GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE DİSLEKSİLİ BİREYLERE UYGULANAN EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALARA KATKISI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

EMİNE BALCI

DOKTORA TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : EMİNE

Soyadı : BALCI

Bölümü : İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI,

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Amerika Birleşik Devletleri'nde Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitim ve Öğretim Programlarının Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Katkısı Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : The Evaluation of Education Programs Used for Individuals with Dyslexia in USA in Terms of Its Contribution to the Studies in Turkey.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine BALCI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Balcı tarafından hazırlanan "Amerika Birleşik Devletleri'nde Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitim ve Öğretim Programlarının Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Katkısı Açısından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL .....

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Bekir BULUÇ .....

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Yusuf DOĞAN .....

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU .....

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA .....

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR .....

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12/10/2015

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ .....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tüm Dislektiklere…

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden bugüne kadar bana rehberlik eden, akademik yaşamımı şekillendirmemde en büyük desteği veren ve bana inanan, hem akademik hem de yaşam tecrübesiyle her zaman yanımda olan ve benden gülen yüzünü, desteğini hiç esirgemeyen öğretmenim ve değerli danışmanım Prof. Dr. Hayati Akyol'a teşekkür ederim.

2003 yılından bu yana öğrencisi olduğum, bana inanan, her koşulda destek veren, hem psikolojik hem akademik destekleriyle kendimi güvende hissettiğim değerli öğretmenim Prof. Dr. Selma Yel'e; çalışmamın şuan ki durumuna gelmesinde büyük katkıları olan Doç. Dr. Bekir Buluç ve Doç. Dr. Yusuf Doğan'a; lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimimde emeği geçen tüm değerli Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğretim üyelerine ve çalışanlarına teşekkürü borç bilirim.

'2214-A - Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı' kapsamında, doktora tezimi destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayat yolunda, karşımıza ne çıkarsa çıksın beraber el ele yürüdüğümüz ve yürüyeceğimiz, onlarla kendimi güçlü hissettiğim kardeşlerim Hakan Çetin ve Hasan Çetin'e her türlü destekleri için teşekkür ederim.

Teşekkürün en büyüğünü hak eden; beni ve kardeşlerimi gözünden sakınan, attıkları her adımda sadece bizim refah ve mutluluğumuzu düşünen, onların evladı olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim, bu zorlu süreçte benimle birlikte uykusuz kalan sevgili annem Makbule Çetin, babam Muzaffer Çetin, anneannem Emine Çimen'e; bu zorlu yolda ne olursa olsun her zaman yanımda olan, bana güç veren sevgili eşim Murat Balcı'ya, en sıkıntılı anlarımda tek bir gülüşü ile bana yaşama sevinci ve gücü katan, tezimle birlikte büyüyen biricik kızım Elif Balcı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, her türlü yardım ve desteğini bizden esirgemeyen, her an varlıklarıyla bize destek olan Nadir Yıldırım ve Duygu Yıldırım ile Alper Kızıltaş ve Esra Kızıltaş'a teşekkür ederim.

With sincere gratitude, I thank Dr. Janet Spector, supervisor of my doctoral program in USA, for her endless support of this dissertation process.

Thank you Diane Jackson for valuable academic support and her friendship. Thank you for all of the wonderful teachers from University of Maine for spending endless hours in bringing this study to fruition.

I would like to thank Melon Lane, Linda Manning, Linda Kuhn, and Judy Sticles for believing in me as an educator and inspiring me to progress. Thank you to all of the precious teachers from Old Town Primary School, Asa C. Adams School, Conley Speech, Language and Hearing Center and Children's Dyslexia Center who participated in this study.

I would like to acknowledge Eloise Kleban, Sylvia Libby, Christine Dirmeir, Soyako Mori, Anna Caballero, Sarah Cook, and Veronica Hayes. I could not have done this at all without your help and would not feel so safe and comfortable in USA.

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE DİSLEKSİLİ BİREYLERE UYGULANAN EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALARA KATKISI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Emine BALCI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ABD'de disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek ve Türkiye'de yapılan çalışmalarla karşılaştırarak program geliştirme çalışmalarına, bu öğrencilerin erken tanılanmasına ve teşhislerinin yapılmasına, verilecek sınıf içi eğitimlere, destek eğitim çalışmalarına, bu öğrencilerin haklarına ilişkin yasal düzenleme çalışmalarına ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır. Tübitak'ın '2214-A -Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı' kapsamında desteklediği bu araştırma; ABD'nin Maine eyaletinde; Maine Üniversitesi, iki ilkokul ve iki disleksi merkezinde yapılmış, araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler gözlem, görüşme ve alanyazın taraması yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırmacı tarafından; Maine Üniversitesi'nde disleksi ve okuma eğitimi ile ilgili iki derste, disleksi merkezlerinde toplam yedi eğitmenin derslerinde ve iki ilkokulda farklı kademelerde yer alan 9 sınıfta programlı ve sürekli katılımlarla gözlemler yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek amacıyla, Maine Üniversitesi'nde 9 öğretim üyesi, iki disleksi merkezinin yöneticileri ve iki ilkokulda toplam 36 eğitmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada görüşme ve

gözlemlerle elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerle, ülkemizde pek kullanılmayan fakat ABD'de disleksili öğrencilerin eğitim-öğretiminde kullanılan metot ve teknikler tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu gözlem ve görüşmeler, çalışmanın kavramsal çerçevesinin oluşmasına da katkı sağlamıştır. Araştırmacı, oluşturulan bu kavramsal çerçevede, alanyazın taraması yapmış ve elde edilen veriler doğrultusunda, bu kavramları tanıtmaya çalışmıştır. Araştırmada; ABD'de disleksili bireylerin değerlendirme süreçleri, bu öğrencilere uygulanan eğitsel tedavi yöntemleri, özel eğitim hizmetleri dışında yararlanılan destek eğitim uygulamaları ve disleksili bireylerin haklarını koruyan yasalarla ilgili verilere ulaşılmıştır. Ulaşılan bu bilgiler doğrultusunda Türkiye'de disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programları ve uygulanan disleksi politikaları, karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Disleksi, dislektik, özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü okuma eğitimi.

Sayfa Adedi **:** 388

Danışman **:** Prof. Dr. Hayati AKYOL

THE EVALUATION OF EDUCATION PROGRAMS USED FOR INDIVIDUALS WITH DYSLEXIA IN USA IN TERMS OF ITS CONTRIBUTION TO THE STUDIES IN TURKEY

(Ph.D Thesis)

Emine BALCI

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2015

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate education and training programs used for individuals with dyslexia in the United States and contribute to program development studies, diagnosis and early identification of these students, educational treatment methods applied to these students, support of educational applications except special education services, law regulations studies about dyslexic individuals and teacher training studies by comparing them with the ones in Turkey. This research, that is supported by the the auspices of TUBITAK '2214/A – International Research Fellowship Program (for Doctorate Students) was carried out at the University of Maine, two elementary schools, and two dyslexia center that are located in the state of Maine. Descriptive survey method was used in this study. The data was collected by interviews , observations, and literature review methods. The observations were performed in scheduled and continuous participation by the researcher and were carried out: in two courses at the University of

Maine related to dyslexia and reading training, a total of seven instructor's classes in dyslexia center, and nine classes of different grades in both primary schools. The interviews were conducted with nine lecturers at the University of Maine, directors of two dyslexia centers, and a total of 36 instructors at two primary schools to examine education and training programs used for individuals with dyslexia and to implement the dyslexia policy in the United States. Content analysis is one of the methods of qualitative data was used to analyze the data obtained from the interviews and observations in the study. The conceptual framework obtained by the interview and observation methods have led to emergence of the methods which are unfamiliar to methods used in Turkey. However, these methods used in education and training processes of dyslexic students in the United States. Therefore, the literature survey conducted within the framework of this concept and tried to introduce these concepts according to the data obtained in the study. The following data was found in the study; assessment process of dyslexic individuals in the United States, educational treatment methods applied to these students, utilized support of educational applications except special education services and the laws protecting the rights of dyslexic individuals. Education and training programs that applied to dyslexic individuals and implemented policies in Turkey were comparatively investigated through these accessible information.

Key Words **:** Dyslexia, dyslexic, specific learning disabilities, reading difficulties, reading training.

Page Number **:**388

Supervisor **:** Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU…….i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI…….....ii

JÜRİ ONAY SAYFASI……..…….iii

TEŞEKKÜR…….…… v

ÖZ……vii

ABSTRACT…….……ix

TABLOLAR LİSTESİ ……..……..xvii

ŞEKİLLER LİSTESİ..……...….xviii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ……..……xx

BÖLÜM 1..…….1

GİRİŞ…….. 1

1.1. Problem Durumu…….……..…….1

1.2. Araştırmanın Amacı…….…. 6

1.3. Araştırmanın Önemi…….……6

1.4. Problem Cümlesi…….……. 10

1.5. Alt problemler.…….……. 10

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.…….……. 10

1.7. Araştırmanın Varsayımları…….... 10

1.8. Tanımlar…… 11

BÖLÜM 2.…….…….13

KAVRAMSAL ÇERÇEVE……13

2.1. Öğrenme…..…..…….13

2.2. Öğrenen ile İlgili Faktörlerin Öğrenme Üzerindeki Etkisi……..…… 14

2.3. Öğrenme Güçlüğü……...……. 16

2.4. Disleksi……..…..…….. 18

2.5. Disleksinin Tarihsel Gelişimi……..…… 18

2.6. Disleksinin Tanımı……... 20

2.7. Disleksinin Sınıflandırılması.…… 25

2.7.1. Gelişimsel Disleksi ve Sonradan Edinilmiş Disleksi……. 25

2.7.2. Yüzeysel Disleksi ve Fonolojik Disleksi…… 26

2.8. Disleksi Bireyleri Nasıl Etkiler ?…..……. 29

2.9.Disleksinin Erken Teşhisi ve Dislektik Bireylerde Görülebilecek Erken İpuçları…….……..…….. 31

2.9.1. Geç Konuşma…….……..…31

2.9.2. Bireyin Ailesinde Varolan Disleksi Hikayesi……..… 32

2.9.3. Dil Gelişiminde Gecikme / Dil İle İlgili Problemler..…..…….. 32

2.9.4. Zaman ve Mekan Kavramlarında Sıkıntılar Yaşama..…… 34

2.9.5. Hiperaktif Davranışlar ve Dikkatsizlik…….…… 35

2.9.6. Düşük Benlik Algısı ve Düşük Kendine Güven……..…..… 35

2.10. Tarama, Değerlendirme ve Tanılama……..……..…….. 37

2.10.1. Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R) Örnek Uygulaması…….……..…….…….…… 39

2.11. Disleksi Hakkında Yanlış Bilinenler……..……..... 40

2.12. Disleksi ve Beyin……..…… 45

2.13. Disleksi ve Gen İlişkisi……..……..... 48

2.14. Disleksi ve Cinsiyet İlişkisi……..……..……50

2.15. Disleksi ve Renkli Şablonlar…….52

2.16. İlgili Araştırmalar……..54

2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar……54

2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar…….…….66

BÖLÜM 3……83

YÖNTEM……83

3.1. Araştırmanın Modeli…….…… 83

3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi……84

3.2.1. Asa C. Adams İlkokulu……..…….……85

3.2.2. Old Town İlkokulu…….…….87

3.2.3. Çocuk Disleksi Merkezi…….88

3.2.4. Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi……..88
3.3. Veri Toplama Araçları…….……..…… 90
3.3.1. Yapılandırılmamış Gözlem Formu…….……..90
3.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu……..……92
3.3.3. Alanyazın Taraması.…….……93
3.4. Veri Toplama Süreci……..93
3.5. Veri Analizi……..96
BÖLÜM 4……98
BULGULAR VE YORUM…...……..…98
4.1. Dislektik Bireylerin Değerlendirilmesi……..…98
4.1.1. ABD'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları……..…98
4.1.2. ABD'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları……101
4.1.2.1. İşitme ve Görme Testleri……..…. 101
4.1.2.2. Anlama ve Sözlü Dil Yeteneği……102
4.1.2.2.1. Woodcock-Johnson III ve Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi-Revize Edilmiş (WRMT-R……103
4.1.2.3. Fonolojik Farkındalığın Standart Testlerle Değerlendirilmesi…….…..…….…….103
4.1.2.3.1. Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2 (CTOPP-2) ……..104
4.1.2.3.2. Gray Sesli Okuma Testi-4 (GORT-4)……106
4.1.2.3.3.Verimli Kelime Okuma Testi-2 (TOWRE-2).. …….107
4.1.2.3.4. Yazılı Dil Testi-4 (TOWL-4)…...…….....108
4.1.3. Türkiye'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları ……..110
4.2. Dislektik Bireylere Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemleri……113

4.2.1. ABD'de Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları……..……113
4.2.2. ABD'de Disleksili Bireylere Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları…...…….…. 114
4.2.2.1.Çoklu Duyusal Öğrenme ve Orton- Gillingham Okuma Programı……. 116
4.2.2.1.1. Çoklu Duyusal Çalışmaların Tarihsel Süreci…116
4.2.2.1.2. Çoklu Duyusal Eğitim ve Beyin…..…… 118
4.2.2.1.3. Çoklu Duyusal Eğitim ve Okuma……120
4.2.2.1.4. ABD'de Disleksili Öğrencilere Uygulanan Çoklu Duyusal Öğrenme Uygulamaları Gözlem Sonuçları..122
4.2.2.2.Wilson Okuma Programı……..154
4.2.2.2.1. Disleksili Bireylere Uygulanan Wilson Okuma Programı Gözlem Sonuçları……..156
4.2.2.2.1.1. Wilson Okuma Programı Ders Planı. ……..……..157
4.2.2.2.1.2. Wilson Okuma Programı Örnek Uygulamaları…….162
4.2.2.3. Lindamood Fonem Sıralama (LiPS) Programı…..167
4.2.2.3.1. LİPS Basamakları……..……169
4.2.2.4. Disleksik Bireylere Uygulanan Diğer Eğitim Programları ……..……..…… 175
4.2.2.4.1. Barton Okuma Programı ve Heceleme Sistemi …….175
4.2.2.4.2. Davis Okuma Programı…...……..…178
4.2.2.4.3. Dolch Kelime Listesi……..……180
4.3. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitimin İşleyişi……..……182
4.3.1. ABD'deki Okullarda Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları..…182
4.3.2. ABD'deki Okullarda Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları.185

4.3.2.1. Müdahale Dönüt (RTI) Eğitim Modeli……..……185
4.3.2.2. Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı..189
4.3.2.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP) Ekibi..190
4.3.2.3.1. Örnek IEP Toplantısı……..……193
4.3.2.4. Bölüm 504 Planı……..……..194
4.3.2.5. Yeterli Yıllık İlerleme (AYP)….……..196
4.3.2.6. AIMSweb İle Değerlendirmeleri İzleme…..……..198
4.3.3. Türkiye'de Engelli Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları……..200
4.3.3.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)…..…..201
4.3.3.2. Kaynaştırma Eğitimi……203
4.3.3.3. Destek Eğitim Odaları…….……...……..…205
4.4. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalar……207
4.4.1. ABD'de Özel Eğitim Hizmetleri İle İlgili Mevzuatlara İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları……..…….207
4.4.1.1. Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA)…….. 209
4.4.1.2. Mesleki Rehabilitasyon Yasası- Bölüm 504……214
4.4.1.3. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB)…216
4.4.2. Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri İle İlgili Mevzuatlara İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları……. 217
4.4.2.1. 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ve 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu……218
4.4.2.2. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname…… 221
4.4.2.3. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği…….…… 222
BÖLÜM 5…… .226
SONUÇ VE TARTIŞMA…….226
5.1. Dislektik Bireylerin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma..226

5.1.1. Disleksili Çocukların Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar……. 226

5.1.2. Disleksili Çocukların Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Tartışma……..… 228

5.2. Dislektik Çocuklara Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma…….…….. 232

5.2.1. Dislektik Çocuklara Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar..…..…… 232

5.2.2. Dislektik Çocuklara Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Tartışma……..…… .235

5.3. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Sonuç ve Tartışma……..…… 237

5.3.1. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Sonuçlar……...…… 237

5.3.2. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Tartışma…..…..…… 238

5.4. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalara İlişkin Sonuç ve Tartışma…….244

5.4.1. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalara İlişkin Sonuçlar……...244

5.4.2. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalara İlişkin Tartışma……..245

5.5. Öneriler……..……..251

KAYNAKLAR……..254

EKLER…..……280

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R)……..……39
Tablo 2. ABD'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri ……..……99
Tablo 3. Standart Testlerin Tercih Edilme Sebepleri……..……..…..…… 101
Tablo 4. Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2'de (CTOPP-2) Kullanılan Alt Testler…….105
Tablo 5. GORT-4 Ham Punaları Standart Puana Çevirme…… 106
Tablo 6. Yazılı Dil Testi-4'de (TOWL-4) Kullanılan Alt Testler……..…..109
Tablo 7. ABD'de Disleksili Bireylere Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları…….……..……114
Tablo 8. İngilizcede Basit ve Kompleks Heceler……..….124
Tablo 9. Wilson Okuma Programı Ana Şeması……..……156
Tablo 10. Wilson Okuma Programı İçin Grup Ders Planı……..……..……..162
Tablo 11. Barton Okuma Programının Seviyeleri……..……176
Tablo 12. ABD'deki Okullarda Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları…….. 183
Tablo 13. Türkiye'de Okullarda Öğrenme Güçlüğü Çeken Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamaları…….……..…..200
Tablo 14. ABD'de Disleksili Bireylerle İlgili Yürürlülükte Bulunan Yasalar……207
Tablo 15. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri İle İlgili Mevzuatlar……..…… 217

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ABD'de toplam nüfusta disleksinin görülme oranı……..…….……3
Şekil 2. Disleksinin davranışsal problemler ve akademik başarısızlıkla ilişkisi……7
Şekil 3. ABD'de toplam nüfusta öğrenme güçlüğünün görülme oranı……..…..…….17
Şekil 4. Disleksinin öğrenme güçlükleri içindeki yeri…….……22
Şekil 5. Dislektiklerin okurken metni algılama şekilleri……..……29
Şekil 6. Okuma problemi yaşamayan okuyucular ve dislektik okuyucuların yıllara göre okuma başarıları……..…..……30
Şekil 7. Beynin okuma ile ilgili alanları……...……47
Şekil 8. Dislektik ve normal okuyucuların okumaları sırasında beyin aktivasyonları…….48
Şekil 9. Renkli şablonlarla okuma öğretimi…….52
Şekil 10. Ses- harf ilişkisini öğretmeye yönelik örnek bir çoklu duyusal çalışma…….121
Şekil 11. Kuma yazarak harf öğretimi……122
Şekil 12. Hece kartlarıyla okuma öğretimi çalışması…….……124
Şekil 13. Kelime kartlarıyla okuma öğretimi çalışması…….……126
Şekil14. Resim kartlarıyla okuma öğretimi çalışması……129
Şekil 15. Resim kartlarıyla otomatik adlandırma çalışması……...……130
Şekil 16. Nesnelerle görselleştirme yöntemiyle okuma öğretimi çalışması……...……133
Şekil 17. Nesnelerle görselleştirme yöntemiyle yapılan hece çalışması……135
Şekil 18. Kelimeyi hafızada tutma yöntemi ile okuma öğretimi……....137
Şekil 19. Harf magnetleriyle okuma öğretimi……138
Şekil 20. Harf Yapbozu ile okuma öğretimi……...……140
Şekil 21. Kelime yapbozu ile okuma öğretimi……...……141
Şekil 22. Kelime köprüsü ile okuma öğretimi……142
Şekil 23. Kelime grafiği ile okuma öğretimi……..……143
Şekil 24. Kelime zarı ile okuma öğretimi……..145
Şekil 25. Harf-hece silme yöntemi ile okuma öğretimi……..……..146

Şekil 26. Bingo ile okuma öğretimi……..147
Şekil 27. Bileşik kelimelerin öğretimi……148
Şekil 28. İstenilen sesi metin içinde bulma çalışması……150
Şekil 29. Kelime fişi yöntemi ile okuma öğretimi…….……151
Şekil 30. Seeing star ile okuma öğretimi……152
Şekil 31. Wilson okuma programı ses ve hece öğretimi……155
Şekil 32. Wilson ses kartlarıyla okuma öğretimi……...……157
Şekil 33. Wilson okuma programı kelime öğretimi……...……157
Şekil 34. Wilson okuma programı kelime kartları…….……158
Şekil 35. Wilson okuma programı kelime listesi……...……158
Şekil 36. Wilson okuma programı tersine uygulama yöntemi……...……159
Şekil 37. Wilson okuma programı dikte çalışması…….……160
Şekil 38. Wilson okuma programı metin çalışması……161
Şekil 39. Wilson okuma programının bilgisayarda uygulanması……...……162
Şekil 40. Wilson okuma programı parmaklara vurarak görselleştirme……..……164
Şekil 41. Wilson okuma programı kelime yapbozu……...…165
Şekil 42. Dolch kelime listesi…….……181
Şekil 43. Dolch isim listesi…….……181
Şekil 44. RTI eğitim modeli şeması……...……188
Şekil 45. Disletik bireylerin IEP uygulaması…….……192
Şekil 46. Örnek AYP raporu…….…….197
Şekil 47. AIMSweb ile öğrencilerin kelime okuma becerisinin gelişimini izleme……199

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bu tezde; İngilizce kavramlar Türkçeleştirilmiş olmakla beraber, kısaltmalarında okuyucuların bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmak amacıyla İngilizce karşılıklarından yararlanılmıştır. Çevirisi yapılmayan kısaltmalarda ise orijinal dil kullanılmıştır.

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Uygulaması
DSM IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)
IDA	International Dyslexia Association (Uluslararası Disleksi Derneği)
DEHB	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
CLDQ-R	Colorado Learning Disabilities Questionnaire- Reading Subscale (Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği)
MIS	Meares Irlen Syndrome (Meares-Irlen Sendromu)
MRI	Magnetic Resonance Imaging (Manyetik Rezonans Görüntüleme)
fMRI	Functional Magnetic Resonance Imaging (Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme)
MEG	Magnetoensefalografi (Manyetoensefalografi)
SNP	Single-Nucleotide Polymorphism (Tek Nükleotid Polimorfizmleri)
ÖÖG	Özgül Öğrenme Güçlüğü
3P	Pause, Prompt, Praise
SED	Sosyoekonomik Düzey
LiPS	The Lindamood Phoneme Sequencing (Lindamood Fonem Sıralama)

IMSLEC	The International Multisensory Structured Language Education Council (Uluslararası Çoklu Duyusal Yapılandırılmış Dil Eğitimi Konseyi)
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association (Amerika Konuşma-Dil-İşitme Derneği)
CCC	The Certificate of Clinical Competence (Klinik Yeterlilik Sertifikası)
WRMT-R	Woodcock Reading Mastery Tests- Revised (Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi- Revize Edilmiş)
CTOPP-2	Comprehensive Test of Phonological Processing-2 (Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2)
GORT-4	Gray Oral Reading Tests-Fourth Edition (Gray Sesli Okuma Testi-4)
TOWRE-2	Test of Word Reading Efficiency, Second Edition (Verimli Kelime Okuma Testi-2)
TOWL-4	Test of Written Language - Fourth Edition (Yazılı Dil Testi-4)
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
IEP	Individualized Education Program (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı)
AYP	Adequate Yearly Progress (Yeterli Yıllık İlerleme)
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act (Engelli Bireyler Eğitim Yasası)
NCLB	No Child Left Behind Act (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın)
ADA	Americans with Disabilities Act (Engelli Amerikalılar Yasası)
RTI	Response to Intervention (Müdahale Dönüt Eğitim Modeli)
FAPE	Free Appropriate Public Education (Ücretsiz ve Uygun Kamu Eğitimi)
EAHCA	Education for All Handicapped Children Act (Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası)
LRE	Least Restrictive Environment (En Az Düzeyde Kısıtlayıcı Çevre)
WWC	The What Works Clearinghouse

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

"Percy F. 14 yaşında, yedi kişilik bir ailenin ve normal zekâ seviyesine sahip anne babanın 2. çocuğudur. Percy, her zaman zeki bir çocuk olmuştur. Birkaç yıldır ona eğitim veren öğretmenine göre, eğer eğitimler sadece sözlü talimatlarla olsaydı, Percy okulun en zeki öğrencisi olurdu. Oyunlarda hızlıdır ve yaşıtlarından daha geri kalan bir yanı yoktur. Onun en büyük sıkıntısı, hâlâ devam eden, okumayı öğrenmekteki yetersizliğidir. Bu yetersizlik çok belirgin ve dikkat çekicidir. Bunun sebebinin, doğuştan gelen bazı kusurlardan kaynaklandığından hiç şüphem yok. Percy, 7 yaşından beri okula gitmektedir ve her zaman öğretmenlerinin gözetimi altında olmuştur. Ona okumayı öğretmek için, büyük çaba harcanmıştır. Bu zahmetli ve uzun eğitime rağmen, Percy sadece tek heceli kelimeleri güçlükle, heceleyerek okuyabiliyor…

Tüm harfleri biliyor, yazıyor ve okuyabiliyor. Buna rağmen, basit kelimelerle yapılan dikte çalışmasında bile sıkıntı yaşıyor. Örneğin, ben şu cümleyi dikte ettirdim o ise şunu yazdı:

Ben: ' Now, you **watch** me **while** I spin it'

O: 'Now, you **word** me **wale** I spin it'

İsmini yazarken bile hata yapıyor ve '**Precy**' yazıyor, '**Percy**' yerine ve bu hatayı birden fazla dikkatini çektikten sonra fark ediyor….Kısa bir süre önce yazdığı cümleleri okumasını istedim ama yapamadı. 'The', 'And' gibi basit kelimeler hariç, bunları her zaman tanır, her kelime üzerinde hatalar yaptı. Sonra, onun rakamları okuyabilme yeteneği üzerinde çalıştım ve bunu çok kolay yaptığını gördüm. Percy, 785.852.017 sayısını hızlıca okudu. -(a+x) (a-x)=a-x denklemini doğru bir şekilde çözdü. 4x2 gibi basit bir hesaplamayı yapamadı ama 749x867 işlemini hızlı ve doğru bir şekilde yaptı…

Yazılı kelimeler, onun beynine sanki bir aktarım yapmıyor. O; harfleri, 'and, the, of' gibi basit kelimeleri okuyabiliyor ama ne kadar sıklıkla karşılaştığı önemli değil, kelimeleri yine hatırlayamıyor gibi. Kelimelerin görsel izlenimlerini koruyamıyor ve depolayamıyor gibi görünüyor. Kelimeler için çalışan görsel belleği ya yok ya da kusurlu. Bu durum 'Kussmaul'un adlandırdığı 'kelime körlüğü' kavramına eş değerdir. Kelime körlüğü vakaları, bildiğim kadarıyla hiçbir hastalığa ve yaralanmaya bağlanamamaktadır. Bu durum, belli ki doğuştandır, beynin sol girus köşesindeki bu bölgenin kusurlu

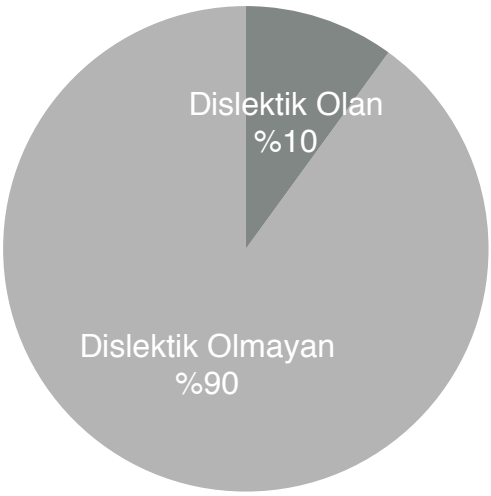
> gelişmesinden kaynaklanmaktadır. Erişkinlerde de, hastalık hemen hemen aynı belirtileri göstermektedir."
>
> (Morgan, 1896, s.1378).

Morgan'ın 1896 yılında yayımladığı "A Case of Congenital Word Blindness" adlı bu yayın, literatürdeki ilk öğrenme bozukluğu vakası çalışmasıdır ve "doğuştan kelime körlüğü" tanısıyla yayımlanmıştır. Morgan'ın Percy'de varlığına rastladığı ve 'kelime körlüğü' adını koyduğu bu vaka yıllar sonra, okuma öğretiminde en sık karşılaşılan ve öğrenme güçlüğü vakalarının %75'ini oluşturan, 'disleksi' adıyla anılacak güçlüğün ilk adımları olacaktır.

Öğrenmeyi olumlu ve olumsuz şekilde etkileyen çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bunlar öğrenen, öğrenme stratejileri, öğrenme malzemesi, öğrenme ortamıyla ilgili etkenler olup, öğrenmeyi kolaylaştırır ya da zorlaştırırlar. Bu belirtilen unsurlarla ilişkili bir problemi olmayan her çocuğun, okul yaşamında başarılı olacağı düşünülür. Ancak belirgin bir problemi olmadığı hâlde okul başarısızlığı yaşayan pek çok çocuk vardır (Altuntaş, 2010; Bacanlı, 2004). Bu çocukların; zihinsel, görsel, işitsel, duygusal ve sosyal yönlerden herhangi bir problemi olmadığı hâlde; söz konusu çocuklar okuma, yazma, konuşma, işitme, görme ve aritmetik alanlarının birinde veya tümünde güçlükler yaşayabilmektedirler (Şenel, 1998). Görünürde hiçbir problemi olmadığı, hatta Morgan'ın (1896) ifade ettiği gibi, bazen farklı alanlarda çok daha başarılı oldukları hâlde; belirli bir alanda problem yaşayan bu çocukların yaşadıkları sorunlara öğrenme güçlüğü denmektedir.

Öğrenme güçlüğü hem öğrenci hem de aileler için büyük problem teşkil etmektedir. Bu öğrencilerin belirli alanlarda yaşadıkları başarısızlıklar okulda tüm alanları etkilemektedir. Akademik olarak başarısız olmakla birlikte, görünürde hiçbir problemi olmayan bu çocukların okuldaki başarısızlığının sebebi öğrenci ve ailesinde aranmaktadır. Öğrenci olumsuz bir benlik algısı geliştirerek; kendinden, arkadaşlarından, okuldan ve toplumdan uzaklaşmaktadır.

Okuma, bireyde doğal olarak meydana gelen bir beceri değildir. Okuma, insan hayatında kazanılan en zor ve kompleks becerilerden biridir. Nörolojik olarak bir engel taşımayan herkes konuşabilirken, herkes okuyamamaktadır. Bunun nedeni, okumanın konuşmaya oranla daha hassas görsel, işitsel ve zihinsel etkinlikler gerektirdiğidir. Okumayı öğrenme bilişsel ve dilsel bir beceridir ve genelde dışarıdan destekle elde edilebilir. Dilseldir çünkü dili işleme sürecinde beynin belli alanları kullanılarak öğrenilir. Bilişseldir, beynin halihazırda var olan bilişsel rezervleri okuma öğrenimi esnasında kullanılır. Bu nedenle okumayı öğrenmenin bilişsel-dilsel bir yapısı vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) National Reading Panel'in bulgularına göre yapılan araştırmalarda, okumayı öğrenirken beş temel beceri ele alınmaktadır. Bunlar; fonolojik farkındalık, ses bilgisi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlamadır. Bu süreçlerden geçilerek, doğrudan, sistematik ve anlaşılır bir şekilde verilen okuma eğitimiyle bireyler okumayı öğrenmektedirler. Öğrencilerin çoğu bu süreci sorunsuz geçirirken, bir kısmı bu süreçte sorunlar yaşamaktadır. Bilinen bir problemi olmadığı hâlde okumada sorunlarla karşılaşıldığı bu duruma disleksi adı verilmektedir. Disleksi; Snowling'e (2000) göre, ana dili İngilizce olan toplumlarda, okul çağı çocuklarının %3 ila %10'luk kesimini etkileyen bir alana sahiptir. ABD'de okul çağı çocuklarında görülme oranı ise %5 ile %17,5 arasındadır (NICHD, 2000; Rusinko, 2011; Stein ve Walsh, 1997; Shaywitz, 2003; Shaywitz, 1998). Aşağıdaki grafik ABD'deki dislektik oranını göstermektedir:



Şekil 1. ABD'de toplam nüfusta disleksinin görülme oranı (Turner; 2008).

Ülkemizde ise Bingöl'ün (2003) Ankara'daki ilköğretim okullarında 1129 ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı bir çalışmaya göre de çocukların %2'sinde okuma bozukluğu saptanmıştır. Bu rakamlar disleksinin üzerinde neden bu kadar önemle durulması gerektiğinin bir kanıtıdır.

Yüzyılı aşkın bir süredir disleksi üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmacılar uzun bir süre disleksinin nedenlerini; işitme ve görme problemlerinde ya da beyinde meydana gelen bir hasarda aramışlardır. Bu nedenle verilen disleksi eğitimlerini görme ve işitme kabiliyetlerini geliştirici etkinliklerle yapmaktaydılar. Böylece daha iyi gören ve işiten bireylerin okuma ya da dil sorunlarının ortadan kalkacağına inanıyorlardı. Fakat sonradan yapılan çalışmalar, bu bireylerin görme ve işitme problemlerinin olmadığını, sağlıklı bireyler olmalarına rağmen okuyamadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, disleksinin kişilerde farklı boyutlarda görülebileceğini göstermiştir. Örneğin, bazı dislektikler hiç okuyamazken bazıları okuyabilmekle birlikte okuduğunu anlayamamaktadır ya da kelimeleri okurken karıştırmaktadır. Disleksinin bireylerdeki görünüşü ve nedenleri hâlâ araştırma konusudur ve bu problemi yaşayan kişilere verilecek eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda pek çok çalışma yapılmaktadır (Ott, 1997; Hultquist, 2006; Chevin, 2009).

Disleksinin bilinen ilaçlı bir tedavisinin olmaması, gözleri eğitsel tedaviye çevirmiştir. Bu çocuklar uygun bir eğitim aldığında, sınıf ortamında desteklendiğinde öğrenmelerindeki olumsuz transferler tersine dönecek, kendine güvenen çocuğun okumasında da ilerlemeler görülecektir. Bütün çocukların beceri geliştirmede, yardıma ihtiyacı vardır. Disleksili çocukların diğer çocuklardan farkı bu yardıma daha şiddetli ihtiyaç duymalarıdır. Okuma deneyimleriyle daha fazla karşı karşıya kalan ve etkili bir stratejiyle eğitim verilen disleksili çocuklarda okumadaki güçlüklerin büyük oranda aşıldığı görülmektedir (Pumfrey ve Reason, 1991; Hultquist, 2006).

Disleksili çocuklara erken yaşlarda verilecek eğitimle onların okuma yetenekleri geliştirilebilir. Bu çocukları erken yaşta keşfederek verilecek eğitim onların topluma kazandırılmasında önemlidir. Disleksili bireyler üzerinde yapılan bir araştırma,

dislektiklerin %43'ünün lise ve sonrasında, aldıkları kötü not ve dereceler sayesinde belirlendiğini ortaya koymuştur. Bu bireyler eğitim hayatları boyunca aldıkları kötü notlarla hem duygusal hem de davranışsal açıdan etkilenmektedirler. Bu nedenlerden dolayı erken teşhis ve etkili müdahale bu bireylerin güçlüklerini yenmelerinde önem arz etmektedir. Disleksiden etkilenen çocukların okuma yeteneğini geliştirme derecesi büyük farklılıklar gösterse de %20'sinin çeşitli girişimlerden yararlandığı ve yetişkinlik dönemlerinde okuma yeteneklerini yeterince geliştirdiği söylenebilir (Heaton ve Mitchel, 2008; İkinci,2011).

Bireyleri ve etrafındakileri olumsuz yönde etkileyen disleksiyi daha iyi tanımak ve dislektiklerin okuma becerilerine katkıda bulunacak eğitsel yöntemleri bilmek toplumlar için önemlidir. Çünkü bu sorun çözümsüz olmamakla birlikte oldukça yoğun bir çalışma gerektirmektedir. Uygun bir şekilde eğitim gören bu bireylerin doktor, avukat, eğitimci, iş adamı, bilim adamı gibi istedikleri meslekleri tercih edip başarılı oldukları bilinmektedir. Dislektik bireylerin başarılarının limiti olmamakla birlikte oldukça iyi bir eğitim ve destek görmeleri şarttır. Pek çok ülke bu nedenle kanunlarını bu bireyleri destekleyecek ve koruyacak şekilde düzenlemiş ve eğitim sistemlerini geliştirmiştir (Hultquist, 2006).

Ülkemizin disleksiye bakış açısını değerlendirecek olursak; Altuntaş (2010) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini disleksi ve dislektiklerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Disleksili öğrencilerin de içerisinde yer aldığı, özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde, ülkemizde yasal olarak desteklenen ve en sık uygulanan eğitim uygulaması 'kaynaştırma eğitimi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Uygulaması (BEP)'dır. Buna rağmen; Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz (2004), kaynaştırma eğitimi konusunda, öğretmenlerin; sınıflarında kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyabilecek öğrencileri tespit etmekte ve bu öğrencilerin sınıf ortamına dâhil etmekte sıkıntılarının olduğunu belirtmişlerdir. Saraç ve Çolak da (2012), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde sıkıntılar yaşadığından bahsederken, Çuhadar'ın (2006) çalışmasına göre ise, 1-5. sınıflar arasında eğitim veren öğretmenlerin, BEP'in önemini kabul etmelerine rağmen %77,8'i BEP yapmamaktadır. Ünal (2010), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine

yeterli zaman ayıramadıkları ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı tam olarak uygulamadıklarından bahsetmektedir. Nizamoğlu (2006) ise, sınıf öğretmenlerinin, bu öğrencilerin etkileşimini kolaylaştırmak amacıyla yöntem ve etkinliklerde bir planlama yapmadıklarını, özel gereksinimli öğrencileri, diğer öğrencilerle aynı soruları sorarak değerlendirdiklerini belirlemiştir.

Görüldüğü üzere dünyada oldukça bilinen fakat ülkemizde hâlâ yabancı bir kavram olan disleksi, yaygın ve önemli bir sorundur. Ülkemizde disleksi yeterince bilinmediği gibi bu öğrencilerin alabilecekleri kaynaştırma ve BEP eğitim hizmetlerinin de gerektiği gibi uygulanamadığını söylemek mümkündür. Bu nedenle disleksi alanında yapılan çalışmalar, bu kavramın toplumumuza ve eğitimcilere tanıtımı açısından önemlidir. Bu çalışmalar ışığında ortaya çıkan eğitsel tedaviler dislektik bireylerin gelişimini sağlayacaktır. Kendilerini keşfeden, başarabildiklerini görerek benlik algısını düzenleyen birey hedefe varmada daha gönüllü olacak ve sıkıntılarının üstesinden gelecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ABD'de disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek ve Türkiye'de yapılan çalışmalarla karşılaştırarak program geliştirme çalışmalarına, dislektiklerin erken tanılanmasına ve teşhislerinin yapılmasına, verilecek sınıf içi eğitimlere, destek eğitim çalışmalarına, bu öğrencilerin haklarına ilişkin yasal düzenleme çalışmalarına ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır.

