

Dr. Öğr. Üyesi Seda Altunbaş Yavuz
<https://orcid.org/0000-0001-5316-6053>
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi / TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati Akyol
<https://orcid.org/0000-0002-4450-2374>
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi / TÜRKİYE
ROR Id: <https://ror.org/054xkpr46>

Okuma Güçlüğü Gidermede “Orton-Gillingham Yöntemi”¹

Orton-Gillingham Method in Overcoming Reading Difficulties

ÖZET

Okuma güçlüğü, dil ve iletişim yetenekleri açısından kritik bir öneme sahip olan okuma becerisini olumsuz yönde etkileyebilen bir durumdur. Bu güçlük, bireylerin metinleri anlama becerisini engelleyebilir ve eğitimde önemli bir engel oluşturabilir. Bu durum, okuma güçlüğü yaşayan bireyler için etkili öğretim yaklaşımlarının araştırılması ve geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Orton-Gillingham yöntemi, özellikle okuma güçlüğü çeken bireylere yönelik katkı sağlayan bir öğretim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma öğretiminin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma deseninin eylem araştırması modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, okuma güçlüğü yaşayan beş öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin, Orton-Gillingham okuma programı uygulama öncesinde ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyini tespit etmede “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin toplanması, analizi ve uygulama sırasında video kamera, ses kaydı ve bilgisayar gibi teknolojik araçlardan faydalanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ile okul müdürü, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve öğrenci ailelerinden öğrenciler hakkında bilgiler toplanılmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı olarak planlanan uygulama süreci 12 hafta sürmüştür, toplamda 216 ders saati çalışılmıştır. Çalışma her öğrenci için bireysel olarak uygulanmış ve aynı zamanda uygulama boyunca iki kez de küçük grup çalışması yapılmış ve etkinlikler buna göre hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma öğretiminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma güçlüğü, Orton-Gillingham yöntemi.

ABSTRACT

Reading difficulty is a condition that can adversely affect the crucial skill of reading, essential for language and communication abilities. It can impede individuals' comprehension of texts, posing a significant barrier to education. Consequently, there's a necessity to explore and develop effective teaching approaches for individuals experiencing reading difficulties. The Orton-Gillingham method stands out as an instructional approach that contributes particularly to individuals facing reading challenges. Within this context, the research aimed to examine the impact of Orton-Gillingham-based reading instruction on the fluent reading and comprehension skills of students experiencing reading difficulties. The study was designed using the qualitative research pattern of the action research model. Criterion sampling, a purposive sampling method in qualitative research, was utilized in forming the study group. The research was conducted with five students experiencing reading difficulties. The fluent reading and comprehension levels of the students included in the study group were determined before and after the implementation of the Orton-Gillingham reading program. The 'Error Analysis Inventory' was used to assess the students' fluent reading and comprehension levels. Technological tools such as video cameras, audio recordings, and computers were employed in the data collection, analysis, and implementation phases. To gather information about the students in the study group, the 'Personal Information Form' was used, and information was collected from the school principal, class teacher, guidance counselor, and student families. The application process, based on the Orton-Gillingham approach, lasted for 12 weeks, totaling 216 instructional hours. The study was individually tailored for each student, incorporating two small-group sessions during the implementation, and activities were prepared accordingly. As a result of the study, it was observed that Orton-Gillingham-based reading instruction had a positive impact on the fluent reading and comprehension skills of students experiencing reading difficulties.

Keywords: Fluent reading, comprehension, reading difficulties, Orton-Gillingham method.

¹ Bu çalışma Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2016 yılında tamamlanmış olduğu "Okuma Yazma Güçlüklerini Gidermede Orton-Gillingham Yaklaşımının Etkisi" başlıklı doktora tezi temel alınarak hazırlanmıştır.

1. GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilk adımlarından biri, okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Okuma ve yazma, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük hayatlarını daha kaliteli bir şekilde devam ettirebilmeleri için bu becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. “*Okuma ön bilgilerinin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci*” olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2010). Güneş (2007) ise okumayı; yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma, bir dizi işlemler ile göz ve beyin arasındaki anlam kurma sürecidir. Bu becerinin kazanılması bireylerin hem akademik, hem sosyal hem de kişisel başarılarının gelişimi ile doğru orantılıdır.

Okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasındaki ilk adım okul öncesi eğitimdir. İlkokul seviyesi ise okuma ve yazma becerisinin etkin olarak kazandırıldığı yer olup, öğrencilerin bu becerileri öncelikli olarak kazanmaları beklenir. Okuma becerilerini uygun biçimde kazanıp uygulayamayan bireyler ise daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2010). Bu başarısızlığın altında yatan en önemli sebeplerden biri de okuma güçlüğüdür. Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı, bireyin okuma sırasında karşılaştığı sorunlar ise okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler, okuma becerisini yeterince geliştiremedikleri için okurken sıkça hata yapabilir, akıcı bir şekilde okuyamayabilir ve okuduğunu anlamakta zorlanabilirler.

Okuma sürecini fiziksel, bilişsel, duygusal, çevresel, dilsel ve eğitsel açıdan pek çok faktör etkilemekte ve bu faktörler yeterli düzeyde kazanılmadığı zaman başarılı bir okumanın gerçekleşmesine engel olabilmektedir (Bond, 1989, aktaran Akyol ve Temur, 2006). Bu engellerden biri de okuma sırasında yapılan hatalardır. Atlayıp geçme, ekleme, tekrar, ters çevirme, yanlış okuma ve kendi kendini düzeltme en sık karşılaşılan okuma hatalarıdır. Okuma hatalarından arındırılmış bir okuma, beraberinde doğru ve hızlı anlamayı da getirmektedir. Okuduğunu anlama ise okuma sırasında, okuyucunun kendi ön bilgisini metnin içeriğiyle birleştirerek anlam kurma sürecidir (Pardo, 2004). Okuma ve anlama birbirinden ayrı düşünülemez. Okuma konusunda yapılan araştırmalarda okuma ve anlama arasında ilişki olduğu, akıcı okuma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama oranlarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Kuruyer, 2014; Yıldız, 2010, Özyılmaz ve Alıcı, 2011).

Okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri ile başa çıkma amacıyla yapılan birçok çalışma literatürde yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazıları, akıcı okuma ve yazma stratejilerinin geliştirilmesi ve etkinliğinin değerlendirilmesi üzerine odaklanmış olup, bu stratejilerin temelini Orton-Gillingham yaklaşımı oluşturmaktadır. Orton-Gillingham yaklaşımı, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için geliştirilmiş, sistematik ve ardışık bir okuma programıdır (Donah, 2012; Davis, 2011; Kamps vd., 2008; Montgomery, 2013; Oakland vd., 1998). Bu programa dayalı olarak, başarılı sonuçlar elde edilen Çoklu Duyusal Öğretim yöntemi kullanılmaktadır (Foorman vd., 1997; Guyer vd., 1993; Guyer ve Sabatino, 1989; Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002; Oakland, vd., 1998; Simpson vd., 1992). Çoklu Duyusal Öğretim, öğrencilere görsel, işitsel ve kinestetik duyuları aynı anda kullanarak öğretmeyi amaçlar (Birsh, 2005). Bu yöntem, dilin yapısal özelliklerini öğretirken bu üç algıyı da kullanır (Ritchey ve Goeke, 2006). Öğrencilerin okuma ve yazma öğrenirken ses ve harf ilişkisine odaklanmaları, Orton’un vurguladığı bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleriyle desteklenir (Vickery, vd., 1987). Orton, okuma, yazma ve konuşmayı dil öğretimi olarak görmüş olup (Post, 2003), yazılı semboller ile konuşulan dil arasındaki bağlantı sorununu gidermek için öğretimsel bir yöntem geliştirmiştir.

Samuel Orton’un yöntemleri, 1960 yılında meslektaşı Anna Gillingham tarafından yayınlanıp, devam ettirilmiştir. Anna Gillingham bu öğretimsel yaklaşımı, başka bir öğretim programı içerisinde geliştirmiştir (Ritchey ve Goeke, 2006). Rose ve Zirkel’e (2007) göre Gillingham, Orton’un yaklaşımını biraz değiştirerek farklı bir yöntem ortaya koymuştur. Buna göre Gillingham, Orton’un öğrencilerin yazarken harflerin seslerini çıkarmasına karşın, öğrencilere harflerin isimlerini söylemeyi tercih etmiştir. Literatürde Orton-Gillingham yaklaşımının esas alınarak uygulamaya konulduğu birçok program mevcuttur. Bu programlar, değişen uyarlamalarla günümüze kadar gelmiş olup, bu uygulamalara örnek olarak Slingerland Yaklaşım, Wilson Okuma Sistemi, Alfabetik Sesler, Spalding Metodu ve Herman Yaklaşımı verilebilir (Montgomery, 2013; Donah, 2012). Bu programların ortak amacı imla, ses öğretimi, sentaks, akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime öğretiminin belli bir sıraya göre yapılmasıdır. Orton ve Gillingham’ın

programları şu anda, Orton-Gillingham yöntemleri altında yer almaktadır. Çoğu klinik uzmanı ve eğitimcilerin disleksi tanısı almış öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarının temeli, Çoklu Duyusal Öğretim ve Orton-Gillingham yöntemine dayandırılmaktadır (Ritchey ve Goeke, 2006; Denton, Foorman ve Mathes, 2003).

