri birleştirme, heceleri ayırma, sözcükten hece atma ve sözcük içerisindeki hecelerin yerini değiştirme becerilerinin kazanılmasıyla edinilmektedir. Taşkaya (2017), kelime ve hecelerin doğru şekilde bölünmemesi, bir yazma hatasıdır. Hece bölme hatası; satır sonuna sığmayan hece ya da hecelerin alt satıra bölünmesinde ve cümle içerisindeki hece bölmesi görevlerinde görülmektedir. Heceme hatasının nedenleri; okuma becerisinde görülen yetersizlik, hece bilgisinde görülen eksiklik ve dikkat eksikliği olabilir. Bir kelimeyi hecelerine bölerken yapılan hata kelimenin şekilsel yönden bozulmasına sebep olmaktadır. Şen Kösem ve Bakacak’a (2019) göre, disgrafi (yazma güçlüğü) olan bireylerde görülen yazma hatalarından birisi de kelimelerin yanlış yerden bölünerek yazılmasıdır. Bölme hatasına, “kit-ap, oy-un-cak, gel-iy-ordu” kelimelerinde yapılan yanlış hece ayrımları örnek olarak verilebilir.

**Bozma hatası.** Öğrencilerin yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi ve dikliği öğretilerek harflerin temel formunun doğru bir şekilde oluşturulması beklenir (MEB, 2019). Babür’e (2019) göre, fonolojik farkındalık kapsamında bulunan ses-harf ilişkisinin kazanılamaması harflerin yanlış yazılmasına sebep olmaktadır. Taşkaya (2017), her harfin bir formu vardır ve harfleri yazarken bu formlara dikkat edilmelidir. Harflerin şekilleri temel

formlarının dışında yazıldığında başkaları tarafından okunması güçleşir. Şen Kösem ve Bakacak (2019), disgrafili bireylerin şekil ve harflere yanlış başlangıç noktasından başlayarak temel formlarının dışında yazdıklarını bu durumda bozuk ve okunaksız bir yazı oluşmasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

**Yanlış yazma.** Disgrafili öğrenciler, kelimeleri ya da verilen içeriği çoğu zaman yanlış ya da eksik yazmaktadırlar (Yıldız, 2013). Ferah'a (2007) göre, yazılması gereken kelimeleri yazmak yerine farklı bir kelimenin yazılması ya da kelimelerin yanlış bir şekilde yazılması metnin anlamının bozulmasına sebep olmaktadır. Bu durum yazılacak kelimenin bütünsel olarak ya da kelimeyi bir araya getiren harflerin hatırlanmamasından kaynaklanabilir. Seçkin Yılmaz'a (2020) göre, metin içerisinde kullanılan sözcüklerin metne uygun olmaması ve yanlış olması sözcük bilgisinin gelişmemiş olduğunu gösterir.

**Noktalama işaretlerine dikkat etmeme.** Noktalama işaretleri, yazılı içeriklerde anlamaya ve anlatmaya destek sağlayan yazılı sembollerdir (Uludağ, 2002). Disgrafili bireylerde noktalama işaretlerini kullanamama problemi görülmektedir (Bayraktar, 2019). Disgrafi (yazma güçlüğü) olan bireylerde, noktalama işaretlerine uymadan yazma sorunu görülmektedir (Kükürt, 2010). Yazma güçlüğü olan öğrencilerde görülen yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmeme sorununa içerikteki anlamın doğru bir şekilde verilebilmesi için uzmanlar tarafından hızlı bir şekilde müdahale edilmelidir (Taşkaya, 2017).

**Hatalı yerleştirme.** Yazıların yerleştirileceği çizginin doğru bir şekilde takip edilememesi, yazma güçlüğü olan bireylerde görülen yazma hataları arasındadır. Yazma güçlüğü olan bireyler, yazı yazarken üst çizgiye çok yakın veya alt çizginin üzerine yazılarını yerleştirebilirler. Yazma güçlüğü olan bireylerin bazen çizgili sayfa üzerinde alt çizginin üzerine yazılarını yerleştirdikleri ve yazıların ortasında bir çizgi görüntüsü oluştuğu bazen de satıra normal başlayıp satırın sonuna doğru yukarıya veya aşağıya eğim vererek başka satırlara geçtikleri gözlemlenir (Akyol, 2019). Disgrafi (yazma güçlüğü) olan bireyler, düz satıra yazı yazmakta güçlük çekmektedirler ("Disleksi Özgül Öğrenme Güçlüğü Derneği", 2021).

**Ters yazma.** Disgrafi (yazma güçlüğü) olan bireyler çoğu zaman harfleri, heceleri ve sözcükleri (koş-şok, atkı-takı gibi) ters yazmaktadırlar (Kükürt, 2010). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenen yazma hatalarından birisi

de hecelerin veya kelimelerin tersten yazılmasıdır (Salman ve diğeri, 2016). Ters yazma hatası içeriğin ayna görüntüsü ile yazılmasını ifade eder. Örneğin; “ev” yerine “ve” kelimesinin yazılması bu hataya örnektir. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin çoğu zaman ters yazdığı; harf, hece ve kelimeler birbirlerine çok benzemektedir (Taşkaya, 2017).

**Okunaksız yazma.** Bir öğrenci harfleri yanlış yazıyorsa, harflerin alt ve üst uzantılarını uygun şekilde yazamıyorsa, yazarken elini sıra veya masa üzerine doğru yerleştiremiyorsa, kalemi doğru tutamıyorsa, çok hızlı veya yavaş yazıyorsa, kelimeler arasında uygun boşluk bırakmıyorsa, düzensiz bir yazı çalışması ortaya koyuyorsa, satırı gerektiği şekilde takip edemiyorsa ve çizgisiz kâğıda yazdığında satır aralıklarını doğru bir şekilde ayarlayamıyorsa okunaklı ve anlaşılır bir el yazı ortaya koyamaz. Okunaksız bir yazı ortaya koyulmasının en büyük sebebi de öğrencinin yazma becerisine yönelik yetersiz eğitim almasıdır (Akyol, 2019).

**Anlam bütünlüğünün sağlanamaması.** Yazılı materyal içerisinde ya da yazılan içerikte anlam ve mantık aranan önemli özelliklerdendir. Yazılan içeriğin anlamının tam olması için düzenli bir akışın olması ve mantıklı ifadeler kullanılması beklenir. Bir cümle veya bir metin oluşturulurken yazılanların anlamsal bir bütünlük göstermesi beklenir. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazacağı yazı kısa olduğunda sorun daha az görülürken metin uzadıkça anlam bütünlüğünün korunması da zorlaşacaktır. İlkokulun ilk yılında henüz anlam kurmaya dönük uzun yazı çalışmalarına geçilmese de öğrencilerin yazdıkları cümlelerin anlamına dikkat etmeleri sağlanmalıdır (Taşkaya, 2017).

**Birleştirme.** Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, kelimeleri çok fazla yer kaplayacak şekilde aralıklı veya bitişik olarak yazmaktadırlar (Salman ve diğeri, 2016). Özcan'a (1992) göre, cümlelerin içerisindeki kelimelerin bitişik olarak yazılması bir yazım hatasıdır. Bu tür yazım hatası, bireylerin dilbilgisi kurallarını bilmemeleri ve mekân (satır ve sayfa) ilişkilerini kavrayamamaları sebebiyle yapılmaktadır.

**Yavaş yazma.** Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde geç ve yavaş yazma görülmektedir (Salman ve diğeri, 2016). Yavaş yazmanın akıcı yazmaya dönüşmesi için sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi, ön bilgi ve deneyimlerin harekete geçirilmesi, yazı bilinci ve ses bilincinin geliştirilmesi, seslerle harfler

arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi, alfabetik ilkelerin yapılandırılması, zihinsel sözlüğün zenginleştirilmesi, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, olayları izleme ve üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Güneş, 2019). Disgrafi (yazma güçlüğü) olan bireylerde yavaş yazma hatasının görülmesi akıcı yazma becerilerinin henüz kazanılmamış olduğunu gösterir.

Yazma güçlüğü olan öğrencilerde görülen yazma hataları akıcı yazmayı ve kendisini yazılı olarak ifade etmeyi engellemektedir. Akıcı yazamayan bireyler, derslerdeki başarılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan sınavlarda da başarısız olacaklardır. Güneş (2019), yazma becerisinin yeterince gelişmemesi, metin oluşturma sürecinde öğrencinin zihinsel becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma eyleminin gerçekleştirilmesi sırasında görülen yavaş yazma öğrencinin düşüncelerini yazıya aktarmadan kaybetmesine neden olmaktadır. Bu şekilde yazan öğrenciler kelime ile çok uğraştıklarından metnin anlamına dikkatlerini verememekte ve kendilerini iyi ifade edememektedirler.

Yazma eylemi, düşüncelerimizin kalıcılığını sağlaması ve kültürümüzün gelecek nesillere aktarımını sağlaması açısından önemli bir beceridir. Yazma güçlüğü olan öğrencilere ebeveynleri, öğretmenleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yardımcı olan bireyler tarafından destek verilerek akıcı yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu gerekçelerden dolayı akıcı yazmanın ne olduğuna değinmekte fayda vardır.

### **Akıcı Yazma**

Eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren kazanılması ve geliştirilmesi hedeflenen yazma, bireylerin kendilerini ifade etme konusunda kullandıkları en etkili ve en kalıcı becerilerden birisidir. Öğrencilerin düşüncelerini ve bilgilerini daha kolay kayıt altına almak ve ifade etmek, akademik başarı düzeylerini artırmak ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmek için yazılarını hızlı, okunaklı ve etkili bir şekilde yazmaları çok önemlidir. Akıcı yazma ile ilgili bağımsızlık ve zaman kavramları geliştirilmiştir. Yazının en önemli kavramlarından biri olarak kabul edilen bağımsızlık kavramı metnin gelişiminin ara vermeden ilerlemesini sağlamaya odaklanır. Bu kavram, akıcılığı içeren bitmiş bir metnin kolayca okunabilmesini sağlayan bir yazı özelliğidir. İkinci kavram olan zaman ise belirli bir

zaman çerçevesi içinde en fazla sayıda hece, kelime, cümle veya gramer yapısı yazabilmeyi ifade etmektedir. Bu durum çok fazla zaman harcamadan yazının içeriğinin iyi planlanmasını ve düşüncelerin yazma sürecinde nispeten hızlı bir şekilde metne aktarılmasını sağlamaktadır. Akıcı yazma, hem metnin okunabilirliğini hem de içselleştirilmiş düşünceleri yazılı ifadelere aktarmadaki otomatiklik olarak adlandırılmaktadır (Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski, 2020).

Akıcı yazma, temel yazma becerilerinin akıcı düzeye getirilerek uygulanabilmesidir. Akıcı yazmak için duygu ve düşünceleri ifade edebilmek amacıyla gerekli harfleri zihinsel ve bedensel olarak üretebilmek önemlidir. Öğrencilere akıcı yazmada kazandırılacak temel beceriler hızlı ve okunaklı yazmaktır. Harflerin kolay ve hızlı yazılmaması öğrencinin düşüncelerini sayfaya aktarmasını güçleştirecektir. Akıcı yazma becerisini geliştiremeyen öğrenci kelime kelime ve oldukça yavaş yazmaktadır (Güneş 2019).

Yazma becerisindeki akıcılık; yazılı dilin hızlı, uygun, yaratıcı, tutarlı bir şekilde üretilmesi ve söz söyleme sanatlarını kullanabilmek, sosyal amaçlara ulaşabilmek için dilsel yapıları kullanmaktır (Abdel Latif, 2012). Yazma akıcılığının en iyi bilinen ölçüsü “dakikada yazılan kelime sayısı” olarak bilinmektedir (Van Waes ve Leijten, 2015). Güneş’e (2019) göre, akıcı yazma için üç temel beceri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bunlar: Akıcılık, kendini ifade etme ve yazmaya güdülenme olarak sıralanmaktadır.

**Akıcılık.** Okuyucunun ilgisini azaltacak, dikkatini dağıtacak ayrıntılara yer vermeden, noktalama ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaya akıcı yazma denilmektedir. Bu tür yazmada amaç yazıların kolay bir şekilde okunabilmesidir. Akıcı yazmada kelime tekrarlarına ve anlamı açık olmayan kelimelere yer verilmemelidir. Yazı içerisindeki kelime, cümle ve düşünceler kaynaşmış olarak sunulmalıdır.

**Kendini ifade etme.** Zihinde yapılandırılmış düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin yazıya aktarılması kendini ifade edebilmektir. Bu süreçte düşünme, çıkarımlar yapma, farklı sonuçları sergileme ve sorgulama gibi birçok zihinsel işlemden yararlanılmaktadır. Kendini ifade etme becerisi öğrencilerin önbilgilerine, dil becerilerine, zihinsel becerilerine, üst düzey düşünme becerilerine ve zihinlerinde oluşturdukları kendilerini ifade etme modellerine dayanmaktadır.

**Yazmaya güdülenme.** Öğrencileri yazmaya motive etmenin, merak uyandırmanın ve kıvılcım oluşturmanın en önemli anahtarı güdülemedir. Bunun için motive edici konuşmalar, örnek uygulamalar, ortak çalışmalar ve etkinlikler yapılmalıdır.

Yazma becerisinde akıcılığın geliştirilmesi için yazma sürecini çocukların yürütmesi sağlanmalı, grupla yazma çalışmaları yaptırılmalı, yazma becerisi örneklerle kazandırılmaya çalışılmalı, paragraf oluşturma becerisi kazandırılmalı, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili çalışmalar yaptırılmalı ve sözcük kullanma becerisi kazandırılmalıdır (Akyol, 2019).

Yazma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı yazma becerisi gelişmemiştir. Bu durumun sebebi yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazılarında birtakım yazma hatalarının görülmesidir. Ders başarısını artırmak, yaşam boyu bilgiyi aktarmak, bilgiyi yaymak ve insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmek için insanların ihtiyaç duyduğu yazma becerisinde görülen güçlüklerin giderilmesi gerekir.

### **Yazma Güçlüklerinin Giderilmesi**

Seçkin Yılmaz (2020), yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikle bu öğrencilerin el yazılarının, heceleme becerilerinin ve yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu becerilerin nasıl geliştirileceğine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

**El yazısının geliştirilmesi.** El yazısı öğretimi, öğrencilerin okunaklı ve akıcı yazma performanslarının geliştirilmesini sağlamaktadır. El yazısı öğretiminde kalem tutma ve harflerin yazılışının öğretimi çok önemlidir.

- **Kalem Tutmanın Öğretimi:** İlk okuma yazma öğretiminde kalem tutma ile ilgili alışkanlıklar ömür boyu süreceği için kalemin doğru tutulması çok önemlidir. Kalemin yanlış tutulması, ellerin çabuk yorulmasına neden olmakla beraber güzel yazı yazılmasını da engellemektedir. Öğretmen ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin kalem tutuşunu izleyerek doğru kalem tutma alışkanlığını kazandırmalıdır. Kalem, baş, işaret ve orta parmaklar arasında düzgün bir şekilde tutulmalıdır. İşaret parmağı kaleme çok bastırılmamalıdır. Kalem, uç kısmına yaklaşık 2 cm geriden ve 45



derece eğik olacak şekilde tutulmalıdır. Yazı yazarken el kâğıt üzerinde rahat hareket edebilmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler, sağ elle yazmaları konusunda zorlanmamalı ve kalemin sol elle nasıl tutulacağı gösterilmelidir (Akyol, 2019).

- Harf Yazmanın Öğretimi: Seslerin öğrenilmesinden sonra seslerin yazıdaki karşılığı olan harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilir (Akyol, 2019). El yazısı başarısının temelinde alfabedeki harflerin akıcı ve okunaklı bir şekilde yazılabilmesi yer alır. Öğretmenlerin harfleri, yazılış biçimlerini, birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıklarını açık ve sistematik bir şekilde anlatması gerekmektedir (Troia ve Graham, 2003). Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre, harf yazmada öğretim sırası şu şekildedir: Okuma yazma öğretiminde ilk olarak sesler hissettirilmelidir. Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılabilir. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kavratılmalıdır. Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir. Seçkin Yılmaz (2020), yazma güçlüğü olan öğrencilere yazma becerisinin öğretiminde bitişik eğik yazıya göre daha az görsel motor kontrol gerektirdiği ve tek hareketle çizilebilecek dairesel, düz şekiller içerdiği için dik temel harflerin kullanılması önerilmektedir.

**Hecelemenin geliştirilmesi.** Öğrencilere heceleme becerisinin doğru bir şekilde öğretilmesi onların okuma başarısını artırmakla birlikte yazma becerisini de geliştirmektedir. Öğrencilerde görülen heceleme güçlüklerine anında müdahale edilmelidir. Heceleme öğretimi öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik olarak planlanmalı ve okuduğu materyallerle ilişkilendirilmelidir. Öğrenciler karşılaştıkları metinlerdeki sözcükleri daha sık gördüklerinde onları daha akıcı okumakta ve yazılı ifadelerinde kullanma olasılığı daha da artmaktadır. Heceleme becerisi ile yazma becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğu için heceleme becerisini artırmak için öğrencilere

dikte çalışması yaptırılmalı, çalışmadan hemen sonra performansları hakkında geri bildirim verilmelidir (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Öğrenme gücünü olan çocukların daha iyi heceleme öğrenmesi demek genel olarak daha iyi yazmayı öğrenmeleri demektir. Bu çocukların heceleme sırasında yaptıkları hatalar, yazarken yaptıkları hatalara benzemektedir (Kearns, Hayes, Bazis ve Cooper, 2018).

**Yazılı ifadenin geliştirilmesi.** Hem disgrafili hem de disleksili öğrencilerde görülen yazılı ifade bozukluğunun geliştirilmesi için cümle birleştirme, metin yapısı öğretimi ve kendini düzenleme stratejilerinin öğretiminden yararlanılmaktadır. Bu stratejiler, yazma becerisini yeni öğrenmeye başlayanların karşılaştığı yazım gücünü gibi birincil zorlukları telafi ederek, metin oluşturmayla ilgili üst düzey dil becerilerine odaklanmalarına olanak tanır. Yazma güçlüklerinin çoğunun okuma güçlüklerinden kaynaklandığı bilinmektedir. Okuma gücünü sebebiyle yazdığı yazıyı tekrar okuyamayan, yazacakları yazı için bir hedef belirlememiş ve plan geliştirmemiş olmaları yazılı ifade becerilerinde zayıflığa sebep olmaktadır (Hebert ve diğerleri, 2018). Yazma becerisinin geliştirilmesi için gerekli olan el yazısı, heceleme ve yazılı ifade gibi temel becerilerin yanında yazma gücünü olan öğrencilerde görülen yazma hatalarını gidermenin alan yazısına göre birçok yöntemi vardır.

Yazma gücünü (disgrafi) olan öğrencilerde farklı türde yazma hataları görülmektedir. Bu hataların birçoğu öğretmen tarafından planlanan çalışmalarla giderilebilir. Alınacak önlemlerle yazma gücünü olmayan öğrencilerin de bu hatalara düşmemeleri sağlanabilir. Yazma sorunu yaşayan çocukların öğretim faaliyetleri için özel yöntemler belirlenmeli ve bu yöntemler derslerde kullanılmalıdır. Yazıda görülen hataları gidermede öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayabilecek çeşitli yöntem, teknik ve uygulamalar bulunmaktadır (Taşkaya, 2017).

İlgili alan yazını incelendiğinde yazma gücünü (disgrafi) olan öğrencilerde görülen yazma hatalarını gidermede kullanılan stratejiler, yöntemler, teknikler, oyunlar, etkinlik önerileri, multimedya yazılımları, eğitimsel internet uygulamaları ve teknolojik uygulamalar mevcuttur. Bunlara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

## Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Strateji, Yöntem ve Teknikler

**3K (kapat-kopyala-karşılaştır) stratejisi.** Bu strateji, heceleme becerisinde güçlüğü olan öğrencilere doğru heceleme bilgisini kazandırma olanağı sunar. Ayrıca öğrencilere yazım çalışmaları sırasında kendi kendilerini yönetme imkânı sunar. İlkokul ve lise öğrencileri ile yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazım performansını ve akademik başarısını artırmaya yarayan bu yöntem kanıta dayalı, zaman ve kaynak açısından oldukça ekonomiktir. Bu strateji şu adımlardan oluşmaktadır:

- Doğru yazılmış bir sözcüğe bakılır ve sözcüğün üzeri kapatılır.
- Sözcüğün aynısı kopyalama tekniğine uygun yazılır.
- Sözcüğün doğru yazımı açılarak öğrencinin kendi yazdığı sözcük ile karşılaştırılır.
- Eğer sözcük doğru yazıldıysa öğrenci kendini ödüllendirmeli, yanlış yazılmışsa sözcük üç defa daha yazılmalıdır.

Bu stratejide öğrenciye sunulan sözcüğün birden çok kez kopyalanması aşırı düzeltme olarak bilinir. 3K Stratejisi'nin kanıta dayalı ek göstergeleri; yanıt vermek için çoklu deneme fırsatı sunulması, anında düzeltici geri bildirim verilmesi ve müdahale stratejisinin kendi kendine yönetilen doğası gereği öğrencinin kendini yöneterek öğrenmesidir (Zannikos, McCallum, Schmitt ve Pearson, 2018).

**Tpı (kasede alınmış/görüntülenmiş akademik müdahale) programı.** Bu programın okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazım performansını artırdığı yapılan çalışmalar sonucu görülmüştür. Yazma güçlüğü olan öğrencilere seslerin, hecelerin ve sözcüklerin ses kayıtları dinletilir ve öğrencilerin bunları yazması istenir. Ayrıca öğrencilere verilen çalışma kâğıtlarındaki ses, hece ve sözcüklerin yazımında yapılan yanlışları ses kayıtlarına göre düzeltmeleri istenir. Yanlış yazıldığında ya da çalışma kâğıtlarındaki hatalar düzeltilemediğinde ses kayıtları tekrar tekrar dinlenebilir. Süreç sonunda yazılması istenen içeriklerin doğru hâlleri verilerek kendi kendilerini değerlendirebilirler. Bu programda öğrenci hızı ve öğrencinin öğrenme ortamı da göz önünde bulundurularak müdahalede bulunulur (Zannikos ve diğerleri, 2018).

**Klavye kullanımı.** Temel harf formlarının kullanımıyla ilgili mücadele eden her öğrenci için en verimli uygulama kelime işlem becerilerini geliştirmektir. Öğretmen ve veliler sıkça yazma güçlüğü olan öğrencilerin kâğıt ve kalem kullanmaktan kaçındıklarını söylemektedirler. Kâğıt ve kalem kullanmadan en azından bazı temel el yazısı becerilerini geliştirmenin önemli olduğunun farkında olmaları gerekmektedir. Disgrafili öğrenciler için özel olarak tasarlanmış çok algılı stratejiler, uygun harf formu ve otomatik motor hareketleri geliştirmede yardıma ihtiyacı olan her öğrenci için yararlıdır. Havada yazma, dikey düzlem (kara tahta) üzerinde yazma, eş zamanlı ipuçları ve dokunsal girdiyle pekiştirmeyi içeren özel iyileştirici stratejiler disgrafinin giderilmesinde en etkili yollardır. Toplumdaki tüm öğrencilerin klavye kullanım becerilerine sahip olması çok değerlidir ancak özellikle yazma ve heceleme becerilerinde güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan etkili stratejilerden biridir. Klavye kullanımının daha pratik hâle getirilebilmesi için günlük 5-10 dakika düzenli aralıklarla alıştırmaya yapılmalıdır. Klavye kullanımı; alfabedeki harfleri, alfabetik harf sıralamasını, sağ ve sol eldeki parmakların beraber kullanımını, küçük parmakların uzaktaki harflere uzanarak gelişmesini, kelime heceleme becerilerinin gelişmesini ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik internet yazılımlarına erişimi sağlar (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Yazma güçlüğü olan öğrencilere görevin uygunluğuna göre istenen yazma görevlerini bilgisayara veya tablete yazmalarına izin verilmelidir. Bunun için öğrencinin klavye kullanarak elle yazdığından daha kolay, daha hızlı ve daha doğru yazdığından emin olunmalıdır (Doğanay Bilgi, 2017).

**Dikte.** Okunan bir metnin yazıya geçirilmesine dikte denir. Dikte yaptırılırken öğretmen, öğrencinin yazısının estetiğine, hızına ve doğruluğuna ilişkin gözlem yapmalıdır. Dikte çalışması, yazma güçlüğü olan öğrencinin hem yazma hem de dinleme becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Taşkaya, 2017).

**Cümle birleştirme yöntemi.** Hebert ve diğerleri (2018), cümle birleştirme yönteminin okuma akıcılığı ve ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu yapılan meta-analiz çalışmaları sonucu görülmüştür. Bu yöntemin amacı, cümle düzeyindeki fikirlerin planlanmasına ve düzenlenmesine yardımcı olmaktır. İki veya daha fazla basit cümleyi daha karmaşık ve tek bir

cümle hâlinde birleştirirken cümleler içerisindeki orijinal fikirleri sağlam tutmayı öğretmek de amaçlanmaktadır. Cümle birleştirme yönteminin aşamaları şu şekildedir:

- Yazma güçlüğü olan öğrencilere basit ve anlaşılması kolay cümleler verilir. Bu durum öğrencilerin fikir üretme ihtiyacını ortadan kaldırır. Öğrenciler için kelime hazinesi ve içerik sağlama cümle yazma öğretiminde bilişsel yükü azaltır.
- Öğrenciler daha önceden verilen iki ya da daha fazla cümleyi birleştirerek cümleler arasındaki fikirlerin nasıl ilişkili olduğunu anlar ve metin oluşturma sağlanır. Aynı zamanda dil bilgisi kurallarının öğretimi de bağlaçlar sayesinde öğretilir.

**Yaz, anlat, tekrarla yöntemi.** Reid (2020), özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaşadığı problemlerden biri de kısa ve uzun süreli belleğin etkili bir şekilde kullanılamamasıdır. Bu yüzden, öğrencilerin defter kullanmaları, not tutmaları ve günlük işlerini gerçekleştirmeye yönelik bir yapılacaklar listesi oluşturmaları gereklidir. Öğrenci bu yöntemi kullanarak kitabındaki bilgileri not alırken;

- Notu defterine geçirebilir. Bu işlem kinestetik belleğin güçlendirilmesine yardımcı olabilir.
- Yazdığı notları kendisine ve başkalarına anlatabilir. Bu işlem hem konuşma becerisini hem de belleği güçlendirir.
- Notlar birkaç kez tekrar edilir. Bu işlem bilginin belleğe iyice yerleştirilmesine yardımcı olur.
- Görsel öğeleri ve anahtar sözcükleri de kullanarak notlarını daha anlaşılır hâle getirebilir. Bu işlem görsel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur.

Bu yöntem görme, dinleme, yazma, söyleme ve yapma becerilerini kapsadığı için birçok duyunun geliştirilmesine destek olan bir yöntemdir. Öğrenciler “yaz, anlat, tekrarla” yöntemini bellekle ilgili birçok alanda kullanabilirler. Örneğin; yazım kurallarının kullanımını geliştirmek için kullanılabilirler.

**Piramit yazma tekniği.** Piramit yazma ilk satırda önce bir kelime sonraki her satırda ise birer kelime eklenerek yazılan yazıya denir. Üstteki kelimeler altta aynen yazılır, yeni bir kelime daha eklenir. Piramit şeklinde oluşturulan yazının kendi içerisinde anlam içeriyor olması önemlidir. Bu yazma tekniği, anlamlı ve yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir (Taşkaya, 2017).

**Vact (fernald) yöntemi.** Bu yöntemde öğrenci önce sesi veya kelimeyi duyar, görür, söyler ve izini sürer. Fernald yöntemi, tüm kelimelerin tanınmasını vurgular (Lerner, 1989). Fernald yöntemi ya da tracing method (izleme yöntemi) olarak da bilinen VACT yöntemi; İngilizce visual (görsel), auditory (işitsel), kinesthetic (bedensel) ve tactile (dokunsal) kelimelerin baş harflerinden oluşmaktadır. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenci bu teknikte öğrendiği kelimeye birçok kez maruz bırakılmalıdır. Bu yöntem, kelimelerin bütünsel olarak tanınmasından yanadır. Yazma güçlüğü olan öğrencilerde duyulan kelimenin yazılmasında ve şekilsel özelliklerinin bilinmesinde güçlükler görülür. Bu sebeple öğretmen, harfin, kelimenin ya da metnin ana hatlarıyla kopyalanabilmesi için gözleri kapatarak havada yazdırması gerekir. Kelime yazılırken kelimenin ne olduğu sesli olarak söylenmelidir. Öğretmen öğrencinin sırtına kelimeyi yazar ve öğrencinin kelimenin ne olduğunu heceleyerek ya da bütün olarak söylemesini ister. Son olarak gözleri bağlanan öğrenciden tahta ya da plastik harf bloklarını yan yana getirerek kelimenin doğru yazımını oluşturması istenir (Miccinati, 1979).

**Orton-gillingham yöntemi.** Bu yöntem, yazma güçlüğü olan öğrencilerde her harfin veya harf grubunun içerisinde bulunan sentetik foniklerin öğrenilmesini ve kod çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgular (Lerner, 1989). Özellikle disleksili öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde yaşadıkları ses bilgisel problemlerin giderilmesine yönelik ve alfabetik fonik becerilerin kazandırılması için uygulanmaktadır. İngiliz dil yapısına uygun bir yöntemdir (Cox, 1985). Orton-Gillingham yaklaşımı, okuma, yazma ve heceleme sırasında okuryazarlığı öğretmenin doğrudan, açık, çok boyutlu, yapılandırılmış, sıralı, tanılayıcı ve kuralcı bir yoludur. Orton-Gillingham yaklaşımı çoğunlukla birebir öğretim modeliyle ilişkilidir. Küçük grup öğretiminde kullanıma da uygundur. Okuma, heceleme ve yazma güçlüğü yaklaşımın baskın odak noktası olmasına rağmen, matematikte güçlük çeken öğrencilerin güçlüklerinin giderilmesine de başarıyla uyarlanmıştır (“Auto Train Brain”, 2021).

**Güdümlü yazma.** Güdümlü yazma, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilir. Öğretmen tarafından işlenecek konu hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler sayesinde duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilirler. İlköğretimin birinci kademesinde yazılı anlatımın geliştirilmesinin temelini cümleler içinde kelimelerin, düşünce bütünlüğü içerisinde cümlelerin düzenlenmesini ve sıraya konulmasını öğretmek amacıyla doğru cümle kurma ve kullanma alıştırmalarının yaptırılması uygundur (M. Calp ve Ş. Calp, 2016).

**Writing skills remedial strategies (yazma becerilerini geliştirme stratejisi).** Pierangelo ve Giuliani (2006), yazma güçlüğü olan öğrenciler, cümlelerin ve paragrafların yazılmasında oldukça zorlanmaktadır. Öğrencilerin daha başarılı paragraflar yazabilmeleri için izlenmesi gereken beş adım vardır. Bunlar:

- Kâğıt üzerine yazılacak düşüncelerin ayrıntılı bir şekilde planlanması.
- Yazılacak düşüncelerin görsel grafikler ve haritalar yoluyla düzenlenmesi ve ana noktaların altının çizilmesi.
- Paragrafın taslak hâlinde yazılması.
- Yazılan taslağın düzenlenmesi.
- Yazılan paragrafta yapılan düzenlemelerle yazının son hâlinin oluşturulması ve sesli bir şekilde okuyarak paylaşılması.

**İzli defter kullanımı.** Yazma güçlüğü olan öğrenci, özellikle harflerin temel formlarını yazmada zorlanıyor veya öğrenemiyorsa, öğretmen öğrencinin izli defter kullanmasına izin vermelidir. Bu defter, yazmaya bir türlü geçemeyen öğrenciler için kullanılmalıdır. İzli defter, yazılacak harfin temel formunun defterde oyuklar şeklinde oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Harfleri tam olarak yazamayan öğrenciler bu izlerden giderek yazının şeklini tam olarak oluşturacak hâle gelene kadar bu deftere yazmalıdırlar (Taşkaya, 2017).

**Kopyalama tekniği.** Bir öğrenci sürekli gözlerinin yorulmasından, baş dönmesinden, sayfada yazdığı yeri kaybetmekten şikâyet ediyorsa ya da tamamen

yazıyı başka bir zemine kopyalamaktan kaçırıyorsa mutlaka bir ergoterapistin değerlendirmesine başvurulmalıdır. Yazmada yaşanılan ve dikkat çekici düzeyde olan tüm güçlükler, tedavi sürecine dâhil edilmelidir. Kopyalama tekniğinde üzerinde durulması gereken noktalar; yazılacak olan yazının doğruluğunu, kesinliğini ve hızını artırmaya çalışmaktır. Kopyalama türleri; yakın nokta, orta nokta ve uzak nokta olarak üçe ayrılmaktadır. Yakın nokta kopyalamasında çocuğa yakın olan düzlemden yazılı bir içeriğin kopyalanması istenmektedir. Orta nokta kopyalama türünde bilgisayar ekranında gördüğü yazılı içeriğin bir düzleme aktarılması istenir. Uzak nokta kopyalama türünde ise yazı tahtasında yazılı olan içeriğin bir çalışma kâğıdına ya da deftere kopyalanması istenir. Yakın nokta kopyalamasında öğrencinin yazının devamını görmesi için başını hareket ettirmesine gerek yokken uzak nokta kopyalamasında başını kaldırıp tahtaya bakma sonra indirip kâğıda aktarma işleminin sürekli tekrarlanması gerekir. Gelişmemiş bir vestibüler bağlantı (boyun-motor pozisyonu) sistemi olan çocuklar uzak nokta kopyalamasında ciddi zorluklar yaşar. Disgrafisi olan öğrenci için yazılarındaki kontrol, doğruluk, estetiklik ve hız için başlarını hareket ettirmelerini gerektiren hareketin boyutu artırılmalı, miktarı ise azaltılmalıdır (Dotterer, 2020).

**Bak, üzerini kapat, yaz ve kontrol et.** Bu yazma uygulaması, yazılan yazıdaki doğruluğun geliştirilmesine yardımcı olmak için kullanılır. Çocuğun doğru yazım için kullanabileceği birkaç aşama bulunmaktadır. İlk olarak, çocuk kelimeye bakar böylece kelimenin görsel görüntüsüne ilişkin fikir sahibi olur. Sonra kelime kapatılır ve çocuk gördüğü kelimeyi yazar ve son olarak da kelimeyi doğru bir şekilde yazıp yazmadığını kontrol eder. Bu işlem, kelimelerin görsel olarak öğrenilmesini destekler. Buna ek olarak, sözcük doğru yazılmasa bile, çocuğun kendi kendini düzeltmek için fırsatı olacak bu da kendi içinde doğruluğun geliştirilmesine yardımcı olacaktır (Reid, 2020).

**Kalem tutacağı, uyarlanmış kalem ve çalışma kâğıtları.** Yazma becerisinde zorlanan bireyler için kalem tutacağı gibi birtakım kolaylaştırıcı araçlar ya da kalın-ince, hafif-kalın özelliklerde uyarlanmış kalemler kullanılabilir veya özel aralıklı ve dokularda çalışma kâğıtları tercih edilebilir. Küçük kas becerilerinde zorlanan ve bu nedenle normal aralıktaki çalışma kâğıtlarına yazamayan bireyler için çalışma kâğıtları özel aralıklardan oluşabilir (Sani Bozkurt, 2017).



**Rehberli not tutma.** Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, ders sırasında anlatılan bilgilerin önemli olan kısımlarını ayırt etmede güçlük çekme, yeterli düzeyde yazma becerisini sergileyememe, akıcı yazamama ya da algı ve bellek sorunlarından kaynaklı olabileceği düşünülen nedenlerden dolayı akranlarına göre not tutma becerisini sergilemede problem yaşayabilirler. Derste anlatılanları yazılı olarak aktarabilmeleri için not tutma becerisini kazanmaları gerekmektedir. Not tutma becerisini kazandırmak için rehberli not tutma kâğıtları kullanılabilir. Rehberli not tutma kâğıtları, dersin ana noktalarını içeren, öğretmen dersi anlatırken öğrencinin tamamlaması gereken boşluklardan oluşan taslaklardır. Rehberli not tutma kâğıtları, kendi başlarına not tutma becerilerini geliştirmenin yanında, derse aktif katılımı ve dönüt almayı sağlamaktadır (Aykut, 2017).

Rehberli not tutma kâğıtları, öğretmen tarafından hazırlanan, dersin konusuyla ilgili ipuçları ve anahtar kavramlar içeren yol gösterici kâğıtlardır. Yazma güçlüğü olan ve ince motor becerilerde güçlük yaşayan öğrenciler için öğretmenler rehberli not tutma kâğıtları üzerinde uyarlamalar yapmalıdır. Bu uyarlamalar; öğrencilerin daha az kelime yazmasını gerektiren daha kısa boşluklar bırakma, öğrencilere sunulan seçenekleri daire içine aldırma, öğrencilerin doğru cevapları seçmelerini, cırt cırtlı tutturucularla veya etiketlerle yapıştırılmalarını sağlama, öğrencilerin doğru yanıtları seçmelerinde yardımcı teknolojilerden faydalanmalarına izin vermektir (Konrad, Joseph ve Itoi, 2010).

**Metin yapısı öğretimi.** Oakhill, Cain ve Elbro (2015), metin yapısı belli amaçlarla yazılan metin türlerinde kullanılan yapıları ifade etmektedir. Yapılarına göre metinler; öyküleyici ve bilgilendirici metinler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bilgilendirici metinler de tanımsal, sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi ve problem çözüm metinleri olmak üzere beşe ayrılmaktadır. Metin türlerini bilen öğrenciler bir metnin farklı bölümlerinde nelerin bulunduğunu, belirli bilgilerin nerede bulunması gerektiğini ve metin içindeki birimlerin birbirine nasıl bağlanması gerektiğini de bilirler (aktaran Seçkin Yılmaz, 2020). Yazma becerilerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilere farklı metin türlerinin öğretimi yazma becerilerinin gelişimini sağlar (Al Otaiba, Rouse ve Baker, 2018).

## **Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Teknolojik Uygulamalar, Programlar ve Etkinlik Önerileri**

Teknolojik gelişmelerle birlikte yazma güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin giderilmesi için kullanabilecekleri araç ve yazılımlar erişilebilir duruma gelmiştir. Bilgisayar ve tabletler üzerinde kullanılacak programlar yazma güçlüğü olan öğrencilerin el yazısı ve hecelemede yaşadıkları güçlüklerin azaltılmasında destek sağlamaktadır. Yazma güçlüğünün giderilmesinde kullanılacak araç ve yazılımlara ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir. Bunlar:

**Akıllı kalemler.** Akıllı kalemler birçok kolaylaştırıcı işlevi bulunan ve kolay taşınabilen bir cihazdır. Akıllı kalemler ile öğrenmeyi destekleyen multimedya kullanımına erişilebilir. Akıllı kalemler aracılığıyla video, ses ve yazılanların kaydedilmesi sağlanabilir. Metin tarayan, sesli okuyan, bilgisayara aktaran ve konuşan kalemler de bulunmaktadır. Yazma güçlüğü olan çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda bu kalemlerin çok faydalı olduğu yönünde bulgulara erişilmiştir (Özcan, 2019).

**Kelime işlemci (wordprocessor).** Özellikle dislektik bireylerde yaşanan yazma sorunlarını azaltmak için tasarlanmış bu özel donanım yazı yazan kişinin yazmak istediği kelimeleri tahmin ederek öneriler sunmaktadır. Cep telefonu uygulamalarında da sıkça karşılaşılan akıllı tamamlama özelliğine benzeyen bu özellik sayesinde kelime işlemci yazılmak istenen kelimeleri tahmin etmektedir. Bu cihaza öğrenciler yazmak istedikleri kelimenin baş harfini girer ve seçim için 6 kelimelik bir liste açılır. İhtiyaç duydukları sözcüğü göremezlerse bir sonraki harfi girebilirler ya da aynı harfle başlayan daha fazla kelime görmek için sağ oka tıklayabilirler. Öğrenciler yazmak istedikleri kelimeyi bulduklarında ise artık yazmaları gerekmez, listelenen 6 kelimedenden birini seçebilmektedirler. Bu cihazın kullanımından elde edilen sonuçlar, cihazın yazma güçlüğünün giderilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Özcan, 2019).

**Crick software.** Bu web sitesi, cümle oluşturma, kelime hazinesi ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Web sitesi içerisinde, Clicker4: Konuşan kelime işlemcisi, WordQ: Gelişmiş kelime tahmini yapan yazma aracı, Co Writer: Yazma becerisinin geliştirilmesini destekleyen kelime ve yazım kurallarına ilişkin bilgi sağlayan yazma aracı, PenFriend: Ekran klavyesi içeren destekleyici

yazma yazılımı ve Dragon: Kelime işlem programıyla konuşulanların yazılmasını sağlayan gelişmiş bir dikte programıdır (Reid, 2020).