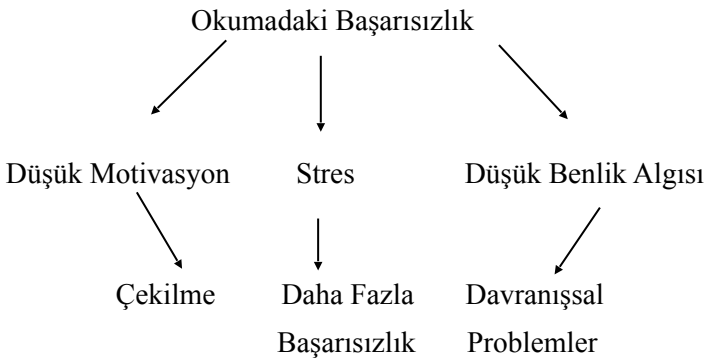
1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim hayatında hiçbir zihinsel problemi olmadığı, işitsel ve görsel problem yaşamadığı hâlde okuyamayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Disleksili bireylerin oranı genellenecek olursa %2-10 arasında olmakla beraber bu oran bazı ülkelerde %20'ye kadar çıkabilmektedir (Westwood, 2001; Snowling, 2000; Penninghton, 1991). Disleksili bireylerin oranı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerin disleksi oranına bakacak olursak; ABD'de okul çağı çocuklarında görülme oranı %5 ila %17,5

arasındayken, İngiltere'de bu oran %10'dur. Almanya'da dislektik bireylerin oranı %5 iken Polonya'da okul çağı öğrencilerinin %10-15'inde, Macaristan'daki öğrencilerin %7-10'unda, Hollanda'da yaklaşık %10, Kuveyt'te ise %6 oranında dislektik bireylere rastlanmaktadır. Ülkemizde ise oran bildiren geniş çaplı bir çalışma bulunmamaktadır. Fakat bu oranlara bakılacak olunursa, her ülkede ortalama olarak en az %5 oranında dislektik birey bulunmaktadır. Görüldüğü üzere disleksi dünyada geniş çaplı görülen bir okuma bozukluğudur (BDA, 2012; Dyszy-Chudzińska, 2009; Gersons-Wolfensberger ve Ruijssenaars, 1997; Kennison, 2013; Nijakowska, 2008; Shaywitz, 1998; Smythe ve Everatt, 2000; Smythe, Everatt ve Salter, 2004; UNDP, 2008).

Türkiye'de ise bu konuda bilinen herhangi bir çalışma bulunmadığından, dislektik bireylerin ülkedeki oranı tam olarak bilinememektedir. Bu öğrenciler okuma güçlükleri nedeniyle, eğitim hayatına uyum sağlayamamakta, düşük benlik algısı geliştirerek kendilerini arkadaşlarından, okuldan ve en nihayetinde toplumdan soyutlamaktadırlar.

Okuma ve konuşmada problem yaşayan bu bireyler müzik, matematik, spor etkinlikleri, mekanik faaliyetler gibi pek çok alanda da başarısızlık göstermektedirler. Çünkü hayatımızda okuma ve konuşma çok önemlidir ve diğer becerilerin hepsini etkilemektedir. Arkadaşlarının kolayca yapabildikleri etkinlikler karşısında, ailesi ve öğretmenleri tarafından başarısız olarak nitelendirilen bu çocuklar kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Okumadaki bu başarısızlık çocuklar tarafından başka alanlara transfer edilmektedir. Başarısızlıklar çocuklarda duygusal ve davranışsal problemlere dönüşmektedir (Townend ve Turner, 1999; Hultquist, 2006). Bu durumu şu şekilde gösterebiliriz:



Şekil 2. Disleksinin davranışsal problemler ve akademik başarısızlıkla ilişkisi (Townend ve Turner, 1999).

Disleksi sadece kişide değil onların ebeveynlerinde de oldukça yıkıcı bir etki yapmaktadır. Kurnoff'un (2001) disleksili çocuğa sahip bireylerle yaptığı bir araştırmaya göre; ebeveynlerin şaşkınlık, kafa karışıklığı, inkar etme, eğitim sistemini suçlama gibi eğilimler gösterdiği görülmektedir. Bu tür öğrencilerde ilaçlı tedavi kullanılmamaktadır. Bu öğrenciler, sadece eğitsel yöntemlerle tedavi edilebilmektedir. Bu tür eğitsel tedaviler, bu çocukların okuma öğrenmelerinde, aile ve kendileri üzerindeki stresi azaltmada ve onlara kendilerine güvenlerini yeniden kazandırarak hayata hazırlamada önemlidir. Doğru müdahalelerle yapılan eğitim yöntemlerinin, dislektik bireylerin okuma problemlerini tam olarak ortadan kaldırmasa bile büyük başarıya ulaştırdığı ve gerektiği şekilde eğitim gören bu bireylerin istedikleri meslekleri tercih edip başarılı oldukları bilinmektedir (Hultquist, 2006; Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Dünyada dislektik bireylerin sorunlarının üstesinden gelmesine yardımcı olmak ve toplumlarının dikkatini bu konuya çekmek amacıyla çeşitli dernekler kurulmaktadır. Ülkemizde Kocaeli, Denizli gibi birkaç ilde disleksi derneği mevcut olmasına rağmen ülke çapında ses getirecek dernekler bulunmamaktadır. Buna rağmen, dünyada pek çok vakıf ve aile dernekleri ülkelerinde disleksi konusunda farkındalık yaratmaya çalışmaktadır. Almanya'da, 16 lokal disleksi derneği, Hollanda'da "Disleksi Platformu" adlı kuruluş bunlara örnek olarak verilebilir. Bu vakıf ve dernekler; disleksi ile ilgili kitaplar, broşürler yayımlamakta, televizyonlarda disleksi programları hazırlamaktadır. Aile, öğrenci ve öğretmenlere destekler vermektedir.

Aileler, öğrenciler ve öğretmenler; bu derneklerin faaliyetleri, okul içi çalışmalar ve medyanın desteğiyle birlikte disleksi hakkında oldukça fazla bilgi sahibidir. Ülkemizde ise Altuntaş'ın (2010) yüksek lisans tezine göre sınıf öğretmenlerinin disleksinin özelliklerine, dislektik özelliklere, disleksi tanı sürecine ve dislektiklerin eğitimine ilişkin bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgili tezde, sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini disleksi ve dislektiklerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise öğrenme güçlüğü çeken bireylerin %75'inin disleksili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, 1990'lardan bu yana okullarda verilen disleksi eğitimi ülke için önem arz etmektedir. Özellikle Bush yönetimi zamanında, okuma eğitimi önemli bir gündem konusu olmuştur. Bu döneme kadar ABD'deki her eyaletin okuma eğitimi konusunda farklı standartları vardı. Bunlardan bazıları başarıya ulaşırken bazıları ulaşamıyordu. Bush yönetimi zamanında "Eğitimde hiçbir çocuk geride kalmayacak" ulusal sloganıyla bütün çocukların okuma başarısı yükseltilirken disleksili çocuklara uygulanan öğretim yöntemleriyle, bu çocuklara uygulanan özel sınavlarla okuma problemleri giderilmeye çalışılmıştır (Smythe, Everatt ve Salter, 2004; Turner; 2008). Ülkemizde ise Altuntaş'ın (2010) tezinde ortaya konulduğu gibi okullarımız disleksi konusunda haberdar olmamakla birlikte bu çocuklara özel eğitim verilmemekte ve bu çocuklar diğerleriyle aynı sınav sistemine tâbi tutulmaktadırlar

Avrupa ve ABD'de özellikle son 20 yılda disleksi ile ilgili geniş bilimsel çalışmalar, tezler, yapılmış ve makaleler yazılmıştır. Bu ülkeler akademik çalışmalarının yanı sıra kurdukları vakıf ve derneklerle de öğretmenler, öğrenciler, aileler üzerinde disleksi hakkında farkındalık yaratmaya çalışmaktadırlar (Smythe, Everatt ve Salter, 2004).

Ülkemizde öğretmenler, ne yüksek öğretimleri sırasında ne de meslek hayatları boyunca disleksi konusunda yeterince eğitilmektedir. Disleksili öğrencileri belirleme konusunda standart testler bulunmamaktadır. Bu öğrenciler için ulusal çapta bir kuruluş bulunmamaktadır ve en önemlisi bu çocuklar diğer çocuklarla eşit tutularak aynı müfredata, aynı eğitim sistemine ve aynı sınava tâbi tutulmaktadır. Bu nedenle bu araştırma ile disleksi konusunda gerekli tedbirleri almış ve uygulamada başarıya ulaşmış bir ülke olan ABD'deki disleksi uygulamaları yerinde incelenip, analiz edilip değerlendirmeler yapılmıştır. Bu araştırma toplumumuza; disleksili öğrencilere uygulanabilecek eğitim yöntemlerin öğretilmesi, bu bireylerin tanıtılması ve farkındalık yaratılması ve bireylerin topluma kazandırılarak akranlarının performanslarına ulaştırılmaları açısından oldukça önemlidir.

1.4. Problem Cümlesi

Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili öğrencilere nasıl bir eğitim ve öğretim verilmektedir? Bu eğitim-öğretim uygulamaları Türkiye'deki dislektiklerin eğitimine nasıl katkı sağlayabilir?

1.5. Alt Problemler

1.Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de disleksili bireyler nasıl belirlenmektedir?

2.Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de disleksili öğrencilere uygulanan eğitsel yöntemler nelerdir? Uygulamalar nasıl yapılmaktadır?

3.Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de disleksili öğrenciler, özel eğitim hizmetleri dışında hangi destek eğitim uygulamalarından yararlanmaktadırlar?

4. Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de disleksili bireylerin haklarını koruyan yasalar nelerdir?

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Amerika Birleşik Devletleri'nin Maine eyaletinde yer alan bir üniversite, iki disleksi merkezi, iki ilkokul ve

2. 2014-2015 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Ölçme araçlarının kapsam geçerliğinde ve araştırma verilerinin kodlanmasında görüşlerine başvurulan uzman kanısının yeterli olduğu,

2- Eğitimcilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına objektif ve samimi cevap verdikleri,

3- Araştırmacının, araştırması süresince önyargıdan uzak ve objektif olduğu varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili süreçlerin bir ya da birkaçında yetersizlikleri olan ve bu yetersizliklere bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde görülen sıkıntılar (IDEA, 2004).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Birey: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

Dislektik : Disleksili birey.

Disgrafi: Bireyin yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması durumu.

Özel Eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname)

Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname)

Tanılama: Eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname)

Destek Eğitim Odası: Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı: Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme

Organizmanın yaşamını sürdürebilmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür. Duruma uygun tepkide bulunma, çevreye nasıl uyum sağlayacağını öğrenme, genellikle yaşamı sürdürebilmek için temel bir koşuldur. Organizma, yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise ancak öğrenme süreci sağlayabilir. Organizma, yaşamını sürdürebilmek için çevresindeki hangi ögelerin, kalımı için olumlu, hangi ögelerin yaşamını engelleyici, hangi ögelerin de nötr olduğunu öğrenmek durumundadır. O hâlde öğrenme, organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel bir araçtır (Senemoğlu, 2003).

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı/ sürekli değişikliklerdir. "Tekrar ya da yaşantı yoluyla" edinilmeyen davranışlar öğrenme olarak nitelendirilemez. Davranış değişikliği kalıcı olmadığı zaman yine, öğrenme olarak nitelendirilememektedir (Bacanlı, 2004). Bu durumda öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Öğrenme, insanın olgunlaşma sürecinde çevresiyle etkileşerek deneyim kazanması anlamına gelmektedir. Örneğin çocuğun parmak kasları kendi başına kaşıkla yemek yiyebileceği olgunluğa ulaşırken, büyüklerin kaşığı nasıl tutuğunu gözler, kaşığı tutmaya ve kaşıkla yemek yemeye çalışır, kaşığı düşürür, yemeği döker. Bu davranışları ile kaşıkla

yemek yemeyi öğrenmeye çalışır. Fakat bu davranışları parmak kaslarının büyümesi ve olgunlaşmasını etkilemez (Ulusoy ve diğerleri, 2003).

Bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme stratejisi, öğrenilen malzeme, öğreten ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu ögelerin özellikleri öğrenmeyi dolaylı ya da doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmanın doğası gereği çalışmada, öğrenen ile ilgili faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır.

2.2. Öğrenen ile İlgili Faktörlerin Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencinin iyi ve olumlu bir öğrenme yapabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Bu özellikler; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hâli ve kaygı, eski yaşantılar, güdü ve dikkattir (Bacanlı, 2004). Bu özellikler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

- Türe Özgü Hazır Oluş

Türe özgü hazır oluş; öğrenecek olan organizmanın istenilen davranışı (davranışsal değişikliğini) göstermek için gerekli biyolojik donanıma sahip olması durumudur. Örneğin, insanlara uçmayı öğretemeyiz. Çünkü insan organizması uçma davranışını yapma özelliğine sahip olacak şekilde donatılmamıştır (Ulusoy ve diğerleri,2003).

- Olgunlaşma

Davranışın öğrenilmesi için, organizmanın belli bir olgunluğa, gelişmişlik düzeyine ulaşmış olması gerekir. Olgunlaşma yaş ve zekâ açısından ayrı ayrı ele alınabilir. İyi bir öğrenmenin olabilmesi için, organizmanın o davranışı öğrenebileceği yaşa gelmiş olması gerekir. Örneğin 6 aylık bir çocuktan koşma davranışı beklenemez. Bazı kişiler ise yaş olarak olgunlaşmış olsalar bile zihinsel açıdan yeterli olgunluğa erişememiş olabilirler (Bacanlı, 2004).

- Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı

Uyarılmışlığın düzeyi bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir. Kişi dışarıdan çok az uyarıcı alıyorsa, genel olarak uyarıcılara karşı kapalı ise, uyarılmışlık

düzeyinin düşük (örn. uyku), çok fazla uyarıcı almışsa yüksek (örn. panik) uyarılmışlık düzeyinde demektir. Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmışlık düzeyinin orta düzeyde olması gerekir. Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyine benzer. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder (Seven ve Engin, 2008).

- Eski Yaşantılar

Öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktör de kişinin önceden edindiği ön bilgilerdir. Kişi yaşantılarıyla edindiği önbilgilerin üzerinde yenilerini inşa ederek öğrenmelerini zenginleştirir. Eski bilgileri yeni öğreneceği bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırabilir buna olumlu transfer denir. Bunun tersi olabilecek durumlar da söz konusu olabilir. Eski öğrenmelerin yeni öğrenmeleri zorlaştırıyorsa bu duruma da olumsuz transfer denmektedir.

- Güdü

Motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hâle gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Güdülenme bir şey yapmak için harekete geçmek demektir. Her bireyde güdülenme farklı şekillerde olabilmektedir. Bu nedenle güdülenmenin de kendi içinde türleri vardır.

Birincil ve İkincil Güdüler: Birincil güdüler, biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Bu güdüler diğer canlılarda da mevcuttur. Örneğin; açlık, susuzluk vb. İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal temellidir. Bunlar sevecenlik, sosyal onay, birlikte olma isteği, başarı, kendini bulma vb. güdülerdir.

Durumluk ve Sürekli Güdüler: Durumluk güdüler, belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Sınav olduğu için çalışan öğrencinin güdüsü durumluktur. Çalışmasını öğrenmek için yapan öğrencinin güdüsü ise süreklidir, çünkü öğrenme güdüsü süreklidir.

İçsel ve Dışsal Güdüler: Birey bir doyum elde etmek için başarmak istiyorsa, bu içsel güdülenmedir. Bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle öğrenci için özendirici hedefler seçilerek ya da pekiştireçler kullanarak geliştirilirse dışsal güdülenmedir (Akbaba, 2006).

- Dikkat

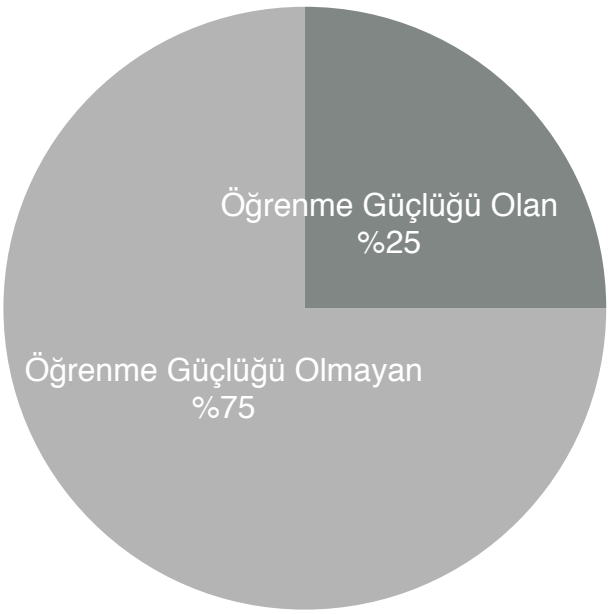
Bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekir. Bu da pekiştirme ve kaygılandırma yoluyla güdüleyerek sağlanabilir (Bacanlı, 2004).

2.3. Öğrenme Güçlüğü

Özel eğitim alanında yeni bir kavram olan "Öğrenme Güçlüğü" son yıllarda çok ilgi gösterilen bir kavram hâline gelmiştir. Zihinsel yetersizlikten kaynaklanmayan öğrenme güçlükleri ile ilgili çalışmalar oldukça yenidir. En yaygın bilinen adıyla "Learning Disabilities" normal zekâya sahip fakat okul başarısızlığı olan çocukların ebeveynleri tarafından 1960'lı yıllarda gündeme getirilmiş ve diğer yetersizlik durumları için var olan eğitim yasalarında zamanla yerini almıştır (Kırcaali-İftar, 1992; Şenel, 1998).

Günümüzde sayısız terim ve tanıma sahip olan öğrenme güçlüğünün DSM IV'teki (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) tanımı şöyledir: "Çocuğun bireysel ve standart test uygulaması sonucunda saptanan okuma, matematik veya yazılı anlatımı, yaşı, okuma durumu ve zekâ düzeyinden beklenen oranda düşük olma durumu'. ABD'de 1968 yılında National Advisory Committee on Handicapped Children tarafından önerilen ve 1975 yılında özel eğitim yasasında yer alan öğrenme güçlükleri tanımı ise şöyledir: "Sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozuklukları olan ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir". ABD'de öğrenme güçlüğü çeken bireylerin oranı ise %15-25'leri bulan bir orandadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998; Özyürek, 2003; Turner; 2008).

Aşağıdaki grafik ABD'de öğrenme güçlüğünün görülme oranını göstermektedir.



Şekil 3. ABD'de toplum nüfusta öğrenme güçlüğünün görülme oranı (Lerner, 1989).

Öğrenme güçlüğüne ilişkin tanımlar dikkate alındığında, hepsinde bulunan ortak özellik, bireyin zekâ düzeyi ile genel başarı düzeyi arasında ciddi fark bulunmasıdır. Öğrenme güçlüğünün; fiziksel, duyuşsal, ruhsal ve zihinsel sorunlardan kaynaklanmadığı üzerinde durulmuş dil, konuşma, okuma, yazma, aritmetik gibi akademik alanların yanı sıra sosyal uyumun da olumsuz etkilendiği ifade edilmiştir (Altuntaş, 2010).

Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün (ÖÖG) okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi), matematik bozukluğu (diskalkuli) ve başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozukluğu gibi alt tipleri bulunmaktadır.

Diskalkuli (dyscalculia) hesaplamada yetersizlik anlamına gelir. Alanyazında acalculia olarak da isimlendirilen diskalkuli, aritmetik becerilerin kazanılmasını etkileyen bir öğrenme bozukluğudur (Kirk ve Kirk, 1971).

Disgrafi "agraphia" olarak da isimlendirilmektedir. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün, 2008).

Disleksi ise genel olarak bireyin yaşı, zekâ düzeyi ve aldığı okuma eğitimi göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanabilir.

2.4. Disleksi

Okumayı öğrenirken, yazılı sembolleri seslere dönüştüren kompleks bir dizi işlem yaparız. Bu amaçla, beyin bir dizi mekanik işlem yürütür. Beynin farklı bölgeleri arasındaki bu sorunsuz etkileşim sonucunda akıcı okuma ve heceleme yeteneğini kazanırız. Çocukların önemli bir kısmı, okuma becerisini, eğitimin doğal bir süreci olarak algılar ve kazanır. Buna rağmen, bir kısım okumada güçlüklerle karşılaşır. Bu çocuklar genellikle kendilerine verilen diğer bütün görevleri sorunsuz algılayıp yaparken, okumada bu durumun tersi ortaya çıkar. Bu probleme pek çok adlandırma yapılmıştır. Bazıları 'okumada gerikalmışlık, güçlük, zorluk' olarak adlandırırken, bazı araştırmacılar da 'disleksi, kelime körlüğü' gibi kavramlarla bu problemi isimlendirmeye çalışmışlardır. Okuma ve yazma süreçleri ile ilgili gelişimsel olarak yaşanan bu sıkıntıya, genel olarak "disleksi" adı verilmektedir. Anadili İngilizce olan toplumlarda yapılan araştırmalara göre, disleksi, bu toplumların %3 ila %10'luk hatta bazen %20'leri bulan kesimini etkileyen bir alana sahiptir (Akhtar, 2008; Snowling, 2000).

2.5. Disleksinin Tarihsel Gelişimi

İnsanlığın, konuşulan dili görsel sembollerle yazılı sistemde kullanması 5000 yıldan daha fazla bir süredir varlığını sürdürmektedir. Dinî metinlerden iş hayatına kadar pek çok alanda yazılı semboller kullanılmıştır. Tarihte var olanın aksine günümüzde özellikle son yüzyılda insanoğlunun amacı, tüm vatandaşlarının okuyup yazabilme becerisine sahip olmasıdır. Bu amacın uygulanması, birtakım sorunların varlığının keşfedilmesine sebep olmuştur. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında, okumayı öğrenirken bazı öğrencilerin ciddi sorunlar yaşaması ve bunun nedenleri, özellikle psikoloji ve nörolojinin çalıştığı bir konu olmuştur. Okumadaki zihinsel süreçleri tanılayabilmek için psikologlar deneysel metotlardan yararlanmışlardır, nörologlar ise okuma problemi yaşayan çocukları gözlemleyerek ya da okuma probleminin varolduğu bilinen bireylerin ölümünden sonra

yapılan beyin incelemeleriyle bu sorunun cevabına ilişkin ipuçları aramışlardır. Her iki alanda yapılan çalışmaların ulaştıkları ortak nokta; bu bireylerin beyin sistemlerinde var olan bireysel farklılıklar, onların diğer çocuklar gibi okuma yazma öğretimine istenilen düzeyde cevap vermelerini engellemektedir. Okuma yazmada görülen bu problemlerin biyolojik kaynağının olup olmadığı hâlâ araştırma konusu olsa da pek çok uzman bu bireylerin uygun bir eğitimle tedavi edilebileceğine inanmaktadır ve pek çok okuma problemi yaşayan çocuğun da eğitsel metotlara cevap verdiklerini gözlemlemiştir (Berninger ve Wolf; 2009).

Disleksiye ilişkin bilimsel tartışmalar incelendiğinde, 1800'lü yılların sonunda bu terime ilişkin ipuçlarına rastlanmaktadır. 1872 yılında, Sir William Broadbent, okuma güçlüğü çeken bir bireyin otopsisi üzerinde yaptığı çalışmada, bireyin beyin korteksinde hasara rastlamıştır. 1877 yılında, Kussmaul, 'görmede, zekâda, konuşmada problem olmamasına rağmen metin körlüğünün varlığından söz etmiştir. 1887'de Berlin, beyinde meydana gelen rahatsızlıklar nedeniyle edinilen bu durumu 'disleksi' terimini kullanarak açıklamıştır. 1895'te Hinshelwood, 'sonradan kazanılan kelime körlüğü' kavramını açıklayan bir makale yazmıştır. Sonraki yıl 'doğuştan varolan kelime körlüğü' ile ilgili, James Kerr ve Pringle Morgan tarafından iki makale yayımlanmıştır. James Kerr, makalesinde, ortalama üstü zekâya sahip, harfleri tek tek söyleyebilmesine rağmen kelime körlüğü olan bir çocuktan bahsetmiştir (Mather ve Goldstein; 2001).

Kerr ve Morgan'ın 'doğuştan kelime körlüğü' kavramıyla, Hinshelwood'un yayımladığı 'sonradan edinilen kelime körlüğü' kavramı, terminolojik açıdan tartışmalara neden olmuştur. Hinshelwood, 1917 yılında yaptığı açıklamada, 'kelime körlüğü' kavramının doğuştan gelen bir hasar olduğunu reddetmiş ve farklı zihinsel kusurların bir araya gelmesiyle oluşan rahatsızlığı 'kelime körlüğü' ile karıştırdıklarını iddia etmiştir. Hinshelwood, 10 yaşında okuma güçlüğü çeken bir çocukla yaptığı çalışmada, çocuğun harf harf kelimeleri heceleyebildiğini fakat kelimeyi görsel olarak okuyamadığını fark etmiştir. Yaptığı çalışmada, çocuğun sadece görsel okuma çalışmalarından sonuç alamadığını ama birden fazla duyuyu kullanarak yapılan eğitimler sonucunda başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ‘kelime körlüğü’ ile ilgili bilimsel ilk yayın, Samuel Orton tarafından 1925 yılında yayımlanmıştır. Orton, Hinshelwood’a katılmış ve kelime körlüğünün;

- Zekâ geriliği ile alakasının olmadığını,
- Hafiften şiddetliye doğru yayılan bir alana sahip olduğunu ve
- Beyindeki fizyolojik bozukluklardan kaynaklandığını söylemiştir.

Orton’un bu çalışmaları, bilim ve eğitim dünyasında pek çok kişinin dikkatini çekmiş ve onların ilgisini ‘disleksi’ kavramının üzerine çekmeyi başarmıştır. Orton disleksinin sadece biyolojik faktörlerini araştırmamış, disleksiyi pek çok yönden değerlendirmiştir. Disleksili bireylerde tek başına ya da bir arada olabilecek belirtiler üzerinde çalışmıştır. Onun bu anlayışı ile sonrasında pek çok araştırmacı, disleksi üzerinde yoğunlaşmış, disleksinin farklı türleri, farklı belirtileri üzerinde çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda disleksinin nedenleri üzerinde farklı teoriler ileri sürülmüş olsa da hepsinin ortak noktası, disleksinin bireydeki; düşük fonolojik farkındalık, okuma ve yazmada kelime ve harf birimleri arasındaki bağlantıları algılamadaki yetersizlik olarak tanımlanması ve bu yetersizliğin tedavi edilebilir olmasıdır (Akhtar, 2008).

2.6. Disleksinin Tanımı

Disleksi kelime anlamı olarak kelimeleri okumada yaşanan güçlük demektir. Kelime kökeni Yunanca; dys: güçlük ve lexia: sözcük kelimelerinden gelmektedir. Disleksi, okuma-yazma ve dil becerilerinin gelişiminde yaşanan özel bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanabilir (Chevin, 2009; Payne ve Turner, 1999).

Disleksi kelimesi ilk kez terimsel olarak Alman göz doktoru olan Berlin tarafından 1872 yılında, beyin lezyonu sonucu okuma becerisini kaybetmiş bir yetişkini tanımlamak için kullanılmıştır (Guardiola, 2001).

Critchley’e (1970) göre disleksi; geleneksel öğretim, yeterli zekâ ve sosyo-kültürel fırsatlara rağmen, okumayı öğrenmede karşılaşılan güçlük olarak kendini gösteren bir bozukluktur.

Lyon'a (1995) göre disleksi; fonolojik işlem yetenekleri nedeniyle kelime kodlamada yaşanan zorluk olarak karakterize edilen dile dayalı bir bozukluktur ve birkaç öğrenme güçlüğünden biridir. Bireyde; yaş, akademik ve diğer bilişsel yeteneklerin varlığına rağmen kelime kodlamada yaşanan bu zorluktur ve beklenmedik bir durumdur.

Shaywitz ve Shaywitz'e (2003) göre disleksi; doğru ve akıcı okuma için gerekli motivasyon ve zekâya sahip olmalarına rağmen, yetişkinlerde ve çocuklarda, okumalarında görülen beklenmedik başarısızlıktır. 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar sadece yetişkinlerde tanılanan disleksi ilk olarak 1896 yılında bir çocukta da tanılanmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü'ne (2013) göre disleksi; yeterli zekâ, sosyokültürel fırsatlar, uygulanan eğitime rağmen bireyde verimli okuma becerisi kazanmada meydana gelen beklenmedik ve kalıcı başarısızlıktır.

Uluslararası Disleksi Derneği'ne (2003) göre disleksi:

> 'Disleksi, nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindendir. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır ve bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde görülür. Disleksi, okuduğunu anlama problemlerini de içerir ve böylece bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin sahip olması gereken becerilerini etkileyebilir'

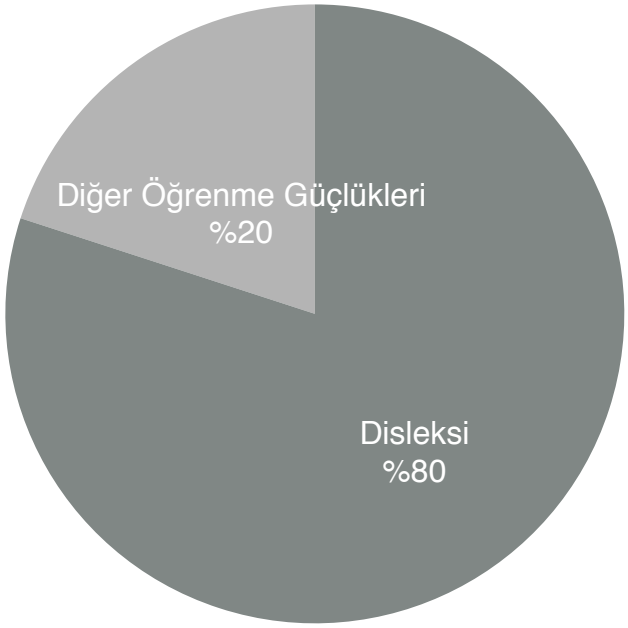
Yapılan tüm bu disleksi tanımlarının içinde, araştırmacının tez çalışmasında kabul ettiği disleksi tanımı Uluslararası Disleksi Derneği'nin yaptığı tanımdır. Bu tanım üzerinde çalışılacak olunursa, disleksi;

1. Özel öğrenme güçlüğüdür: 'Öğrenme güçlüğü' teriminin aksine, disleksi 'Özel öğrenme güçlüğü'dür. ABD'de Engelli Bireyler Eğitim Yasası'na (IDEA) (1997) göre özel öğrenme güçlüğü terimi yazılı veya sözlü dilin kullanımıyla ilişkili, anlamada rol alan temel psikolojik süreçlerin birinde ya da daha fazlasında meydan gelen bozukluktur. Bu bozukluğun kendini; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve

matematiksel hesap yapma becerilerinde eksiklik olarak gösterebilir. Bu terimin içinde bulunabilecek güçlükler 'algılama engeli, beyin hasarı, minimal beyin işlev bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi' gibi güçlüklerdir. Bu terim; duygusal rahatsızlık, zihinsel gerilik, görsel, işitsel veya motorsal engellerden dolayı veya çevresel, kültürel, ekonomik dezavantaj sonucu oluşan öğrenme sorunlarını içermez.

Öğrenme güçlüğü; algılama güçlüklerini, beyin hasarlarından dolayı meydana gelen öğrenme güçlüklerini, minimal beyin işlev bozukluklarından dolayı meydana gelen öğrenme güçlüklerini, disleksi ve gelişimsel afazinin hepsini kapsayan genel bir şemsiye olarak düşünülürse; bu güçlüklerin her biri IDEA`ya göre özel öğrenme güçlüğüdür ve disleksi yasal olarak da özel öğrenme güçlüklerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2011 yılındaki raporuna göre ise disleksi özel öğrenme güçlüğü içerisinde sayılmaktadır. Rapora göre 'Özel öğrenme güçlüğü; bilgi işleme sürecinde yaşanan işlev bozuklukları sonucu; matematiksel hesaplamalar, yazma, konuşma, okuma, akıl yürütme, dinlemede sorunların yaşanmasıdır, örneğin: Disleksi. Bu tanımlamayı yaparken; ABD`de öğrenme güçlüğü çeken bireylerin yaklaşık %80`inin disleksi olduğu söylenilecek olursa, disleksi ve öğrenme güçlüğü arasındaki bağ daha iyi anlaşılacaktır. Aşağıdaki grafik ABD'de öğrenme güçlüğü içerisinde disleksinin oranını göstermektedir.



Şekil 4. Disleksinin öğrenme güçlükleri içindeki yeri (Lerner, 1989).

2. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada yaşanan zorluk, heceleme ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindendir: Dislektik bireylerden doğru ve akıcı okuma sürecinde ilk olarak beklenen, kendisine gösterilen ve bir anlam taşıyan kelimelerin tanımlamasını hızla yaparak, doğru bir şekilde kelimeyi hatırlama ve okuma; ikinci beklenti ise; birey için herhangi bir anlam ifade etmeyen kelimeleri telaffuz ederek doğru kodlamaktır. Bu ikisi arasındaki fark; ilkinde, bireye anlamlı gelen kelimenin tamamının birey tarafından görülmesi ya da ilk heceler okunduktan sonra kelimenin tamamının hatırlanarak tahmin edilebilmesidir. Bu işlem ikinci işleme göre daha kolay bir süreçtir çünkü birey için bir anlam ifade etmeyen kelime, birey tarafından tahmin edilemeden her hecesi bire bir kodlanarak, doğru bir şekilde okunmak zorundadır (Reid ve Shaywitz, 2003).

3. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır: Birey konuşma sırasında, fonemleri bir araya getirerek, sesli ve sessizlerin kombinasyonlarından kelimeleri meydana getirir ve konuşma işlemi gerçekleşir. Okuma sırasında da bu işlem gerçekleşir; sesli ve sessizlerin kombinasyolarından kelimeler meydana gelir. Buradaki en önemli fark, bireyin konuşma sırasında kullandığı sesleri, harf formunda kodlayabilmesidir. Kişinin kendisine sunulan kelimelerin her bir sesi ayırabilme ve kodlayabilme becerisine sahip olması okuma öğrenimi için önemlidir. Bu beceri kişinin, okumanın kodunu deşifre etmesini sağlayacaktır. Bu kodu çözen birey; konuşulan dilin seslerden oluştuğunu ve harflerin yazılı dilde bu sesleri temsil ettiğini kavrayacak ve okumaya adım atabilecektir. Çoğunluk, bu beceriyi geliştirmede problem yaşamazken, bir kısım sözlü dilin fonolojik yapısıyla, yazılı dilin yapısı arasındaki bu bağlantıyı kurmakta sıkıntı yaşamaktadır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz; 2003).

Frith'e (1985) göre okumanın gelişimsel üç aşaması vardır: Logografik, alfabetik ve ortografik. Logografik aşamada çocuklar gördükleri kelimelerin şekillerini tanımaya başlar. Alfabetik aşamada, çocuklar harf-ses ilişkisini öğrenirler. Karşılaştıkları yabancı kelimeleri okurken bu bilgilerini kullanırlar. Ortografik aşamasında ise, çocuklar kelimeleri otomatik olarak algılarlar. Dislektik çocuklar genellikle, logografik aşamadan alfabetik aşamaya geçişte problem yaşarlar çünkü ses-harf ilişkisini kuramazlar ve istenilen kodlamayı yapamazlar.

4. Bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde okuma problemi görülür. Dislektik bireylerin okumada yaşadıkları bu sorunlar, onların zihinsel süreçlerinden kaynaklanan bir problem değildir. Aksine bu bireylerde çoğu zaman normalin üstünde bir zekâya rastlanmaktadır. Bu bireyler, pek çok bilişsel alanda başarılı olmaktadırlar. Disleksiyi tanımlayan pek çok ifadede ortak bir kanıyla yer alan, 'beklenmedik' ifadesinin anlamı; bireyin okumadaki kritik yaşına, aldığı eğitime, sınıf seviyesine rağmen okumada sıkıntı yaşamasını vurgulamaktadır. Çünkü bu bireyler diğer alanlarda oldukça başarılı olabilir ve sınıf içinde diğer öğrencilerle birlikte iyi bir okuma eğitimi almış olabilirler ama tüm bunlara rağmen okumada sıkıntı yaşayabilirler (Davis, 2010; IDA, 2009; Morgan, 1896; Shaywitz, 2003). Bu durumda bireyde, disleksi belirtileri aranmalıdır. Burada üzerinde önemli durulması gereken en önemli nokta 'erken teşhis' yapılması gerektiğidir. Zekâsına ve aldığı sınıf içi okuma eğitimine rağmen okuma problemi yaşadığı tespit edilen ve disleksi şüphesi taşıyan her bireye daha okuma eğitimi tamamlanmadan, ilk şüpheler gerçekleştiğinde gerekli taramalardan yapıldıktan sonra önleyici müdahaleler uygulanmalıdır. Yapılan çalışmalar, dislektik bireylerin okul öncesinde okuma ile ilgili aile ortamında yeterince uyaran almadıklarını ve deneyimlerinin az olduğunu, bununla birlikte etkili bir eğitimle okuma sorunlarının üstesinden gelebildiklerini göstermektedir. IDEA'ya göre de disleksi teşhisi konan her bireyin, bireysel özelliklerine ve okumaya yönelik tespit edilen eksiklerine göre hazırlanmış bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP) planıyla yoğun bir okuma eğitimi almaya hakkı vardır (IDEA, 1997; Shaywitz, 2003; Vaughn ve Wanzek, 2014).

5. Disleksi, okuduğunu anlama problemlerini de içerir ve bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin kişide olması gereken alt yapıyı etkileyebilir: Dislektiklerin fonolojik problemleri; doğru okuma, akıcılık, kelime bilgisi ve okumaya ilişkin alt yapının oluşmasını etkileyebilir. Bütün bu problemler okumayı ve okunan metnin anlaşılmasını etkiler. Okuduğunu anlayamayan birey, okuma konusunda daha isteksiz olmakta ve okuma deneyimlerinden kaçınmaktadır. Yeterince pratik yapamayan bireyin, okuma problemleri giderilememekte, bu nedenle daha az kelime bilgisine sahip olduğu için okumaya ilişkin alt yapısı zayıf kalmaktadır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz; 2003).

2.7. Disleksinin Sınıflandırılması

Disleksi, çocuklarda ve yetişkinlerde görülen ve hem gelişimsel hem de sonradan edinilecek şekilde meydana gelebilen bir okuma bozukluğu olarak tanımlanmakla birlikte, araştırmacılar zamanla bu genel 'disleksi' kavramını özelleştirerek, bunun alt kaynaklarına inme, disleksiyi sınıflandırma ihtiyacı hissetmişlerdir. Alanyazında disleksinin sınıflandırılmasıyla ilgili pek çok tartışma yaşanmaktadır. Bununla birlikte en kabul gören disleksi sınıflandırmasında disleksi; gelişimsel/sonradan edinilmiş disleksi ve yüzeysel/ fonolojik disleksi olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmaktadır (Brousseau, 2006; Shaywitz, 1998).

2.7.1. Gelişimsel Disleksi ve Sonradan Edinilmiş Disleksi

Gelişimsel disleksi; genetik faktörlerin etkisiyle kişide meydana gelen okuma güçlükleridir. Gelişimsel disleksi, belirlenmiş beyin hasarı olmadığı hâlde okumanın öğretilmesi sırasında ortaya çıkan, yeterli eğitim ve çevreye rağmen gelişen ve çocukluktan itibaren yaşanan, biyolojik kökenli bir güçlük olarak tanımlanmaktadır. Bu disleksi türü, okumada var olan zorluklarla karakterize edilmiş bir öğrenme güçlüğüdür. Bu çocuklar; normal işiten, bilişsel, nörolojik ve duygusal yeteneklere sahip bireyler olmalarına rağmen okumada güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Snowling, 2000; Şenel, 1998).