Orton-Gillingham yaklaşımında öğretim, dil bileşenlerini (ses, sesler arası farkındalık, ses-sembol ilişkisi, heceleme, morfoloji, sentaks ve semantik) sağlamada etkili bir programdır (Ritchey ve Goeke, 2006; Goswami, 2008; Gray, 2008; Rose ve Zirkel, 2007). Diğer bir deyişle öğretim, belirli bir ilerleme içerisinde parçadan bütüne doğru ilerlemektedir. Orton-Gillingham öğretimi günümüzde, dil kurallarını bir hiyerarşi içerisinde, doğrudan ve sistematik bir şekilde öğreten kişiler tarafından, aşamalı olarak sağlanır (Clark ve Uhry, 1995). Bu programda öğrencilere, birebir eğitim çerçevesinde, öncelikle ses ve ses bilimsel farkındalık öğretilir ve kelimedeki her sesin tek tek çıkarılması sağlanır. Ardından ünlü ve ünsüz seslerin harmanlanmasıyla yeni kelimeler öğretilir. Sonra da genel hece çalışmaları yapılarak, yazım çalışmalarına geçilir. Orton-Gillingham yaklaşımının bir diğer ilkesi ise sık sık geribildirim, okumada hız ve iyi bir okuyucu olmayı sağlamaktır. Öğretim, hem sentezi (seslerden/harflerden kelime oluşturma) hem de analizi (kelimeleri seslere/harflere ayırma) içermektedir (Montgomery, 2013).

Orton-Gillingham yaklaşımının ilk ortaya atıldığı 1920'li yıllardan bugüne kadar yurt dışında bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Bu yaklaşımın temel alınarak uygulandığı çalışmalarla, programın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde, genel olarak kelime tanıma, ses farkındalığı, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma boyutlarında etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmalarda, yaklaşımın okuma alanındaki etkinliği kanıtlanmıştır (Donah, 2012; Foorman vd., 1997; Hook vd., 2001; Joshi, vd., 2002; Oakland, vd., 1998; Ritchey ve Goeke, 2006; Stoner, 1991; Westrich-Bond, 1993). Günümüze kadar gelen ve öğrenme güçlüğü alanındaki pek çok yaklaşımın Orton-Gillingham'dan etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar neticesinde hedef kitlede istenilen davranışların gerçekleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla Orton-Gillingham'ın öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu yapılan yaklaşımlarla desteklenen, Ulusal Okuma Paneli tarafından benimsenen, tüm okuma bileşenlerini kullanan bir yaklaşım olma özelliği göstermektedir (Donah, 2012). Aynı zamanda Post (2003), Orton-Gillingham programının, Amerika Birleşik Devletleri'nde en fazla ilgi gören, en eski ve en iyi okuma programlarından biri olduğunu ifade etmektedir.

Ülkemizde ise okuma güçlüğünü giderme konusunda birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Ancak Çoklu Duyusal Öğretim yöntemini destekleyen Orton-Gillingham okuma programının etkinliği ülkemizde henüz ölçülmemiştir. Bu bakımdan çalışmada; Orton-Gillingham okuma programının okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisi belirlenmek istenmiştir. Bu bağlamda çalışmada, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma öğretiminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amaç edinilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma öğretiminin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?
- Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma öğretiminin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma deseninin eylem araştırması modeliyle desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulayıcının bizzat kendisi ya da dışarıdan bir araştırmacı tarafından uygulanan, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesi yapılarak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan ve merkezinde uygulama olan döngüsel bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Creswell, 2012). Eylem araştırması özel bir durumda, özel bir problem için özel bir bilginin gerekli olduğu ya da var olan sistem üzerinde yeni bir yaklaşımın denendiği durumlarda uygulanan bir araştırma desendir (Cohen ve Manion, 1996, s. 194). Bu araştırma modeli, bir ya da daha fazla birey veya grup tarafından var olan bir problemi çözmek amacıyla uygulanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Eylem araştırması, bir zincirle eylem ve araştırmayı birleştiren, farklı adımlara ayrılmış değil, bütünsel bir biçimde esnek bir döngüdür. Bu döngü araştırmanın konusu hakkında veri toplama, bu verilerin analizi ve yorumlanması, olumlu değişiklikler meydana getirmek için eylem stratejilerinin oluşturulması ve planlanması ve bu değişikliklerin daha fazla veri toplama, analiz etme ve yorumlama yoluyla değerlendirilmesi süreçlerini içerir (Somekh, 2006, s. 6).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bazı ölçütlerin uygulamada kullanılmasıdır. Bu ölçütler ya araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmanın ölçütleri:

- Çalışmaya katılacak öğrencilerin ilkökul 2. ve 4. sınıflar arasında olması,
- Öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olması,
- Okuduğunu anlamada sorunlar yaşıyor olması,
- Öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini engelleyecek herhangi bir zihinsel ve fiziksel engelinin olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Çalışma grubuna seçilen öğrencilerin bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Çalışma sırasında öğrencilerin isimleri gizli tutulup öğrencilere, “Öğrenci 1”, “Öğrenci 2”, “Öğrenci 3”, “Öğrenci 4” ve “Öğrenci 5” şeklinde kodlar verilmiştir. Bu ifade şekilleri aşağıda verilmiş olan öğretmen ve aile görüşmelerinde de kullanılmıştır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	Kardeş sayısı	Anne Eğitimi	Anne Mesleği	Baba Eğitimi	Baba Mesleği
Öğrenci 1	Kız	Almamış	6	Okuma yazma bilmiyor	Ev hanımı	İlkokul Terk	İşsiz
Öğrenci 2	Erkek	Almış	2	İlkokul Mezunu	Ev hanımı	Lise Terk	Şoför
Öğrenci 3	Erkek	Almamış	4	Okuma yazma bilmiyor	Ev hanımı	İlkokul Mezunu	Çaycı
Öğrenci 4	Kız	Terk	2	Ortaokul Mezunu	Ev hanımı	Ortaokul Mezunu	Kaportacı
Öğrenci 5	Erkek	Almamış	3	İlkokul Mezunu	Ev hanımı	Lise Mezunu	Memur

Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin üçü aynı okulda öğrenim görmekte olup, diğer ikisi farklı okuldadır. Öğrenci 1, sekiz kişilik dar gelirli ailede yaşayan bir kız öğrencidir. Baba ilkökolden terk olup, okuma yazmayı çok az bilmektedir. Anne ise okuma-yazma bilmemektedir. Anne ile yapılan görüşme sonucunda öğrencinin kardeşlerinde de okuma güçlüğü olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma, yazma ve ritmik sayma becerilerinin oldukça zayıf durumda olmasının yanı sıra, sosyal ilişkiler açısından da sıkıntılar yaşadığı anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitimi almayan Öğrenci 1, ilkökula erken başlamıştır. Öğretmen ve rehber öğretmen, aileyle işbirliği yapmış ancak öğrencinin eğitiminde istenen düzeyde ilerleme sağlanamamıştır. Bununla birlikte öğrenci, motivasyon eksikliği yaşamakta, sorulara cevap verirken çekingen davranmakta ve bilmediği sorulara cevap verme konusunda zorluk yaşamaktadır.

Öğrenci 2, babası belediyede otobüs şoförlüğü yapan, annesi ev hanımı olan erkek öğrencidir. Anne ve baba, öğrencinin eğitimine yeterli düzeyde ilgi gösterememektedir. Ödev desteği için yan dairedeki üniversite öğrencilerinden yardım alınmaktadır. Öğrenci, genellikle kız arkadaşlarıyla oyun oynamayı tercih etmekte ve sürekli televizyon izlemektedir. Okumakta isteksiz olup ve kısa süreli okuma çabaları göstermektedir. Öğrencinin kardeşinin de okuma-yazma konusunda sıkıntı yaşadığı ve öğrencinin birinci sınıfta okur-yazarlık becerilerini kazanamadığı öğretmenle yapılan görüşme sonunda elde edilmiştir. Öğretmen, öğrencinin üçüncü sınıfta olmasına rağmen yazma ve okuma konusunda ciddi zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Öğrenci, yazarken harfleri unutma ve hecelerle ilgili zorluklar yaşamaktadır. Öğretmen, öğrenciyle birebir çalışmaya fazla zamanının olmaması nedeniyle, öğrenciye yardım etmesi amacıyla sınıf arkadaşlarını görevlendirdiğini belirtmiştir. Öğrenci, kavgacı bir yapıya sahiptir ve şiddete eğilim göstermektedir. Bu nedenle daha çok kız arkadaşlarıyla vakit geçirmektedir.

Öğrenci 3, dört çocuklu ve babaannenin olduğu bir ailede yaşamaktadır. Babası çaycı, annesi ise ev hanımıdır. Babanın evdeki ilgisi sınırlı olmasına rağmen, okuldaki veli toplantılarına katıldığı ve evden

uzakta olmasına rağmen çocuklarıyla kısıtlı imkânlarla ilgilendiği gözlemlenmiştir. Annenin okuma-yazma bilmediği için öğrencinin ödevleriyle ilgilenemediği ve okulla ilişkisinin oldukça düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencinin ablası geçmişte okuma güçlüğü çekmiş ancak şu an okuma becerisini az da olsa kazanmıştır. Öğretmen öğrencinin, ailesinin ilgisizliği nedeniyle okuma alışkanlığı kazanamadığını, yazma konusunda zorlandığını ve harfleri karıştırdığını ifade etmektedir. Öğrencinin, sınıfta kendini rahatça ifade edebildiği, matematik dersinde başarılı olduğu ancak okuma ve yazmada zorluk yaşadığı tespit edilmiştir.