**Thrass.** El yazısı, okuma ve hece bilgisinin geliştirilmesine destek sağlayan bir programdır. Bu programa [www.thrass.com](http://www.thrass.com) adresinden erişim sağlanabilir (Reid, 2020). Her yaştan öğrenciye okuma ve hece bilgisinin temel yapı taşlarını sunmaktadır ("The Thrass Institute", 2021).

**Yazım denetleyicisi.** Yazım denetleyicisi, dil kurallarına uygun metinler üretmek ve kullanıcılara hatalarını göstermek amacıyla geliştirilmiş bir yazılımdır. Yazım denetleyicisi; işletim sistemlerinin içerisinde, Word benzeri kelime işlemcilerinde ve internet tarayıcılarının içerisinde yer almaktadır. Yazım denetim mekanizmaları yanlış yazımları, temel dil hatalarını, imlâ hatalarını, kelimeler arası yanlış boşluk bırakmaları ve noktalama hatalarını göstererek yazılan metnin doğru olması gerektiğini vurgulamaktadır ("Wmaracı", 2021).

**Konuşan sözlükler.** Kelimelerin anlamlarını, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri kavramayı, heceleme ve yazma işlevlerini geliştirmeyi hedefleyen araçlardır. Özellikle okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin okuma ve yazma becerilerinin desteklenmesi için önerilebilir (Sani Bozkurt, 2017).

**Touch and write.** Harfleri, sayıları hatta kelimeleri Türkçe olarak öğreten, harflerin yazı tipini, boyutunu yeniden ayarlamayı sağlayan ve 28 farklı arka plan sunan bir programdır (Dystrans Projesi Geçiş Dönemi Destek Kiti Anne Baba Rehberi, 2019). Yazma becerisinde güçlüğü olan öğrencilere; kelimeleri nasıl yazacaklarını, yazım becerilerini geliştirmelerini, hecelemeyi eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini, etkili ve kalıcı yazma becerisi sağlayan ve canlı animasyonlar içeren bir yazım uygulamasıdır ("Educational App Store", 2021).

**Kelime tahmin programı.** Yazılı ifade becerilerinde güçlüğü olan öğrencilerde; yavaş yazma, harfleri tersine çevirme, yazı yazmak için parmakları doğru anahtar konuma getirmekte zorlanma, yazım kurallarına uymakta zorlanma, büyük harfin kullanım alanlarında, noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmakta, kelimenin yalnızca ilk harfini doğru yazıp diğer harflerinin yazımında hata yapma, bir yazıyı dikte etmekte zorlanma ve yazılı bir materyali kopya etmekte güçlük çekme görülür. Kelime tahmin programı; yazılmak istenen kelimenin ilk harfi veya tüm harfleri tek tek girildiğinde önceden bu program

içerisine dilbilgisi açısından doğru bir şekilde dikte edilmiş kelime listesi açılır. Okuma ve yazma becerilerinde güçlüğü olan öğrenci bu listeden seçim yapabilir. Ayrıca kelime tahmin programı; okuma ve yazma becerilerinde güçlüğü olan öğrenciler için imlâ kurallarının kullanımı, büyük harfin kullanımı, kelimeleri tahmin etme, kelimeleri sesli olarak söyleme ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi için etkinlik ve uygulamalar da sunmaktadır (Williams, 2002).

**Grammarly.** Bir yazma uygulaması olan Grammarly, yazdığınız her şeyin yalnızca doğru olmasını değil, aynı zamanda anlamının açık ve kolay olmasını da sağlamaktadır. Grammarly'nin algoritmaları, yazılan metin içerisindeki olası yanlışları işaretler. Dilbilgisi, yazım kuralları, noktalama işaretlerinin kullanımı ve sözcük bilgisini geliştirme konusunda dijital yazma yardımı sağlamaktadır ("LD RESOURCES Foundation ACTION", 2021).

**Parmak kaslarını güçlendirme etkinliği.** Etkinliğin amacı, yazı bozukluğuna neden olan parmak kaslarını güçlendirmektir. Etkinlik için gerekli olan malzemeler: İkiye bölünmüş yumuşak bir top, çift taraflı bant (topu avuç içine yapıştırmak için) ve bir tane kalem. Etkinliğin uygulanışı: Klemi öğrencinin işaret parmağı ile orta parmağı arasına sıkıştırarak yatay ve dikey düzlemde 30 saniyelik dört oturum şeklinde sallaması sağlanmalıdır. Biraz dinlendikten sonra ikiye bölünen top çift taraflı bant ile avuç içine yaptırılır ve öncelikle klemi tutan parmaklardan başlayarak sırayla topa bastırıp geri çekilerek serbest bırakılır. Bu çalışma dört oturum şeklinde ve iki günde bir tekrar edilerek yapılır. Yazma becerisinin dil bilgisi kurallarına uygun ve anlaşılır olması için öncelikle büyük kas hareketlerinin düzeltilmesi gereklidir. Yapılan bu çalışmalara eş zamanlı olarak harflerin büyük şekillerini kartonlara yazarak duvara yapıştırılır. Bu işlemin ardından yazı yazarken kullanılan el dirsekten gergin bir şekilde (kol kaslarını geliştirmek için) tutularak harflerin üzerinden parmakla geçme çalışmaları yapılır. Harflerin büyüklükleri giderek azaltılarak uygulamaya devam edilir (Karatepe, 2021).

Yazma becerisinin geliştirilmesi için yeni bir anlayış sunan teknolojik uygulamalar ve programlar, yazma güçlüğünün giderilmesinde birer öneri boyutunda kalmamalı ve kullanılmaya başlanmalıdır. Geleneksel yazma öğretim uygulamalarına alternatif sunan bu yazılım ve uygulamalar, teknolojinin hayatımızın her yerinde olması gerekçesiyle bile uygulanmaya değerdir. Özellikle

günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri her kademedeki genel ağ üzerinden yürütülüyor. Bu durum öğretmenler ve ebeveynler tarafından dezavantaj olarak görülmemektedir. Bu dezavantaja dönüştürülmesi eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştıracaktır. Genel ağ üzerindeki sanal ortamlarda bulunan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfaları da bu güçlüklere sahip bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştırmada kullanılan materyallerdendir. Bu materyallere teknoloji aracılığıyla ulaşılsa da farklı içerik üreticileri tarafından el ile ya da bilgisayar ortamında hazırlanarak sanal ortamlara yüklenmektedir. Etkinlik sayfalarının içerisinde çağdaş öğrenme yaklaşımları bulunmadığı sürece geleneksel ders materyalleri denmesi yanlış olmayacaktır. Öğretmenler ve ebeveynler ilgili etkinlik sayfalarını doğrudan güçlüğü olan öğrencilere sunmalı mı yoksa belli ölçütleri taşımasına dikkat etmeli mi? Bu sorunun cevabını alan yazını incelemesi sonucu, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunması gereken özellikleri inceleyerek öğrenebilirsiniz.

### **Okuma ve Yazma Güçlüğünü Gidermeye Yönelik Etkinlik Sayfalarının Alan Yazısına Uygunluğu**

Çalışma kâğıtlarının dislektik öğrenciler için uygun olmaması sorun yaratabilir, bu yüzden hazırlanan kâğıtların dislektik bireylere uyumlu olup olmadıklarını anlayabilmek için bir denetim listesi oluşturmakta fayda vardır. Bu liste, öğretmen tarafından çalışma kâğıtları veya çalışma kitapçığı hazırlama sürecinin başlangıcında ileriye görebilmesine yardımcı olacak bir rehber ve aynı zamanda daha sonra kullanabileceği bir gözlem aracı olarak değerlendirilebilir. Denetim listesi yeni mezun öğretmenler gibi disleksi konusunda çok fazla tecrübe sahibi olmayan öğretmenlere de kılavuz olarak dislektik öğrencilerle çalışırken sayfa düzeni ve içerik konusunda nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda fikirler verebilir (Reid ve Green, 2020).

Sınıf öğretmenlerinin, okuma ve yazma güçlüklere sahip öğrencilerinin daha nitelikli birer okuyucu olmalarını sağlama, akademik başarılarını artırma ve onları etkin bir şekilde eğiterek topluma kazandırma konusunda önemli görevleri bulunmaktadır. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanan not kâğıtları ya da çalışma kâğıtlarında da sayfa düzeni ve içerik konusunda gerekli uyarılar yapılmalıdır (Doğanay Bilgi, 2017). Belirtilen gerekçeler sebebiyle

sanal ortamlarda paylaşılan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının taşınması gereken özelliklere alan yazını taranarak ulaşılmıştır. Alan yazını taranarak ulaşılan bu özellikler aynı zamanda ölçme araçlarının analiz maddelerinin oluşturulmasında kaynak olarak kullanılmıştır. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerdeki güçlüklerin giderilmesi için paylaşılan etkinlik sayfalarının taşınması gereken özellikler aşağıda verilmiştir.

Etkinlik sayfaları öğretim materyallerinden yazılı materyaller içerisinde yer almaktadır. Yazılı materyaller: Kullanımı ve ulaşımının kolay olması sebebiyle eğitim ortamlarında en yaygın kullanılan eğitim materyalleridir. Çalışma kâğıtları, ders notları, bulmaca gibi materyaller yazılı materyallerdendir (MEB, 2014). Aşağıda ilk olarak yazılı materyallerde bulunan görsellerin sahip olması gereken özelliklere yer verilmiştir.

Öğrencilerin dikkatini dersin içeriğine çekmek için kullanılacak fiziksel uyarıcılardan birisi de görsellerdir (Senemoğlu, 2013). Görsel, ister kurmaca olsun isterse gerçek olsun orijinal bir motiften oluşan görüntüdür. Bir başka ifadeyle görsel, bir gerçeğin taklit edilmesi, gerçek olmayan bir şeyin ise tanınmasını sağlayan görüntü, işaret ya da varlığın görsel olarak sunumudur (Güneş, 2013). Görsel öğeler; öğrenme faaliyetlerine katılan bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler; dikkatlerini canlı tutar; duygusal tepkiler vermelerini sağlar; kavramları somutlaştırır; anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir; şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini, alınmasını kolaylaştırır; bir kavramı açıklayan öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları, akış şemaları yoluyla kolayca verebilir ve bazı öğrencilerin kaçırmaması olası birtakım noktaları anlama şansı sunar. Öğretim materyallerinde görsel kullanımı öğrenmeyi somutlaştırır; içerikte kullanılacak sözden ekonomi sağlar; öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırmaya ve uygulama yapmaya imkân tanır. Ayrıca görsel öğelerin kullanımı; öğretimin daha ilginç olmasını, öğretim için gerekli sürenin azaltılmasını sağlarken öğrenmenin niteliğini ve öğrencilerin öğrenme isteğini de artırır. Öğrenilen bilgilerin öğrencilerin uzun süreli belleklerine kodlamasını kolaylaştırır. Bireyler gördüklerinin %30'unu hatırlar. Bir öğrenme ve öğretme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino, 1999; Seferoğlu, 2009).

Görseller; çok karmaşık olmamalı, iyi renklendirilmiş olmalı, öğrencilerin yaş ve yakın çevre özelliklerine, anlatılan konuya uygun olmalı, sade olmalı, verilmek istenen mesajı anlamlı bir şekilde verebilmeli, konu ve öğrenciler açısından anlamlı olmalı, mümkün olduğunca basit olmalı, görsellerde yazılı metin az kullanılmalı, içerikte karşılaştırma yapılmayacaksa yalnızca bir görsel kullanılmalı ve yeterince büyük olmalı, görsellerde vurgulanmak istenen noktalar ışıklandırılmalı veya koyu renkle verilmeli, konu alanı için anlamlı ve faydalı nitelikte olmalı, el çizimi olabileceği gibi bilgisayar çizimi veya hazır programlarda da çizilmiş olabilir. Görseller; ön bilgileri harekete geçirmek, konuya dikkat çekmek ve içeriği daha anlaşılır hâle getirmek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca her bir görsel unsur, mesaj iletmadaki işlevi göz önüne alınarak sayfaya yerleştirilmelidir (MEB, 2014).

Kaya (2006), görseller, soyut görüşleri daha gerçekçi bir biçimde aktarır. Bunlar, öğretimin, Dale'nin yaşantı konisindeki sözel semboller düzeyinden daha somut düzeye çıkmasını sağlar. Görseller; her derste ve her eğitim düzeyinde kullanılabilir. Bunlar: Hikâye okuma, anlatma, yazmada ve ölçme değerlendirme de kullanılabilir. Düz resimler, şemalar, grafikler, çizimler, posterler ve karikatürler görsel olarak basılı materyaller üzerinde kullanılabilir. Ders kitaplarında ya da basılı ders materyalleri üzerinde sunulan resimler; bilgilerin daha kolay anlaşılmasını sağlayabilmek için verilmektedir. Basılı materyaller üzerindeki görsellerin süs olmadığı, konunun öğrenilmesine ve içerikteki birtakım unsurların açık-anlaşılır hâle gelmesine destek sağlayan materyal türü olduğu da bilinmelidir. Basılı materyallerde kullanılan düz resimler beşe ayrılmaktadır. Bunlar: Çizimler, şemalar, grafikler, posterler ve çizgi resimlerdir.

Okuma ve yazma becerilerinde güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanan çalışma kâğıtlarında görsel öğelere yer verilmelidir. Metin içerisinde verilen cümle ve sözcükler kısa ve basit değilse görsel öğelerle desteklenmesi gerekir. Öğrenci içeriği ve kavramları idrak etmek için daha çok görsel öğelere bağlı kalabilir çünkü fotoğraf ve resimler konuyu daha anlaşılır kılar (Reid ve Green, 2020). Okuma ve yazma güçlüğü bulunan öğrenciler için hazırlanan not kâğıtları veya çalışma kâğıtlarında görsellere yer verilmeli, görseller öğrenci için anlaşılır, renkli ve ilgi çekici olmalıdır (Doğanay Bilgi, 2017). MEB (2014), öğretimde kullanılan yazı, renkler, resim ve çizimler kolay algılanabilir olmasının yanında öğrencilerin gelişim

özelliklerine uygun olmalıdır. Öğrencilere sunulan sayfalar üzerindeki elemanların yerleşiminde uyulması gereken birtakım ilkeler vardır. Bu ilkelerden görseller ve şekil (yazı rengi)-zemin (sayfa rengi) ile ilgili olanlar şu şekildedir:

Renkler, iyi tasarlanmış bir öğretim materyalinde kilit rol oynamaktadır. Renklerin seçimi algılama üzerinde oldukça etkilidir. Renklerin kullanımı dikkati ders materyaline çekerek derse güdülenme düzeyini artırmaktadır. Ayrıca renkler; benzerliklerin ve farklılıkların ortaya koyulmasına, önemli noktalar ve bilgiler üzerinde dikkatin toparlanmasına, coşku, durgunluk, tek düzelik ve canlılık gibi duyguların algılanmasına yardımcı olmaktadır. Bir sayfada en fazla 5 uyumlu renk kullanılmalıdır. Birbiriyle ilişkili olan maddeler aynı renkten oluşan fon üzerine koyulmalıdır. Öne çıkarılmak istenen içerikler için sıcak renkler (kırmızı, sarı, turuncu), arka planlar için ise soğuk renkler (yeşil, mavi, mor) kullanıldığında bilgilerin daha iyi hatırlanması sağlanabilir.

Hazırlanan bir görsel tasarımda yazılı içeriğin de yer alması hâlinde sözcüklerin okunabilirliğini sağlamak ve okuma yaparken de gözün yorulmaması için, şekil ve zeminde renk zıtlıklarını kullanmak gereklidir. Eğer görselde yer alan öğeler koyu renkleri içeriyorsa zemin renginin açık renkleri içeriyor olması gerekir. Bunun tam tersi de mümkündür. Okunabilirliğin en iyi şekilde sağlanması için ise tercih edilen şekil-zemin rengi, “sarı zemin üstüne siyah” uygulamadır (Şahin, 2009). Şekil ile zeminin zıt renklerde olması öğeyi daha fazla ön plana çıkarır ve belirginliğini artırır. Marmara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ve hocalarının yaptığı şekil-zemin rengi zıtlığına ilişkin araştırma sonuçları 5 puan üzerinden uyumluluk derecesine göre değerlendirilmiştir. Verilen renklerden ilki zemin rengini, ikincisi ise şekil rengini ifade etmektedir. Şekil-zemin uyumluluğu ve uyumluluk puanları: Beyaz-siyah; 3,62, beyaz-mavi; 3,57, siyah-beyaz; 3,49, beyaz-yeşil; 3,38, mavi-beyaz; 3,25, siyah- sarı; 3,20, sarı-mavi; 3,14, mavi-sarı; 3,11, siyah-turuncu; 3,04, beyaz-kırmızı; 2,84, kırmızı-beyaz; 2,64, siyah-mavi; 2,01, yeşil-sarı; 1,91, kırmızı-yeşil; 1,67 ve mavi-kırmızı; 1,63 olarak belirlenmiştir (“Görsel Tasarım İlkeleri”, 2021).

Etkinlik sayfalarında görsel bulunması; görsellerin; renkli olması, içerikten herhangi bir unsurun kaynağı olması, ilgili olduğu içerikle yakın verilmesi ve bu içeriği anlaşılır kılması özelliklerinin içerikteki görsellerde bulunması, okuma ve



yazma güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde görselleri birer destek unsuru hâline getirecektir.

Okuma ve yazma güçlüğü'nün giderilmesi için hazırlanan not tutma ve çalışma kâğıtlarında bulunan metinlerin; yazı karakteri, puntosu ve satır aralıkları öğrenciler için uygun olmalıdır (Doğanay Bilgi, 2017). Bir çalışma kâğıdı, göze hitap edecek bir sayfa düzeniyle hazırlanmalı, ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin rahat algılayacağı bir yazı tipi kullanılmalıdır. Comic Sans, Century Gothic ve Times New Roman gibi yazı tipleri okuma güçlüğü olan öğrencilerin daha rahat okuyabileceği yazı tipleridir. Sayfa düzenini hazırlarken: Sayfa çok doldurulmamalı, büyük yazı puntosu kullanılmalı, bilgi sayfanın tamamına yayılmalı ve sayfa içerisinde boş alanlar bırakılmalı, ana başlıklar, alt başlıklar ve paragraf başları girintili yazılmalı, başlık ve anahtar sözcükler kalın harflerle yazılmalıdır (Reid ve Green, 2020). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na (TTKB, 2019) göre, seçilen yazı tipi öğrenci düzeyine uygun ve kolay okunabilir nitelikte olmalıdır. Metinleri oluşturan karakterler görüntü olarak net ve okunabilir olmalıdır. İçerikte verilen; tanımlar, açıklamalar, örnekler, gösterimler ve etkinlikler tartışmaya yol açmayacak şekilde, net ve işlenen konu ile ilişkili olmalıdır. İçerikte anlam belirsizliği olmamalıdır. İçerikte yer alan metinlerin ana fikri kolaylıkla anlaşılabilir düzeyde olmalıdır. MEB (2014), metinlerin ve içerisindeki daha küçük yapıların sayfa üzerinde nasıl yerleştirilmesi gerektiğine ilişkin birtakım ilkeler vardır. Bu ilkeler:

Küçük harflerin okunması büyük harflerin okunmasından daha kolaydır. Harflerin birbirlerine çok yakın olmamasına dikkat edilmeli ve bitişik bir şekilde yazılmamalıdır. Bold ve italik harf türü metnin tamamında kullanılmamalıdır. Sözel mesaj içeren içeriklerde ise üçten fazla ayrı harf türü kullanılmamalı genellikle iki harf türü tercih edilmelidir. Tercih edilen harf türleri birbirlerine uyumlu olmalıdır. Büyüklükleri farklı olabilir. Basit koyu harf tipleri tercih edilmelidir. Kısa başlıklar için büyük harf kullanımı uygunken altıdan fazla sözcük içeren başlıklarda küçük harf kullanılmalıdır. Harflerin arası optik karakter aralığına göre ayrılmalıdır.

Yazılı öğretim materyallerine bakıldığında genel olarak görülen sayfa içerisindeki doluluk veya boşluktur. Hazırlanacak olan öğretim materyallerinde bilinçli olarak yazı, resim, grafik, şekil vb. unsurların kullanımı öğrenmenin gerçekleşmesindeki etki gücünü artıracaktır. Yapılan araştırmalarda; materyal

üzerinde gözün en fazla algıladığı bölümün, %41 ile sol üst köşe, en az algıladığı bölümün de %14 ile sağ alt köşe olduğu belirlenmiştir. TTKB (2019), kenar boşlukları ve sayfa içi boşluklar ile yazma alanları konunun niteliğine bağlı olarak öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmalıdır. İçerikteki açık (sözel/yazılı veya görsel unsurlarla doldurulmayan boş kısımlar) ve kapalı (materyallerle doldurulan kısımlar) alanlar öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde dengeli bir biçimde dağıtılmalıdır. Belli bir amacı olmayan boş alanlar bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluklar satırlar arasındaki boşluklardan daha fazla olmalıdır. Metinler içerisinde harflerin ve sözcüklerin arasında yeterli boşluk bırakılmamasından kaynaklanan sıkışık bir tasarım hatası bulunmamalıdır.

Vurgulanacak yapının bütün içeriğe baskın olması gerekir. Vurgunun etkili bir şekilde yapılabilmesi için materyalin en ilgi çekici noktasına en önemli unsurlar yerleştirilebilir. Reid ve Green (2020), vurgulanmak istenen anahtar sözcüklerin üzerinden renkli kalemlerle geçilmeli veya sözcükler kalın harflerle yazılmalıdır. İçeriği vurgulayıcı uygun yerlere görsel eklenmelidir. TTKB (2019), metin içerisindeki harf, hece ve sözcüklerin vurgulanmasında büyük harf kullanımı uygun değildir.

Satır sonlarına sığmayan kelimelerin kısa çizgi ile hecelerine bölünmesi uygun değildir. Satır sonuna sığmayan kelimeler doğrudan alt satıra yazılmalıdır. Sola dayalı olarak yazılmış olan metinleri okumak sağa dayalı olarak yazılan metinleri okumaktan daha kolaydır. Ekranlar arasında tutarlılık sağlamak için kullanılacak satır aralığına daha önceden karar vermek gerekmektedir. Ekran üzerinde görünen sayfada mutlaka kenar boşlukları da bırakılmalıdır. Ekran en fazla on satır ve her satıra ise 25 karakter yerleştirilebilir. Civelek (2014), yazılı materyallerde satır sonu hece bölmesi, yazının tümünün büyük harfle yazılması ve altının çizili olarak yazılması gibi unsurların olmaması gerekir.

Hizalama, tasarımdaki öğelerin bazı öğelerle aynı hizada olmasıdır. Hizalama, tasarımda birlik ve düzen oluşturmak için kullanılır. İnsanlar, dikey ya da yatay olarak hizalanan şeyleri hizalanmayanlara göre daha düzenli olarak algırlar ve düzenli bilgileri düzensizlere göre daha kolay öğrenir ve hatırlarlar (Civelek, 2014). TTKB (2019), paragraf başları ve girintili yazılan diğer içerikler birbiriyle hizalanmış şekilde verilmelidir.

Etkinlik sayfalarında bulunan yazılı içeriklere ilişkin özellikler incelendiğinde, yazıların renkli olması; sayfa rengi ile yazı rengi arasında şekil-zemin zıtlığı bulunması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu özellikler araştırmanın verilerinin toplanacağı ölçme araçlarında verilirken yazı tipi, yazı boyutu gibi önemli özelliklere etkinlik sayfaları üzerinden ölçülemediği için yer verilmemiştir.

Etkinlik sayfalarının içeriğinde bulunan metinlerin ve yazılı içeriklerin sahip olması gereken özelliklere bu kısımda yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre, metin türleri: Bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak üçe ayrılmaktadır. Metin türlerinin tamamı okuma becerisini kazandırmak için kullanılabilir. Bilgilendirici metin türleri: Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, talimatnameler, tarifname vb.), gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, vecize, aforizma, deyim, duvar yazıları, motto, döviz vb.) ve sosyal medya mesajlarıdır. Hikâye edici metin türleri: Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatrodur. Şiir türleri: Mani, ninni, şarkı, türkü, şiir, tekerleme, sayışmaca ve bilmece.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin güçlüğü'nün giderilmesi için kullanılacak metinler, öğrencinin öğretim seviyesi tespit edilerek bir alt sınıfın metinleri okutulmalıdır. Bunun sebebi ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğu endişe düzeyinde okuma performansı sergilerler. Okuma becerisinin gelişimi sağlanarak zamanla okuma seviyesi öğretim düzeyine çıkartılır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için kullanılacak metinler Türkçe ders kitaplarından seçilecek hikâye edici metin türlerinden oluşmalıdır. Çünkü özellikle ilköğretim öğrencileri için hikâye edici metin türleri daha ilgi çekicidir. Seçilen metinler kısa olmalıdır. Her metinle ilgili basit ve derinlemesine anlama olmak üzere iki türde okuduğunu anlama sorusu hazırlanmalıdır. Okutulacak kitap olarak ise masal kitaplarının seçilmesi daha uygundur. Seçilecek masal kitapları bol resimli ve büyük puntolu olmalıdır (Yılmaz, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre, öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler de

sıklıkla kullanılmalıdır. Ayrıca, harflerin yapısal özelliklerinin hatırlatılmasının ardından aşamalı olarak kelime ve cümle çalışmalarına geçilmelidir. İlk olarak şırlı şırlı, vızır vızır gibi yansıma sözcükler ve usul usul, uzak yakın gibi ikilemeler yazdırılmalıdır. Ardından meyveler, sebzeler, şehirler ve eşyalar gibi aynı kavram alanına giren sözcükler yazdırılmalıdır. Bu çalışmaları atasözü, şiir, özdeyiş, sayışma, mani, ninni ve tekerleme yazma çalışmaları takip etmelidir. Uygulamalar sırasında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanıldığı kısa cümleler seçilmelidir.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında etkinlik sayfalarındaki metinlerin türlerinin okuma becerisini geliştirmede etkili olması gerekçesi ile ilgili sayfalarda metin türlerine yer verilmesi gerektiği ve metinlerin ilgili sayfalar üzerine yerleştirilirken sayfa düzeni ilkelerine uyulması gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenciler, okurken ve yazarken noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uymakta güçlük çekmektedirler. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerdeki bu güçlüklerin giderilmesi için etkinlik sayfaları aracılığıyla sunulan metinlerde, sayfa üzerindeki diğer yazılı içeriklerde ve öğrenciden istenen yazma görevlerinde yazım ve noktalama kurallarına uyulmalı, anlatım bozukluğu bulunmamalıdır. Yazılı materyaller üzerinde noktalama eksikliği, yanlışlığı ve gereksiz noktalama işareti kullanımı bulunmamalıdır (TTKB, 2019). Özbay'a (2014) göre, noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla ilgili hatalara, yazılı anlatımlarda çok sık rastlanmaktadır. Bu hataların giderilmesi için, öğrencilere noktalama işaretlerinin önemi ve işlevleri iyice anlatılmalıdır. Noktalama işaretlerini, dört temel beceri içerisinde ele aldığımız zaman, gerek anlama, gerekse anlatma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Noktalama işaretlerinin tamamının yazılı anlatımda belirli görevleri vardır. Duygu, düşünce, hayal ve istekler yazıyla anlatılırken söz konusu işaretleri göz ardı etmek, yazının anlaşılmasını güçleştirir; kelime grupları ve cümleler arasındaki anlam bilgisini ortadan kaldırır. Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri çok iyi bilmek ve ona göre kullanmak, yazılı ürün ortaya koymadaki başarıyı artırır. Bağcı (2013), yazının kalıcı olduğu düşünüldüğünde yazılan yazıda noktalama işaretlerinin yerli yerinde ve doğru bir şekilde kullanılması için gereken özen gösterilmelidir. Bu anlayış, ana dilimize olan saygımızın da bir göstergesidir. Bir metnin tam ve doğru olarak okunup yazılmasında önemli bir yeri olan noktalama işaretlerinin ana dil öğretimi kapsamında öğrencilere kazandırılması gerektiği

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da belirtilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre, akıcı okuma becerisi, noktalama işaretlerine uyarak okuma, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma aracılığıyla kazanılabilir. Yazma becerisinde akıcı düzeye ulaşabilmek için anlamlı ve kurallı cümleler yazılabilmesi, harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakılması, büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin uygun şekilde kullanılması gerekmektedir.

Yazılı anlatımda önemli olan konulardan biri de imlâdır. İmlâ bir dili kurallarına göre yazma, o dildeki kelimeleri yazıda gösterme biçimidir. İmlâ öğretimi, yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Büyük harf kullanımı, edat ve bağlaçların yazımı, kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme, düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı yazma, yazarken biçim ile ilgili kurallara uyma, standart Türkçe ile yazma, olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma, yazılan yazıda sebep-sonuç ilişkisi ve amaç-sonuç ilişkisi kurabilme, tekrara düşmeden yazabilme, okunaklı yazabilme ve yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcükleri kullanma becerilerinin gelişmesi ile imlâ kurallarına uygun bir yazı ortaya koyulabilir (Özbay, 2014). İçerikte bulunan metinlerde yazım yanlışı bulunmamalıdır. İmlâ kurallarına uygun yazı yazabilmek için Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu esas alınmalıdır (TTKB, 2019).

Anlatım; hiçbir tartışmaya yol açmadan tek bir yargıyı açıkça ifade etmeli, gereksiz söz sanatları ve sözcük öbeklerinden uzak, basit ve yalın; ifadeler sade ve anlaşılır olmalı, gereksiz sözcüklerden, aynı anlama gelen ifadelerden ve sözcük tekrarlarından, metin içerisinde akıcılığı bozacak nitelikteki uzun cümlelerden, karışık ifadelerden arınmış ve kolay okunabilir nitelikte olmalıdır. İçerikte anlamsal ve yapısal boyutta anlatım bozuklukları bulunmamalıdır (TTKB, 2019). Yazılı ifadelerde yazım ve noktalama yanlışlarının yanı sıra anlatım bozuklukları ile de doğru anlatabilme ve doğru anlaşılabilme unsurları engellenmektedir. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere söz konusu becerilerin doğru bir şekilde öğretilmesi için anlatım bozukluklarından da arınık olması gerekir.

Anlatım bozukluğu, yazım hatası ve noktalama hatası olan metinleri okuyan öğrencinin okumasında kelime kelime ve yavaş okuma gözlemlenir. Güneş (2019), anlatım bozukluğu içeren metinlerde okuma kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız

yapılmaktadır. Okumanın yavaş olması okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkiler. Bu şekilde okuyan bir öğrenci kelimeleri tanımak için çok zaman harcamakta, metnin anlamına dikkatini verememekte ve metni anlayamamaktadır.

Anlatım bozukluğu, yazım hatası ve noktalama hatası olmayan cümle, paragraf ve metinlerle karşılaşan öğrenciler okuduğunu anlama becerisine daha erken erişecektir. Ayrıca ana dilimizi korumak amacıyla hem konuşma dilinde hem de yazılı dilde bu hatalara yer olmamalıdır. Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarında okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için genellikle görsel, cümle, paragraf ve metinlerle ilgili sorular sorulmuştur.

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nin 2019'da yayımladığı Ölçme ve Değerlendirme El Kitabı'na, TTKB'ye (2019), Albayrak Sarı'ya (2018) ve Özçelik'e (2013) göre, ölçme araçlarındaki soru tiplerinde bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir. Bu özellikler:

Etkinlik sayfalarında bulunan sorular; alıştırma, tekrar ve yeni konunun öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmeye yönelik olmalıdır. Başarı testleri; sözlü sınavlar, kâğıt-kalem sınavları ve performans sınavları olarak üçe ayrılır. Başarı testlerinden kâğıt-kalem sınavları; objektif testler ve subjektif testler (yazılı yoklamalar) olarak ikiye ayrılmaktadır. Objektif testler içerisinde; kısa cevaplı (boşluk doldurma), sınıflamalı (doğru-yanlış), eşleştirmeli ve çoktan seçmeli cevap vermeyi gerektiren sorular bulunur. Subjektif testler (yazılı yoklamalar) içerisinde ise sınırlı ve serbest cevap vermeyi gerektiren sorular bulunur.

Kısa cevaplı sorular: Öğrencilerin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşur. Kısa cevaplı sorular; soru tipinde maddeler ve eksik cümle tipinde maddeler yoluyla sorulabilir. Bu yapıdaki test maddeleri cevap veren kişinin sorulan bilgiyi hatırlama veya cevabı bulma yeteneğini yoklamaktadır. Bu soru tipi her eğitim düzeyinde kullanıma uygundur. Maddenin neyi sorguladığı çok açık olmalıdır. Maddenin neyi sorguladığı açıkça belli değilse, soruya her cevap veren kişi soruyu başka anlamda yorumlar. Her madde yalnızca bir bilgiyi yoklamalıdır. Maddeyi oluşturan cümle, soruya cevap veren kişinin tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır. Boşluk tamamlama tipindeki sorular, tek kelime ile cevaplanabilecek şekilde

yazılmalıdır. Tüm boşlukların aynı genişlikte olmasına dikkat edilmeli ve her sorunun yalnızca bir doğru cevabı olmalıdır.

Doğru-yanlış soruları: Doğru-yanlış maddelerinin bazıları doğru bazıları yanlış önermelerden oluşur. Her madde yalnızca tek bir ana fikri barındırmalıdır. Her madde kesinlikle doğru ya da kesinlikle yanlış olmalıdır. Her madde kısa ve açık bir şekilde hazırlanmalıdır. Soru içerisinde olumsuz ifadeler kullanılmamalıdır. Madde içerisinde bir maddenin yanlışlığını ya da doğruluğunu apaçık belirtecek ipuçları bulunmamalıdır.

Eşleştirme soruları: Eşleştirme soruları 2 sütun ile karakterize edilmiş durumdadır. Sol sütun terimler listesini içerirken sağ sütun sol sütundaki kelimelerin karşılığını veya tanımlayıcı olan terimleri içermektedir. Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmalı ve sayfanın sol tarafında yer almalıdır. Cevaplar sütunu ise sayfanın sağ tarafına yerleştirilmelidir. Eşleştirme soruları çok uzun veya çok kısa olmamalıdır. Eşleştirme maddesi grubunda yer alan öncüller listesi ile cevaplar listesinin her biri birbirine benzeyen maddelerden oluşmalıdır. Eşleştirmeli maddeler grubundaki madde sayısı en az 6, en çok ise 15 olmalıdır. Eşleştirilecek öncüller ile cevaplar eşit sayıda olmamalıdır. Cevap boşlukları öncüllerin önüne yazılmalıdır. Eşleştirilecek maddelerinin hepsi aynı sayfada yer almalıdır. Yönergede eşleştirmenin neye göre yapılacağı, cevapların nasıl işaretleneceği açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmelidir.

Çoktan seçmeli sorular: Test maddesi gayet açık bir şekilde yazılmalı, ifade kesinlik taşımalı, birbirinden farklı yorumlara açık olmamalıdır. Her maddede ifade açıklığına, kesinliğine ve kısalığına dikkat edilmelidir. Test maddelerinin dil bakımından güçlük düzeyi, o testi cevaplandırarak grubun ortalama okuma yeteneğinin altında tutulmalıdır. Test maddesi önemsiz ayrıntıları sorgulamamalıdır. Her test maddesi diğer maddelerden bağımsız olarak cevaplandırılmalıdır. Bir maddede verilen bilgi, diğer bir maddede sorulan sorunun cevabını vermemelidir. Madde kökünde sadece ölçülmek istenen davranışı ortaya koymayı hedef alan ifadeler bulunmalıdır. Seçenekler ifade tarzı, uzunluk ve ölçülmek istenen kapsam bakımından birbirine benzer olmalıdır. Soru kökünde ve seçeneklerde kelime benzerliği, şık uzunluğu gibi soruyu cevaplayanların doğru cevabı bulmakta kullanabilecekleri ipuçları varsa bunlar çeldiricilerde olmalı, doğru

cevapta bulunmamalıdır. Bir testte yer alan bütün maddeler eşit sayıda seçeneğe sahip olmalıdır.

**Yazılı yoklamalar:** Yazılı yoklamalarda öğrencilerden istenen, sorulara verecekleri cevapları düşünmeleri, tasarlamaları, düzenlemeleri, yazmaları ve gerekirse yazdıklarını kontrol etmeleridir. Yazılı yoklama soruları; sınırlı cevap vermeyi gerektiren sorular ve serbest (uzun) cevap vermeyi gerektiren sorular olarak ikiye ayrılmaktadır.

**Sınırlı cevaplı yazılı yoklamalar:** Sınırlı cevap vermeyi gerektiren yazılı soruların cevapları; bir kelime, bir sayı veya bir cümle kadar kısa olmalıdır. Bu soru tipinde öğrencinin vereceği cevabın niteliğine, uzunluğuna ve biçimine ilişkin sınırlamalar koyulur (üç neden belirtin, iki benzerlik yazın, verilen boşluğa yazın gibi). Kısa cevap vermeyi gerektiren yazılı sorular ile her düzeydeki bilişsel öğrenme ürününün kazanılıp kazanılmadığı sorgulanabilir. Soruda sorgulanmak istenen özellik açık ve anlaşılır bir anlatımla aktarılmalıdır. Sorunun kesinliği olan tek bir doğru cevabı olmalıdır. Soru aracılığıyla yoklanmaya çalışılan kazanım, öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik olmalıdır.

**Uzun cevaplı yazılı yoklamalar:** Serbest yani uzun bir şekilde cevap vermeyi gerektiren yazılı sorularda, öğrencinin kendisine yöneltilen soruyu okuyarak neyin sorulduğunu anlaması, sorunun cevabını düşünüp bulması ve bulduğu cevabı düzenli bir biçimde yazması gerekmektedir. Uzun cevap vermeyi gerektiren yazılı sorular; yazma becerileri ve özellikle yazılı anlatım gücünün ölçülmesi için ölçme araç veya yöntemlerinin içerisinde en geçerli ölçümü sağlayan soru tipidir. Uzun cevap vermeyi gerektiren sorulara verilecek cevaplar genellikle bir cümleden daha uzun olmalıdır. Bu sebeple uzun cevap vermeyi gerektiren soruların cevaplanması uzun zaman almaktadır. Öğrencilere verilen zamana göre soru sayısında uyarlamalar yapılmalıdır.

Yukarıda verilen açıklamalara bakıldığında etkinlik sayfalarında önceki öğrenmeleri pekiştirmek ve öğrenme ürünlerini değerlendirmek amacıyla verilen soruların ilgili özellikleri barındırarak doğru olması gerektiği; soruların doğru bir şekilde cevaplanabilmesi için soruların kaynağının da doğru özellikleri taşıması ve bu soruların cevap biçimi bakımından çeşitlilik göstermesi gerektiğinin oldukça önemli olduğu görülmektedir.



Ayrıca, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların öğrenme düzeylerine uygun güçlükte sorular sorulmalıdır. Bilişsel davranışların sorgulanmasında kullanılan sorular, Bloom Taksonomisi'nin tüm alt basamaklarından (bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) olabilir. Sorular, ölçülmek istenen kazanımın kapsamına uygun şekilde sınırlandırılmış olmalıdır. İstenen görevlere ilişkin örnekler verilmeli ve örnek soruların çözümü eksiksiz ve hatasız bir şekilde yapılmış olmalıdır. Ayrıca hazırlanan tüm soru türlerinin kurgusu, soru kökü ve öncülleri açık, anlaşılır ve eksiksiz olmalıdır. Hazırlanan soru türlerindeki olumsuz soru ifadelerinin altını çizerek ya da kalın harflerle yazarak öğrencilerin dikkati çekilmelidir.

Yorum ve kişisel görüş içeren açık uçlu sorular dışındaki tüm soruların cevabı cevap anahtarında yer almalıdır. Cevap anahtarı, hatasız bir şekilde hazırlanmalıdır. Cevap anahtarı sorulardan farklı bir sayfada yer almalıdır. Cevap anahtarında sadece cevaplar yer almalı, sorulara tekrar yer verilmemelidir. Senemoğlu'na (2013) göre, öğrenciden tamamlaması istenen görevlere yönelik verdikleri cevapların doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında geri dönütler verilmelidir. Öğrencilere cevaplarıyla ilgili verilen dönütler, sadece öğrenme sonuçlarıyla ilgili bilgi vermekle kalmayıp öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin ve eksiklerinin giderilmesine hizmet ettiği ölçüde öğrenme düzeyinin yükselmesine yardımcı olabilir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların hangilerini yetersiz olarak öğrendiklerini ya da hiç öğrenemediklerini ve öğrenememe nedenlerini belirleyerek her öğrencinin öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlarının düzeltilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eksikler ve yanlışlar düzeltilerek; öğrenme güçlükleri giderilmeye başlanır ve davranışlar kazandırılır. Yılmaz (2019), öğrenciler tarafından tamamlanan görevlerin tekrarını sağlamak için motivasyon artırıcı pekiştireçler kullanılmalıdır. Davranışın tekrar edilme sıklığını artırmak amacıyla kullanılan uyarıcılara, pekiştireç adı verilmektedir. Olumlu pekiştireçlerin öğrenciye sunulması, olumsuz pekiştireçlerin ise ortamdan geri çekilmesi davranışın yapılma olasılığını artırmaktadır (Senemoğlu, 2013). Kaya (2006), derslerdeki başarıyı ve öğretim hizmetinin niteliğini arttırıcı en önemli öğelerin; ipucu, pekiştireç, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımı olduğunu belirtmiştir. Doğanay Bilgi'ye (2017) göre, okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere kendi hatalarını düzeltme fırsatı sunulmalıdır.