Sonradan edinilen dislekside ise herhangi bir beyin hasarı nedeniyle kişinin okuma becerileri üzerinde meydana gelen kayıplar görülmektedir. Okumayı öğrenmiş kişilerde beyin hasarı sonucu bilişsel süreçlerin zarar görmesi ya da tamamen yok olması sonucu ortaya çıkan okuma güçlüğüdür. Örneğin bir kişide, felç geçirme ya da bir araba kazası sonrası gördüğü beyin hasarı sonucu oluşan okuma bozukluğu bu tür disleksiye örnektir (Hultquist, 2006).

Dislektik çocuklarda görülen en yaygın disleksi türü gelişimsel disleksidir. Genetik sebeplerle ortaya çıkan bir disleksi türü gibi görünse de gelişimsel disleksinin sebepleri hâlâ tartışma konusudur. Bu tartışmalar ışığında yapılan çalışmaların devam etmesi

nedeniyle, disleksinin yüzde yüz kalıtsal bir rahatsızlık olduğunu söylemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çok iyi birer okuyucu olan anne ve babanın çocuğu disleksili olabilir ya da disleksili bir annenin normal okuma becerisine sahip çocuğu olabilir. Disleksili bireylerin geneline bakıldığında bazen genetik olduğu sonucuna varabilirken bazılarında da farklı nedenlere bağlı disleksinin var olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ailesinde ve akrabalarında disleksi bulunmayan, genetik olarak disleksiye yatkın olmayan bireylerin sonradan geçirdikleri beyin hasarı sonucu bilişsel süreçlerin zarar görmesiyle disleksiye sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle, genetik etkilerin yanı sıra, dislektik bireylerin okumayla ilgili bilişsel süreçlerinin normal okuyuculara göre gösterdiği farklılıklar, disleksinin nedenlerine ulaşmakta yardımcı olmaktadır (DeFries ve Alarcon, 1996; Hallgren, 1950; IDA, 2009; Ott, 1997).

Gelişimsel disleksili bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda, bu bireylerin beyin hücrelerinin alışılmışın dışında birbirleriyle bağlandıkları görülmüştür. Bu nedenle bu bireyler kelimeyi duyduklarında ya da gördüklerinde diğer bireylerden farklı tepkiler vermektedir. Dislektik bireylerin beyinleri üzerinde yapılan başka bir çalışmada, bu kişilerin okuma sırasında beyinlerinin hangi tarafını kullandıklarını görüntülemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma sonucunda da ortalama bir okuyucunun beynine göre tepki göstermesi gereken bölümlerin bir kısmı reaksiyon gösterirken bir kısmının göstermediği görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere bu bireyler okuma ile ilgili bilgiyi işlerken farklı süreçlerden geçmektedirler (Hultquist, 2006; Reid ve Shaywitz, 2003; Shaywitz ve Shaywitz, 2008; Shaywitz, 2003).

2.7.2. Yüzeysel Disleksi ve Fonolojik Disleksi

Diğer bir kabul gören disleksi sınıflandırması ise yüzeysel ve fonolojik disleksidir. Disleksi ilk olarak yüzeysel ve fonolojik disleksi olarak, Castles ve Coltheart (1993), tarafından tanımlanmıştır. Castles ve Coltheart, 7-14 yaş arasındaki 56 disleksik üzerinde, düzenli, düzensiz ve anlamsız kelime okuma çalışmaları yapmıştır. Çalışmaları sonucunda araştırmacılar, disleksiyi iki alt gruba ayırmıştır: Yüzeysel Disleksi ve Fonolojik Disleksi. Yüzeysel dislektiklerin; düzensiz kelimeleri okumakta sıkıntı çektikleri anlamsız kelimeleri okuma oranlarının normal olduğu bulunmuştur. Fonolojik disleksiklerde ise, bu

durumun tam tersi olarak, anlamsız kelimeleri okumada sıkıntı yaşadıkları görülmüş fakat düzenli ve düzensiz kelimeleri okumalarında problemle karşılaşmadıkları gözlenmiştir. İngilizce'de düzenli kelimeler; ses-harf kodlamasında zorlanılmayan ve genellikle kolaylıkla okunabilen kelimelerdir. Örneğin; cat, may, outside, yellow, interesting… Düzensiz kelimeler ise; ses-harf ilişkisinin kurulmasında genellikle zorluk yaşanan ve okurken güçlüklerle karşılaşılan kelimelerdir. Örneğin; was (/v/,/a/,/z/ yerine /v/,/e/,/z/), come (/k/,/a/,/m/ yerine /k/,/o/,/m/), of (/o/,/v/ yerine /o/,/f/)…Anlamsız kelimeler ise, sözlük olarak bir anlamı olmayan, bireye yabancı gelen kelimelerdir (Gildroy, 2000).

1988 yılında Ellis ve Young, sonrasında 1996 yılında Parkin okumayı nöropsikolojik bir modelle açıklamışlardır. 'Okumada ikili aşama' (Dual Route to Reading) olarak anılan bu modele göre, 'kelime tanıma' ve 'ses-harf ilişkisini kurma-kodlama' yollarıyla, ikili bir oluşumla okuma yapılmaktadır. Kelime tanıma işleminde, sözcükler ilk olarak beyinde görsel analiz modülüne gelir ve burada şekilsel olarak tanımlanır. Yatay-dikey ve eğimlerine bakarak kelime görsel olarak yorumlanır (bir nevi kelimenin fotoğrafı çekilir) ve görsel girdilerin depolandığı alana gönderilir. Görsel girdilerin depolandığı bu alan daha önce tanımlanan, bilinen görselllerin yer aldığı bir nevi kişisel bir sözlüktür. Bireyin karşılaştığı kelime, sözlüğünde yer alıyorsa kelimeyi şekilsel olarak tanır ve okur. Kelimeyi şekilsel birimde tanımlayan beyin, anlamsal birimde tanımlamak için semantik sisteme başvurur. Kelime burda anlamsal olarak yorumlanır. Okunan kelime, okunmaya çalışıldığı anda bireyin sözlüğünde yer almıyorsa veya hatırlanılamıyorsa, beyin fonolojik olarak birimlere iner ve kelimeyi ses-harf ilişkisini kurarak, yani kodlayarak okumaya çalışır (Besner ve Roberts, 2003; Chang, 2003; Grainger ve Ziegler, 2011; Steward, 1995).

İyi okuyucular, bu iki yolu bir arada ve etkili bir şekilde yürüterek doğru okuma yapabilmektedirler. Fakat bazı okuyucular için bu durum söz konusu olmayabilir. Okumayı nöropsikolojik olarak açıklayan bu sistem, bizlere yüzeysel ve fonolojik disleksinin varlığı hakkında da bilgiler vermektedir. Yüzeysel dislekside bireyler 'kelime tanımlama' basamağında sorun yaşamaktadırlar. Bu bireylerin beyinleri 'kodlama' basamağını sorunsuz işlerken, karşılaştıkları kelimeler, kişinin görsel girdilerinin depolandığı kişisel sözlüğünde yer almıyorsa, kelimeyi okumakta güçlük çekmektedirler. Kelimeyi şekilsel olarak kodlayamadıklarından, fonemsel düzeyde kelimeyi kodlamaya çalışacaklardır.

Fonolojik dislekside ise bu durumun tam tersi meydana gelmektedir. Kişide var olan ‘kelime tanımlama’ becerisine rağmen, karşılaşılan kelimeleri kodlamada sıkıntı yaşamaktadır. Bu nedenle, kendisine tanıdık gelen kelimeleri görsel analiz modülünde yorumlayarak kolaylıkla okuyabilmekle birlikte yabancı kelimeleri okumakta sıkıntı yaşamaktadırlar (Steward, 1995).

Fonolojik disleksiye sahip bireyler, fonem adı verilen ses birimlerini kullanmada sorun yaşarlar. Fonolojik becerilerde zorlanan bu gruptaki dislektikler alfabetik sesleri çıkarmada, anlamsız kelimelerin okunmasında, grafem-fonem uyumunu çözümlemede problem yaşarlar. Bu nedenle genellikle yavaş okuyuculardır. Kelimelerin her bir ses birimini yanlış seslendirmekten çekinen birey yavaş okuyarak kendini kontrol altında tutar. Kelimelerin bazı seslerini yutar ya da yanlış okuyarak ilerler. Yeni karşılaşılan kelimeleri okumakta güçlük çekerler fakat kelime tanımada başarılı olduklarından daha önceden bildikleri kelimeleri kolaylıkla okurlar (Hultquist, 2006; Sarıpınar, 2006).

Disleksiyi gelişimsel olarak taşıyan ya da sonradan kazanan bireylerde var olan fonolojik disleksi özellik olarak fark etmemektedir. Hem gelişimsel fonolojik disleksi hem de sonradan kazanılan fonolojik dislekside bireyler; bildikleri kelimeleri, düzenli ve düzensiz kelimeleri okuyabilmekte ancak kendilerine yabancı gelen kelimeleri okumakta, ses-fonem ilişkisini kurmakta yaşadıkları zorluklar nedeniyle sıkıntı yaşamaktadırlar (Beauvois ve Derouesne, 1979; Brousseau, 2006; Castles ve Coltheart, 1993; Temple ve Marshall, 1983).

Yüzeysel dislekside ise, bireyler görsel analizlerindeki zorluk, zayıf görsel hafıza ve kelime hazinelerindeki zayıflık nedeniyle kelimeleri tanımada zorlanırlar. Harf-ses ilişkisindeki kuralları yanlış uyguladıklar için hata yaparlar. Ancak seslendirdikleri kelimenin, asıl okumak istedikleri kelimeye fonolojik olarak benzediği görülür. Bu çocuklar anlamsız kelimeleri daha kolay okuyabilirken, düzensiz ve yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri okumakta zorlanırlar. Görsel hafıza açıklıkları nedeniyle kelimeleri okumakta ve heceleme yapmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. İmlaya ilişkin ipuçlarını yakalayamamaktadırlar (Goulandris ve Snowling, 1991; Sarıpınar, 2006; Şenel, 1998).

Fonolojik disleksi gibi yüzeysel disleksi de hem gelişimsel dislektiklerde hem de sonradan edinilen dislektiklerde görülebilir. Her ikisi de bireyleri benzer şekilde etkilemektedir. Bu bireyler kelimelerdeki ses birimlerini çıkarmakta problem yaşamamakta, ses-harf kodlaması yapabilmektedirler. Bu nedenle kendilerine yabancı gelen kelimeleri okuyabilmekte fakat düzensiz kelimeleri okurken hata yapmaktadırlar (Castles ve Coltheart, 1993; Marshall ve Newcombe, 1973).

2.8. Disleksi Bireyleri Nasıl Etkiler?

Disleksi bireylere göre farklılık gösterir. Bireyin yapısı, çevresel faktörler, aile desteği, aldığı eğitimin süresi ve etkililiği, bireydeki disleksinin yapısını değiştirmektedir. Tüm bunlara rağmen genel anlamda disleksi; kelime tanıma, akıcı okuma, heceleme ve yazmada yaşanan güçlükler olarak karşımıza çıkar.

Disleksili bireyler; okuma yaparken basit kelimeleri bile okurken, pek çok kez hata yapabilirler. Yavaş okurlar ve okuma yaparken fazladan zorlandıklarını hissederler. Kelimede yer alan harfleri karıştırırlar, cümle içinde kelimeler iç içe geçmiş gibi ya da kelimeler arasındaki boşluklar kaybolmuş gibi okuyabilirler. Disleksili bir birey okuma yaparken metni şu şekillerde algılayabilir:

Kelime lerinarası ndaki boş luklardoğ rudeğil.

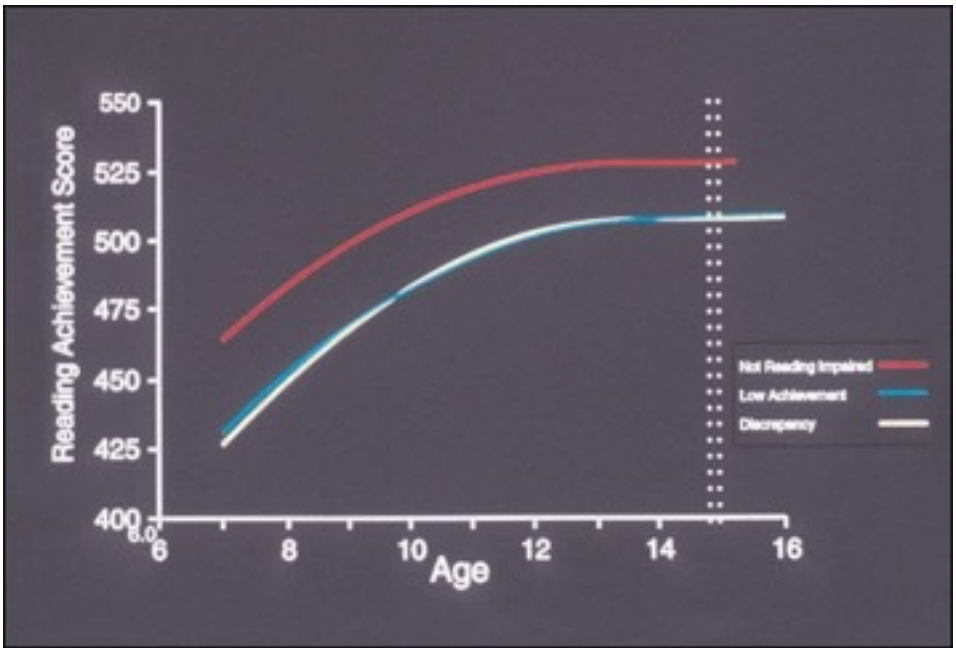
Biz dağzı hrflr okur kenzor lanadiliyoruz.

Bazenkelimelerbizeyanyanagibigözükür.

Şekil 5. Dislektiklerin okurken metni algılama şekilleri (Bailet, 2012).

Bazı dislektikler erken okuma eğitiminde özellikle iyi bir eğitim aldıklarında, bu sorunları yaşamadan eğitimlerine devam ederler. Ancak; dil bilgisi, okuma parçasını anlama, kompozisyon yazma gibi daha karmaşık dil becerileri gerektiğinde bunun üstesinden gelememektedirler. Disleksili bireyler; evde ve okulda kaliteli bir eğitim alsalar bile

konuşulan dilde problemlerle karşılaşabilirler. Kendini ifade etmede ya da başkası konuşurken konuşulanı anlamada problemler yaşayabilirler. Bu durumda okulda ya da iş yerlerinde iletişim problemleriyle karşılaşırlar. Anlaşılacağı üzere disleksi kalıcıdır ve kişinin tüm hayatı boyunca onu etkileyen bir yapıya sahiptir. Buradan şu sonuç çıkarılmalıdır: Disleksi kişide gelişimsel bir bozukluğa neden olmamaktadır. Aksine, kişi kendi gelişimi içerisinde, okuma açısından, sürekli bir ilerleme göstermektedir. Fakat okuma problemi yaşamayan okuyucularla arasında sürekli kalıcı bir fark yaşanabilmektedir (IDA, 2009; Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Aşağıdaki tablo, okuma problemi yaşamayan ve dislektik okuyucuların okuma başarılarının yıllara göre oranını göstermektedir.



Şekil 6. Okuma problemi yaşamayan okuyucular ve dislektik okuyucuların yıllara göre okuma başarıları (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996).

Yukarıdaki tabloda, okuma problemi yaşamayan okuyucular ve dislektik okuyucuların yıllara göre okuma başarıları, Woodcock-Johnson okuma testiyle ölçülmüştür. Tabloda, dislektik bireylerin yıllara göre bir gelişim gösterdiği, okumalarındaki başarının yıldan yıla arttığı görülmektedir. Fakat okuma problemi yaşamayan bireylerle aralarındaki fark sabit kalmaktadır.

Bruck'a (1994) göre, disleksili öğrencilerde, fonolojik beceri düzeyleri üst düzey düşünme beceri düzeylerine göre daha az gelişim gösterebilir. Örneğin bu öğrenciler, dinlediklerini, kendilerine okunanları anlarken; hecelemede, sesleri algılamada daha az gelişim gösterirler. Sözcük okuma gelişiminde alfabetik stratejinin kazanımı çok önemlidir. Bu beceriyi kazanamayan çocuklar yeni karşılaştıkları sözcükleri okuyamadıkları gibi bütünsel okudukları sözcük dağarcıklarını da geliştirip otomatik ve hızlı okuyamamaktadırlar (Baydık, 2006). Disleksili çocuklar, sesleri algılayıp okuma yapamadığı gibi, okuma yapsa dahi bu okumalarını akıcı okumaya dönüştürmekte zorluk yaşayabilirler.

2.9. Disleksinin Erken Teşhisi ve Dislektik Bireylerde Görülebilecek Erken İpuçları

Disleksi konusunda hassas olan ülkelerin, uyguladıkları en önemli eylemin erken teşhis olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu ülkelerde, dislektik bireylerin aile içerisinde ve okul ortamında erken teşhisinin önemi üzerinde özellikle durulmaktadır. Bireylere verilecek erken müdahale ile ileride karşılaşılabilecek daha büyük sorunların önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle disleksinin erken teşhisi büyük önem arz etmektedir. Bu durumun erken teşhisinde, bazı ipuçlarının, hem eğitimciler hem de aileler tarafından zamanında fark edilmesi oldukça önemlidir. Aşağıda bu ipuçlarının neler olabileceği üzerinde durulmuştur.

2.9.1. Geç Konuşma

Bireyin disleksiye ait görülebilecek en erken belirtisi, kişinin konuşmasıdır. Çocuğun genel olarak, bir yaşından sonra ve on sekizinci aya kadar ilk kelimelerini söyleyebilmesi beklenir. Buna rağmen disleksili çocuklarda bu süreç gecikerek on beşinci aydan iki yaş sonrasına kadar sarkabilmektedir. Yaşamın ikinci ve üçüncü yılları dil gelişimi açısından hızlı değişimlerin yaşandığı yıllardır. Pek çok insan için 24-31 ay arası dil gelişimi için uygun yaş olup bu aylarda çocuklar, birden fazla kelimeyle derdini anlatabilmekte basit cümleleri kurabilmektedirler. Bu durumun aksine, disleksili bireylerde konuşmaya başlamak için kabul edilen dönüm noktası gecikebilmektedir. Bu durumda, çocuğu sonraki süreçler için dikkatle izlemek gerekebilir. Geç konuşan çocukların, dil becerileri açısından potansiyel risk taşıdığı unutulmamalıdır. Erken dil gelişimindeki bu gecikme daha sonraki

yıllar için de yavaş dil edinimine yatkınlığın bir işaretidir. Bu bireyler sonraki yıllarda yaşıtlarına nazaran; kelime bilgisinde, gramerde, okuma ve konuşmada ve sözel bellekte sıkıntılar yaşamaktadırlar (Bates ve Goodman, 2001; Lyytinen, Eklund ve Lyytinen, 2005; Rescorla, 2000; Shaywitz, 2003).

Her disleksik bireyin geçmişinde geç konuşma hikâyesi olmayabilir. Bazılarında, bu durum fark edilmeyecek kadar hafiftir ya da yoktur. Buna rağmen, bebeklik döneminde konuşmaya başlama yaşı önemli bir ipucudur. Bu duruma, Albert Einstein'ı örnek verebiliriz. Einstein'ın dislektik olup olmadığı konusunda şüpheler olmasına rağmen, 1985 yılında beyninde yapılan incelemelerde, sol serebral hemisferinde yer alan Brodmann 39 adlı bölgesindeki glial oranı beklenen değerlerden anlamlı olarak daha küçük çıkmıştır. Bu durum, Einstein'ın disleksisine önemli ölçüde ipucu sağlamaktadır. Ünlü fizikçinin disleksisine gösterilen diğer bir ipucu ise, yaşıtlarına nispeten geç konuşmasıdır. Konuşmaya başladığında üç yaşlarındaydı. Bu durum konuşma yaşının disleksi için önemini destekler niteliktedir (Kantha, 1992; Shaywitz, 2003).

2.9.2. Bireyin Ailesinde Var Olan Disleksi Hikâyesi

Anne, baba ya da kardeşlerin birinde disleksi teşhisi konulmuş bireyin üzerinde önemle durulmalıdır. Araştırmalara göre, ailesinde disleksi bulunan kişilerin %40'ının ileride okuma-yazmada problem yaşadığı görülmüştür. Okula başlayan her öğrencinin hikâyesinin bilinmesi bu açıdan önemlidir. Ailelerin teşhis edemediği dislektik bireyler, özellikle okul öncesinde teşhis edilmeli ve ona göre aile-okul iş birliğinde bir eğitim verilmelidir. Araştırmalar, kalıtsal yatkınlığı olan dislektik bireylerin erken tanılanmasından sonra aldıkları koruyucu amaçlı eğitimlerle, bu bireylerin okuma-yazmada daha fazla ilerleme kaydettiklerini göstermiştir (Caroll, Mundy ve Cunningham, 2014; Lorna, 2013; Regtvoort, 2007).

2.9.3. Dil Gelişiminde Gecikme / Dil İle İlgili Problemler

Çocuk konuşmaya başladıktan sonra, telaffuzda problemler yaşıyorsa bu durum da yakından incelenmelidir. Bu çocuklar, özellikle beş ile altı yaşına kadar bazı kelimeleri söylemekte sıkıntı çekebilirler. Örneğin kelimenin baş harfini unutarak, "karpuz" yerine "arpuz" diyebilir ya da harflerin yerini değiştirerek "bisiklet" yerine "bikislet" diyebilir.

Özellikle okul öncesinde çocuklar, kafiyeli kelimelerle ilgili şarkılar, tekerlemeler ve oyunlarla oynamaktan hoşlanmaktadırlar. Örneğin; "Yağ satarım bal satarım, fış fış kayıkçı, portakalı soydum…" gibi şarkı ve tekerlemeleri dinledikten ve öğrendikten sonra tekrarlama yapabilmeleri beklenmektedir. Buna rağmen muhtemel disleksisi olan çocuklar, bu tür ritimleri tekrar etmekte ve ayırt etmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu çocuklara "gel, sel, bit, tel kelimeleri arasında olmaması gereken kelime hangisidir?" diye sorulsa kelimeler arasındaki kafiye bağını kurup cevabı vermekte sıkıntı yaşamaktadırlar. Çocuk 4 yaşına gelmiş ama hâlâ basit çocuk şarkılarını ve tekerlemelerini söylemekte sorun yaşıyorsa bu durum onun erken disleksi belirtisi olabilir (Shaywitz, 2003).

Çocukların konuşmasını izleyerek erken disleksiye ait ipuçlarını yakalayabiliriz. Bazı çocuklar, aradıkları kelimeyi bulmakta sıkıntı yaşarlar. Örneğin "tırnak" kelimesini söylemek isterken "tırmık" diyebilirler. Ses olarak yakın fakat anlam olarak uzak kelimeleri seçebilirler. Yani söylemek istedikleri kelimenin etrafında dolanıp dururlar. Ya da aradıkları kelimeyi çıkartamadıklarında "şey, eşya" gibi genel ifadelerle kelimeyi geçiştirebilirler. "Dün alışveriş merkezine gittiğimizde oradan şey almıştık. Eve geldiğimizde onunla oynarken aldığımız eşya düştü ve kırıldı." şeklinde yapacakları bir konuşmayla kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşayabilirler. Bu tür çocukları dinlemek ve anlamaya çalışmak büyük zahmet gerektirmektedir. Konuşmaları bol "şey, neydi? Immm.., aklıma gelmiyor, dilimin ucunda"larla doludur. Akıcı bir şekilde konuşamamakla birlikte bol bol durarak aradıkları kelimeyi düşünebilmektedirler. Dolaylı kelimelerle, kelimenin etrafında dolanarak ya da anlamsız kelimeler seçerek konuşmaları nedeniyle karşısındaki kişiler tarafından anlaşılamamaktadırlar. Burada bilinmesi gereken en önemli şey, bu çocukların aradıkları kelimeyi aslında bildikleri, tanıdıkları ve belki daha önce onlarca kez görüp deneyimledikleri hâlde beyinden o kelimeyi çıkaramamalarıdır. Yani, çocuklar kelimeyi biliyor ama doğru ve istedikleri şekilde beyinlerinden çıkaramıyorlar. Buna rağmen; bir anlam bağlamında doğru kelime sorulsa; örneğin "Önüne aniden çıkan çocuğu görünce adam….fren ya da tren hangisine basmış olabilir." denildiğinde çocuk yalın sesler olmasına rağmen doğru cevabı verebilecektir. Bu durum onun anlamada sıkıntı yaşamadığının sadece beyninden doğru kelimeyi çıkarmakta sıkıntı yaşadığının kanıtıdır (Shaywitz, 2003).

Konuşurken yaşanan bu sıkıntıları gözlemleyebilmek çocuğun ileride yaşayabileceği okuma problemlerini önceden kestirmeye yardımcı olacaktır. Burada, özellikle ebeveynlere, kreşteki eğiticilere ve okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Onlar, bu çocukların yaşadıkları dille ilgili sorunları tespit edebilmeli, konuşurken onları sabırla dinleyebilmeli ve cesaretlendirebilmelidirler. Çünkü bu çocuklar, konuşurken sıkıntı yaşadıkça sinirlenme, ağlamaklı olma davranışı gösterebilmektedirler. Konuşmalarında bağlama dayalı sorularla konuşmalarının önleri açılmalı, belirgin olmayan foneme sahip kelimelerle harf ya da ses öğretiminden uzak durulmalıdır (Shaywitz, 2003).

Aritmetik işlemlerde görülen sıkıntılar da disleksi için bir ipucu taşıyabilir. Joffe'nin 1981 yılında yaptığı çalışmaya göre; dislektik öğrencilerin %60'ı okulda sayısal etkinliklerde zorluk yaşamaktadır. Geri kalan %40'ında matematiksel anlamda herhangi bir problem görülmemekle birlikte bunların yaklaşık %11'inin matematik konusunda ileri düzeyde yeteneklerinin olduğunu söyleyebiliriz.

Disleksisi olan bireylerin sayma becerileriyle ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda, genellikle ilkokul öğrencilerinin ilk yılları üzerinde odaklanmıştır. Disleksili bireylerin geriye, ileriye saymada sıkıntı yaşadıkları ve bu nedenle para sayma, para bozdurma, mesafe ölçmede ve basit aritmetik işlemleri yapmada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür (Houssart, 2001).

Bazı matematiksel işlemlerin, sol hemisferdeki perisilvian dil merkezi tarafından desteklendiği bilinmektedir. Örneğin küçük rakamlarla yapılan toplama işleminde bu bölge rol oynamaktadır. Evans ve diğerlerinin, 2014 yılında disleksili bireyler üzerinde yaptıkları çalışmada, matematiksel işlem için dilsel işlem becerisinin önemi ortaya konulmuştur. Bunun muhtemel nedeni ise iki işlem için ortak kullanılan sol hemisferdeki bu bölge olabileceği düşünülmektedir.

2.9.4. Zaman ve Mekân Kavramlarında Sıkıntılar Yaşama

Çocukların çoğu, okula başlama yaşlarında, beş yaş civarı, kendi ayakkabılarını bağlamayı öğrenirler ve altı yaşlarında ise zamanı belirtebilecek ifadeler kullanmaya başlarlar. Disleksili çocukların %90'ında bu durum on yaş ve sonrasına kadar sarkabilmektedir. Zamanı söyleyebilmek için çocuğun dil ile ilgili becerileri yakından kullanması, ayakkabı

bağlamak ya da ayakkabıyı doğru ayağa giyebilmek için de yön becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Oysaki disleksili çocuklar bu becerilerde sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu çocuklar yön bildiren aşağı/yukarı, sol/sağ, altında/üzerinde gibi ifadeleri de doğru bir şekilde kullanamamaktadırlar. Kapıyı açmak gibi, soldan sağa ya da tersine, yön bilgisine dayalı hareket kabiliyetlerinde sıkıntı yaşamaktadırlar (Gooddy ve Reinhold, 1961; Hornsby, 2011).

2.9.5. Hiperaktif Davranışlar ve Dikkatsizlik

Disleksili çocukların okumaları sırasında çekilen MR sonuçlarına göre; bu çocukların beyinlerinin sol oksipitotemporal bölgesinde düşük aktivasyon görülürken, Wernick's bölgesinde ve frontal lobun motor hareketleriyle ilgili alanında artan aktivasyon gözlenmiştir. Bu durumu DEHB (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu) ile eşleştirmek doğru değildir. Çünkü disleksili ve DEHB'li bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda, bireylerde ortak bir genetik yatkınlık bulunmamıştır ve bu iki rahatsızlığın genetik açıdan birbirinden bağımsız olduğu düşünülmekedir. Bununla birlikte, bu çocukların kısa süreli okumaya yoğunlaştıkları, sürenin uzaması durumunda yerinde duramama, kıpırdanma, hareket etme isteği gözlenmektedir (Gilger, Penninghton ve DeFries, 1992; Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

DEHB'yi ve disleksiyi birbirinden ayrı tutmak gerekir ve bu ikisinin farklı rahatsızlıklar olduğu bilinmelidir. Bununla birlikte, disleksik bireylerin %12-24 oranında aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun varlığına sahip oldukları da bilinen bir gerçektir (Shaywitz, Fletcher ve Shaywitz, 1994).

2.9.6. Düşük Benlik Algısı ve Düşük Kendine Güven

Disleksili çocuklarda görülebilecek en belirgin özelliklerden biri de düşük benlik algısı ve düşük kendine güvendir. Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre; çocuk 3 ila 6 yaşları arasında artık birey olduğunun ve kendi başına deneyimler yaşayabileceğinin farkındadır. Merak duygusunun dürtüsüyle girişimci davranışlar sergilemektedir. Girişimleri olumsuz sonuçlandığında, aldığı olumsuz tepkilerin de etkisiyle suçluluk duygusu oluşturmaktadır. Girişimleri kısıtlanan çocuk pasif ve edilgen bir yapı kazanabilir. 6 ve 12 yaşları arasında ise çocuk artık okulun bir üyesidir ve başarı hazzını tatmak için

çeşitli adımlar atmak istemektedir. Bu adımlarda başarısızlık yaşandığında ya da öğretmen ve arkadaşları tarafından olumlu geri bildirimler alamadığı durumda yaşadığı başarısızlık, aşağılık duygusunu ve düşük öz benliği tetiklemektedir (Erickson, 1993).

Erikson'a göre değerlendirecek olursak; bu çocuklar, yaşamları boyunca, özellikle okul çağı dönemlerinde, rahatsız edici pek çok durumla karşılaşmakta ve hemen hemen her gün bu durumlarla mücadele etmek zorundadırlar. Ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları negatif geri bildirimler, onların düşük benlik algısı geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu çocukların çoğu yeni bir şey denemekten korkmaktadır. Okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerden sonra; düşük düzeyde kendine güven, kendinden şüphe etme ve aşağılama, eleştirilere karşı duyarlı olma, davranışsal problemler, okula gitmeyi reddetme ve devamsızlık, rekabetten kaçındıkları için sınıftaki öğrenme etkinliklerinden kaçınarak düşük akademik başarı göstermektedirler. Araştırmalar özellikle erken çocuklukta ve okul yaşlarında disleksili bireylerin düşük benli algısı geliştirdiklerini ve yaşadıkları rahatsız edici deneyimlerden sonra kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermiştir. Erken çocukluk dönemlerinde aile çevresinde, bulundukları girişimlerden aldıkları geri bildirimlerle suçluluk duyguları, okul çevresinde yaşadıkları başarısız deneyimlerle de aşağılık duyguları gelişmektedir (Edwards, 1994; Humphrey, 2003; McNulty, 2013; Morgan, 1997; Owens, 2014).

Disleksinin belirtilerini fark etmek çok önemlidir. Erken teşhis edilebilen bir çocuğa daha sonra ihtiyacına göre uygun bir eğitim verilebilir. Uluslararası Disleksi Derneği'ne (IDA) (2009) göre disleksisi olan bireylerin yaşadığı genel sorunlar aşağıdaki gibidir:

• Konuşmayı öğrenmede gecikme,
• Harfleri ve onlara ait olan sesleri yeterince öğrenememe,
• Sözlü ve yazılı dili organize edememe,
• Numaraları ezberlemede sıkıntı yaşama,
• Anlayabilmek için yeterince hızlı okumada sıkıntı yaşama,
• Uzun okuma parçalarını takip etme ve anlamada sıkıntı yaşama,
• Yazmada güçlüklerle karşılaşma,
• Yabancı bir dil öğrenmede problem yaşama ve
• Matematiksel işlemleri yapmada sıkıntı yaşamadır.

İlköğretim çağındaki dislektiklerde görülebilecek bazı özel belirtiler ise şunlardır:

- Yirmiye kadar sayma, haftanın günlerini sayma, alfabeyi sayma gibi basit sıralamaları yapmakta,
- 'gel-yel' gibi kelime kafiyelerini anlamada,
- Aynı harfle başlayan kelimeleri hatırlamada,
- Telaffuzda,
- Elleriyle ritim tutarak şarkıya eşlik etmekte,
- Kelimeyi hatırlamada (Nesnelerin yerine sık sık 'şey, o, şu..' gibi genel kelimeler kullanarak geçiştirme),
- İnsan ve yerlerin ismini hatırlamakta ve
- Tarif edilen yolu hatırlamada sıkıntılar yaşamalarıdır.

Bu belirtilere rastlanan tüm bireylerin dislektik olduğu kanısından uzak durmak gerekir. Disleksi şüphesi olan bireylere uygulanan okuma, yazma ve dil testleri disleksinin olup olmadığını anlamada en etkili yoldur. Ayrıca çalışmalar, öğrenme ya da okuma sıkıntısı yaşayan bireylerde %30 civarında aynı zamanda DEHB tanısının da var olduğu nu göstermiştir. Bu durumda birden fazla öğrenme güçlüğü ya da davranışsal bozukluğun bir arada olabileceği de unutulmamalıdır.

2.10. Tarama, Değerlendirme ve Tanılama

Disleksisi olabileceğine dair ipuçları taşıyan bireyleri erken yaşta teşhis edebilmek, sonrasında daha etkili sonuçlar alabilmek için önemlidir. Çoğu çocuk için, okul öncesi ve birinci sınıfta verilecek günlük 30-45 dakikalık çalışmalarla bu sorunların üstesinden gelinebilir. İkinci sınıftan önce erken belirleyiciler ile bu bireyleri tespit etmek çok önemlidir. İlk çocukluk devrelerinde disleksi riski taşıyan çocuklarda; dil becerilerini, fonolojik farkındalık becerilerini, bellek ve hızlı adlandırma becerilerini ölçmek; okuma kodlama ve yazma becerilerini ölçmekten daha etkilidir. Bu nedenle okul öncesi ve birinci sınıf disleksi tarama testleri yoğun olarak bu becerileri ölçmektedir.

Öğrencinin okuma ve yazmasında güçlük yaşamasına sebep olan belirleyicileri ortaya çıkarmak için ilk aşamada tanılama yapılmalıdır. Tanılamada ilk bilgiler, bireyin gelişimini anlamak ve ona sağlanan eğitimi anlayabilmek için aileden ve öğretmeninden toplanır. Ardından testlerle tanılama yapılır, güçlü ve zayıf yönler belirlenir ve bir yol haritası çizilir. Sonuçlar geliştirilir ve raporlanır.

Çocuk henüz okuma ortamına girmeden, taşıdığı potansiyel okuma probleminin varlığını tanılamak mümkündür. Taramalar 'risk' taşıyan çocukları tespit edebilmek için okul öncesine başlayan tüm çocuklara yapılmalıdır. Disleksi şüphesi taşıyan çocuklara önleyici müdahalelere hemen başlanmalıdır. Okul politikası çerçevesinde, eğer öğrenci risk taşıyorsa öğretmen önce aile ile konuşur ve sonrasında gerekli politikalar izlenir.

Tarama sonucu ilk belirlemeleri yapılan bireylere kapsamlı bir disleksi değerlendirmesi uygulanmalıdır. Bu değerlendirmeler; akademik başarı testi ve dil becerilerini ölçen testlerle yapılmaktadır. Bu testler, dinleme ve sözlü dil becerileri, fonolojik işlem becerilerini (harfleri ve isimleri hızlı adlandırma, kelime okuma gibi beceriler) ölçmektedir. Bu ölçümler sonucunda disleksisi tespit edilen bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanır. Testler, okul içinde eğitimli uzmanlar tarafından veya dışarıdan bir uzman desteğiyle yapılabilmektedir.

Disleksi, sadece lisanslı psikolog, nörolog ve eğitimciler tarafından yapılan değerlendirmelerle teşhis edilebilir. Teşhis sırasında kullanılan, standart okuma değerlendirme testleriyle bireyin okuma seviyesi belirlenir. Eğer disleksisi varsa, kapsamlı IQ testi ve okuma puanı arasında çelişki olması gerekmektedir (Spirou, 2008).

Disleksinin teşhis edilmesinde kullanılan değerlendirme araçları için daha profesyonel bir sürece ihtiyaç duyulmakla birlikte, tarama sürecinde kullanılabilecek basit tarama testleriyle ilk teşhis yapılabilir. Eğitimciler ve uzmanlar tarafından kullanılan pek çok tarama testi olmakla birlikte, Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R) bunlardan en basit ve uygulaması kolay olanlardan biridir. Ailelerin testi 6-18 yaş arası çocukları için uygulamasına dayalı bir değerlendirme aracıdır. Aşağıda, Colorado

Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R), eğitimcilerin ve ailelerin disleksi şüphesi taşıyan bireyin, çabuk tanılamasını yapabilmeleri açısından örnek olarak sunulmuştur.

2.10.1. Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R) Örnek Uygulaması

Her bir ifadeyi okuyun ve çocuğunuzu en iyi ifade eden kutuyu işaretleyin. Her bir açıklamayı işaretlediğinizden lütfen emin olun.

Tablo 1. Colorado Öğrenme Güçlüğü Anketi Okuma Alt Ölçeği (CLDQ-R)

Değerlendirme Kriterleri	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Hecelemede problemleri var.	1	2	3	4	5
Harflerin isimlerini öğrenmede problemleri var/vardı.	1	2	3	4	5
Sesleri öğrenmede problemleri var/vardı.	1	2	3	4	5
Yavaş okur.	1	2	3	4	5
Sınıf seviyesinin altında okur.	1	2	3	4	5
Okuma ve heceleme problemleri nedeniyle okul içi ek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır.	1	2	3	4	5

Puanlama Yönergesi

Toplam Puan 16'dan Küçük: Düşük Riskli

Toplam Puan 16-21 Arası: Orta Seviyede Riskli

Toplam Puan 21'den Büyük: Önemli Derecede Riskli

Düşük Riskli: Çocuğun disleksi için risk altında olduğunu göstermektedir.

Orta Seviyede Riskli: Çocuğun gelişimsel öyküsünün dislektik özellikler gösterdiğini belirtmektedir (Örneğin, harfleri öğrenmede zorluk yaşama, gereken ekstra okuma

eğitimi…) Çocuğun okuması konusunda endişeler varsa, okul veya lisanslı çocuk psikoloğu ile değerlendirmeler yapılarak bireydeki bu zorlukların yapısı incelenmelidir.