Öğrenci 4, dar gelirli bir ailenin çocuğu olup okul öncesi eğitim aldıktan sonra okula gitmek istememiş ve birinci sınıftan sonra okul değiştirmiştir. Öğrenci, sınıfının kalabalık oluşu ve en önemlisi de öğretmenin sert tutumu ve sürekli bağırması nedeniyle öğretmenine karşı olumsuz bir tavra bürünmüş ve stres yaşamıştır. Baba, öğrencinin dersleriyle ilgilenememekte bu nedenle öğrenci daha çok annesinden destek almaktadır. Diğer yandan ikinci sınıfta yeni öğretmeniyle daha olumlu bir ilişki geliştiren ve artık korkmadığını ifade eden öğrencinin, okuma-yazma konusunda hala zorluklar yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin, öğrencinin okuma- yazma konusundaki gelişimini desteklemek ve bu anlamda yaşadığı sıkıntıyı en aza indirmek için büyük puntolu ve resimli kitaplar okuttuğu görülmüştür. Öğretmen, öğrencinin matematik dersinde daha başarılı olduğunu ancak seri bir şekilde okuyamadığı için yazma konusunda sıkıntı yaşadığını ve özellikle de söyleneni yazamadığını ifade etmektedir. Öğretmen, öğrencinin okuma-yazma konusundaki gelişimine ailenin daha fazla destek olması gerektiğini vurgulamış, bununla birlikte annenin ilgisinin olduğunu ancak yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Sessiz ve uyumlu bir yapıda olduğu gözlenen ve okul öncesinden itibaren okuma ve yazma konularında zorluklar yaşadığı anlaşılan öğrencinin, birebir ilgi gösterilerek desteklenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Öğrenci 5, üç çocuklu ailenin ortanca çocuğudur. Annesi, öğrencinin tek başına dışarı çıkmasına izin vermemektedir. Çünkü çocuğunun dışarı çıktığında sıklıkla kötü sözler sarf ettiğini ve başkalarının eşyalarını izinsiz aldığını vurgulamaktadır. Şikâyet gelmemesi için bu yola başvurduğunu söyleyen anne, sinir hastası olduğunu ve ilaç kullandığını belirterek, çocuğunu dövdüğünü ve ceza olarak da odaya kapattığını ifade etmektedir. Öğrenci, boş zamanlarında küçük kardeşiyle evde zaman geçirmekte, tamir işleriyle ilgilenmekte; öğrencinin telefon, saat, çekmece gibi eşyaları söküp takacak kadar becerikli olduğu ifade edilmektedir. Öğrencinin abisiyle arası iyi olmayıp, abisinden korkmakta ve ondan gelebilecek tepkilerden çekinmektedir. Öğretmen, öğrencinin okuma, yazma ve anlama konusunda sıkıntılar yaşadığını belirterek, bu sıkıntıların diğer derslerine de olumsuz olarak yansıdığını ve öğrencinin akademik performansını etkilediğini bildirmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğretmenlerine Ait Bilgiler

Öğretmenler	Öğrenciler	Öğretmenin Cinsiyeti	Öğretmenin Eğitim Durumu	Öğretmenin Hizmet Yılı	Öğrenciyi Sınıftan İtibaren Okuttuğu	Kaçıncı
Öğretmen 1	Öğrenci 1 Öğrenci 3	Erkek	Lisans	27	1. Sınıf	
Öğretmen 2	Öğrenci 2	Kadın	Lisans	17	1. Sınıf/ 2. Yarıyıl	
Öğretmen 3	Öğrenci 4	Erkek	Lisans	14	2. Sınıf	
Öğretmen 4	Öğrenci 5	Kadın	Lisans	7	2. Sınıf	

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin öğretmenlerinin tamamının Eğitim Fakülteleri'nin Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun oldukları görülmektedir. Çalışma grubundaki "Öğrenci 1" ve "Öğrenci 3"ün öğretmeni "Öğretmen 1"dir. "Öğretmen 1", 47 yaşında olup, 27 yıldır görev yapmaktadır. Öğretmenin ifadesine göre, bu iki öğrencinin aynı sınıfta olması kendisini oldukça zorlamaktadır. Bu öğrencilerin okuma güçlükleriyle baş edebilmek için çok çaba sarf ettiğini ancak aileden yeterince destek göremeyince çabalarının yarım kaldığını belirtmiştir.

"Öğrenci 2"nin öğretmeni olan "Öğretmen 2", 40 yaşında olup, 17 yıllık hizmet yılına sahiptir. "Öğrenci 4"ün öğretmeni ise "Öğretmen 3"tür. "Öğretmen 3", 38 yaşında olup, 14 yıllık bir deneyime sahiptir. Öğretmenin ifadesine göre, kendisi sınıfta öğrencileriyle oldukça ilgilidir. Sürekli testler yapmakta, öğrencilerin okuma hızlarını belirlemek için okuma yarışmaları düzenlemektedir. Ayrıca "Öğrenci 4" için de çok fazla emek harcadığını belirtmektedir.

"Öğrenci 5"in öğretmeni olan "Öğretmen 4", fakülteden mezun olduktan 2 yıl sonra atanarak öğretmen olmuştur. "Öğretmen 4", 32 yaşında olup, 7 yıllık kıdeme sahiptir. Öğretmen, öğrencinin akademik başarısını artırmak için etkinlikler yaptığını ifade ederek, öğrencinin sergilediği olumsuz davranışlarıyla da baş etmeye çalıştığını belirtmiştir. Öğrencinin olumsuz davranışlarının başında; okulda başkalarının

eşyalarını izinsiz alma ve sınıf içerisinde aşırı kavgacı tutum sergilemesi gelmektedir. Bu durumun aileyle işbirliği içinde çözülebileceğini ancak aileden yeteri kadar destek göremediğine değinmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı öğretimin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmada ilk olarak öğrencilerin okuma düzeyini tespit etmede, Ekwall ve Shanker (1988, s. 414) tarafından geliştirilen, Akyol (2012, s. 101-102-103.) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Okuyucunun bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemede faydalanılan Yanlış Analizi Envanteri, sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini; sessiz okuma sonrasında ise sorularla okuduğunu anlama becerisini belirlemede kullanılmaktadır. Envanter, dört bölümden oluşmaktadır: “*Hata türleri ve sembolleri*”, “*Kelime tanıma düzeyi ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu*”, “*Soru ölçeği*” ve “*Anlama düzeyleri hesap tablosu*”. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi saptanmaktadır:

1. Serbest Düzey: Çocuğun bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okumasını ve anlamasını ifade etmektedir.
2. Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir.
3. Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir.

Öğrencilerin okuma düzeyini ölçmede ve öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde, hikâye edici ve bilgilendirici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmış olup bu metinler, Talim Terbiye Kurulu tarafından uygun görülen Türkçe birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü ders kitaplarından seçilmiştir. Okuma değerlendirmelerine temel olacak okuma parçalarının seçiminde; metinlerin anlaşılabilirlik seviyesi, cümle ve kelime uzunlukları dikkate alınmıştır.

Diğer bir aşama olan metne ilişkin anlama düzeyini saptamak için öğrencilere basit ve derinlemesine sorular sorulmuş, derinlemesine anlamayı gerektiren sorular için cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0 şeklinde; basit anlamaya dayalı sorular için de yine cevap durumuna göre 2, 1, 0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Okunan metnin anlama yüzdeliği, alınan puanın, alınması gereken toplam puana bölümüyle elde edilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi aşamalarında aynı zamanda alan notlarından faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından, uygulama sırasında öğrencilere ve uygulamaya ilişkin gözlemler kısa notlar şeklinde kaydedilmiştir. Bu notlar uygulama sırasında ve sonrasında sıklıkla kontrol edilmiş ve hem öğrenciler hem de uygulama açısından gerekli düzeltmeler ve önlemler alınmıştır. Verilerin toplanması ve analizinde ise, uygulama sırasında video kamera, ses kaydı ve bilgisayar gibi teknolojik araçlardan faydalanılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrenciler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla, “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılarak öğretmenlerden ve öğrenci ailelerinden öğrenciler hakkında bilgiler toplanılmıştır. Bu görüşmeler, gerekli izinler alındıktan sonra ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Video, ses kayıtları, kişisel bilgi formu ve gözlemlerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. “*İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 211). Veri analiz sürecinde veri toplama araçlarından elde edilen veriler, bağımsız bir uzman tarafından incelenerek çalışmanın güvenilirliği test edilmiştir.

Çalışma grubuna dâhil edilecek 5 öğrencinin herhangi bir zihinsel engeli olup olmadığının tespit edilmesi için Erzincan Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile görüşülüp, çalışma grubundaki 5 öğrenciye Wechsler Zeka Testi (WISC-R) uygulanmıştır. Test sonucunda uygulamaya katılan öğrencilerin zeka düzeyleri 90 ve üzeri bulunup, öğrencilerin zeka düzeylerinin normal düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aynı zamanda öğrencilerin görme, duyma ve işitme düzeylerinde herhangi yetersizlik olup olmadığını öğrenebilmek için de uzman bir doktordan yardım alınmıştır. Öğrenciler, sağlık kuruluşundaki kulak-burun-boğaz uzmanı ve göz doktoru tarafından muayene edilmiştir. Çalışma grubuna katılan 5 öğrencinin yapılan testler sonucu görme, işitme ve konuşma sorunlarının da olmadığı kanıtlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında seçilen öğrencilere, uygulamaya başlamadan önce okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ön test adı altında üç metin okutulmuştur. Bu metinler Milli Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü ancak öğrencilere okutulmamış olan özel yayımlı Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. İlk okutulan metin, öğrencinin sınıf seviyesindeki üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Anadolu" isimli bilgilendirici metindir. Daha sonra öğrenciye ikinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Ayça Mutfakta" isimli hikâye edici metin okutulmuştur. Üçüncü olarak da birinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen "Oyuncakçı Amca" isimli hikâye edici metin okutulmuştur.

Çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için seçilen metinler, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmede kullanılan metinlerle aynıdır. Öğrencilerin metindeki Yanlış Okunan Kelime Sayısı ile öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeyleri belirlenmiştir. Bu amaçla her bir öğrencinin metinlerdeki okuma hataları ve türleri ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ise her metinden beşer soru olmak üzere toplam on beş soru hazırlanmıştır. Metnin her birindeki soruların ikisi derinlemesine anlamayı gerektiren sorular, üçü ise basit anlamaya dayalı sorulardır.

Hazırlanan bu sorular, alanında uzman beş farklı araştırmacıya gönderilmiştir. Araştırmacılar, okuduğunu anlamaya yönelik bu soruları metne uygunluk, öğrenci seviyesine uygunluk, dilbilgisi kurallarına uygunluk açısından incelemişlerdir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra metnin okuduğunu anlama soruları oluşturulmuş ve öğrencilerin cevapları irdelenmiştir.

Uygulama sürecinde, öğrencilere bir ara test uygulanmıştır. Bu testte öğrenciye üçüncü sınıf seviyesinde Özgün Yayıncılık tarafından yayınlanan "Türkçe 3" ders kitabından "Dayanışmanın Böylesi" isimli bilgilendirici metin ve yine aynı yayınevının yayınladığı "Türkçe 3" ders kitabından "Kelaynak Kuşu" isimli hikâye edici metin okutulmuştur. Okutulan metinde öğrencilerin okuma hataları belirlenerek, okuma düzeyleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda her metne ait beşer olmak üzere iki metin için toplam on adet okuduğunu anlama sorusu hazırlanmıştır. Bu sorular için de uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Okuduğunu anlama sorularından alınan puanlarla, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sonunda okuma ve anlama düzeylerini belirleyebilmek için son test olarak, ön testte kullanılan testler tekrar uygulanmıştır. Öğrenciye uygulama sonunda da uygulama öncesinde okutulan üç metin tekrar okutulmuş ve metinle ilgili aynı okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir.

Aynı zamanda öğrencilerin sınıf içindeki tutumunu, derslere olan ilgisi ve katılımını, arkadaşlarıyla olan iletişimini öğrenmek amacıyla öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşme yapıp, bu görüşme ses kaydına alınmıştır.

Son olarak, öğrencilerin aile içindeki hal ve hareketleri, evdeki ders çalışma ortamı, diğer aile üyeleriyle iletişimi ve aile üyelerinin eğitim durumu hakkında bilgi toplamak için ailelerle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde aynı zamanda aileye araştırmanın amacı ve kapsamı bildirilmiş; aileden öğrenci ile çalışmak için gerekli izinler alınmış ve tüm yapılan görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

2.4. Uygulama Ortamı

Uygulama, çalışma grubundaki öğrencilerin kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama saatleri; okul müdürü, öğretmenler ve öğrenci ailelerinin ortak görüşü alınmak suretiyle, öğrencilerin okuldaki ders saatleri aralığında ayarlanmıştır. Uygulama ortamı öğrencilerle birebir çalışılacak şekilde hazırlanmıştır. Küçük grup çalışması yapıldığı otumlarda ise diğer okuldaki iki öğrencinin de uygulama sınıfına getirilmesiyle, sınıf uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Uygulama ortamı için gerekli araçlar olan çalışma materyalleri, kontrol listeleri, gözlem formları, iki kamera (biri uzak çekim, biri yakın çekim), küçük beyaz yazı tahtası, etkinlik formları vb. uygulama öncesinde ortamda hazır bulundurulmuştur.

2.5. Uygulama Süreci

Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı olarak planlanan uygulama 12 hafta sürmüş olup toplamda 216 ders saati çalışılmıştır. Çalışma her öğrenci için bireysel olarak uygulanmış olup, uygulama boyunca iki kez küçük grup çalışması yapılmış ve etkinlikler buna göre hazırlanmıştır. Orton-Gillingham okuma programında genel bir ders planı bulunmakta olup, bu program her öğrenci ve her ders için uygulanmıştır. Uygulanan program, öğrencinin seviyesine ve yeterliliğine göre her hafta düzenlenip, bir sonraki hafta için

güncellenmiştir. Program, aşağıda verilmiş olan 8 aşamaya göre planlanmıştır. Ancak bu ders programı, öğrencinin eksik görüldüğü bazı durumlarda, bu durumu gidermeye yönelik programa eklemeler yapılmak suretiyle, her öğrencinin ihtiyacına ve eksikliğine göre destek etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı uygulanan genel ders planı, öğrencilerin okuma ve yazma seviyeleri göz önüne alınarak aşağıdaki şekilde tasarlanmıştır.

1. Önceki Dersin Tekrarı: Bu aşama ikinci dersten itibaren uygulanabilen bir aşamadır. Dersin bu bölümünde, öğrenciyle birlikte önceki dersin kısa bir tekrarı yapılır. Evde çalışılması için verilen etkinlikler kontrol edilir.

2. Görsel Etkinlikler: Bu etkinliklerde öğrencilerin harfleri görmeleri amaç edinilir. Bu amaçla harf kartları kullanılmıştır. Bu harf kartlarının arkasında, gösterilen harfin sesini tanımaya yardımcı resimler bulunmaktadır. Bu etkinlikte, öğrencilere harf kartları okutulur. Öğrenciden, kartları okurken hem harfin adını söylemesi hem de sesi çıkarması, bunu da ritmik bir şekilde yapması istenilir. (Örnek olarak “e” söylenir | e |, “l” söylenir | l |, “a” söylenir | a |, “t” söylenir | t | gibi) Daha sonra öğrenciyle birlikte öğrenilen sesle başlayan ve biten kelimeler bulunur.

3. İşitsel Etkinlikler: İşitsel etkinlikler ile öğrencilerin, seslerin doğru olarak nasıl çıkarıldığının ve yazıldığının öğrenmeleri sağlanır. Bu etkinliklerde araştırmacı öğretilecek sesi söyler, öğrenciden bu sesi tekrar etmesi ve yazması istenilir. Daha sonra, sesin önce küçük sonra büyük harfinin nasıl yazıldığını araştırmacı gösterir. Öğrenciden defterine en az üç kere yazması istenilir. Bu sırada öğrenci harfin yazılışını ilk defa yazdığı anda, araştırmacının yazdığı şekline bakarak yardım alabilir. Ancak diğer yazmalarında araştırmacı sadece sesi söyler, öğrenci ise işittiği sesi harf olarak yazıya geçirir.

4. Karıştırma/Harmanlama Etkinlikleri: Bu aşamada, öğrenilmiş harf kartları tek tek öğrenciye gösterilerek harflerin seslendirilmesi istenilir. Daha sonra seslendirilen kart destesi, öğrencinin önüne kapalı şekilde birden fazla gruplara ayrılarak konular. Bir grup kart sıra halinde açılır. Oluşan hece ya da kelime öğrenci tarafından okunur. Daha sonra kartların yerlerinin değiştirilmesi, kapalı kartların açılmasıyla kartlar harmanlanır ve yeni oluşan hece veya kelimeler öğrenciye okutulur. Bu oluşan heceler ya da kelimeler okunurken, öğrencinin heceyi ya da kelimeyi oluşturan sesleri önce teker teker söylemesi ve daha sonra bütünü okuma şeklinde bir sıra izlenir. Öğrenci sesleri teker teker söylerken parmağıyla sesin bulunduğu kartona dokunur.

5. Genel Hece Çalışmaları: Genel hece çalışmalarında sesler, heceler ve kelimeler üzerinden öğretim yapılır. Öğretilecek kelimeler önceden hecelere ayrılmış ve küçük kâğıt ya da kartonlara yazılmıştır. Bu heceler öğrencilere tek tek okutulur. Hece kartları okundukça sıranın üzerine açılır. Tüm hece kartları sıranın üzerine açıldıktan sonra öğrenci, bu hecelerden anlamlı kelimeler bulmaya çalışır. Öğrenci kelime bulmada zorlandığında araştırmacı ipuçları vererek öğrenciye yardımda bulunur. Öğrenci bulduğu kelimeyi farklı kinestetik etkinliklerle tekrar ettikten sonra (kelimeyi oluşturan her ses için kolun bir bölümüne vurma, her ses için elin parmaklarını hareket ettirme, her ses için eli yumruk haline getirip sıraya vurma gibi), kelimeyi yazması istenilir. Öğrenci kelimeyi yazarken kelimeyi oluşturan her bir sesi çıkararak yazması istenilir.

6. Yeni Kelime Öğretimi: Öğrenciye, yeni bir kelime kartı gösterilir. Öğrenciden bu kelimeyi okuması istenilir. Araştırmacı tarafından kelimenin anlamı açıklanır ve bu kelimeyi içeren cümleler kurulur. Öğrencinin, kelimenin her sesini tek tek çıkarması ve aynı zamanda parmağıyla harflerin üzerinden geçmesi sağlanır. Okuma işlemi bittikten sonra kelime dikte çalışması yapılarak öğrenciye en az üç kere yazdırılır, yazdırılırken de öğrenciden her sesi çıkarması istenilir. Bu süreçte yine çeşitli kinestetik etkinliklerle öğretime destek verilir.

7. Metin Okuma: Bu aşamada öğrenciye öğrendiği sesleri içeren kelimelerden oluşan, öğrenci seviyesine uygun kısa metinler verilir. Öğrenciden metni okuması istenir ve öğretmen öğrencinin doğru okuyup okumadığını kopya metinden takip eder. Yapılan hataların düzeltilmesi için fırsat verilir. Metin okunduktan sonra öğrenciye metinle ilgili metni anlamaya yönelik sorular sorulur. Metin üzerinde tartışılır.