Görevlerin ne olduğunu belirten yönergeler basit ve anlaşılır bir şekilde yazılmalıdır (Doğanay Bilgi, 2017; Reid ve Green, 2020). Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin başında bulunan yönergeler açık ve anlaşılır nitelikte olmalıdır (TTKB, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), sözlü olarak verilen yönergelerin uygulanabilmesi, yazılı yönergelerin okunduğunda kavranabilmesi ve yazılan yönergelerin kısa olmasına ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Senemoğlu'na (2013) göre, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin öğreneceği konuya uygun olarak verilen yazılı ve sözlü yönergeler, örnekler ve sorular öğretimin desteklenmesinde kullanılabilecek birer ipucudur. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yönergeler, öğrenci başarısını olumlu yönde %14 oranında artırmaktadır.

Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanacak olan not kâğıtları ve çalışma kâğıtlarında metin içerisinde ya da tek başına verilen sözcük ve cümleler kısa, basit ve anlaşılır nitelikte olmalıdır. Ödevler ve çalışmalar öğrencilerin üstesinden gelebileceği güçlükte olmalı, çalışmaların yapılacağı tarih ve süre sayfa içerisinde belirtilmeli, etkinlik çeşitliliği sağlanmalı, etkinlikler arasında yeteri kadar boşluk bırakılmalı, yazma görevleri için bırakılan boşluklar; istenen görevlerin yazılmasına yetecek uzunlukta olmalı, görevlerin tamamlanmasında küçük adımlar ilkesine uyulmalı, bireysel çalışmalar kadar grup çalışmalarına da yer verilmeli, öğrencilere kendi kendilerini denetleme ve hatalarını düzeltme fırsatı sunulmalıdır (Doğanay Bilgi, 2017; Reid ve Green, 2020).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan görevlerde, eğitim ve öğretim ilkelerinin en temel prensiplerinden olan yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa şeklinde öğretim hizmeti sağlanmalıdır (Kalkan, 2019). Çalışma kâğıtlarındaki içeriğin düzenlenmesinde aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Konu anlatımı ve konu ile ilgili örnekler basitten karmaşığa, yakından uzağa ve kolaydan zora doğru olacak şekilde sıralanmalıdır (TTKB, 2019).

Görevlere ilişkin verilen açıklamalar incelendiğinde etkinlik sayfalarında verilen görevlerin anlaşılabilirliğini sağlamak için yönergelere yer verilmesi gerektiği; bu yönergelerin içerikteki diğer yazılardan farklı renkte, farklı yazı tipiyle, farklı puntuyla, daha koyu, doğru yerde, tek bir göreve yönelik ve eksiksiz bir şekilde

verilmesi gerektiği; görevlerin tamamlanmasına destek olmak amacıyla örnek verilmesi; pekiştirmeçer sunulması; süre verilmesi; görevlerin farklı güçlükte olması; farklı güçlükteki görevlerin ise basitten-karmaşığa doğru sıralanması; görevlerin tekrarı ya da yeni öğrenmeleri sağlaması ve bu görevler tekrarı sağlıyorsa da yıldırıcı olmaması gerektiğinin önemi oldukça açıktır. Tamamlanan görevler için okuma ve yazma güçlüğü olan bireylere öğrenme ürünlerinin doğruluğunu kontrol edebilmeleri için geri bildirim ve cevap anahtarı unsurları ilgili etkinlik sayfalarında mutlaka verilmesi gerekmektedir.

MEB (2014), etkinlik sayfalarının önemi, etkinlik sayfalarını hazırlarken ve uygularken dikkat edilmesi gereken hususlar genel olarak şu şekildedir:

Çalışma kâğıtları, öğrencilerin belli bir konuyla ilgili tekrar yapmalarını ya da öğrendikleri bilgileri yeni durumlarda kullanmalarını sağlayan öğretim materyalleridir. Çalışma kâğıtları, öğrenilen bilgileri pekiştirerek kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Bunun yanında çalışma kâğıtları alıştıırma amaçlı da tasarlanıp kullanılabilir. Ayrıca bir değerlendirme aracı olarak tasarlanıp sınıf içinde veya evde ebeveyn gözetiminde uygulanabilir. Çalışma kâğıtları görsel zenginliğe sahip olduğu için öğrenciler sıkılmadan çalışma kâğıtları üzerindeki etkinlikleri yapabilirler. Bilgisayar ortamında hazırlanabileceği gibi kâğıt üzerinde elle de tasarımı yapılabilir. Çalışma kâğıtları, öğrenme sürecine bazen velinin de dâhil edilmesini gerektirebilir. Bunlar ders kitaplarından bağımsız olduğu için öğrenciler için uygulamak oldukça pratik ve zevklidir. Maliyeti imkânlar dâhilinde uygun olabilir.

Çalışma kâğıtları; öğrenci seviyesine uygun olacak şekilde tasarlanmalı, tasarımı basit ve sade tutulmalı, renkli hazırlanmalı, kullanılan şekil ve resimler karmaşık olmamalı, görselliği basit ve zengin olmalı, konuyla ilgili olmalı, özet bilgiler içermeli ve yıldırıcı uygulamalar olmamalı, metin-resim-şekil uygunluğu olmalı, seçilen şekiller içerikte kullandığınız metnin anlamını çağrıştırmalı, verilen her farklı yönergenin punto veya yazı tipi farklı olmalı, aynı tip yönergelerde ise aynı punto ve aynı yazı tipi olmalıdır. Metin, resim ve şekiller karışık bir düzende kâğıda sıkıştırılmamalıdır. Gerekirse konuyu ikiye bölmeli, sade bir tasarıma gidilmelidir. Eğer konunun birden fazla etkinlik sayfasına bölünmesi gerekiyorsa bu sayfaları numaralandırarak seri şekilde arka arkaya verilmelidir. Kullanılan resim ve şekiller konuyla alakasız olmamalıdır. Seçilen resim ve şekillerde konuyla ilgili

olmayan unsurlar bulunmamalıdır. Çalışma kâğıtlarında kullanılan metinlerin puntosu okumayı kolaylaştıracak şekilde belirlenmelidir. Çalışma kâğıtlarındaki yazı stilleri ve puntoları, özellikle ders kitaplarındaki yazı stilleri ve puntolardan farklı olmalıdır. Çalışma kâğıdının en üstüne konu ve ulaşılmaması hedeflenen kazanım yazılmalıdır. Yönergeler, öğrencilerin anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılır bir dil kullanarak ve kısa cümlelerle belirtilmelidir. Verilen etkinlikler için uygulama süresi de sayfa içerisinde belirtilmelidir. Çalışma kâğıdında kullanılacak metin ve resimler okunduğunda anlaşılabilir nitelikte olmasına dikkat edilerek seçilmelidir. Çalışma kâğıtlarındaki içerikler, ön öğrenmeleri pekiştirmek, tekrar etmek, yeni bir konuyu öğretmek ya da öğrenilen konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Çalışma kâğıtları, birden fazla konu ve kavramın kazandırılması için hazırlanmışsa içerisindeki etkinlikler kolaydan zora doğru sıralanmalıdır. Görevlerin gerçekleştirilmesine destek sağlamak amacıyla gerekli yerlerde ipuçları verilmelidir.

Yazılı materyaller; doğru içerikler barındırmalı ve hata unsuru barındırmamalıdır. Dersin ve konunun amacına ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Yazılı materyallerin içerisinde bulunan yazılı içeriklerde kullanılan dil sade ve anlaşılır olmalıdır. Öğrencilere, alıştırmaya ve farklı uygulama yapma imkânı sağlamalıdır. Yazılı materyaller, her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır. Bu tür materyallerin içeriği, mutlaka doğru ve güncel bilgiler içermelidir (Civelek, 2014). Öğrenme malzemesi eğitimde aktif bir şekilde kullanıldığında, öğretmek istenen bilginin açık ve net bir hâle getirilmesi sonucu bilginin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmaktadır. Bu da öğrenmenin kolaylaşmasını sağlayacaktır (Kalkan, 2019).

Yukarıda verilen açıklamalar incelendiğinde çalışma kâğıdı ifadesine sıkça rastlanmaktadır. İçerik olarak bakıldığında ise çalışma kâğıdı ve etkinlik sayfasının aynı şey olduğu görülmektedir. Sanal ortamlarda okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan etkinlik sayfalarının alan yazınına uygunluğu, yukarıda verilen bilgilerin kontrol listelerindeki özelliklere dönüştürülmesiyle incelenmiştir. Uygun nitelikleri taşıyan ve üzerinde alan yazınına uygun düzenlemeler yapılan etkinlik sayfaları okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesi amacıyla kullanılabilir. Okuma ve yazma güçlüklerinin giderilebilmesi için öncelikle bu becerilere ilişkin güçlük belirtileri taşıyan

öğrencilerin tanılanması gerekmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarından nasıl faydalanacağı ve eğitim ortamlarına nasıl dâhil edileceği, eğitim ortamlarına dâhil ederken bu öğrenciler için ne tür düzenlemeler yapılacağı, özgül öğrenme güçlüğü'nün bir bireyde var olduğunu ve türünün ne olduğunun nasıl belirleneceği araştırmanın kapsamında önem arz etmektedir. Bu gerekçelerden dolayı okuma ve yazma güçlüğüne sahip bireylerin tanılama ve eğitim ortamlarına dâhil edilme süreçlerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

### **Okuma Güçlüğü'nün Tanılanması**

Görgün'e (2020) göre, bireye özgül öğrenme güçlüğü tanısı koyulabilmesi için detaylı bir değerlendirme gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Gerçekleştirilen kısa süreli aile görüşmeleri ya da bireye yöneltilen birkaç soru özgül öğrenme güçlüğü'nün varlığı hakkında kesin bir bilgi veremez. Bu nedenle tek bir bilgi kaynağı ile kısa sürede yapılan değerlendirmeler yerine; özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin risk altında bulunan bireylerin şu anda ve geçmişinde yaşadıklarının ve okuma becerilerindeki performanslarının detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü şüphesi ile ilkökul ikinci sınıf düzeyine gelen öğrencilere tanı koyulabilmesi için ilkökul birinci sınıftaki ve okul öncesindeki performanslarını değerlendirmek, o dönemdeki defterlerini incelemek ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle görüşülmesi gerekmektedir. Ayrıca özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin şüphe taşıyan bireylerin yaşadıkları güçlüklerin akademik ve sosyal hayatlarına etkisinin de incelenmesi gereklidir. Disleksi (okuma güçlüğü), özgül öğrenme güçlüğü'nün alt tiplerinden birisidir. Bu sebeple tanılama sürecinde genel anlamda özgül öğrenme güçlüğü tanısı koyulurken takip edilen aşamalar izlenmektedir.

Balcı'ya (2017) göre, disleksi öğrenme güçlükleri içerisinde en sık karşılaşılan güçlüktür. Erken teşhis koyulabilen dislektik bireylerin uygun eğitimle gelişim göstermesi mümkündür. Vernon (1960), ciddi boyutta okuma güçlüğü olan bireylerle ilgili yapılan anketlerde dislektik bireylerin sayısı oldukça fazla olmasına rağmen bu bireylerin sayısı azımsanmıştır. Okumayı öğrenemeyen bireylerle ilgili öğretmenler sürekli şikâyette bulunmaktadır ve bu öğrencileri eğitim psikologlarına, kliniklere yönlendirmektedir. Tanılanmış ve uygun eğitimle karşı karşıya bırakılan disleksili bireylerin okuma becerilerinde gelişme görülür. Strang'a

(1968) göre, çocuğun okuma gelişimini kolaylaştırabilecek ve okuma güçlüğünü engelleyebilecek erken teşhise özel bir önem verilir. Anaokulu yıllarından itibaren disleksinin varlığı çocuğun bazı gelişim yönlerindeki belirtiler aracılığıyla hissedilebilir. Bu gelişim yönleri: Fiziksel gelişim ve bozukluklar, büyük kas koordinasyonu, el-göz koordinasyonu, görsel algılama, hafıza gelişimi, işitsel algı, görsel dikkat süresi, işitsel dikkat süresi ve dil gelişiminden oluşmaktadır.

Disleksili çocukların tanılanmasında ebeveynler, öğretmenler, eğitim psikologları, uzman öğretmenler, sınıf öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerin ve öğretim programı odaklı yapılan değerlendirmelerin rolü büyüktür. Eğitim psikologları; disleksi vakalarında zekâ testlerini yaparak IQ ölçümlerini yapan kişilerdir. Uzman öğretmenler; disleksi şüphesi olan çocukların okuma, heceleme, yazma ve sayı sayma becerilerini değerlendirmektedirler. Değerlendirmede, ebeveynlere evde neler yapabilecekleri, öğretim programları ve stratejileri hakkında önerilerde bulunulmalıdır. Sınıf öğretmeni, disleksi şüphesi olan öğrencilerin sorunlarını fark etme, yapabildiklerini ya da yapamadıklarını değerlendirme, destek sağlama ya da başkası tarafından sağlanmasına ilişkin sorumluluğun sahibidir. Ayrıca disleksili çocuğun öğretim programının bir alanında net bir şekilde zorluk yaşaması da dikkate alınmalıdır (Reid, 2020).

Schulte Körne'ye (2010) göre, okuma becerisinde yaşanan güçlüğün teşhisinde okuma hızı, okunan birimlerin doğruluğu ve okuduğunu anlama becerilerindeki yeterlilik durumu temel alınmalıdır. Okul yıllarında disleksi şüphesi olan öğrenciye tanı koyulmasında okuma becerisi yaşitlarınıninkiyile karşılaştırılır ve standart teşhis testleri kullanılır. Bu testlerden biri de yaş ve sınıfa bağlı olarak uygulanan 20 cümledeki içerisindeki kelimeler arasında boşluk bırakarak ve dikte edilerek yazılmasına dayalıdır. Disleksi şüphesi olan bireylerin okul çağındaki bilişsel kavramları tanımlama yeteneğini ölçmek için WISC-IV (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği) kullanılır. Disleksi tanısından emin olabilmek için uzmanlar, okul tarihindeki okuma ve yazılı dil becerilerinin gelişimine, kaygı ve depresyon gibi duygusal gelişimlerini de değerlendirmelidirler. Disleksi tanısının koyulması genellikle aylar hatta yıllar sürebilir. Disleksi tanısı koyulan bireye bu durum açıkça anlatılmalıdır. Açıklandığında bireyin stres düzeyinde azalma gözlemlenir. Bireye disleksi tanısı koyulduğu ebeveyn tarafından okula bildirilmelidir. Bu durum bireyin

öğrenimi için iş birliği yapılabilmesi, destek verilebilmesi ve sınıfa dâhil edilebilmesi için önemlidir.

Sümer'e (2020) göre, disleksi tanısının koyulabilmesi için öğrencilerin alıcı dil, dinlediğini anlama, ifade edici dil, hece farkındalığı, ses bilgisel farkındalık, isimlendirme hızı, harf farkındalığı, sözcük okuma, sözcük tanıma, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde gösterdikleri performansın değerlendirilmesi gerekir. Disleksili öğrencilerin zekâ puanları ve okul performansları arasındaki fark doğrultusunda tanı koyulmakta ve tanı koyulmasında DSM-V'teki tanı ölçütleri etkilidir. DSM-V ölçütlerinden okumada zorlanma, yanlış okuma, okuduğunu anlama güçlüğü ve harf karıştırma disleksinin varlığını işaret eden belirtilerdir. Ayrıca en az 6 ay süreyle bu belirtilerin gözlemlenmesi beklenir.

Okuma diğer üç temel dil becerisiyle yakın bir ilişki içerisinde. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ise en yakın ilişki içerisinde olduğu beceri yazmadır. İlkokulun başlangıcında okuma ve yazma süreci beraber yürütülmektedir. Bu dönemde ve daha sonraki dönemde okumada görülen güçlükler yazmada da görülecektir. Doğru okuyamayan öğrenci doğru da yazamayacaktır. Disleksinin belirtileri incelendiğinde yalnızca okumaya değil yazma becerisine ilişkin güçlükler de görülmektedir. Hem bu gerekçe ile hem de çalışmanın kapsamı gereği yazma güçlüğü'nün tanılama sürecine de yer verilmesi gerekmektedir.

### **Yazma Güçlüğü'nün Tanılanması**

Amerikan Psikiyatri Birliğinin Tanı Sınıflandırma Sistemi'ne (DSM- 4) göre, yazmadaki güçlükler birinci sınıfın başında ortaya çıksa bile yeterli düzeyde ilerleme göstermesi için yılsonuna kadar beklenmesi gerekir. Bu yüzden yazılı anlatım güçlüğü'nün birinci sınıfın sonundan önce teşhis edilmesi çok nadir gözlemlenir. Bu güçlük genellikle ikinci sınıfta ortaya çıkar (APA, 1994). Şahin'e (2020) göre, akranlarından okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerde farklılık gösteren ve genel eğitimden yeterli düzeyde faydalanamayan dezavantajlı öğrencilerin alması gereken özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine bir an önce ulaşmaları için erken tanı koyulması oldukça önemlidir. Yazma güçlüğü, özgül öğrenme güçlüğü'nün alt kategorilerden biridir. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin tanılanma sürecinde sınıf öğretmeni, rehberlik ve psikolojik danışman, okul idaresi ve öğrencinin ailesi rol almaktadır.

Şanlı (2019), yazma güçlüğünün tanılanma sürecinde diğer öğrenme güçlüklerinin tanılanma sürecine benzer şekilde ilk adım çoğunlukla aile ve öğretmen tarafından atılmaktadır. Çocuğunun yazma becerisinde güçlüğü olduğunu fark eden aile, problemi çocuğun zekâsı ile ilişkilendirebilmekte ve çocuğun yönergeleri yerine getirmedeki performans eksikliği, ailenin söz konusu algısını pekiştirici rol oynamaktadır. Bunun üzerine aile problemi sınıf öğretmenine iletir. Şahin'e (2020) göre, sınıf öğretmeni ise genel eğitimden yazma becerisi açısından yararlanamadığını düşündüğü öğrencisini RAM'a tanılmaya göndermeden önce sınıf içerisinde uyarlamalar yaparak genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmelerini sağlamalıdır. Sınıf öğretmeni, sınıf içerisinde yapılan uyarlamalara rağmen genel eğitimden faydalanamayan öğrencileri RAM'a yönlendirmekle görevlidir. Şanlı (2019), RAM'ın özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülerek yönlendirilen bireylerin belirlenmesi, tanılanması, bireysel eğitimlerinin planlanması, ailelerin psikososyal açıdan desteklenmesi, öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve çocukların almış oldukları destek eğitimi ile birlikte sürece adaptasyonunu takip ettiğini belirtmiştir.

Akçamete'ye (2009) göre, ülkemizde özel eğitime ilişkin yasa ve yönetmeliklerde öğrenme güçlüğü özel eğitim kategorileri içinde yer alsa da öğrenme güçlüğünün varlığını belirlemeyle ilgili ölçü araçlarının olmaması ve var olan ölçü araçlarının öğrenme güçlüğünün tanımında belirtilen özellikleri ortaya çıkaracak şekilde kullanılmasının bilinmemesi nedeniyle gerçekten öğrenme güçlüğü olanların belirlenmesi ve özel eğitime uygunluğunun tespit edilmesinde güçlükler yaşanmaktadır. Öğrencinin öğrenme güçlüğünün olduğu ve özel eğitimden yararlanmaya ihtiyaç duyduğu belirlendikten sonra özel eğitim hizmetlerinin planlanabilmesi için okul programındaki derslerde yapabildiklerini ve yapamadıklarını belirlemek amacıyla eğitsel değerlendirmeye yer verilir. Bireyin yapamadıkları ve yapabildikleri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilir ve öğrencinin geliştirilen program aracılığıyla ilerlemesi izlenir. Şen Kösem ve Bakacak'a (2019) göre, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin farklı gelişim alanlarında yapamadıklarını dikkate alarak, kazandırılacak davranışların neler olduğunu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de rol aldığı bir ekip



tarafından hazırlanan yazılı bir programdır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; öğrencinin akademik performans düzeyini, RAM tarafından gönderilen eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçları, öğrencinin gereksinim duyduğu destek eğitim hizmetlerinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetlerin kimler tarafından sağlanacağı, öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem, teknik, araç-gereç, eğitim materyalleri, eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri, davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem, teknik ve öğrencinin kişisel bilgilerini içerir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimden nasıl yararlanacağı, akranlarıyla eğitimde eşitlik fırsatından yararlanma durumunun aynı olup-olmaması, eğitimden yararlanabilmeleri için hangi eğitim ortamlarına yerleştirileceğine ilişkin bilgilere araştırma kapsamında değinmek yerinde olacaktır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pek çoğu öğretim faaliyetlerinin tamamını ya da bir bölümünü normal okul ortamında kaynaştırma düzenlemesi içerisinde almalıdır (Akçamete, 2009). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerinin, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmetleri sağlanarak kendi devam ettikleri okullarda öğretim faaliyetlerini sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarına kaynaştırma yoluyla eğitim denir (Şen Kösem ve Bakacak, 2019). Kargın'a (2006) göre, kaynaştırma kapsamındaki destek eğitim hizmetleri; sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sınıftan ayrılmadan sağlanan destek eğitim hizmetleri; danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımcı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı olarak üçe ayrılmaktadır.

Lewis ve Doorlag'a (1999) göre, danışman yardımcı genel eğitim sınıfında özel gereksinimli öğrenci, bir okul gününün tamamını genel eğitim sınıfında geçirir ve doğrudan özel eğitim hizmetinden faydalanmaz. Bu hizmette özel eğitim danışmanı öğretmene öğretimi uyarlama, problem davranışlarla başa çıkma ve öğrencinin sınıfa kabul edilmesini sağlama konularında danışmanlık görevini yürütür. Ayrıca sınıf içinde materyalleri öğrencinin gereksinimlerine göre nasıl düzenleyeceği ya da hazırlayacağı, çeşitli malzemeleri nasıl kullanacağı konularında da öğretmene bilgi verir. Bu düzenlemede sınıf öğretmeni eğitim ve

öğretim faaliyetlerinden birinci derecede sorumludur. Özel eğitim danışmanı ise kaynaştırma uygulamasının başarısını artırmak için öğretmene önerilerde bulunur ve öğretmen danışman tarafından bulunulan önerileri uygular. Özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı uygulamasında özel gereksinimli öğrenci, eğitimini genel eğitim sınıfında sürdürür ve öğretmenden özel eğitim desteği alır. Özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyumunu artırmak, öğretmene öğrenciyle yapacağı çalışmalarda yardımcı olmak, engelli olmayan öğrencilerle çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmek, doğrudan sınıfta öğretim yapmak ve öğrenciler arasında olumlu etkileşimi sağlamak gibi konularda yardımcı olur. Özgül öğrenme güçlüğünün giderilmesinde, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni sınıf içerisinde birlikte çalışmalar yürütürler. Sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminden birlikte sorumludurlar ve özel eğitim öğretmeni sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik eğitim desteğini sürdürür (aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek hizmetler; kaynak oda ve gezici özel eğitim öğretmeni desteğinden oluşmaktadır. Kaynak oda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmetlerinden faydalanmak için geçirdiği yerdir. Gezici özel eğitim öğretmeni ise okullarda gezerek öğrencilere güçlüklerinin giderilmesinde destek olmak için özel eğitim hizmeti verir. Özel gereksinimli öğrenci bir tam okul gününün çoğunu sınıfında geçirir ancak günün belli zamanlarında gezici öğretmenden özel eğitim desteği almak üzere sınıftan ayrılır. Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitiminden faydalanmalarında bazı engeller vardır ve bu engeller; olumsuz öğretmen tutumları, uygun personel ve destek servislerinin olmayışı, genel ve özel eğitimin farklı algılanışı ve fiziksel çevrenin yetersiz oluşudur (Kargın, 2006).

Sucuoğlu ve Kargın'a (2006) göre, uygun olmayan öğretmen tutumları kaynaştırma uygulamasının engellerinden biri olarak bilinir. Kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşlere sahip olan öğretmenler ise kaynaştırma uygulamasının akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimini ve sosyal davranışlarının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu şekildeki öğretmen tutumları kaynaştırma öğrencilerini dışlamaya, yok saymaya yöneliktir ve eğitimde fırsat eşitlik ilkesine aykırıdır. Türk'e (2011) göre, kaynaştırma eğitimi

özel gereksinimli öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinden yola çıkarak başlatılmış bir eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma eğitimindeki amaç, özel gereksinimi olan öğrencilerin toplumdaki dışlanmasını engellemek ve akademik anlamda normal gelişim gösteren bireylere de özel eğitime ihtiyacı olan akranlarıyla birlikte yaşamayı öğretmektir. Eğitimde fırsat eşitliği sadece normal gelişim gösteren öğrenciler için değil aynı zamanda normalin altında veya üstünde öğrenme, fiziki vb. farklılıkları olan öğrencilerin de yararlanabilmesini sağlamak adına kaynaştırma eğitimi devreye girer. Hiçbir bireyin eğitim hakkı engellenemez ancak bireye uygun eğitim ortamlarına yerleştirilebilirler. Araştırmanın kapsamı gereği, kaynaştırma eğitiminden faydalanan ve faydalanması uygun görülen okuma ve yazma becerilerinde güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin giderilmesi amacıyla yapılan uygulamaları, okuma ve yazma güçlüğü alanında yapılan çalışmaları incelemek amacıyla alan yazınından araştırmalara başvurulması öngörülmüştür.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde; okuma ve yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

### **Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Dağ (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin katkısı incelenmiştir. Bu çalışma, 2009-2010 öğretim yılının güz döneminde Sinop il merkezindeki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmede ve öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde hikâye edici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında yaptığı hataların sıklığı betimsel verilerle sunulmuştur. Uygulama sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişme gösterdiği görülmüştür.

Yüksel (2010) tarafından yürütülen çalışmada okuma güçlüğü olan bir öğrencinin, okuma becerisinde yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ve giderilmesi hedeflenmiştir. Çalışma Afyonkarahisar merkezde bulunan Sümer İlköğretim

okulunda yürütülmüştür. Öğrencinin okuma becerisindeki güçlüklerini gidermeye yönelik “Kelime Kutusu Stratejisi” ve “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” kullanılarak okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma düzeyine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Eylem araştırması deseninde gerçekleştirilen çalışmada beşinci sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenci ile birebir yapılan her bir çalışma 1,5 saat sürmüştür ve toplamda 33 saatte uygulama tamamlanmıştır. Öğrencinin okuma düzeyi ile ilgili araştırmacının yaptığı ön değerlendirmede öğrencinin okuma becerisinde akıcılık kazanamadığı, heceleyerek okuma, okuma sırasında atlama ve eklemeler yapma, yanlış okumalar yapma, tekrarlı okumalar yapma, parmakla takip etme ve öne doğru sallanarak okuma araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Uygulamaya öğrencinin sınıf seviyesinin altında bulunan 4, 3, 2 ve 1. sınıf seviyelerinden sırasıyla metin seçilerek okutulmuştur. Öğrencinin okuma düzeyinin 1. sınıfa uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciye 1. sınıf seviyesinden metinler seçilerek okuma çalışmalarına devam edilmiştir. Öğrenciye uygulama sırasında metin bir kez sessiz okutulmuş sonrasında sesli okuma yaptırılmış ve eş zamanlı olarak öğrencinin okuma performansı video kayıt cihazına alınmıştır. Araştırmacı da öğrencinin okuduğu metnin bir kopyasından öğrencinin okuma yanlışlarını takip ederek altını çizmiştir. Öğrencinin sesli okuma sırasındaki okuma performansına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrenci okumasını tamamladıktan sonra okuma sırasında yaptığı tüm yanlışlar öğrenciye söylenmiş ve sırasıyla söylenen tüm kelimelerde duyduğu harf sayısı kadar kutucuk çizmesi ve içlerine kelimenin seslerini yazması istenmiştir. Öğrencinin kelime düzeyindeki yanlışlarını düzeltmek için tekrarlı okuma ve eşli okuma çalışmaları da yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılan son teste göre kullanılan okuma stratejileri okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma hatalarını azaltmış, okuma hızını ve düzeyini artırmıştır. Ön test değerlendirmesine göre “Endişe Düzeyinde” okuma performansı sergilerken uygulama sonunda “Öğretim Düzeyine” yükselmiştir. Uygulama başlangıcında 40 kelime okurken uygulama tamamlandıktan sonra 61 kelime okuyabilir düzeye gelmiştir.

Uzunkol (2013) tarafından okuma güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sırasında yaptığı okuma hatalarının tespit edilmesi ve bu hataların giderilmesinde kelime tekrarlama, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak

okuma ve eşli okuma stratejilerinin kullanımının etkisi incelenmiştir. Araştırma, durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum deseni”nde yürütülmüştür. Verilerin toplanması aşamasında, Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’den (1986) uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri”nden ve video kayıtlarından yararlanılmıştır. Uygulama yapmadan önce öğrencinin heceleyerek ve yavaş okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu saptanmıştır. Uygulamalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyinin (%94), okuduğunu anlama düzeyinin ise (%83) olduğu “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin okuma düzeyi öğretim düzeyine yükselmiştir.

Yıldız (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesinde kopyalama ve dikte çalışmalarının etkisi incelenmiştir. Araştırma, uygulamalı eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrenci, Ankara’da kamuya ait bir ilkokula devam etmektedir ve birinci sınıftan itibaren araştırmacının öğrencisidir. Öğrencinin yazma güçlüğü’nün nedenlerinin anlaşılması için öğrenci sınıfta ve teneffüste gözlemlenmiş, ebeveynleriyle görüşülmüş, sağlık raporları, çalışma kitapları ve defterleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonunda öğrencinin yazma güçlüğü’nün daha çok gelişimsel koordinasyon bozukluğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin okunaklı yazma becerisini geliştirmek için büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretimi eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Yedi hafta süren uygulamada 35 ders gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin yazı okunaklılığındaki gelişimi belirleyebilmek için uygulama öncesi ve sonrası kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmıştır. Yazının okunaklılık düzeyi “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak uygulamanın başarılı olduğu, öğrencinin okunaklılık bakımından yetersiz olan yazısının orta düzeyde okunaklı bir seviyeye ulaştığı görülmüştür.

Yamaç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuma güçlüğü olan bir 4. sınıf öğrencisinin okuma akıcılığını geliştirmek hedeflenmektedir. Doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisinin değerlendirildiği bu çalışmada bu öğelerin gelişim süreci “Yanlış Analiz Envanteri”, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “CVPM (dakikada okunan doğru kelime sayısı hesaplaması)” veri toplama araçları

kullanılarak incelenmiştir. Tek denekli araştırma deseni kullanılan bu çalışmada okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniği bir arada kullanılmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Gazlıgöl İlkokulunda gerçekleştirilmiş ve haftada dört saat olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Uygulamada uzman görüşü alınarak seçilen metinler ve hikâye kitapları kullanılmıştır. Uygulama öğrenci ile birebir boş bir sınıfta yapılan okuma çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kelime tanıma becerisi endişe düzeyinden serbest düzeye, okuma hızı dakikada 20,8'den 34,2'ye ve prozodi puanı %15'den %66'ya yükseldiği yapılan ölçümler sonucunda tespit edilmiştir.

Akbaba ve Yalçın (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin yazmış olduğu metinler, araştırmacılar tarafından belirlenen hata başlıkları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Hatalar: Kelime, cümle, paragraf ve metin olmak üzere dört düzeyde başlıklandırılmış ve nerelerde daha çok hata yapıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma, Elazığ ili merkez ilçesinin Yurtbaşı beldesinde bulunan İbn-i Sina Ortaokulu 6. sınıf kademesinde yer alan iki şubedeki toplam 38 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerden "Hayvan Sevgisi" ile kompozisyon yazmaları istenmiş ve veriler doküman analizi yoluyla kompozisyon kâğıtları üzerinden toplanmıştır. Doküman analizi tekniğiyle incelenen metinlerdeki yazma hatalarının daha çok nerelerde yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kelime düzeyinde yaptıkları hataların çoğu yazım hatalarından oluşmaktadır. Cümle düzeyinde noktalama işaretleri, ardından da anlatım bozukluğu başlığında daha çok hata yapıldığı görülmektedir. Paragraf düzeyinde öğrencilerin cümleler arası bağ kurmada ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerine uygun cümle yazmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Metin düzeyinde ise en fazla yapıldığı tespit edilen hata, öğrencilerin paragraflar arasında anlamlı bir geçiş sağlayamamalarıdır.

Akyol ve Kodan (2016) tarafından yürütülen çalışmada okuma güçlüğü yaşayan bir 4. sınıf öğrencisinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin katkısı incelenmiştir. Çalışma Bayburt il merkezindeki bir ilkokulda yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri, hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki kamera kayıtları

kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve betimsel verilerle sunulmuştur. Analizler sonunda öğrencinin okumada düşük performans gösterdiği ve “Endişe Düzeyi”nde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan tespitler doğrultusunda öğrenci için bir okuma programı hazırlanmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı 45 ders saati süresince bir okuma programı uygulanmıştır. Program kapsamında tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejilerinden yararlanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencinin okuması değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencinin: Kelime tanıma ve okuma becerisi düzeyinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Kardaş İşler ve Şahin (2016) tarafından yürütülen çalışmada okuma güçlüğü çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma alanındaki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların giderilmesine yönelik uygulamalar yapılması hedeflenmektedir. Öğrencinin okuma alanındaki sorunlarını çözmeye yönelik “Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi” ve “Eşli okuma stratejisi” kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Uygulama 2013–2014 eğitim-öğretim yılının toplam 13 saatlik sürecini kapsamaktadır. Gözlemler ve doküman incelemesi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Uygulama öncesinde, öğrencinin tekrar ederek, heceleyerek, heceleri ve sözcükleri atlayarak okuduğu, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda Türkçe ders ve hikâye kitaplarından öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilmiştir. Tüm bu çalışmalar ses kaydına alınmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda okuma ve okuduğunu anlama sorunlarında kullanılan stratejilerle öğrencinin okuma problemlerinin azaldığı görülmüştür.

Kodan’ın (2016) yürüttüğü araştırmada yazma güçlüğü olan bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, Bayburt ilinde bir ilkokula devam eden, görme ve işitmeye ilgili veya zihinsel herhangi bir problemi olmayan ancak yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci belirlenmiştir. Çalışma bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrencinin yazma güçlüğü’nün nedenlerinin tespit edilmesi amacıyla öğrenci, öğretmen ve veliyle görüşme yapılmış, sağlık raporları incelenmiştir. Öğrencinin

yazma hataları belirlendikten sonra bu hataları gidermeye yönelik 40 saatlik bir bireysel çalışma programı hazırlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencinin yazma hatalarında azalma ve yazı okunaklılığında gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

Dinç (2017) tarafından yürütülen çalışmada 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde özel bir ilkokulda okuma güçlüğü olan bir ikinci sınıf öğrencisindeki okuma güçlüklerinin giderilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Akyol ve Yıldız (2010) tarafından hazırlanmış olan “Bireyselleştirilmiş Okuma Programı” temele alınarak hazırlanan etkinlik ve ölçme araçları kullanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okuma ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan “Bireyselleştirilmiş Okuma Programı” içerisinde harf listesi, kelime listesi, heceleme listesi, okuma metinleri ve yazı görevleri mevcuttur. Bu program üzerinden öğrencinin okuma performansı değerlendirilmiş ve veriler toplanmıştır. Uygulama bir yıl içerisinde 24 haftada ve hafta içi her gün 40 dakikalık çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında yapılan değerlendirmeye göre öğrencinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan tekniklerin; öğrencinin endişe düzeyindeki okuma becerisinin serbest düzeye çıkmasına ve yazma becerisinin gelişmesine destek sağladığı gözlemlenmiştir.

Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) tarafından yürütülen çalışmada okuma güçlüğüünün giderilmesinde akran öğretiminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 5 okuma güçlüğü olan ve 5 öğretici akran olmak üzere toplam 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşme teknikleriyle araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın verileri, veli ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, alan yazını notları, araştırma günlükleri incelenmesiyle, akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk, prozodi) ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri ise Prozodik Okuma ve Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre okuma güçlüğüünün giderilmesinde kullanılan akran öğretiminin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Aydın ve Cavkaytar (2018) tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden ve uygulanan yazım hataları formuna göre yazma güçlüğü tespit edilen iki öğrencideki yazma güçlüklerinin giderilmesi için eylem



araştırması tasarlanmıştır. Çalışmada yazma güçlüğü olan öğrencilerdeki yazma becerilerini geliştirmede kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasının etkililiğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma tek denekli araştırma modellerinden ABAB'ye göre tasarlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni katılımcıların metine / şiire bakarak defterine kopya etmesiyle el yazısı okunaklılık düzeylerinin en az orta düzeyde okunaklı seviyeye gelmesidir. Çalışmanın bağımsız değişkeni de kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması şeklinde sunulması aşamasından oluşmaktadır. Çalışmanın uygulama kısmında iki öğrenci ile birebir çalışarak 4. sınıf düzeyinde metinler Türkçe ders kitabından seçilerek öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler, metinleri defterlerine kopyalama tekniği ile yazarken ipucunun giderek artırılması yöntemine uyularak uygulama tamamlanmıştır. Uygulama her öğrenci için 16 oturumda tamamlanmıştır. Çalışmanın sonucunda yazım yanlışı yapan öğrencilerin yazım hatalarında azalma gözlemlenmiştir.

Kuşdemir, Kurban ve Bulut (2018) tarafından yürütülen çalışmada üçüncü sınıfta öğrenimine devam etmekte olan ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin yazı yazmada yaşadığı sorunlar tespit edilerek bu sorunlardan yola çıkılmış ve sorunların giderilmesi için 8 haftalık bir yazma programı hazırlanmıştır. Araştırma, Kırıkkale ili Keskin ilçesinde yürütülmüştür. Çalışma bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencinin ailesi ve öğretmeni ile görüşülmüş, okulda yazı yazdığı defterler incelenmiş ve dikte çalışması yaptırılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yazma programı uygulandıktan sonra öğrencinin yazma becerilerinde ve yazı okunaklılığında yüksek bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

Peksoy (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniği kullanımının etkileri incelenmiştir. Araştırma, Gaziantep ili, Şehitkâmil ilçesine bağlı bir ilkokulda, okuma güçlüğü çeken dört öğrenci ile yürütülmüştür. Seçilen öğrencilerin uygulama öncesindeki okuma düzeyleri, Akyol (2010) tarafından May'den (1986) uyarlanan "Hata Analiz Envanteri"ne göre değerlendirilmiş ve okuma düzeylerinin "Endişe Düzeyi" ve "Öğretim Düzeyi"nde olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri tespit edilen dört öğrenciye hazırlanan uygulama takvimine göre 14 haftalık bir sürede video kayıt yöntemi ile hafta içi dört gün

boyunca bir ders saati olacak şekilde toplam 64 saat tekrarlı okuma tekniğine göre uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma oranı ve “Prozodik Okuma Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek için her üç haftada bir değerlendirme yapılarak “uygulama süreci” ve “uygulama sonu” ndaki durumları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, endişe düzeyindeki öğrencinin serbest düzeye ulaştığı; öğretim düzeyindeki iki öğrencinin de serbest düzeye ulaştığı ve bir öğrencinin öğretim düzeyinde kaldığı görülmüştür.

Akyol ve Sever (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma ve yazma güçlüğü çeken bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine Fernald yöntemi, yankılı okuma ve tekrarlı okuma stratejileri kullanımının etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı çalışma 2015–2016 bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Okuma hatalarının belirlenmesinde Yanlış Analiz Envanteri; yazının okunaklılık düzeyinin belirlenmesinde Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır. Okuma ile ilgili durum belirleme çalışmasında, öğrenci ikinci sınıf metnini okuyamamış ve öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamalar sonunda beş dakikalık süre içinde 92 kelimedenden oluşan ikinci sınıf metninin 30 kelimelik bölümüne kadar okuyabildiği görülmüş ve öğrencinin 6 kez yanlış okuma ve 2 kez ekleme hatası yaptığı tespit edilmiştir. Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencinin okuma isteği artmış, sesli okumaya başlamış ve doğru okuyabildiği ve okuyamadığı kelimeleri tespit etmeye başlamıştır. Hem bakarak yazma hem de dikte çalışması uygulamaları sonunda katılımcının yazısının okunaklılık düzeyinin orta düzeye yükseldiği görülmüştür.