Önemli Derecede Riskli: Çocuğun gelişimsel öyküsünün pek çok yönüyle disleksiyle uyumlu olduğunu belirtmektedir. Okul veya lisanslı çocuk psikoloğu ile değerlendirme yapılarak bireydeki bu zorlukların yapısının incelenmesi şiddetle tavsiye edilir.

2.11. Disleksi Hakkında Yanlış Bilinenler

Disleksiyi tanımlarken ve disleksili bireylerde var olan özelliklerden bahsederken toplum tarafından bilinen bazı efsaneler vardır. Bunlar yanlış bilinen ve yaygın olarak kullanılan mitlerdir. Bunlardan biri, dislektik bireylerin 'geriye okuma' yaptığı söylentisidir. Shaywitz (2003) dislektiklerin harfleri ve kelimeleri geriye doğru görüp algıladıklarına dair hiçbir kanıtın olmadığını, disleksinin altında yatan ana sorunun görsel algı problemlerinden değil, fonolojik düzeyde dili işlemede yaşanan problemler olduğundan bahsetmektedir. Flynn ve Deering'e (1989) göre de sorun görsel değil dilseldir. Bu bireylerin hecelemelerinin karmakarışık olmasının sebebi, kelimeleri geriden okudukları ya da gördükleri için değil, harf-ses ilişkisini ya da harfin desenini hatırlamakta sıkıntı yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Orton çalıştığı dislektiklerde, harflerin yönü ve sırası hakkında sıkıntı çektiğini gözlemlemiş ve bu güçlüğe 'strephosymbolia' adını vermiştir. Yapılan araştırmalara göre; dislektikler özellikle, harfleri hafızadan geri getirmede, özellikle 'b' ve 'd' harfleri arasında karmaşa yaşamada ya da hatalı okuma yapmaktadırlar: 'koş' yerine 'şok' olarak okuma gibi. Bu hataların nedeni ise bireyde var olan görsel problemler değil, dili işleme ile ilgili sorunlardır (Akhtar; 2008; Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Disleksinin toplumlarda sık görülmeyen, nadir bir durum olduğu yargısı, disleksi hakkında yanlış bilinen diğer bir durumdur. Daha önce de ifade edildiği gibi disleksinin; ABD'de okul çağı çocuklarında görülme oranı %5 ile %17,5 arasındayken, İngiltere'de bu oran %10'dur. Almanya'da disleksik bireylerin oranı %5 iken, Polonya'da okul çağı öğrencilerinin %10-15'inde, Macaristan'daki öğrencilerin %7-10'unda, üç farklı okuma sistemi olan (Hiragana, Katakana, Kanji) Japonya'da ise okumada %1 oranında Hiragana, %2-3 oranında Katakana ve %5-6 oranında ise Kanji okuma sisteminde, Hollanda'da

yaklaşık %10, Kuveyt'te ise %6,29 oranında disleksik bireylere rastlanmaktadır. Bu oranlara bakılacak olunursa, her ülkede en az %5 oranında disleksik birey bulunmaktadır. Yani bunu her 20 kişide 1 kişinin disleksi olabileceği şeklinde düşünülürse, disleksinin toplumlarda nadir görülen bir durum olmadığı daha net bir şekilde anlaşılacaktır (BDA, 2012; Dyszy-Chudzińska, 2009; Gersons-Wolfensberger ve Ruijssenaars, 1997; Kennison, 2013; Nijakowska, 2008; Shaywitz, 1998; Smythe ve Everatt, 2000; UNDP, 2008).

Eğer kişi okulda başarılı bir öğrenciyse dislektik olma ihtimali yoktur düşüncesi de başka bir efsanedir. Çünkü, disleksinin okulda başarısız bireylerde oluşacağına olan inancın aksine bazı dislektik bireyler, yüksek oranda görevlerine yoğunlaşarak ve çok çalışarak okulda oldukça başarılı olabilirler ve başarılı bir eğitim hayatı geçirebilirler, hatta istedikleri mesleklerde başarılı bir hayat geçirebilen bireyler olabilirler. Okul hayatı boyunca tespit edilememiş ya da geç tespit edilmiş pek çok birey bulunmaktadır (Hultquist, 2006; Pumfrey ve Reason, 1991; Taylor ve Walter, 2003).

Zekâ ve disleksi arasında kurulan diğer bağ da disleksi hakkındaki efsanelerden biridir. Dislektik bireylerin bir tür zekâ geriliği yaşadıkları düşüncesi gerçeği yansıtmamaktadır. IQ testleri ve disleksi arasında bir bağ bulunamamaktadır. Bu nedenle bu testler, disleksi için bir kanıt olarak kabul edilmemelidir. Dislektik bireylerin arasında ortalama zekâ üstünde pek çok bireyin olduğu bilinmektedir. Kendi alanlarında zirvede olan, başarılı pek çok kişinin dislektik olduğu bilinmektedir. Disleksinin görsel ve işitsel problemlerle bir alakasının olmadığı gibi, zekâ geriliği ile de alakası yoktur. Yapılan araştırmalar, farklı IQ seviyesindeki pek çok zayıf okuyucunun; imla, fonolojik işlem, kısa süreli hafıza ve söz dizimi ile ilgili değerlerde, eş değer zorluklar gösterdiğini ortaya koymuştur. IQ seviyesi daha yüksek olan zayıf okuyucular, IQ seviyesi düşük olan zayıf okuyuculardan, yapılan okuma değerlendirmelerinde ayrışmamıştır. Bu durum, zekâ ve disleksi ilişkisini daha açık ortaya koymakta ve disleksinin düşük, orta ya da yüksek IQ seviyesine sahip bireylerde de görülebilen bir sıkıntı olduğunu kanıtlamaktadır (Fletcher ve diğ., 1994; Gus ve Samuelsson, 1999; Siegel, 1989; Stanovich, 1991; Thomson, 2003; Whyte, Curry ve Hale, 1985).

Dislektiklerin özel yetenekleri olan, yaratıcı ve üstün zekâlı bireyler olduğu yanlış bilinen genellemelerden biridir. Disleksi ile zekâ arasında bir ilişkinin bulunmaması, sadece dislektiklerin zekâ geriliği yaşadığına dair söylentiler için kullanılmamalıdır. Bu kanıt dislektiklerin üstün zekâlı bireyler olduğu konusundaki ifadeleri aydınlatmak için de kullanılmalıdır. Ron Davis'in (2010), disleksiyi kişiye bahşedilmiş bir hediye olarak görmesine ve alanında yetenekli pek çok ünlü dislektiklerin kamuya lanse edilmesine rağmen, ortalama ya da düşük zekâlı dislektiklerin varlığının hiç de az olmaması, 'Tüm dislektikler üstün zekâlı bireylerdir.' kanısı konusunda şüpheler yaratmaktadır. Disleksi tüm zekâ düzeylerinde görülebilen bir durum olduğu gibi üstün zekâlı ve alanında zirve yapan bireylerde de görülebilir (Everatt, Steffert ve Smythe, 1999).

Okuyabilen bireylerin disleksi olamayacağı konusundaki inanış da yanlış bilinenler arasındadır. Dislektikler; kelimelerin şekillerini hafızaya alarak, tanıdık hikâyeleri ezberleyerek, ilk harflerden sonra tahminde bulunarak okuma yapma, gibi farklı stratejilerle bir süreye kadar okuma yapabilmektedirler. Fakat hafızaları onları belli bir yere kadar yardımsız götürmektedir. Kelimeler içindeki ses birimlerini kodlayamadıkları için yabancı kelimeleri okumakta, akıcılıkta problemler yaşayarak disleksinin belirtilerini gösterebilmektedirler. Bu durumda, disleksi sadece okuma öğrenememe problemi olarak algılanmamalı, disleksinin kişilerde farklı boyutlarda görülebileceği göz önünde tutulmalıdır. Örneğin, bazı dislektikler hiç okuyamazken bazıları okuyabilmekle birlikte okuduğunu anlayamamaktadır ya da kelimeleri karıştırarak okumaktadır.

Heaton ve Mitchel'in (2008) yaptığı çalışmaya göre, dislektiklerin %43'ünün lise ve sonrasında, aldıkları kötü not ve dereceler sayesinde belirlendiği ve ilk okul dönemlerinde okuma yapabildikleri için dislektik olamayacağı düşüncesi göz ardı edilerek, bu bireylerin teşhisleri ve onlar için alınabilecek önlemler gecikmiştir. Buradan yola çıkarak denebilir ki, 'Dislektiklerin okuyamayacağı' konusundaki inanış yanlış bilinenlerden bir diğeridir. Dislektik bireyler okuma yapabilirler, normal okuyucularla aralarındaki farklar, bu bireylerin daha fazla çaba göstererek ve daha yavaş bir şekilde okumayı öğrenmeleridir. Diğer okuyucuların okumayı öğrendikleri zamandan daha fazla zamana ve eğitime

ihtiyaçları vardır (Bruck, 1994; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; IDA, 2009; Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Okul ortamına gelmeden ve okuma deneyimi ile tanışmadan önce disleksinin teşhis edilemeyeceği konusundaki inanışlar da yanlıştır. Dislektik bireylerin ailelerindeki okuma güçlükleri araştırılarak; bu bireylerin konuşmalarındaki gecikmeye, tekerlemeleri hatırlama ve konuşurken sıklıkla karıştırma gibi konuşma problemlerine, zaman ve mekân kavramlarını kullanmada, sayma ve rakamsal işlemleri öğrenmede sıkıntı yaşamalarına, dikkat ve yoğunlaşma problemleri yaşamalarına ve düşük benlik algısının varlığına bakılarak erken teşhis yapılabilir (Bates ve Goodman, 2001; Edwards, 1994; Gooddy ve Reinhold, 1961; Houssart, 2001; Humphrey, 2003; Lorna, 2013; Morgan, 1997; Regtvoort, 2007; Rescorla, 2000; Shaywitz, 2003; Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Erkeklerin kızlara oranla disleksi olma durumunun çok daha fazla olduğu kanısı hâlâ araştırma konusudur. Erkeklerin kızlara oranla dislektik olarak teşhis edilmesinin asıl nedeni Shaywitz'e (2003) göre erkeklerin cinsiyete özgü davranışlarının şüphe uyandırarak teşhise olanak vermesidir.

Shaywitz, Shaywitz, Fletcher ve Escobar'ın (1990), yaptıkları diğer bir çalışmada, okullarda erkeklerin daha yüksek oranda disleksik olarak teşhis edilmesine rağmen, aynı bireyler üzerinde yapılan bilimsel teşhislerde kız ve erkekler arasında oransal olarak bir farka rastlanmamıştır. Buna rağmen, erkeklerin daha yüksek oranda dislektik olduğunu teşhis eden çalışmaların varlığı da mevcuttur. Örneğin; Beaton'un (2002) beyinde korpus kallosum üzerinde yaptığı çalışmada, kızların erkeklere oranla daha azalan oranda nöroanatomik simetrik özelliği gösterdiğini bunun da kız ve erkek dislektikler arasında var olan dilsel farklılıklara sebep olabileceğinden bahsetmektedir. Fakat çalışmasına ilaveten beyindeki bu durumun her zaman varlık göstermemesi nedeniyle 'erkekler kızlara oranla daha fazla dislektiktir.' şeklindeki bir söylemin çelişkili olabileceğinden bahsetmektedir. Bu durumun hâlâ araştırma konusu olması nedeniyle 'Erkeklerin kızlara oranla daha fazla dislektik olduğu' düşüncesi henüz bir hipotezdir (Jimenez ve diğerleri, 2011; Miles, Haslum ve Wheeler, 1998; Hurst,2010).

Sol el kullananların dislektik olma oranının daha fazla olduğu düşüncesi diğer yanlış bilinen popüler ifadelerden biridir. Büyük oranda varlığından söz edilen disleksiklerin, bir grubunda solakların varlığından söz edilebilir fakat solaklığın varlığı disleksiye bir işaret değildir. Solaklık ve disleksi arasında bir bağdan bahseden çalışmalar mevcut olmakla birlikte, böyle bir genellemenin yapılmasının yanlışlığından söz eden çalışmalar da bulunmaktadır. Geschwind ve Behan'ın (1982) yaptıkları iki bağımsız çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken bireylerin yüksek oranda solak bireylerden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Tonnessen, Løkken, Høien ve Lundberg (1993) de yaptıkları çalışmada, sol el ve disleksi arasında anlamlı bir ilişkiden bahsetmektedirler. Beaton (2002), beyinde korpus kallosum üzerinde yaptığı çalışmada, disleksik bireylerin sol el kullanımına yatkınlıkla ilgili bir ilişkiden bahsedilebileceğini fakat bu durumun kesinliğinden bahsetmenin çelişkili olabileceğini ifade etmiştir.

Disleksinin sadece çocuklukta olacağı, yetişkinlerde disleksinin bulunmayacağı bir yanılgıdır. Disleksi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Birey çocukluğunda disleksinin bilinen belirtilerinden muzdarip olsun ya da olmasın; disleksik bir çocuk, disleksik yetişkine dönüşmektedir. Disleksinin geçici bir durum olduğu ve eğitimle tamamen yok olacağı konusu da başka bir yanılgıdır. Disleksili bireylerin doğru ve sistematik bir eğitimle doğru okuyacak seviyeye geldikleri ve okumayı öğrendikleri bir gerçektir. Fakat bu bireylerin okumada yavaşlığı ve akıcı okuma problemleri ömür boyu sürmektedir (IDA, 2009; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Nicolson, 1996; Shaywitz; 1998; Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Ancak, doğru tanılama, uygun ve zamanında eğitim, aile, öğretmen, arkadaş desteğiyle dislektikler okulda ve daha sonra yetişkinlikte başarılı bir birey olabilirler. Çünkü bu bireyler düşük zekâlı bireyler değildir, yüksek zekâlı bireylerde de disleksi görülebilmektedir (Davis, 2010; IDA, 2009).

Disleksinin medikal bir teşhis ve tedaviyle iyileşme göstereceği anlayışı gerçeği yansıtmamaktadır. Disleksi medikal bir tedavisi yoktur ve ilaç tedavisi ile iyileşemez. Disleksi, okuma konusunda uzmanlaşmış bireylerin uygulayacağı değerlendirme yöntemleriyle teşhis edilir ve eğitsel yöntemlerle tedavi edilir. Özel bir eğitim yapılmadan disleksi kendiliğinden düzelmez. Yani, disleksi tedavi edilemeyen bir öğrenme güçlüğü değildir. Tedavisi vardır, sadece bu tedavi medikal değil eğitseldir. Okuma deneyimleriyle

daha fazla karşı karşıya kalan ve etkili bir stratejiyle eğitim verilen disleksili çocuklarda okumadaki güçlüklerin aşıldığı görülmektedir. Hollanda Sağlık Komitesinin 1997 yılında oluşturduğu, disleksinin tanımı ve tedavisi hakkında bilgiye ulaşmak amacıyla kurduğu Disleksi Komitesi'nin tedavi konusunda özellikle üzerinde durduğu konu, disleksinin tedavisine ilişkin ana sorumluluğun eğitimsel tedavide olduğudur. Komiteye göre, sağlık personelleri, eğitsel tedavinin yanında ihtiyaç duyulduğu takdirde devreye girerek eğitimcilerle birlikte çalışmalıdır. Örneğin, okuma problemlerinden dolayı sosyal fobi yaşayan, düşük benlik algısı geliştiren ya da kaygı, depresyon, hiperaktivite, dikkat eksikliği gibi ek problemler yaşayan dislektiklere sağlık tedavisi gerekebilir. Dislektiklerin asıl problemlerinin, okuma ve yazmada yaşadıkları problemler olduğu ve bu problemlerinin üzerinden ancak sistemli bir eğitimle gelebilecekleri unutulmamalıdır (Debray-Ritzen, 1987; Gersons-Wolfensberger ve Ruijssenaars, 1997; Hultquist, 2006; Pumfrey ve Reason, 1991).

2.12. Disleksi ve Beyin

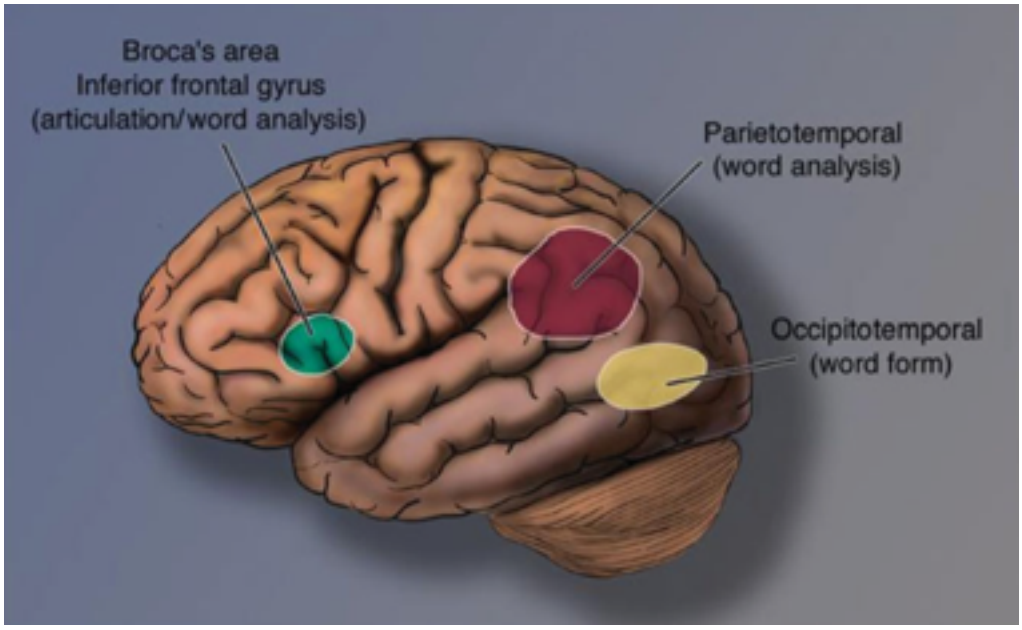
1970'lerin sonu, 1980'lerin başında Dr. Galaburda ve arkadaşları, gelişimsel disleksisi olan beş kişinin otopsi yoluyla beyin incelemelerini yapmışlar ve beş vakada da sol hemisferde, neokorteksin dil ile ilgili alanlarında normale oranla gelişim göstermeyen küçük kortikal alanlara rastlamışlardır. Bu mikroanotomik bozukluklar, doğrudan disleksi ile eşleştirilmiş ve bunların dislektiklerde nöronal migrasyon bozukluklarına neden olduğu düşünülmüştür. Bu aşamada, nöronal migrasyon bozukluğuna değinilecek olunursa; gebelikte serebral korteks gelişimi sırasında, beynin serebral boşluğunu çevreleyen ventriküler ve subventriküler bölgedeki kök hücreler çoğalmaya ve farklılaşmaya başlar. İkinci aşamada, son mitoz bölünme sonrasında, milyonlarca sinir hücresi ventriküler ve subventriküler bölgedeki kaynak yerlerinden, santral sinir sistemindeki yerlerine hareket ederler. Bir dizi olaydan oluşan bu göç işlemine sinirsel göç (nöronal migrasyon) adı verilmektedir.

Son yapılan çalışmalarda, nöronal migrasyon olan hastalarda okuma hızı ve okuduğunu anlama sorunları görülmüştür. Bunu desteklemek amacıyla; nöronal migrasyon bozukluklarından biri olan periventriküler nodüler heterotopili hastalar üzerinde yapılan çalışmalar kanıt olarak gösterilmektedir. Periventriküler nodüler heterotopi sık olarak

epilepsiye neden olan bir rahatsızlıktır ve bu hastalar genellikle normal zekâyı sahiptir. Bu hastalar üzerinde yapılan çalışmalarda, bu hastaların normal zekâ düzeylerine rağmen okuma problemlerinin varlığına rastlanmıştır, bu durum nöronal migrasyon bozuklukları ve disleksi arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir (Guerrini ve Parrini, 2010; Güngör, Yalnızoğlu ve Topçu, 2007; Wang, 2010).

Anne karnında beyin oluşumu sırasında meydana gelen bu bozuklukların disleksi ile ilişkisine ait çalışmalar devam ederken, disleksi-beyin ilişkisine ait çalışmaların diğer bir odak noktası ise; beynin hangi bölgelerinin disleksi ile ilişkisinin olduğu yönündedir. Fransız nörolog Dejerine (1891), beynin sol arka bölgesinin okuma açısından kritik bir bölge olduğundan bahsetmiştir. Okumadaki yetersizlikler, Dejerine'e (1891) göre nöroanatomik lezyonlarla açıklanmaktadır. Özellikle, dil sistemini oluşturan ses yapılarının görsel algıyla haritalandırılmasında ve yazılı dil ile ilişkisinde kullanılan ve önemli bir bölge olan beynin paryeto-temporal bölgesi çalışmaların merkezini oluşturmaktadır. Beyinde okumada aktif olan diğer bir bölge de beynin arka bölgesindeki oksipito-temporal bölgedir (Reid ve Shaywitz, 2003).

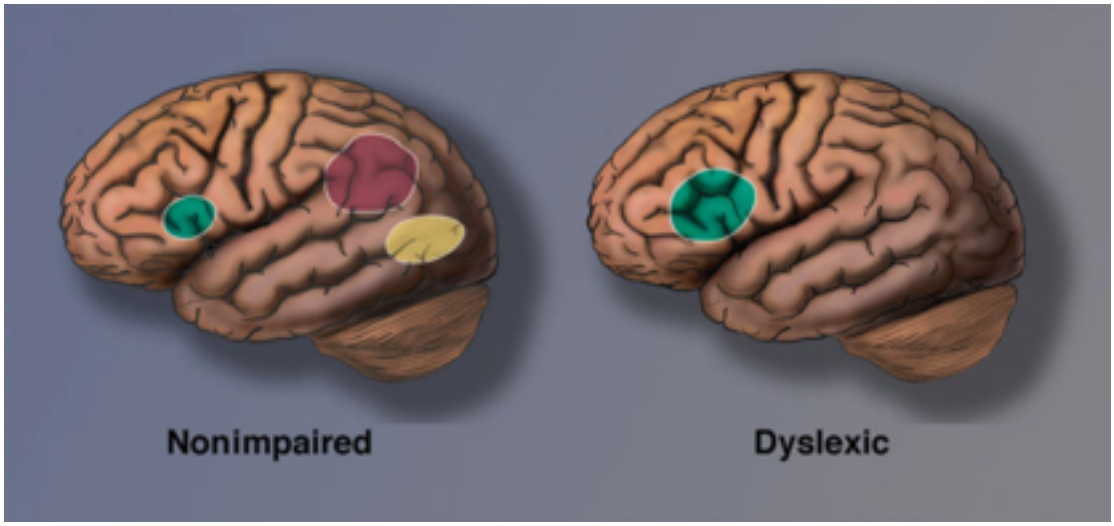
Yapılan çalışmalarda beynin sol hemisferde üç nöral sistemin okuma ile ilişkisi bulunmuştur. Bunlardan birincisi; kelime analizi ve eklemeyle ilgili olan ve Broca alanı olarak da bilinen beynin ön kısmında yer alan inferior frontal girus bölgesinin ön kısmıdır. İkincisi; beynin arka alanında bulunan ve kelime analizinde görev yapan parieto temporal bölgedir. Bu bölge kelimelerin birimlerine ayrılmasında yani fonolojik olarak ses birimleriyle ilgilenen bölgedir. Üçüncüsü ise yine beynin arka kısmında yer alan, kelimelerin hızlı, otomatik ve akıcı tanımlanmasında rol alan ve kelime formlarıyla ilgilenen, akıcı okumada önemli rol oynayan oksipito temporal bölgesidir (Shaywitz ve Shaywitz, 2008). Aşağıdaki şekil, beynin okuma ile ilgili alanlarını göstermektedir.



Şekil 7. Beynin okuma ile ilgili alanları (Shaywitz, 2003).

Nörobiyolojik araştırmacıların; kadavraların beyin incelemeleri, beyin morfometrisi ve difüzyon tensör ve manyetik rezonans görüntüleme (MRI) gibi beyin görüntüleme teknikleriyle elde ettikleri bilgilere göre; dislektik okuyucuların beyinlerinin parie temporal ve oksipito temporal bölgelerinde normal okuyuculara göre farklılıklara rastlanmıştır. Disleksiye ilişkin en tatmin edici veriler fonksiyonel beyin görüntüleme çalışmalarından alınmaktadır. Kadavraların beyin incelemelerinden elde edilen sınırlı veriler ya da beynin ilgili bölgesinin boyutları üzerinde yapılan ölçümlerle tahminlerde bulunmaktan ziyade, birey bilişsel görev hâlindeyken, eylemi uygularken yapılan beyin görüntüleme çalışmaları daha güvenilir bilgi sunmaktadır. Beyin görüntüleme yöntemlerinde; beynin ilgili bölgesi harekete geçirilir ve nöral aktivitede bu değişiklikler, fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI), manyetoensefalografi (MEG) gibi tekniklerle ölçülmektedir (Reid ve Shaywitz, 2003).

Dünyanın pek çok ülkesindeki bilim adamlarının yaptığı araştırmalara göre, dislektik bireylerin okumaları sırasında beynin nöral sisteminde bozulmalara rastlanmıştır. Yetişkin dislektiklerin okumaları sırasında yaptıkları beyin görüntüleme çalışmalarında, beyinlerinin arka sol hemisferlerinde farklılıklara rastlanmıştır. Aşağıdaki şekil, dislektik ve normal okuyucuların okumaları sırasında beyinlerinde aktivasyona rastlanan bölgeleri göstermektedir.



Şekil 8. Dislektik ve normal okuyucuların okumaları sırasında beyin aktivasyonları (Shaywitz, 2003).

Şekil 8 incelendiğinde; normal okuyucuların, okuma sırasında beyinlerinin:

1)Sol inferior frontal bölgenin ön kısmında

2)Angular girus, supramarginal girus ve üst temporal girusun arka bölümlerini içeren paryeto-temporal sistemde

3)Orta ve alt temporal girus ve orta oksipital girus bölümlerini içeren Oksipito-Temporal sistemlerinde aktivasyon görülmektedir. Buna karşılık, disleksili okuyucularda beynin arkasında yer alan iki bölgede normal okuyuculara oranla aktivasyon görülmemekle birlikte, inferior frontal girusda artan bir aktivasyon görülmektedir (Reid ve Shaywitz, 2003).

2.13. Disleksi ve Gen İlişkisi

Disleksinin genetikle ilişkisi, disleksili bireylerin aileleri üzerinde yapılan çalışmalarla kanıtlanmaya çalışılmıştır. Hallgren (1950) tarafından disleksili aileler üzerinde yapılan ilk ölçüm olan bu çalışmada, ebeveynlerinde disleksi bulunan bireylerin disleksi olabilme oranı %40,8 ile %42,4 arasında bulunmuştur. Ailelerinde okuma güçlüğü hikâyesi olan bireylerin disleksi olma oranı 8 kat daha fazladır.

Disleksinin kalıtsal bir özellik olduğunu kanıtlayan en önemli çalışmalar ise ikiz çalışmalarıdır. Disleksinin uyumluluk oranı tek yumurta ikizlerinde %68, çift yumurta ikizlerinde ise %38 oranında bulunmuştur (DeFries ve Alarcon, 1996).

Çalışmalar; disleksiye yatkınlığa ilişkin dört aday genden bahsetmektedir. Bu genlerin keşfi; nörobiyolojik açıdan disleksinin yapısının moleküler ve hücresel keşfine kapı aralamaktadır. Bu genler şunlardır:

1. DYX1C1: İlk olarak Taipale ve arkadaşlarının 2003 yılında buldukları, disleksi ile ilgisi olmasından şüphelenilen EKN1 olarak da bilinen gendir. İlk olarak Finlandiyalı dislektik aile ile yapılan çalışmalarda bu genin disleksi ile ilişkisinden şüphelenilmiştir. DYX1C1 geninde translokasyon olan disleksili bu aile bireyleri üzerinde yapılan çalışmada, aile üyelerinin dördünde birden bu gen bulunmuştur. Ayrıca disleksili 20 bireyde yapılan çalışmalar da bu hipotezi destekler niteliktedir. Daha sonra farklı toplumlarda yapılan çalışmalar bu hipotezi destekler nitelikte olsa da bu genin disleksi ile ilişkisini ispatlamakta başarısız olan çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle bu gen üzerindeki çalışmalar hâlâ devam etmektedir. 15. kromozomun uzun kolunda yer alan bu gen, genetik dizisinden koparak bir translokasyon gerçekleşmektedir. Genetik dizisinden Translokasyon haritalama çalışmaları, disleksiye ilişkin genlerin ortaya çıkarılmasında kullanılan önemli bir yöntemdir. Vücudumuzu oluşturan hücreler emirleri çekirdeklerinde bulunan genlerde taşırlar. Bu genler, hücrenin içerisinde kromozom adı verilen yapıların içerisindedir. Her insanın her hücresinde 46 tane kromozom bulunmaktadır. Translokasyon ise kromozomlar arasında, kromozomların tamamının ya da bir kısmının yer değiştirmesidir. Bu durum doğacak olan bebekte birtakım problemlerin görülmesine neden olabilmektedir. Örneğin; Down sendromunun nedenlerinden biri 21. kromozomdan kopan bir parçanın 14. kromozoma yapışmasıdır (Szalkowski, 2012; Temizkan, 1999; Wang, 2010).

2. ROBO1: Finlandiyalı, dört nesildir disleksik olan bir aileden gelen dislektik bir birey üzerinde yapılan translokasyon görüntüleme yönteminde bulunan ROBO1 geninde

translokasyona rastlanmıştır. Bu gendeki bozulmanın disleksiye yatkınlık oluşturabileceği üzerinde hipotez ortaya atılmıştır (Wang, 2010).

3. KIAA0319: 6. Kromozomun kısa kolunda yer alan, disleksi ile ilişkisinden şüphelenilen iki genden biridir. 6. Kromozomdaki bu iki gende yer alan tek nükleotid polimorfizmleri (SNP) ile disleksi arasında tutarlı bir ilişki görülmüştür. Bu gen, disleksi literatüründe odak noktası olan ve üzerinde pek çok çalışmanın yapıldığı, disleksi ile ilişkisinden şüphenilen gendir (Szalkowski, 2012).

4.DCDC2: 6. Kromozomun kısa kolunda yer alan, disleksi ile ilişkisinden şüphelenilen genlerden biri de DCDC2'dir.

Yapılan çalışmalar, bulunan bu genlerin sadece disleksiye ait olmadığını genlerdeki bu translokasyonların başka rahatsızlıklarla da ilişkilendirilebileceğini ortaya koymuştur. Örneğin fonolojik süreçlerle ilgili sıkıntı yaşayan bireylerde bu rahatsızlıklarla ilişkili bulunan DYXICl geni, aynı zamanda dislektiklerin kısa süreli hafızaları ile ilgili problemlerinde de rol oynadığı düşünülmektedir. Avustralyalı bir grup üzerinde yapılan çalışmalarda, bu genin normal bireylerin hafıza ile ilgili süreçlerini etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumdan da anlaşılacağı üzere bir geni sadece bir durumla açıklamak mümkün değildir (Szalkowski, 2012).

2.14. Disleksi ve Cinsiyet İlişkisi

Szatmari'nin (1992) disleksiye ilişkin yaptığı popülasyon çalışmasında, her üç disleksik erkeğe karşın bir kız disleksiğin tanılandığını yani disleksik erkeklerin kızlara oranla üç katı oranda fazla olduğu ileri sürülmüştür (aktaran Hurst, 2010).

Miles, Haslum ve Wheeler'in (1998) 11.804 öğrenci üzerinde Büyük Britanya'da yaptıkları çalışmalara göre; bu öğrencilerin 494'ünün disleksi belirtisi gösterdiği (%4,19 oranında) bu dislektiklerin ise 314'ünün erkek 180'inin kız olduğu sonucuna varılmıştır.

Jimenez ve diğerleri (2011) çalışmalarında, İspanya ve Guatemalalı farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki öğrencilerin dislektik durumlarını analiz etmeyi amaçlamışlardır.

Çalışmalarının sonucunda; 1048 İspanyol öğrenciden 164'ünün dislektik olduğu ve bunların 98'inin erkek 66'sının kız olduğu sonucuna varmışlardır. Yani çalışmalarında İspanyol erkek dislektiklerin oranının kızlara oranla 1,5 kat fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı çalışmalarında, 557 Guatemalalı öğrencinin 110'unu dislektik olarak tanılamışlar, bu dislektiklerden 65'inin erkek 45'inin ise kız olduğu sonucuna varmışlardır. Yani Guatemalalı dislektiklerde erkekler kızlara oranla 1,4 kat fazladır.

Beaton (2002), beyinde korpus kallosum üzerinde yaptığı çalışmada, kızların erkeklere oranla daha azalan oranda nöroanatomik simetrik özelliği gösterdiğinden, bunun da kız ve erkek dislektikler arasında var olan dilsel farklılıklara sebep olabileceğinden bahsetmektedir.

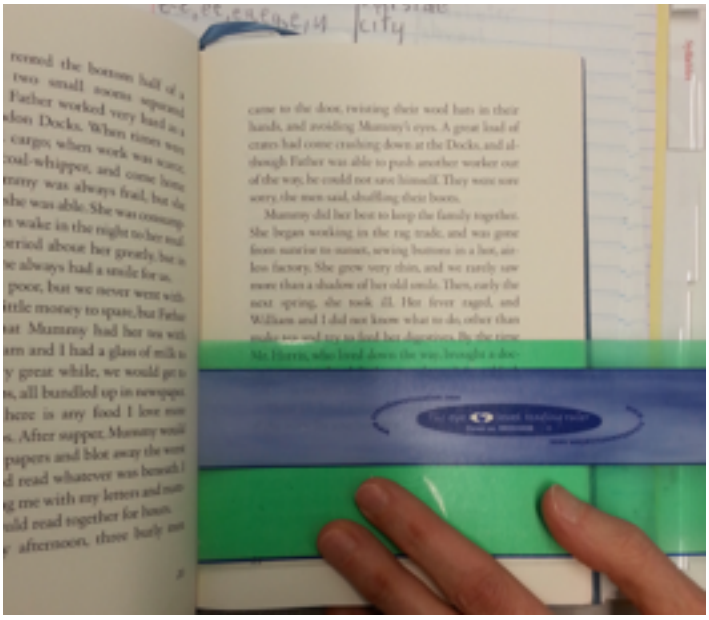
Shaywitz (2003) ise erkek dislektiklerin kız dislektiklere oranla daha fazla olduğu iddiasını doğrulamamaktadır. Ona göre erkek dislektiklerin daha fazla tanılanmasının sebebi, erkeklere ait olan cinsiyete özgü davranışlardır. Erkek dislektiklerin kız dislektiklere oranla yüksek oranda hiperaktif ve dürtüsel davranışlar gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle erkek dislektikleri tanılamak daha kolay olmaktadır.

Shaywitz ve diğerlerinin (1990), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada ise aynı öğrencileri iki türlü değerlendirme yapılarak dislektik öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelenmiştir. İlk olarak okulların belirledikleri değerlendirme yöntemlerine göre öğrenciler tanılanmış, ikinci olarak kendi bilimsel-araştırma tabanlı yöntemlerini kullanarak tanılama yapılmıştır. Sonuçlara göre; bilimsel tanılamada; ikinci sınıf öğrencilerinin 196 erkekten 17'si (%8,7), 216 kız öğrenciden 15'i (%6,9) dislektik olarak tanımlanırken, okul tabanlı tanılamada ise; ikinci sınıf öğrencilerinin 198 erkekten 27'si (%13,6), 216 kız öğrenciden 7'si (%3,2) dislektik olarak tanımlanmıştır. Shaywitz ve diğ. (1990) bu çalışmalarında, dislektikleri okul tabanlı tanılamada erkeklerin kız öğrencilere oranla dört kat daha fazla dislektik olarak tanılandığından ve bilimsel tanılamada ise cinsiyetler arasında önemli bir farkın ortaya çıkmadığından bahsetmektedirler. Burada, dislektikleri tanılarken sadece okul tanılamasına dayalı bir yargıdan kaçınılması gerektiği anlaşılabilir.

Örnek olarak gösterilen bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, disleksi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardan ortak bir sonuç çıkarmak mümkün olmamaktadır. Erkek öğrencilerin daha fazla oranda dislektik olarak tanımlanabileceğini gösteren çalışmaların varlığının yanı sıra, böyle bir tanılamanın doğru olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmaların halâ devam etmesi, disleksi-cinsiyet arasındaki bağa ilişkin net bir sonuca varma konusunda uzak durulmasına neden olmaktadır.

2.15. Disleksi ve Renkli Şablonlar

Dislektiklerin okuma sorunlarına yardım edilmesi amacıyla kullanılan bir diğer yöntem de okunulan metnin rengini değiştirmektir. Bu amaçla, renkli gözlükler ya da metnin üzerine konulan renkli plastik sayfalardan yararlanılabilmektedir. Bu yöntemin bireyde; baş ağrıları da dâhil olmak üzere görsel stres belirtilerini azalttığı böylece okuma hızını artırdığı bilinmektedir. İlk olarak Helen Irlen 1983 yılında, renkleri kullanarak yapılan bu tedaviden bahsettiğinde, tedaviye şüpheyle yaklaşılıyor ve plasebo etkisi olarak nitelendirmeler yapılıyordu. Bu konuda yapılan araştırmalar arttıkça bu şüpheler azalmış ve günümüzde kabul gören bir okuma yardımı olmuştur (Wilkins, 2003).



Şekil 9. Renkli şablonlarla okuma öğretimi

Meares-Irlen Sendromu (MIS), Skotopik Duyarlılık Sendromu olarak da bilinmektedir, görsel stres ve görsel algıda bozulmalarla karakterize edilen bir rahatsızlıktır ve bu rahatsızlığın tedavisinde renkli şablonlar sıklıkla kullanılmaktadır. 8-11 yaş arası 77 ve 6-8 yaş arası 430 Meares-Irlen Sendromlu öğrenci üzerinde renkli şablonlar kullanarak yapılan bir çalışmada bu öğrencilerin 1/5 ile 1/3 arasında okuma hızlarında %5 oranında artış görülmüştür. Başka bir çalışmada okurken göz ağrısı, çabuk yorulma, baş ağrısı gibi semptomlar gösteren 113 üniversite öğrencisi üzerinde renkli şablonlarla okuma çalışması yapılmış ve 100 öğrencinin bu yolla %3,8 oranında daha hızlı okudukları sonucuna varılmıştır (Evans ve Joseph, 2002; Wilkins ve diğerleri, 1996; Wilkins ve diğerleri, 2001).

Disleksi ve MIS arasındaki ilişki hâlâ çalışma konusudur. Buna rağmen MIS, normal okuyucularda da görülebilmekle beraber disleksi tanısı konulmuş bireylerde daha fazla görülmektedir (Singleton ve Trotter, 2005). Bu nedenle disleksi ve MIS farklı rahatsızlıklar olmasına rağmen, MIS'de kullanılan renkli şablonlar dislektiklerin tedavisinde de kullanılır olmuştur. Bunun nedeni dislektiklerde de MIS'in etkilerinin görülebilir olmasındandır ve bir dislektik aynı zamanda MIS olabilir. Bu durumda, renkleri değiştirerek yapılan okuma eğitiminin bu bireye faydası olacaktır. Her dislektik bu yardımcı okuma eğitiminden yararlanamamakla birlikte renkli okuma şablonlarının bazı dislektikler üzerindeki olumlu etkisinin araştırmalarla kanıtlanmış olması, bu eğitimi dislektikler üzerinde denenebilir kılmıştır. Kriss ve Evans'ın (2005) 35 dislektik olan ve 35 normal okuyucu 7-12 yaş öğrenciler üzerinde renkli şablonlarla yaptıkları çalışmada her iki grubun da okuma hızlarında artışa rastlanmakla birlikte dislektiklerin okuma oranının daha fazla arttığı görülmüştür.