8. Dersi Özetleme: Dersin son aşaması olan bu aşamada ders kısa bir şekilde özetlenir. Özellikle ders sırasında öğrencinin zorlandığı bölümler tekrar edilir. Öğrenciye, evde çalışmak üzere dersle ilgili okuma ve yazma etkinlikleri verilir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, çalışma grubunu içeren her bir öğrenciye yönelik bulgular yer almaktadır. Nitekim her bir öğrenci için ayrı bulgulara yer verilmesi, çalışmanın amacı ve yöntemine uygun olması bakımından önemlidir. Araştırma; “Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar” ve “Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar” olmak üzere iki alt problemden oluşmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri ve bu alt problemlere ait bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

3.1. Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Orton-Gillingham okuma programı çerçevesinde uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akıcı okuma becerisini belirleyebilmek için öğrencilere üç metin okutulmuştur. Bu metinler; üçüncü sınıf düzeyinde “Anadolu”, ikinci sınıf düzeyinde “Ayça Mutfakta” ve birinci sınıf düzeyinde “Oyuncakçı Amca”dır. Ara test olarak ise çalışma grubunda yer alan öğrencilere üçüncü sınıf düzeyindeki “Dayanışma Örneği” ve “Kelaynak Kuşu” metinleri okutulmuştur. Okutulan metinlerle ilgili okuma düzeyine ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

3.1.1. Öğrenci 1

Okuma güçlüğü olan Öğrenci 1’e ait okuma düzeyine yönelik Orton-Gillingham okuma programı uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci 1’e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	139	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	9	%95	%83	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	56	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	5	%94	%92	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	30	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	1	%98	%75	Öğretim Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251	Son Test Sonuçları	10	%97	%42	Endişe Düzeyi

Tabloya göre, Öğrenci 1’in uygulama öncesi “Endişe” düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında “Öğretim” düzeyine yükseldiği görülmektedir. Uygulanan ara testlerde okutulan her iki metinde de Öğrenci 1’in okuma düzeyi bakımından “Endişe” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencinin uygulama öncesinde metinlerdeki okuma hataları sayısının fazla olmasını, öğrencinin bazı harflerin seslendirmesini karıştırmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak uygulama sonunda yapılan bu hataların sayısı azalmış ve nitekim okuma programı, öğrencinin harf bilgisi, ses farkındalığı gibi okuma becerilerini geliştirmiştir. Bu bulgular neticesinde Orton-Gillingham temelli öğretimin Öğrenci 1’in akıcı okuma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

3.1.2. Öğrenci 2

Tablo 4’de, Orton-Gillingham okuma programı uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin Öğrenci 2’ye ait bilgiler yer almaktadır. Orton-Gillingham okuma programı uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci 2'ye Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	123	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	15	%92	%92	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	27	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	2	%97	%92	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	17	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	3	%94	%92	Öğretim Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	18	Endişe Düzeyi	%67	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251	Son Test Sonuçları	11	%96	%75	Öğretim Düzeyi

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde, Öğrenci 2'in uygulama öncesinde "Endişe" düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında "Öğretim" düzeyine yükseldiği görülmektedir. Ara testlerdeki öğrencinin okuma düzeyinin, bilgilendirici metinde "Endişe" düzeyinde, hikâye edici metinde ise "Öğretim" düzeyindedir. Öğrencinin ara testlerdeki akıcı okuma düzeylerinin farklı olma durumuna, metin türünün etki ettiğini söylemek mümkündür. Öğrencinin, hikâye türündeki "Kelaynak Kuşu" metnini daha rahat ve keyifli okuduğu gözlem sonuçlarından anlaşılmaktadır. Öğrenci 2'nin akıcı okuma düzeyini belirlemek için elde edilen ön test ve son test bulguları, Orton-Gillingham temelli öğretimin öğrencinin akıcı okuma düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

3.1.3. Öğrenci 3

Öğrenci 3'e ait okuma düzeyine ilişkin ön test olarak uygulama öncesinde ve son test olarak uygulama sonrasındaki bulgular aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci 3'e Ait Okuma Akıcı Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	59	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	11	%94	%92	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	33	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	4	%95	%100	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	10	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	2	%96	%83	Öğretim Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	32	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251	Son Test Sonuçları	32	Endişe Düzeyi	%50	Endişe Düzeyi

Tablo incelendiğinde, Öğrenci 3'ün akıcı okuma düzeyinin uygulama öncesinde "Endişe" düzeyinde, uygulama sonrasında ise "Öğretim" düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencinin, bazı harflerin ayırımı yapmakta zorlandığı, bazı harflerin ise öğrenci tarafından bilinmediği görülmektedir. Uygulama sonunda ise öğrenci, bu hataları asgari düzeye indirmiş ve öğrencinin okuma düzeyi "Endişe" düzeyinden "Öğretim Düzeyine" yükselmiştir. Bu duruma göre, Orton-Gillingham temelli öğretimin Öğrenci 3'ün akıcı okuma becerisi üzerinde, olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür.

3.1.4. Öğrenci 4

Öğrenci 4'e ait Orton-Gillingham okuma programı uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin bulgular ile ara test bulguları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 6. Öğrenci 4'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	108	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	10	%95	%83	Öğretim Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	40	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	7	%92	%100	Öğretim Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	%8	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	0	%100	%92	Serbest Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	21	Endişe Düzeyi	%42	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251	Son Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi

Tablo 6'da görüldüğü üzere, Öğrenci 4'ün akıcı okuma düzeyi uygulama öncesinde “Endişe” düzeyindeyken, uygulama sonrasında üçüncü sınıf ve ikinci sınıf metinlerinde “Öğretim” düzeyine ve birinci sınıf metninde ise “Serbest” düzeye yükseldiği görülmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde Öğrenci 4'ün akıcı okuma beceri genel olarak gelişmiş ve bu gelişimin Orton-Gillingham temelli öğretim desteğiyle olduğu söylenebilir.

3.1.5. Öğrenci 5

Aşağıdaki tabloda Öğrenci 5'e ait Orton-Gillingham okuma programı uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen akıcı okuma düzeyine ilişkin bulgular ile ara test bulguları verilmektedir.

Tablo 7. Öğrenci 5'e Ait Akıcı Okuma Düzeyine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Yapılan Testler	Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf	187	Ön Test Sonuçları	87	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	68	Endişe Düzeyi	%17	Endişe Düzeyi
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf	77	Ön Test Sonuçları	28	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	18	Endişe Düzeyi	%33	Endişe Düzeyi
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf	48	Ön Test Sonuçları	9	Endişe Düzeyi	%0	Endişe Düzeyi
				Son Test Sonuçları	4	%92	%42	Endişe Düzeyi
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf	180	Ara Test Sonuçları	17	Endişe Düzeyi	%25	Endişe Düzeyi
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf	251	Son Test Sonuçları	19	%91	%50	Endişe Düzeyi

Bu bulgular, öğrencinin ara testlerde ulaştığı okuma düzeyinin uygulama öncesine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak ara testlerden sonra, öğrencinin bazı özel nedenleri, okuma düzeyinde düşüşe neden olmuştur. Bu durum öğrencinin uygulama sonrasındaki okuma düzeyini de etkilemiştir. Tablo 7 genel olarak incelendiğinde, Öğrenci 5'in akıcı okuma düzeyinin uygulama öncesinde ve sonrasında “Endişe” düzeyinde kaldığı görülmektedir.

3.2. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin, Orton-Gillingham okuma programı çerçevesinde uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisini belirleyebilmek amacıyla, ön test olarak uygulama öncesinde ve son test olarak uygulama sonrasında üçüncü sınıf düzeyinde “Anadolu”, ikinci sınıf düzeyinde “Ayça Mutfakta” ve birinci sınıf düzeyinde “Oyuncakçı Amca” isimli üç metin okutulmuştur. Ara test olarak ise öğrenciye üçüncü sınıf düzeyindeki “Dayanışma Örneği” ve “Kelaynak Kuşu” metinleri okutulmuştur. Öğrencilere okudukları metinlerle ilgili üç basit ve iki derinlemesine olmak üzere anlamaya yönelik toplam beş soru yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplara göre öğrencilerin anlama yüzdeleri oluşturulmuş ve aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Öğrenci 1

Tablo 8’de, Orton-Gillingham okuma programı çerçevesinde uygulama öncesinde ve sonrasında okuduğunu anlama becerisine ilişkin Öğrenci 1’e ait bilgiler yer almaktadır. Öğrenci 1’e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgular, aşağıda tablo halinde verilip açıklanmıştır.

Tablo 8. Öğrenci 1’e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Seviyesi	Sınıf	Metindeki Sayısı	Kelime	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Yüzdesi	Anlama
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf		187		2	%17	10	%83	
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf		77		1	%8	11	%92	
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf		48		0	%0	9	%75	
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf		180		Ara Testte Alınan Puan	4	Ara Test Anlama Yüzdesi	%33	
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf		251		5			%42	

Elde edilen bulgular neticesinde, uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasında öğrencinin anlama yüzdelere ve alınan puanlara bakıldığında genel olarak bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin uygulama öncesi okuduğunu anlama yüzdesinin düşüklüğünü, metni okurken yaptığı okuma hatalarının sayısının fazla olmasından kaynaklandığı söyleyebiliriz. Uygulama sonrası, öğrencinin yaptığı okuma hatalarının azalmasıyla, okuduğunu anlama sorularına verilen cevapların sayısı da artmaktadır. Bu bağlamda genel olarak Orton-Gillingham temelli öğretimin Öğrenci 1’in okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği görülmüştür.