Gül (2019) tarafından 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan bir öğrencinin sesli okuma hatalarını belirleyip düzeltmede ve okuduğunu anlama yeteneğini artırmada öğrenme stillerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Uygulama sürecinde okutulan metinler; Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarından alınmıştır. Uygulama süreci 12 haftada 49 saat sürmüştür. Okuma güçlüğüne gidermek için seçilen öğrencinin öğrenme stili Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak “dokunsal öğrenme” olarak belirlenmiştir. Kelime kutusu stratejisi, kum havuzu ve dikte yöntemi kullanılarak

öğrencinin dokunsal öğrenme stiline uygun etkinlikler ve öğrencinin okuma düzeyine uygun vurgu ve hızda ses kayıtları oluşturulmuştur. Bu ses kayıtları öğrenciye metinleri okumaya başlamadan önce kulaklıkla dinletilirken bir yandan da metinleri takip etmesi istenmiştir. Bu aşamadan sonra sesli okuma yaptırılmış. Kelime kutusu stratejisi, kum havuzu ve dikte yöntemiyle öğrencide fonolojik farkındalık, kelime tekrar tekniği ile de kelime tanıma becerisi ve hikâye haritası yöntemi kullanılarak da okuduğunu anlama becerisi geliştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiştir.

Karataş (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya göre, okuma yazma öğretiminde yararlanılan etkinlikler ve farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri ve uzman görüşlerinin desteklediği çalışma yapraklarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunlarını gidermedeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırma boyunca veriler; görüşme tekniği, çalışma yaprakları ve Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Muş ilinde bir köy okulunda öğrenim gören ilkokul 2. sınıf öğrencileri içerisinde yazma güçlüğü sorunu yaşayan 6 öğrenci ile katılımcı grup oluşturulmuştur. Katılımcılarla yürütülen çalışma süresi toplam 53 ders saati sürmüştür. Bu süre içerisinde yazma becerisinde; harf yazımı, kelime yazımı, cümle yazımı ve metin yazımı öğretimi çalışmaları yapılmıştır. Tüm bu öğretimlerde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak, anlatım zenginleştirilmiştir. Uygulanan öğretimlerin kalıcılığının olup olmadığını incelemek amacıyla, son çalışma yaprağının uygulanmasından 21 gün sonra, süreç başında teşhis amacıyla yaptırılmış olan çalışma yaprağı tekrar uygulanmıştır. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından, süreç boyunca uygulanan tüm çalışma yaprakları saklanmıştır. Yazma becerisinin her bir boyutundan sonra katılımcıların yapmış oldukları uygulama öncesi ve sonrası çalışmalar incelenmiştir. Bu detaylı inceleme sonucu, katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesi konusunda gözle görülür bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sulak ve Moral (2019) tarafından yürütülen araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde sistematik hata düzeltme ve tekrarlı okuma müdahale

programlarının etkisi incelenmiştir. Araştırma, nicel yöntemlerden tek denekli deneysel model içerisinde çoklu başlama düzeyi deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; 8 ile 9 yaş aralığında bir ilkokulun 3. sınıfında öğrenim gören özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve okuma akıcılığı akranlarından en az iki yıl geriden gelen üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılara performans dönütü verilerek sistematik hata düzeltme ve tekrarlı okuma müdahale programı 5 hafta süre ile uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak okuma metinleri, ses kayıt cihazı ve kronometre kullanılmıştır. Elde edilen veriler ölçüm-zaman grafikleri üzerine işaretlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı ve akıcı okuma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Sirem (2020) tarafından yürütülen çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerdeki güçlüğü giderilmesi için “Okuma Destek Programı” (ODEP) geliştirilen okuma destek programının etkililiği incelenmiştir. Çalışmada deneysel desen ve deneme öncesi modellerden tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, üçü erkek üçü kız olmak üzere 6 okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. ODEP içerisinde okumaya hazırlık, fonolojik farkındalık, kelime hazinesi, anlama, akıcı okuma ve alfabetik ilişkileri alt öğrenme alanlarını ve bu öğrenme alanlarının içerisindeki 51 yeterliliği geliştirmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorular çalışmada kullanılan metin ve metne bağlı etkinliklerdir. Çalışmada 3 metin türünden (hikâye edici, bilgilendirici ve şiir) üçer adet olmak üzere toplam 9 metin kullanılmıştır. Çalışmanın metinler aracılığıyla uygulama kısmı her hafta üç saat olmak üzere 5 hafta sürmüştür. Çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde “Yanlış Analiz Envanteri”, okuma motivasyonlarının ölçülmesinde “Okuma Motivasyonu Ölçeği”, okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesinde “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre ODEP’in okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma (kelime tanıma ve okuma hızı), okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları üzerinde gelişme sağladığı tespit edilmiştir.

Temur, Bacakoğlu ve Ulusoy (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın hedeflerinden biri tekrarlı okuma, fernald yöntemi, eko (yankılı) okuma ve kelime

kutusu stratejisi akıcı okuma tekniklerinin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma-anlama becerisini geliştirmeye etkisini belirlemektir. Eylem araştırması şeklinde yürütülen çalışma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 12 hafta sürmüştür ve haftada 4 gün olacak şekilde yaklaşık 90 ders saatinde tamamlanmıştır. Süreç boyunca çalışmada kullanılan metinler, Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Öğrencinin okuma-anlama becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma, eko okuma, fernald tekniği ve kelime kutusu stratejisi kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen bulgular, “Yanlış Analiz Envanteri” ve “Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri” tablolarına göre çözümlenmiştir. Çözümlemeler sonucunda: Öğrencinin 1. ve 2. sınıf okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi 2. sınıf seviyesindeki metinlerde endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş; 1. sınıfta ise artış göstermekle birlikte yine öğretim düzeyinde kaldığı tespit edilmiştir.

### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

O'Hare ve Brown (1989) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 66 öğrenci pediyatrik nöroloji servisi tarafından yazma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin sebeplerini öğrenebilmek için 2 yıl boyunca incelenmiştir. Ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış anket görüşmeleri, tam bir nörogelişimsel muayene ve el işlevinin değerlendirilmesi ile öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin sebebi teşhis edilmiştir. Öğrencilerin %39'unda disgrafi tespit edilmiştir. Disgrafi tanısı alanların çoğunluğu erkek öğrencilerden oluşmaktaydı. Disgrafili öğrencilerin çoğunda ailelerinde yazılı dil becerisi güçlükleri geçmiş olması sebebiyle gelişimsel disgrafi gözlemlenmiş; edinilmiş disgrafi ise çok az bir kısmında gözlemlenmiştir. Ayrıca disgrafili öğrencilerde yazım disgrafisi ve motor disgrafi türleri tespit edilmiştir. Yavaş konuşma gelişimi ise hem edinilmiş disgrafisi hem de gelişimsel disgrafisi olan öğrencilerde gözlemlenmiştir. Edinilmiş disgrafisi olan öğrencilerde karışık el tercihi yazma becerisindeki problemlerden biri olarak görülmekteydi.

Alexander, Andersen, Heilman, Voeller ve Torgesen (1991) tarafından yürütülen çalışmada disleksili öğrencilerin çoğunda şiddetli olarak görülen analitik kod çözme becerilerindeki eksikliği gidermede “İşitsel Ayırt Etmede Derinlik

Programı'nın (ADD)" etkililiğini incelemek hedeflenmiştir. Çalışma 10 şiddetli disleksi tanısı almış ortalama yaşları 129 ay olan öğrenci ile yürütülmüştür. Klinik ortamda her öğrenci ile ortalama 65 saat uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde ve analitik kod çözme becerilerindeki değişiklikleri değerlendirmek için bireysel ses birimlerinin farkındalığını kelimelerle test eden "Lindamood İşitsel Kavramsallaştırma Testi (LAC)" ve "Woodcock Okuma Ustalık Testi" kullanılmıştır. Testler tedavi öncesinde ve tedavi sonrasında kullanılmıştır. Sonuç olarak fonolojik farkındalık ve analitik kod çözme becerilerinde gelişim sağlandığı istatistiksel verilerin incelenmesiyle açıkça görülmüştür.

Morris ve Nelson (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuma ve öğrenmede güçlük yaşayan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını düzeltmeye yönelik 20 dakikalık destekli okuma çalışmalarının etkisi incelenmiştir. Uygulama haftada üç gün olacak şekilde ve her bir gün 20 dakika süren etkinliklerle sürdürülmüştür. Haftalık değerlendirmeler yapılmış ve uygulama bir yıl sürmüştür. Çalışma, Chicago okul bölgesinin güneyindeki sosyoekonomik şartları iyi olmayan bir devlet ilkokulunda 22 okuma güçlüğü olan öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama kısmında sınıf öğretmenleri görev almıştır. Çalışmanın ilk günlerinde öğretmenin sesli olarak okuduğu hikâyeyi öğrencilerin tartışması istenmiştir. Çalışmanın ikinci gününde de eko okuma olarak isimlendirilen eşli okumalar şeklinde okumalar yapılmıştır. Son günde ise öğrencilerden kendilerine verilen hikâyeyi sesli olarak okumaları istenmiş ve yapılan bu okumalar kaydedilmiştir. Bütün bu süreç sonunda öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerilerinde gelişmeler olduğu görülmüştür.

Sweeney, Salva, Cooper ve Talbert-Johnson (1993) tarafından yürütülen çalışmada yazma becerisinde öğrenme güçlüğü olan beş orta öğretim öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesinde öz değerlendirme eğitiminin etkisi incelenmiştir. Çalışmada çoklu araştırma teknikleri kullanılmıştır. Öz değerlendirme eğitimi tamamlandığında da öğrencilerin el yazısı okunaklılığının %90 oranında kalıcı olarak kaldığı görülmüştür.

Graham, Harris ve Larsen (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerinde iyi bir seviyeye gelmeleri için okullarda uygulanabilecek etkinlikler incelenmiştir. Yazma güçlüğüne

hafifletmenin yanı sıra önlemek için tasarlanan altı ilke sunulmuştur. Bunlar: Etkili yazma eğitimi sağlamak, her çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için yazma kuralları uyarlamak, ek yardım sağlamak için erken müdahale etmek, her çocuğun yazmayı öğrenmesini beklemek, yazma performansını artıracak akademik ve akademik olmayan engelleri belirlemek ve bunları ele almaktır.

Wright ve Mullan (2006) tarafından yürütülen çalışmada disleksili öğrencilerde heceleme becerisi, fonolojik işlem becerisi ve okuma becerilerini geliştirmede “Phono-Graphix” okuma programının etkililiği incelenmiştir. Çalışma, 9-11 yaş aralığındaki on disleksili öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama sürecinde heceleme becerisi, fonolojik işlem becerisi ve okuma becerisi sekiz aylık periyot aralığında öğrencilerin mevcut durumunu tespit etmek amacıyla uygulamanın başlangıcında ve sonunda test aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu analiz için “Neale Okuma Yeteneği Analizi” ve “Vernon Yazım Testi” ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ilgili becerilerde ortalama 24,3 saat birebir eğitim verilmiştir. Her ders süreci otuz dakika olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler “Phono-Graphix” okuma programı aracılığıyla fonolojik işlem becerisinde gelişim sağlamışlardır. Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin çoğu eğitim sonunda okuma becerisinde ortalama 21 aylık ve yazım yaşında ortalama 12 aylık bir ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen nitel bulgular ise sınıf öğretmenleri ve velilerin “Phono-Graphix” okuma programının dislektik öğrenciler için iyileştirme sağladığına yönelik görüşleri içermektedir.

Kohnen, Nickels, Brunson ve Coltheart (2008) tarafından yürütülen çalışmada gelişimsel disgrafisi olan bir kız öğrencinin yazım kuralları ve imlâ öğreniminde yaşadığı güçlüklerin giderilmesi için kullanılabilecek mekanizmalar üzerinde durulmuştur. Çalışma 26 hafta sürmüştür. Çalışmada geri bildirim mekanizması kullanılmıştır. Öğrenciye verilen tedavi eğitiminde 463 tek heceli, 139 tane kelime olmayan harf ve hece şeklindeki içerik ve 324 ünlü ve ünsüz fonolojik yapıya sahip kelime kullanılmıştır. Tedavi yönteminde birtakım eğitim kuralları kullanılmıştır. Bunlar: Öğrenciye iki adet tek heceli sözcük verilir. Öğrenci kelimelerin seslerden oluştuğunu sesleri çıkararak söyler ve yazar. Kelimenin içerisindeki harfleri tek tek söyler. İki kelimenin sonuna da ortak bir ses ekler ve ayrı ayrı kâğıtlara yazar. Kelimeyi oluşturan harfler ve heceler sesli olarak söylenir. Tüm kelimeler ve kelime olmayan içerikler için bu aşamalar takip edilmiştir.

Yazımında ve söylenişinde hata yapılan içerikler sürecin sonunda tekrar ettirilmiştir. Öğrencinin güçlüğünün tedavi sürecinden önce harf, hece gibi kelime olmayan ve kelime şeklindeki içeriklerin yazımının bozuk olduğu gözlemlenmiştir. Tedavi kelime ve kelime olmayan içeriklerin yazımındaki başarıya odaklı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda yazım ve imlâ kurallarındaki eksikliğin yazım belleği ile yazılı ifade arasındaki farktan ve geri bildirim mekanizmalarındaki gecikmeden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Esteves ve Whitten (2011) tarafından yürütülen çalışmada dijital sesli kitaplarla (audiobooks) yardımcı okumanın okuma ve okuma akıcılığını geliştirmek açısından sürekli uygulanmakta olan geleneksel sessiz okuma uygulamasıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü olan 20 tane beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere içerisinde farklı düzeyde metinlerin olduğu bir Mp3 çalar verilmiştir. Öğrenciler istedikleri metni kayıt cihazından seçerek dinlemişler ve aynı zamanda metni okumuşlardır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler verilen Mp3 çalar içerisine internetten kitap ve metinler indirerek dinleme çalışmaları yapmışlardır. Araştırmacılar öğrencilerin Mp3 çalarlarına kaç metin ve kitap indirerek ne kadar dinleme yaptıklarını düzenli olarak takip ederek izlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirme ile çalışmanın başında uygulanan ön değerlendirmeye göre deney grubundaki öğrencilerin okuma akıcılıklarında anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir.

Niedo, Lee, Breznitz ve Berninger (2013) tarafından yürütülen çalışmada sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri akranlarına göre ortalamanın altında kalan okuma güçlüğü olan öğrencilerdeki bu becerilerin geliştirilmesinde RAP (Reading Action Program) bilgisayar üzerinde kullanılabilen okuma yazılımının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ilgili becerilerde güçlük yaşayan 14 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcı grubu rastgele seçilerek 7 öğrenci RAP okuma yazılımı içerisinde bulunan 9 oturumla tedavi grubuna alınırken diğer 7 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. RAP okuma yazılımının sözcüksel ve söz dizimsel düzeyde işlem gerektiren, kelime tamamlama, cümle okuma hızı ve verilen cümleler içerisinden anlamlı olanı seçme, okunan paragrafın anlamını anlama ve



sessiz okuma gerektiren becerileri yerine getirebilme gibi dilin farklı alanlarına etki etmesi de beklenmektedir. Öğrenciler RAP okuma yazılımı üzerinde kelime, cümle ve paragraf düzeyinde okumalar yapmış ve yapılan okumalardan sonra bilgisayar ekranında çıkan okuduğunu anlama sorularına cevap vermişlerdir. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir gelişme görülürken sesli ve sessiz okuma düzeylerinde anlamlı bir artış görülmemiştir.

Marshall, Caute, Chadd, Cruice, Monnelly, Wilson ve Woolf (2018) tarafından yürütülen çalışmada edinilmiş disgrafisi olan bireylerin teknolojiyle geliştirilmiş yazım programlarının kelime tanıma ve tahmin etme becerilerini geliştirmede faydaları değerlendirilmiştir. Ayrıca yazma performansını ve yardımsız yazılı isimlendirme becerisini geliştirmede teknolojiyle geliştirilmiş yazma terapisinin etkisi incelenmiştir. Çalışma rastgele seçilen 22 disgrafilili öğrenci ile yürütülmüştür. Kapsamlı Afazi Testi (CAT), Bilişsel ve Dilbilimsel Hız Testi (CLQT), teknoloji kullanıp kullanmadıklarını ve iyileşme dileklerini ifade eden vaka görüşmeleri sonucunda seçilen 25 öğrenciden 3'ü ilk değerlendirmede başarısız olarak elenmiştir. Katılımcı grubu ikiye ayrılarak bir gruba altı hafta boyunca 12 saatlik teknolojiyle geliştirilmiş yazma terapisi uygulanırken diğer gruba herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Tedavi öncesi ve sonrasında Boston Adlandırma Testi (yazılı versiyon), Günlük Yaşamın İletişim Aktiviteleri, Görsel Analog Duygu Durum Ölçekleri ve Afazi Değerlendirme Testi ile katılımcıların yazma becerisindeki durumu değerlendirilmiştir. Katılımcıların yazıları üzerinde yapılan anova analizleri sonucunda teknolojiyle desteklenmiş yazma programlarıyla tedavi gören katılımcıların fonksiyonel yazma becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir.

Zannikos, Mccallum, Schmitt ve Pearson (2018) tarafından yürütülen çalışmada okuma ve yazma becerilerinde özgül öğrenme güçlüğü olan dört beşinci sınıf öğrencisinin yazım performanslarındaki gelişime “Kapat, Kopyala, Karşılaştır (CCC)” ve “Bantlanmış Yazım Müdahalesi (TSI)” öğretim tekniklerinin etkisi değerlendirilmiş ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma, ABD’de bir Orta Atlantik şehrinde düşük sosyoekonomik şartlardaki kentsel bir okulda yürütülmüştür. Her iki müdahale tekniği de yazım performansında gelişim sağlasa da, CCC’de öğrenme hızı TSI Tekniği’ne göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu CCC yazım tekniğinde daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama iki defa tekrarlanmış ve her

defasında aynı sonuca ulaşılmıştır. Sonuç olarak her iki tekniğinde kolayca uygulanabilen ve yazma becerilerinde güçlüğü olan öğrencilerin yazım performansını artırmada oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Williams ve Beam (2018) tarafından yürütülen çalışmada 2002-2017 tarihleri aralığında bilgisayar, teknolojik uygulamalar, web tabanlı yazılımlar ve bir dizi dijital teknoloji kullanımı öğretiminin disleksili öğrencilerin yazma becerisindeki engelleri ortadan kaldırmaya etkisini belirlemek amacıyla tamamı hakemli dergilerde yayımlanan 29 deneysel çalışma incelenmiştir. Teknolojiye dayalı yazma öğretimi programlarının kullanıldığı araştırmaların bulgularına göre öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin, yazma becerisinin otomatikleşmesinin, derse katılımın ve yazı ödevlerine katılımın motive edilmesine destek sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yazma becerisinin öğretimi, geliştirilmesi ve serbest düzeye ulaştırılmasında multimedya ve dijital yazma araçlarının kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak; okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanılan strateji ve yöntemlerin, akıcı okuma tekniklerinin, teknoloji ile harmanlanmış okuma yazılım ya da uygulamalarının ve araştırmacılar tarafından geliştirilen okuma destek programlarının okuma güçlüğü olan bireylerin okuma düzeylerinin daha üst düzeylere çıkarılmasına ve okuma güçlüğünün giderilmesine destek sağladığı görülmüştür. Yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde de genel olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilen yazma destek programlarının, yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik kullanılan strateji ve yöntemlerin, akıcı yazma tekniklerinin ve teknolojiyle harmanlanmış yazma müdahale programlarının yazma güçlüğünün giderilmesini sağladığı görülmüştür. Ayrıca okuma ve yazma becerilerinde görülen güçlüklerin birbirinden net bir şekilde ayrıştırılamaması sebebiyle güçlüklerin giderilmesine yönelik uygulanan müdahale programlarının her iki güçlüğün giderilmesinde ortak kullanıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra alan yazınına uygun bir şekilde hazırlanmış; etkinlik sayfaları, çalışma kâğıtları ve çoklu ortam materyallerinin de hem okuma hem de yazma güçlüğünün giderilmesinde kullanılabilecek etkili öğretim materyalleri olduğu tespit edilmiştir. Okuma ve yazma güçlüğünün giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların çoğunun eylem

araştırması şeklinde yürütüldüğüne ilişkin bilgiye de araştırmalar üzerinde yapılan incelemeler sonucunda ulaşılmıştır.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın veri kaynağı, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırma, sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının özelliklerinin ne olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, sanal ortamlardan ulaşılan veri kaynakları, üzerinde herhangi bir müdahale yapılmadan var olduğu hâliyle tanımlanmıştır. Bu özelliği bakımından bu araştırmanın türü temel betimsel araştırmadır (Karasar, 2019). Araştırmanın veri kaynakları dokümanlardır. Dokümanlarda sözel ve görsel olmak üzere iki tür nitel içerik bulunmaktadır. Veri türü bakımından bu araştırma nitel bir araştırmadır. Veriler dokümanların sözel ve görsel içeriğinin analizi yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında önceden belirlenen analiz birimlerinin yer aldığı kontrol listeleri kullanılmıştır. Sözel ve görsel içerik kontrol listelerindeki analiz birimlerine göre incelenmiştir. Bu inceleme sonunda analiz birimlerinde ifade edilen özelliklerin varlığı ya da yokluğuna ilişkin elde edilen verilerin betimsel analiziyle birlikte araştırmacı tarafından bu özelliklerden bazılarının ayrıntısına ilişkin yapılan sözel açıklamaların içerik analiziyle ulaşılan temalar hem sözel olarak hem de sayısal olarak ifade edilmiştir.

#### **Araştırmanın Veri Kaynağı**

Bu araştırmanın veri kaynağı okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik etkinlik sayfaları, bir başka deyişle dokümanlardır. Dokümanlara okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının paylaşıldığı sanal ortamlar üzerinden ulaşılmıştır. Dokümanların alınacağı sanal ortamların belirlenmesinde nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan örnekleme türüdür (aktaran Yıldırım ve Şimşek,

2016). Yıldırım ve Şimşek (2016), benzeşik örneklem oluşturmanın amacını, küçük ve benzeşik bir örneklem oluşturarak belirgin bir alt grubu tanımlamak olarak açıklamaktadırlar. Bu gruplar oldukça benzer özellikler gösterirler ve bu gruplar üzerinden etkili bir şekilde veri toplanabilir. Bu bağlamda, “verilerin toplandığı tarih aralığında özellikle okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik ilgili sanal ortamlarda yeterince etkinlik sayfasının paylaşılması”, “araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı süreçte görev yaptığı kurumdaki öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerindeki güçlüklere gidermeye yönelik ilgili sanal ortamlardan faydalandıklarını belirten fikir alışverişleri” ve “yapılan gözlemlerin ilgili sanal ortamların araştırmanın amacına uygun olduğunu göstermesi” benzeşiklik ölçütü olarak alınmıştır. Bundan dolayı okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının paylaşıldığı sanal ortamlardan “ogretmentavsiyesi.wordpress.com”, “www.mustafa-turan.com”, “tr.pinterest.com”, “www.girisimciogretmen.com” ve “www.ilkokul1.com” araştırmaya dâhil edilmiştir.

Beş sanal ortam üzerinden 25.08.2020 / 25.10.2020 tarihleri aralığında anlık saptamalar yoluyla 420 etkinlik sayfasına erişim sağlanmıştır. Etkinlik sayfalarından 94 tanesine www.mustafa-turan.com, 142 tanesine tr.pinterest.com, 129 tanesine www.girisimciogretmen.com, 44 tanesine ogretmentavsiyesi.wordpress.com ve 11 tanesine de www.ilkokul1.com adresi üzerinden erişim sağlanmıştır. Erişim sağlanan 420 adet etkinlik sayfası içerisinde 100 adet etkinlik sayfası maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmadaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür benzerliklerin veya farklılıkların bulunduğunu ortaya çıkarmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Ayrıca maksimum çeşitlilik örneklemesinden elde edilen bulgular ve sonuçlar diğer örnekleme türlerine göre daha zengin olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aynı sanal ortam içerisinde bulunan ve içerik olarak birbiriyle benzerlik gösteren etkinlik sayfaları veri kaynağı grubuna dâhil edilmemiştir. Bu araştırmanın veri kaynağındaki etkinlik sayfalarının maksimum çeşitlilik ölçütü farklı amaçlara yönelik olması ve farklı tür etkinlikler içeriyor olmasıdır.

Tablo 1’de araştırmanın dokümanlarının elde edildiği sanal ortamların adı, bunların her birinden kaç dokümanın seçildiği ve incelenecek dokümanların okuma

ve yazma güçlüklerinden hangisini gidermeye yönelik olduğunun bilgisi verilmektedir:

Tablo 1

*Araştırmanın Veri Kaynakları ve Doküman Bilgileri*

Veri Kaynakları	İncelenecek Doküman Sayısı	Yöneldiği Güçlük
<a href="http://tr.pinterest.com">tr.pinterest.com</a>	52	29 Okuma ve Yazma 21 Okuma-2 Yazma
<a href="http://www.girisimciogretmen.com">www.girisimciogretmen.com</a>	16	12 Okuma ve Yazma 4 Okuma
<a href="http://ogretmentavsiyesi.wordpress.com">ogretmentavsiyesi.wordpress.com</a>	12	7 Okuma ve Yazma 3 Okuma-2 Yazma
<a href="http://www.mustafa-turan.com">www.mustafa-turan.com</a>	12	4 Okuma ve Yazma 8 Okuma
<a href="http://www.ilkokul1.com">www.ilkokul1.com</a>	8	5 Okuma ve Yazma 3 Okuma

### Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı süre içerisinde görev yaptığı kurumda, sınıfında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere sahip sınıf öğretmenlerinin; bu öğrencilerdeki okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının paylaşıldığı sanal ortamlardan faydalandıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı, bu etkinlik sayfalarının özelliklerinin ne olduğunu araştırmaya karar vermiştir. Önce alan yazını taraması yapmış; okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin ne tür öğretim materyalleriyle desteklenmesi gerektiğiyle ilgili bilgilere ulaşmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan araştırma için gerekli izin alınmış; veri toplamaya uygulama izni alındıktan sonra başlanmıştır (EK-C). Ulaşılan sanal ortamlar içerisinde benzeşik örnekleme yolu benimsenerek seçilen [tr.pinterest.com](http://tr.pinterest.com), [www.girisimciogretmen.com](http://www.girisimciogretmen.com), [ogretmentavsiyesi.wordpress.com](http://ogretmentavsiyesi.wordpress.com), [www.mustafa-turan.com](http://www.mustafa-turan.com) ve [www.ilkokul1.com](http://www.ilkokul1.com)

ortamlarından araştırmanın verilerinin elde edileceği 100 adet etkinlik sayfası maksimum çeşitlilik yoluyla seşitilmiştir.

Araştırmanın verileri birer doküman olan etkinlik sayfalarından doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri, alt problemlerin cevaplarını getirecek şekilde oluşturulan; "Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi" ve "Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi" adlı 2 ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin toplanması için seşitilen 100 adet doküman (etkinlik sayfası) içerisinde rastgele seşitilen bir etkinlik sayfası önce araştırmacı tarafından 2 ölçme aracı kullanılarak incelenmiştir. Araştırmacının incelediği etkinlik sayfası, aynı ölçme araçları kullanılarak araştırmanın danışmanlığını yürüten Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU tarafından da incelenmiştir. Etkinlik sayfasına yönelik bu iki inceleme karşılaştırılmış ve incelemelerde ortak olmayan noktalarda farklılıkların sebebi ile ilgili fikir alışverişinde bulunulmuştur. İncelemelerdeki farklılıklar konusunda uzlaşmak için gerektiğinde alan yazısına başvurulmuştur. Bu uygulama 100 etkinlik sayfası içerisinde özellikle farklı amaçlar için hazırlanmış 10 etkinlik sayfası seşitilerek tekrarlanmıştır. Etkinlik sayfalarından verilerin nasıl toplanacağı konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Bu doğrultuda 2 ölçme aracı kullanılarak 100 adet doküman araştırmacı tarafından incelenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın hangi alt problemlerine hangi veri toplama araçlarıyla cevap arandığına ilişkin tablo aşağıdadır:

Tablo 2

#### *Veri Toplama Araçları*

Alt Problemler	Veri Toplama Aracı
1) Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının içerik özellikleri nedir?	Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi
2) Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda	Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı ve araştırmanın yürütülmesini sağlayan Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin bulunduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce de bir kod listesi oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde kullanılacak olan kontrol listelerindeki analiz maddelerinin belirlenmesinde önce anahtar sözcük grupları kullanılarak yurt içi ve yurt dışı alan yazını taranmış; okuma ve yazma güçlüğü'nün giderilmesinde kullanılacak etkinlik sayfalarında bulunması gereken özellikler araştırmacı tarafından not edilerek kayıt altında tutulmuştur. Bu anahtar sözcük grupları şunlardır: Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi, özgül öğrenme güçlüğü olanlar için farklılaştırılmış öğrenme ortamları geliştirme, öğrenme güçlüğü olanlar için teknoloji, öğrenme güçlüğü olanlar için multimedya eğitimi, internetin eğitimsel uygulamaları, disgrafinin giderilmesinde eylem araştırmalarının kullanımı, disleksinin giderilmesinde eylem araştırmalarının kullanımı, disgrafinin giderilmesinde kullanılan stratejiler, disgrafinin giderilmesinde kullanılan etkinlikler ve disleksinin giderilmesinde kullanılan etkinlikler. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019), ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde okuma ve yazma becerileri için belirtilen kazanımları da araştırmacı tarafından not edilerek kayıt altında tutulmuştur. Ayrıca disleksi ve disgrafi öğrenme güçlükleri alanında geliştirilmiş örnek etkinlikler, örnek materyaller ve kitaplar üzerinde de incelemeler yapılmıştır. Yapılan incelemeler ve alan yazını taraması sonrasında okuma ve yazma güçlüğü'nü gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfaları incelenmiş ve eksiklikler tespit edilerek not edilmiştir. Kayıt altında tutulan notlar göz önünde bulundurularak kontrol listelerindeki analiz maddeleri veriler toplanmadan önce oluşturulmuştur.

Alan yazını taranarak oluşturulan ölçme araçlarına ilişkin uzman kanılarına başvurmak için uzman görüşü kontrol listesi formları oluşturulmuştur. Uzman görüşlerini almaya yönelik hazırlanan formun başında uzmanlara, araştırmanın amacı, her bir kontrol listesinin hangi soruya cevap bulmak amacıyla hazırlandığı



hakkında bilgi verilmiştir. Her madde için “Uygun”, “Düzeltilmeli” ve “Çıkarılmalı” seçeneklerinden birini işaretleyerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Her madde için uzmanların düzeltme önerilerini belirtebilecekleri bir alan da verilmiştir.

Ölçme araçları için iki kez uzman görüşü alınmıştır. Ölçme araçları için, birinci turda, 3’ü özel eğitim alanından, 2’si ölçme değerlendirme alanından, 1’i okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaları olan sınıf eğitimi alanından olmak üzere 6 uzmandan görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ölçme araçlarının maddeleri bir kez daha gözden geçirilmiştir. Ölçme araçları için, ikinci turda, 7’si okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaları olan sınıf eğitimi alanından, 1’i ölçme ve değerlendirme alanından, 1’i özel eğitim alanından, 1’i okul öncesi alanından ve 1’i de sınıf öğretmenliğine devam etmekte olan sınıf eğitimi alanından olmak üzere 11 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçme araçlarına son hâlleri verilmiştir. Bu veri toplama araçlarının özellikleri ile geliştirilme aşamalarına ilişkin bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

#### **Etkinlik sayfalarının içerik özelliklerini belirleme kontrol listesi.**

Araştırmada, etkinlik sayfalarında bulunması gereken içerik özelliklerini belirlemek amacıyla “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” kullanılmıştır (EK-A). Ölçme aracı, 30 madde içeren bir kontrol listesidir. “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki analiz maddeleri dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalar: “Görseller Teması”, “Yazılar Teması”, “Dil ve Anlatım Teması”, “Yönergeler Teması”, “Sorular Teması”, “Metinler Teması”, “Görev Teması”, “Geri Bildirim Teması” ve “Cevap Anahtarı Teması” olarak belirlenmiştir. Bu kontrol listesinin temaları araştırmanın verileri toplanmadan önce oluşturulmuştur. Kontrol listesi içerisinde bulunan özelliklerden var veya yok şeklinde ifade edilebilecek olanlar betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca kontrol listesinde bulunan kapalı uçlu maddelerin yanında açıklanması beklenen özellikler için “Açıklayınız” kısımlarına yer verilmiştir. Açıklamalar yoluyla ulaşılan sözel veriler üzerinde içerik analizi yapılarak bu maddelere ilişkin temalara da ulaşılmıştır.

Tablo 3

*Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi*

TEMA	MADDE
GÖRSELLER TEMASI	<p>1. Etkinlik sayfasında görsellere (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita) yer verilmiştir. ( ) yer verilmemiştir. ( )</p> <p>2. Etkinlik sayfasındaki görsel/ler, renklidir. ( ) renksizdir. ( )</p> <p>3. Etkinlik sayfasında verilen görsel/ler, görevin kaynağıdır. ( ) yeni öğrenmeyi desteklemektedir.( ) yönergeyi desteklemektedir. ( ) Diğer ( ) Açıklayınız: ... Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )</p> <p>4. Etkinlik sayfasındaki görseller ilgili olduğu içerikle yakın verilmiştir. Evet ( ) Hayır ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )</p> <p>5. Etkinlik sayfasındaki görseller ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılmaktadır. Evet ( ) Açıklayınız: ... Hayır ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )</p>
YAZILAR TEMASI	<p>6. Etkinlik sayfasındaki yazılar renklidir. ( ) yazılar renksizdir. ( ) yazıların bir kısmı renklidir. ( )</p> <p>7. Etkinlik sayfasında dikkat çekmeyi sağlamak amacıyla şekil-zemin renginin zıtlığı sağlanmıştır. Hayır ( ) Evet ( ) Siyah-beyaz ( ) Mavi-beyaz ( ) Beyaz-siyah ( ) Yeşil-beyaz ( ) Beyaz- mavi ( )</p>

---

	Sarı-siyah ( ) Mavi- sarı ( ) Sarı- mavi ( ) Turuncu-siyah ( ) Kırmızı-beyaz ( )
DİL VE ANLATIM TEMASI	8. Etkinlik sayfasında yazım hatası bulunmaktadır. Evet ( ) Yazım hatasının yerini ve ne olduğunu açıklayınız: ... Hayır ( )  9. Etkinlik sayfasında noktalama hatası bulunmaktadır.  Evet ( ) Noktalama hatasının yerini ve ne olduğunu açıklayınız: ... Hayır ( )  10. Etkinlik sayfasında anlatım bozukluğu bulunmaktadır.  Evet ( ) Anlatım bozukluğunun yerini ve ne olduğunu açıklayınız: ... Hayır ( )
YÖNERGELER TEMASI	11. Etkinlik sayfasında yönerge/ler verilmiştir. Evet ( ) Hayır ( )  12. Yönerge/ler diğer yazılardan farklı renkte verilmiştir. ( ) farklı puntuyla verilmiştir. ( ) farklı yazı biçimiyle verilmiştir. ( ) daha koyu verilmiştir. ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( ) Yönerge doğru yerde verilmiştir. ( ) Yönerge tek bir göreve yöneliktir. ( ) İstenen görev yönergede eksiksiz açıklanmıştır. ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )
SORULAR TEMASI	13. Etkinlik sayfasındaki soru maddesi/maddeleri doğrudur. ( ) yanlıştır. ( ) Açıklayınız: ... Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( ) 14. Etkinlik sayfasındaki çoktan seçmeli sorunun/soruların seçenekleri doğrudur. ( )

---

---

yanlıştır. ( ) Açıklayınız: ...

15. Etkinlik sayfasındaki soru

konusarak ( )

yazarak (sembol, harf, hece, sözcük, cümle, metin, rakam ve sayı)

( )

işaretleterek/seçerek (yuvarlak içine alma, altını çizme, eşleştirme)

( )

görselle (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita) ( )

ifade etmeyi gerektirmektedir.

Diğer ( ) Açıklayınız: ...

16. Etkinlik sayfasındaki sorular cevap biçimi bakımından,

tek tiptir. ( )

iki tiptir. ( )

üç tip veya daha fazlasıdır. ( )

Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )

17. Etkinlik sayfasında yazarak cevap vermeyi gerektiren soru;

kısa cevaplıdır (bir sembol, harf, rakam, sayı, hece, sözcük, cümle).

( )

uzun cevaplıdır (bir cümleden daha uzun). ( )

Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )

18. Etkinlik sayfasındaki sorunun cevabının kaynağı;

metindir. ( )

görseldir (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita). ( )

metin ve görseldir. ( )

metin olmayan yazı birimleridir (sembol, rakam, sayı, harf, hece, sözcük, cümle). ( )

metin olmayan yazı birimleri ve görseldir. ( )

19. Etkinlik sayfasındaki sorunun/soruların cevap kaynağı;

doğrudur. ( )

yanlıştır. ( ) Açıklayınız: ...

Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )

METİNLER

TEMASI

20. Etkinlik sayfasında verilen metin türü:

Öykü ( )

Masal ( )

Anı ( )

Fabl ( )

Günlük ( )

Gezi yazısı ( )

Mektup ( )

---

Tiyatro ( )

Bilgilendirici ( )

Şiir ( )

Fıkra ( )

Tekerleme ( )

Sayışmaca ( )

Diğer ( ) ...

Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )

21. Etkinlik sayfasında metin düzeninde verilen içerikte;

üst-sol-sağ ve alt köşelerden boşluk bırakılarak ( )

paragraf başları, ana başlıklar ve alt başlıklar girintili yazılarak ( )

paragraflar arası boşluk bırakılarak ( )

sayfa düzenine uyulmuştur.

Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )

GÖREV  
TEMASI

22. Etkinlik sayfasında, istenen göreve örnek verilmiştir.

Evet ( )

Hayır ( )

23. Etkinlik sayfasında farklı güçlükte görevler verilmiştir.

Evet ( )

Hayır ( )

24. Etkinlik sayfasındaki görevler basitten karmaşığa doğru verilmiştir.

Evet ( )

Hayır ( )

Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )

25. Etkinlikte sayfasında istenen görevi devam ettirmeye yönelik sembolik ve simgesel pekiştireçler bulunmaktadır.

Evet ( ) Açıklayınız: ...

Hayır ( )

26. Etkinlik sayfasında, verilen görevin tamamlanması için istenen süre, belirtilmiştir. ( )

belirtilmemiştir. ( )

27. Etkinlik sayfası,

tekrarı ( )

yeni öğrenmeleri ( )

destekliyor.

28. Etkinlik sayfasında yıldırıcı tekrarlar (aynı amaç için çok fazla ve/ya da tek tip görev) bulunmaktadır.

Evet ( ) Açıklayınız: ...

---

	Hayır ( )
GERİ BİLDİRİM TEMASI	29. Etkinlik sayfasında geri bildirim vermeye ilişkin içerik bulunmaktadır. Evet ( ) Açıklayınız: ... Hayır ( )
CEVAP ANAHTARI TEMASI	30. Etkinlik sayfasının cevap anahtarı vardır. Evet ( ) Hayır ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )

**Etkinlik sayfalarının amaç-etkinlik uygunluğu özelliklerini belirleme kontrol listesi.** Araştırmada, etkinlik sayfalarında bulunması gereken amaç-etkinlik uygunluğu özelliklerini belirlemek amacıyla “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” kullanılmıştır (EK-B). Ölçme aracı, 1 kapalı uçlu ve 7 açık uçlu olmak üzere toplam 8 maddeden oluşan bir kontrol listesidir. Bu maddeler, araştırmanın verileri toplanmadan önce oluşturulmuştur. Kontrol listesi içerisindeki 1 kapalı uçlu madde üzerinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi kullanılmıştır. Açıklama gerektiren açık uçlu maddeler üzerinde araştırmacının yaptığı açıklamalar yoluyla ulaşılan sözel veriler üzerinde içerik analizi yapılarak bu maddelere ilişkin temalara ulaşılmıştır.