Renkli şablonların bazı dislektiklerde okuma sorunlarına yardımcı olduğu bilinmekle birlikte hangi rengin kullanılması gerektiği başka bir çalışma konusudur. Wilkins'in (1994) geliştirdiği ve 'Intuitive Overlays' ya da 'spektral filtre' adı verilen renk şablonları kişi için uygun rengin kullanımını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Wilkins sistematik ve kapsamlı olarak seçtiği 30 renk seçeneğiyle, bu şablonları bireylerin okumasına yardımcı olması amacıyla dizayn etmiştir. Bir diğer renkli okuma şablonu ise Crossbow Education Ltd.

tarafından dizayn edilen ‘Okuma Cetveli’dir. Bu şablonun beş renk seçeneği vardır, ‘spektral filtre’ye göre daha küçük boyutta olup bir iki satırı kapsayacak büyüklüktedir. Smith ve Wilkins’in (2007) 48 görsel stres yaşayan çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, ‘spektral filtre’ ve ‘okuma cetveli’ kullanarak okuma hızında artış oranları karşılaştırılmıştır. Çalışmada, aynı renkte seçilen her iki araçta da okuma hızı açısından farklılığa rastlanılmamıştır. Buradan, renkli tabakaların sayfanın tamamını kapsamasının ya da bir bölümünü kapsayacak büyüklükte olmasının okuyucu açısından önemli olmadığı sonucuna varılabilir.

2.16. İlgili Araştırmalar

2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu çalışmada yer alan yurt içinde yapılan çalışmalar sırasıyla; ‘Disleksi, özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü ve kaynaştırma eğitimi’ alanlarında, araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Altuntaş’ın (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları” adlı yüksek lisans tezinde, sosyoekonomik düzey, fiziksel ve sosyal çevre dikkate alınarak maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla özel, il merkezi ve taşra olmak üzere 3 farklı türde toplam 6 okul seçilmiştir. İlgili okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Bilgi Formu ve Disleksi Bilgi Testi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin disleksinin özelliklerine, dislektik özelliklere, disleksi tanı sürecine ve dislektiklerin eğitimine ilişkin bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin testten elde ettikleri puanların çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık teşkil etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgilerinin, dislektik öğrenciye sahip olma değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini disleksi ve dislektiklerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri tespit edilmiştir.

Bingöl'ün (2003) "Ankara'daki İlkokul 2 ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı" isimli çalışması, ülkemizde dislektik oranının belirlenmesi açısından bir ilk özelliği taşımaktadır. Bingöl çalışmasının sonucunda dislektik oranının %2 olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede ise öğretmenlerin hiçbirinin daha önce "gelişimsel disleksi" terimini duymadığı, okuma sorunu olan çocukta disleksi yerine psikolojik problem, görme, işitme problemi ya da zekâ geriliği olduğu düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin araştırmacıya, çeşitli sorular sorarak ve araştırmacının deneyimlerini aktarmasını isteyerek bu konuda daha detaylı bilgi edinmeye çalıştıkları gözlenmiştir.

Baş'ın (2008), "İşitme Kaybı ve Dikkat Eksikliği Olan Disleksili Bir Çocuğa Çoklu Duyusal Yaklaşımla Okuma Öğretimi Hakkında Durum Çalışması" adlı çalışmasının amacı, işitme güçlüğü, dikkat eksikliği ve disleksisi bulunan bir çocuğun okuma yazma öğrenimine ilişkin sorununu çözmeye yönelik uygulamaları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda analiz birimi olan öğrenciye Çoklu Duyusal Yaklaşımın Orton Gillingham Programıyla ilk okuma yazma çalışmaları uygulanmıştır. Nitel araştırmada örnek olay incelemesi yöntemini kullanan bu çalışma, toplam 12 hafta sürmüştür. Çalışmanın sonunda öğrenci okumayı öğrenmiştir. Öğrencinin seslendirme ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Turgut, Erden ve Karakaş (2010), "Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Birlikteliği ve Kontrol Gruplarının ÖÖG Bataryası İle Belirlenen Profilleri" adlı çalışmalarında, kliniklerde ÖÖG değerlendirmesi yapılırken belirli alt testleri kullanılan ÖÖG Bataryasının, tümünü kullanmayı ve tüm bataryanın tanı (ÖÖG, ÖÖG+DEHB) ve kontrol gruplarında nasıl bir profil sergilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, bir çocuk psikiyatrisi polikliniğinde ÖÖG veya ÖÖG+DEHB tanısı alan, 1-5. sınıfa giden 78 erkek ile kontrol grubundaki 30 sağlıklı erkek çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmada Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği ile ÖÖG Bataryası uygulanmıştır. Yapılan analizler iki tanı grubunun puanlarının birbirine yakın olduğunu göstermiş; Okuma ve Yazma Testi puanları, sıralama becerisi puanları (alfabenin harfleri, günler-aylar), Gessel Şekilleri puanı ve Saat Çizme Testi puanlarında tanı ve

kontrol grubu arasında anlamlı farklar elde edilmiştir. Harris Lateralleşme Testi puanları tanı ve kontrol gruplarında farklılaşmamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrenme güçlüğü olan çocukların çok yönlü betimlenmesinde ve ÖÖG tanısının konmasında ÖÖG Bataryasından yararlanılabileceğini ortaya koymuştur.

Sarıpınar (2006), "Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği" adlı yüksek lisans tezinde, okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin okuma becerilerini, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği sonuçlarının, alt testler arasındaki puan farklılıkları ve Bannatyne kategorileri doğrultusunda değerlendirilmesi çalışmanın diğer bir amacıdır. Çalışma sonucunda; okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların, herhangi bir güçlüğü olmayan çocuklarla karşılaştırıldıklarında okuma becerileri açısından anlamlı derecede düşük puanlar aldıkları, daha çok okuma hataları yaptıkları, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan çocukların Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği sözel alt puan ortalamalarının, performans alt test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha düşük olduğu, Bannatyne örüntülerinde mekânsal yetenekler kategori puanının, sıraya koyma yetenekleri kategori puanından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yiğiter (2005), "Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışması sonucunda sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalıştığı sektör, sınıftaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama durumuna göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının; özel öğrenme güçlüğü çeken bir

yakınının olup olmaması ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama durumuna göre değiştiği sonucuna varmıştır.

Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009), "Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmalarında, öğrenme güçlüğü olan 9-14 yaş grubu öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemeyi, kaygı ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilköğretim okullarının özel alt sınıflarında bulunan, öğrenme güçlüğü olan 34 kız ve 55 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenme güçlüğü görülen kız çocuklarının sürekli kaygı puan ortalamaları, öğrenme güçlüğü görülen erkek çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü görülen çocukların cinsiyet değişkeni açısından, depresyon puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş ve kızların depresyon puan ortalamalarının erkeklerin depresyon puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Yaşa göre öğrenme güçlüğü görülen çocukların kaygı düzeylerinde ise 9-11 yaş grubu çocukların sürekli kaygı düzeyleri, 12-14 yaş grubu çocukların sürekli kaygı düzeylerinden düşük bulunmuştur. Çocukların sürekli kaygı düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça çocukların kaygı düzeyleri anlamlı düzeyde yükselmektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusunda, okul öncesi eğitime devam eden öğrenme güçlüğü görülen çocukların, sürekli kaygı ve depresyon puan ortalamaları okul öncesi eğitimden yararlanmayan çocuklardan düşük çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre ailenin gelir düzeyi öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların sürekli kaygı ve depresyon puan ortalamalarının üst sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Koç (2012), "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerine Yönelik Özel Uygulamalarının İncelenmesi" adlı çalışmasında, 100 sınıf öğretmeni üzerinde çalışmış ve onların özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere uyguladıkları eğitimi incelemiştir. Çalışması sonucunda; öğretmenlerin ne gibi uygulamalar yaptığı konusunda,

öğretmenlerin çoğunun; bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıklarını, bu öğrencileri kendilerine yakın oturttuklarını, başarılı öğrencinin yanında oturttuklarını ya da başarılı öğrenciye çalıştırdıklarını, sınıf içi etkinliklerde sorumluluk verdiklerini ve ailesi ile görüşerek aileyi bilinçlendirdiklerini, görsellerden yararlanarak anlattıklarını söyledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada bazı öğretmenler de ödüllerle teşvik ettiklerini, rehberlikle çalıştıklarını, göz teması kurduklarını, kendilerini farklı hissetmemeleri için arkadaşlarından farklı davranmadıklarını belirttiklerini ve birkaç öğretmen de farklı hiçbir şey yapmadıklarını, müfredatı yetiştirmeye çalıştıklarını söylediklerini ortaya koymuştur.

Yüksel (2010), "Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma" adlı araştırmasında, bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan "Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)" öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencinin, okuma ve anlama düzeyi "Endişe Düzeyinden" "Öğretim Düzeyine" yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Taşkaya (2010), "Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi" adlı çalışmasında, ileri sınıflarda olduğu hâlde okuma problemi olan bir öğrencinin probleminin çözümünde renkli metinlerin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ankara il merkezinde yürütülmüş olan araştırma, tek denekli bir araştırma şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda; okuma problemi olan bir öğrenci renkli metin kullanılarak çalıştırıldığında, öğrencinin seslendirme ve ortam ölçeklerinden aldığı puanların önemli derecede yükseldiği görülmüştür.

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), "İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi" adlı çalışmalarında, Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne tanı koymada yardımcı olacak ve akademik

başarıyı nesnel olarak değerlendirebilecek bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünce üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği önerilen ilköğretim okulları arasından seçkisiz yöntemle seçilen okullarda 1-5'inci sınıflara devam eden öğrenciler örneklemi oluşturmuştur. Araştırma örnekleminde 1359 erkek (%52,8) ve 1213 kız (%47,2) olmak üzere toplam 2572 öğrenci yer almıştır. Çalışma sonucunda, sınıf düzeylerine göre elde edilen ortalama, standart sapma ve standart puanlar ile nesnel bir akademik başarı değerlendirme ölçütüne erişilmiştir.

Sidekli'nin (2005), "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama" adlı çalışmasında, okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak çoklu duyusal yaklaşımların etkisi incelenmiştir. Araştırma, Ankara ili Kalecik ilçesi Gölköy İlköğretim Okulu 5. sınıfında okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Karahüseyinoğlu (2002), "Okuma Zorluklarını Gidermede Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiği" adlı yüksek lisans tezinde, deneme modeli ile çalışma yapmıştır. Gerekli deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra üzerinde çalışmalar yapılarak geliştirilen bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri deney grubuna uygulanmıştır. Deney grubunun materyallerle çalışmasından sonra, okuma hatalarındaki azalma düzeyine kontrol gruplarıyla karşılaştırılmalı olarak bakılmıştır. Karşılaştırmalar, grupların ön test sonuçlarından son test sonuçlarının çıkarılmasıyla elde edilen farklar ile yapılmıştır. Uygulama sonunda, deney grubu ile okuma hataları gösteren kontrol grubu 1 arasındaki farka bakılarak, anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yine deney grubu ile okuma hataları göstermeyen kontrol grubu 2 arasında da anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Baydık'ın (2011), "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi" adlı çalışmasına, 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf

öğrencisi ve onların öğretmenleri (n=39) katılmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunluğunun, anafikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandıkları strateji ise okumadan önce kendine soru sorma, metni zihinde canlandırma, ön bilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, ön bilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu görülmüştür.

Kesikçi ve Amado (2005), "Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Fonolojik Bellek, Kısa Süreli Bellek ve WISC-R Testi Puanlarına Ait Bir İnceleme" adlı çalışmalarında, fonetik (sesçil) bir dil olan Türkçeyi konuşan ve okuma güçlüğü sorunu bulunan çocukların fonolojik bellek (anlamsız sözcüklerle), kısa süreli bellek ve WISC-R puanlarını bu sorunu yaşamayan yaşıtlarının puanlarıyla karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 7-11 yaş grubunda 49 okuma güçlüğü olan çocuk çalışmaya alınmıştır. Yapılan analizlerde, okuma güçlüğü olan çocukların deney grubu ile karşılaştırıldığında fonolojik bellek ölçümlerinde daha fazla hata yaptıkları, GISD-A puanları ve WISC-R testinin sözel alt ölçeklerinde ise daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Sonuç olarak okuma güçlüğü sorunu olan çocukların İngilizce'den daha fonetik bir dil olan Türkçeyi kullanmalarına karşın fonolojik bellek alanlarında kontrol grubuna göre daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür.

Çaycı ve Demir'in (2006), "Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Çalışma" adlı çalışmalarında Emniyetçiler İlköğretim Okulu'ndan aynı sınıf düzeyinden iki öğrenci (C.K. ve T.K.) çalışmaya uygun olarak görülmüştür. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamıştır. C.K. ve T.K. ile yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu yüzden de öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar önemli ölçüde azalmıştır.

Dağ'ın (2010), "Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmasında, İlköğretim I. Kademe beşinci sınıfta okuyan A.B. adlı öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodu ve boşluk tamamlama (cloze) tekniği kullanılmıştır. 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.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2005), "Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması" adlı çalışmalarında, öğrencinin okuma alanındaki eksiklerini ortadan kaldırmak amacıyla "Kelime Tekrar Tekniği", "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" kullanarak bunların okuma güçlüğüne etkisini araştırmışlardır. Araştırma 30 günlük bir çalışma sürecini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, uygulanılan stratejilerin öğrencinin okuma güçlüğünü yenmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2010), "Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma" adlı çalışmasında, öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla "Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisini (Listening Passage Preview Strategy)" kullanmıştır. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşmıştır. Çalışmanın sonunda İ.A.'nın okuma ve anlama düzeyi "Endişe Düzeyinden" "Öğretim Düzeyine" yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Arslan ve Dirik (2008), "İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi" isimli çalışmalarında, deneysel yöntem kullanmışlardır. Bir okul alt sosyoekonomik (SED), bir okul orta SED ve bir okul da üst SED gruplarından tesadüfî olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunda

toplam 170 öğrenci bulunmaktadır. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi deneysel gruptaki 85 öğrenciye uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine uygulanmamıştır. Araştırmada duyuşsal yaklaşımın, okuma güçlüklerini azaltmada anlamlı etkisinin olduğu ancak okuma hızı gelişimini etkilemediği görülmüştür.

Sidekli (2010), "Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi", adlı çalışmasında Ankara ili, Beypazarı ilçesi Faruk Kefelioğlu İlköğretim Okulunda, okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenciyle araştırma yapmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerde var olan okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin düzeyi belirlendikten sonra öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama hataları nedenleriyle birlikte belirlenmiştir. Araştırma sürecinde uygulanan yöntem, teknik ve etkinlikler yapılandırıcı okuma, anlama modelleri doğrultusunda seçilmiş ve uygulanmıştır. İşbirlikli çalışmalara yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrencilerin okudukları hikâyelerin analizini yapabilmeleri için hikâye haritası etkinlikleri uygulanmış, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini organize edebilmelerini sağlamak için günlük tutmaları sağlanmıştır. Öğrencilere sınıf düzeyine uygun hikâye kitapları verilmiş ve öğrenciler okudukları hikâye kitaplarıyla ilgili okuma dosyaları hazırlamıştır. Yapılan araştırma 3 ay sürmüştür. Bu süreçte öğrencilerle 48 saat çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı, okuma ve anlama düzeylerinde ise artış yaşandığı gözlenmiştir.

Doğan (2013), "Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri" adlı çalışmasında, sınıf ve türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada, araştırmaya katılan 48 türkçe ve sınıf öğretmeninden hiçbirinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi testinden tam puan alamadıkları, görüşme yapılan öğretmenlerin ise okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akalın (2014), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gereksinimleri" adlı çalışmasında, okullarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 8 rehber öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Çalışması, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri sınırlılıkları olduğunu göstermektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak, "özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri", "eğitsel değerlendirme yapma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı-BEP hazırlama", "davranış değiştirme yöntem ve stratejilerini belirleme" ve "kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirmede okul öncesi öğretmenine bilgi ve yardım" konularında gereksinimleri olduğu belirlenmiştir.

Cankaya (2012), "İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, 200 sınıf öğretmeni ile çalışmışlar ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışma sonucunda; kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının konuyla ilgili herhangi bir eğitim almamalarına rağmen konuyla ilgili yeterli teorik ve uygulamaya yarayan bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunlar ise sınıfların kalabalık olması, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin olması ve eğitimsel materyallerin yetersizliğidir. Diğer yandan bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamasının öğretmenlere ilave sorumluluklar getirmekle beraber sınıf yönetiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012), "Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarında 16 farklı ilden 23 sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesinde ve başarının değerlendirmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine araştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerine göre, özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma eğitimi sürecinde akademik ve sosyal olarak gelişmekte fakat bu öğrencilerin aileleri çocuklarıyla ilgilenmemektedir.

Ayrıca öğretmenler, bu öğrencilerin eğitimiyle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Özengi (2009), "Eskişehir İlinde Kaynaştırmanın Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri" adlı çalışmasında, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin, okullarında yürütülen kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada; son yasal düzenlemelerle kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumlulukları artan rehber öğretmenlerin, yürüttükleri çalışmalara ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissettikleri ve yardıma gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kaynaştırma kararı olmayan ve yetersizlik gösterdiği düşünülen öğrencilerle ilgili de ciddi sorunlar yaşandığı ve bu öğrencilerle ilgili çalışmaların kişisel çabalarla yürüdüğü ortaya konmuştur.

Gözün (2003), "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği" adlı çalışmasında, kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programının, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; araştırmacıların 'disleksi' kavramı yerine, daha çok 'okuma güçlüğü/problemleri ve özel öğrenme güçlüğü' kavramları üzerinde çalıştıkları görülmektedir. Her okuma problemi yaşayan öğrencinin dislektik olmayacağı ve özel öğrenme güçlüğü kavramı içerisine disleksi haricinde pek çok güçlüğün de var olduğu göz önüne alınırsa, ülkemizde disleksi ile ilgili çalışmaların oldukça az olduğu sonucuna varabiliriz.

Çalışmaların odağının, disleksiden uzaklaşarak 'okuma problemleri' kavramına yaklaşmasının en büyük sebebi ise; okullarda okuma problemleri yaşayan öğrencilerin tespitinin yapılmasının, o öğrencilerin dislektik olup olmadığının tespitine nazaran çok daha kolay olmasıdır. Bu değerlendirmelerde kullanılacak olan araçlarının ve onları kullanacak uzmanların eksiliğinin, çalışmaları 'disleksi' ekseninden uzaklaştırdığı

düşünülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmalarda karşılaşılan diğer bir durum ise; çalışmaların örneklemini oluşturan okuma problemi yaşayan öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelmelerini sağlamak için kullanılan eğitsel uygulamaların; hem uygulandıkları süre açısından hem de nitelikleri açısından yurt dışında yapılan çalışmalara oranla daha zayıf kaldıkları düşünülmektedir. Bu çalışmalar, bir veya birkaç eğitim tekniğinin birkaç ay öğrenciye uygulanmasından ibarettir. Çalışmalar sonuç itibarıyla öğrencinin okumasına özellikle okuma hızı, doğru okunan kelime sayısı bakımından olumlu etkilere sahiptir. Bununla birlikte okuma güçlüğünün eğitsel tedavisini tamamen bu teknikler doğrultusunda uygulamanın eksik olacağı düşünülmektedir. Bu öğrencilerin, daha planlı, uzun vadeli, sistemli ve güçlük yaşadıkları okuma alanlarındaki ihtiyaçlarını kapsayacak nitelikte olması gerekmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda karşılaşılan okuma eğitimi programlarında var olduğu gibi, yurt içinde de kapsamlı okuma eğitimi programı çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda araştırmacıların üzerinde çalıştığı diğer bir konu ise; eğitimcilerin (özellikle sınıf öğretmenlerinin) okuma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü ve bu öğrencilerin de içerisinde yer aldığı kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri, tutumları, görüşleri ve uyguladıkları eğitimlerdir. Bu çalışmaların vardıkları ortak nokta ise, sınıf öğretmenlerinin; bu öğrencileri belirlemede ve onlara uygun eğitsel uygulamalarda kendilerini eksik hissediyor olmalarıdır. Bu çalışmalar, disleksi konusunda var olan eksiklerin ve bu eksiklikler doğrultusunda atılacak adımların neler olabileceği konusunda önemli veriler içermektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar özetlenecek olursa, disleksi konusunda yapılan çalışmaların oldukça az olduğunu söylemek mümkündür. Bu alanda yapılacak profesyonel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimcilerin ise bu alana yabancı oldukları için yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, uygulamaları gereken eğitsel yöntemleri uygulayamadıklarını ve bu durumun öğrencilere yönelik tutumlarını da etkilediğini söylemek mümkündür. Yapılan tüm çalışmalar dorultusunda, bu öğrencilerin tespitine ve uygulanabilecek eğitim programlarına yönelik çalışmalara şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır.

2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmada, yurt dışında yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından üç alanda incelenmiştir. Araştırmada, sırasıyla, 'disleksinin ne olduğunu tanımlamaya yönelik yapılan çalışmalar', 'disleksinin erken teşhisine konu alan çalışmalar' ve 'dislektiklere verilen eğitim programları ve yöntemlerini inceleyen çalışmalar' başlıkları göz önüne alınarak incelemeler yapılmıştır.

Norton (2012), "Using Cognitive Neuroscience to Examine the Brain Basis of Pre-Reading Skills in Kindergarten Children and Subtypes of Risk for Dyslexia: Toward MRI and EEG Prediction of Reading Outcomes" adlı doktora tezinde, 43 okul öncesi öğrencisiyle çalışmış, fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve hızlı otomatik adlandırma ile ilgili fMRI ve EEG beyin görüntüleme yöntemlerini kullanarak inceleme yapmıştır. Çalışmada; beyin görüntüleme yönteminin, disleksili öğrencileri okuma güçlüğü çekmeden önce tespit edilebileceği ve hangi eğitim yöntemlerinin bu çocukların eğitiminde kullanımının yararlı olabileceği konusunda potansiyelinin olduğu sonucuna varmıştır.

Hoeft ve diğerleri (2011), "Neural Systems Predicting Long-Term Outcome in Dyslexia" adlı çalışmalarında, yaşları 7-16 arasında değişen, 25'i dislektik olmak üzere 45 çocuğun okuma esnasında işlevsel manyetik rezonans görüntüleme yöntemi ile beyinlerini izlemişlerdir. Disleksisi olan çocuklar özellikle de kafiyeli seslerin arka arkaya geldiği durumlarda daha çok hata yapmakta ve okumaları daha fazla zaman almaktadır. Araştırmacılar, beyin aktivitelerini incelemek için özel bir istatistiksel yöntemden yararlanmışlardır. Çalışmada, inceleme sonuçlarının izleyen 2,5 yıl içinde, hangi çocukların okuma becerilerinin gelişeceği, hangilerinin ise ortalamanın altında kalacağını yüzde 92 oranında belirlenebildiği söylenmektedir. Bununla birlikte bu özel inceleme, beynin hangi bölgelerinin disleksiden sorumlu olduğunu belirleyememektedir.

Mattis, French ve Rapin'in (1975), "Dyslexia in Children and Young Adults: Three İndependent Neuropsychological Syndromes" adlı çalışmalarında; 113 çocuk ve yetişkin disleksiliye sunulan nöropsikolojik testlerle, aralarında dislektik açıdan ayrışma olup olmadığı bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yetişkin ve çocukların dislektik

semptomları arasında bir ayrışmanın bulunmadığı fakat her iki grubun da üç sendromda yoğunlaştıklarını bulmuşlardır. Bunlar; dil bozukluğu, görsel-algı bozukluğu ve grafomotor (yazı yazma sırasında kullanılan kas hareketleri) bozuklukları olarak saptanmıştır.

Goulandris ve Snowling'in (1991), "Visual Memory Deficits: A Plausible Cause of Developmental Dyslexia? Evidence from a Single Case Study" adlı çalışmalarında, JAS adlı gelişimsel disleksisi olan bir üniversite öğrencisi üzerinde çalışmalar yaparak, gelişimsel disleksinin nedeninin görsel hafızada yaşanan sıkıntılar olup olmayacağını incelemişlerdir. Çalışmalarında, JAS'ın fonolojik düzeyde sıkıntı yaşamadığı fakat düzensiz kelimeleri okumakta zorlandığı ve yazı problemleri yaşadığı gözlenmiştir. Çalışmada, JAS'ın görsel hafıza açıklığı yaşaması nedeniyle ses-harf kodlamasını iyi yapabilmesine rağmen düzensiz kelimeleri okumakta ve hecelemekte sıkıntı yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Flynn ve Deering'in (1989), "Subtypes of Dyslexia: İnvestigation of Border's System Using Quantitative Neurophysiology" isimli çalışmalarında, iki aşamalı çalışma düzenlemişlerdir. Her iki çalışmalarında da, disleksik ve normal okuyuculardan oluşan deney ve kontrol gruplarına bilişsel görevler vermişler ve bireylerin EEG'leri izlenerek, beyinde farklılaşma yaşayıp yaşamadıklarını incelemeye çalışmışlardır. Her iki çalışmada da, disleksik çocukların bilişsel görevler sırasında normal okıuyuculara oranla beynin sol Temporal-pariyetal bölgesinde farklılaştıklarını gözlemlemişlerdir. Flynn ve Deering, bu çalışmalarının sonucuna dayanarak, disleksinin sebebinin, görsel becerilerde yaşanan sorunlardan değil de, dilsel becerileri kullanmakta yaşadıkşarı güçlükten kaynaklanabileceğini iddaa etmektedirler.

Wang (2010), "The Dyslexia Susceptibility Genes and Neurodevelopment" adlı doktora tezinde yaptığı çalışmada, disleksiye yatkınlığa ilişkin genleri bulmayı hedeflemiştir. Çalışmasında, DYX1C1 ve DCDC2 adı verilen iki genin disleksiye yatkınlıkla ilişkilendirilebileceğini bulmuştur. DYX1C1 geni, neokortikal nöronların geçişlerinde rol oynar. DCDC2 geni ise sadece nöronal geçişte değil aynı zamanda nöritik büyümede rol oynayan bir gendir. Yani disleksiye yatkınlıkta bulunan bu genlerin aynı zamanda nörogelişimsel gelişimde rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Wang, bu çalışmasının;

disleksinin, neokortikal devrelerde işlevsel bozukluklara, gelişimsel aksamalara neden olduğu hipotezini güçlendirdiğini savunmaktadır.

De Luca, Borelli, Judica, Spinelli ve Zoccolotti (2002), "Reading Words and Pseudowords: An Eye Movement Study of Developmental Dyslexia" adlı çalışmalarında, 12 gelişimsel dislektiğin göz hareketlerini incelemişlerdir. Çalışmada, dislektiklerin kısa kelime ve uzun kelime okurken yaptıkları göz hareketleri kaydedilmiştir. Normal okuyucularda uzun kelimelerde kısa kelimelere oranla göz sıçramalarında artış görülürken, dislektiklerin göz hareket deseni farklı çıkmıştır. Dislektikler uzun kelimelerde; kısa, az ve kısa kelimelere oranla sabitleşen göz sıçramaları yapmışlardır.

Pavlidis (1981), "Do Eye Movements Hold the Key to Dyslexia" adlı çalışmasında, 20 tane 10 ila 16 yaş arası ortalama zekânın üzerinde yer alan, görme ya da duyma problemi olmayan, fiziksel ve duygusal sorun yaşamayan bu dislektiklerin göz hareketlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, bu bireylerin sadece okuma sırasında değil, yanan ışık kaynaklarını takip etme gibi basit deneylerde de düzensiz göz hareketleri gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Geschwind ve Behan'ın, (1982), "Left-Handedness: Association With Immune Disease, Migraine, and Developmental Learning Disorder" adlı çalışmalarında; otoimmün hastalık, migren ve gelişimsel öğrenme güçlüğü rahatsızlıklarının, sol ya da sağ el kullanan bireylerdeki oranını saptayabilmek amacıyla deney-kontrol grubu desenli iki bağımsız çalışma yapmışlarıdr. İlk çalışmalarında, 253 sol el kullanan ve 253 sağ el kullanan bireyler arasında 24 öğrenme güçlüğü çeken birey saptanmışken, sağ el kullananlar arasında bu sayı 2'dir. Sol el kullananların birinci derece akrabaları arasında öğrenme güçlüğü olanların sayısı 21 iken sağ el kulananlarda 7'dir. Geschwind ve Behan, ikinci çalışmalarında, sol el kullananların oranını 247, sağ el kullananların sayısını 647 olarak hesaplamışlar ve bu çalışmada öğrenme güçlüğü çeken solakların sayısı 27 olarak tespit edilmişken sağ el kulllananların sayısı 8 olarak hesaplanmıştır. Sol el kullananların birinci derecede akrabalarında öğrenme güçlüğü olanların sayısı 19 iken sağ el kullananların sayısı 24 olarak tespit edilmiştir.

Tonnessen, Løkken, Høien ve Lundberg'in (1993), "Dyslexia, Left-handedness, and Immune Disorders" adlı çalışmalarında, disleksi, otoimmün hastalıklar ve solaklık arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Norveç'te 734'ü çocuk toplam 1165 birey üzerinde uyguladıkları çalışmalarında; disleksi ve solaklık arasında anlamlı bir ilişki bulurlarken, solaklık ve otoimmün hastalıklar arasında zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir. Disleksi ve otoimmün hastalıklar arasında ise herhangi bir ilişki tespit edememişlerdir.

Beaton'ın (2002), "The Relation of Planum Temporale Asymmetry and Morphology of the Corpus Callosum to Handedness, Gender, and Dyslexia: A Review of the Evidence" adlı çalışmasında, beyinde korpus kallosum üzerinde çalışmalar yaparak, disleksi-cinsiyet ve el tercihi arasındaki ilişkiyi beyin temelli açıklamaya çalışmıştır. Beaton, çalışması sonucunda, disleksik bireylerin, sol ele yatkınlık ve erkeklerde daha fazla oranda olmasıyla ilgili ilgili bir ilişkiden bahsedilebileceğini fakat korpus kallosum üzerinde sol el ve erkek bireylerde gördüğü farklılaşmanın her zaman bulunamadığını ve bu nedenle, bu durumdan net olarak bahsetmenin çelişkili olabileceğinden bahsetmektedir.

Hessels, Rietveld ve Zwan'in (2014), Hollanda'da 2013 yılında 2000 birey üzerinde yaptıkları, "Unraveling Two Myths About Entrepreneurs" adlı çalışmalarında, girişimciliğin, bireyin solak ve disleksik olma durumuyla bir ilişkisinin olup olamayacağını araştırmışlardır. Çalışmaları sonucunda, solaklığın ve disleksik olmanın girişimcilikle pozitif ya da negatif herhangi bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varmışlardır.

Everatt, Steffert ve Smythe'in (1999), "An Eye For The Unusual: Creative Thinking in Dyslexics" adlı çalışmalarında, disleksik bireylerle normal okuyucular yaratıcı düşünme becerileri konusunda karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, dislektiklerin normal okuyuculara oranla, yenilikçi stilleri gerektiren işlerde yaratıcılık açısından daha tutarlı kanıtlar sunduğu gözlemlenmiştir.

Castles ve Coltheart (1993), "Varieties of Developmental Dyslexia" adlı çalışmalarında, 7-14 yaş arasındaki 56 disleksik ve 56 normal okuyucu arasında deneysel bir çalışma yaparak, okuyucuların düzenli, düzensiz ve anlamsız kelime okumalarını incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda, gelişimsel disleksiyi iki alt gruba ayırmışlardır: Yüzeysel Disleksi ve Fonolojik Disleksi. Yüzeysel disleksiklerin; düzensiz kelimeleri okumakta sıkıntı

çekerken anlamsız kelimeleri okuma oranları normal bulunmuştur. Fonolojik disleksiklerde ise, bu durumun tam tersi olarak, anlamsız kelimeleri okumakta sıkıntı yaşadıkları görülmüş fakat düzenli ve düzensiz kelimeleri okumalarında problemle karşılaşılmamıştır.

Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila ve Fave (2008), "Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dyslexia" adlı çalışmalarında kolejde okuyan 36 disleksili ve 66 disleksisi olmayan öğrenci üzerinde kendi çalışma stratejilerini ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda disleksisi olmayan öğrencilerin disleksili öğrencilere göre daha fazla ek çalışmaya ve zaman yönetimine ihtiyaç duydukları, ana fikir belirlemede zorlandıkları, öğrenmeye yaklaşımlarının daha düşük olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Connelly, Campbell, Maclean, Barnes (2006), "Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With and Without Dyslexia" adlı çalışmalarında, disleksili üniversite öğrencilerinin yazma becerilerindeki sorunları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, disleksili öğrencilerin yaş düzeylerine göre daha düşük düzeyde yazma becerileri gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu öğrencilerin; akıcı el yazısı, dikte ve imla becerilerinde hatalar yaptıkları gözlenmiştir.

Heiman (2004), "Teachers Coping With Changes: Including Students With Disabilities in Mainstream Classes" adlı çalışmasında, çeşitli güçlüklere sahip öğrencileri olan İngiliz ve İsrailli öğretmenlerin algılarını, beklentilerini incelemek ve karşılaştırmak ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 116 İsrailli ve 140 İngiliz öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlere 7 açık uçlu sorudan oluşan bir anket verilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki ülkedeki öğretmenlerin çoğunun bu öğrencilerin sınıf dışında akademik destek alması gerektiği görüşünde olduğunu ortaya çıkmıştır. İngiliz öğretmenler ankette, tüm sınıf için avantajlardan bahsederken öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf içinde dezavantajlarını vurgulamışlardır. İsrailli öğretmenler ise, öğretmenler için bazı avantajlardan bahsederken bu tür bir sınıf sisteminde güçlüğü olmayan diğer öğrenciler ve öğretmenlerin dezavantajlarının çokluğundan bahsetmişlerdir.

Gyarmathy, Mahlerbe, Pichel, Stoyanov, ve Tartari'nin (2009), "Dyslexic Students and The Second Language Learning. A study on The Learning Needs-European Review" adlı çalışmalarında; Bulgaristan, Almanya, Macaristan, İtalya ve İspanya'da yabancı dil öğrenen dislektik öğrenciler ve bu öğrencilerin yabancı dil öğretmenleri üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, dislektik öğrencilerin dil öğreniminde en zorlandıkları alanların sırasıyla; yeni kelime öğrenimi ve telafuz alanlarında olduğu kanısında oldukları sonucuna varmışlardır. Bu öğrencilerin öğretmenlerine göre ise, dislektikler en çok gramer kurallarını anlama ve yeni kelime öğrenmede sıkıntı çekmektedir. Dislektikler, yabancı dil öğreniminde yeterli desteği aldıklarını düşünmedikleri için e-öğrenmeye, dislektik olmayanlara göre daha çok tercih etmektedirler. Diğer bir sonuç ise; 5 ülkenin öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun dislektik öğrencilerin eğitimine ilişkin deneyim yaşamış oldukları ve bu öğrencilere uygulayabilecekleri eğitim yöntemleri ve araç- gereç konusunda bilgi sahibi oldukları yönündedir. Bu ülkelerden en çok Alman eğitimciler, disleksiye ilişkin bilgi ve deneyim sahibiyken, Bulgaristan'da disleksiye ilişkin deneyimler, araç-gereç ve öğrenme metodları diğer ülkelere göre daha az düzeyde bulunmuştur.

Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner ve Schulte-Körne (2003), "Developmental Dyslexia in Different Languages: Language-Specific or Universal?" adlı çalışmalarında, 149 Almanca ve İngilizce konuşan dislektik çocuğun benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak, bu çocuklardaki benzerlikler farklılıklardan daha fazla bulunmuştur. Aynı seviyede okuma problemi yaşayan çocuklarda, ortografik olarak benzer sıkıntılara rastlanmıştır. Her iki dilde de okuma hızında, bilinmeyen kelimelerin okunmasında, fonolojik kodlamada problemlere rastlanmıştır.

Paulesu ve diğerleri (2001), "Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity" adlı çalışmalarında; İngilizce, Fransızca ve İtalyanca konuşan dislektiklerin biyolojik açıdan benzer bir yapı gösterip göstermediklerini incelemişlerdir. Çalışmaya göre, üç farklı dildeki dislektikler benzer bir biyolojik yapı göstermişlerdir. Nörolojik olarak bu üç dilin dislektiklerinde, beynin aynı alanlarında farklılaşmaya rastlanarak benzer sonuçlara

ulaşılmıştır. Okuma performanslarında farklılaşmaya rastlanmasının sebebi de dil yapılarındaki farklı ortografilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kepper, Koning, Wilma Vollebergh ve Monshouwer (2014), "Risk of Early Onset Substance Use among Students with and without Mild Academic Disabilities: Results of a Discrete-Time Survival Analysis" adlı çalışmalarında, akademik anlamda orta derecede güçlük yaşayan 536 öğrenci ile akademik anlamda normal 906 öğrencinin, madde kullanımına yatkınlık düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; akademik anlamda orta seviyede güçlük yaşayan öğrencilerde; davranışsal, duygusal ve hiperaktif davranış problemlerinde yüksek puanlara rastlanmasına rağmen, bu öğrencilerin günlük sigara kullanımına başlamada yüksek risk grubunda, haftalık alkol kullanımı ve esrar kullanımında ise önemli ölçüde düşük risk grubunda yer aldığı görülmüştür.

Doren, Murray ve Gau (2014), "Salient Predictors of School Dropout among Secondary Students with Learning Disabilities" adlı çalışmalarında, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okul terklerine neden olan etkenleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; düşük notlar, yüksek risk taşıyan davranışlar gibi bireysel kaynakların, ebeveyn beklentileri gibi ailesel kaynakların, öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin kalitesi gibi okul kaynaklı faktörlerin bu öğrencilerin okul terkinde önemli etkenler olduğu ortaya konulmuştur.

Spencer, Quinn ve Wagner (2014), "Specific Reading Comprehension Disability: Major Problem, Myth, or Misnomer?" adlı çalışmalarında; birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplan 425.000 okuduğunu anlama problemi yaşayan öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, bu öğrencilerin kodlama ve kelime bilgisi konusunda yeterli düzeyde oldukları, okuduğunu anlama probleminden çok dili anlama problemi yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Elbro, Borstrøm ve Petersen'ın (1998) yaptıkları "Predicting Dyslexia from Kindergarten: The Importance of Distinctness of Phonological Representations of Lexical Items" adlı çalışmalarında, Danimarka'da ailesinde disleksi geçmişi olan 49 okul öncesi öğrencisini ve

ailesi normal okuyucular olan 42 okul öncesi öğrencisini 2. sınıfa kadar takip etmişlerdir. Amaçları, fonolojik kanıtlara bakarak disleksinin okul öncesinden tahmin edilebilir olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışmaları sonucunda, disleksik bir ebeveyni bulunan bireylerin disleksik olma oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul öncesinde, üç beceri alanına bakarak, gelecekte var olabilecek dislektikleri tahmin edilebileceğinden bahsetmektedirler. Bu alanlar: harfleri adlandırabilme, fonemleri tanımlayabilme ve fonolojik olarak ayırt edebilme becerileridir.