3.2.2. Öğrenci 2

Öğrenci 2’ye ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin Orton-Gillingham okuma programı çerçevesinde uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları tabloda sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğrenci 2’ye Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Seviyesi	Sınıf	Metindeki Sayısı	Kelime	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Yüzdesi	Anlama
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf		187		3	%25	11	%92	
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf		77		3	%25	11	%92	
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf		48		2	%17	11	%92	
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf		180		Ara Testte Alınan Puan	8	Ara Test Anlama Yüzdesi	%67	
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf		251		9			%75	

Öğrencinin üç farklı seviyeye ait metinlerdeki son test anlama yüzdeleri aynı çıkmıştır. Uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasında, öğrencinin anlama yüzdelere bakıldığında, Orton-Gillingham temelli öğretim sonrası Öğrenci 2’nin okuduğunu anlama becerisinde, genel olarak bir artış olduğunu söylemek mümkündür.

3.2.3. Öğrenci 3

Öğrenci 3’e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgular, aşağıda tablo halinde verilerek açıklanmıştır.

Tablo 10. Öğrenci 3'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Seviyesi	Sınıf	Metindeki Sayısı	Kelime	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Yüzdesi	Anlama
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf		187		3	%25	11	%92	
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf		77		1	%8	12	%100	
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf		48		1	%8	10	%83	
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf		180		Ara Testte Alınan Puan	4	Ara Test Anlama Yüzdesi	%33	
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf		251			6		%50	

Uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrası bulgulara bakıldığında öğrencinin anlama oranlarında genel bir artış söz konusudur. Nitekim öğrencinin “Ayça Mutfakta” isimli metni anlama oranı çalışma sonrasında % 100'e ulaştığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Orton-Gillingham temelli öğretimin Öğrenci 3'ün okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

3.2.4. Öğrenci 4

Öğrenci 4'e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin Orton-Gillingham okuma programı çerçevesinde uygulama öncesi ve sonrası bulgular ile ara test bulguları aşağıda tablo halinde verilip açıklanmıştır.

Tablo 11. Öğrenci 4'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Seviyesi	Sınıf	Metindeki Sayısı	Kelime	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Yüzdesi	Anlama
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf		187		0	%0	10	%83	
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf		77		1	%8	12	%100	
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf		48		1	%8	11	%92	
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf		180		Ara Testte Alınan Puan	5	Ara Test Anlama Yüzdesi	%42	
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf		251			4		%33	

Tablo 11'deki veriler göz önüne alınarak uygulama öncesi, ara testler ve uygulama sonrasında öğrencinin anlama yüzdelerine bakıldığında genel olarak bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim öğrencinin “Oyuncakçı Amca” isimli metni anlama oranı uygulama sonrasında % 100'e çıkarken, “Anadolu” isimli metnin anlama oranı % 0'dan %83'e ulaşması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bağlamda elde edilen veriler neticesinde Orton-Gillingham temelli öğretim, Öğrenci 4'ün okuduğunu anlama becerisini geliştirmiştir.

3.2.5. Öğrenci 5

Öğrenci 5'e ait okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgular, aşağıda tablo halinde verilip açıklanmıştır.

Tablo 12. Öğrenci 5'e Ait Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Veriler

Metnin Adı	Metnin Türü	Metnin Seviyesi	Sınıf	Metindeki Sayısı	Kelime	Ön Testte Alınan Puan	Ön Test Anlama Yüzdesi	Son Testte Alınan Puan	Son Test Yüzdesi	Anlama
Anadolu	Bilgilendirici	3. Sınıf		187		2	%17	2	%17	
Ayça Mutfakta	Hikâye Edici	2. Sınıf		77		0	%0	4	%33	
Oyuncakçı Amca	Hikâye Edici	1. Sınıf		48		0	%0	5	%42	
Dayanışma Örneği	Bilgilendirici	3. Sınıf		180		Ara Testte Alınan Puan	3	Ara Test Anlama Yüzdesi	%25	
Kelaynak Kuşu	Hikâye Edici	3. Sınıf		251			6		%50	

Tabloya genel olarak bakıldığında, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin ara teste, uygulama öncesine göre artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Ara test ile son testler incelendiğinde, yapılan ara testin birinin son testlerin hepsinden yüksek olduğu, diğer ara testte ise son testlerin ikisinden düşük olduğu görülmektedir. Öğrencinin uygulama öncesi belirlenen okuduğunu anlama düzeyi uygulama sonunda artmıştır. Bu artış düzeyi öğrencinin özel nedenlerinden dolayı istenilen düzeyde değildir. Ancak elde edilen artış neticesinde

Orton-Gillingham temelli öğretimin Öğrenci 5'in okuduğunu anlama becerisini arttırdığını söylemek mümkündür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma, Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma öğretiminin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma kapsamında, çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin Orton-Gillingham okuma programı uygulama sonrasında uygulama öncesine göre akıcı okuma becerisinin geliştiğini söylemek mümkündür. Çalışma grubundaki dört öğrencinin Uygulama öncesi “Endişe” düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında “Öğretim” düzeyine yükseldiği görülmektedir. Çalışma grubuna dahil edilen bir öğrenci ise uygulama öncesi “Endişe” düzeyinde olan akıcı okuma düzeyinin, uygulama sonrasında da “Endişe” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenci uygulama sürecinde başlangıçta diğer öğrencilerle paralel ilerlese de, zamanla bazı olumsuz davranışlar göstermiştir. Özellikle izinsiz eşya alma girişimi ve ailesinin cezalandırma yöntemi, öğrencinin okul ve uygulamaya olan ilgisini önemli ölçüde azaltıp öğrencinin okuma programından ayrılmasına neden olmuştur. Bu öğrenciye ait veriler incelendiğinde, metinlerdeki yanlış okunan kelime sayısı bakımından, öğrencinin okuduğu yanlış kelimenin 187 kelimelik metinde 87'den 68'e; 77 kelimelik metinde 28'den 18'e; 48 kelimelik metinde ise 9'dan 4'e düştüğü görülmektedir. Yapılan okuma hataları incelendiğinde ise, öğrencinin uygulama sonrasında uygulama öncesine göre hata sayısının azaldığı görülmektedir. Ancak bu azalma, öğrencinin akıcı okuma düzeyindeki gelişiminde yetersiz kalmıştır. Literatür incelemesi yapıldığında, Orton-Gillingham yaklaşımı temel alınarak yürütülen bu çalışmadaki sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımının akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen Donah (2012) çalışmasında, Orton-Gillingham yönteminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ses farkındalığı, kelime tanıma, heceleme, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna varmıştır. Orton-Gillingham yaklaşımının öğrencilerin harf tanıma, ses farkındalığı, akıcı okuma, heceleme, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen diğer bir araştırmada, öğrencilerin normal okuma programına kıyasla ses farkındalığı, çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek sonuçlar aldıkları görülmüştür (Joshi, vd., 2002).

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise çalışma grubundaki öğrencilerin hepsi uygulama öncesinde, bazı seslerin ayrımını yapmada zorlandığı görülmüştür (c-ç, ö-ü, b-d, ı-i, m-n, c-ç, a-e, h-n, g-k, r-n, a-o sesleri gibi). Öğrenci 3'ün ise “j” ve “ğ” seslerini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin sesleri karıştmasının bir nedeni bazı harflerin yazılışlarının benzer olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ancak Öğrenci 4'ün “g-k” seslerini karıştırmasını, öğrencinin bazı kelimelerin seslendirilmesini yakın çevresinden duyduğu kadarıyla ilişkilendirmesine bağlayabiliriz. Örnek olarak metinde geçen “çekirdek” kelimesini, araştırmacı tarafından defalarca düzeltilmesine rağmen, öğrencinin “çeğerdek” şeklinde okuması verilebilir. Öğrencilerin Orton-Gillingham okuma programı sonrasında, uygulama öncesine göre harfleri tanıma, ses farkındalığı oluşturma, harf-ses ilişkisini kavrayabilme gibi bazı yetileri kazandıkları görülmüştür. Bu beceriler, önce öğrencilerin kendi seviyesinde, sonra yavaş yavaş sistematik bir şekilde bildiklerinin üzerine yeni sesler öğretilmek kaydıyla uygulama sırasında her derste geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya destek veren araştırmalar mevcuttur (Labat vd., 2014; Scheffel vd., 2008). Bu bağlamda Orton-Gillingham yaklaşımının temel aldığı Çoklu Duyusal Öğretimi'nin, okuma güçlüğü yaşayan çocukların alfabetik ilkeleri kazanması üzerine yürütülen araştırmalarda, çalışmada elde edilen bulgulara benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin, çalışma öncesinde ve çalışma sırasında bazı okuma hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Heceleyerek okuma, kelimeleri yanlış heceleme, hızlı okuma yapmak için kelimeleri yanlış okuma ve harf, hece, kelime ve satır atlama öğrencilerin yaptığı bazı okuma hatalarıdır. Çalışma sonunda ise öğrencilerin bu hataları büyük oranda azalttığı gözlenmiştir. Bu durumun, çalışmanın son test verilerine yansıdığı görülmektedir. Orton-Gillingham programında ses farkındalığı kazandırma, sesleri birbirinden ayırt etme etkinliklerinin, öğrencinin seviyesine bağlı olarak her derste sistematik bir şekilde verilmesi önem teşkil etmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, dildeki ses ayrımını yapamayan ve bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, sesleri bir araya getirerek kelime oluşturma ya da kelimeyi seslerine ayırma gibi bazı etkinlikleri gerçekleştirmekte zorlandıkları görülmektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2008; Foorman, vd., 1997; Vellutino vd., 2004; Elbro, 2010). Sesbilgisel farkındalık, bir kelimeyi hecelerine, seslerine ayırma ve sesleri doğru bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, konuşma dilindeki ses birimlerinin farkında olmaktır (Schnobrich, 2009). Bu nedenle Orton-Gillingham okuma programının, ses farkındalığını kazanamamış öğrencilere işitsel etkinliklerle desteklenen birebir öğretim yoluyla, bu beceriyi kazandırmaya yardımcı

olduğunu söyleyebiliriz. Bu sayede öğrencilerin okuma esnasında sesleri karıştırma, yanlış seslendirme yapma ve kelimeleri yanlış heceleme gibi okuma hatalarını yapmaları da engellenmiş olacaktır.