Tablo 4

*Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi*

TEMA	MADDE
AMAÇ-ETKİNLİK UYGUNLUĞU	1. Etkinliğin amacına yer verilmiştir. Evet ( ) Hayır ( ) Amaç doğru ifade edilmiştir. Evet ( ) Hayır ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )
	2. Etkinliğin özel amacı:
	3. Etkinlik sayfasında istenen görev:
	4. Etkinlik sayfasında istenen görevin amaca uygunluğu:

- 
5. İstenen görev için verilen içerik (çizgiler, semboller, harfler, heceler, sözcükler, cümleler, metinler, görseller):
  6. İstenen görev için verilen içeriğin amaca uygunluğu:
  7. Verilen destek unsurları:
  8. Verilen destek unsurlarının amaca uygunluğu:
- 

## Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler dokümanlardan toplanacağı için doküman incelemesi yapılmıştır. Dokümanlar sadece ek veri kaynağı olarak kullanılabilirdiği gibi tek başına bir araştırmacının tüm veri kaynağı olarak da kullanılabilir. Bu durumda dokümanların araştırmacının amacına uygun detaylı bir içerik analizine tabi tutulması gerekmektedir. Ayrıca elde edilen veriler, araştırmacının kuramsal çerçevesinden yola çıkarak oluşturulan temalara göre analiz edilebildiği ve önceden belirlenen temalara göre düzenlenebildiği araştırmalarda betimsel analiz de kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir doküman inceleme çalışması olan bu çalışmada veriler dokümanlardan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak toplanmıştır. Veriler etkinlik sayfalarının sözel ve görsel içeriğinden toplanmıştır. Verilerin toplanması için kullanılan kontrol listeleri alan yazını taranarak belirlenen özelliklerin yer aldığı maddelerden oluşturulmuştur. İki kontrol listesindeki bazı maddelerdeki kapalı uçlu özelliklerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve bu kontrol listelerindeki kapalı uçlu özelliklerden açıklanması beklenenler için verilen “Açıklayınız”, “Diğer” ve “Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir.” alt analiz birimleri karşılığında ulaşılan sözel veriler üzerinde içerik analizi yapılarak söz konusu maddelere ilişkin temalara ulaşılmıştır. “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki açık uçlu maddelere ilişkin araştırmacının yaptığı sözel açıklamalar üzerinde de içerik analizi yapılarak söz konusu maddelere ilişkin temalara da ulaşılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analizinin yapılması aşağıdaki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir:

Araştırmacı ve araştırmacının danışmanı, alt problemlerin cevaplarını verecek şekilde 2 ölçme aracı (kontrol listesi) geliştirmiştir. Kontrol listeleri alan yazını

taranarak belirlenen maddelerden oluşturulmuştur. Alan yazını taranarak belirlenen maddeler aynı zamanda verilerin analizinde kullanılacak kodlardır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, araştırmaya ait kuramsal ve kavramsal çerçevenin bulunduğu durumlarda önceden hazırlanabilecek kodlar; hem temalar, hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde oluşturulabilir. Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerdeki güçlükleri gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunması gereken özellikler için yapılan alan yazını taraması sonucu elde edilen kodlar, birbiriyle ilişkili olma durumuna göre farklı temalar altında listelenmiştir. Birbiriyle ilişkili ve iç tutarlılığı olan kodlar (analiz maddeleri) araştırmanın alt problemlerine uygun olarak "Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi" içerisindeki temalar altında ve "Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi" adlı ölçme aracının (kontrol listesinin) içerisinde verilmiştir.

Beş sanal ortam üzerinden elde edilen 100 dokümanın (etkinlik sayfasının) sözel ve görsel içeriği ölçme araçları içerisindeki analiz maddeleri (kodlar) kullanılarak analiz edilmiş ve veriler toplanmıştır. Bu kodlar (analiz maddeleri) aracılığıyla elde edilen verilerin bir kısmı betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde dağılımı kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Elde edilen verilerin bir kısmı ise düzyazı şeklinde rapor edilmiştir. Araştırmacı, elde ettiği kategoriler ve analiz birimleri üzerinden yaptığı veri analizinden sonra bulduğu sonuçları, düzyazı olarak rapor hâlinde de sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yolla ulaşılan sözel veriler üzerinden de yeni kodlara ulaşılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu bölümde, veri toplama sürecinin geçerliği ve güvenirliliği ile verilerin analizinde geçerlik ve güvenirlik bilgilerine yer verilmiştir.

**Geçerlik.** Görünüş geçerliği ve yapı geçerliği, uzman kanısıyla belirlenir. Uzmanlar bir ölçme aracının maddelerinin görünüş itibarıyla ölçülmek istenen yapıyı temsil edip etmediğine karar verirler. Buna görünüş geçerliği denir. Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının içerisindeki madde, görev ya da soruların ölçülmek istenen yapıyı yeterince temsil edip etmediğinin tespit edilmesine dayanır (Balci, 2020; Christensen, Johnson & Turner, 2020). Alan yazını taranarak maddeleri belirlenen kontrol listelerinin görünüş ve kapsam geçerliğini belirlemek için iki kez



alan uzmanlarının kanılarına başvurulmuştur. İlk kez uzman kanılarına başvurulduğunda 6 alan uzmanından görüş alınmıştır. Görüşlerine başvuru alan uzmanlardan 3'ü özel eğitim alanından, 2'si ölçme ve değerlendirme alanından, 1'i de okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaları olan sınıf eğitimi alanındandır. Uzmanların ölçme aracı olarak kullanılacak olan kontrol listelerindeki özelliklere yönelik verdikleri dönütler doğrultusunda bazı özellikler üzerinde düzeltmeler yapılırken, bazı özellikler tamamen çıkarılmış ve yeni özellikler de eklenmiştir. İkinci kez uzman kanılarına başvurulduğunda 11 alan uzmanından görüş alınmıştır. Görüşlerine başvuru alan uzmanlardan 7'si okuma veya yazma becerileri alanında çalışmaları olan sınıf eğitimi alanından, 1'i ölçme ve değerlendirme alanından, 1'i özel eğitim alanından, 1'i okul öncesi alanından ve 1'i de sınıf öğretmenliğine devam etmekte olan sınıf eğitimi alanındandır. Uzmanlardan ölçme aracı olarak kullanılacak olan kontrol listelerindeki maddelerin alt problemlerde ifade edilen sorulara cevap bulmaya uygunluğu konusunda görüş alınarak görünüş geçerliği; ölçme araçlarının yeterliliğine ilişkin görüşlerinin alınmasıyla da kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kontrol listelerinde bulunan özelliklere ilişkin alınan uzman görüşleri doğrultusunda "Lawshe Tekniği" uygulanarak özelliklere ilişkin kapsam geçerlik oranları ve kontrol listelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksleri elde edilmiş ve bu ölçütlere göre nihai kontrol listeleri oluşturulmuştur.

Lawshe Tekniği, ölçme araçlarında bulunan maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının (KGO) ve ölçme araçlarına ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin (KGİ) elde edilmesi ile ölçme araçlarına son hâllerinin verilmesini sağlayan kapsam geçerlik hesaplama yaklaşımını ifade eder. Bu tekniğin uygulanabilmesi için en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne başvurulması gerekir. Uzmanlar ölçme araçlarında bulunan maddelere ilişkin "Uygun", "Uygun ancak Düzeltmeli" ve "Çıkarılmalı" şeklinde görüş belirtebilir. Alınan görüşler doğrultusunda ölçme araçlarındaki maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları; madde için "Uygun" görüşünü belirten uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına bölünerek elde edilen sonuçtan 1 çıkarılmasıyla bulunur. Madde için uzmanların belirttiği görüşler 0 veya negatif bir değer ise madde ölçme aracından doğrudan çıkarılması gerekir. Pozitif maddelerin ölçme aracında varlığını koruyabilmesi için  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde maddelere ilişkin görüş bildiren uzman sayısına göre belirlenen minimum değerle eşit veya daha yüksek kapsam

geçerlik oranına sahip olması gerekir. Kapsam geçerlik indeksi ise  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde ölçme araçlarının içerisinde bulunan maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınarak hesaplanır. Ölçme aracına ilişkin görüş bildiren uzman sayısı 11 ise kapsam geçerlik indeksi minimum 0.636 olmalıdır (Yurduğül, 2005; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde kullanılacak olan ölçme araçlarının kapsam geçerlik indeksi ve ölçme araçları altında bulunan maddelerin kapsam geçerlik oranları  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde ölçme araçlarına yönelik görüş bildiren uzman sayısı temel alınarak hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 5

*Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesine Yönelik KGO ve KGI Değerleri*

Madde Numarası	Uygun	Uygun ancak Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	Kapsam Geçerlik Oranları
Madde 1	11	0	0	1,00
Madde 2	11	0	0	1,00
Madde 3	10	1	0	0,81
Madde 4	9	1	1	0,63
Madde 5	11	0	0	1,00
Madde 6	11	0	0	1,00
Madde 7	10	1	0	0,81
Madde 8	11	0	0	1,00
Madde 9	11	0	0	1,00
Madde 10	11	0	0	1,00
Madde 11	11	0	0	1,00
Madde 12	9	2	0	0,63
Madde 13	10	1	0	0,81
Madde 14	11	0	0	1,00
Madde 15	11	0	0	1,00
Madde 16	10	1	0	0,81
Madde 17	11	0	0	1,00
Madde 18	11	0	0	1,00
Madde 19	10	0	1	0,81
Madde 20	10	1	0	0,81
Madde 21	11	0	0	1,00
Madde 22	10	1	0	0,81

Madde 23	11	0	0	1,00
Madde 24	11	0	0	1,00
Madde 25	10	1	0	0,81
Madde 26	11	0	0	1,00
Madde 27	10	1	0	0,81
Madde 28	11	0	0	1,00
Madde 29	10	1	0	0,81
Madde 30	11	0	0	1,00
Uzman Sayısı	11			
Kapsam Geçerlik Oranı Minimum Değeri	0,59			
Kapsam Geçerlik İndeksi	0,912			

Tablo 6

*Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesine Yönelik KGO ve KGİ Değerleri*

Madde Numarası	Uygun	Uygun ancak Düzeltmeli	Çıkarılmalı	Kapsam Geçerlik Oranları
Madde 1	11	0	0	1,00
Madde 2	11	0	0	1,00
Madde 3	11	0	0	1,00
Madde 4	11	0	0	1,00
Madde 5	11	0	0	1,00
Madde 6	11	0	0	1,00
Madde 7	10	1	0	0,81
Madde 8	10	1	0	0,81
Uzman Sayısı	11			
Kapsam Geçerlik Oranı Minimum Değeri	0,59			
Kapsam Geçerlik İndeksi	0,952			

Kapsam geçerlik oranı sıfırdan büyük olan maddelerin, ölçme aracında kalıp kalmayacağına minimum kapsam geçerlik oranına bakılarak karar verilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucu her iki ölçme aracından da madde çıkarılmamıştır. Yukarıdaki tablolara bakıldığında “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisinde bulunan tüm maddelerin minimum kapsam geçerlik oranı değerinin üstünde bir değere sahip olduğu hesaplanmış buna bağlı olarak tüm maddelerin ölçmek istediği kapsamı yeterince temsil ettiği tespit edilmiştir. Ölçme araçlarının her ikisi için de minimum kapsam geçerlik indeksi değerinin üstünde çıkmış ve ölçme araçlarının kapsam geçerliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

**Güvenirlik.** Ölçmelerde tutarlık olarak da adlandırılan güvenilirlik, benzer süreçlerin izlenmesi hâlinde benzer sonuçların alınabilme derecesidir (Karasar, 2019). Bu çalışmada güvenilirliğin sağlanması için araştırmacı tarafından incelenen 100 doküman 15 gün ara verdikten sonra tekrar incelenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla oluşturulan iki kontrol listesi içerisindeki kodlara, araştırmacının 15 gün arayla dokümanlar (etkinlik sayfaları) üzerinde yaptığı incelemeler sonucu verdiği yanıtlar karşılaştırılarak tutarlık oranları hesaplanmıştır. Kodlara verilen yanıtlar arası uyum yüzdesinin %70’in üzerinde çıkması, araştırmacı tarafından yapılan iki kodlamanın güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik formülü:  $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği\ Sayısı}{Görüş\ Birliği\ Sayısı + Görüş\ Ayrılığı\ Sayısı}$  şeklindedir. Bu formül kullanılarak yapılan güvenilirlik analizinde, araştırmacının aynı etkinlik sayfaları için 15 gün arayla kodlara verdiği yanıtlar arası uyum %98 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmada yapılan kodlamanın güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülü, genellikle araştırmanın kapsamına göre, araştırmacı ve bağımsız bir alan uzmanının yanıtları arasındaki tutarlığı hesaplamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu araştırmada ise aynı araştırmacının farklı zamanlarda araştırmanın veri analiz birimi olan kodlara verdiği yanıtlara ilişkin tutarlık hesaplaması için uyarlanarak kullanılmıştır. Bu uyarlamanın alana katkı getireceği düşünülmektedir. Yapılan

ölçme sonuçlarında zamana göre değişmezlik görülmemesi ise araştırmanın dış tutarlığını sağlamaktadır (Karasar, 2019). Dış güvenilirlik ise araştırma verilerinin elde edildiği dokümanlar, dokümanlardan verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları ve veri analizi sonuçları başka bir uzman tarafından araştırmanın teyit edilebilirliğini göstermek için araştırmacı tarafından saklanmasıyla sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, bir araştırmanın bilimsel kabul edilebilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekmektedir. Aksi hâlde araştırmanın inandırıcılığı konusunda kuşklar ortaya çıkabilir. Bu nedenle araştırmacının; elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerli olduğuna, süreç ve sonucun birbiri ile tutarlı olduğuna ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanarak sonuçların ortaya koyulduğuna ilişkin kanıtlar sunması gerekmektedir. Bu araştırmanın da bilimsel olduğunun kanıtlanabilmesi için araştırmacı, dış güvenilirliği sağlamak amacıyla yaptıklarına ek olarak yalnızca tek bir sanal ortam üzerindeki okuma ve yazma gücünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında değil benzer özelliklere sahip sanal ortamlarda bulunan ilgili sayfalar için ulaşılan sonuçların geçerli olduğunu göstermiştir. Araştırmacı verileri toplarken ilgili etkinlik sayfalarına ilişkin ön yargılı davranmamış, etkinlik sayfalarının özelliklerine ilişkin ne görüyorsa kontrol listelerinde onu işaretlemiştir. Bu durum, araştırmacının veri toplarken nesnel davrandığını göstermektedir.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, okuma ve yazma güçlüklerini gidermek amacıyla sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan 100 adet etkinlik sayfasının özelliklerini belirlemek amacıyla toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerine Ait Bulgular” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerine Ait Bulgular” olarak iki başlık altında verilmiştir. “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki her temaya ait bulgulardan ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisinde yer alan özelliklere ait bulgulardan sonra ilgili bulgulara ait yorumlar verilmiştir. Bulgular yorumlanırken yalnızca iç yoruma yer verilmiştir. Bu durumun sebebi, yurt içi ve yurt dışı alan yazını incelendiğinde çalışmanın kapsamıyla birebir örtüşen bir çalışmaya rastlanılmamasıdır. Dış yorumda, aynı konuda yapılmış başka araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak yorum yapılırken iç yorumda, yalnızca araştırmaya ilişkin gözlenen değerlerle beklenen değerler karşılaştırılarak yorum yapılır (Karasar, 2019).

Araştırmanın yüzde üzerinden ifade edilen nitel bulgularının yorumlanmasını kolaylaştırmak adına 5’li likert tipi ölçek seçeneklerinden araştırmanın bulgularına uygun yansıma yapılmıştır. Bu durumda araştırmada 5’li likert tipi ölçek kullanılmadığını da belirtmek gerekmektedir. Bulguların yorumlanmasında 5’li likert tipi seçeneklerinin uyarlanma sebebi ise bulguların yüzde üzerinden ifade edilmesidir. İki kontrol listesindeki özelliklere ait bulgularının yorumlanmasında belirtilen yüzdeler için yanlarında verilen seçenekler kullanılmıştır. Bu seçenekler bulguların yüzdelerine göre, “%0-20” aralığında ise “Çok azında var/yok”, “%20-40” aralığında ise “Yarıdan azında var/yok”, “%40-60” aralığında ise “Yarıya yakınında var/yok”, “%60-80” aralığında ise “Yarıdan çoğunda var/yok”, “%80-100” aralığında ise “Tamamına yakınında var/yok” şeklindedir. Arıkan (2018) çalışmasında en yaygın kullanılan likert tipinin 5’li likert tipi olduğunu ve likert tipi ölçeklerin seçeneklerinin araştırmanın konusuna göre düzenlenmesinin uygun olduğunu belirtmiştir.

## Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının içerik özellikleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak için veriler “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ile toplanmıştır. “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki analiz maddeleri dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalar: “Görseller Teması”, “Yazılar Teması”, “Dil ve Anlatım Teması”, “Yönergeler Teması”, “Sorular Teması”, “Metinler Teması”, “Görev Teması”, “Geri Bildirim Teması” ve “Cevap Anahtarı Teması” olarak belirlenmiştir. Kontrol listesi, alan yazını taramasıyla önceden belirlenen özelliklerin yer aldığı kapalı uçlu analiz maddelerinden oluşmaktadır. Kapalı uçlu maddeler yoluyla toplanan nicel veriler frekans ve yüzde yoluyla betimlenerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Kontrol listesindeki var veya yok şeklinde ifade edilebilecek maddeler üzerinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Kontrol listesindeki kapalı uçlu maddelerden bazıları için “Diğer”, “Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir.” ve “Açıklayınız” alt analiz birimleri yoluyla nitel verilere de ulaşılmıştır. Bu nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılarak temalara ulaşılmıştır. Bu yolla ulaşılan temalara ait bulgular: İlgili olduğu maddenin nicel verilerine ilişkin tablonun altında, sözel olarak betimlenmiştir.

**Görseller temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Görseller Teması” altında 5 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddelerine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki maddelerin sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**1. madde:** Birinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında görsellere yer verilip verilmediği analiz edilmiştir.

Tablo 7

*Madde 1. Etkinlik Sayfalarında Görsellere Yer Verme*

n=100	Frekans	%
Madde 1. Etkinlik sayfasında görsellere (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita), yer verilmiştir. ( )	78	78

yer verilmemiştir. ( )	22	22
------------------------	----	----

Tablo 7 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından 78'inde görsellere yer verildiği; 22'sinde yer verilmediği görülmektedir.

**2. madde:** İkinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen görsellerin, renkli olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 8

*Madde 2. Etkinlik Sayfalarında Verilen Görsellerin Rengi*

n= 740 (Görsellere Yer Verilen 78 Etkinlik Sayfası İçerisindeki Toplam Görsel Sayısı)	Frekans	%
Madde 2. Etkinlik sayfasındaki görsel/ler,		
renklidir. ( )	479	64,7
renksizdir. ( )	261	35,3

Tablo 8 incelendiğinde, görsellere yer verilen 78 etkinlik sayfasında toplam 740 görsel bulunduğu, 740 görselin, 479 tanesinin renkli; 261 tanesinin ise renksiz olduğu görülmektedir.

**3. madde:** Üçüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen görsellerin, veriliş amacının ne olduğu analiz edilmiştir.

Tablo 9

*Madde 3. Etkinlik Sayfalarındaki Görsellerin Veriliş Amacı*

n= 740 (Görsellere Yer Verilen 78 Etkinlik Sayfası İçerisindeki Toplam Görsel Sayısı)	Frekans	%
Madde 3. Etkinlik sayfasında verilen görsel/ler,		
görevin kaynağıdır.	422	57
yeni öğrenmeyi desteklemektedir.	4	0,5



yönergeyi desteklemektedir.	38	5,1
Diğer ( ) Açıklayınız: Metinlerin konusu desteklemektedir.	14	1,9
Metin olmayan yazı birimlerinin anlaşılabilirliğini desteklemektedir.	38	5,1
İçerikten herhangi bir unsuru desteklememektedir.	224	30,3

Tablo 9 incelendiğinde, görsellere yer verilen 78 etkinlik sayfasındaki 740 görselin 422'sinin görevin kaynağı olduğu; 4'ünün yeni öğrenmeyi desteklediği; 38'inin ise yönergeyi desteklemek amacıyla verildiği görülmektedir. 276 görselin de diğer amaçlar için verildiği görülmektedir. Diğer için araştırmacı tarafından yapılan açıklamanın sözel içeriği analiz edildiğinde; 14 tane görselin verilen bazı metinlerin konusunun, 38 tane görselin de içerikte verilen bazı metin olmayan yazı birimlerinin anlaşılabilirliğini artırmak için kullanıldığı tespit edilmiştir. Geriye kalan 224 görselin ise içerikten herhangi bir unsuru desteklemediği görülmektedir.

**4. madde:** Dördüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen görsellerin, ilgili olduğu içerikle yakın bir şekilde veriliş verilmemiş analiz edilmiştir.

Tablo 10

*Madde 4. Etkinlik Sayfalarındaki Görsellerin İlgili Olduğu İçerikle Yakınlığı*

n= 516 (78 Etkinlik Sayfası İçerisindeki 740 Görselden İçerikten Herhangi Bir Unsurla İlgili Olan Toplam Görsel Sayısı )	Frekans	%
Madde 4. Etkinlik sayfasındaki görseller ilgili olduğu içerikle yakın verilmiştir.		
Evet ( )	455	88,2
Hayır ( )	61	11,8

Tablo 10 incelendiğinde, 78 etkinlik sayfasındaki içerikten herhangi bir unsurla ilgili olan 516 görselden, 455'inin ilgili olduğu içerikle yakın bir şekilde

verildiği görülürken 61'inin ilgili olduğu içerikten uzak bir şekilde verildiği görülmektedir.

**5. madde:** Beşinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen görsellerin, ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılıp kılmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 11

*Madde 5. Etkinlik Sayfalarındaki Görsellerin İlgili Olduğu İçeriği Anlaşılır Kılması*

n= 516 (78 Etkinlik Sayfası İçerisindeki 740 Görselden İçerikten Herhangi Bir Unsurla İlgili Olan Toplam Görsel Sayısı )	Frekans	%
Madde 5. Etkinlik sayfasındaki görseller ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılmaktadır.		
Evet ( ) Açıklayınız:	475	92,1
Hayır ( )	41	7,9

Tablo 11 incelendiğinde, 78 etkinlik sayfasındaki içerikten herhangi bir unsurla ilgili olan 516 görselden, 475'inin ilgili olduğu içeriği anlaşılır kıldığı; 41'inin ise ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılmadığı görülmektedir. İlgili madde için "Evet" seçeneğinin işaretlenmesine yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 407 görselin verilen görevi, 28 görselin metnin konusunu, 28 görselin içerikte bulunan metin olmayan yazı birimlerini, 12 görselin ise verilen yönergeleri anlaşılır kıldığı tespit edilmiştir.

Görseller temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarının yarısından çoğunda görsel vardır. Bu görsellerin yarısından azı renksizdir. Bu durumda etkinlik sayfalarındaki görsellerin yarısından azının ilişkili oldukları içeriği açıklamada etkili olmadığı söylenebilir. Yine görsellerin yarısından azının etkinlik sayfasındaki hiçbir içerikle ilişkisi yoktur. Bu durum bu etkinlik sayfalarını hazırlayanların görsellerin mutlaka bir amaca hizmet etmesi gerektiğini bilmeden her ne şekilde olursa olsun mutlaka görsel vermek gerektiğini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca etkinlik sayfalarındaki unsurlardan herhangi biriyle ilgisi olan görsellerin çok azının ilgili olduğu içerikle

arasında yakınlık yoktur. Etkinlik sayfalarını hazırlayanların görsellerin az bir kısmını da olsa ilgili olduğu unsurlardan uzakta vermeleri, içerikte verilmek istenen mesajla görsellerin ilişkilendirilmesi gerektiği hususunu göz ardı ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Etkinlik sayfalarının içeriğinden birtakım unsurları destekleyen görsellerin çok azının ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılmada etkisi hiç yoktur. İçeriğin anlaşılır kılınmasında rolü olmayan ve öğrenme materyaline odaklanmayı güçleştiren görsellerin kullanılma sebebini, yine etkinlik sayfalarını hazırlayanlar tarafından mutlaka görsel verilmesi gerektiğini düşünmeleri şeklinde yorumlanabilir.

**Yazılar temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Yazılar Teması” altında 2 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddelerine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki maddelerin sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**6. madde:** Altıncı analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen yazıların, renkli olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 12

*Madde 6. Etkinlik Sayfalarındaki Yazıların Renkli Olma Durumu*

n= 100	Frekans	%
Madde 6. Etkinlik sayfasındaki,		
yazılar renklidir. ( )	7	7
yazılar renksizdir. ( )	29	29
yazıların bir kısmı renklidir. ( )	64	64

Tablo 12 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından 7'sinde bulunan yazıların renkli; 29'unda bulunan yazıların renksiz ve 64'ünde bulunan yazıların ise bir kısmının renkli olduğu tespit edilmiştir.

**7. madde:** Yedinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında şekil (yazı)-zemin (sayfa) renginin zıtlığı ilkesine uyulup uyulmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 13

*Madde 7. Etkinlik Sayfalarında Şekil-Zemin Renginin Zıtlığı İlkesine Uyulması*

n= 98 (100 Etkinlik Sayfası İçerisinde Şekil-Zemin Zıtlığı İlkesine Uyulan Sayfa Sayısı)	Frekans	%
Madde 7. Etkinlik sayfasında dikkat çekmeyi sağlamak amacıyla şekil-zemin renginin zıtlığı sağlanmıştır.		
Siyah-beyaz ( )	95	96,9
Mavi-beyaz ( )	34	34,7
Beyaz-siyah ( )	1	1
Yeşil-beyaz ( )	24	24,5
Beyaz- mavi ( )	2	2
Sarı-siyah ( )	1	1
Mavi- sarı ( )	0	0
Sarı- mavi ( )	0	0
Turuncu-siyah ( )	0	0
Kırmızı-beyaz ( )	53	54,1

Tablo 13 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından 98'inde şekil-zemin renginin zıtlığı ilkesine uyulduğu ve ilgili etkinlik sayfalarının çoğunda birden fazla şekil-zemin renginin zıtlığı ilkesine uygunluk tespit edilmiştir. Bu gerekçe ile etkinlik sayfalarının çoğu şekil-zemin renginin zıtlığı ilkesine uygunluğu açısından birden fazla kez frekans ve yüzde hesabına dâhil edilmiştir.

Tablo 13 üzerinde 98 etkinlik sayfasından 95'inde siyah-beyaz, 34'ünde mavi-beyaz, 1'inde beyaz-siyah, 24'ünde yeşil-beyaz, 2'sinde beyaz-mavi, 1'inde sarı-siyah, 53'ünde kırmızı-beyaz şekil zemin zıtlığı ilkesine uyulduğu; mavi-sarı, sarı-mavi ve turuncu-siyah şekil-zemin zıtlığına hiçbir etkinlik sayfasında uyulmadığı görülmektedir.

Yazılar temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarının yarısından azında verilen yazılar renksizdir. Bu durumda etkinlik sayfalarının yarısından azında yazılı olarak verilen bilgilerin hatırlanmasının zorlaşacağı söylenebilir. Yine etkinlik sayfalarının tamamına yakınındaki yazılı unsurların rengi ile sayfa rengi arasında renk zıtlığı vardır. Yazılı unsurlarla

vurgulanmak istenen öğelerin; okunabilirliğinin, belirginleştirilerek ön plana çıkarılmasının ve gözlerin yorulmasını engelleme işlevinin ilgili renk zıtlıklarının kullanımı ile sağlanabileceği söylenebilir.

**Dil ve anlatım temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Dil ve Anlatım Teması” altında 3 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddelerine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki maddelerin sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**8. madde:** Sekizinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarındaki yazılı içeriklerde, yazım hatası bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 14

*Madde 8. Etkinlik Sayfalarındaki Yazılı İçeriklerde Yazım Hatası Bulunması*

n= 100	Frekans	%
Madde 8. Etkinlik sayfasında yazım hatası bulunmaktadır.		
Evet ( ) Yazım hatasının yerini ve ne olduğunu açıklayınız:	32	32
Hayır ( )	68	68

Tablo 14 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından 32’sinde yazım hatası bulunduğu; 68’inde ise yazım hatası bulunmadığı görülmektedir. “Evet” seçeneğine yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 5 etkinlik sayfasında büyük harfin kullanılmasına yönelik yazım hatası tespit edilmiştir. Büyük harfin kullanılmasına yönelik yazım hatalarından 1’i metin içerisinde; 1’i cevaplandırılması istenen soru içerisinde, 3 tanesi ise yönergede bulunmaktadır. 1 etkinlik sayfasında metin içerisinde vurgu yapmak amacıyla bazı kelimeler metinden farklı renkte ve tüm harfleri büyük harfle yazılmıştır. Alan yazını tarandığında vurgulanmak istenen içeriklerin farklı renk ve büyük harfle yazılması uygun değildir. 5 etkinlik sayfasındaki yönergelerin içerisinde düzeltme işareti kullanılması gereken toplam beş kelimedede düzeltme işaretinin kullanılmamasından kaynaklanan yazım hatası yapılmıştır. 3 etkinlik sayfasında kelimeler arasında uygun boşluk bırakılmamasına dayalı yazım hatası yapılmıştır. Boşluk bırakma hatası; 2 etkinlik sayfasında

yönergede yapıldığı görülürken, 1 etkinlik sayfasında ipucunda yapıldığı görülmektedir. 4 etkinlik sayfasında ünlü harflerin yazımında hata yapıldığı tespit edilmiştir. Ünlü harflerin yazımına yönelik yapılan yazım hatası; 2 etkinlik sayfasında yönergede, 1 etkinlik sayfasında etkinliğin başlığında, 1 etkinlik sayfasında ise cevaplandırılması istenen soru içerisinde bulunmaktadır. 10 etkinlik sayfasında kelime düzeyindeki içeriklerin yanlış yazılmasına yönelik hata tespit edilmiştir. Kelimelerin yazımında görülen yazım hatası; 7 etkinlik sayfasında yönergede, 1 etkinlik sayfasında sayfanın tamamında, 2 etkinlik sayfasında ise cevaplandırılması istenen sorularda bulunmaktadır. 1 etkinlik sayfasında bitişik bir şekilde yazılması gereken sıfat tamlaması metin içerisinde araya virgül getirilerek bölünmüş bir şekilde yazılmıştır. 1 etkinlik sayfasının cevap anahtarında üleştirme sayıları yanlış yazılmıştır. 1 etkinlik sayfasında cevaplandırılması istenen sorulardan birinde yanlış hece bölmesinden kaynaklanan yazım hatası tespit edilmiştir. 1 etkinlik sayfasında yönergede rakamın yazılışına yönelik yazım hatası yapılmıştır. 1 etkinlik sayfasında ise Türkçe olarak verilen bir başlıkta İngilizce bir sembol kullanıldığı tespit edilmiştir.

**9. madde:** Dokuzuncu analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında noktalama hatası bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 15

*Madde 9. Etkinlik Sayfalarında Noktalama Hatası Bulunması*

n= 100	Frekans	%
Madde 9. Etkinlik sayfasında noktalama hatası bulunmaktadır.		
Evet ( ) Noktalama hatasının yerini ve ne olduğunu açıklayınız:	19	19
Hayır ( )	81	81

Tablo 15 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından 19'unda noktalama hatası bulunduğu; 81'inde ise noktalama hatası bulunmadığı görülmektedir. "Evet" seçeneğine yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 11 etkinlik sayfasında noktanın eksikliğine bağlı noktalama hatası bulunduğu tespit edilmiştir. Noktanın eksikliğinden kaynaklanan noktalama hatası: 9 etkinlik sayfasında yalnızca bir cümle şeklinde

verilen yönergenin sonuna nokta koyulmamasından kaynaklanmaktadır. 1 etkinlik sayfasında ise hem verilen yönergenin hem de içerikte verilen emir cümlesinin sonuna nokta koyulmamıştır. Ayrıca bu etkinlik sayfasında vurgulanmak istenen isimden sonra virgül eksikliğine bağlı noktalama hatası da tespit edilmiştir. 1 etkinlik sayfasında ise cümle şeklinde verilen etkinlik sayfasının başlığının sonuna nokta işareti getirilmemiştir. 2 etkinlik sayfasında tırnak işaretinin yanlış kullanılmasından kaynaklanan noktalama hatası yapılmıştır. Tırnak işaretinin yanlış kullanılmasından kaynaklanan noktalama hatasının biri etkinliğin başlığında diğeri ise yönergede görülmektedir. 2 etkinlik sayfasında kısa çizginin yanlış kullanılmasından kaynaklanan noktalama hatası görülmektedir. Kısa çizginin yanlış kullanımından kaynaklanan noktalama hatalarından biri etkinlik sayfasında verilen örnekte diğeri ise cevaplanması istenen bir sorunun içerisinde görülmektedir. 1 etkinlik sayfasında ipucu olarak verilen içerikte yay ayracın, yönergede ise soru işaretinin gereksiz kullanımından kaynaklanan noktalama hatası tespit edilmiştir. 2 etkinlik sayfasında virgül eksikliğine bağlı noktalama hatası bulunmaktadır. Virgül eksikliğine bağlı noktalama hatası: 1 etkinlik sayfasında yönergede diğeri etkinlik sayfasında ise verilen metnin ilk cümlesinde görülmektedir. 1 etkinlik sayfasında soru bildirmeyen cümlelerin sonuna soru işareti koyularak gereksiz soru işareti kullanımına bağlı noktalama hatası yapıldığı tespit edilmiştir.

**10. madde:** Onuncu analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında anlatım bozukluğu bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 16

*Madde 10. Etkinlik Sayfalarında Anlatım Bozukluğu Bulunması*

n= 100	Frekans	%
Madde 10. Etkinlik sayfasında anlatım bozukluğu bulunmaktadır.		
Evet ( ) Anlatım bozukluğunun yerini ve ne olduğunu açıklayınız:	9	9
Hayır ( )	91	91

Tablo 16 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından 9’unda anlatım bozukluğu bulunduğu; 91’inde ise anlatım bozukluğu bulunmadığı görülmektedir. İlgili madde için işaretlenen “Evet” seçeneğine yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 9 etkinlik sayfasından 4’ünde gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu bulunmaktadır. Gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu; 2 etkinlik sayfasında yönergede, 2 etkinlik sayfasında ise cevaplanması istenen birer soruda bulunmaktadır. 5 etkinlik sayfasında ise yanlış sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu bulunduğu tespit edilmiştir. Yanlış sözcük kullanımından kaynaklı anlatım bozukluğu: 4 etkinlik sayfasında yönergede, 1 etkinlik sayfasında ise metin içerisinde bulunmaktadır.

Dil ve anlatım temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında, etkinlik sayfalarının yarıdan azında yazım hatası vardır. Etkinlik sayfalarının çok azında ise noktalama hatası ve anlatım bozukluğu vardır. Bu durum etkinlik sayfalarını hazırlayanların yazılı içerikleri kâğıda aktarırken dil ve anlatım unsurlarına dikkat etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yazılı içeriklerin kâğıt üzerine aktarılmasında yapılan dikkatsizliklerin; anlama ve anlatma becerilerinin, doğru okuma ve yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

**Yönergeler temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Yönergeler Teması” altında 2 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddelerine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki maddelerin sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**11. madde:** On birinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında yönergelere yer verilip verilmediği analiz edilmiştir.

Tablo 17

*Madde 11. Etkinlik Sayfalarında Yönergelere Yer Verme*

n= 100	Frekans	%
Madde 11. Etkinlik sayfasında yönerge/ler verilmiştir.		
Evet ( )	91	91
Hayır ( )	9	9



Tablo 17 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından 91'inde yönergelere yer verildiği; 9'unda ise yönergelere yer verilmediği görülmektedir.

**12. madde:** On ikinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında bulunan yönergelerin taşınması gereken özellikler analiz edilmiştir.

Tablo 18

*Madde 12. Etkinlik Sayfalarında Bulunan Yönergelerin Taşınması Gereken Özellikler*

n= 111 (91 Etkinlik Sayfasındaki Toplam Yönerge Sayısı)	Frekans	%
Madde 12. Yönergeler diğer yazılardan,		
farklı renkte verilmiştir. ( )	17	15,3
farklı puntoyla verilmiştir. ( )	67	60,4
farklı yazı biçimiyle verilmiştir. ( )	38	34,2
daha koyu verilmiştir. ( )	30	27
Yönerge doğru yerde verilmiştir. ( )	91	82
Yönerge tek bir göreve yöneliktir. ( )	62	55,9
İstenen görev yönergede eksiksiz açıklanmıştır. ( )	69	62,2

Tablo 18 incelendiğinde, yönergelere yer verilen 91 etkinlik sayfasında toplam 111 tane yönerge verildiği görülmektedir. 111 yönergeden 17'sinin yazı rengi içerikteki yazılardan farklı renkte, 67'sinin yazı puntosu içerikteki yazıların puntosundan farklı puntoda, 38'inin yazı biçiminin içerikteki yazı biçimlerinden farklı biçimde, 30'unun yazı renginin içerikteki yazılardan daha koyu renkte olduğu görülmektedir. Ayrıca 111 yönergeden 91'inin doğru yerde verildiği, 62'sinin tek bir göreve yönelik olarak verildiği ve 69'unda istenen görevin eksiksiz olarak açıklandığı da görülmektedir. Yönergelerde bulunması gereken özelliklerin her yönergede bulunup bulunmadığını tespit etmek için her yönerge tek tek

incelenmiştir. Her yönergede birden fazla özelliğin bulunduğu düşünüldüğünde yönergelerin çoğu, frekans ve yüzde hesabına birden fazla kez dâhil edilmiştir.

Yönergeler temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında, etkinlik sayfalarının çok azında yönerge yoktur. Bu durumda yönergelerin bulunmadığı etkinlik sayfalarında öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen yönergelerin kullanılmaması sebebiyle görevin ne olduğunu açık ve anlaşılır şekilde belirten ifadeler bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca bu durum, ilgili etkinlik sayfalarındaki görevlerin ne olduğunu öğrencilerin kendilerinin bulması gerektiği şeklinde de yorumlanabilir.

**Sorular temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Sorular Teması” altında 7 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddelerine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki maddelerin sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**13. madde:** On üçüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen soru maddelerinin doğru olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 19

*Madde 13. Etkinlik Sayfalarındaki Soru Maddelerinin Doğruluğu*

n= 718 (91 Etkinlik Sayfasındaki Toplam Soru Sayısı)	Frekans	%
Madde 13. Etkinlik sayfasındaki soru maddeleri,		
doğrudur. ( )	674	93,9
yanlıştır. ( ) Açıklayınız:	44	6,1

Tablo 19 incelendiğinde, 91 etkinlik sayfasında verilen 718 sorunun 674'ünün doğru, 44'ünün ise yanlış olduğu görülmektedir. 44 soru maddesinin yanlışlığına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan açıklamalar analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 33 soru maddesinde ayna görüntüsü ile yazılmış içerikler bulunduğu; 3 soru maddesinde baş aşağı yazılan içerikler bulunduğu; 6 soru maddesi için yönergede yapılması istenen görevle içerikte uygulanması istenen görevin uyuşmadığı ve 2 soru maddesinde ise yanlış yazılan içeriklerin seçiminin istendiği görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde özellikle disleksi tanısı olan

bireylerde ayna görüntü ile okuma ve yazma görülmektedir. Bu hatanın düzeltilmesi için okuma ve yazma güçlüğü olan birey doğru yönde yazılan içeriklerle karşılaştırılmalıdır. Ters yönde verilen içeriklere ilişkin uygulamalar yanlış bilgiyi gidermek yerine daha kalıcı hâle getirecektir. Ayrıca okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerde bir içeriği baş aşağı okuma ve yazma eylemleri görülmemektedir. Bu gerekçelerden dolayı ilgili soru maddeleri yanlış olarak kabul edilmiştir.

**14. madde:** On dördüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarındaki çoktan seçmeli soruların seçeneklerinin doğru olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 20

*Madde 14. Etkinlik Sayfalarındaki Çoktan Seçmeli Soruların Seçeneklerinin Doğruluğu*

n= 27 (718 Soru İçerisindeki Çoktan Seçmeli Soru Sayısı)	Frekans	%
Madde 14. Etkinlik sayfasındaki çoktan seçmeli soruların seçenekleri, doğrudur. ( )	26	96,3
yanlıştır. ( ) Açıklayınız:	1	3,7

Tablo 20 incelendiğinde, 91 etkinlik sayfasında bulunan 718 soru içerisinde toplam 27 tane çoktan seçmeli soru bulunduğu ve bu soruların 26'sının doğru, 1'inin ise yanlış olduğu görülmektedir. Çoktan seçmeli 1 sorunun yanlışlığına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan açıklama analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Durum anlatan kısa metne bağlı verilen çoktan seçmeli sorunun birinci seçeneğinde yanlış bir kelime verilmiş ve seçeneklerden hiçbiri doğru cevabı vermemektedir.