Ritchey ve Coker, Jr. (2014), "Identifying Writing Difficulties in First Grade: An Investigation of Writing and Reading Measures" adlı çalışmalarında, 150 birinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışarak, yazma güçlüğü çeken öğrencilerin erken tespitinin mümkün olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla, 'Cümle Yazma Kalitesi' ve 'Sözel Akıcı Okuma' testlerini kullanmıştır. Bu çalışma sonucunda, birinci sınıfta yapılan değerlendirmelerle yazma güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesinin mümkün olabileceği ve bunun öğrencilerin ilereye dönük, yazılı performanslarının iyileştirilmesi için önemli bir adım olacağı kanaatine varılmıştır.

Schwartz (2005), "Literacy Learning At-Risk First Grade Students in the Reading Recovery Early Intervention" adlı çalışmasında, 14 farklı eyaletten 37 öğretmen, birinci sınıfta okuma güçlüğü yaşamış 148 öğrenciyi seçmiştir. Bu öğretmenlerin uygulayacağı iki basamaklı bir okuma eğitim programı hazırlanmıştır. Öğrenciler, düşük ortalamalılar ve yüksek ortalamalılar olmak üzere iki kategoriye ayrılmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucunda, yılın ortasında yapılan değerlendirmelerde, düşük ortalamalı öğrencilerin önemli ölçüde beceri kazandıkları görülmüştür. Yıl sonunda yapılan değerlendirmelerde ise, düşük ortalamalı ve yüksek ortalamalı öğrenciler arasındaki karşılaştırmada, düşük ortalamalı öğrencilerin arayı önemli ölçüde kapattıkları görülmüştür. Bu tür bir müdahale programıyla, okuma desteğine ihtiyacı olan çocukların sayısının %5 ile %17 oranında azaltılabileceği söylenmiştir.

Catts'ın (1991), "Early Identification of Dyslexia: Evidence From a Follow-Up Study of Speech-Language Impaired Children" adlı çalışmasında, konuşma ve dil problemi olan

okul öncesi öğrencileri belirlenmiş ve birinci sınıfta bu öğrenciler tekrar değerlendirilerek okuma güçlüklerine ilişkin erken tespitin mümkün olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, semantik ve santaks alanlarında dil problemi yaşayan çocukların konuşma problemi yaşayan çocuklara oranla daha fazla okuma problemi yaşadıkları ve fonolojik süreçleri ölçmede kullanılacak değerlendirmelerin ileride yaşanabilecek okuma güçlüklerine ilişkin bir öngörücü olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Hurford, Schauf, Blaich, Moore, ve Bunce'ın (1994), "Early Identification of Children at Risk For Reading Disabilities" adlı çalışmasında, 171 öğrenci birinci sınıfın başından başlayarak ikinci sınıfın sonuna kadar okuma becerileri açısından değerlendirilerek izlenmektedir. Çalışmalarındaki amaç, okuma güçlüğü yaşayacak olan ve olmayan bireyleri önceden tespit etmenin mümkün olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktır. Çalışmaları sonucunda, ikinci sınıfta okuma güçlüğü çeken bütün öğrencilerin, erken teşhisle tespit edebilmişlerdir.

Bogdanowicz (2003), "Children at Risk of Dyslexia: Early Identification and Intervention" adlı çalışmasında, okula yeni başlayan 6 yaşında, 351 öğrenci üzerinde çalışarak, yeni bir tarama ölçeği geliştirmeye ve bu ölçeğin etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma 1994-1998 yıllarında devam etmiştir. Dört yıl süren bu çalışmada, öğrenciler okul öncesi, 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf sonunda tekrar değerlendirilerek durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Oluşturulan yeni tarama testinde; okul öncesine yeni başlayan öğrenciler üzerinde yapılan ilk uygulamada %7,9 oranında öğrencinin disleksili olabileceğinden şüphelenilmiştir. Bu öğrenciler üzerinde her yıl tekrarlanan değerlendirmeler sonucunda, ilk taramalarda elde edilen sonuçların başarıya ulaştığı ve disleksisinden şüphelenilen öğrencilerin ileride disleksi belirtileri gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarında, okumada yaşanılan sıkıntılar için tahmin edici becerilerin 'Fonolojik Beceriler ve Görsel Beceriler' olduğunu; yazmada yaşanılan sıkıntılar içinse 'Fonolojik Beceriler, İnce Motor Becerileri ve Dil Becerileri' nin ölçümünün ileride yaşanacak sıkıntılar içintahmin edici nitelikte olduğu sonucuna varmışlardır.

Wimmer (1996), “The Early Manifestation of Developmental Dyslexia: Evidence from German Children” adlı çalışmasında, ilk yıllarında dislekstik olarak anılanan Alman öğrencilerin dört yıl eğitim aldıktan sonra; fonolojik kodlama ve bilinmeyen kelimeleri okurken doğru fonolojik bölümleme yapmada, sıkıntı yaşayıp yaşamadıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışması sonucunda, dört yılın sonucunda dislektiklerin fonıolojik kodlama ve fonolojik bölümlemede hata yapmadıkları fakat yavaş okuma ve kötü yazma sıkıntıları yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sparks ve diğ. (1998), “Benefits of Multisensory Structured Language Instruction for At-Risk Foreign Language Learners: A Comparison Study of High School Spanish Students” adlı çalışmalarında, çoklu duyusal tabanlı verilen yabancı dil eğitiminin etkililiğini araştırmışlardır. Bu çalışmada 55 öğrenci, yabancı dil olarak İspanyolca öğrenmede problem yaşayan ve çoklu duyusal eğitim verilen, İspanyolca öğrenmede problem yaşayan ve bilinen dil eğitimi verilen ve risk altında olmayan ve bilinen dil eğitimi verilen öğrenciler olarak gruplara ayrılmışlardır. Çalışma iki yıl sürmüş ve iki yılın sonunda çoklu duyusal eğitim veren ve öğrenme güçlüğü çeken bireylerin dil öğrenmelerinin normal öğrencilerden farkı kalmayacak düzeye geldiği görülmüştür.

Ho, Lam ve Au (2001), “The Effectiveness of Multisensory Training in Improving Reading and Writing Skills of Chinese Dyslexic Children” adlı çalışmalarında, üçüncü ve beşinci sınıf, 36 Çinli dislektik öğrencinin, Çince okuma ve yazma öğretimi çalışmalarında, çoklu duyusal yaklaşımla verilen eğitimin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Deneysel yapılan bu çalışmada, disleksik öğrencilere uygulanan çoklu duyusal yaklaşımın, öğrencilerin; Çince okuma-yazma ve anlama eğitimlerinde, önemli gelişmeler sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bryant (1979), “Relative Effectiveness of Visual-Auditory vs. Visual-Auditory-Kinesthetic-Tactile Procedures for Teaching Sight Words and Letter Sounds to Young Disabled Readers” adlı doktora tezinde, öğrencilere kelimelerin ve harflerin öğretiminde; deneysel bir çalışma yapmış ve bir gruba Çoklu Duyusal Öğrenme Modeli’nde kullanılan dört duyu olan; görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal duyularla okuma eğitimi yapmış, diğer gruba ise sadece görsel ve işitsel duyuları kullanacak etkinliklerle okuma eğitimi

yapmıştır. Her iki grupta yapılan değerlendirmeler sonucunda, iki grup öğrenmeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Oakland ve Black (1998), "An Evaluation of the Dyslexia Training Program A Multisensory Method for Promoting Reading in Students with Reading Disabilities" adlı çalışmalarında, disleksili öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Orton-Gillingham metotlarıyla üretilmiş çoklu duyuma dayalı bir disleksi eğitim programı uygulamışlardır. Bu programı öğrenciler üzerinde 2 yıl denedikten sonra, deney grubundaki dialeksili öğrencilerin kontrol grubundakilere göre okuma becerileri açısından yüksek düzeyde anlamlı bir farka sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Yazma becerileri arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Guyer ve Sabatino (1989), "The Effectiveness of A Multisensory Alphabetic Phonetic Approach with College Students Who Are Learning Disabled" adlı çalışmalarında, yaşları 17-24 arasında değişen 30 öğrenme güçlüğü çeken üniversite öğrencisi üzerinde Orton-Gillingham temelli çoklu duyusal eğitimin, bu öğrencilerin öğrenmelerine etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğrenciler kendi aralarında gruplara ayrılmıştır ve bu gruplardan birine Orton-Gillingham yaklaşımına göre okuma eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda, Orton-Gillingham yaklaşımına göre eğitim alan grubun diğer gruplara göre önemli derecede farklılaştığı ve bu yaklaşımın öğrenme güçlüğü çeken üniversite öğrencilerin okuma eğitiminde kullanımının yararlı olabileceği sonucuna varmışlardır.

Scheffel, Shaw ve Shaw (2008), "The Efficacy of A Supplementary Multisensory Reading Program for First-Grade Students" adlı çalışmalarında, çoklu duyusal okuma programının birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, çoklu duyusal eğitim verdikleri 224 birinci sınıf öğrencisine karşılık, 476 öğrenciye geleneksel okuma eğitimi vermişlerdir. Sonuç olarak, çoklu duyusal okuma programına göre eğitim alan birinci sınıf öğrencilerinin, alfabe öğrenmede ve fonolojik farkındalık becerileri kazanmada kontrol grubuna oranla anlamlı farlılık gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Nourbakhsh, Mansor, Baba, ve Madon (2013), "The Effects of Multisensory Method and Cognitive Skills Training on Perceptual Performance and Reading Ability among Dyslexic Students in Tehran-Iran" adlı çalışmalarında, İran'da belirledikleri 60 disleksik öğrenciyi gruplara ayırmışlar ve gruplara çoklu duyusal yaklaşımla hazırladıkları okuma eğitimi programını uygulamış ve bilişsel eğitim vermişlerdir. Çalışmaları sonucunda, çoklu duyusal eğitimle dislektiklerin okuma becerilerinde önemli derecede gelişim görülürken, bilşsel verilen eğitimde bu durumun gözlenmediği görülmüştür.

Waldvogel (2010), "Examining the Effectiveness of a Multi-Sensory Instructional Reading Program in One Rural Midwestern School District" adlı doktora tezinde, kırsal bir bölgede yer alan okulda öğrenim gören okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin okuma eğitimlerinde Orton-Gillingham temelli çoklu duyusal eğitim programının etkisini araştırmıştır. Çalışması sonucunda, Orton-Gillingham temelli çoklu duyusal eğitim programının okul önecesi ve birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Giess (2005), "Effectiveness of a Multisensory, Orton-Gillingham Influenced Approach to Reading Intervention for High School Students with Reading Disability" adlı doktora tezinde, okuma güçlüğü yaşayan lise öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde, Orton-Gillingham temelli çoklu duyusal eğitim programının etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Kontrol grubunun ön testleri deney grubuna göre anlamlı farklı bulunmuşken, eğitim sonrasında yapılan son testlerde bir fark bulunamadığı sonucuna varılmıştır.

Wilson ve O'Connor (1995), "Effectiveness of the Wilson Reading System Used in Public School Training" adlı çalışmasında, kamu okullarında 3-12. sınıf arasında öğrenim gören 220 okuma güçlüğü çeken öğrenci üzerinde bir eğitim-öğretim yılı boyunca Wilson Okuma Sistemi'ne göre eğitim vermişlerdir. Çalışmaları sonucunda; bu öğrencilerin toplam okuma ve yazma skorlarında, kelime okuma ve okuduğunu anlamada önemli derecede gelişmelere ulaşıldığı görülmüştür.

Banks, Guyer ve Guyer (1993), "Spelling Improvement by College Students Who Are Dyslexic" adlı çalışmasında disleksi teşhisi konulan Marshall Üniversitesi öğrencilerine uyguladıkları disleksi eğitiminin etkililiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Sonuç olarak, Wilson Okuma Programı'nın bu öğrenciler üzerinde etkili bir eğitim sistemi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Healy, Vanderwood ve Edelston'in (2005), "Early Literacy Interventions for English Language Learners: Support for an RTI Model" adlı çalışmalarında, Müdahale Dönüt Eğitim Modeli'nin (RTI Eğitim Modeli) birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık ve yabancı kelime okuma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Yapılan tüm taramaların sonucunda, 15 birinci sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık ve yabancı kelime okuma problemleri yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu öğrenciler RTI Eğitim Modelinin 2. Katmanında eğitimler almışlardır. Haftalık değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda, 15 öğrencinin 12 sinin, 2. Katmandan çıkarak başarıya ulaştıkları ve sorunlarının üstesinden geldikleri, 3'ünün ise 3. Katmana sevk edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Torgesen (2007), "Using an RTI Model to Guide Early Reading Instruction: Effects on Identification Rates for Students with Learning Disabilities" adlı çalışmasında; Florida'da başlatılan ve RTI Eğitim Modeli'nin uygulanmasıyla 'Reading First' adı verilen projede, 318 ilkokul üzerinde araştırma yapmıştır. Amacı, RTI'ın uygulanmasıyla, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tanılanması oranındaki değişiklikleri ortaya koymaktır. Bu amaçla, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından başlayarak 3 yıl süren bir araştırma yapmıştır. Araştırması sonucunda, RTI Eğitim Modeli'nin uygulandığı bu üç yılda öğrenme güçlüğü tanısı konulan öğrenci sayısının; okulöncesinde %81, birinci sınıfta %67, ikinci sınıfta %53 ve üçüncü sınıfta ise %42 oranında azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Speece, Case ve Molloy (2003), "Responsiveness to General Education Instruction as The First Gate to Learning Disabilities Identification" adlı üç yıl süren çalışmalarında, RTI eğitim modelinin okuma güçlüğü üzerindeki geçerliliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında, üç okuldan okuma güçlüğü çeken bireyler ve bu bireylere

verilen RTI eğitim modeli incelenmiştir. Çalışma; RTI eğitim modeliyle eğitim gören risk altındaki çocukların, bu eğitimi görmeyen çocuklara göre daha iyi sonuçlar verdiklerini ortaya koymuştur.

Iversen ve Tunmer (1993), "Phonological Processing Skills and The Reading Recovery Program" adlı çalışmasında, Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programının birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla risk altındaki birinci sınıf öğrencilerini; Değiştirilmiş Okuma Güçlüklerini Giderme Programı, standart Okuma Güçlüklerini Giderme Programı ve standart okuma eğitimi olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Çalışmaları sonucunda, beklenen okuma becerilerine Okuma Güçlüklerini Giderme gruplarının başarıyla ulaştığı, Değiştirilmiş Okuma Güçlüklerini Giderme Programının okuma hedeflerine daha hızlı ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schwartz (2005), "Literacy Learning of At-Risk First-Grade Students in The Reading Recovery Early Intervention" adlı çalışmasında, Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'nın birinci sınıf öğrencilerinin okumaları üzerindeki etkisini ve verimliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasında, ABD'de web aracılığıyla 37 öğretmen ve sınıflarındaki okuma riski altındaki öğrenciler kullanılmıştır. Sonuç olarak, Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'na göre eğitim gören öğrencilerin, kontrol grubuna göre önemli derecede yüksek okuma performansı gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Pinnell, Lyons, Deford, Bryk ve Seltzer (1994), "Comparing Instructional Models for The Literacy Education of High-Risk First Graders" adlı çalışmalarında, Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programını, üç farklı programla karşılaştırarak bu programın etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla, 10 okuldan 324 okuma riski olan birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Çalışmaları sonucunda araştırmacılar, Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'na göre eğitim alan öğrencilerin; 'Reading Success,Direct Instruction Skills Plan, Reading/ Writing Group' adı verilen diğer programlara göre daha başarılı sonuçlar aldığını ortaya koymuşlardır.

Foorman, Francis, Fletcher ve Schatschneider (1998), “The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children” isimli çalışmalarında, okuma güçlüğü çeken risk altındaki 285 birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine üç aşamadan oluşan bir program uygulamıştır. Bu programda, ilk aşama olarak doğrudan talimatlar içeren çözülebilir metinlerden oluşan (doğrudan kodlu metinler), ikinci aşamada yönergelerin ve talimatların metin içinde gömülü olduğu (gömülü kodlu metinler, üçüncü aşamada ise talimatların açık şekilde verilmediği, anlaşılırlığı için bağlantılı olan farklı metinlerin de bilinmesi gereken (örtük kodlu metinler) seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, doğrudan kodlu metinlerde daha fazla kelime okuduğu ve diğer metinlere göre daha fazla kelime tanındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vaughn ve Wanzek (2014), “Intensive Interventions in Reading for Students with Reading Disabilities: Meaningful Impacts” adlı çalışmalarında, okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygulanan okuma eğitimlerini ve bu eğitimler sonucunda öğrencilerin ulaştıkları okuma başarılarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, bu öğrencilerin normal öğrencilere oranla okumada aynı oranda ilerleme gösteremedikleri, bu öğrencilere verilen okuma eğitimine ilişkin görevlerin çok düşük düzeyde olduğu ve yoğun eğitim müdahaleleriyle verilen eğitime daha olumlu cevap verdikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Rouse, Alber-Morgan, Cullen ve Sawyer (2014), “Using Prompt Fading to Teach Self-Questioning to Fifth Graders with LD: Effects on Reading Comprehension” adlı makalelerinde, okuduğunu anlama problemi gösteren iki tane beşinci sınıf öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrenci üzerinde çalışarak, bu öğrencilere ‘Kendini Sorgulama Yöntemi’ ile stratejik okuma becerisi kazandırmaya çalışmışlardır. Bu amaçla, metinlere gömülü sorularla öğrencinin metinden kopmadan sorulara cevap vererek anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma sonucunda, bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmaları ise üç alanda toplamak mümkündür. İlk grupta yer alan, çalışmalara, disleksinin ne olduğunu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar diyebiliriz. Bu çalışmalarda, disleksili öğrencilerin hangi okuma alanlarında sıkıntı yaşadıklarını ortaya

koyma, disleksinin sınıflandırılması, disleksiye yatkınlığa ilişkin genlerin tespiti, okuma sırasında bu öğrencilerin beyinlerinde normal okuyuculara göre hangi alanlarda farklılaşmaya rastlandığı, dislektik bireylerin sosyal anlamda ne tür dezavantajlarının ya da avantajlarının olduğunu ortaya koyan çalışmaları bu alanda toplamak mümkündür. Bu çalışmalar incelendiğinde araştırmacılar; dislektiklerin özellikle fonolojik farkındalık, ses/ harf kodlama, hızlı otomatik adlandırma, akıcı okuma, ve bilinmeyen kelimelerin okunmasında problemler yaşadıklarından bahsetmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmaların özellikle üzerinde durdukları diğer bir konu ise, disleksinin beyindeki ve genetikteki varlığının ispat edilmesidir. Bu amaçla, normal okuyucularla ve dislektikler arasında ya da farklı ülkelerdeki dislektikler arasında, okuma sırasındaki beyin görüntüleme çalışmaları yapılmakta ve beynin hangi bölgelerinde aktivasyona rastlandığı bulunmaya çalışılmaktadır. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, okuma sırasında dislektiklerin normal okuyuculara göre ayrı alanlarda farklılaşmaya rastlandığı görülmektedir. Ayrıca farklı ülkelerdeki dislektiklerin beyin görüntüleme yöntemleri incelendiğinde de dislektiklerin biyolojik olarak benzer bir yapı göstererek aynı bölgelerde farklılaşma yaşadıklarından bahsedilmektedir. Okuma performanslarındaki farklılık ise dillerin ortografik yapılarına bağlanmaktadır. Ayrıca, disleksiye neden olabilecek bazı şüpheli genler üzerinde yapılan çalışmalar da yurt dışında araştırılan diğer bir alandır. Bu çalışmaların gösterdiği gibi, disleksinin beyin ve genlerle bir ilişkisinin varlığı tespit edilmekle birlikte, bu tespiti güçlendirmeye yönelik çalışmalara, yurt dışında sıklıkla rastlamak mümkündür.

Disleksinin bireylerdeki etkisine yönelik yapılan çalışmalar da rastlanılan diğer bir çalışma alanıdır. Bu çalışmalara göre, dislektikler normal okuyuculara oranla daha fazla ek çalışma ve zamana ihtiyaç duymakta ve daha yoğun bir eğitimle hedefe ulaşabilmektedirler. Ayrıca araştırmacılar genel olarak disleksinin; girişimcilik, yaratıcılık, okul terki, madde kullanımına yatkınlıkla ilişkisini ölçen çalışmalar bulunmaktadır.

Ayrıca disleksiyi sınıflara ayırmaya yönelik yapılan çalışmalara da rastlanılmaktadır. Özellikle yüzeysel ve fonolojik disleksiyle ilgili çalışmalar mevcuttur.

Yurt dışında disleksiyle ilgili yapılan çalışmaları toplayabileceğimiz ikinci başlık ise erken teşhistir. Araştırmacılar disleksili öğrencilerin okuma güçlüğü çekmeden önce, özellikle okul öncesinde, erken teşhis edilebilmesi için hangi belirleyicilerin önemli rol oynadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Amaç, problem yaşanmadan önce müdahale edebilmektir. Çalışmaların vardığı ortak nokta ise, dislektiklerin henüz okuma güçlüğü belirtisi göstermeden, önceden teşhis edilebileceğidir. Bu tür çalışmalara, ülkemizde de özellikle ihtiyaç duyulmaktadır.

Yurt dışındaki çalışmaları toplayabileceğimiz üçüncü bir başlık ise, bu öğrencilere uygulanan eğitim programları ve yöntemleridir. Çalışmalarda, özellikle Çoklu Duyusal Yaklaşım ve Wilson Okuma Programı'nın etkililiğini ortaya koyan çalışmaların varlığına rastlanılmaktadır. Ayrıca, ABD'de uygulanan ve bu tezde araştırmacı tarafından 'Bulgular ve Yorum' kısmında da açıklanan, RTI Eğitim Modeli ve Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'nın bu öğrencilerin tanılanmasında ve onlara verilen eğitimlerin verimliliğine ilişkin yapılan çalışmalar da araştırmacıların yoğunlaştığı diğer bir çalışma alanıdır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizleriyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek ve Türkiye'de yapılan çalışmalarla karşılaştırarak program geliştirme çalışmalarına, bu öğrencilerin erken tanılanmasına ve teşhislerinin yapılmasına, verilecek sınıf içi eğitimlere, destek eğitim çalışmalarına, bu öğrencilerin haklarına ilişkin yasal düzenleme çalışmalarına ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modelinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle veriler toplanmıştır.

Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir modeldir. Betimsel tarama modelleri iki kısma ayrılmaktadır. Bunlar; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Örnek olay tarama modeli ise evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile, okul, fabrika gibi) derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile

olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1984).

3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi

Çalışma evreni araştırmacının hakkında görüş bildireceği, ulaşılabilen evrendir ve böyle bir evreni belirlemenin en iyi yolu, amaca uygun ölçütler geliştirerek, bu ölçütlere uyanları çalışma evrenine dâhil etmektir (Karasar, 2006). Tarama modelinde yapılan bu çalışmanın evrenini, ABD'nin Maine eyaletinde bulunan disleksi eğitimi veren üniversiteler, disleksi merkezleri ve ilkokullar oluşturmaktadır.

Örneklem ise, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği olduğu kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2006). Araştırmada, tüm çalışma evrenine ulaşma güçlüğü nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada, disleksi eğitimi veren kurumların seçiminde, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi olan tipik durum örneklemesi kullanılmıştır.

Evreni temsil etmek amacıyla seçilecek örneğe girecek birimlerin tesadüfi olarak seçilemeyip araştırmacının kendi inisiyatifi ile seçtiği birimlerden oluşan örneklemelere olasılıklı olmayan örneklemeler denilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Amaçlı örnekleme, evrenin araştırmanın amacına uygun olarak kümelere ayrıldığı ve bu kümelerden araştırmaya en uygun olduğu düşünülen kümenin örneklem olarak seçildiği örnekleme yöntemidir (Tanrıöğen, 2012). Tipik durum örneklemesi ise ortalama durumların çalışılması ile belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirme amacını taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın evreninde kullanılan tipik durum örneklemesinde amaç, evreni en iyi temsil edecek örneklemin bulunmasıdır. Bu amaçla, Maine eyaletinde bulunan 10 devlet ve 20 özel üniversiteden en çok öğrenciye sahip, tercih edilme oranı en yüksek ve disleksi ile

ilgili eğitim çalışmaları yürüten Maine Üniversitesindeki disleksili öğrenciler ve eğitimciler örneklemin üniversite boyutunu oluşturmaktadır.

Maine eyaletinde bulunan 23 şehirde yer alan 618 ilkokuldan, eyalette yer alan Asa C. Adams İlkokulu ve Old Town İlkokulundaki disleksili öğrenciler ve eğitimciler araştırma örnekleminin okul boyutunu oluşturmaktadır (www.medms.maine.gov).

Eyalette yer alan ve disleksili öğrencilere eğitim veren disleksi kuruluşlarından Çocuk Disleksi Merkezi ve Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezindeki disleksili öğrenciler ve eğitimciler araştırma örnekleminin sivil toplum örgütleri boyutunu oluşturmaktadır.

Örneklemi oluşturan Asa C. Adams ve Old Town İlkokulları eyalette eğitim-öğretim hizmeti veren ilkokullardır. Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi, Maine Üniversitesi bünyesinde bulanan ve dislektik bireylere öğretim desteği veren bir kurumdur. Çocuk Disleksi Merkezi ise eyalette dislektikler için açılan ve onlara eğitim-öğretim desteği veren özel bir disleksi merkezidir.

3.2.1. Asa C. Adams İlkokulu

Maine Eyaletinin Orono Şehrinde yer alan bu ilkokulda toplamda yaklaşık 285 öğrenci okul öncesinden 5. sınıfa kadar eğitim görmektedir. Eğitim saat 08.30'da başlamakta ve 15.00'te sona ermektedir. Okul öncesi eğitimde ise, saat 08.30'da başlayan eğitimler 11.00'de bitmekle birlikte, 12.30'da başlayan eğitimler 15.00'te sona ermektedir. Okul 2014-2015 eğitim öğretim yılına 2 Eylül 2014 tarihinde başlamıştır.

Maine Eyaletinde çocuklara, okuma eğitimi ana sınıfında verilmektedir. Yapılan gözlemlerde, ülkemizde birinci sınıfın ilk dönemine kadar yapılan okuma eğitimi çalışmalarının ABD'de ana sınıfında verildiği gözlemlenmiştir. Yani ana sınıfını bitiren bir çocuk harfleri tanımakta, heceleri ve basit kelimeleri okuyabilecek düzeyde 1. sınıfa başlamaktadır.

Asa C. Adams İlkokulunda, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenler haricinde okuma güçlükleri ile ilgili çalışan personeller ise; 1 rehberlik öğretmeni, 1 Okuma Güçlüklerini

Giderme Programı öğretmeni, 6 özel eğitim öğretmeni, 3 RTI öğretmeni, 15 Eğitim teknisyenidir.

Akademik durumları ve zekâları arasında tutarsızlık yaşayan bireylerin bu tutarsızlılarını ortadan kaldırmak ve akademik mücadelelerinde bireylere destek olmak amacıyla başlatılan, verilen okuma eğitimlerinden bireyin elde ettikleri sonuçlara göre bireye kademeli olarak yaklaşan Müdahale Dönüt Modeli (RTI) ile 1. sınıfta okumayı öğrenmekte zorlanan öğrenciler için uygulanan bir erken müdahale programı olan 'Okuma Güçlüklerini Giderme Programı' öğretmenlerinin bu okulda çalıştıkları görülmektedir (Müdahale Dönüt Modeli (RTI) ve Okuma Güçlüklerini Giderme Programı'ndan Bölüm 4'te bahsedilmiştir).

Okullarda özel eğitim öğretmenlerinin yeterli sayıda olması nedeniyle bu öğretmenlerin görev dağılımı yaparak daha profesyonel çalıştıkları gözlenmiştir. Örneğin, öğrenme güçlüğü ile 3 öğretmen ilgilenirken, zihinsel, davranışsal ve ortopedik engelli öğrenciler için 3 özel eğitim öğretmeni çalışmaktadır. Öğrenme güçlüğü ile ilgilenen öğretmenler de kendi aralarında görev paylaşımı yapmışlar ve disleksi ile ilgilenen öğretmen yıllardır sadece bu alanda eğitim verdiği için kendini geliştirmiş ve mesleki alanda uzmanlaşmıştır. Diğer dikkat çeken ayrıntı ise, okulda çalışan 15 eğitim teknisyeni; veli ve okul iş birliğini sağlayan, öğretmene her türlü eğitim desteğinde bulunan yardımcı çalışanlardır.

Görüldüğü üzere okulda okuma-yazma problemleri ile ilgilenen personel; sayısal olarak yeterli, alanında uzmanlaşmış kişilerden oluşmaktadır. Sistemli ve planlı işleyen bir yapı söz konusudur. Sadece bir meslek alanına görev yüklemesi söz konusu olmamakta, karşılaşılan problemin her aşaması ile ilgilenen bir uzmana rastlanmaktadır. Ayrıca, okulda ders programları üzerinde yapılan incelemelerde de ilkokul programlarının okuma ve matematik üzerinde yoğunlaştığından bahsetmek mümkündür.

3.2.2. Old Town İlkokulu

Maine Eyaletinin Oldtown şehrinde yer alan bu ilkokulda toplamda yaklaşık 560 öğrenci okul öncesinden 5. sınıfa kadar eğitim görmektedir. Okul 2014-2015 eğitim-öğretim yılına 2 Eylül 2014 tarihinde başlamıştır.

Kurumda, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenler haricinde okuma güçlükleri ile ilgili çalışan personel; 22 eğitim teknisyeni, 7 özel eğitim öğretmeni, 2 konuşma terapisti, 4 RTI öğretmeni, 2 Okuma Güçlüklerini Giderme Programı öğretmeni, 1 özel eğitim direktörü, 1 öğretim programı sekreteri, 1 öğretim programı koordinatörü, 1 İngilizce dilini öğrenenler için uzman, 2 okuma uzmanı, 1 okul danışmanı, 1 iş ve uğraşı terapistinden oluşmaktadır. Bu okulun, Asa C. Adams İlkokulunda çalışanlardan daha fazla çalışana sahip olmasının asıl sebebi daha fazla öğrenci mevcudunun bulunmasıdır. Fakat bu okulda çalışanların daha geniş alanda uzmanlaşarak eğitim verdikleri görülmektedir. Örneğin bu okulda; öğrencilerin dil ve iletişim sıkıntıları ile ilgilenen konuşma terapisti, vücut yapı ve işlevlerinde bozukluğu olan veya okulda dışlanmış veya katılımı kısıtlanmış öğrencilerle çalışan iş ve uğraşı terapisti, dili yeni öğrenen (özellikle göçmen ailelerin çocukları) ve iletişimde problem yaşayanlar için bir uzman bulunmakta ve özel eğitim öğretmenlerinin bu alanlarda tek başlarına çalışmadıkları gözlenmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin bu kadar kapsamlı olduğu okulda, özel eğitim direktörünün varlığı dikkat çekmektedir.

Okulda ayrıca; okuma problemi yaşayan öğrenciler için RTI öğretmenleri ve Okuma Güçlüklerini Giderme Programı öğretmenlerinin yanı sıra okuma uzmanları çalışmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, okuma problemi olan öğrencilerle sadece sınıf öğretmeninin ilgilenmediği, sınıf öğretmenleriyle birlikte bu uzmanların da eğitim hizmeti sundukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ve uzmanların iş birliğiyle okuma problemi giderilemeyen öğrencilerin, özel eğitim hizmeti kapsamına alınarak özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitildikleri görülmüştür. Okuma çalışmalarının okulda titizlikle yapıldığını söylemek mümkündür.

Ayrıca, öğretmenlere yardımcı olan eğitim teknisyenlerinin sayısının bu okulda daha fazla olduğu gözlenmiştir. Nedeni ise okulda daha fazla öğretmenin görev yapıyor olmasıdır. Bu

okulda yer alan ders programının da okuma ve matematik becerileri üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür.

3.2.3. Çocuk Disleksi Merkezi

Çocuk Disleksi Merkezi, 1994'ten bu yana, disleksili çocuklara ve ailelerine disleksinin neden olduğu sorunları ortadan kaldırmak ve onlara yardım edebilmek amacıyla kurulan gönüllü bir kuruluştur. Çocuk Disleksi Merkezi, ABD'de ülke çapında; Connecticut, Illinois, Indiana, Maine, Massachusetts, Michigan, New Hampshire, New Jersey, New York, Ohio, Pennsylvania, Rhode Island ve Wisconsin'de yer alan pek çok merkeziyle disleksili bireylere hizmet veren ulusal bir kuruluştur. İlkokuldan liseye kadar binlerce çocuğa, disleksinin üstesinden gelmek amacıyla, ailelerinden veya kendilerinden herhangi bir ücret talep etmeden gönüllülerin desteğiyle faaliyetlerine devam eden bu kuruluş, öğrencilerine birebir eğitim yöntemiyle hizmet vermektedir. Ayrıca, disleksiyle ilgili klinik araştırma programlarına da destek vermektedirler.

Bütün merkezlerinde, verdikleri eğitimler ve eğitmen yetiştirme programları Orton-Gillingham yaklaşımına dayanmaktadır. Merkezlerde verilen ücretsiz eğitimlerle iki binden fazla öğretmen ve sertifika almakla ilgilenen diğer bireylere sertifikalı Orton Gillingham eğitmeni olabilmeleri için eğitimler verilmektedir. Burada verilen sertifika IMSLEC (Uluslararası çoklu duyusal yapılandırılmış dil eğitimi konseyi) tarafından akredite edilmektedir. Bu sertifikayı alabilmek için uzman olacak kişinin, 45 saat eğitim aldıktan sonra 100 saat danışman bir eğitmenin gözetimi altında iki öğrenceye haftada iki gün eğitim vererek uygulama eğitimi alması gerekmektedir.

Bu eğitmenler, haftada iki kez okul saatlerinin dışında, birebir verilen eğitimlerle disleksik öğrenciye eğitim vermektedirler. Her çocuk için özel hazırlanan müfredatlar, küçük ve kolaylıkla ölçülebilir adımlarla ilerlemeye dayalıdır. Böylece öncelikle bireyin korkmadan kendine güvenmesi sağlanmaktadır.

3.2.4. Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi

Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi; konuşma ve dil problemleri uzmanı Judy Sticles ve odyoloji uzmanı Amy Engler Booth ile birlikte onlara yardım eden yüksek lisans ve

doktora öğrencisi klinisyenlerle birlikte çalışan 2012 yılının Ekim ayında hizmete girmiş bir araştırma, tanılama ve tedavi merkezidir. Bu merkezin bünyesindeki fakülte çalışanları Amerika Konuşma-Dil-İşitme Derneği (ASHA) tarafından hem Konuşma-Dil Patolojisi hem de odyoloji alanında Klinik Yeterlilik Sertifikası (CCC) na sahiptirler. Merkez sadece üniversite bünyesindeki öğrencilere hizmet vermemekte, üniversite dışında hizmete ihtiyaç duyan vatandaşları da kapsayan bir hizmet sunmaktadır. Amaçları toplumda; konuşma, dil ve odyolojiye yönelik farkındalık yaratmak, araştırma temelli çalışmalar yaparak bu alana hizmet sunmak ve bireylerin ailelerini de kapsayan geniş çalışmalarla bireylere yardım edebilmektir. Burada yapılan ve devam etmekte olan gözlemlerde; disleksili öğrencilerin merkeze kabul edilmeden önce uzman klinisyenler tarafından beş saati bulan bir değerlendirmeye tabi tutulduğu görülmektedir.

Bu ön değerlendirmeler disleksili çocukların teşhisinde, ülke çapında yaygın kullanılan yöntemlerdir. Uzman klinisyenlerle yapılan görüşmeler, bu değerlendirme metotlarının öneminin daha iyi kavranılmasına yardımcı olmaktadır. Onlara göre, ülke çapında disleksili çocukların oranı oldukça fazladır. Çocukların disleksili olup olmadığının anlaşılmasının en bilimsel yolu, onların beyin incelemelerini yapmak amacıyla MR testine sokmaktır. Ama bu hem masraflı hem de zahmetli bir yöntemdir. Bu nedenle bilimsel araştırmaların (Tez, makale gibi) ve gerçekten çok ciddi vakaların dışında MR ile beyin inceleme yöntemleri kullanılmamakta, okulda eğitimciler ve disleksi merkezleri bu çocukların teşhisinde standart testlerle yapılan değerlendirme yöntemlerini yaygın olarak yıllardır kullanmaktadırlar.

Dislektik birey okul çağı çocuğu ise, okulda yapılan değerlendirmeler de göz önünde tutulmakta, bunların haricinde de merkez kendi değerlendirmelerini yapmaktadır. Değerlendirmeler sonucunda, dislektik olduğuna karar verilen bireye, disleksisinin bulunduğu düzeye göre haftalık çalışma programları hazırlanmaktadır. Örneğin, öğrenci sesleri tanımakta sıkıntı yaşıyorsa bu sorunu ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar hazırlanmakta, okuduğunu anlama problemi yaşıyorsa buna yönelik tedbirler alınmaktadır. Bu çalışmaların belirli bir süresi olmamakta, öğrencinin ne zaman probleminin üstesinden geldiği görülürse ve beklenen hedefe ulaştığı sonucuna varılırsa çalışma o zaman sona

ermektedir. Çalışmalar, öğrencinin okul zamanının dışında olacak şekilde planlanmaktadır ve öğrencinin tatilde olduğu zamanlarda da devam etmektedir. Merkezde yapılan çalışmalar özetlenecek olursa, merkez;

- Üniversite bünyesinde yer alan herkese ve kamuya konuşma, dil ve odyolojik hizmetleri sağlayan,
- Konuşma, dil ya da işitme bozuklukları olan bireylere hizmet verebilmek için, diğer kuruluşlarla ve profesyonellerle iş birliği yapan,
- Konuşma, dil ya da işitme bozukluklarının önlenmesi, tedavi edilmesi ve farkındalık sağlanması için kamu eğitimini destekleyen,
- Bu problemlerin doğası ve tedavi yöntemleri ile ilgili üniversite bünyesinde araştırma yapan araştırmacılarla birlikte çalışan,
- Engeli bulunan bireye daha iyi eğitim hizmeti verebilmek amacıyla onun eğitimi ile ilgili olan herkesle (aile, öğretmen, arkadaşlar…) temas hâlinde bulunan,
- Klinikte eğitim veren tüm uzmanların, Amerikan Konuşma, Dil, İşitme Derneğinden Konuşma-Dil Patolojisi veya Odyolojisi ya da Klinik Yetkinlik Sertifikası bulunan bireylerden oluşmasını sağlayan, üniversite bünyesinde bir kuruluştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Betimsel tarama modelinin kullanıldığı nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, yapılandırılmamış gözlem formu ve alanyazın taraması yöntemleriyle toplanmıştır.

3.3.1. Yapılandırılmamış Gözlem Formu

Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından, görüşmede elde edilen verilerin desteklenebilmesi için gözlemler yapılmıştır.