Okumanın gerçekleşebilmesinde en önemli etkenlerden biri de kelime tanımadır. Kelimenin tanınması okuyucunun ön bilgilerini kullanıp, zihninde yapılandırarak anlamlandırmasıdır. Kelime tanımının gerçekleşmediği, kelimelerin doğru anlamlandırılmadığı durumlarda okuduğunu anlamadan da söz etmek mümkün değildir (Akyol, 2010; Özbay, 2008; Karatay, 2007; Arıcı, 2008, s. 33). Bu bağlamda kelime tanıma ile okuma ve okuduğunu anlama arsında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim çalışmada uygulanan Orton-Gillingham okuma programının çalışmaya katılan öğrencilerin kelime tanıma bilgisini arttırdığını elde edilen bulgular neticesinde söyleyebiliriz.

Çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında Orton-Gillingham okuma programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlama yüzdeleri incelendiğinde Öğrenci 1'in üçüncü sınıf metnindeki okuduğunu anlama yüzdesi %17'den % 83'e, ikinci sınıf metninde bu oran % 8'den % 92'ye ve birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi % 0'dan % 75'e yükseldiği; Öğrenci 2'nin üçüncü sınıf metninde okuduğunu anlama yüzdesi %25'den %92'ye yükselirken, bu oran ikinci sınıf metninde de aynıdır. Birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi %17'den %92'ye yükselmiştir. Öğrenci 3'ün okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında üçüncü sınıf metnindeki anlama yüzdesi %25'den %92'ye, ikinci sınıf metninde bu oran %8'den %100'e ve birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi %8'den %83'e yükseldiği görülmektedir. Çalışma grubundaki Öğrenci 4'ün üçüncü sınıf metninde okuduğunu anlama yüzdesi ise %0'dan %83'e, ikinci sınıf metninde okuduğunu anlama yüzdesi %8'den %100'e ve birinci sınıf metninde ise anlama yüzdesi %8'den %92'ye yükselmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası Öğrenci 5'in okuduğunu anlama yüzdelerine bakıldığında ise, Orton-Gillingham okuma programı ile öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde bir iyileşme olduğunu söylemek mümkündür. Ancak öğrencinin anlama yüzdesindeki seviyesinin düşük olmasını, öğrencinin özel durumundan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğrencinin uygulama öncesinde okuduğunu anlama yüzdeleri incelendiğinde üçüncü sınıf metninde okuduğunu anlama yüzdesinde bir değişiklik görülmemiştir (%17). İkinci sınıf metninde anlama oranı %0'dan %33'e ve birinci sınıf metninde ise anlama oranı %0'dan %42'ye yükselmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi bakımından ara testler incelendiğinde ise uygulama öncesine göre okuduğunu anlama yüzdelerinde bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verilen cevaplar neticesinde, öğrencinin bilgilendirici türündeki metni anlama yüzdesi %25 iken, hikâye edici türündeki metni anlama yüzdesi %50 olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yardımcı etkinliklerden; metnin başlığından, metindeki resimlerden, anahtar kelimelerden yararlanarak metnin içeriği hakkında fikir üretmek tahminde bulunulabilir (Güneş, 2009). Okuduğunu anlama becerisi; metne uygun başlık bulma, metnin ana fikrini bulma, metni ya da okunan paragrafı özetleme, metninde daha sonraki paragraflarda ve metin sonunda neler olacağını tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi bazı bilişsel işlemleri yerine getirebilmeye bağlıdır (Demirel ve Şahinel, 2009: 89; Karatay, 2013, s. 238; Kuşdemir, 2014). Okuma programının etkililiğini ölçen Orton-Gillingham temelli öğretimin ele alındığı bu çalışmada da okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerden yararlanılmış olup, çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin arttığı görülmüştür. Bothina (2023), disleksi riski taşıyan çocuklar arasında Orton-Gillingham tabanlı öğretimin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaç edinen çalışmasında, benzer sonuçlar elde etmiştir. Bothina (2023) çalışmasında, Orton-Gillingham temelli öğretimin, disleksi riski altında olduğu tespit edilen çocuklar arasında okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen gözlem sonuçlarına göre, Öğrenci 1'in genel olarak kendini ifade edemeyen, düşünceleri doğru dahi olsa söylemekten çekinen, özgüven eksikliği yaşayan bir karaktere sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, öğrenciye uygulama sırasında olumlu geri dönütler verilmesi, yapabileceğine inandırılmaya çalışılması gibi destekleyici etkinliklerle, uygulama sonrasında nispeten azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan okuma hatalarının uygulama sonunda azalması, öğrencinin metni anlamasına ve okuduğunu anlamaya ilgili sorulara daha fazla doğru cevap vermesine yol açmıştır. Öğrenci 2'nin ise uygulama öncesinde, okuduğu metni anlamaya yönelik istekli olmadığı, sorulara cevap vermek istemediği, okuma hatalarının fazla olmasından metni anlayamadığı gözlenmiştir. Ancak uygulama sonrasında metinle ilgili anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenme, metinde geçen olayları güncel olaylarla ilişkilendirme, metni anlamaya yönelik sorulara daha yüksek motivasyonla cevap verme, özellikle metnin ana fikrini bulmada başarılı olduğu gözlenmiştir. Öğrenci 3'ün, gözlem sonuçları

incelendiğinde öz güveninin yüksek olduğu görülmektedir. Hatta uygulama öncesinde okuduğunu anlamaya ilgili verdiği cevapların yanlış olmasına rağmen, doğru olduğunu iddia etmiştir. Uygulama öncesinde okuduğu metinde yapılan okuma hataları, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Uygulama sonrasında öğrencinin kelime tanıma düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de buna bağlı olarak arttığı görülmektedir. Öğrenci 4'e ait gözlem sonuçları incelendiğinde ise öğrencinin sınıf içinde ve okulda sessiz ve içine kapanık bir öğrenci olduğu görülmüştür. Ancak öğrencinin ailesiyle yapılan görüşme sonunda, anne tarafından öğrencinin çok aktif, kendini ifade edebilen, yeri geldiğinde kavga edebilen, hatta annenin ifadesiyle “*yaramaz*” bir kişiliğe sahip olduğu söylenmiştir. Bu nedenle uygulama süresince öğrenciye sorular sorulmuş ve öğrenci daha yakından tanınmaya çalışılmıştır. Bu yakın ilgi öğrenciyi çoğunlukla rahatlatmış ve uygulama esnasında daha olumlu dönütler alınmasını sağlamıştır. Bu nedenle uygulama sonunda öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verilen cevapların doğruluk oranının arttığı söylenilebilir. Aynı zamanda, öğrencinin uygulama sonunda yapılan okuma hatalarının azalması, okuduğunu anlama düzeyine etki ettiği düşünülmektedir. Öğrencinin uygulama öncesinde okuduğunu anlamaya yönelik sorulardan büyük bir kısmına cevap veremediği görülmektedir. Bunun, öğrencinin uygulama öncesinde kelime tanıma düzeyinin “Endişe” düzeyinde olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğrencinin aynı zamanda sorulara cevap verirken çekindiği gözlenmiştir. Bunu aileyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler ışığında, anne ve ağabeyinden şiddet görmesiyle açıklayabiliriz. Öğrenci doğru bildiği cevapları bile söylemekten çekinmektedir. Uygulama sırasında öğrencinin yaptığı doğru davranışlar ve okuduğunu anlamaya verdiği doğru cevapların pekiştirilmesiyle, öğrenci sorulara doğru cevap vermeye başlamış, motivasyonunda artış görülmüş ve başarılı olmaya karşı güven duygusu gelişmiştir. Ancak uygulama sonuna doğru öğrencide meydana gelen davranış değişikliği, çalışmanın etkinliğini de azaltmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ev ve okul çevresinde birtakım olumsuz baskılara maruz kaldığı çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Yıldız, Ateş ve Yıldırım'ın (2008) de belirttikleri üzere okuma güçlüğü yaşayan bireylerin aile fertleri tarafından beceriksizlikle suçlandığı, alay edilip küçük görüldüğü, psikolojik baskı uygulandığı ve fiziksel şiddete maruz kaldığı; arkadaşları tarafından ise dalga geçilip, sınıf ortamından dışlandığı ve hatta bazı kaba davranışlarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu sonuçların, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini gözle görülür bir şekilde olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu bakımdan dış etkenler ortadan kaldırıldığı takdirde Orton-Gillingham okuma programının öğrencinin okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki edeceğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin planlanan okuma etkinliğine katılmasında, okuduğunu anlamaya ilgili sorulara cevap vermelerinde, motivasyon faktörünün önemli bir katkısı vardır. Bu bağlamda gözlem sonuçlarına bakıldığında, uygulama öncesinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin (Öğrenci 5 hariç) uygulama etkinliklerine karşı motivasyonlarının, uygulama sonrasına doğru artış gösterdiği saptanmıştır. Bu artış sayesinde, öğrenciler kendilerinden emin, okumaya, yazmaya ve okuduğunu anlamaya karşı istekli bireyler haline gelmişlerdir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini, içsel motivasyonun artmasıyla yakın ilişkili olduğunu öngören araştırmalar da (Yıldız, 2010; Yıldız ve Akyol, 2010; Dündar ve Akyol; 2014; Karakoç Öztürk, 2012; Sweet vd., 1998; Arıcı, 2008, s. 33) mevcuttur.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar dâhilinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere Orton-Gillingham okuma programı uygulanmış ve öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Bu uygulama okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için erken tanı ve tedavi çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenler tarafından okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere, modelin daha önceki sınıflarda uygulanması oldukça önemli olacağından daha iyi sonuçlar elde edilmesi bakımından önerilebilir.