**15. madde: On beşinci** analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen soruların, cevap türü analiz edilmiştir.

Tablo 21

*Madde 15. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevap Türü*

n= 718 (91 Etkinlik Sayfasındaki Toplam Soru Sayısı)	Frekans	%
Madde 15. Etkinlik sayfasındaki soru ..... cevap vermeyi gerektirmektedir.		
konuşarak ( )	1	0,1
yazarak (sembol, harf, hece, sözcük, cümle, metin, rakam ve sayı) ( )	551	76,7
İşaretleyerek/seçerek (yuvarlak içine alma, altını çizme, eşleştirme) ( )	136	18,9
görselle (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita) ( )	30	4,2
Diğer ( ) Açıklayınız:	5	-

Tablo 21 incelendiğinde, 91 etkinlik sayfasında bulunan 718 sorunun 1'inin konuşarak, 551'inin yazarak, 136'sının işaretleyerek/seçerek, 30'unun görselle cevap vermeyi gerektirdiği görülmektedir. Diğer kategorisinde soru verilmeyen etkinlik sayfalarındaki görev türleri araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Soru verilmeyen 9 etkinlik sayfasında: Okuma, yazma, çizme, yapboz oluşturma ve sıralama yapmaya dayalı 5 tür görev bulunmaktadır.

**16. madde:** On altıncı analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen soruların cevap biçimi bakımından çeşitliliği analiz edilmiştir.

Tablo 22

*Madde 16. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevap Biçimi Bakımından Çeşitliliği*

n= 91 (100 Etkinlik Sayfası İçerisinde Soru Maddesi İçeren Toplam Etkinlik Sayfa Sayısı)	Frekans	%
Madde 16. Etkinlik sayfasındaki sorular cevap biçimi bakımından,		
tek tiptir. ( )	81	89

iki tiptir ( )	9	9,9
üç tip veya daha fazlasıdır. ( )	1	1,1

Tablo 22 incelendiğinde, soru maddesi içeren 91 adet etkinlik sayfasından 81'inde tek tip, 9'unda iki tip, 1'inde ise üç tip cevap vermeyi gerektiren soru maddeleri bulunduğu görülmektedir.

**17. madde:** On yedinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında yazarak cevap vermeyi gerektiren soruların kısa veya uzun cevap vermeye uygunluğu analiz edilmiştir.

Tablo 23

*Madde 17. Etkinlik Sayfalarındaki Yazarak Cevap Vermeyi Gerektiren Soruların Cevap Uzunluğu*

n= 551 (91 Etkinlik Sayfasındaki Yazarak Cevap Vermeyi Gerektiren Toplam Soru Sayısı)	Frekans	%
Madde 17. Etkinlik sayfasında yazarak cevap vermeyi gerektiren soru;		
kısa cevaplıdır (bir sembol, harf, rakam, sayı, hece, sözcük, cümle). ( )	548	99,5
uzun cevaplıdır (bir cümleden daha uzun). ( )	3	0,5

Tablo 23 incelendiğinde, 91 etkinlik sayfası içerisinde bulunan 551 adet yazarak cevap vermeyi gerektiren soru maddesinden 548'i kısa cevap vermeyi, 3 tanesi ise uzun cevap vermeyi gerektirdiği görülmektedir.

**18. madde:** On sekizinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen soruların, cevaplarının kaynağı analiz edilmiştir.

Tablo 24

*Madde 18. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevaplarının Kaynağı*

n= 91 (100 Etkinlik Sayfası İçerisinde Soru İçeren Toplam Etkinlik Sayfa Sayısı)	Frekans	%
Madde 18. Etkinlik sayfasındaki sorunun cevabının kaynağı;		
metindir. ( )	5	5,5
görseldir (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita). ( )	9	9,9
metin ve görseldir. ( )	3	3,3
metin olmayan yazı birimleridir (sembol, rakam, sayı, harf, hece, sözcük, cümle). ( )	54	59,3
metin olmayan yazı birimleri ve görseldir. ( )	20	22

Tablo 24 incelendiğinde, 91 etkinlik sayfasında yer alan soruların cevap kaynağının verildiği görülmektedir. 91 etkinlik sayfasındaki soruların cevap kaynağını oluşturan yapılar şu şekildedir: 5 etkinlik sayfasında metin, 9 etkinlik sayfasında görsel, 3 etkinlik sayfasında metin ve görsel, 54 etkinlik sayfasında metin olmayan yazı birimleri, 20 etkinlik sayfasında ise metin olmayan yazı birimleri ve görseldir.

**19. madde:** On dokuzuncu analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen soruların cevap kaynağının doğru olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 25

*Madde 19. Etkinlik Sayfalarındaki Soruların Cevap Kaynağının Doğruluğu*

n= 718 (91 Etkinlik Sayfasındaki Toplam Soru Sayısı)	Frekans	%
Madde 19. Etkinlik sayfasındaki soruların cevap kaynağı,		
doğrudur. ( )	673	93,7
yanlıştır. ( ) Açıklayınız: ...	45	6,3

Tablo 25 incelendiğinde, 91 etkinlik sayfasında bulunan 718 sorudan 673'ünün cevap kaynağının doğru, 45'inin cevap kaynağının ise yanlış olduğu görülmektedir. 45 soru maddesinin cevap kaynağının yanlış olduğuna ilişkin araştırmacı tarafından yapılan açıklamalar analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 32 sorunun cevap kaynağı olarak verilen metin olmayan yazı birimleri içerisinde ayna görüntüsü ile yazılmış içeriklerin bulunduğu, 10 sorunun cevap kaynağı olarak verilen 2 metin biriminin aslında metin özelliği taşımadığı, 2 sorunun cevap kaynağı olarak verilen metin olmayan yazı birimleri içerisinde baş aşağı yazılmış harf bulunduğu, 1 sorunun cevabının kaynağı olarak verilen metin içerisinde ise doğru düşünmeyi engelleyen ifadeler bulunduğu tespit edilmiştir.

Sorular temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarının tamamına yakınında soru maddeleri vardır. Soru maddelerinin çok azında ise yanlışlık vardır. Bu durumda soru maddelerinin çok azında yoklanmak istenen öğrenme durumlarının açık bir şekilde anlaşılamayacağı ve farklı şekillerde yorumlanabileceği söylenebilir. Buradan yola çıkarak farklı şekillerde yorumlanan soru maddelerinin doğru cevaplanamayacağı çıkarımında da bulunulabilir. Ayrıca soru tipleri içerisinde yer alan çoktan seçmeli soruların çok azının seçeneklerinde de yanlışlık vardır. Soru maddelerinde tespit edilen yanlışlıklar gibi seçeneklerde görülen yanlışlıkların da soruların doğru bir şekilde cevaplanmasını engelleyeceği söylenebilir. Etkinlik sayfalarındaki soru maddelerinin cevaplanmasında başvurulacak cevap kaynaklarının yarıya yakını metin olmayan yazı birimleri oluştururken çok azında metin ve görsellerin bir arada kullanıldığı sayfa içeriklerinin oluşturduğu görülmektedir. Soru maddeleri gibi soruların cevap kaynaklarının da çok azında yanlışlık vardır. Hem soru maddelerinde hem de cevap kaynaklarında benzer oranda yanlışlık görülmesi yoklanmak istenen kapsamın yansıtılamayacağı ve ölçülemeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Etkinlik sayfalarının tamamına yakınında tek tipte cevap vermeyi gerektiren sorular vardır. Etkinlik sayfalarını hazırlayanların etkinlik sayfalarının tamamına yakınında tek tip cevap vermeyi gerektiren sorulara yer vermeleri: cevap tipi bakımından çeşitlilik gösteren soru maddelerine çok fazla yer vermedikleri, materyalin sunulduğu bireylerin dikkatini çekmede cevap tipi çeşitliliğinden çok fazla faydalanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Etkinlik sayfaları içerisinde bulunan soru tiplerinin yarıdan çoğunun yazarak cevap vermeyi

gerektirdiği; yazarak cevap vermeyi gerektiren soruların tamamına yakınında kısa cevaplı sorular bulunduğu görülmektedir. Bu durumda etkinlik sayfalarının yarısından çoğunda yazma becerisi gerektiren cevap tiplerinin bulunduğu, bu şekilde cevap vermeyi gerektiren soru tiplerinin de harf, hece, sözcük ve cümle düzeyindeki kazanımlara ulaşmaya yönelik olduğu söylenebilir.

**Metinler temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Metinler Teması” altında 2 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddelerine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki sıralarına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**20. madde:** Yirminci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen metinlerin türü analiz edilmiştir.

Tablo 26

*Madde 20. Etkinlik Sayfalarında Verilen Metinlerin Türü*

n= 13 (100 Etkinlik Sayfasındaki Toplam Metin Sayısı)	Frekans	%
Madde 20. Etkinlik sayfasında verilen metin türü:		
Öykü ( )	3	23,1
Masal ( )	0	0
Anı ( )	0	0
Fabl ( )	1	7,7
Günlük ( )	0	0
Gezi yazısı ( )	0	0
Mektup ( )	0	0
Tiyatro ( )	0	0
Bilgilendirici ( )	2	15,4
Şiir ( )	0	0
Fıkra ( )	0	0
Tekerleme ( )	1	7,7
Sayışmaca ( )	0	0
Diğer ( ) .....		
Durum anlatan kısa öykü ( )	5	38,5
Tekrarlı sözcüklerden oluşan hızlı okuma metni ( )	1	7,7



Tablo 26 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında toplam 13 tane metin verildiği, verilen metinlerin 3'ünün öykü, 1'inin fabl, 2'sinin bilgilendirici, 1'inin tekerleme türünde, 6'sının ise diğer seçeneği altında değerlendirildiği görülmektedir. “Diğer” seçeneğinin işaretlendiği 6 metnin türüne yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 5 tane metnin durum anlatan kısa öykü, 1 tane metnin ise tekrarlı sözcüklerden oluşan hızlı okuma metni olduğu tespit edilmiştir.

**21. madde:** Yirmi birinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında metin düzeninde verilen içeriklerin sayfa düzenine uyulup uyulmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 27

*Madde 21. Etkinlik Sayfalarında Metin Düzeninde Verilen İçeriklerin Sayfa Düzenine Uygunluğu*

n= 13 (100 Etkinlik Sayfasında Bulunan Toplam Metin Sayısı)	Frekans	%
Madde 21. Etkinlik sayfasında metin düzeninde verilen içerikte; ..... sayfa düzenine uyulmuştur.		
üst-sol-sağ ve alt köşelerden boşluk bırakılarak ( )	1	7,7
paragraf başları, ana başlıklar ve alt başlıklar girintili yazılarak ( )	4	30,8
paragraflar arası boşluk bırakılarak ( )	1	7,7

Tablo 27 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfası içerisinde bulunan toplam 13 metinden; 1'inde “üst-sol-sağ ve alt köşelerden boşluk bırakılarak” ölçütüne uyulduğu, 4'ünde “paragraf başları, ana başlıklar ve alt başlıklar girintili yazılarak” ölçütüne uyulduğu ve bu ölçüte uyulan metinlerden birinde “paragraflar arası boşluk bırakılarak” ölçütüne de uyulduğu görülmektedir. 1 metin sayfa düzenine uygunluk ölçütlerinden ikisini karşıladığı için iki ölçütte birden frekans ve yüzde hesaplamasına dâhil edilmiştir. Ölçütlerden birini ya da birkaçını karşılayan 5 metnin dışında kalan 8 metinde, madde içerisinde bulunan ölçütlerden hiçbiri karşılanmadığı için bu metinlerin bulunduğu etkinlik sayfalarında sayfa düzenine uyulmamıştır.

Metinler temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarında birçok metin türü hiç yoktur. Verilen metin türlerinin yarısından çoğunda ise sayfa düzeni özelliklerine uygunluk yoktur. Bu durumda etkinlik sayfalarında bulunan metinlerin yarısından çoğunun etkinlik sayfalarını hazırlayanlar tarafından karmaşaya sebep olacak şekilde etkinlik sayfalarına yerleştirildiği söylenebilir. Ayrıca etkinlik sayfalarını hazırlayanların farklı metin türlerine yer vermemeleri, bireylerin okuma becerilerinin gelişiminde farklı metin türleri kullanımının etkili olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

**Görev temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Görev Teması” altında 7 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddelerine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki sıralarına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**22. madde:** Yirmi ikinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen görevlere ilişkin örnek verilip verilmediği analiz edilmiştir.

Tablo 28

*Madde 22. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlere İlişkin Örnek Verilmesi*

n= 100	Frekans	%
Madde 22. Etkinlik sayfasında, istenen göreve örnek verilmiştir.		
Evet ( )	28	28
Hayır ( )	68	68
Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	4	4

Tablo 28 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 28’inde istenen göreve örnek verildiği, 68’inde istenen göreve örnek verilmediği, 4’ünde ise verilen görevlerin örnek vermeye uygun olmadığı görülmektedir. 4 etkinlik sayfasındaki görevlerin örnek vermeye uygun olmamasına yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamalar analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 2 etkinlik sayfasında, bireyin serbest okuma yapmasına dayalı toplam 2 görev, 1 etkinlik sayfasında verilen içerikteki yazım yanlışlarını düzelterek tekrar yazmasına dayalı 1 görev, 1 etkinlik sayfasında kopyalama tekniğine uygun yazmaya dayalı 1 görev bulunmaktadır.

**23. madde:** Yirmi üçüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında farklı güçlükte görevler verilip verilmediği analiz edilmiştir.

Tablo 29

*Madde 23. Etkinlik Sayfalarında Farklı Güçlükte Görevler Verilmesi*

n= 100	Frekans	%
Madde 23. Etkinlik sayfasında farklı güçlükte görevler verilmiştir.		
Evet ( )	5	5
Hayır ( )	91	91
Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	4	4

Tablo 29 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 5'inde verilen görevlerin farklı güçlükte olduğu, 91'inde verilen görevlerin farklı güçlükte olmadığı, 4'ünde verilen görevlerin ise bu özelliği yoklamaya uygun olmadığı görülmektedir. 4 etkinlik sayfasındaki görevlerin güçlük düzeyinin yoklanmaya uygun olmamasına yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamalar analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 2'sinde serbest okuma, 2'sinde serbest yazma görevi verilmiştir ve bu görevler Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel beceri kategorilerinden hiçbirine dâhil değildir.

**24. madde:** Yirmi dördüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarındaki görevlerin basitten karmaşığa doğru verilip verilmediği analiz edilmiştir.

Tablo 30

*Madde 24. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Basitten Karmaşığa Doğru Verilmesi*

n= 100	Frekans	%
Madde 24. Etkinlik sayfasındaki görevler basitten karmaşığa doğru verilmiştir.		
Evet ( )	4	4
Hayır ( )	1	1
Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	95	95

Tablo 30 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 4'ünde verilen görevlerin basitten karmaşığa doğru verildiği, 1'inde verilen görevlerin basitten karmaşığa

doğru verilmediği, 95'inde verilen görevlerin bu özelliği yoklamaya uygun olmadığı görülmektedir. 95 etkinlik sayfasındaki görevlerin ilgili madde için uygun bir özellik olmamasına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan açıklamalar analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 91 etkinlik sayfasında verilen görevlerin her bir sayfa içerisinde Bloom Taksonomisi'nde tek bir bilişsel beceriyi yoklamaya yönelik olduğu ve 4 etkinlik sayfasında verilen görevin de Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel beceri kategorilerinden hiçbirine dâhil olmadığı tespit edilmiştir.

**25. madde:** Yirmi beşinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında istenen görevleri devam ettirmeye yönelik simgesel ve sembolik pekiştirenler bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 31

*Madde 25. Etkinlik Sayfalarında Pekiştiren Bulunması*

n= 100	Frekans	%
Madde 25. Etkinlikte sayfasında istenen görevi devam ettirmeye yönelik sembolik ve simgesel pekiştirenler bulunmaktadır.		
Evet ( ) Açıklayınız:	1	1
Hayır ( )	99	99

Tablo 31 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 1'inde istenen görevleri devam ettirmeye yönelik pekiştiren bulunduğu, 99'unda ise istenen görevleri devam ettirmeye yönelik pekiştiren bulunmadığı görülmektedir. İlgili maddeye ilişkin işaretlenen "Evet" seçeneğine yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: 1 etkinlik sayfasında verilen görevi devam ettirmeye yönelik, tamamlanan görevlerin ardına yıldız boyama uygulaması verilmiştir.

**26. madde:** Yirmi altıncı analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen görevin tamamlanması için istenen sürenin belirtilip belirtilmemesi analiz edilmiştir.

Tablo 32

*Madde 26. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Tamamlanmasına Yönelik Süre Verilmesi*

n= 100	Frekans	%
Madde 26. Etkinlik sayfasında, verilen görevin tamamlanması için istenen süre, belirtilmiştir. ( )	4	4
belirtilmemiştir. ( )	96	96

Tablo 32 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 4'ünde verilen görevin tamamlanması için istenen sürenin belirtildiği, 96'sında ise verilen görevin tamamlanması için istenen sürenin belirtilmediği görülmektedir.

**27. madde:** Yirmi yedinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında verilen görevlerin, tekrarı veya yeni öğrenmeleri sağlama durumu analiz edilmiştir.

Tablo 33

*Madde 27. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Desteklediği Öğrenme Türü*

n= 100	Frekans	%
Madde 27. Etkinlik sayfasındaki görevler, tekrarı desteklemektedir. ( )	98	98
yeni öğrenmeleri desteklemektedir. ( )	2	2

Tablo 33 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 98'inde verilen görevlerin tekrarı, 2'sinde verilen görevlerin ise yeni öğrenmeleri desteklediği görülmektedir.

**28. madde:** Yirmi sekizinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında yıldırıcı tekrarlar bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 34

*Madde 28. Etkinlik Sayfalarında Yıldırıcı Tekrarlar Bulunması*

n= 100	Frekans	%
Madde 28. Etkinlik sayfasında yıldırıcı tekrarlar (aynı amaç için çok fazla ve/ya da tek tip görev) bulunmaktadır.		
Evet ( ) Açıklayınız:	55	55
Hayır ( )	45	45

Tablo 34 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 55'inde yıldırıcı tekrarlar bulunduğu, 45'inde ise yıldırıcı tekrarlar bulunmadığı görülmektedir. 55 etkinlik sayfasında yıldırıcı tekrarlar bulunmasına ilişkin işaretlenen "Evet" seçeneğine yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Etkinlik sayfalarından 46'sında yalnızca tek tip görev verildiği, 9'unda ise hem tek tip hem de aynı amaç için çok fazla görev verildiği tespit edilmiştir.

Görevler temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında verilen görevlerin farklı güçlükte olmadığı bu sebeple de yine görevlerin tamamına yakınında basitten karmaşığa doğru sıralamanın mümkün olmayacağı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak etkinlik sayfalarında verilen görevlerin farklı öğrenme düzeylerindeki kazanımlara ilişkin öğrenme ürünlerini elde etmeye yönelik olmadığı söylenebilir. Yine tamamına yakını aynı öğrenme düzeyindeki kazanımları kapsayan görevlerin yarısından çoğunun nasıl tamamlanacağına ilişkin örnekler verilmediği de ilgili analiz maddesinin bulgular kısmında açıkça görülmektedir. Bu durum görevlerin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yol gösterici destek unsurlarının da etkinlik sayfalarında bulunmaması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca etkinlik sayfalarının yine tamamına yakınında pekiştirici yoktur. Bu durum ise bireylerin doğru bir şekilde tamamladığı görevlerin tekrarını ve yapma isteklerini artırmaya yönelik simgesel veya sembolik içeriklerin yokluğu şeklinde yorumlanabilir. Yine etkinlik sayfalarının tamamına yakınında verilen görevlerin tamamlanmasına yönelik uygulama süresi yoktur. Bu durum bireylerin görevlere hızlı bir şekilde odaklanmalarında, okuma ve yazma becerilerinde hız kazanmalarında gerekli görülen süre ögesinin etkinlik sayfasını hazırlayanlar tarafından kullanılması gerektiğinin bilinmemesi veya bilerek göz ardı edilmesi şeklinde yorumlanabilir. Etkinlik sayfalarının tamamına yakınında tekrarı sağlamaya yönelik görevler vardır. Etkinlik sayfalarını hazırlayanların, etkinlik sayfalarında daha çok tekrara yönelik içeriklere yer vermeleri, bu sayfalardaki içeriklerin yeni bir konunun öğretilmesinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunlara ek olarak etkinlik sayfalarında verilen görevlerin yarıya yakınında yıldırıcı tekrarlar vardır. Etkinlik sayfalarını hazırlayanların etkinlik sayfalarında aynı amaç için birden fazla ve tek tipte

görevlere yer vermeleri, bireyin bir içeriği yeteri miktardan fazla tekrar etmesi sebebiyle görevlerin kazanımlara ulaşmada etkili olmayacağı şeklinde yorumlanabilir.

**Geri bildirim temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Geri Bildirim Teması” altında 1 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddesine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**29. madde:** Yirmi dokuzuncu analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında geri bildirim vermeye ilişkin içerik bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 35

*Madde 29. Etkinlik Sayfalarında Geri Bildirim Vermeye İlişkin İçerik Bulunması*

n= 100	Frekans	%
Madde 29. Etkinlik sayfasında geri bildirim vermeye ilişkin içerik bulunmaktadır.		
Evet ( ) Açıklayınız:	0	0
Hayır ( )	100	100

Tablo 35 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasından hiçbirinde geri bildirim vermeye ilişkin içerik bulunmadığı görülmektedir.

Geri bildirim temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında, etkinlik sayfalarının tamamında geri bildirim ögesine ilişkin içerik yoktur. Bu durumda etkinlik sayfalarını hazırlayanların, okuma ve yazma becerilerindeki başarının ve öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında en önemli unsurlardan biri olan geri bildirim ögesinin kullanılmasının gereksiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bireylerin etkinlik sayfalarındaki görevleri doğru bir şekilde tamamlamadaki başarıları hakkında fikir edinemeyecek olmalarının sebebi: Geri bildirim ögesinin kullanılmaması olarak ifade edilebilir.

**Cevap anahtarı temasına ilişkin bulgular.** “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki “Cevap Anahtarı Teması” altında 1 adet analiz maddesi bulunmaktadır. Bu analiz maddesine ilişkin bulgular ilgili kontrol listesindeki sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur:

**30. madde:** Otuzuncu analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında cevap anahtarı bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 36

*Madde 30. Etkinlik Sayfalarında Cevap Anahtarı Bulunması*

n= 100	Frekans	%
Madde 30. Etkinlik sayfasının cevap anahtarı vardır.		
Evet ( )	4	4
Hayır ( )	87	87
Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	9	9

Tablo 36 incelendiğinde, 100 etkinlik sayfasından 4'ünde cevap anahtarı bulunduğu, 87'sinde cevap anahtarı bulunmadığı görülmektedir.

Cevap anahtarı temasına ilişkin yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarının tamamına yakınında cevap anahtarı yoktur. Etkinlik sayfalarının çok azında ise soru tiplerinden herhangi birine ilişkin içerik yoktur. Bu gerekçe ile ilgili etkinlik sayfalarında cevap anahtarı kullanımına ihtiyaç olmadığı görülmektedir. Etkinlik sayfalarını hazırlayanların etkinlik sayfalarının tamamına yakınında cevap anahtarına yer vermemeleri, ilgili sayfalardaki görevleri tamamlayan bireylere hatalarını düzeltme fırsatı vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu kişilerin etkinlik sayfalarını, öğrenme ürünlerinin kazanılıp kazanılmadığını ölçmede birer ölçme aracı olarak görmedikleri de söylenebilir.

### **Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerine Ait Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının amaç-etkinlik uygunluğu özellikleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak için veriler “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ile toplanmıştır. Kontrol listesi, alan yazını taramasıyla önceden belirlenen özelliklerin yer aldığı 1 kapalı uçlu ve 7 açık uçlu analiz maddesinden oluşmaktadır. Sekiz analiz maddesi aracılığıyla toplanan nicel veriler frekans ve yüzde yoluyla betimlenerek tablo hâlinde sunulmuştur. Kontrol listesindeki sekiz analiz maddesinden ilki için betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılırken diğer



yedisi için etkinlik sayfalarının içeriğine yönelik araştırmacı tarafından yapılan sözel açıklamalarla nitel verilere de ulaşılmıştır. Bu nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılarak temalara ulaşılmıştır. Bu yolla ulaşılan temalara ait bulgular, ilgili maddenin nicel verilerine ilişkin tablonun altında sözel olarak betimlenmiştir.

**1. madde:** Birinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarındaki etkinliklerin amacına yer verilip verilmediği; verilen amacın doğru bir şekilde ifade edilip edilmediği analiz edilmiştir.

Tablo 37

*Madde 1. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlere İlişkin Verilen Amaçların Doğru İfade Edilmesi*

n= 100	Frekans	%
Madde 1.		
A. Etkinliğin amacına yer verilmiştir.		
Evet ( )	3	3
Hayır ( )	97	97
B. Amaç doğru ifade edilmiştir.		
Evet ( )	3	3
Hayır ( )	0	0
Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	97	97

Tablo 37 incelendiğinde, ilgili maddenin “A” bölümünde, 100 adet etkinlik sayfasından 3’ünde tamamlanması istenen görevlerin amacına yer verildiği; 97’sinde ise tamamlanması istenen görevlerin amacına yer verilmediği görülmektedir. İlgili maddenin “B” bölümünde ise 3 etkinlik sayfasında tamamlanması istenen görevlere ilişkin verilen amaçların doğru; 97 etkinlik sayfasında ise tamamlanması istenen görevlere ilişkin amaçlara yer verilmediği için “Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir.” alt analiz biriminin işaretlendiği görülmektedir.

Yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarının tamamına yakınında amaç özelliği yoktur. Amaç özelliğine yer verilmediği için yine etkinlik sayfalarının tamamına yakınında amacın doğruluğundan bahsedilemeyeceği görülmektedir. Bu durumda etkinlik sayfalarını hazırlayanların etkinlik sayfalarında amaca yer verilmesi gerektiğini bilmedikleri ya da ilgili

sayfaların içerisindeki etkinliklerle karşılaşacak olan bireylerin etkinliklerin özel amacını kendilerinin bulmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

**2. madde:** İkinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarının özel amacı analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu aşağıda belirtilen verilere ve temalara ulaşılmıştır.

Tablo 38

*Madde 2. Etkinlik Sayfalarının Özel Amacı*

n= 118 (100 Etkinlik Sayfasındaki 25 Özel Amaç Türü İçerisinde Bulunan Toplam Görev Sayısı)	Frekans	%
Madde 2. Etkinlik sayfalarının özel amacı:		
Yönerge izleyebilme	2	1,7
Sesleri ayırt edebilme	2	1,7
Harflerin özelliklerini bilme (ünlü ve ünsüz harf bilgisi)	2	1,7
Heceleri tanıyabilme	8	6,8
Harflerin alfabedeki sırasını bilme	4	3,4
Sözcüklerin anlamını bilme	5	4,2
Sözcüklerdeki eksik harfleri bilme	4	3,4
Sözcükleri sözlükteki sırasına göre sıralayabilme	4	3,4
Zıt anlamlı kelimeleri bilme	2	1,7
Eş anlamlı kelimeleri bilme	1	0,8
Çokluk eklerini doğru kullanabilme	1	0,8
Uyakları fark edebilme	1	0,8
Anlamlı ve kurallı cümle oluşturabilme	14	11,9
Olayları oluş sırasına uygun sıralayabilme	1	0,8
Görselleri okuyabilme	2	1,7
Akıcı okuyabilme	3	2,5
Okuduğunu anlayabilme	9	7,6
	10	8,5

Doğru yazabilme	3	2,5
Öykü yazabilme	1	0,8
Başlık yazabilme	3	2,5
Çizgileri doğru çizebilme	14	11,9
Görselleri algılayabilme	5	4,2
Rakamları doğru yazabilme	2	1,7
Yazım ve noktalama kurallarına uyabilme	1	0,8
Örüntüleri kavrayabilme		

Tablo 38 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında toplam 118 tane amaca yer verildiği; bu amaçlardan 2'sinin yönerge izleyebilme, 14'ünün harfleri tanıyabilme, 2'sinin sesleri ayırt edebilme, 2'sinin harflerin özelliklerini bilme, 8'inin heceleri tanıyabilme, 4'ünün harflerin alfabedeki sırasını bilme, 5'inin sözcüklerin anlamını bilme, 4'ünün sözcüklerdeki eksik harfleri bilme, 4'ünün sözcükleri sözlükteki sırasına göre sıralayabilme, 2'sinin zıt anlamlı kelimeleri bilme, 1'inin eş anlamlı kelimeleri bilme, 1'inin çokluk eklerini doğru kullanabilme, 1'inin uyakları fark edebilme, 14'ünün anlamlı ve kurallı cümle oluşturabilme, 1'inin olayları oluş sırasına uygun sıralayabilme, 2'sinin görselleri okuyabilme, 3'ünün akıcı okuyabilme, 9'unun okuduğunu anlayabilme, 10'unun doğru yazabilme, 3'ünün öykü yazabilme, 1'inin başlık yazabilme, 3'ünün çizgileri doğru çizebilme, 14'ünün görselleri algılayabilme, 5'inin rakamları doğru yazabilme, 2'sinin yazım ve noktalama kurallarına uyabilme, 1'inin ise örüntüleri kavrayabilmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarında en çok yer verilen özel amaçların; harf tanıma, anlamlı ve kurallı cümle oluşturma, görselleri algılayabilme ve doğru yazma becerisinin geliştirilmesi olduğu en az yer verilen özel amaçların ise eş anlamlı kelimeleri bilme, çokluk eklerini doğru kullanabilme, uyakları fark edebilme, olayları oluş sırasına uygun sıralayabilme, başlık yazabilme ve örüntüleri kavrayabilme olduğu görülmektedir. Bu durumda etkinlik sayfalarını hazırlayanların, okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerde en çok yazılı unsurların en küçük yapı birimi olan harfleri tanıma, konuşurken ve yazılı olarak kendini ifade ederken kısa, anlaşılır ve kurallı cümleler kurabilme ve ilk kez karşılaşılan uyaranları görsel belleğe kaydedebilme ve doğru yazma becerisinin

gelişimini önemsedikleri söylenebilir. Yine etkinlik sayfalarını hazırlayanların, okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerde en az uyakları fark edebilme düzeyinde fonolojik farkındalık becerisi kazandırma, eş anlamlı kelimeleri bilme düzeyinde sözcükte anlam bilgisini kazandırma, dil bilgisi konularından çokluk eklerini doğru bir şekilde kullanabilme, olayları oluş sırasına uygun bir şekilde sıralayabilme, içeriğe uygun bir başlık yazabilme ve örüntüleri kavrayabilmenin gelişimini önemsedikleri söylenebilir.

**3. madde:** Üçüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında istenen görevler analiz edilmiştir.

Tablo 39

*Madde 3. Etkinlik Sayfalarında İstlenen Görevler*

n= 118 (100 Etkinlik Sayfasında Tamamlanması İstlenen Toplam Görev Sayısı)	Frekans	%
Madde 3. Etkinlik sayfalarında istenen görev:		
Verilen görselleri yönergelerde belirtilen renklere boyama	2	1,7
Verilen harfi çokluk içerisinde bulma	14	11,9
Verilen seslerin, görsellerin ismindeki yerini işaretleme	2	1,7
Verilen sözcüklerdeki ünlü ve ünsüz harf sayısını yazma	2	1,7
Hece çözümlene ve birleştirme	8	6,8
Verilen harflerden önce ve sonra gelen harfleri yazma	4	3,4
Anlamlı, doğru yazılmış sözcükleri seçme ve yeni sözcükler yazma	5	4,2
Verilen sözcüklerdeki eksik harfleri tamamlama	4	3,4
Verilen sözcükleri sözlük sırasına göre sıralama	4	3,4
Verilen sözcüklerin zıt anlamlısını bulma	2	1,7
Verilen sözcüklerin eş anlamlısını bulma	1	0,8
Verilen görsel adlarının çoğul hâllerini yazma	1	0,8
Birbiriyle uyaklı olan görselleri eşleştirme	1	0,8
Anlamlı ve kurallı cümle oluşturma	14	11,9
Verilen görselleri olay akışına uygun olarak sıralama	1	0,8
Görsellerle ilgili soruları cevaplandırma	2	1,7
Verilen metni beş kez okuma	3	2,5
Verilen metinle ilgili soruları cevaplandırma	8	6,8
Verilen cümlelerle ilgili soruları cevaplandırma	1	0,8
Yazma	16	13,6

---

Verilen şekillerin aynısını çizme	3	2,5
Verilen şekille aynı veya farklı olan şekilleri belirleme	14	11,9
Verilen rakamla aynı veya farklı olan rakamları seçme	5	4,2
Örüntü kuralına uygun şekiller seçerek örüntüyü devam ettirme	1	0,8

---

Tablo 39 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında toplam 118 tane göreve yer verildiği; bu görevlerden 2'si verilen görselleri yönergelerde belirtilen renklere boyamayı, 14'ü verilen harfi çokluk içerisinde bulmayı, 2'si verilen seslerin görsellerin isim karşılığında bulunduğu yeri işaretlemeyi, 2'si verilen sözcüklerdeki ünlü ve ünsüz harf sayısını yazmayı, 8'i hece çözümlenmeyi ve birleştirmeyi, 4'ü verilen harflerden önce ve sonra gelen harfleri yazmayı, 5'i verilen yazılı içerikler içerisinde anlamlı, doğru yazılmış sözcükleri seçmeyi ve yeni sözcükler yazmayı, 4'ü verilen sözcüklerdeki eksik harfleri tamamlamayı, 4'ü sözcükleri sözlük sırasına göre sıralamayı, 2'si sözcüklerin zıt anlamlısını bulmayı, 1'i kelimelerin eş anlamlısını bulmayı, 1'i görsel adlarının çoğul hâllerini yazmayı, 1'i birbiriyle uyaklı olan görselleri eşleştirmeyi, 14'ü anlamlı ve kurallı cümle oluşturmayı, 1'i görselleri olay akışına uygun sıralamayı, 2'si görsellerle ilgili soruları cevaplandırmayı, 3'ü verilen metni beş kez okumayı, 8'i verilen metinlerle ilgili soruları cevaplandırmayı, 1'i verilen cümlelerle ilgili soruları cevaplandırmayı, 16'sı yazmayı, 3'ü verilen şeklin aynısını çizmeyi, 14'ü verilen şekille aynı veya farklı olan şekilleri belirlemeyi, 5'i verilen rakamla aynı veya farklı olan rakamları seçmeyi, 1'i ise örüntüyü devam ettirmeyi gerektirmektedir.

Yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarında en çok yer verilen görevlerin: Yazma, verilen şekille benzer veya farklı olanları belirleme, anlamlı ve kurallı cümle oluşturma ve verilen harfi çokluk içerisinde seçme olduğu görülmektedir. Etkinlik sayfalarında en az yer verilen görevlerin ise verilen sözcüklerin eş anlamlısını bulma, görsel adlarının çoğul hâllerini yazma, birbiriyle uyaklı görselleri eşleştirme, görselleri olay akışına uygun bir şekilde sıralama, cümlelerle ilgili soruları cevaplandırma ve örüntüyü devam ettirme olduğu görülmektedir. Bu durum etkinlik sayfalarını hazırlayanların, etkinlik sayfalarında kazandırmaya çalıştıkları özel amaçlara yönelik görevler verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

**4. madde:** Dördüncü analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında tamamlanması istenen görevlerin, etkinlik sayfalarının özel amacına uygunluğu analiz edilmiştir.

Tablo 40

*Madde 4. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Amaca Uygunluğu*

n= 118 (100 Etkinlik Sayfasında Bulunan Toplam Görev ve Amaç Sayısı)	Frekans	%
Madde 4. Etkinlik sayfasında istenen görevin amaca uygunluğu:		
Uygundur. ( )	104	88,1
Uygun değildir. ( ) Açıklayınız:	14	11,9

Tablo 40 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında verilen 118 görevden 104'ünün etkinlik sayfalarının özel amacına uygun olduğu; 14'ünün ise etkinlik sayfalarının özel amacına uygun olmadığı görülmektedir. 14 görevin, etkinlik sayfalarında verilen görevlerin amaca uygun olmayışına yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Görevlerin 3'ünde baş aşağı ve ayna görüntüsü ile yazılmış içeriklerin doğru yönde yazılması, 4'ünde ayna görüntüsü ile yazılmış rakamların seçilmesi, 5'inde ters yönde yazılmış sembollerin, farklı sembollerin de bulunduğu çokluk içerisinde seçilmesi, 2'sinde hem baş aşağı hem de ters yönde yazılmış sembollerin, farklı sembollerin de bulunduğu çokluk içerisinde seçilmesi istenmiştir. Okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerde görülebilen belirtilerden biri olan ters çevirme hatası ancak dil ve anlatım yönünden doğru yazılı materyallerin kullanımı aracılığıyla giderilebilir. Verilen görevler bu gerekçeden dolayı yanlıştır.

Yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarındaki görevlerin tamamına yakını ile etkinlik sayfalarının tamamına yakınındaki özel amaçlar arasında uygunluk vardır. Etkinlik sayfalarındaki görevlerin ve özel amaçların tamamına yakını arasında bir eş değerlik görülmesi, etkinlik sayfalarını hazırlayanların etkinlik sayfaları içerisindeki görevleri belirli amaçlar doğrultusunda hazırladıkları şeklinde yorumlanabilir.

**5. madde:** Beşinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında tamamlanması istenen görevler için verilen içerikler analiz edilmiştir.