Bunlardan biri, Maine Üniversitesinde disleksi ve okuma eğitimi ile ilgili iki derste yapılan gözlemlerdir. Üniversitede verilen disleksi eğitimini incelemek amacıyla Yrd. Doç Dr. Jane Wellman-Little'ın verdiği ve haftada bir gün olan 'Okul öncesinden 3. Sınıfa kadar Dil Sanatlarını ve Okumayı Öğretme" adlı dersi ve haftada iki gün olan Yrd. Doç. Dr. Diane W. Jackson'ın verdiği 'Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Öğretimin Uygun Kılınması' adlı derslere araştırmacı tarafından katılım sağlanarak, ABD'nin disleksiye bakış açısı ve öğretmenlere, uzmanlara verdikleri disleksi eğitimleri gözlemlenmiştir. Gözlemler, 2 Eylül 2014 ile 19 Aralık 2014 tarihleri arasında yapılmıştır.

Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezindeki gözlemler için izinler alınmış ve 15 Temmuz 2014'te gözlemlere başlanmıştır. Merkezde, iki ayrı eğitimenle çalışan iki disleksik öğrenci, 13 Mayıs 2014 ile 16 Aralık 2014 tarihleri arasında, haftada iki gün olacak şekilde araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Çocuk Disleksi Merkezinde disleksi eğitiminin 5 basamağa ayrıldığı hakkında araştırmacıya bilgi verilmiştir. Bu nedenle, disleksi merkezinde yer alan beş eğitim basamağına ait dersler araştırmacı tarafından, 22 Eylül 2014 ile 23 Ocak 2015 tarihleri arasında gözlemlenmiştir.

Old Town İlkokulunda yapılacak gözlemler için gerekli randevular önceden alınmış ve araştırmacı tarafından, 22 Eylül 2014 ile 30 Ocak 2015 tarihleri arasında, haftada 2 gün olacak şekilde disleksi eğitimine ait bir özel eğitim sınıfı, okuma eğitimine başlanan sınıf olan bir ana sınıfı, bir RTI sınıfı ve bir Okuma Güçlüklerini Giderme Programı sınıfı gözlenmiştir.

Asa C. Adams İlkokulunda ise, 30 Eylül 2014 ve 30 Ocak 2015 tarihleri arasında, iki özel eğitim sınıfı, okuma eğitimine başlanan sınıf olan bir ana sınıfı, bir RTI sınıfı ve bir Okuma Güçlüklerini Giderme Programı sınıfı gözlenmiştir.

Tüm gözlemlerde elde edilen veriler 'Yapılandırılmamış Gözlem Formu' aracılığıyla toplanmıştır. Gözlemlerde, 'Yapılandırılmamış Gözlem Formu'nun kullanılmasının sebebi

ise, araştırmacının daha önce karşılaşmadığı eğitim ortamlarında gözlem yapıyor olması ve ne ile karşılaşılacağının kestirilememesidir. Bu nedenle, gözlem sorularıyla, araştırmacı sınırlandırılarak yönlendirilmemiş, eğitimin doğal ortamında gözlenen ve araştırmanın amacına uygun tüm gözlem verileri not edilmiştir.

Gözleme başlamadan önce, görüşme verilerini destekleyebilmesi için gözlenecek boyutlar belirlenmiş ve fiziksel ortam tanımlanmıştır. Araştırmacı, eğitim ortamının doğasını bozmayacak şekilde gözlem yapabilmesi için önceden yer ve malzeme hazırlıklarında bulunulmuştur. Araştırmanın amacına göre önemli olan her şey, araştırmacı tarafından yorumlama yapılmadan, anında not edilmiştir. Gözlemler esnasında, kamera ile çekimler yapılarak ve fotoğraflar çekilerek veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek amacıyla, Maine Üniversitesine 9 öğretim üyesi, Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi yöneticisi, Çocuk Disleksi Merkezi yöneticisi, Old Town İlkokulunda 18 eğitmen, Asa C. Adams İlkokulunda ise 18 eğitmenle, araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak ve ilgili alanyazın taraması yapılarak oluşturulan 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır.

Görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, disleksili bireylerin değerlendirme süreçleriyle ilgili 4 soru yer almaktadır. İkinci bölümde, disleksili öğrencilere uygulanan eğitsel tedavi yöntemleriyle ilgili 8 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise, disleksili öğrencilerin özel eğitim hizmetleri dışında hangi destek eğitim uygulamalarından yararlandığıyla ilişkili 6 soru bulunmaktadır. Son bölümde ise, ABD'de disleksili bireylerin haklarını koruyan yasalarla ilgili 4 soru bulunmaktadır. Form toplam 22 sorudan oluşmaktadır.

Görüşmeler yapılmadan önce, her bir katılımcı için önceden randevu talep edilmiş ve görüşmeler önceden belirlenen uygun bir ortamda yapılmıştır. Görüşme esnasında, ses kayıt cihazı kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından yorumlama yapılmadan, anında

not edilmiştir. Görüşme formunda hazırlanan sorular haricinde eğitmenlerin eklemek istedikleri bilgiler kaydedilmiştir.

3.3.3. Alanyazın Taraması

Gözlem ve gürüşmelerden elde edilen anahtar kavramlar çerçevesinde alanyazın taraması yapılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda, bu kavramlar tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmacı Maine Üniversitesi Raymond H. Fogler Kütüphanesi'nin zengin veri tabanını kullanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

1. Araştırmacı, TÜBİTAK '2214-A - Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı' kapsamında, 17 Mart 2014 tarihinde ABD'nin Maine Eyaletine gelmiştir. Maine Üniversitesindeki çalışmalara Doç. Dr. Janet Spector'ın danışmanlığında 27 Mart 2014 tarihinde başlamıştır.

2. Araştırmacının tez çalışması boyunca, üniversiteye kabulünde belirlenen 'Visiting Scholar' statüsünün onayı için gerekli başvurular yapılmış ve 'Teacher and Counsseling Education' bölümünde 1 Nisan 2014 ile 10 Mart 2015 tarihleri arasında Maine Üniversitesine 'Fakülte Öğretim Üyesi' görevine tayini yapılmıştır.

3. Araştırmada, alanyazın taraması için yararlanılacak kütüphane çalışmaları için gerekli olan başvurular yapılmış ve Maine Üniversitesi Raymond H. Fogler Kütüphanesine üye kaydı yaptırılmıştır.

4. Kütüphane çalışmalarıyla yapılan alanyazın taraması, çalışmanın başından başlayarak sonuna kadar, tezin tamamında araştırmacı tarafından yapılan bir çalışma olmuştur.

5. Doç. Dr. Janet Spector'un danışmanlığında, araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak kullanılacak 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ve 'Yapılandırılmamış Gözlem Formu' oluşturulmuş, uzman görüşleri alınarak bu formlara son şekli verilmiştir.

6. Üniversite bünyesinde bulunan Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezinin yöneticisi Judy Stickles'tan görüşme için randevu talep edilmiş ve 13 Mayıs 2014 tarihinde görüşme yapılmıştır.

7. Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezinde eğitmenlere araştırmaya ilişkin bilgi verilerek yapılacak gözlemler için izinler alınmış ve 15 Temmuz 2014'te gözlemlere başlanmıştır.

8. Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezinde iki ayrı eğitimenle çalışan iki disleksik öğrenci, 13 Mayıs 2014 ile 16 Aralık 2014 tarihleri arasında, haftada iki gün olacak şekilde araştırmacı tarafından gözlenmiş ve veriler 'Yapılandırılmamış Gözlem Formu' aracılığıyla toplanmıştır.

9. Araştırmanın diğer bir basamağı olan, Çocuk Disleksi Merkezindeki görüşme için, merkez yöneticisi Linda Kuhn'dan randevu alınmış ve 22 Eylül 2014 tarihinde görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeden elde edilen veriler 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ile toplanmıştır.

10. Çocuk Disleksi Merkezinde disleksi eğitiminin 5 basamağa ayrıldığı ve her basamakta uzmanlaşmış eğitmenlerin varlığı mevcuttur. Bu nedenle, araştırmacı tarafından, merkez yöneticisi Linda Kuhn'ın dışında her bir basamakta görev yapan 5 eğitmenle de görüşme yapılmıştır.

11. Çocuk Disleksi Merkezinde yer alan beş eğitim basamağına ait dersler araştırmacı tarafından, 22 Eylül 2014 ile 23 Ocak 2015 tarihleri arasında gözlemlenmiştir. Gözlemlerde elde edilen veriler ''Yapılandırılmamış Gözlem Formu' aracılığıyla toplanmıştır.

12. Old Town İlkokulunda yapılacak görüşmeler için gerekli randevular önceden alınmış ve 8 Eylül 2014 ve 19 Eylül 2014 tarihleri arasında okulun; 2 özel eğitim, 2 okul öncesi, 2 birinci sınıf, 2 ikinci sınıf, 2 üçüncü sınıf, 2 dördüncü sınıf, 2 beşinci sınıf öğretmeni, 1 RTI öğretmeni, 1 Okuma Güçlüklerini Giderme Programı öğretmeni, 1 okuma uzmanıyla ve müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler kaydedilerek araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

13. Yapılan görüşmelerden sonra, araştırmacı tarafından, 22 Eylül 2014 ile 30 Ocak 2015 tarihleri arasında, haftada 2 gün olacak şekilde disleksi eğitimine ait bir özel eğitim sınıfı, okuma eğitimine başlanan sınıf olan bir ana sınıfı, bir RTI sınıfı ve bir Okuma Güçlüklerini Giderme Programı sınıfı gözlenmiştir. Veriler 'Yapılandırılmamış Gözlem Formu' aracılığıyla toplanmıştır.

14. Asa C. Adams İlkokulunda yapılan görüşmeler için önceden randevular alınmış ve 23 Eylül ve 30 Eylül 2014 tarihleri arasında okulun; 2 özel eğitim, 2 okul öncesi, 2 birinci sınıf, 2 ikinci sınıf, 2 üçüncü sınıf, 2 dördüncü sınıf, 2 beşinci sınıf öğretmeni, 1 RTI öğretmeni, 1 Okuma Güçlüklerini Giderme Programı öğretmeni ve müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeden elde edilen veriler 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ile toplanmıştır.

15. Asa C. Adams İlkokulunda yapılan görüşmelerden sonra, 30 Eylül 2014 ve 30 Ocak 2015 tarihleri arasında, iki özel eğitim sınıfı, okuma eğitimine başlanan sınıf olan bir ana sınıfı, bir RTI sınıfı ve bir Okuma Güçlüklerini Giderme Programı sınıfı gözlenmiştir. Veriler 'Yapılandırılmamış Gözlem Formu' aracılığıyla toplanmış ve araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

16. Üniversitede verilen disleksi eğitimini incelemek amacıyla Yrd. Doç Dr. Jane Wellman-Little'ın verdiği ve haftada bir gün olan 'Okul öncesinden 3. Sınıfa kadar Dil Sanatlarını ve Okumayı Öğretme" adlı dersi ve haftada iki gün olan Yrd. Doç. Dr. Diane W. Jackson'ın verdiği 'Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Öğretimin Uygun Kılınması' adlı

derslere araştırmacı tarafından katılım sağlanarak, ABD'nin disleksiye bakış açısı ve öğretmenlere, uzmanlara verdikleri disleksi eğitimleri gözlemlenmiştir. Gözlemler, 2 Eylül 2014 ile 19 Aralık 2014 tarihleri arasında yapılmış ve Yapılandırılmamış Gözlem Formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

17. Üniversitede dokuz öğretim üyesiyle yapılan görüşmeler, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmış ve veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

18. Maine Üniversitesi, Asa C. Adams İlkokulu, Old Town İlkokulu, Çocuk Disleksi Merkezi ve Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezinde yapılan gözlemlerde, uygulama sırasında araştırmacının müdahil olmayacağı bir şekilde, dikkat dağıtmadan ders boyunca gözlemlerini not etmesi şeklinde gerçekleşmiştir.

19. Maine Üniversitesi, Asa C. Adams İlkokulu, Old Town İlkokulu, Çocuk Disleksi Merkezi ve Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezinde yapılan görüşmeler ve bu görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek için yapılan gözlemler sonucunda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

20. Tüm toplanan veriler sonucu ortaya çıkan anahtar kavramlar, alanyazın taraması sonucu incelenerek araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

21. Türkiye'de disleksi ve öğrenme güçlüğüne ilişkin belirlenen başlıklar altında, alanyazın taraması yapılmış ve araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

22. Elde edilen veriler doğrultusunda, ABD'de ve Türkiye'de disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programları araştırmacı tarafından tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve

diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinde, dokümandan elde edilen ham veriler işlenir, elde edilen veriler kodlara ayrılır, kodların ortak noktada buluştuğu temalar bulunur, bu kod ve temalar düzenlenir, bulgular tanımlanır ve son olarak yorumlanır. İçerik analizinde asıl amaç, araştırmacı tarafından elde edilen ham verileri açıklayabilecek kavram ve temalara ulaşarak, okuyucuların anlayabileceği şekilde verileri organize etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmacı tarafından, 'Yapılandırılmamış Gözlem Formu' ve 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak, analiz öncesinde veri metinleri hâline dönüştürülmüştür. Bu metinler, dikkatle ve defalarca okunarak incelenmiş ve literatürden de yararlanarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Elde edilen bu kodların, ortak yönleri bulunmuş ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulduktan sonra, uzman görüşleri alınarak düzenlenen bu temalar ve oluşturulan kavramsal çerçeve bulgular hâlinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan içerik analizi çalışmasında, elde edilen verilerin tarafsızca incelenmesi sağlanmış, sık sık başvurulan uzman görüşleriyle geçerli ve güvenilir bir araştırma yapılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın amacı, ABD'de disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek ve Türkiye'de yapılan çalışmalarla karşılaştırarak program geliştirme çalışmalarına, bu öğrencilerin erken tanılanmasına ve teşhislerinin yapılmasına, verilecek sınıf içi eğitimlere, destek eğitim çalışmalarına, bu öğrencilerin haklarını ilişkin yasal düzenleme çalışmalarına ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır. Bu amaçla araştırmacı tarafından, ABD'nin Maine Eyaletinde bulunan; bir üniversite, iki disleksi merkezi ve iki ilkokulda, gerçekleştirilen araştırmada betimsel tarama araştırma yöntemi ile veriler toplanmıştır. Bu bölümde araştırma süresince toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır.

4.1. Dislektik Bireylerin Değerlendirilmesi

4.1.1. ABD'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları

Yapılan görüşmelerde;

1-Kurumunuzda, disleksili bireylerin ön teşhisinde hangi değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır?

2-Neden bu değerlendirme yöntemleri tercih edilmektedir?

3-Kullandığınız değerlendirme araçlarını, kurumunuzda kimler uyguluyor ve nasıl değerlendiriyorlar?

4-Değerlendirme sonucunda ‘disleksi’ teşhisi konan bir öğrenci için sonrasında nasıl bir eğitsel süreç işliyor? sorularına cevap aranmıştır. Eğitimcilerin bu sorulara verdikleri cevapların önemli bir kısmı, alanyazın taramasında kullanılacak kavramların oluşmasına yardımcı olmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk sorusu için, dört kurumda yer alan eğitimcilerin verdikleri ortak cevaplar, Tablo 2’de yer almaktadır. Yapılan gözlemlerde de; Çocuk Disleksi Merkezi’nde, Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi’nde, Old Town İlkokulu’nda ve Asa Adams İlkokulu’nda disleksi şüphesi bulunan bireylerin, ön değerlendirmeleri yapılırken Tablo 2’de bahsedilen standart testlerden yararlandıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 2. ABD'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri

	Değerlendirilen Alanlar	Kullanılan Standart Testler
1.	İşitme ve Görme	1. Odyometrik Testler 2. Medikal Görme Testleri
2.	Anlama ve Sözlü Dil Yeteneği	1. Woodcock-Johnson III ve Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi-Revize Edilmiş (WRMT-R)
3.	Fonolojik Farkındalık	1. Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2 (CTOPP-2) 2. Gray Sesli Okuma Testi-4 (GORT-4) 3.Verimli Kelime Okuma Testi, İkinci Baskı (TOWRE-2) 4. Yazılı Dil Testi-4. Baskı (TOWL-4)

Yapılan görüşmelerde ‘Neden bu testleri kullanmayı tercih ediyorsunuz?’ sorusuna verilen cevaplar aşağıdadır:

Çocuk Disleksi Merkezi: ‘ABD'de okuma güçlüğünü değerlendirmede kullanılan pek çok standart test bulunmaktadır. Bu testler arasından, bahsettiğimiz bu testleri tercih etmemizin sebebi geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına olan güvendir. Bu testler bize sunduğu standart puanlarla, nesnel olarak birey hakkında bilgi vermekte ve disleksinin var olup olmadığı konusunda emin olmamızı sağlamaktadır.’

Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi: ‘Kullanılan bu testler, ticari testler olup, belli bir ücret karşılığında satın alınır ve testleri kullanma hakkı kazanılır. Ayrıca bu testleri uygulayacak bireylerin, değerlendirmeye ilişkin eğitimli olması gerekir. Bizim özellikle ‘Anlama ve Sözlü Dil Yeteneği ve Fonolojik Farkındalık’ alanlarında kullanılan bu standart testleri kullanmamızdaki sebepler; ABD çapında en çok tercih edilen testler olması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına olan güven ve bu testleri uygulamaya ilişkin eğitimli personelimizin varlığıdır.’

Old Town İlkokulu: ‘Ön değerlendirmeleri yaparken okulumuzda var olan, bu alanda eğitim görmüş kadrolardan yararlanabildiğimiz gibi gerekirse uygulamaya ilişkin dışarıdan bir uzman da talep edebiliyoruz. Bu testler, yıllardır kullanılan ve ölçtüğü alana ilişkin güvenilir sonuçlar veren testlerdir; bu nedenle okulda yer alan ve dışarıdan gelen personeller bu testleri tercih etmektedir.’

Asa Adams İlkokulu: ‘Bu testler uygulama açısından en sık kullanılan, en güvenilir testlerden biridir. Kişisel olarak hazırladığımız değerlendirme araçlarının sonucu bizi objektiflikten uzaklaştırabilmektedir. Bu nedenle standart puanlara ihtiyaç duyuyoruz. Bu esnada bu testler bize yardımcı olmaktadır.’

Yukarıdaki cevaplardan hareketle, ABD'deki eğitimcilerin, bahsettikleri standart testleri kullanmayı tercih etme sebepleri Tablo 3’teki şekilde özetlenebilir:

Tablo 3. Standart Testlerin Tercih Edilme Sebepleri

	Standart Testlerin Tercih Edilme Sebepleri
1.	Testlerin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına olan güven
2.	Bu testlerin ABD'de kullanma sıklığı
3.	Bu testleri uygulayacak uzman kadronun kurumdaki varlığı
4.	Testler sonucunda elde edilecek standart puanlara duyulan ihtiyaç

Görüşme sonucunda ‘Bu testler kurumunuzda kimler tarafından uygulanıyor?’ sorusuna verilen ortak cevap ise ‘Kurumda bu testleri kullanmaya ehliyeti olan uzmanların var olduğu, ihtiyaç duyulması durumunda dışarıdan davet edilen bir profesyonelle bu değerlendirmelerin yapılıp yorumlandığı’ şeklindedir.

4.1.2. ABD'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları

Maine Üniversitesinde yapılan gözlemlerde, dersleri yöneten akademik personellerin öğretmen adaylarına, disleksiyi değerlendirme yöntemlerinden bahsederken bahsi geçen standart testlere değindikleri gözlemlenmiştir. Üniversite bünyesinde yer alan test veri tabanında bu testlerin tümüne araştırmacı tarafından ulaşılmış, kütüphane hizmetlerinden yararlanılmış ve gerekli incelemeler yapıldıktıktan sonra edinilen bilgiler, çalışmamız kapsamında değerlendirilmiştir.

4.1.2.1. İşitme ve Görme Testleri

Okuma, dinleme, anlama gibi dil becerilerinde problem yaşayan çocuklarda erken teşhis amacıyla yapılan testlerin başında işitme ve görme testleri gelmektedir. Görmede problem

yaşayan çocuk, okuması gereken metni istenilen düzeyde göremediği için yanlış okuma ya da geç okuma problemleri yaşamaktadır. Bu durum kişinin dil problemi değil görme problemi yaşadığının göstergesi olabilir. Dil becerilerinin varlığına rağmen okuyamayan bu çocuklar çoğu zaman disleksik çocuklarda görülen problemleri yansıttıkları için disleksik olarak tanımlanabilmekte ve yanlış teşhis konulabilmektedir. Oysaki, görme problemlerinin dil becerilerine bir engel taşımadığı pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir. Görme problemlerinde yaşanan benzer bir durum işitme problemi yaşayan çocuklarda da görülmektedir. Beklenen düzeyde işitemeyen birey, istenilen düzeyde okuyamamakta, yazamamakta ve anlayamamaktadır. Söz konusu belirtiler, dislekside de görülen ipuçları olduğu için bu bireyler disleksik bireylerle karıştırılmaktadır (Shaywitz, 2003). Bu durumda, dil problemleri yaşayan bireylere önce işitme ve görme testleri yapılmalı, var olan sorunlarını giderici tedavi uygulandıktan sonra dilde problem yaşanıp yaşanmadığı gözlenmelidir.

4.1.2.2. Anlama ve Sözlü Dil Yeteneği

Bu aşamada bireylere, belirlenen standart hikâyeler okunmakta, hikâye sırasında ve sonrasında sorulan açık ve kapalı uçlu sorularla bireyin anlama kapasitesi ölçülmektedir. Bu işlemin tersi bir işlemle de bireyden istediği bir hikâyeyi anlatması beklenir. Hikâye anlatımı sırasında bireyin; gramer, mecazi dil kullanımı, kelimeleri fonolojik olarak doğru kullanıp kullanamama, kekemelik, anlatım sırasında başa dönmesi gibi durumların varlığı tespit edilmeye çalışılarak sözlü dil yeteneği test edilir.

Anlama becerisinin ölçümünde iki türlü yol izlenir. Birinci yol yukarıda belirtildiği ve ülkemizde de uygulandığı gibi, belirlenen bir hikâyeyi bireyin okuması beklenir. Belirlenen hikâyeler başta kısa ve kolay anlaşılır olmakla birlikte gittikçe uzayan ve bireyi zorlayabilecek hikâyeler olmalıdır. Bu hikâyelere sorulan sorulara verilecek puanlamalarla bireyin anlama puanı elde edilmiş olur. Bu sorular iki türlü olmalıdır. Sorular “Ne, ne zaman, nerede, kim” gibi kapalı uçlu sorular olabileceği gibi “Niçin, nasıl” tarzı açık uçlu soruları da içermelidir.

Anlama becerisinin ölçümünde standart olmayan bu tür bir değerlendirmenin yanı sıra standart testlerle bireyin anlama düzeyi belirlenebilmektedir. Bu testler şunlardır:

4.1.2.2.1. Woodcock-Johnson III ve Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi-Revize Edilmiş (WRMT-R)

Woodcock (1998) tarafından geliştirilen ve bireylerin okuma ve okuduğunu anlama ve akıcılık becerilerini ölçen testlerdir. Bu testlerde bireylerden kendilerine verilen cümleleri sessizce ve olabildiğince hızlı okumaları istenir. Sonrasında bireye cümlelerle ilgili sorular sorulur. Bireyin cümlelere verdiği doğru cevaplar sonrasında aldığı puan onun akıcılık puanını oluşturur. Testlerin uygulanması 45-50 dk. sürmektedir.

Bireylerin, sözel dil becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan "Gray Sesli Okuma Testi ve Verimli Kelime Okuma Testi" aynı zamanda fonolojik farkındalığı ölçme testleri olduğu için aşağıdaki başlık altında anlatılmıştır.

4.1.2.3. Fonolojik Farkındalığın Standart Testlerle Değerlendirilmesi

Okullarda, öğrencilerin yaşadığı akademik başarısızlık, genel anlamda zekâ-başarı ilişkisinde aranır. Bu nedenle zekâ ile başarı arasındaki ilişkiyi ölçen testlerle, akademik başarısızlığın sebebine ulaşılmaya çalışılır. Oysaki bu testler kişiyi her zaman doğru sonuca götüremeyebilir ya da bu testlerin tespitleri sınırlı kalabilir. Örneğin, işitme problemi yaşayan bir öğrencinin, bu probleminden dolayı akademik başarısızlık yaşamasını, zekâ-başarı testleriyle ölçmeye kalkışmak doğru olmayacaktır. Bu nedenle, günümüzde araştırmacılar, genel tespit yapmanın yanı sıra spesifik alanları ölçmeye yarayan testlerle sorunun kaynağına gitmeyi tercih etmektedirler.

Amerika Birleşik Devletleri'nde klinisyenlerin ve eğitimcilerin, bireylerin fonolojik farkındalığını ölçmek için kullandıkları testlere bu bölümde değinilmiştir:

4.1.2.3.1. Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2 (CTOPP-2)

Wagner, Torgesen ve Rashotte tarafından 1999 yılında oluşturulan, fonolojik kodlama sürecini ölçmek amacıyla ortaya konulan test, Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi (CTOPP)'dir. Test, 1997 yılında ABD nüfusunun demografik özelliğini yansıtan 1656 örneklem üzerinde uygulanmıştır. Her yaş aralığından 76 ila 155 öğrenci seçilmiştir. Elde edilen verilerin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarından sonra test oluşmuştur. 2008 ve 2009 yıllarında ise; 1900 birey üzerinde yapılan revize çalışmalarıyla ilk testin alt yaş sınırı 5'ten 4'e indirilmiştir.

Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2 (CTOPP-2), 1999 yılında yayımlandığında, bu testin iki sürümü mevcuttu. İlki, okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerini yani 5 ve 6 yaşları kapsayacak test, diğeri ise ikinci sınıf öğrencilerinden başlayarak üniversite öğrencilerini yani 7 ila 24 yaş arasını kapsayacak şekilde geliştirilen ikinci testtir.

Altısı ana, altısı ek testler olmak üzere 12 alt testten meydana gelmektedir. Alt testler genellikle 18 ila 20 ögeden oluşmaktadır. CTOPP-2 ayrı ayrı uygulanabilmektedir. Ana testleri uygulamak yaklaşık 30 dakika sürmektedir.

Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2'nin dört temel kullanım alanı vardır. Bunlardan ilki; fonolojik yetenekler bakımından akranlarının gerisinde kalan bireyleri tespit etmektir. İkincisi; bireyin kazandığı fonolojik süreçlerden güçlü ve zayıf yönleri tespit etmektir. Üçüncüsü; bireylere uygulanan özel müdahale programlarının bireylerdeki ilerlemesini değerlendirmektir. Dördüncüsü ise; fonolojik süreçlerle ilgili yapılan araştırmalarda ölçüm aracı olarak kullanılmaktadır.

Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2'de (CTOPP-2) kullanılan alt testler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2'de (CTOPP-2) Kullanılan Alt Testler

ALT TESTLER	ÖZELLİKLERİ
1. Ses düşmesi	Kişinin belirli durumlarda, genellikle günlük konuşmalarda, hızlı konuşmalarda, şiir okurken, kelimedeki bir ya da daha fazla sesi okurken ya da söylerken terk etmesidir. Örneğin; ABD'liler, "family" kelimesini normal olarak hecelerine ayırdıklarında (fam-i-ly) olarak 3 heceye ayırmaları gerekirken günlük dilde bir hece yuvarlanarak (fam-lee) olarak hecelendirilir. Birinci alt test olan ses düşmesi, bireyin fonolojik bölümleri kaldırma yeteneğini ölçmektedir.
2. Harmanlanmış Kelimeler	İki ya da daha fazla kelime ya da bu kelimedeki sesler birleşerek ve bunların anlamlarından yola çıkarak yeni bir kelime oluşturmaktır. Örneğin; "sitcom" kelimesi, (situation + comedy) kelimelerinin seslerinin bir kısmının birleşmesiyle ve bunların anlamlarından yola çıkılarak oluşturulmuş yeni bir kelimedir. İkinci alt test olan Harmanlanmış Kelimeler, oluşturulan kelimeyi seslerini sentezleyebilme yeteneğini ölçmektedir.
3. Ses Eşleştirme	Aynı sesle başlayan ya da biten kelimeleri eşleştirme yeteneğini ölçen alt testtir.
4. Ses Ayırt Etme	Kelime içindeki her bir sesi tek tek okuyabilme yeteneğini ölçmektedir.
5. Harmanlanmış Anlamsız Kelimeler	Anlamlı olmayan kelimeleri oluşturan sesleri sentezleyebilme yeteneğini ölçen alt testtir.
6. Bölümlere Ayrılmış Anlamsız Kelimeler	Anlamı olmayan kelimeleri fonemlere ayırabilme yeteneğini ölçmektedir.
7. Rakam Hafızası	Rakamları doğru bir şekilde tekrarlayabilme yeteneğini ölçen alt testtir.
8. Anlamsız Kelimeleri Tekrarlama	Anlamı olmayan kelimeleri tekrarlayabilme yeteneğini ölçen alt testtir.
9. Rakamları Hızlı Adlandırma	Rakamları hızlı bir şekilde adlandırma yeteneğini ölçmektedir.
10. Harfleri Hızlı Adlandırma	Harfleri hızlı bir şekilde adlandırma yeteneğini ölçmektedir.
11. Renkleri Hızlı Adlandırma	Renkleri hızlı bir şekilde adlandırma yeteneğini ölçen alt testtir.
12. Nesneleri Hızlı Adlandırma	Nesneleri hızlı bir şekilde adlandırma yeteneğini ölçen alt testtir.

4.1.2.3.2. Gray Sesli Okuma Testi-4 (GORT-4)

Wiederhold ve Bryant (2001) tarafından oluşturulan bu test; bireyin okuma hızını, akıcı ve doğru okumasını ve anlamasını ölçen standart bir testtir. Okuma güçlüğünün tespitinde, ABD'de sıklıkla kullanılır. İki formu vardır. Her birinde 14 hikâye ve bu hikâyelere ait sorular yer almaktadır.

Uygulama sırasında seçilen metin bireye önceden tanıtılır. "Bu hikâye başkalarına yardım eden bir adam hakkında. Hikâyeyi oku ve ne yapmış öğren." gibi ön talimatlarla bireyin hazırbulunuşluluğu artırılır. Okuma sırasında kişinin sıkıntı yaşaması durumunda, uygulamayı yapan kişinin yardım edebileceği kelime miktarı bellidir. Örneğin ilk metinlerde en fazla 3 kelime yardımında bulunabilirken 14. hikâyede bu sayı 31 kelimeye çıkmaktadır. Okuma bittikten sonra bireyin metni kaç saniyede okuduğu not edilir. Okuma sırasında yanlış okuduğu kelimelerin sayısı not edilir. Her metin için bir tablo hazırlanmıştır. Bu tabloya göre belirlenen puanlarla; okuma hızı ve doğru okuma puanı elde edilir. Bu iki puanın toplamından elde edilen puan ise bireyin akıcılık puanını yansıtmaktadır. Örneğin ilk metin için hazırlanan tablo şu şekildedir:

Tablo 5. GORT-4 Ham Puanları Standart Puana Çevirme

Oran/Doğruluk	0	1	2	3	4	5
Zaman (sn)	>49	34-49	18-33	13-17	9-12	<9
Metinden sapma	>5	5	3-4	2	1	0

Yukarıdaki tabloyu inceleyecek olursak, bireyin GORT'da yer alan ilk metni 22 saniyede okuduğunu ve 3 kelimeyi hatalı okuduğunu varsayarsak bu bireyin;

Okuma hızı puanı: 2 Doğru Okuma puanı: 2

2		2		4
Okuma Hızı	+	Doğru Okuma Puanı	=	Akıcılık Puanı

GORT’da anlama puanını ölçmek için ise 14 metnin her biri için ayrı ayrı hazırlanmış, içerisinde açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı beşer soru sorulmaktadır. Bireyin bu sorulara verdiği doğru cevaplar onun anlama puanını oluşturmaktadır.

Daha önceki versiyonlarında yer alan okuma metinlerinde, okuma gerektirmeden sezgisel olarak cevap verilebilecek soruların yer alması nedeniyle yenilenerek 5. Baskısı çıkmıştır. Bu testte yer alan metinlere ait sorularda açık uçlu sorulara yer verilerek kişinin metni okuyarak cevap vermesi sağlanmıştır. Bu dört puan türüne göre belirlenen yüzdelik oranlarla; okuma hızı, doğru okuma puanı, akıcılık puanı ve anlama puanlarıyla, bireyin okuması değerlendirilmektedir.

4.1.2.3.3. Verimli Kelime Okuma Testi-2 (TOWRE-2)

Verimli Kelime Okuma Testi-2 (TOWRE-2), Togenson, Wagner ve Rashotte tarafından (2012) hazırlanan; bireyin kelimeleri akıcı ve doğru okuma düzeyini tespit etmek için, klinisyen ve eğitimciler tarafından kullanılan standart bir testtir. Kelimeleri doğru ve akıcı okumayı ölçmesinin yanı sıra bütün bir metinde yer alan ve bireye tanıdık kelimeleri belirlemek amacıyla kullanılan bir testtir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde okuma güçlüğü çeken bireylerin bildikleri kelimeleri belirlemek oldukça önemlidir. Belirlenen bu kelimelerin rehberliğinde oluşturulan metinlerle okuma eğitimi verilmektedir. Böylece hem bireyin okuyabileceğini göstererek bireye özgüven kazandırmakta hem de okumasını bildiği kelimelerin desteğiyle bireyi hızlandırıp düzeltmektedirler.

Doğru ve akıcı okuma ve bilinen kelimeleri belirleme Amerika Ulusal Araştırma Konseyi tarafından her okulun okuma müfredatında bulunması gereken iki önemli özellik olarak belirtilmektedir. Bu iki özelliği ölçen TOWRE-2’yi uygulamak 5-10 dk. arasında sürmektedir.

Test iki ana alt başlıktan oluşmaktadır:

1. Bireyin Kelime Görme Etkinliğini Belirleme: Öğrenciye verilen kelimelerle, 45 saniye içerisinde ne kadar kelimeyi doğru bir şekilde okuduğunu tespit eder.

2. Bireyin Fonetik Kodlama Etkinliğini Belirleme: Öğrenciye verilen, ona tanıdık gelmeyecek, anlamsız kelimelerle, 45 saniye içerisinde kaç kelimeyi fonetik olarak doğru telaffuz edebildiğini ölçer.

TOWRE-2'nin uygulama alanlarından biri 6-24 yaş arası okuma güçlüğü çeken çocukların tespitidir. Bu test ayrıca ilkokulda, özellikle okumanın yeni öğretildiği yıllarda kişinin okuduğu kelime sayısı ve fonetik kodlama becerisini izlemek için sıklıkla kullanılır.

4.1.2.3.4. Yazılı Dil Testi-4 (TOWL-4)

Yazılı Dil Testi-4 (TOWL-4), Hammill ve Larsen (2009) tarafından hazırlanmıştır ve öğrencilerin yazma becerilerini değerlendiren en kapsamlı testlerden biridir. Öğrenciye gösterilen resim hakkında öğrenciden bir hikâye yazması istenir. Bireysel olarak ya da grup çalışmalarında kullanılmaya elverişlidir. Kullanılabilecek yaş aralığı, 7-18 yaş arasıdır. Testin uygulama süresi 60-90 dk. arasındadır.

Öğrencilerin yazdıkları yazılar; imla kuralları, noktalama işaretleri, harflerin doğru yazılıp yazılmaması açısından değerlendirilmektedir. Test; zayıf yazma becerisi gösteren ve bu nedenle özel yardıma gereksinim duyan öğrencileri belirlemede, öğrencilerin yazma açısından güçlü ve zayıf yönlerini ve yazı becerilerini izlemede, yazma ile ilgili yapılan araştırmalarda değerlendirme testi olarak kullanılmaktadır.

Test, 2005 yılında, ABD'de 18 eyalette benzer yaş aralıkları arasında ve demografik özelliklere sahip olan 2505 birey üzerinde denenerek oluşturulmuştur. TOWL-4, Form A ve Form B olmak üzere iki testten oluşmaktadır. Her bir test 7 alt teste ayrılmaktadır. Yazılı Dil Testi-4'de (TOWL-4) kullanılan alt testler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yazılı Dil Testi-4'de (TOWL-4) Kullanılan Alt Testler

ALT TESTLER	ÖZELLİKLERİ
1. Kelime	Öğrenci kendisine verilen kelimeye uygun cümle yazmaktadır. Örneğin "çiçek" kelimesi için "Tepedeki sarı çiçekleri topladı." cümlesini kurması gibi.
2. Yazma	Öğrenciden kendisine dikte edilmesi için söylenen cümleyi uygun bir şekilde yazması istenir.
3.Noktalama İşaretleri	Öğrenciden kendisine dikte edilmesi için söylenen cümleleri, noktalama ve harf kurallarına uygun olarak yazması istenir.
4. Mantıksal Cümleler	Öğrenciye verilen cümlelerden mantık hatası olan cümleleri kendisine göre düzeltmesi istenir. Örneğin; öğrenciden "Çocuk sabahlara kadar ateşler içinde kaynadı" cümlesini "Çocuk sabahlara kadar ateşler içinde yandı." olarak düzeltmesi beklenir.
5. Cümle Birleştirme	Öğrenciden kendisine verilen kısa cümleleri, mantıksal açıdan ve kurallara uygun olarak birleştirerek tek bir kelime hâline getirmesi beklenir. Örneğin; öğrenciden "Adam siyah palto giyiyordu." ile "Adam hızla evden uzaklaştı." cümlelerini "Siyah palto giyen adam, evden hızla uzaklaştı." olarak tek bir cümlede birleştirmesi beklenir.
6. Bağlamsal Kurallar	Öğrenciye bir resim gösterilir ve ondan bu resme göre bir hikâye yazması istenir. Öğrencilerin yazmalarından yola çıkılarak çeşitli yönlerden (dil bilgisi kuralları, özne yüklem uyumu, noktalama işaretleri…) değerlendirmeler yapılır.
7. Hikâyenin Bileşimi	Hikâyeyi oluşturan bileşenlerin kalitesi (Kelimeler, karakterlerin gelişimi, hikâyenin okuyucunun ilgisini çekip çekmediği…)

Tablo 6 incelendiğinde, alt testlerden 1-5 arasındakiler yazma becerisinin kullanımıyla ilgili olduğu; 6 ve 7. alt testlerde ise bireye gösterilen resme göre kendilerinden yazı

yazmalarının istendiği ve bu yazılarla dilin önemli yönlerinin değerlendirmesinin sağlandığı görülmektedir. Diğer testlerde olduğu gibi TOWL'da da öğrencinin yazdığı hikâyeyi değerlendirirken, ham veriler standart puanlara çevrilerek değerlendirilir. TOWL'un ana şemasını da 6 ve 7. alt testler oluşturmaktadır.

4.1.3. Türkiye'de Dislektik Bireylerin Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları

Ülkemizde, dislektik bireylerin değerlendirilmesine ilişkin özel standart teste/testlere rastlanılmamıştır. Bununla birlikte bu bölümde, dislektik bireylerin de içerisinde yer aldığı özel eğitim öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde kullanılan yöntemlere değinilerek fikir edinilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde, özel eğitim kapsamına giren öğrencilerin değerlendirme süreçleri tarama ile başlar. Tarama aşaması informal bir süreçtir ve gözlem, görüşme, kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılarak gerçekleştirilir. Tarama sürecine okulda bulunan bütün öğrenciler katılır ve beklenen öğretim hedeflerine ulaşmakta sorun yaşadığı düşünülen öğrenciler sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik servislerinin ortak çalışması sonucu belirlenir.