Öğrencilerin istenilen düzeyde okuma becerilerinin geliştirilmesi için, bu öğrencilerin neden okuma güçlüğü çektiğinin ortaya konulması gereklidir. Aile içinde ya da okulda sınıf ortamından kaynaklı okuma güçlüğü yaşayabilirler. Daha üst düzeydeki okuma güçlüğüyle karşılaşan öğrencilerin ise mutlaka profesyonel bir yardım alabilmesinin önü açılmalıdır. Veli öğretmen işbirliği içerisinde bu öğrenciler, rehberlik araştırma merkezleri gibi resmi ya da özel kuruluşlara yönlendirilmelidir.

Uygulama eğitim-öğretim yılının bir yarısında uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Ancak ileride yapılacak çalışmaların, öğrencilerin okuma güçlüğü gidermede daha etkili olması ve öğrencinin başarısını takip etmeye olanak sağlaması bakımından, daha uzun döneme yayılarak uygulanmasının bu modeli daha etkili kılacağı düşünülmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının aile ile ilişkilerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ailelerin okuryazarlık seviyesi düşük, çocuklarına güven duygusu yetersiz, ilgisiz ve birlikte vakit geçirmeleri yok denecek kadar azdır. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik çocuklarının durumları, onların bu durumla nasıl baş edebileceği, bu konuda çocuklarına nasıl yardım etmeleri gerektiği gibi konuları içeren bir eğitim programı düzenlenebilir.

Okuma güçlüğü hemen hemen her ilde, her okulda ve her sınıfta karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, bu durumda olan öğrencilerine nasıl yardım edecekleri konusunda tam olarak bir fikre sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler kendi deneyimleri ışığında öğrencilere yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlere verilecek olan, okuma güçlüğü ya da daha genel olarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin durumlarıyla nasıl baş edeceklerine dair, hizmet içi seminerlerinin sayısı artırılmalıdır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere kalabalık sınıf ortamlarında çoğunlukla yeterli eğitim verilememektedir. Bu öğrencilerin daha iyi bir okuma yazma seviyesine gelebilmeleri için bire bir ya da küçük grup çalışması şeklindeki eğitim önem teşkil etmektedir. Bu nedenle sınıflarda öğrencilerin okuma başarısını arttırmayı sağlayacak, öğrencilere profesyonel destek verebilecek ve bu alanda öğretmenlere yardımcı olacak okuma uzmanları yetiştirilmelidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan, ancak zihinsel engeli bulunmayan bu öğrenciler için eğitim sisteminde buna yönelik değişiklikler yapılabilir.

Bunun yanında okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, okuma metinleri dışında eğitici materyaller vasıtasıyla desteklenmelidir. Renkli ve dikkat çekici her türlü oyun kartları, oyuncak, dergi, gazete, broşür gibi pek çok materyal okuma güçlüğünü yenmede etkili olabilecek unsurların sadece bir kaçıdır. Göze hitap eden eğlenceli karikatürler, çizgi film karakterlerinin kullanıldığı her türlü görsel materyaller okuma becerisinin geliştirilmesinde yardımcı etkenlerdir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, uygulama sırasında öğrencinin daha etkin öğrenmesini sağlayan görsel, işitsel ve kinestetik becerilerin dâhil edildiği bu tür materyal ve etkinliklerin sayısı arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. PegemA.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. PegemA.
- Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 29, 259- 274.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Birsh, Judith R. (2005). *Multisensory teaching of basic language skills*. Brookes.
- Bothina, M. H. A. (2023). Using online Orton-Gillingham lessons to teach reading comprehension and word recognition to preschool children at risk for dyslexia. *Psycholinguistics*, 33 (2), 6–28. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-33-2-6-28>
- Clark, D. & Uhry, J. (1995). *Dyslexia: theory and practice of remedial instruction*. York.
- Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research methods in education*. Routledge (4. Baskı).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. MA: Pearson.
- Davis, J. B. (2011). *The Effects of an Orton-Gillingham-based reading intervention on students with emotional/behavior disorders*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Toledo.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2009). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. PegemA.
- Denton, C. A., Foorman, B. R., & Mathes, P. G. (2003). Perspective: Schools that “beat the odds”: Implications for reading instruction. *Remedial and Special Education*, 24(5), 258-261.
- Donah, S. (2012). *The efficacy of an after-school based tutoring program in Orton-Gillingham approach*, [Unpublished Doctoral Dissertation]. American International College.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ekwall, E.E. & J.L.Shanker.(1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (2. Baskı.), Allyn & Bacon.

- Elbro, C. (2010). Dyslexia as disability or handicap: When does vocabulary matter? *Journal of Learning Disabilities, 43*, 469-478
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (1997). Early interventions for children with learning disabilities. *Scientific Studies in Reading, 1*, 255-276.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill
- Goswami, U. (2008). Reading, dyslexia and the brain. *Educational Research, 50*, 135- 148.
- Gray, E. S. (2008). Understanding dyslexia and its instructional implications: A case to support intense intervention. *Literacy Research and Instruction, 47*, 116-123.
- Guyer, B.P. & Sabatino, D. (1989). The effectiveness of a multisensory alphabetic phonetic approach with college students who are learning disabled. *Journal of Learning Disabilities, 22*(7), 430-434.
- Guyer, B., Banks, S., Guyer, K. (1993). Spelling improvement for college students who are dyslexic. *Annals of Dyslexia, 43* (1), 186-193.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (11), 1-21.
- Hook, P., Macaruso, P., & Jones, S. (2001). Efficacy of fast for word training on facilitating acquisition of reading skills by children with reading difficulties: A longitudinal study. *Annals of Dyslexia, 51*, 75-96.
- Joshi, R. M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory approach. *Annals of Dyslexia, 52*, 229-242.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M., & Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary- and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 101-114. doi:10.1177/0022219407313412
- Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2), 59-72.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretim El Kitabı* içinde (s. 221-264). Pegem Akademi.
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Labat, H., Ecalle, J., Baldy, R., & Magnan, A. (2014). How can low-skilled 5-year-old children benefit from multisensory training on the acquisition of the alphabetic principle? *Learning and Individual Differences, 29*, 106-113.
- Montgomery, J.L. (2013). *A case study of the preventing academic failure orton-gillingham approach with five students who are deaf or hard of hearing: using the mediating tool of cued speech*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 140-147.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)*, 17-20.

- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011), İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, (4), 71-91.
- Pardo, L. S (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher Volume. 58*, 3. <https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5>.
- Post, Y. (2003). Reflections. Teaching the secondary language functions of writing, spelling, and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 128-148.
- Ritchey, K. D., & Goetze, J. L. (2006). Orton-Gillingham-Based reading instruction: A review of literature. *Journal of Special Education. 40*(3), 171-183.
- Rose, T. & Zirkel, P. (2007). Orton-Gillingham methodology for students with reading disabilities. *Journal of Special Education, 41*, 171-185.
- Scheffel, D., Shaw, J., & Shaw, R. (2008). The efficacy of a supplemental multi-sensory reading program for first-grade students. *Reading Improvement*, 45(3), 139-152.
- Schnobrich, K. M. (2009). *The relationship between literacy readiness and auditory and visual perception in kindergarteners*, [Unpublished Master's Thesis]. Miami University, Oxford.
- Shaywitz, & Shaywitz, (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology. 20*: 1329-1349.
- Simpson, S. Swanson, K. & Kunkel, J. (1992). The impact of an intensive multisensory reading program on a population of learning-disabled delinquents. *Annals of Dyslexia*, 42, 54-66.
- Somekh, B. (2006). Action research: a methodology for change and development. *Maidenhead: Open University*.
- Stoner, J. (1991). Teaching at-risk students to read using specialized techniques in the regular classroom. Reading and writing. *An Interdisciplinary Journal, 3*, 19-30.
- Sweet, A.P., Guthrie J.T., Ng M.M (1998) Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 210-223.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (Dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2-40.
- Vickery, K. S., Reynolds, V. A., & Cochran, S. W. (1987). Multisensory teaching approach for reading, spelling and handwriting, Orton-Gillingham based curriculum, in a public school setting. *Annals of Dyslexia, 37*, 189-200.
- Westrich-Bond, A. (1993). *The effect of direct instruction of a synthetic sequential phonics program on the decoding abilities of elementary school learning disabled students*, [Unpublished Doctoral Dissertation]. New Brunswick: The State University, Rutgers.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M., Ateş, S. ve Yıldırım, K., (2008). Opinions of parents with dyslexic children about the problems they and their children experience. *2nd International Conference on Special Education*, Marmaris, Turkey, June 18-21.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0230, 5*, (4), 1690-1700.