Tablo 41

*Madde 5. Etkinlik Sayfalarında İstenen Görev İçin Verilen İçerikler*

n= 118 (100 Etkinlik Sayfasında Tamamlanması İstenen 118 Göreve İlişkin Verilen İçerik Sayısı)	Frekans	%
Madde 5. Etkinlik sayfalarında istenen görev için verilen içerik:		
n=2 (1.Görev Türü Sayısı)		
1. Görselleri yönergelerde belirtilen renklere boyama görevi için verilen içerik:		
Yönergeler ve Görseller ( )	2	100
n=14 (2.Görev Türü Sayısı)		
2.Verilen harfi çokluk içerisinde bulma görevi için verilen içerik:		
Harfler ( )	10	71,4
Harfler ve Semboller ( )	4	28,6
n=2 (3.Görev Türü Sayısı)		
3.Verilen seslerin, görsellerin ismindeki yerini işaretleme görevi için verilen içerik:		
Harfler ve Görseller ( )	2	100
n=2 (4.Görev Türü Sayısı)		
4.Verilen sözcüklerdeki ünlü ve ünsüz harf sayısını yazma görevi için verilen içerik:		
Kelimeler ( )	1	50
Harfler ( )	1	50
n=8 (5.Görev Türü Sayısı)		
5.Hece çözümlenme ve birleştirme görevi için verilen içerik:		
Heceler ( )	1	12,5
Heceler ve semboller ( )	1	12,5
Heceler ve sözcükler ( )	1	12,5

Sözcükler ( )	1	12,5
Metin ( )	1	12,5
Görseller ( )	3	37,5
n=4 (6.Görev Türü Sayısı)		
6.Verilen harflerden önce ve sonra gelen harfleri yazma görevi için verilen içerik:		
Harfler ( )	4	100
n=5 (7.Görev Türü Sayısı)		
7. Anlamlı, doğru yazılmış sözcükleri seçme ve yeni sözcükler yazma görevi için verilen içerik:		
Harfler ve sözcükler ( )	3	60
Sözcükler ( )	1	20
Yönergeler ( )	1	20
n=4 (8.Görev Türü Sayısı)		
8.Verilen sözcüklerdeki eksik harfleri tamamlama görevi için verilen içerik:		
Harfleri eksik sözcükler ( )	1	25
Harfleri eksik sözcükler ve görseller ( )	3	75
n=4 (9.Görev Türü Sayısı)		
9.Verilen sözcükleri sözlük sırasına göre sıralama görevi için verilen içerik:		
Sözcükler ( )	4	100
n=2 (10.Görev Türü Sayısı)		
10.Verilen kelimelerin zıt anlamlısını bulma görevi için verilen içerik:		
Sözcükler ve görseller ( )	2	100
n=1 (11.Görev Türü Sayısı)		
11.Verilen kelimelerin eş anlamlısını bulma görevi için verilen içerik:		
Sözcükler ve görseller ( )	1	100
n=1 (12.Görev Türü Sayısı)		



---

12.Verilen görsel adlarının çoğul hâllerini yazma görevi için verilen içerik:

Görseller ( ) 1 100

n=1 (13.Görev Türü Sayısı)

13.Birbiriyle uyaklı olan görselleri eşleştirme görevi için verilen içerik:

Görseller ( ) 1 100

n=14 (14.Görev Türü Sayısı)

14.Anlamalı ve kurallı cümle oluşturma görevi için verilen içerik:

Sözcükler ( ) 6 42,9

Sözcükler ve görseller ( ) 2 14,3

Sözcükler ve tamamlanmamış cümleler ( ) 1 7,1

Görseller ve tamamlanmamış cümleler ( ) 2 14,3

Tamamlanmamış cümleler ( ) 2 14,3

Görseller ( ) 1 7,1

n=1 (15.Görev Türü Sayısı)

15.Verilen görselleri olay akışına uygun olarak sıralama görevi için verilen içerik:

Görseller ( ) 1 100

n=2 (16.Görev Türü Sayısı)

16.Görsellerle ilgili soruları cevaplandırma görevi için verilen içerik:

Cümleler ve görseller ( ) 2 100

n=3 (17.Görev Türü Sayısı)

17.Verilen metni tekrarlı bir şekilde okuma görevi için verilen içerik:

Metin ( ) 3 100

n=8 (18.Görev Türü Sayısı)

18.Metinle ilgili soruları cevaplandırma görevi için verilen içerik:

Metin ( ) 8 100

---

---

n=1 (19.Görev Türü Sayısı)

19.Cümlelerle ilgili soruları cevaplandırma görevi için verilen içerik:

Cümleler ( )	1	100
--------------	---	-----

n=16 (20.Görev Türü Sayısı)

20.Doğru yazma görevi için verilen içerik:

Ayna görüntüsünde yazılmış sözcükler ( )	2	12,5
--	---	------

Ayna görüntüsünde yazılmış paragraf ( )	1	6,25
---	---	------

Harfler ( )	2	12,5
-------------	---	------

Sözcükler ( )	3	18,75
---------------	---	-------

Metin ( )	2	12,5
-----------	---	------

Görseller ( )	6	37,5
---------------	---	------

n=3 (21.Görev Türü Sayısı)

21.Verilen şekillerin aynısını çizme görevi için verilen içerik:

Şekiller ( )	3	100
--------------	---	-----

n=14 (22.Görev Türü Sayısı)

22.Verilen şekille aynı veya farklı olan şekilleri belirleme görevi için verilen içerik:

Harfler ( )	3	21,4
-------------	---	------

Harfler ve semboller ( )	7	50
--------------------------	---	----

Kelimeler ( )	1	7,1
---------------	---	-----

Semboller ( )	1	7,1
---------------	---	-----

Görseller ( )	2	14,3
---------------	---	------

n=5 (23.Görev Türü Sayısı)

23.Rakam tanıma görevi için verilen içerik:

Harf ve rakam ( )	2	40
-------------------	---	----

Sembol ve rakam ( )	3	60
---------------------	---	----

n=1 (24.Görev Türü Sayısı)

---

Tablo 41 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında bulunan 24 görev türünün tamamlanması için verilen içerikler görülmektedir. Görev türlerinin tamamlanmasına ilişkin verilen içerikler şu şekildedir: Birinci görev türü içerisinde bulunan 2 görevin tamamlanması için yönergeler ve görseller, ikinci görev türü içerisinde bulunan 14 görevden 10'unun tamamlanması için harfler, 4'ünün tamamlanması için harfler ve semboller verilmiştir. Üçüncü görev türü içerisinde bulunan 2 görevin de tamamlanması için harfler ve görseller verilmiştir. Dördüncü görev türü içerisinde bulunan 2 görevden birinin tamamlanması için harfler, diğerinin tamamlanması için kelimeler verilmiştir. Beşinci görev türü içerisinde bulunan 8 görevin tamamlanması için verilen içerik unsurları şu şekildedir: Görevlerden 1'inde heceler, 1'inde heceler ve semboller, 1'inde heceler ve sözcükler, 1'inde sözcükler, 1'inde metin, 3'ünde görseller verilmiştir. Altıncı görev türü içerisinde bulunan 4 görevin tamamlanması için harfler verilmiştir. Yedinci görev türü içerisinde bulunan 5 görevin tamamlanması için verilen içerikler şu şekildedir: Görevlerin 3'ünde harfler ve heceler, 1'inde sözcükler, 1'inde yönergeler verilmiştir. Sekizinci görev türü içerisinde bulunan 4 görevin tamamlanması için verilen içerikler şu şekildedir: Görevlerin 1'inde harfleri eksik sözcükler, 3'ünde hem harfleri eksik sözcükler hem de görseller verilmiştir. Dokuzuncu görev türü içerisinde bulunan 4 görevin tamamlanması için sözcükler verilmiştir. Onuncu görev türü içerisinde bulunan her 2 görevin tamamlanması için sözcükler ve görseller verilmiştir. On birinci görev türü içerisinde bulunan 1 görevin tamamlanması için hem sözcükler hem de görseller verilmiştir. On ikinci görev türü içerisinde bulunan 1 görevin tamamlanması için görseller verilmiştir. On üçüncü görev türü içerisinde bulunan 1 görevin tamamlanması için görseller verilmiştir. On dördüncü görev türü içerisinde bulunan 14 görevin tamamlanması için verilen içerikler şu şekildedir: Görevlerden 6'sında sözcükler, 2'sinde sözcükler ve görseller, 1'inde sözcükler ve tamamlanmamış cümleler, 2'sinde görseller ve tamamlanmamış cümleler, 2'sinde tamamlanmamış cümleler, 1'inde görseller verilmiştir. On beşinci görev türü içerisinde bulunan 1 görevin tamamlanması için içerik olarak görseller verilmiştir. On altıncı görev türü içerisinde bulunan her 2

görevin tamamlanması için cümleler ve görseller verilmiştir. On yedinci görev türü içerisinde bulunan 3 görevin tamamlanması için metinler verilmiştir. On sekizinci görev türü içerisinde bulunan 8 görevin tamamlanması için içerik olarak metinler verilmiştir. On dokuzuncu görev türü içerisinde bulunan 1 görevin tamamlanması için içerik olarak cümleler verilmiştir. Yirminci görev türü içerisinde bulunan 16 görevin tamamlanması için verilen içerikler şu şekildedir: Görevlerin 2'sinde ayna görüntüsünde yazılmış sözcükler, 1'inde ayna görüntüsünde yazılmış paragraf, 2'sinde harfler, 3'ünde sözcükler, 2'sinde metin, 6'sında görseller verilmiştir. Yirmi birinci görev türü içerisinde bulunan 3 görevin tamamlanması için içerik olarak şekiller verilmiştir. Yirmi ikinci görev türü içerisinde bulunan 14 görevin tamamlanması için verilen içerik unsurları şu şekildedir: Görevlerin 3'ünde harfler, 7'sinde harfler ve semboller, 1'inde kelimeler, 1'inde semboller, 2'sinde görseller verilmiştir. Yirmi üçüncü görev türü içerisinde bulunan 5 görevin tamamlanmasına ilişkin verilen içerik unsurları şu şekildedir: Görevlerin 2'sinde harf ve rakamlara, 3'ünde sembol ve rakamlara yer verilmiştir. Yirmi dördüncü görev türü içerisinde bulunan 1 görevin tamamlanması için içerik olarak şekiller verilmiştir.

**6. madde:** Altıncı analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında tamamlanması istenen görevler için verilen içeriklerin, görevlerin özel amacına uygunluğu analiz edilmiştir.

Tablo 42

*Madde 6. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlerin Tamamlanması İçin Verilen İçeriklerin Amaca Uygunluğu*

n= 118 (100 Etkinlik Sayfasında Tamamlanması İstenen 118 Göreve İlişkin Verilen İçerik Sayısı)	Frekans	%
Madde 6. Etkinlik sayfasında istenen görev için verilen içeriğin amaca uygunluğu:		
Uygundur. ( )	104	88,1
Uygun değildir. ( ) Açıklayınız:	14	11,9

Tablo 42 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında bulunan 118 görevin tamamlanması için verilen 118 içerikten 104'ünün etkinlik sayfalarının amacına uygun olduğu; 14'ünün ise uygun olmadığı görülmektedir. 14 görevin

tamamlanması için verilen 14 içeriğin uygun olmayışına yönelik araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Tablo 41 içerisinde bulunan on üçüncü görev türündeki bir adet görevin tamamlanmasına ilişkin verilen içerik görsellerdir. İlgili içeriğin etkinlik sayfasındaki “uyakları fark edebilme” amacına uygun olmayışının sebebi, görseller içerisinde bulunan varlık adlarını açık bir şekilde niteleyememesidir. Bu sebeple bulunması istenen uyaklar, görsel adları üzerinden doğru bir şekilde tespit edilemeyecektir. Yirminci görevin tamamlanmasına ilişkin verilen içeriklerden 2’sinde ayna görüntüsü ile yazılmış sözcükler, 1’inde ayna görüntüsünde yazılmış paragraf bulunmaktadır. Yirmi ikinci görevin tamamlanmasına ilişkin verilen içeriklerden 5’inde ayna görüntüsünde yazılmış semboller, 2’sinde hem baş aşağı hem de ters yönde yazılmış semboller bulunmaktadır. Yirmi üçüncü görevin tamamlanmasına ilişkin verilen içeriklerden 4’ünde ayna görüntüsünde yazılmış rakamlar bulunmaktadır. Yirminci, yirmi ikinci ve yirmi üçüncü görevlerin tamamlanması için verilen ayna görüntüsünde yazılmış içerikler, okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerde görülen ters çevirme hatasının giderilmesini sağlamak yerine daha da kalıcı duruma getirecektir. Bu gerekçelerden dolayı verilen içerikler, etkinlik sayfalarının amacına uygun değildir.

Yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarındaki görevlere ilişkin verilen içeriklerin tamamına yakınının, etkinlik sayfalarının özel amaçlarının tamamına yakını ile arasında uygunluk vardır. Bu durum etkinlik sayfalarını hazırlayanların, etkinlik sayfalarındaki içerikleri etkinliklerin özel amaçlarına uygunluğunu gözeterek verdikleri söylenebilir. Görevlerin tamamlanması amacıyla yanlış içerikler veren kişilerin ise okuma ve yazma güçlüğü gidermede kullanılabilecek içerikler hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları söylenebilir.

**7. madde:** Yedinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında tamamlanması istenen görevlere ilişkin destek unsuru verilip verilmediği analiz edilmiştir.

Tablo 43

*Madde 7. Etkinlik Sayfalarındaki Görevlere İlişkin Destek Unsurları Verilmesi*

n= 118 (100 Etkinlik Sayfasında Bulunan Toplam Görev Sayısı)	Frekans	%
Madde 7. Etkinlik sayfalarında destek unsurları:		
Verilmiştir. ( )	46	39
Verilmemiştir. ( )	72	61

Tablo 43 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında bulunan 118 görevden 46'sının tamamlanmasına yardımcı olabilecek destek unsuru verildiği, 72'si için herhangi bir destek unsuru verilmediği görülmektedir.

Yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarında verilen görevlerin yarısından çoğu için destek unsuru yoktur. Etkinlik sayfalarını hazırlayanların, etkinlik sayfalarındaki görevlerin yarısından çoğu için destek unsurlarına yer vermemelerinin sebebi olarak okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin görevleri tamamlamalarında kolaylaştırıcı unsurlara ihtiyaç duyduklarını bilmedikleri veya ilgili görevler için destek unsurlarına gerek duyulmayacağını düşündükleri söylenebilir.

**8. madde:** Sekizinci analiz maddesiyle etkinlik sayfalarında tamamlanması istenen görevlere ilişkin verilen destek unsurlarının, görevlerin özel amacına uygun olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 44

*Madde 8. Etkinlik Sayfalarında Verilen Destek Unsurlarının Amaca Uygunluğu*

n= 46 (100 Etkinlik Sayfasında Bulunan 118 Görev İçerisindeki Destek Unsuru Verilen Görev Sayısı)	Frekans	%
Madde 8. Etkinlik Sayfalarında verilen destek unsurlarının amaca uygunluğu:		
Uygundur. ( )	45	97,8
Uygun Değildir. ( ) Açıklayınız:	1	2,2

Tablo 44 incelendiğinde, 100 adet etkinlik sayfasında bulunan 118 görevden 46'sına yönelik verilen destek unsurlarından 45'inin etkinlik sayfalarının amacına uygun olduğu, 1'i için verilen destek unsurunun ise uygun olmadığı görülmektedir. Bir göreve yönelik verilen destek unsurunun uygun olmayışına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan açıklamanın içeriği analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Yazma görevi için verilen kılavuz çizgi satırlarının başında verilen ev görselleri, gereksiz uyarıcılardır ve bireyin kafasının karışmasına sebep olacaktır.

Yüzde üzerinden ifade edilen bulgulara bakıldığında etkinlik sayfalarındaki görevlerin yarısından azı için verilen destek unsurlarından tamamına yakınının etkinlik sayfalarının özel amaçlarıyla arasında uygunluk vardır. Etkinlik sayfalarını hazırlayanların amaçlara uygun ne tür destek unsuru vermeleri gerektiğini bildikleri söylenebilir. Ayrıca destek unsurlarının amaçlara uygun bir şekilde verilmesi: Etkinlik sayfalarını hazırlayanların, ilgili sayfalar aracılığıyla öğretim hizmetinin niteliğini artırmayı amaçladığı şeklinde de yorumlanabilir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları aracılığıyla ulaşılan sonuçlar, literatürde benzer kapsamda yer alan çalışmalar doğrultusunda tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada, sanal ortamlarda okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan 100 adet etkinlik sayfasının özellikleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan birinci alt problemi “Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının içerik özellikleri nedir?” şeklindedir. Bu alt problemin cevabına yönelik olarak yapılan analizler aracılığıyla elde edilen bulgular neticesinde, temalara ilişkin sonuçlar sırasıyla verilmiştir:

Görseller temasına ilişkin elde edilen bulgular: Görsellerin beş özelliği bulundurma durumu açısından incelenmiştir. Görsellere yer verme açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının yarısından çoğunda görsel vardır. Görsellerin rengi açısından incelendiğinde, görsellerin yarısından azı renksizdir. Görsellerin veriliş amacı açısından incelendiğinde, görsellerin yarısından azının etkinlik sayfalarının içeriğindeki hiçbir unsurla ilişkisi yoktur. Görsellerin ilgili olduğu içerikle yakın bir şekilde verilmesi açısından incelendiğinde, görsellerin çok azının ilgili olduğu içerikle arasında yakınlık yoktur. Görsellerin ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılma durumu açısından incelendiğinde, görsellerin çok azının ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılmada etkisi yoktur. Bu sonuçlara göre etkinlik sayfalarında görsellere yer verilmesi, görsellerin; renkli olması, bir amaca yönelik olması, ilgili olduğu içerikle yakın verilmesi ve ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılması özelliklerinin nitelikli çoğunlukta sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Yazılar temasına ilişkin elde edilen bulgular: Yazıların rengi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının yarısından azında verilen yazılar renksizdir. Etkinlik sayfalarındaki yazılar, yazı rengi (şekil)-sayfa rengi (zemin) zıtlığının sağlanması özelliği açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınındaki yazılı unsurların rengi ile sayfa rengi arasında renk zıtlığı vardır. Bu



sonuçlara göre, yazıların renkli olma özelliğine ve şekil-zemin renginin zıtlığı ilkesine nitelikli çoğunlukta uyulmadığı tespit edilmiştir.

Dil ve anlatım temasına ilişkin elde edilen bulgular: Yazım hatası bulunması açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının yarısından azında yazım hatası vardır. Noktalama hatası ve anlatım bozukluğu bulunması açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının çok azında noktalama hatası ve anlatım bozukluğu vardır. Bu sonuçlara göre, etkinlik sayfalarında bulunan yazılı içeriklerin bir kısmında dil ve anlatım yönünden hatalar bulunduğu; yazılı içeriklerin dil ve anlatım yönünden hatasız olması özelliğine nitelikli çoğunlukta uyulmadığı tespit edilmiştir.

Yönergeler temasına ilişkin elde edilen bulgular: Etkinlik sayfalarında yönergelere yer verilmesi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının çok azında yönerge yoktur. Yönergelerde bulunması gereken özellikler açısından incelendiğinde, yönergelerin; çok azının diğer yazılardan farklı renkte verildiği, yarısından çoğunun diğer yazılardan farklı puntoda verildiği, yarısından azının diğer yazılardan farklı bir yazı biçimiyle verildiği, yarısından azının diğer yazılardan daha koyu renkte verildiği, tamamına yakının doğru yerde verildiği, yarısından çoğunun tek bir göreve yönelik olduğu, yarısından çoğunun ise istenen görevi eksiksiz bir şekilde ifade ettiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, etkinlik sayfalarının çok azında yönergelere ait özelliklerin bulunma durumunun incelenemeyeceği ve yönergelere ait özelliklerin nitelikli çoğunlukta sağlanamadığı tespit edilmiştir.

Sorular temasına ilişkin elde edilen bulgular: Etkinlik sayfalarında bulunan soru maddelerinin doğruluğu açısından incelendiğinde, soru maddelerinin çok azında yanlışlık vardır. Etkinlik sayfalarında bulunan çoktan seçmeli soruların seçeneklerinin doğruluğu açısından incelendiğinde, çoktan seçmeli soruların seçeneklerinin çok azında yanlışlık vardır. İlgili etkinlik sayfalarındaki soru maddeleri cevap biçimi açısından incelendiğinde, cevap türlerine bağlı olarak etkinlik sayfalarındaki soruların tamamına yakınının tek tipte cevap vermeye uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili etkinlik sayfalarında bulunan sorular cevap kaynaklarının doğruluğu açısından incelendiğinde, soruların cevap kaynaklarından çok azının yanlış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, etkinlik sayfalarında yer alan soru maddelerinin, seçeneklerinin ve cevap kaynaklarının yüzde yüze yakın bir doğruluk taşımadığı; soruların tamamına yakınında ise cevap biçimi açısından çeşitlilik sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Metinler temasına ilişkin elde edilen bulgular: Etkinlik sayfalarında verilen metinlerin türleri açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarında metin türlerinin çoğuna yer verilmediği görülmektedir. Etkinlik sayfalarında verilen metinlerin yarıdan çoğunda ise sayfa düzeni özelliklerine uygunluk yoktur. Bu sonuçlara göre, etkinlik sayfalarında metin türü çeşitliliği özelliğine ve verilen metinlerin sayfa düzeni özelliklerine nitelikli çoğunlukta uyulmadığı tespit edilmiştir.

Görev temasına ilişkin elde edilen bulgular: Etkinlik sayfalarındaki görevlere ilişkin örnek verilmesi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında verilen görevlere ilişkin örnek yoktur. Farklı güçlükte görevler verilmesi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamında yakınında farklı güçlükte görevler yoktur. Görevlerin basitten karmaşığa doğru verilmesi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınındaki görevlerde bu özelliğin yoklanamayacağı görülmektedir. Pekiştireç bulunması açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında pekiştireç yoktur. Görevlerin tamamlanmasında uyulması gereken uygulama süresinin verilmesi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında uygulama süresi yoktur. Desteklediği öğrenme türü açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınındaki görevlerde tekrarı sağlamaya yönelik içerik vardır. Etkinlik sayfalarında yıldırıcı tekrarlar bulunması açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının yarıya yakınında yıldırıcı tekrarlar vardır. Bu sonuçlara göre, etkinlik sayfalarında bulunan görevlerin tamamına yakınında görevlere ait içerik özelliklerine nitelikli çoğunlukta uyulmadığı görülmektedir.

Geri bildirim ve cevap anahtarı temasına ilişkin elde edilen bulgular: Geri bildirim yer verilmesi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamında geri bildirim ögesi yoktur. Cevap anahtarı bulunması açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında cevap anahtarı yoktur. Bu sonuçlara göre, etkinlik sayfalarında nitelikli çoğunlukta geri bildirim ve cevap anahtarı içerik özelliklerinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan 100 adet etkinlik sayfasının içerik özelliklerine ilişkin sonuçlara genel olarak bakıldığında, "Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi" içerisindeki özelliklerin bulunması gerekliliğine etkinlik sayfalarının nitelikli çoğunluğunda uyulmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan ikinci alt problemi “Okuma ve yazma güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının amaç-etkinlik uygunluğu özellikleri nedir?” şeklindedir. Bu alt problemin cevabına yönelik olarak yapılan analizler aracılığıyla elde edilen bulgular neticesinde, ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından sanal ortamlarda paylaşılan 100 adet etkinlik sayfasının bulguları; etkinlik sayfalarının amacına yer verilmesi açısından incelendiğinde, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında amaç unsuru yoktur. İlgili etkinlik sayfalarında amaca yer verilmediği için etkinlik sayfalarının yine tamamına yakınında amaçların doğruluğu özelliği yoklanamaz. Araştırmacı tarafından etkinlik sayfalarında verilen görevlerin tespit edilmesiyle birlikte, etkinlik sayfalarındaki görevlerin tamamına yakınının etkinlik sayfalarındaki özel amaçların tamamına yakını ile uygunluğunun var olduğu görülmektedir. Etkinlik sayfalarındaki görevlerin tamamlanması amacıyla verilen içeriklerin tamamına yakınının, etkinlik sayfalarındaki özel amaçların tamamına yakını ile uygunluğu vardır. Ayrıca etkinlik sayfalarında verilen görevlerin yarıdan çoğunun tamamlanması için destek unsuru verilmediği; verilen destek unsurlarının ise tamamına yakınının etkinlik sayfalarındaki özel amaçlarla uygun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında verilen görevlerin, içeriklerin ve destek unsurlarının, etkinlik sayfalarının tamamına yakınındaki özel amaçlara uygun olduğu tespit edilse de ilgili özelliklerin etkinlik sayfalarının nitelikli çoğunluğunda bulunmadığı görülmektedir.

Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan 100 adet etkinlik sayfasının amaç-etkinlik uygunluğu özelliklerine ilişkin sonuçlara genel olarak bakıldığında, “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki özelliklerin ilgili etkinlik sayfalarında bulunma gerekliliği nitelikli çoğunlukta sağlanamamıştır.

Okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye yönelik sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan etkinlik sayfalarının özelliğini ortaya çıkaran çalışmalar literatürde bulunmamaktadır. Bu gerekçe ile araştırmacı ve araştırmanın danışmanlığını yürüten Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU tarafından

uzman görüşleriyle desteklenerek hazırlanan iki ölçme aracındaki analiz maddelerinin basılı materyallerde bulunması gerekliliğine ilişkin ifadeler içeren çalışmaların varlığı, ilgili etkinlik sayfalarında bulunması gereken özellikleri karşılayacak nitelikte olması sebebiyle araştırmanın sonuçları literatürden ulaşılan bu çalışmalarla desteklenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları tartışılırken ilgili etkinlik sayfalarının, okuma ve yazma güçlüğü olan bireylere güçlük yaşadıkları becerileri geliştirmelerinde destek materyal olarak sunulacağı göz önünde bulundurulmuştur. Bu gerekçe ile alan yazını taraması sonucu oluşturulan iki kontrol listesindeki özelliklerin ilgili etkinlik sayfalarında yüzde yüz var olması gerekmektedir. Bu özellikler eğer yüzde yüzün altında var ise nitelikli çoğunluğu bu araştırma kapsamında sağlamamaktadır.

Görseller temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında görsellere yer verilmesi, görsellerin; renkli olması, bir amaca yönelik olması, ilgili olduğu içerikle yakın verilmesi ve ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılması özellikleri tüm görseller için nitelikli çoğunlukta sağlanmadığı tespit edilmiştir. Kuşçu (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan ders kitaplarında, konunun daha ilgi çekici olabilmesi ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla mutlaka renkli görseller kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Batur ve Özdil (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden ilkokul ders kitaplarındaki görsellerin niteliği ile ilgili aldıkları görüşler doğrultusunda, ilkokul ders kitaplarının ön ve arka kapağında bulunan görsellerin; ders kitaplarındaki içeriği yansıtması, canlı ve parlak renkler kullanılarak resmedilmesi ve ilgi çekici olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, ders kitaplarındaki görsellerin ise mevcut hâliyle bu kriterleri taşımadığını belirtilmişlerdir. Şahin (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin, mesaj tasarım ilkeleri açısından etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki görsellerin mesaj tasarım ilkelerine uygun olabilmesi için içeriği desteklemesi, anlamlı ve anlaşılır olması, içeriğe uygun olması, uygun yerde ve boyutta olması, renkli ve estetik olması gerektiği vurgulanmıştır. Görsellerin varlığına ilişkin çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, bu çalışmanın görseller temasının sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara ve araştırmanın

kuramsal temelindeki bilgilere göre, etkinlik sayfalarında görsellere yer verilmesi gerektiği, verilen görsellerin ise iyi renklendirilmiş olması, anlatılan konuya uygun olması, anlamlı ve anlaşılır olması, ilgili olduğu içerikle yakın olması özelliklerinden yola çıkarak bazı genellemelere ulaşılmıştır. Bu genellemeler: Öğrenme açısından normal gelişim gösteren bireylerin bile ilgili özelliklere sahip görsellerle karşılaştırılması gerekirken, okuma ve yazma becerilerinde güçlüğü olan öğrencilerin görselleri içeriği anlamada destek unsuru olarak kullanacakları ve bu görsellerden dikkatlerini içeriğe yöneltmede faydalanacakları düşünüldüğünde bu özelliklerden yoksun görsellerle karşılaştırılması düşünülmemelidir.

Yazılar temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunan yazıların renkli olma özelliğine ve şekil-zemin renginin zıtlığı ilkesine nitelikli çoğunlukta uyulmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları Güvendi Kaptan ve Kaptan'ın (2004) ders kitaplarındaki tasarım ilkelerinden biri olan yazının da öğrenmeyi etkileyebileceğini savunan çalışmanın sonucuyla benzeşmediği ancak varlığı araştırılan ilgili özelliklerde bulunması gereken ölçütlerle benzeştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre, yazının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebilmesi için içerikte bulunan yazılar, sıcak renklerle tamamlanmış, okunabilir, sola hizalanmış sağdan serbest, kelime bölmelerine gidilmeden, okunurluğun artırılması istenen bölümlerde sayfa rengi ile yazı rengi arasında renk zıtlıklarına yer verilmelidir. Çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak, okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin yazıların doğru özellikleri taşımasının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği düşünüldüğünde etkinlik sayfalarının içeriğinde verilen yazıların muhakkak renkli olması gerektiği ve sayfa zemininin rengi ile yazı rengi arasında renk zıtlıklarının kullanılması gerektiği savunulabilir.

Dil ve anlatım temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunan yazılı içeriklerin bir kısmında dil ve anlatım yönünden hatalar olduğu tespit edilmiştir. Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş'un (2011) araştırma sonuçlarına göre, dil ve üslup açısından inceledikleri 7-12 yaş arasındaki çocuklara uygun olan 100 çocuk kitabında, 98 adet yazım ve noktalama hatası, 11 adet anlatım bozukluğu bulunmaktadır. Sonuç olarak dil bilgisi hatalarının bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırmaların dil ve anlatım yönünden sonuçları incelendiğinde, toplumun birer

üyesi olan tüm bireylerde dil bilincinin geliştirilmesi hedeflenirken toplumun geleceğinin teminatı olan çocuklara dil ve anlatım yönünden hatalı basılı öğretim materyalleri sunulmasının, dil bilincini baltalayan bir engel olarak görülmesi kaçınılmazdır. Özellikle dil becerilerden okuma ve yazmada hatta bunların altında yatan sebeplerden olan diğer dil becerilerinde de güçlüğü olan bireylere dil ve anlatım yönünden hatalı basılı materyaller sunulması, bırakın ilgili becerilerin gelişimini sağlamayı, temel düzeyde okuma ve yazmayı bile tamamen güçleştirecektir.

Yönergeler temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında yönergeler yer verme; verilenlerde ise yönergeler temasındaki ölçütlerin bulunmasına nitelikli çoğunlukta uyulmadığı tespit edilmiştir. Özbal ve Genç'in (2019) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretilmesinde kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin yönergeler incelenmiştir. İnceleme sonucu, alıştırmalara ilişkin fazla yönerge kullanma hatası, eksik yönerge kullanma hatası, yönerge-alıştırma uyumsuzluğu, yönergeler arası kip uyumsuzluğu hatası, yönergelerde yanlış bağlaç kullanım hatası, yönergelerde ifade hataları ve yazım yanlışları bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlerden yola çıkarak yönergelerin anlaşılması için yönlendirici semboller ve örnekler kullanılması gerektiği, yönergelerde ifade hatalarının bulunmaması gerektiği, ifade hatalarının alıştırmaların yanlış anlaşılmasına sebep olacağı için yanlış öğrenmelere de neden olacağı vurgulanmıştır. Bu sonuçlara ve araştırmanın kuramsal temelinde yer alan ilgili özelliğe ilişkin bilgilere göre, yazılı materyallerde verilen alıştırmaların anlaşılması için yönergelere mutlaka yer verilmesi gerektiği; yönergelerin kısa, basit, ifade hatalarından arınık, diğer yazılardan renk, boyut, biçim ve koyuluk açısından farklı olması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır. Bu özellikleri taşımayan yönergeler ise öğrenme açısından normal gelişim gösteren öğrencilerde de okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerde de öğrenme hatalarına sebep olacaktır. Öğrenme hatalarının düzeltilmesi öğrenme açısından normal gelişim gösteren öğrencilerde bile çok zorken okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerde telafi edilmesi hiç kolay olmayacaktır.

Sorular temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunan soru maddelerinin,

seçeneklerinin ve cevap kaynaklarının yüzde yüze yakın bir doğruluk taşımadığı; soruların tamamına yakınında ise cevap biçimi açısından çeşitlilik sağlanmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sorular temasındaki cevap türü çeşitliliğine ilişkin sonuçların Batur ve Özdil'in (2020) çalışmasındaki soru tiplerine yönelik sonuçla benzeştiği görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrenciler ilkökul ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik soruların tek tipte olduğunu, sorularda çeşitlilik sağlanmadığını belirtmişlerdir. Çevik ve Güneş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların tekrarlar içerdiği, çabuk ezberlendiği ve dil öğrenmeye çok fazla katkı sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Kocaarslan ve Yamaç'ın (2018) çalışmasında da diğer araştırmaların sonuçlarına benzer şekilde Türkçe dersine yönelik sınavlarda sınıf öğretmenlerinin cevabın kaynağı metin içerisinde saklı olan sorular sordukları ve soruların genellikle bilme basamağındaki kazanımları yokladığı, soruların genellikle kısa cevap vermeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların sonuçları ve ilgili temaya yönelik araştırmanın kuramsal temelinde yer alan bilgilere göre, öğrenme ürünlerinin kazanılıp kazanılmadığının ölçülmesi soru maddeleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Cevap kaynağının yanlış olması, hatalı öğrenme ürünleri oluşumuna sebep olurken, soru maddelerinin de yanlışlık içermesi hatalı öğrenmeleri tamamen pekiştirecektir. Öğrenmede de oldukça güçlük çeken okuma ve yazma güçlüğü olan bireyler için bu durum ilerlemeyi sağlamak yerine akranlarından öğrenme açısından oldukça geri planda kalmalarına sebep olacaktır. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin dikkatlerini öğrenme materyaline odaklamada güçlük çektikleri bilinmektedir. Soru maddelerinin ve cevap tiplerinin tek tipte olması ise bu bireylerin dikkatini daha çok dağıtacak, sıkılmalarına sebep olacaktır.

Metinler temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında metin türü çeşitliliği özelliğine ve verilen metinlerde de sayfa düzeni özelliklerinin bulunmasına nitelikli çoğunlukta uyulmadığı tespit edilmiştir. Dönmez ve Yazıcı'nın (2006) araştırma sonuçlarına göre, metinlerin hikâye edici metin türlerinden mi yoksa bilgilendirici metin türlerinden mi olduğunu bilmenin okuduğunu anlama becerisinin gelişimini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından metin türü çeşitliliğine yer verme özelliğine uymama, Solak ve Yaylı'nın (2009) yürüttüğü

çalışmanın sonuçlarıyla benzeştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından biri, farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış ilköğretim ikinci kademedeki okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımında dengesizlik olduğu bu durumda öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşmasını engellediği şeklindedir. Ortaköylü ve Durukan'ın (2021) çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarına sunulan metin tasarımlarından en fazla sayfa kenarlarından 2,5 cm boşluk bırakılarak, Arial yazı tipinde ve 11 punto ile yazılmış, harfler arasındaki boşluk miktarı normal olan, iki paragraftan oluşan ve görsellerle desteklenen metinleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tek paragraftan oluşan ve görsellerle desteklenmeyen metinleri tercih etmedikleri de tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarından ve araştırmanın kuramsal temelinde ilgili temaya ilişkin ölçütler dikkate alındığında, okuma alışkanlığının ve ana dil bilincinin gelişimini sağlamak amacıyla metin türleri çeşitliliğine yer verilmeli ve metinlerin sayfa düzeni ölçütlerine uyulmalıdır. Okuma becerisinin gelişiminde en önemli rolü okuma alışkanlığı oluşturmaktadır. Yazma becerisinin gelişiminde okuma becerisinin gelişimi bir ön şart oluşturduğu için ilgili özelliklere sahip metinlere etkinlik sayfalarında yer verilmesi okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerde her iki becerinin de gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Metinlerde bu özelliklere yer verilmemesi ise metin türlerinden edinilebilecek bilgilerden mahrum kalmaya, okuma alışkanlığının ve kurallı metin yazma becerisinin kazanılamamasına sebep olacaktır.

Görevler temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğüne gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunan görevlerin tamamına yakınında görevlere ait örnek bulundurma, görevlerin farklı güçlükte olması, görevlerin basitten karmaşığa doğru sıralanmış olması, pekiştireç bulunması, görevlerin tamamlanmasına ilişkin süre bulunması özelliklerine, yarıya yakınında ise yıldırıcı tekrarlar içermeme içerik özelliğine uyulmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına zıt bir şekilde Karaçam'ın (2013) çalışmasında sonuç olarak farklı düzeyde görevler verilmesi gerektiği ve bu görevlerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayacağı yargısına ulaşılmıştır. Toprak ve Özmantar (2019) çalışmalarının sonucunda matematik ders kitaplarındaki sorulara yönelik verilen örnek çözümlerin matematiğin anlaşılabilirliğini sağlaması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayvacı ve Türkdoğan (2010) tarafından



yürütülen çalışmada incelenen Fen ve Teknoloji dersi yazılı sorularının bilme ve hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Farklı öğrenme düzeyinde sorulara yer verilmemesi bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Balcı ve Şenyüz'ün (2015) çalışmalarının sonuçlarından biri öğretmenlerin 2005 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı dil bilgisi konularını basitten karmaşığa doğru vermesi sebebiyle daha yeterli bulmaları şeklindedir. Ulaşılan sonuç, görevler temasının sonuçlarından görevlerin basitten karmaşığa doğru verilmesi sonucu ile uyuşmamaktadır. Bu araştırmaların sonuçları ve araştırmanın kuramsal temelinde ilgili temaya ilişkin ölçütler dikkate alındığında, okuma ve yazma güçlüğü olan bireyler bazı görevleri tek başlarına yerine getirebilseler de görevlerin anlaşılabilirliğini artırmak ve tamamlanmasını kolaylaştırmak amacıyla uygun görevlerde mutlaka örnek verilmesi gerektiği görülmektedir. Aynı veya daha alt öğrenme düzeylerine yönelik görevler, okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin daha üst düzeydeki görevlerle karşılaşma imkânı bulamamasına sebep olacaktır. Ayrıca ilgili becerilerde güçlüğü olan birey, basitten karmaşığa doğru sıralanmayan görevlerle karşılaştığında, karşısına ilk çıkan zor görevi tamamlayamayarak öğrenilmiş çaresizlik duygusuna kapılacaktır. Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında pekiştireç bulunmaması, bireyin doğru bir şekilde tamamladığı görevleri tekrar etme olasılığını azaltacaktır. Yine bu etkinlik sayfalarında görevlerin tamamlanmasına ilişkin süre verilmemesi, bireyin dağınık çalışmasına sebep olurken yıldırıcı tekrarlar bulunması da görevleri tamamlama isteğini azaltacaktır.

Geri bildirim ve cevap anahtarı temasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının nitelikli çoğunluğunda geri bildirim ve cevap anahtarı içerik özelliklerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Kangalgil'in (2013) çalışmasında, öğrencilerin verilen görevleri tamamlamadaki performanslarına ilişkin geri bildirim vermenin öğrencinin görevlere ilişkin motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Yine araştırmanın sonuçlarına zıt bir şekilde Göçer'in (2017) çalışmasında, Türkçe ders kitaplarının tema sonu değerlendirme soruları için cevap anahtarı bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların sonuçları tartışılacak olursa okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin, öğrenme açısından güçlük çekmeyen bireylerden daha fazla öğrenme performanslarının değerlendirilmesine ve kendi kendilerini değerlendirmeye

ihtiyaçları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bireylerin okuma ve yazma becerilerinde gelişim sağlanabilmesi için tamamladıkları her görev türünün sonunda değerlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Bu durum öğretmenler tarafından verilen ödevlerin kontrol edilmemesi sonrasında öğrencilerin yanlış öğrenme ürünleri edinmesi örneği ile daha açık duruma getirilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin cevabına ulaşılmasını sağlayan “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki özelliklere ilişkin elde edilen sonuçlar doğrultusunda, etkinlik sayfalarının tamamına yakınında amaca ve destek unsurlarına yer verilmediği ancak verilen görevlerin ve içeriklerin tamamına yakınının etkinlik sayfalarının özel amaçlarıyla arasında uygunluk olduğu görülmektedir. Buna rağmen ilgili özelliklerde aranan nitelikli çoğunluk yine de sağlanamamıştır. Araştırmanın sonuçlarından etkinlik sayfalarında amaca ve destek unsurlarına yer verilmemesi, Turgut, Çolak ve Salar’ın (2017) çalışmalarının sonucuyla tezatlık göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından ikisi, elektromanyetizma konuları için 7E modeline göre hazırlanan çalışma kâğıtlarının, ne amaçla kullanılacağına öğrencilere söylenmesi gerektiği ve sorular, kısa videolarla çalışma kâğıtlarındaki görevlere ilişkin merak uyandırarak görevlerin tamamlanmasına destek olunması gerektiği şeklindedir. Araştırmanın sonuçlarından görev ve içeriklerin tamamına yakınının özel amaçlara uygunluğu ile ilgili sonuç Şahin ve Çakır’ın (2018) çalışmasında çalışma grubundaki okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere sundukları görev ve içeriklerin, özel amaçlara uygun olması ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonuçları detaylı olarak incelendiğinde öğrencilere sunulan aynı görev ve içeriklere sahip iki materyalden biri geleneksel eğitimde kullanılan çalışma kâğıtları diğeri ise teknolojinin dâhil edildiği çoklu ortam materyalleridir. Bu materyallerin her ikisi de okuma ve yazma becerisini giderme amacına yönelik olsa da deney grubuna uygulanan çoklu ortam materyallerinin daha etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları ve araştırmanın kuramsal temelindeki ilgili özelliklere ilişkin ölçütler dikkate alındığında, etkinlik sayfalarının amacına yer vermemek başlı başına bir hatadır. Öğrenmede normal gelişim gösteren bireyler bile edineceği kazanımı bildiğinde içeriğe daha çok güdülenmekteyken, öğrenme açısından dezavantajlı bireylerin ihtiyaç duyduğu hedefe ilişkin haberdar edilmemesi, ilgili sayfaların içeriğindeki görevlere odaklanmasını daha da

güçleştirecektir. Bu görevlere ilişkin destek unsuru verilmemesi de görevleri tamamlayamazlarsa kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olacaktır. Çünkü destek unsurları okuma ve yazma güçlüğü olan bireylerin başarıya daha erken ulaşmalarını sağlayacaktır. Görev ve içeriklerin, özel amaçlara uygunluğuna değinilecek olursa elbette ki bu unsurların tamamına yakınının birbiriyle eş değerlik göstermesi oldukça olumludur ancak bu uygunlukta nitelikli çoğunluğun sağlanamaması dezavantajdır. Öğretmenler konuya uygun materyal tasarlarken materyallerde hata bulunmamasına dikkat eder. Sebebi ise yanlış öğrenme ürünlerinin oluşumunu engellemektir. Okuma ve yazma güçlüğü olan bireylere görev ve içeriklerin özel amaçlara uygun olmadığı bir etkinlik sayfasının sunulduğu düşünülduğünde, var olan güçlüklerin daha da kuvvetlendirileceğini görmek çok da zor değildir. Ayrıca ilgili özellikler açısından incelenen etkinlik sayfalarına ne kadar da teknoloji kullanılarak ulaşılsa da bunların okuma ve yazma güçlüğünü gidermede, teknoloji ile harmanlanmış okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik çoklu ortam materyali kadar etkili olmayacağı da literatürden elde edilen bir çalışmanın sonucunda görülmüştür.

Bu çalışmanın kapsamıyla birebir örtüşen çalışmalara yurt içi ve yurt dışı alan yazınında rastlanılmamıştır. Bu gerekçe ile araştırmanın sonuçları alan yazınında benzer kapsamda yapılmış çalışmalara göre tartışılmıştır. Okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında bulunması gereken içerik ve amaç-etkinlik uygunluğu özellikleri bu araştırmanın kuramsal çerçevesine dayandırılarak tartışılması klasik bir yazılı materyal tasarımının nasıl olması gerektiğini vurgulamaktan çıkarak araştırmanın amacına etkili bir şekilde hizmet etmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında verilen görsellerin içerikten herhangi bir unsuru destekleyerek bir anlam ifade etmesi gerekmektedir. Gereksiz yere kullanılan görseller, dikkat dağıtıcı unsurlar hâline gelip odaklanmada güçlük çeken bu bireylerin daha da zorlanmasına sebep olacaktır. Verilen görsellerin renkli, ilgili olduğu içerikle yakın olması ve ilgili olduğu içeriği de anlaşılır kılması görsellerin gereksiz unsurlar olmaktan çıkıp destek unsurları hâline gelmesini sağlayacaktır. Yine öğrenme açısından oldukça yavaş olan bu bireylerin hızlanması için etkinlik sayfalarında süre verilmesi de gerekli içerik unsurlarındandır. Öğrenme açısından yönlendirmeye ihtiyacı olan bu bireylerin kısa, açık ve anlaşılır yönergelerle

desteklenmesi de gerekmektedir. Okuma ve yazma becerilerinde olduğu kadar konuşma ve dinleme becerilerinde de güçlükler yaşayan bu bireyler dil ve anlatım yönünden kusursuz yazılı materyallerle desteklenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda ilgili güçlükleri gidermeye yönelik etkinlik sayfalarında verilen soru maddelerinin kökleri, seçenekleri ve cevap kaynakları kavram yanılgılarına ve yanlış öğrenmelere sebep olmamak için hatasız olmalıdır. Yine içerikte verilen sorularda ve cevap tiplerinde çeşitliliğin sağlanması sıkılmayı önleyerek öğrenme materyalini eğlenceli hâle getirecektir. Cevap kaynakları olarak verilebilecek metinlerde de tür çeşitliliğinin sağlanmasının yanı sıra sayfa düzeni özelliklerine uygunluk barındırılmalıdır. Bu yazılı materyaller üzerinde bulunan yazıların renkli olması ve yazılarla sayfa rengi arasında renk açısından zıtlık bulunması öğrenme materyaline dikkat çekerek öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. İçerikte bulunan görevlerin farklı öğrenme türlerini desteklemesi, farklı güçlükte olması, basitten karmaşığa doğru verilmesi ve bu görevleri devam ettirmeye yönelik pekiştirici verilmesi de ilgili güçlüklerle sahip bireylerin öğrenme faaliyetlerini kolaylaştıracaktır. Görevlerin ve soruların doğru bir şekilde yanıtlandığının kontrol edilmesi adına verilecek geri bildirimler ve cevap anahtarları da öğrenme ürünlerinin doğruluğunu bilmeye ihtiyaç duyan bu bireyler için azami önem arz etmektedir. Bu etkinlik sayfalarındaki görevlere ait amacın bilinmesi, amaca uygun görev, içerik ve destek unsurlarının verilmesi ilgili güçlüklerle sahip bireylerin güdülenmesini kolaylaştıracak ve öğrenmede güçlük yaşayan bireylerin desteklenmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırmanın sonuçlarının alana bazı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacı ve araştırmanın danışmanlığını yürüten Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU tarafından geliştirilen iki ölçme aracı, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sanal ortamlardan ulaştığı okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının alan yazınına göre uygun özellikleri barındırıp barındırmadığını incelemek amacıyla kullanılabilir. Geçmişten günümüze kadar sanal ortamlarda paylaşılan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının kolay ulaşılabilir ve çok olması hem ebeveynleri hem de öğretmenleri rahatlatmaktaydı. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise etkinlik sayfalarının çok ve kolay ulaşılabilir olması

ebeveynleri ve öğretmenleri rahatlamamalı çünkü niceliğin çok olması niteliğin de uygun olacağıının bir kanıtı değildir.

## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfaları hazırlayacak olanlara, ebeveynlere ve öğretmenlere aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma, sanal ortamlarda okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan etkinlik sayfalarının özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı türdeki özgül öğrenme güçlüklerini gidermek için sanal ortamlarda paylaşılan etkinlik sayfalarının özelliklerini belirlemeye yönelik olarak da yapılabilir.
- Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfası hazırlayacak olanların, hazırlayacakları etkinlik sayfalarında alan yazınında belirtilen özelliklere yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında kullanılan “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki özellikleri de ilgili konuda hazırlayacakları etkinlik sayfalarına yansıtarak nitelikli etkinlik sayfaları hazırlayabilirler.
- Ebeveynler çocuklarına, öğretmenler ise öğrencilerine, sanal ortamlarda farklı içerik üreticileri tarafından paylaşılan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarının içerisindeki hataları ve eksikleri gidermeden öğretim materyali olarak sunmamalıdır.
- Sanal ortamlar üzerinden ulaşılan ve bu çalışmanın verilerinin toplanmasında kullanılan iki kontrol listesi içerisindeki özellikler dikkate alınarak üzerinde düzeltmeler yapılan okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye yönelik etkinlik sayfalarıyla aynı amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik sayfalarının

ilgili güçlüklerin giderilmesinde işe yararlığını görmek için bir eylem araştırması tasarlanabilir.

- Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan “Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” ve “Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi” içerisindeki özellikler dikkate alınarak araştırmacı tarafından bazı özel amaçlara ilişkin örnek etkinlik sayfaları hazırlanmış; öneri olarak aşağıda sunulmuştur. Bunlar:

Amaç: Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek

Süre: 5 dakika.

Yönerge 1: Aşağıdaki metni okuyalım.



### PAZAR

Ali elmayı çok sevdi. Evde meyve yoktu. Annesi Ali'ye: "Haydi pazara gidelim, meyve alalım." dedi. Ali çok sevindi: "Elma istiyorum anneciğim." dedi.

Ali ve annesi yürüdüler, pazara gittiler. Pazarda sebze ve meyveler vardı. Ali ve annesi elma, portakal, muz ve limon aldılar. Pazardan çıktılar, sonra eve geldiler. Annesi meyveleri buzdolabına koydu.

Ali hemen dolabı açtı. Bir elma aldı, yıkadı ve yedi. Ali elmayı çok sevdi.

### CEVAP ANAHTARI

1. Ali elmayı çok sevdi.
2. "Haydi pazara gidelim, meyve alalım." dedi.
3. Pazarda sebze ve meyveler vardı.
4. Ali ve annesi elma, portakal, muz ve limon aldılar.
5. Annesi meyveleri buzdolabına koydu.

Yönerge 2: Aşağıdaki soruları birinci sayfada verilen metne göre cevaplandırınız.

1. Ali neyi çok sevdi?

2. Annesi Ali'ye ne dedi?

3. Pazarda neler vardı?

4. Ali ve annesi ne aldılar?

5. Annesi meyveleri nereye koydu?

Yönerge 3: Sorulara verdiğiniz cevapları cevap anahtarından kontrol et. Her doğru cevabın için sepete bir elma çiz.



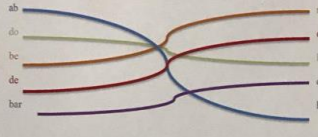
Tüm soruları doğru bir şekilde cevapladın. Tebrik ederim. 😊

Şekil 1. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayfası.


Şekil 1'de görülen etkinlik sayfası Karasu, Girgin ve Uzuner'in (2013) hazırladığı A-1 düzeyindeki bir metni ve metne ait soruları içermektedir.

Amaç: Hece farkındalığını ve kelime bilgisini geliştirmek.  
Süre: 5 dakika.


**Yönerge 1:** Aşağıda verilen heceleri aynı renk ip üzerinde bulunan hecelerden önce soldakini sonra sağdakini okuyarak kelimeler oluşturalım.



**Yönerge 2:** Oluşturduğunuz kelimeleri hecelerin arasındaki ip rengine uygun olarak yazalım.




**Yönerge 3:** Cevaplarınızı cevap anahtarından kontrol ettikten sonra doğru yazdığınız her kelime için uygun renkteki yıldızı boyayınız.



CEVAP ANAHTARI

Cevaplarınızı kontrol ediniz.



→ Dolu  
→ Abla  
→ Dede  
→ Bere  
→ Bardak





















Şekil 2. Hece bilgisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayfası.



**Amaç:** Uyakları tanıma ve kullanma yoluyla fonolojik farkındalık becerisi kazandırmak.  
**Süre:** 5 dakika.

**Yönerge 1:** Başta okuyacağım sözcükle uyaklı olan resmi bulup işaretleyelim.

**UYAKLARI BULALIM!**

Tartı				
Makas				
Pencere				
Şeker				
Dal				

**Yönerge 2:** Birinci sıradan başlayarak her sırada işaretlediğimiz resmin adının ilk sesini aşağıdaki çizgilere yerleştirelim.

.....

1 2 3 4 5 6 7

**Bulduğun tüm harfleri buraya yazdın, tebrikler.**

**CEVAP ANAHTARI**

**İşaretleme Görevi**

- 1.Sırada tartı ile uyaklı resimler: Marlı ve artı
2. Sırada makas ile uyaklı resimler: Marakas
3. Sırada pencere ile uyaklı resimler: Tencere
4. Sırada şeker ile uyaklı resimler: Teker
5. Sırada dal ile uyaklı resimler: Bal ve portakal

**Boşluk Doldurma Görevi**

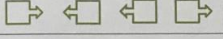
M-A-M-T-T-B-P


Şekil 3. Uyak farkındalığı kazandırmaya yönelik etkinlik sayfası.




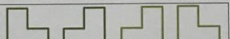
Amaç: Sağ ve sol yön kavramının gelişimini sağlamak.  
Süre: 3 dakika.


**Yönerge 1: Her sırada sol tarafa verilen açıklamaya uygun olan şekilleri bulup içlerini boyyalım.**

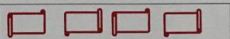
Ok kısmı sol tarafı gösteren şekil 

Eğik olan kısmı sağ tarafı gösteren üçgen 

Sol tarafa dönük ay 

Sağa dönük şekil 

Sola dönük ok 

Kıvrımı sağa dönük mektup 

**Yönerge 2: Başarıyla tamamladığın tüm görevler için boş kutunun içerisine artı koy.**

1.Görev: 2.Görev: 3.Görev: 4.Görev: 5.Görev: 6.Görev

Tüm görevleri doğru bir şekilde tamamladın. Süpersin ©

**CEVAP ANAHTARI**

1. Görev: 2. ve 3. şekil
2. Görev: 1. ve 3. şekil
3. Görev: 2. ve 4. şekil
4. Görev: 1. ve 4. şekil
5. Görev: 2. ve 4. Şekil
6. Görev: 2. ve 4. Şekil

Şekil 6. Yönleri tanımaya yönelik etkinlik sayfası.

Amaç: Sözcük bilgisi ve harf tanıma becerisini geliştirmek.

Süre: 5 dakika.

Yönerge: Verilen her sözcükte eksik bırakılan harfi tamamlayarak doğrusunu yazalım.

kitap → ...kitap.....

sandal..e → .....

ka..em → .....

def..er → .....

öğ..enci → .....

yan..ış → .....

yal..ız → .....

öğ..etmen → .....

ça..ta → .....

e..lül → .....

a..aba → .....

bo..a → .....

su..uk → .....

ünifo..ma → .....

el..iven → .....

ka..tin → .....

#### CEVAP ANAHTARI

Örnek: Kitap

Sandalye

Kalem

Defter

Öğrenci

Yanlış

Yalnız

Öğretmen

Çanta

Eylül

Araba

Boya

Suluk

Üniforma

Eldiven

Kantin

Şekil 7. Harf tanımaya yönelik etkinlik sayfası.

## Kaynaklar

- Abdel Latif, M. M. M. (2012). What do we mean by writing fluency and how can it be validly measured? *Applied Linguistics*, 34(1), 99-105. Retrieved from doi:10.1093/applin/ams073
- Akademi Disleksi. (2021, 6 Kasım). Disleksinin belirtileri nedir? Akıcı okuma teknikleri nedir? Erişim adresi: <http://akademidisleksi.com/sayfa/disleksi-oyunlari-c-serisi-8-etkinlik-kitabi/>
- Akbaba, R. S. & Yalçın, S. K. (2016). 6.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akbaş, T. (2001). Okuma yazma güçlüğü ve okul. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 49-57.
- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Albayrak Sarı, A. (2018). Eğitimde kullanılan ölçme araçları [Ders notları]. 25.01.2021 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~aylinalb/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Alexander, A. W., Andersen, H. G., Heilman, P. C., Voeller, K. K. S. & Torgesen, J. K. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41, 193-206.

- Al Otaiba, S., Rouse, A. G. & Baker, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*, 829-842.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (1994). *DSM-4 ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsal el kitabı*. (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, 97-159.
- Auto Train Brain. (2021, 10 Kasım). Disleksi eğitimi. Erişim adresi: <https://www.autotrainbrain.com/?lis=en>
- AYBÜ. (2019). *Ölçme ve değerlendirme el kitabı*. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Aydın, O. & Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklılık düzeylerinin artırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 1-23.
- Ayktut, Ç. (2017). Çalışma becerilerinin geliştirilmesi. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti (ilköğretim dönemi) içinde* (s. 1-25). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(1)*, 13-25.
- Babür, N. (2019). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35(2)*, 67-83.
- Bağcı, H. (2013). Yazım ve noktalama eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 307-330). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. & Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31)*, 87-148.

- Balcı, E. (2017). Disleksi: Tanımı, sınıflandırması ve belirtileri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309.
- Batur, Z. & Özdil, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin ders kitaplarına ilişkin görüşleri: Ders kitabı tasarımları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 141-173.
- Bayraktar, A. & Seçkin, S. (2012). *Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri*. Ankara: Eğiten Yayınları.
- Bayraktar, M. (2019). Özel öğrenme güçlükleri. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 2-7). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bender, W. N. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. (Çev. Ed. H. Sarı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bıyık Ataş M., Erdoğan, T. & Yıldız, M. (2017). The examining reading motivation of primary students in the terms of some variables. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 31-49.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. (Çev. Ed. M. B. Acat). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67. Retrieved from <https://doi/abs/10.1111/j.1467-8578.2006.00416.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. & Calp, Ş. (2016). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.



- Can, B. & Altunbaş Yavuz, S. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: Kimin için? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113.
- Castles, A. & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S. & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R. & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chung, P. & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *Int J Child Adolesc Health*, 8(1), 27-36.
- Civelek, M. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (özet)*. Erişim adresi: <http://www.rehberlik.biz.tr/>
- Cox, A. R. (1985). Alphabetic phonics: An organization and expansion of Orton-Gillingham. *Dean Learning Center*, 35, 187-198. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF02659187>
- Crouch, A. L. & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-13.
- Çakır, M. & Barut, H. M. (2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okulda karşılaştıkları sorunlar ve sınıf uyarlamaları. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 104-124). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkökul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara*



*Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.

Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/1607/17297.pdf>

Das, J. P., Mishra, R. K. & Pool, J. E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 66-79.

Deuel, R. K. (1995). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*, 10(1), 56-58.

Dietz, A., Ball, A. & Griffith, J. (2011). Reading and writing with aphasia in the 21st century: Technological applications of supported reading comprehension and written expression. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 18(6), 758-769.

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

Disleksi Derneği: Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği. (2021, 5 Kasım). Disleksi nedir? Erişim adresi: <http://disleksidernegi.com/>

Disleksi Merkezi. (2021, 5 Kasım). Disleksi nedir? Belirtileri nelerdir? Erişim adresi: <https://www.disleksi.com.tr/>

Disleksi Özgül Öğrenme Güçlüğü Derneği. (2021, 5 Kasım). Disleksi. Erişim adresi: <https://disleksiozelogrenmederneği.org/disleksi-egitimi/>

Doğanay Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti (ilköğretim dönemi) içinde* (s. 1-75). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Dotterer, C. L. (2020). *Disgrafi beyin-beden kopukluğu*. (Çev. C. Özkaya). Baskı: 1. İstanbul: Sola Unitas.

Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 137-154.

Educational App Store. (2021, 15 Kasım). Uygulamalar. Erişim adresi: <https://www.educationalappstore.com/new-apps>

- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L. & Rosenblum, S. (2009). Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(2), 182-192.
- Esteves, KJ. & Whitten, E. (2011). Okuma engelli öğrenciler için dijital sesli kitaplarla destekli okuma. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 51(1).
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme Türkçe okuyup yazmak için*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Genç, A. (2019). Öğrenme güçlüğü için öğrenme stratejileri. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 70-84). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gerber, M. M. & Hall, R. J. (1987). Information processing approaches to studying spelling deficiencies. *Journal of Learning Disabilities*, 20(1), 34-42.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Gezen Ucur, E., Fırat, İ. & Özer, C. (2020). *Öykülerle dinle, düşün, yanıtla*. İstanbul: Pencere Sağlık Eğitim Yayınları.
- Giannouli, V. & Pavlıdis, G. T. (2014). What can spelling errors tell us about the causes and treatment of dyslexia? *Support for Learning*, 29(3), 244-260.
- Gooda, T. (2016). If we teach writing, we should write. *English in Education*, 0(0), 1-10.
- Göçer, A. (2017). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi*. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi: Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 250-265.

- Görgün, B. (2020). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. S. Talas (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 159-188). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Görsel Tasarım İlkeleri. (2021, 6 Ocak). Şekil-zemin zıtlıkları. Erişim adresi: <https://gorseltasarim.wordpress.com/deneme-2/sekil-zemin-zitliklari/>
- Grace Kim, YS. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Graham, S., Harris, K. R. & Larsen, L. (2001). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazma güçlüklerinin önlenmesi ve müdahale edilmesi. *Öğrenme Güçlüğü Araştırma ve Uygulama Dergisi*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2004). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Association for Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91-125.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2020). *Yönlerle düşünelim*. İstanbul: Pencere Sağlık Eğitim Yayınları.
- Güvendi Kaptan, S. & Kaptan, A. Y. (2004). *Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning (sixth edition)*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Horowitz-Kraus, T. (2016). Improvement of the error-detection mechanism in adults with dyslexia following reading acceleration training. *Wiley Online Library*, 22, 173-189.
- Hultquist, M. A. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals*. Londra: Jessica Kingsley.
- Ise, E., Arnoldi, C. J., Bartling, J. & Schulte-Körne, G. (2012). Implicit learning in children with spelling disability: Evidence from artificial grammar learning. *Journal of Neural Transmission*, 119, 999-1010.
- Jones, D. & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44-49.
- Kalkan, A. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü*. Adana: İzge Yayınevi.
- Kangalgil, M. (2013). Beden eğitimi ve spor derslerinde dönüt kullanımının öğretmen boyutuyla değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 384-400.
- Karaca, O., Tirit Karaca, D., Çalış, S. & Yiğit, G. (2019). *Disleksi özgül öğrenme güçlüğü*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Karaceylan Çakmakçı, F., Gönenç, M. & Çiçek Eren, S. (2020). Özgül öğrenme güçlüğü ve özgül öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri. F. Karaceylan Çakmakçı (Ed.), *Özgül öğrenme güçlüğü aile & öğretmen kitabı içinde* (s. 13-47). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaçam, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin farklı formattaki performans görevlerine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 235-266.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: Eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karatepe, G. (2021). *Yazı bozukluğu*. Erişim adresi: <http://akademidisleksi.com/uzman/yazi-bozuklugu/>
- Kardaş İşler, N. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4.sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, A. (2020). Özel eğitim ve yardımcı teknoloji. S. Talas (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 159-188). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K. & Rasinski, T. (2020). Effect of feedback on Turkish fourth-grade elementary school students' fluent writing skills. *Education and Science*, 45(201), 189-205. Retrieved from DOI: 10.15390/EB.2019.8413
- Kearns, DM., Hayes, JB., Bazis, P. & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-863.
- Kesgül Sercan, Y. (2018). *Haydi dikkat*. İstanbul: Pencere Sağlık Eğitim Yayınları.
- Kesgül Sercan, Y. (2019). *Takvim*. İstanbul: Pencere Sağlık Eğitim Yayınları.
- Kesgül Sercan, Y. & Güngörmüş Özkardeş, O. (2019). *Yönergeleri İzleyelim*. İstanbul: Pencere Sağlık Eğitim Yayınları.
- Khun, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kocaarslan, M. & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Kohnen, S., Nickels, L., Brunson, R. & Coltheart, M. (2008). Patterns of generalisation after treating sub-lexical spelling deficits in a child with mixed dysgraphia. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 157-177.

- Konrad, M., Joseph, L. M. & Itoi, M. (2010). Using guided notes to enhance instruction for all students. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 131-140.
- Krivec, T., Babuder, M. K., Godec, P., Weingerl, P. & Elesini, U. S. (2019). Impact of digital text variables on legibility for persons with dyslexia. *Dyslexia*, 1-17. Retrieved from DOI: 10.1002/dys.1646
- Kuşçu, E. (2013). Fransızca öğretiminde yeni bir soluk "cache-cache". *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 405-421.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. & Bulut, P. (2017). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 1-12). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kükürt, S. (2010). Yazı yazma bozukluğu (disgrafi). 05.01.2021 tarihinde [https://www.tavsiyee diyorum.com/makale\\_4895.htm](https://www.tavsiyee diyorum.com/makale_4895.htm) adresinden erişilmiştir.
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R. & Weisenbach, J. L. (2006). Teaching writing strategies to young students struggling with writing and at risk for behavioral disorders: Self-regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children*, 39(1), 60-64.
- LD RESOURCES Foundation ACTION. (2021, 7 Ocak). Yardımcı teknoloji. Erişim adresi: <https://www.ldrfa.org/>
- Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326-331. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00004583-198905000-00004>
- Marshall, J., Caute, A., Chadd, K., Cruice, M., Monnelly, K., Wilson, S. & Woolf, C. (2018). Afazili insanlar için teknolojiyle geliştirilmiş yazma terapisi: yarı randomize bekleme listesi kontrollü çalışmanın sonuçları. *International Journal Language Communication Disorder*, 54(2), 203-220.

- MEB (2014). *Öğretim materyalleri hazırlama kılavuzu*. Ankara: Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı.
- MEB (2018). *Özel eğitim çocuk gelişimi ve eğitimi bedensel ve süreğen hastalıklar*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *Dystrans projesi geçiş dönemi destek kiti (O2) anne baba rehberi*. İstanbul: İstanbul İl Eğitim Müdürlüğü.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Melekoğlu, M. A. & Balıkçı, Ö. S. (2020). Öğrenme güçlüğü olan bireylerde dil özellikleri. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi içinde* (s. 159-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Mesmer, H. A. E. & Williams, T. O. (2015). Examining the role of syllable awareness in a model of concept of word: Findings from preschoolers. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 483-497.
- Miccinati, J. (1979). The Fernald technique: Modifications increase the probability of success. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 139-142.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publications. Thousand Oaks, CA.
- Morris, D. & Nelson, L. (1992). Supported oral reading with low-achieving second graders. *Reading Research and Instruction*, 32(1), 49-63.
- Niedo, J., Lee, YL., Breznitz, Z. & Berninger, V. W. (2013). Computerized silent reading rate and strategy instruction for fourth graders at risk in silent reading rate. *Learning Disability Quarterly*, xx(x), 1-11. Retrieved from DOI: 10.1177/0731948713507263
- O'Hare, A. E. & Brown, J. K. (1989). Childhood dysgraphia. Part 2. A study of hand function. *Child: Care, Health and Development*, 15, 151-166.
- ORGM (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma? Yönetici-öğretmen-aile kılavuzu*. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara.

- Ortaköylü, S. & Durukan, E. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin tasarımlarına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 118-134.
- Özbal, B. & Genç, A. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe” ders kitaplarında alıştırma yönergelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 123-146.
- Özbay, M. (2014). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 181-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, A. O. (1992). İlk okuma-yazma öğretim programlarının geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 167-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7830/103006>
- Özcan, K. (2019). Öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımı. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 56-64). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations , assessment, diagnosis and teaching*. United States: Pearson Education.
- Rapp, B., Purcell, J., Hillis, A. E., Capasso, R., & Miceli, G. (2016). Neural bases of orthographic long-term memory and working memory in dysgraphia. *Brain*, 139(2), 588-604.
- Reid, G. (2020). *Disleksi: Ebeveynler ve yardım edenler için kapsamlı bir kılavuz*. (Çev. M. A. Kurşuncu ve S. Demirtaş Zorbaz). Baskı: 2. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Reid, G. & Green, S. (2020). *Dislesi 100+ pratik öneri*. (Çev. S. Aras). Baskı: 5. Ankara: Arkadaş Yayınevi.



- Reutzel, D. R. (2009). Early literacy research: Findings primary- grade teachers will want to know. *The Reading Teacher*, 69(1), 14-24.
- Ritchey, K. D. & Coker, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 54–65.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error-Correction During Oral Reading: A Comprasion of three Techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9(3), 182-192. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1510463>.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. & Özdemir, F. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü disleksi. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Schulte-Körne, G. (2010). Prevention, diagnosis and treatment of dyslexia. *Deutsches Arzteblatt International*, 107(41), 718-727. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.3238%2Farztebl.2010.0718>
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2020). Yazma güçlüğü (disgrafi). M. Sümer ve Ş. Seçkin Yılmaz (Ed.), *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale içinde* (s. 59-79). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaywitz, S. (2003). *Disleksi ile başa çıkma rehberi*. (Çev. Ö. Yılmaz). Baskı:1. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Silver, A. A. & Hagin, R. A. (1964). Specific reading disability: Follow-up studies. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34(1), 95–102. Retrieved from <https://doi.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1964.tb02197.x>

- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilköğrencilerinin okuma güçlüğüne sağaltımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Snowling, M. (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(1), 4-11.
- Solak, M. & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.
- Strang, R. (1968). *Reading diagnosis and remediation*. Washington: Office of Education (DHEW).
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sulak, S. E. & Moral, E. (2019). Sistemik hata düzeltme ve tekrarlı okumanın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkileri. Uluslararası İlköğretim Öğretmenliği Sempozyumu: Antalya.
- Sümer, M. (2020). Okuma güçlüğü (disleksi). M. Sümer ve Ş. Seçkin Yılmaz (Ed.), *Öğrenme güçlüklerinde değerlendirme ve müdahale içinde* (s. 33-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sweeney, W. J., Salva, E., Cooper, J. O. & Talbert-Johnson, C. (1993). Using self-evaluation to improve difficult-to-read handwriting of secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 3(4), 427-443.
- Şahin, G. (2009). Görsel tasarım. S. Perkmen ve A. Öztürk (Ed.), *Multimedya ve görsel tasarım içinde* (s. 15-34). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Şahin, F. & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Journal of Technologies & Teacher Education*, 7(2), 75-90.

- Şanlı, E. (2019). Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocukların tanılanması. Ş. Şentürk ve Y. Barut (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 30-50). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şenel, G. H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şen Kösem, F. & Bakacak, S. (2019). *Evde ve okulda disleksi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Taşkaya, S. M. (2017). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (s.233-294). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temur, M., Bacakoğlu, T. Y. & Ulusoy, M. (2020). Bir ilkökul 3. sınıf öğrencisinin okuma-anlama becerilerini geliştirmeye ve matematik başarısını artırmaya yönelik bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2020060020
- The Thrass Institue. (2021, 10 Ocak). Öğretim, el yazısı, okuma ve yazma becerileri. Erişim adresi: <http://www.findglocal.com/AU/Osborne-Park%2C-Western-Australia/606153409434950/The-Thrass-Institute---Teaching%2C-Handwriting%2C-Reading-%26-Spelling-Skills>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987.
- Tijms, J. (2004). Verbal memory and phonological processing in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(3), 300-310.
- Toprak, Z. & Özmantar, M. F. (2019). Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının çözümlü örnekler ve sorular açısından karşılaştırmalı analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 539-566.
- Troia, G. A. & Graham, S. (2003). Effective writing instruction between classes: What every education consultant should know. *Education and Psychological Counseling Journal*, 14(1), 75-89.

- TTKB (2019). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Turgut, Ü., Çolak, A. & Salar, R. (2017). 7E öğrenme modeline uygun olarak çalışma yaprağı hazırlama (elektromanyetizma ünitesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 227-251.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Güncel Sözlük (2020). Okuma nedir? 25.12.2020 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Güncel Sözlük (2020). Yazma nedir? 30.12.2020 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Türkmenoğlu, M. & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/373752>
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Van Hoorn, J. F., Maathuis, C. GB., Peters, L. HJ. & Hadders-Algra, M. (2010). Handwriting, visuomotor integration, and neurological condition at school age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 941-947.
- Van Waes, L. & Leijten, M. (2015). Fluency in writing: A multidimensional perspective on writing fluency applied to L1 and L2. *Computers and Composition*, 38, 79-95.
- Veater, H. M., Plester, B. & Wood, C. (2011). Use of text message abbreviations and literacy skills in children with dyslexia. *Wiley Online Library*, 17, 65-71.

- Vernon, MD. (1960). Sempozyum: Okuma zorluklarının tanı ve tedavisine katkıları. *Educational Psychology*, 30(2), 146-154.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyindeki bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yangın, S. & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1-18.
- Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2.sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202249>
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurdakal, İ. B. (2017). Disleksi (okuma güçlüğü). F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (s.421-461). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg>

- Zannikos, M. E., McCallum, E., Schmitt, A. J. & Pearson, K. E. (2018). A comparison of the taped spelling intervention and cover, copy, and compare for students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 27(3), 301-323.
- Williams, S. C. (2002). How speech-feedback and word-prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 72-78.
- Williams, C. (2017). Learning to write with interactive writing instruction. *The Reading Teacher*, 0(0), 1-10.
- Williams, C. & Beam, S. (2018). Technology and writing: *Review of research. Computers & Education*, 26, 1-51. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.024>
- Wmaracı. (2021, 12 Ocak). Yazım denetleyicisi. Erişim adresi: <https://wmaraci.com/nedir/yazim-denetimi>
- Wright, J. (2001). *The savvy teacher's guide: Reading interventions that work*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Wright, M. & Mullan, F. (2006). Dyslexia and the Phono-Graphix reading programme. *Support for Learning*, 21(2), 77-84.

## EK-A: Etkinlik Sayfalarının İçerik Özelliklerini Belirleme Kontrol Listesi

ETKİNLİK SAYFALARININ İÇERİK ÖZELLİKLERİNİ BELİRLEME KONTROL LİSTESİ		
Madde Numarası	ÖZELLİKLER	
<b>Görseller Teması</b>		
<b>1. madde</b>	Etkinlik sayfasında görsellere (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita) yer verilmiştir. ( ) yer verilmemiştir. ( )	
<b>2. madde</b>	Etkinlik sayfasındaki görsel/ler renklidir. ( ) renksizdir. ( )	
<b>3. madde</b>	Etkinlik sayfasında verilen görsel/ler, görevin kaynağıdır. ( ) yeni öğrenmeyi desteklemektedir. ( ) yönergeyi desteklemektedir. ( ) Diğer ( ) Açıklayınız: ... Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	
<b>4. madde</b>	Etkinlik sayfasındaki görseller ilgili olduğu içerikle yakın verilmiştir. Evet ( ) Hayır ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	
<b>5. madde</b>	Etkinlik sayfasındaki görseller ilgili olduğu içeriği anlaşılır kılmaktadır. Evet ( ) Açıklayınız: ..... Hayır ( ) Açıklayınız: ..... Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	
<b>Yazılar Teması</b>		
<b>6. madde</b>	Etkinlik sayfasındaki yazılar renklidir. ( ) yazılar renksizdir. ( ) yazıların bir kısmı renklidir. ( )	
<b>7. madde</b>	Etkinlik sayfasında dikkat çekmeyi sağlamak amacıyla şekil-zemin renginin zıtlığı sağlanmıştır. Hayır ( ) Evet ( ) Siyah-beyaz ( ) Mavi-beyaz ( ) Beyaz-siyah ( ) Yeşil-beyaz ( ) Beyaz- mavi ( ) Sarı-siyah ( ) Mavi- sarı ( ) Sarı- mavi ( ) Turuncu-siyah ( )	

	Kırmızı-beyaz ( )	
<b>Dil ve Anlatım Teması</b>		
<b>8. madde</b>	Etkinlik sayfasında yazım hatası bulunmaktadır. Evet ( ) Yazım hatasının yerini ve ne olduğunu açıklayınız: Hayır ( )	
<b>9. madde</b>	Etkinlik sayfasında noktalama hatası bulunmaktadır. Evet ( ) Noktalama hatasının yerini ve ne olduğunu açıklayınız: ..... Hayır ( )	
<b>10. madde</b>	Etkinlik sayfasında anlatım bozukluğu bulunmaktadır. Evet ( ) Anlatım bozukluğunun yerini ve ne olduğunu açıklayınız: ..... Hayır ( )	

<b>Yönergeler Teması</b>		
<b>11. madde</b>	Etkinlik sayfasında yönerge/ler verilmiştir. Evet ( ) Hayır ( )	
<b>12. madde</b>	Yönerge/ler diğer yazılardan farklı renkte verilmiştir. ( ) farklı puntoyla verilmiştir. ( ) farklı yazı biçimiyle verilmiştir. ( ) daha koyu verilmiştir. ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir ( ). Yönerge doğru yerde verilmiştir. ( ) Yönerge tek bir göreve yöneliktir. ( ) İstenen görev yönergede eksiksiz açıklanmıştır. ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir ( ).	

<b>Sorular Teması</b>		
<b>13. madde</b>	Etkinlik sayfasındaki soru maddesi/maddeleri doğrudur. ( ) yanlıştır. ( ) Açıklayınız: ... Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	
<b>14. madde</b>	Etkinlik sayfasındaki çoktan seçmeli sorunun/soruların seçenekleri doğrudur. ( ) yanlıştır. ( ) Açıklayınız:	



<b>15. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasındaki soru konuşarak ( ) yazarak (sembol, harf, hece, sözcük, cümle, metin, rakam ve sayı) ( ) İşaretleyerek/seçerek (yuvarlak içine alma, altını çizme, eşleştirme) ( ) görselle (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita) ( ) ifade etmeyi gerektirmektedir. Diğer ( ) Açıklayınız: Okuma, yazma ya da çizme tekrarı.</p>	
<b>16. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasındaki sorular cevap biçimi bakımından, tek tiptir. ( ) iki tiptir ( ) üç tip veya daha fazlasıdır. ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )</p>	
<b>17. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasında yazarak cevap vermeyi gerektiren soru; kısa cevaplıdır (bir sembol, harf, rakam, sayı, hece, sözcük, cümle). ( ) uzun cevaplıdır (bir cümleden daha uzun). ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )</p>	
<b>18. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasındaki sorunun cevabının kaynağı; metindir. ( ) görseldir (fotoğraf, resim, şekil, tablo, grafik, harita). ( ) metin ve görseldir. ( ) metin olmayan yazı birimleridir (sembol, rakam, sayı, harf, hece, sözcük, cümle). ( ) metin olmayan yazı birimleri ve görseldir. ( )</p>	
<b>19. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasındaki sorunun/soruların cevap kaynağı doğrudur. ( ) yanlıştır. ( ) Açıklayınız: ... Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )</p>	
<b>Metinler Teması</b>		
<b>20. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasında verilen metin türü: Öykü ( ) Masal ( ) Anı ( ) Fabl ( )</p>	

	<p>Günlük ( )  Gezi yazısı ( )  Mektup ( )  Tiyatro ( )  Bilgilendirici ( )  Şiir ( )  Fıkra ( )  Tekerleme ( )  Sayışmaca ( )  Diğer ( ) .....</p> <p>Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir.  ( )</p>	
<b>21. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasında metin düzeninde verilen içerikte;  üst-sol-sağ ve alt köşelerden boşluk bırakılarak ( )  paragraf başları, ana başlıklar ve alt başlıklar girintili yazılarak ( )  paragraflar arası boşluk bırakılarak ( )  sayfa düzenine uyulmuştur.  Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir.  ( )</p>	
<b>Görev Teması</b>		
<b>22. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasında, istenen göreve örnek verilmiştir.  Evet ( )  Hayır ( )</p>	
<b>23. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasında farklı güçlükte görevler verilmiştir.  Evet ( )  Hayır ( )</p>	
<b>24. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasındaki görevler basitten karmaşığa doğru verilmiştir.  Evet ( )  Hayır ( )  Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir.  ( )</p>	
<b>25. madde</b>	<p>Etkinlikte sayfasında istenen görevi devam ettirmeye yönelik sembolik ve simgesel pekiştireçler bulunmaktadır.  Evet ( ) Açıklayınız: .....</p> <p>Hayır ( )</p>	
<b>26. madde</b>	<p>Etkinlik sayfasında, verilen görevin tamamlanması için istenen süre belirtilmiştir. ( )  belirtilmemiştir. ( )</p>	
<b>27. madde</b>	<p>Etkinlik sayfası,  tekrarı ( )  yeni öğrenmeleri ( )</p>	

	destekliyor.	
<b>28. madde</b>	Etkinlik sayfasında yıldırıcı tekrarlar (aynı amaç için çok fazla ve/ya da tek tip görev) bulunmaktadır. Evet ( ) Açıklayınız: Hayır ( )	
<b>Geri Bildirim Teması</b>		
<b>29. madde</b>	Etkinlik sayfasında geri bildirim vermeye ilişkin içerik bulunmaktadır. Evet ( ) Açıklayınız: ..... Hayır ( )	
<b>Cevap Anahtarı Teması</b>		
<b>30. madde</b>	Etkinlik sayfasının cevap anahtarı vardır. Evet ( ) Hayır ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	

**EK-B: Etkinlik Sayfalarının Amaç-Etkinlik Uygunluğu Özelliklerini Belirleme  
Kontrol Listesi**

<b>ETKİNLİK SAYFALARININ AMAÇ-ETKİNLİK UYGUNLUĞU ÖZELLİKLERİNİ BELİRLEME KONTROL LİSTESİ</b>		
<b>Madde Numarası</b>	<b>ÖZELLİKLER</b>	
<b>1. madde</b>	Etkinliğin amacına yer verilmiştir. Evet ( ) Hayır ( ) Amaç doğru ifade edilmiştir. Evet ( ) Hayır ( ) Bu etkinlik için uygun bir özellik değildir. ( )	
<b>2. madde</b>	Etkinliğin özel amacı:	
<b>3. madde</b>	Etkinlik sayfasında istenen görev:	
<b>4. madde</b>	Etkinlik sayfasında istenen görevin amaca uygunluğu:	
<b>5. madde</b>	İstenen görev için verilen içerik (çizgiler, semboller, harfler, heceler, sözcükler, cümleler, metinler, görseller):	
<b>6. madde</b>	İstenen görev için verilen içeriğin amaca uygunluğu:	
<b>7. madde</b>	Verilen destek unsurları:	
<b>8. madde</b>	Verilen destek unsurlarının amaca uygunluğu:	

## EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 14/07/2020  
Sayı: 35853172-300-E.00001156166  
  
0001156166

Sayı : 35853172-300  
Konu : Fadime AKGÜL (Etik Komisyon İzni)

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 09.06.2020 tarihli ve 51944218-300/00001109241 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Fadime AKGÜL**'ün Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Sanal Eğitim Ortamlarında Paylaşılan Okuma ve Yazma Güçlüğü Gidermeye Yönelik Etkinliklerin Niteliği" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Haziran 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Ahmet SERPER  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden f91b3f40-d713-4080-b31e-a3176e559bbe kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992 E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAL



### **EK-:Ç: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)  
Ad SOYADI  
Fadime AKGÜL

## EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

24 /06 /2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sanal Ortamlarda Okuma ve Yazma Güçlüklerini Gidermeye Yönelik Paylaşılan Etkinlik Sayfalarının Özellikleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24 /06 /2021	259	418954	21/06 /2021	%13	1611505941

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Fadime AKGÜL

**Öğrenci No.:** N17233456

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

**Programı:** İlköğretim Programı

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)  
Doç.Dr. Banu AKTÜRKOĞLU

## EK-E: Thesis Originality Report

24 /06 /2021

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Characteristics of Activity Pages for Removing The Reading and Writing Difficulties in Virtual Environments

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/ 06/ 2021	259	418954	21/ 06/ 2021	%13	1611505941

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Fadime AKGÜL

**Student No.:** N17233456

**Department:** The Department of Primary Education

**Program:** Programme of Primary Education

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Title, Name Lastname, Signature)  
Doç.Dr. Banu AKTÜRKOĞLU



## EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....

(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

Fadime AKGÜL

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