Tarama sürecinden sonraki basamak, gönderme öncesi süreçlerdir. Bu aşamada, bireyi Rehberlik Araştırma Merkezi'ne sevk etmeden önce, sınıf öğretmeni tarafından ek eğitim müdahaleleri yaparak, bireyde var olan sorunu ortadan kaldırmaya çalışmasıdır. Burada amaç, daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan bir öğrencinin gereksiz yere değerlendirmeye alınmasını önlemektir. Bu aşamada, engeli olabileceğinden şüphelenilen tüm öğrenciler, bu süreçteki öğretim sürecinden yararlanırlar.

Bir sonraki basamak olan gönderme sürecinde; öğrenci için alınan tüm önlemler, uygulanan eğitim hizmetleri ve değerlendirme sonuçları, öğrenci hakkında toplanan tüm bilgiler rapor hâline getirilir. Bu rapor, öğrencinin RAM'a sevk edildiğinde, engeline ilişkin kanıt oluşturabilecek belgelerdir. Öğrencinin bir sonraki basamak olan ayrıntılı değerlendirme sürecine sevk edilmesi kararı; sınıf öğretmeni, okul rehberlik servisi ve öğrencinin ailesi tarafından birlikte verilir (Kargın, 2007).

Ayrıntılı değerlendirme sürecinde, engeli olan bireyin özel eğitim kapsamına girip girmeyeceğine 'Tıbbi Tanılama' ve RAM'lardan alınan 'Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporuyla karar verilir.

Ülkemizde ayrıntılı değerlendirme süreci, 'Tıbbi Tanılama' ile başlamaktadır. Yasalara göre, engelli bireyin özel eğitim hizmetlerine başlama yaşı 0-36 aylık arasında yani erken çocukluk dönemindedir. Bu dönemde, engelli adayı bireyin ailesinin resmî hastanelere başvurarak durumun tıbben tanılamasını yaptırması ve "özürlü sağlık kurulu raporu" almaları gerekmektedir. Bu rapor engellinin 'özürlülük ölçütünün ve sınıflandırılmasının' yapıldığı tıbbi bir rapordur.

İkinci aşamada, engelli bireyin ebeveynleri aldıkları 'özürlü sağlık kurulu raporu' ile yaşadıkları il/ilçede bulunan Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)'ne başvurmaları gerekmektedir. Eğer engelli birey okul çağı çocuğu değilse, erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin planlanması ve koordinasyonu, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerindeki "özel eğitim hizmetleri kurulu" tarafından yapılır ve bu çocukların eğitimleri okul/ kurumlarda ya da ev ortamında gerçekleştirilir. Fakat birey okul çağı çocuğuysa; RAM'lar bu bireyler için ikinci basamak olan 'Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama' sürecini tamamlamakta yetkili kurumdur.

RAM'lar değerlendirme yaparken, tıbbi rapor haricinde bireyin; zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özelliklerini, akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerini, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporunu dikkate alır. Burada kullanılan değerlendirme araçları formaldir ve değerlendirme standart testlerle yapılmaktadır. Ülkemizde, RAM'lar tarafından en yaygın kullanılan standart değerlendirme araçları ise zekâ testleridir. Hazırlanan rapor bireyin; eğitim öğretimine nereden başlanacağı, nasıl ve nerede eğitim ortamı oluşturulacağı, kullanılabilecek eğitim araçları ve eğitim yöntemleri, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alabilmesine en üst düzeyde olanak sağlayan ortamların belirlenmesi ve yerleştirilebileceği kurumlar konularında bilgi verir. Bu rapor RAM'lardaki 'Eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi' tarafından

hazırlanır. Sonuçta; engelli birey için bir ‘Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu’ hazırlanır. Raporlama sürecinde, çocuğun ailesinin ve gerekirse bireyin de görüşleri alınır (Bağatur, 2011; Kargın, 2007).

Engeli olduğu belirlenen ve eğitsel değerlendirmesi RAM tarafından yapılarak, ‘Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu’ hazırlanan birey için bu aşamada, Yöneltme basamağı devreye girmektedir. RAM’lar tarafından tanılanan bireylerin; güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak, onun gereksinimlerini en iyi karşılayacak, en fazla sürede normal yaşıtlarıyla bir arada ve onu en az kısıtlayacak ortamda eğitim alabileceği ortam belirlenir ve birey ‘Yöneltme Raporu’ ile bu kuruma yönlendirilir.

Bireyin bu kuruma yerleştirilme sürecinin kararını ise, ‘Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu’ verir. Birey özel eğitim okullarına ya da genel eğitim okullarına yerleşir. Genel eğitim okullarına, yöneltme sürecinden sonra, özel eğitim sınıflarına ya da genel eğitim sınıflarına kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilir. Yerleştirme aşamasından sonra, kurumda oluşturulacak BEP biriminin bireyin eğitimini planlamasıyla bireyin eğitim-öğretim süreci başlamış olur (MEB, 2004). Ülkemizde, engelli bireylerin eğitim öncesinde uygulanan değerlendirme sürecini şu şekilde özetlemek mümkündür:

1.Tarama Süreci
2.Gönderme Öncesi Süreç
3.Gönderme Süreci
4.Ayrıntılı Değerlendirme Süreci
    a- Tıbbi Tanılama
    b-Eğitsel Tanılama
5.Yöneltme
6.Yerleştirme

4.2. Dislektik Bireylere Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemleri

4.2.1. ABD'de Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları

ABD'de disleksili bireylere uygulanan eğitsel tedavi yöntemleri, yarı yapılandırılmış gözlem formunda yer alan ve eğitimcilere sunulan 8 soruyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Sorular aynı zamanda, alanyazın taramasında kullanılacak olan kavramların ortaya çıkmasına da yardımcı olmuştur. Bu sorular şunlardır:

Disleksili öğrencinin var olan sorunlarını çözmeye yönelik yardımlarda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Üniversitede, disleksiye ilişkin eğitim aldınız mı?

Disleksili öğrencilerin eğitiminde kullandığınız özel bir okuma eğitimi programı/ programları var mı?

(Eğer varsa) Bu eğitim programını neden ve nasıl seçtiniz?

Kullandığınız bu program hakkında bize açıklama yapar mısınız?

(Genel eğitim öğretmenleri için) Bu programı sadece disleksili öğrencilerin okuma eğitimi için mi kullanıyorsunuz, yoksa tüm sınıfın okuma öğretimi için de kullandığınız bir yöntem midir?

Kaç yıldır bu okuma eğitimi yönteminden yararlanıyorsunuz?

Bu programı uygulamaya yönelik eğitim aldınız mı?

Araştırmacının yaptığı görüşmeler sonucunda kurumlarda eğitmenlerin uyguladıklarını söyledikleri ve gözlemlerle kanıtlanan; Çocuk Disleksi Merkezi'nde, Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi'nde, Old Town İlkokulu'nda ve Asa Adams İlkokulu'nda disleksili bireylere uygulanan eğitim programlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. ABD'de Disleksili Bireylere Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları

Eğitim Kurumu	Uyguladıkları Öğretim Programları
Old Town İlkokulu	1- Çoklu Duyusal Öğrenme 2- Wilson Okuma Programı
Çocuk Disleksi Merkezi	1- Çoklu Duyusal Öğrenme 2- Wilson Okuma Programı
Asa Adams İlkokulu	1- Çoklu Duyusal Öğrenme 2- Wilson Okuma Programı 3- Lindamood Fonem Sıralama (LiPS) Programı
Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi	1-Çoklu Duyusal Öğrenme 2- Wilson Okuma Programı

Tablo 7. incelendiğinde, bu dört eğitim kurumunun dislektik bireylere verdikleri eğitim hizmetlerinde, 3 eğitim programı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir:

1- Çoklu Duyusal Öğrenme

2- Wilson Okuma Programı

3- Lindamood Fonem Sıralama (LiPS) Programı

4.2.2. ABD'de Disleksili Bireylere Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları

Özel bir eğitim yapılmadan disleksi kendiliğinden düzelmez. Greenblatt ve Greenblatt (1997), ilkokulun ilk 5 yılı bitmeden önce disleksili bireylere müdahale etmenin önemini vurgular. Bu eğitimin nasıl yapılacağı, her bir dislektik çocuk için ayrı ayrı, çocuğun

değerlendirilmesinden elde edilen bilgiler kullanılarak, eksikleri, yetersizlikleri, kuvvetli yanları tanındıktan sonra, o çocuğa özgü bir programla planlanmalıdır (Debray-Ritzen, 1987; Öktem, 2011).

Disleksinin tedavisinde ilaç tedavisi kullanılmaz, tedavi eğitimle gerçekleşir. Ancak hiperaktivite veya dikkat eksikliği gibi durumların varlığında ilaçla destek sağlanır. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin eğitimi sadece normal sınıf müfredat programı ve özel derslerle gerçekleşememektedir. Tanı konulup değerlendirme yapıldıktan sonra oluşturulan özel eğitim programıyla ve psikopedagojik yaklaşımla yapılacak eğitsel terapiyle öğrenme gerçekleşebilmektedir. Tanı sonucunda özel bir eğitim programı oluşturulur.

Disleksili öğrenciler genel eğitimleri sırasında bazı önlemlere ihtiyaç duyabilmektedirler. Okumayı öğrenmede problem yaşayan öğrenciye sahip eğitimciler, eğitim-öğretim sırasında bazı hususlar üzerinde özenle durmalıdırlar. Bunlar:

- Yazılı yönergeleri basit ve net hazırlamak,
- Az ve kısa hedefler hazırlamak,
- Gereksiz uyarıcıları engellemek,
- Gerekli bilgiyi vurgulamak,
- Küçük adımlarla hedefe ulaşmak,
- Ek çalışmalar sağlamak,
- Terimler sözlüğü oluşturmak,
- Okuma kılavuzu geliştirmek ve öğretmek,
- Ses kayıt cihazı kullanımını sağlamak ve
- Teknolojiden yararlanarak eğitim vermek (IDA, 2009).

Bu önlemler dışında, bu öğrencilere verilecek bazı özel eğitim yöntemleriyle okumalarındaki bu sorunun üstesinden gelmek mümkündür. Burada önemli olan, bu eğitimlerin istikrarlı bir şekilde verilmesini sağlamaktır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve görüşme sonuçlarından elde edilen verilere göre, ABD'de disleksili bireylere verilen öğretim programları bu bölümde ele alınacaktır.

4.2.2.1. Çoklu Duyusal Öğrenme ve Orton-Gillingham Okuma Programı

Tüm insanlar gibi bizler de duyularımız yoluyla her şeyi biliyoruz. Duyusal algılarımız sayesinde yeni bilgi elde ediliyor ve yapılandırılıyoruz. Çoklu duyusal yaklaşım, öğrenme esnasında bütün duyuları eş zamanlı olarak işe koşan bir eğitim felsefesidir. Bütün duyuları kullanarak yapılan öğretimin hafızayı güçlendirmede kullanılması pedagojide oldukça eskidir. Eğitim psikologları ise bu yaklaşımı 19. Yüzyılın sonlarında eğitime uyarlamışlardır. Bu yüzyılda tüm duyuları kullanarak, özellikle dokunma ve görme duyularıyla, beyinde objelere ait görsel formlar oluşturmanın önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Örneğin harfleri öğrenmede problem yaşayan bir öğrenciye, parmaklarıyla harfleri gezinmesi ya da okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin kelimeleri parmaklarıyla bir yere yazar gibi yapıp okuması onun motor becerilerini kullanarak problemini çözmesine yardımcı olacaktır (Birsh, 1999; James, 1890).

4.2.2.1.1. Çoklu Duyusal Çalışmaların Tarihsel Süreci

"Çoklu Duyusal" terimi, bilgiyi alırken veya öğretirken, en az iki ya da daha fazla duyuyu kullanarak, öğreneni öğrenme etkinliklerinin içine katabilme stratejilerini tanımlamak amacıyla kullanılan bir terimdir. Bu terim 19. Yüzyılın sonlarında eğitim piskologları tarafından kullanılmaya başlanmıştır. İlk olarak, ABD'de psikolojinin babası olarak bilinen, psikolog ve filozof William James tarafından 1890 yılında "The Principles of Pyschology" adlı kitabında kişinin okuma sırasında uzuvlarını kullanmasının (örneğin, parmakla harfleri takip etme), okuduğu nesnenin görsel bir görüntüsünün oluşturulmasına yardım ederek görsel hafızasını güçlendirdiğinden bahsetmiştir. (Farrell ve Sherman, 2011; James, 1890; Pajares, 2002).

Daha sonra, Morgan 1896 yılında yayımladığı "A Case of Congenital Word Blindness" adlı yayınında, 14 yaşındaki Percy F. Adlı hastasından bahsederken:

> "Percy her zaman, parlak ve zeki bir öğrenci olmuştur. Birkaç yıldır ona eğitim veren öğretmenine göre, eğer eğitimler sadece sözlü talimatlarla olsaydı, Percy okulun en zeki öğrencisi olurdu. O, oyunlarda hızlıdır, yaşıtlarından geri kalan hiçbir yanı yoktur. Onun, en büyük sıkıntısı, hâlâ devam eden, okumayı öğrenmekteki yetersizliğidir. Bu yetersizlik çok belirgin ve dikkat çekicidir. Bunun, doğuştan gelen bazı kusurlardan kaynakladığını düşünüyorum….Percy, kısa bir süre önce yazdığı cümleleri okuyamıyor. Sonra, onun rakamları okuyabilme yeteneği üzerinde çalıştım ve bunu çok kolay yapabildiğini gördüm. –(a+x) (a-x)= a-x denlemini kolayca çözerken 4x2 gibi basit bir hesaplamayı yapamadı, ama 749x867 işlemini hızlıca

ve doğru bir şekilde yaptı….O, kelimeleri görmesine rağmen, bunun onun için hiçbir önemi yok. Kelimelerin görsel izlenimlerini koruyamıyor ve bunları depolayamıyor. Kelimeler için çalışan görsel belleği ya yok ya da arızalı. Bu durum, Kussmaul'un adlandırdığı 'kelime körlüğü' kavramına eş değerdir."

Bu çalışma ilk öğrenme bozukluğu vakası çalışmasıdır ve 1896 yılında İngiliz hekim Morgan tarafından "konjenital kelime körlüğü" tanısıyla yayımlanmıştır. İlk defa Morgan bilimsel olarak "kelime körlüğü" kavramından bahsetmiş ve dislektik çalışmaların temelini atmıştır. Morgan'ın açtığı bu yolda, Hinselwood tarafından 1917 ve Orton tarafından da 1925 ve 1928 yılları arasında "kelime körlüğü" kavramı kullanılarak, okumada sıkıntı çeken bireylerin görsel, işitsel ve kinestetik olarak desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

20. yüzyılın başlarında, "öğrenme güçlüğü" alanı araştırmacıların henüz yeni gündemine geldiği zamanlarda, çocuk nöroloğu olan Dr. Samuel Orton, okullardaki %10 oranlarındaki okuma güçlüğü problemine dikkatleri çekmiştir. 1929 yılında başlayarak, eğitimci ve psikolog olan Anna Gillingham, nörolog Samuel Torrey Orton'un tavsiyeleriyle, aslında zeki olan çocukların okuma ve yazmada neden problem yaşadıklarını anlamak için çalışmalara başlamıştır. Bu dönemlerde, Dr. Samule Orton ve Anna Gillingham tarafından oluşturulan Orton-Gillingham Öğretim Programı felsefesinden sonra; Orton çocuk nörolojisi ile ilgili çalışmalarına geri dönerken, Gillingham, Stillman ile birlikte bu felsefe üzerinde çalışmaya devam ederek yayınlar hazırlamıştır. Gillingham, asistanı Bessie Stillman ile birlikte bu tip öğrencilere okumayı öğretmek için bir eğitim programı hazırlamıştır. 'Gillingham-Stillman Kılavuzu' olarak yayımlanan bu eğitim programının üzerinde yıllarca pek çok düzeltme yapılmıştır. Bugün çoklu duyusal programları geliştiren pek çok kişi Anna Gillingham'ın temelleri üzerinde çalışmalarını yürütmektedir. Orton ve Gillingham ile Gillingham ve Stillman'ın çalışmaları, genel anlamda aynı temeldedir fakat, İngilizce'de; sonu y ile biten kelimelerin okunuşu, 'ə' sesinin okunuşu, seslerin öğretiminde kelime içinde ya da ayrıca verilmesi gibi küçük farklılıkları bulunan bu iki program zaman içinde örtüşerek; diğer pek çok programın temelini oluşturmuşlardır (Gore, 2002; Ritchey ve Goeke, 2006; Rose ve Zirkel, 2007). Orton-Gillingham Okuma programı pek çok araştırmacıya ilham vererek onlara temel oluşturan bir programdır.

Çoklu duyusal yapılı eğitim programlarının pek çok çeşidi olmasına rağmen hepsinin ortak özelliği, kökenlerinin Orton-Gillingham yöntemine dayanmasıdır. Çoklu duyusal eğitim programları, yazılı dilin tüm yönlerinin kapsayacak şekilde inşa edilmiştir. Orton-Gillingham metodu eğitim sistemi olarak değil, eğitim felsefesi olarak görülmektedir. Bu bakış açısıyla, çoklu duyusal yaklaşım; görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal stratejileri eş zamanlı olarak işe koşan bir eğitim felsefesidir (Gore, 2002).

4.2.2.1.2. Çoklu Duyusal Eğitim ve Beyin

S.T. Orton, okuma, yazma ve hecelemede baskın olan hemisferin gelişmesi gerektiği ancak bu gelişimi sağlamada beyinde fizyolojik bir yetersizliğin bulunmasıyla bu tür okuyucuların ortaya çıkabileceğini ileri sürmüştür. Bu nedenle dislektik bireyler gerekli sembolik dönüşümleri yapamamaktadırlar. Orton, zayıf olan belleği güçlendirmek için tüm duyu kanallarını kullanmanın gereğine inanıyordu. Orton eğitim yöntemi; görsel, işitsel ve kinestetik alanların aynı anda devreye sokulmasına dayanan bir yöntemdir. Örneğin; öğrenci parmaklarıyla kelimeleri takip ederek kelimedeki sesleri sentezlerken, görsel-işitsel ve kinestetik alanları da aynı anda devreye sokmuş olur. Orton dilin bir birlik içinde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre dilin; okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi işlevleri eş zamanlı olarak öğretilmelidir. Bu öğretim sırasında da duyuları bir arada kullanmak gerekmektedir (Birsh, 1999). Son yıllarda beyin ile ilgili yapılan çalışmalar; Orton'un bu düşüncesini destekler nitelikte olup, beynin çoklu duyusal bir anlayışla işlev yaptığını ortaya koymaktadır. Beyinle ilgili yapılan daha önceki çalışmalarda beyin işlevlere göre bölümlere ayrılarak ilgili alanlarda çalışmalar yapılmaktaydı fakat serebral corteksle ilgili çalışmalar beynin daha ayrıntılı yapıda olduğu ve daha az bölümlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu konuda yapılan çalışmalarda;

- Duyusal girdilerle ilgili çoklu duyusal süreçler beynin doğasının bir gereğidir. Kişi, tek bir duyu ile ilgili bilgilere odaklandığı anda bile, örneğin görme, diğer duyular ona eşlik etmekte ve beyin tarafından işlenmektedir.

- Beynin çoklu duyusal dizaynı; dikkat, algı ve öğrenme üzerinde kolaylaştırıcı bir etkisi vardır. Bunun nedeni, beynin çoklu duyusal işlevi sayesinde, tepki süresinin daha hızlı olmasıdır.
- Beynin çoklu duyusal bölgeleri, iki veya daha fazla duyuya aynı anda cevap verebilecek şekilde dizayn edilmiştir.
- Kişi her zaman çoklu duyusal etkileşimin farkında olmayabilir. Örneğin, konuşan aynı zamanda görüldüğünde, kişi bu iki duyu arasındaki etkileşimin o an farkında olmasa da konuşulanı anlama oranı artar.
- Korteksin bölümlerinde, tek bir nöronda ya da yakın nöronlarda, çoklu duyusal girdiler birleşebilir.
- Beyinde yer alan, belirli duyu alanlarından paylaşılan çoklu-modlu kontrol alanlarına giren tüm duyusal bilgilerde, duyusal birleşmeyle ve çoklu duyusal bir entegrasyonla sonuçlanan bir birleşme oluşur.
- Yaşanan bu çoklu duyusal entegrasyon sırasında ilk işlenen ve sonra işlenen duyu girdileri arasında paralellik vardır.
- Öğrenmede kullanılan araçlarla çoklu duyusal nöronlar harekete geçirilebilir.
- Beyin kollektif bir donanıma sahiptir. Bir duyu ile ilgili alandaki bağlantılar dışında, daha uzak bölgedeki beyin bölgeleri ile kolaylıkla senkronize olabilir.
- Kişiler arası etkileşimde sıklıkla çoklu duyusal bağlantıları kullanırız. Örneğin konuşulanı anlama becerisi, iştsel (ses) ve görsel (ağız ve dudak hareketleri) duyulara ait girdilerin kollektif birleşmesinden oluşan bir beceridir (Farrell ve Sherman, 2011).

Buradan da anlaşılacağı üzere insan beyni çoklu duyusal bir organdır. Beynin işleyiş prensibi, tüm duyuların kollektif çalışma esasına dayanmaktadır. İnsan beyninin bu özelliği, öğrenme ortamına aktarılarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, eğitsel açıdan çoklu duyusal anlayışla verilecek bir eğitim bilimsel açıdan desteklenecek olunursa önemlidir.

Çoklu duyusal öğretim, okuma ve yazmada problem yaşayan öğrencilerde kullanılabilecek en yararlı yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımı temel almış pek çok program Orton-

Gillingham prensiplerine dayanır. Orton, temelli önemli okuma yaklaşımları dil öğretiminin sistematik, toplu, doğrudan ve belirli bir sırayla olması gerektiğine inanır. Çoklu duyusal öğretim, klinik araştırmalara göre de öğrencilerin bilgiyi öğrenme ve öğrenilen bilgiyi hatırlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bütün duyuları kullanarak yapılan öğretimin hafızayı güçlendirmede kullanılması pedagojide oldukça eskidir. Eğitim psikologları ise 19. Yüzyılın sonlarında bu yaklaşımı eğitime uyarlamışlardır. Bu yüzyılda tüm duyuları kullanarak özellikle dokunma ve görme duyularıyla, beyinde objelere ait görsel formlar oluşturmanın önemli olduğu üzerinde durulmuştur (Birsh, 1999).

4.2.2.1.3. Çoklu Duyusal Eğitim ve Okuma

Orton-Gillingham; sesler, heceler, kelimeler, cümleler ve yazıların kullanımı üzerine odaklanan dil ilişkili becerilerin öğretildiği multi-sensori bir yöntemdir. 1960'tan beri Orton-Gillingham'ın birtakım versiyonları geliştirilmiştir. Orton-Gillingham yaklaşımı; okuma öğretiminde sistematik, sıralı, çoklu duyusal ve fonetik tabanlı bir yaklaşımdır. Amacı, okuma problemi yaşayan öğrencilere; fonolojik farkındalık, ses-sembol bağlantısı kurabilme, heceleme, kelime okuma ve okuduğunu anlama becerileri sağlayabilmektir. Orton-Gillingham öğretiminin mantığında; "dil üçgeni" olarak adlandırılan, okuma öğretiminde; görsel-işitsel-kinestetik yolları içeren uygulamalar yapmaktır. Öğrencinin dile ilişkin var olan bilgileri tanılanır ve bireyselleştirilen bir öğretim programıyla, dil bileşenleri; var olanın üzerine yeni öğretimler katılarak sistematik bir öğretim yapılır (Rose ve Zirkel, 2007; Yangın ve Sidekli, 2006).

Bu yaklaşımların ortak özellikleri ise şunlardır:

1. Öğrencilerin bütün harf sesleri/ünsüz karışımları, ikili ünlüleri, sözcük başındaki ön-ekleri, son-ekleri vs. okuyabilip yazabildiğinden emin olunur. Orton-Gillingham yaklaşımı ile önerilen bağlantıları öğrencilerin kullanması için bilinmeyen harfler ya da harf kombinasyonları öğretilir.
2. Öğrencilere zayıf oldukları kelimeler içerisindeki sesleri harmanlaması öğretilir.
3. Öğrencilere atlama, ekleme yapmamaları veya kelimeleri aniden okuyup geçmemeleri için sürekli olarak soldan sağa okumalarında yardımcı olunur.

4. Okuma, heceleme ve yazma eş zamanlı biçimde öğretilir ve geliştirilir. Sembolleri ve sesleri ayırt etmede güçlük yaşayan öğrencilere el yazısı ile ilişkili kinestetik etkinlik üzerine odaklanarak yardımcı olunabilir. Yazarken kelimeleri ya da rakamları yüksek sesle söylemeleri istenir.

5. Öğrencilere etkili biçimde sözlük kullanımı öğretilir. Bu sayede öğrenciler kelimeleri daha iyi tanır ve kelime araştırmayı öğrenirler.

6. Öğrencilerin alt becerilere sahip olmasıyla birlikte okuduğunu anlamasını geliştirmesi kolaylaşır.

7. Öğrencilerin yazarken içlerinden okumalarına müsaade edilir.

8. Öğrencilerin en iyi öğrendikleri duyusal kanallarda kendilerini keşfetmeleri sağlanır (Guyer ve Sabatino, 1989).

Aşağıdaki şekilde, örnek bir Çoklu Duyusal çalışmaya yer verilmiştir.

Öğretmen: Bugün yeni bir ses öğreneceğiz. Önce dinleyin ve sonra elinizdeki aynalara bakarak bu kelimeleri siz söyleyin. ‘Mendil, mavi, mandal, meyve’. Bu kelimeleri söylerken ağzımız ilk başta nasıl bir şekil alıyor ve ilk hangi sesi çıkarıyor, dikkatlice izleyin.

Öğrenci: ‘Mendil, mavi, mandal, meyve’ (/m/ sesini çıkarırlar)

Öğretmen: Siz bu sesi çıkarırken ağzımızın hangi bölümü hareket ediyor?

Öğrenci: Dudaklarım.

Öğretmen: Sesi söylerken dudakların açık mı kapalı mı?

Öğrenci: Kapalı.

Öğretmen: Sesi söylerken hava nerden çıkıyor?

Öğrenci: Bilmiyorum.

Öğretmen: Burnunu tut ve /m/ sesini söylemeye çalış. Hava nereden çıkmak istiyor?

Öğrenci: (Öğrenci burnunun tutar ve sesi söylemeye çalışır). Burnumdan.

Öğretmen: Boğazına dokun. Sesi söylerken boğazın titriyor mu?

Öğrenci: (Boğazını tutar ve sesi söyler) Evet titriyor.

Öğretmen: Bu sese karşılık gelecek harfi göstereceğim şimdi. (Tahtaya gider ve ‘M’ harfini yazar). Seslileri söylerken açık söyleriz, sessizleri ise uzatamadan kapalı söyleriz. Bu ses, sesli mi sessiz mi?

Öğrenci: Sessiz.

Öğretmen: (‘m’ harfine ait ses kartını gösterir. Öğrencilerin harfle ilgili anahtar kelimeyi keşfetmelerine yardımcı olur ve sesi söylerken tahtaya, kuma ya da defterlerine yazmalarına yardımcı olur).

Şekil 10. Ses- Harf ilişkisini Öğretmeye Yönelik Örnek Bir Çoklu Duyusal Çalışma (Farrell ve Sherman, 2011).

4.2.2.1.4. ABD'de Disleksili Öğrencilere Uygulanan Çoklu Duyusal Öğrenme Uygulamaları Gözlem Sonuçları

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda; gözlem yapılan ilkokullar ve disleksi merkezlerinin, disleksik bireylere uyguladıkları eğitim yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Harf Öğretimi Örnek Çalışması

Sembolleri, görsel hafızayı kullanarak beyinde transfer edebilme okuma açısından büyük önem taşımaktadır. Bu transferler başarıyla sonuçlanırsa sembol, kişi için soyutluktan çıkarak anlam ifade edecek ve sesler harflerle kolayca kodlanabilecektir. Beyinde sembolleri görüntüleyebilme çalışmalarının, küçük birimlerden başlayarak ve genişleyerek yapılması gerekir. Önce ses-harf ilişkisini çözen kişi daha sonra hece çalışmalarına geçmelidir. Harf görüntüleme çalışmasında, iki türlü yol izlenebilir. Birincisi, "gör ve hayal et"tir. Öğrenci harfi ses kartından görür, sonra beyninde görüntüler ardından da yazar. İkincisi, "dinle ve hayal et"tir. Burada ise öğrenci sesi duyar, beyninde görüntüler ve yazar.

Şekil 11. Kuma yazarak harf öğretimi

Öğretmen: Sana ses kartından bir harf göstereceğim ve sonra o kartı çekeceğim. Senden sana gösterdiğim harfi önce seslendirmeni sonra harfin adını söylemeni ve sonra da o harfi havada yazmanı istiyorum. Bu çalışma harfleri beyninde canlandırmana yardım olacaktır.

Öğrenci: Tamam.
Öğretmen: (Elinde /k/ harfi olan bir ses kartını öğrenciye gösterir ve bir süre sonra çeker). Hangi harfi görüyorsan önce sesi, sonra harfin ismini söyle ve sonra da havada yaz.
Öğrenci: /k/, 'key'in /k/ si. (Harfi havada yazar).
(Birkaç kez havada yazma çalışması devam eder).
Öğretmen: Şimdi sana göstereceğim harfin önce sesini söyle, sonra harfin kendisini söyle ve sonra verdiğim kaptaki kuma yaz. ('F' harfi yazılı bir ses kartını gösterir).
Öğrenci: /f/, 'Flower'in /f/ si, F. (Kuma harfi yazar ve bu çalışma birkaç kez ve günlerce tekrarlanır.)
(Öğrenci 'gör-hayal et' çalışmasını yeterli düzeyde tekrarladıktan sonra, sırada 'dinle-hayal et' çalışması uygulanır)…

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, harf öğretimi sırasında havaya yazma çalışması hemen hemen araştırmacının gözlem yaptığı tüm çalışmalarda görülmekle birlikte, kuma yazma çalışmalarının yerini bazen bir kumaş parçasına yazma, sıraya yazma gibi etkinliklerin alabildiği görülmüştür. Bu çalışmalar, okuma eğitiminin henüz başlangıcında öğrencinin hazırbulunuşluğunu artırmaya yönelik çalışmalardır. Yapılan gözlemlerde de disleksili öğrencilerin bu çalışmaya hevesle katıldıkları, dikkatlerinin dağılmadan bu çalışmaya yoğunlaşabildikleri görülmüştür. Hatta 4. sınıf öğrencisi dislektik bir kız öğrencinin parlak yeşil kumlarla dolu kum havuzu karşısına geldiğinde, araştırmacıya dönerek 'İşte benim favori çalışmam.' demesi, öğrencilerin bu etkinliğe katılmaktan zevk aldıklarının göstergesidir. Eğitmen de bu çalışmayı yaparken ekstra çaba harcamadan etkinliği sürdürebilmektedir. Çünkü çalışmayı bozacak ve öğrencinin dikkat dağınıklığı gösterdiği herhangi bir durumla karşılaşmamaktadır. Bu etkinlikte amaç, öğrencinin harfi kâğıda yazmadan önce dokunsal olarak sesi ve harfi hissetmesini sağlayarak bireyin görsel hafızasında sesin ve harfin yer etmesini sağlamaktır.

Yeterli düzeyde harf çalışması yapan öğrenci harfleri bir araya getirerek hece çalışmasına başlamalıdır. Bu çalışmalarda da asıl amaç, görsel hafızayı güçlendirerek heceleri yazılı materyaller olmaktan kurtararak beyinde canlandırabilme işlemine katkıda

bulunabilmektir. İngilizcede çeşitli kombinasyonlarla hece çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmalara örnek verecek olursak;

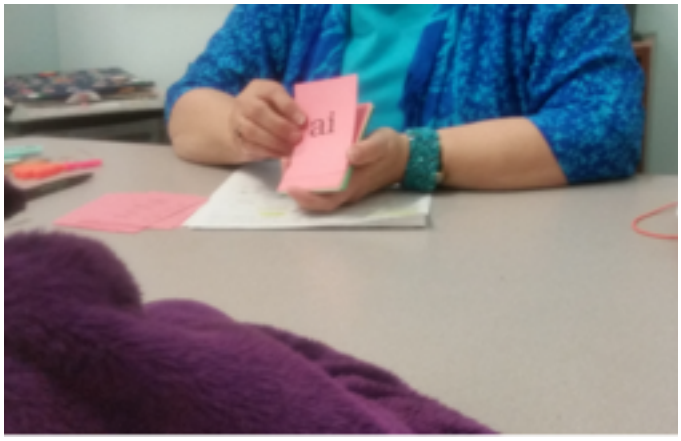
Tablo 8. İngilizcede Basit ve Kompleks Heceler

Basit Heceler	Örnek	Kompleks Heceler	Örnek
CV	to	CCV	Sky, play
VC	in	VCC	Art, ask
CVC	ran	CVCC	Cart, lamp
-	-	CCVC	Thin, black
-	-	CCVCC	Chick, stamp

Yukarıdaki tablodaki kombinasyonları çoğaltmak mümkündür. Burada gördüğümüz gibi hece görüntüleme çalışmaları basit hecelerden başlamalı ve daha karmaşık yapısı olan hecelere doğru devam etmelidir.

Harf ve basit hece kullanımında ses ve hece kartlarından yararlanmak oldukça etkili bir yöntemdir. Burada basit hece kartlarından başlayarak çalışmalara başlanabilir.

2. Hece Kartları Örnek Çalışması



Şekil 12. Hece kartlarıyla okuma öğretimi çalışması

Hece kartları, hecelerin önce görülmesi sonra da beyinde görüntülenmesinde ve hecelerin beyinde otomatik adlandırılmasında yardımcı olmaktadır. Heceler belirlenirken öncelikle, iki harften oluşan basit hecelerden başlanır ve zamanla bu heceler genişletilir. Her öğrenilen hece bir sonraki derste hece kartlarıyla tekrar edilir. Eğitmen, hece kartlarını sırayla ve ritmik olarak gösterir, (hecede yer alan harf sayısı kadar saniye beklenir) öğrenciden heceleri hızlı bir şekilde okumasını ister. Eğitmen, yanlış okunan hecede bekler ve öğrenciye dönütler verir.

Hece Kartları Örnek Çalışması

Öğretmen: Sana bir hece kartı göstereceğim. Bu karttaki heceyi beyninde resmetmeni istiyorum. Önce heceyi beyninde resmet sonra heceyi havaya yaz ve sonra da oku.

Öğrenci: Tamam
Öğretmen: (‘ey’ yazılı hece kartını, her harfe bir saniye gelecek şekilde yani iki saniye boyunca öğrenciye gösterir ve çeker). Hangi harfleri gördün.
Öğrenci: E ve Y harflerini.
Öğretmen: Harika. Şimdi senden önce harfleri söylemeni ve sonra onları havada yazmanı istiyorum. Bak benim yaptığım gibi. (Öğretmen havada örnek olarak harfleri yazar).
Öğrenci: Tamam. E-Y. (Harfleri yazar).
Öğretmen: Bu hece nedir?
Öğrenci: Ey.
Öğretmen: Bak beyninde heceyi canlandırabildin. Peki, bu hecenin son harfi neydi?
Öğrenci: Y harfi.
Öğretmen: İlk harfi neydi?
Öğrenci: E harfi.
(Öğrenciye iki saniye kadar gösterilen hece kartı sonrasında öğrenciye tekrar gösterilmeden, önce havada yazdırılarak sonra okutularak sonra da hece hakkında sorular sorarak beynin daha uzun süre heceyle meşgul olması sağlanıyor. Böylece hece beyninde takılı kalacak ve heceyi daha uzun süre resmedebilecek)…

Hece çalışmaları başlarda bu gibi hecelerle belirli bir plan dâhilinde devam eder. Hece kartlarıyla yeterli düzeyde çalışma yapan öğrenciden öğrendiği heceleri otomatik olarak adlandırması beklenir. Bu amaçla hece kartları hızlı bir şekilde öğrenciye gösterilir ve okuması beklenir. Okuyamadığı heceler üzerinde o an gerçekleştirilen bir müdahaleyle düzeltmeler yapılır. Öğrenci istenen düzeye geldiğinde kelime kartları çalışmasına geçilerek, kelime çalışması yapılır.

Araştırmacının yaptığı gözlemlerde, bu çalışmanın disleksili bireyi oldukça yorduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar sırasında, özellikle hecelerin hızla gösterilip çekilerek, okunması beklendiği zamanlarda öğrenci dikkatini toparlamakta ve yeterince hızlı olmakta bazen sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle bu çalışmalar yapılırken, çalışmayı uzun tutmamaya ve beş dakikayı geçmeyecek şekilde çalışmayı sürdürmeye eğitimci dikkat etmektedir. Uzun çalışmalar yerine, kısa fakat her gün tekrar eden çalışmalar tercih edilmelidir.

3. Kelime Kartları Örnek Çalışması

Şekil 13. Kelime kartlarıyla okuma öğretimi çalışması

Araştırmacı, ABD'de verilen okuma eğitimleri sırasında pek çok aşamada, kelime kartlarıyla (flashcard) karşılaşmıştır. Bu kartlar, disleksili bireylere uygulanan eğitimlerde sıklıkla kullanılan bir eğitim aracıdır. Araştırmacı tarafından karşılaşılan, disleksili bireylere verilen okuma eğitimi programlarının hepsinde kullanılan kelime kartları, Çoklu Duyusal Yaklaşımla verilen eğitimlerde de uygulanmaktadır.

Bu kelime kartları, İngilizcede akıcı okuma sırasında hızla okunması gereken en yaygın kelimelerden oluşmaktadır. Bu kartlarda kullanılan kelimeler, ‘sight word’ denilen ve İngilizcede kullanılan en yaygın kelimelerden oluşmaktadır. Kartların kullanımıyla ilgili örnek bir uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen: Sana bazı kartlar göstereceğim. Üzerinde kelimeler yazılı, bu kelimeleri okur musun?

Öğrenci: Tamam. (Öğretmen sırayla, kelime kartlarını öğrenciye göstermeye başlar).
Öğretmen: Burada ne yazıyor?
Öğrenci: ‘show’ yazıyor.
Öğretmen: Ellerini çırparak bu kelime kaç heceden oluşuyor söyler misin?
Öğrenci: (Elini bir kez çırpar). Bir heceden oluşuyor.
Öğretmen: Bana /ş/ sesini gösterebilir misin burada?
(Öğrenci ‘sh’ harflerini gösterir)
Öğretmen: Çok iyi. Peki bu kartta ne yazıyor?
Öğrenci: ‘Watch’ yazılı.
Öğretmen: ‘Watch’ kelimesi kaç heceden oluşuyor?
Öğrenci: (Elini bir kez çırpar). Bu da bir heceden oluşuyor.
Öğretmen:Bana /ç/ sesini gösterir misin?
(Öğrenci göstermekte sıkıntı çekmektedir.)
Öğretmen: (Kelimenin geri kalanı kapatıp sadece ‘ch’ açık kalacak şekilde, kelimeyi izole eder). Bu harfi okur musun?
Öğrenci: /ç/ sesi. Kelimenin sonundaymış.
(Çalışma diğer kelimelerle devam eder.)
Öğretmen: Şimdi bu kelime kartlarından birkaçını önüne koyacağım ve sana bazı sorular soracağım hazır mısın?
Öğretmen: Hazırım.
Öğretmen: (Öğretmen dört kelime kartını öğrencinin önüne koyar.) Bu kelimelerden hangisinde ‘a’ harfi vardır?
Öğrenci: (Kelimeleri okur). ‘And’ kelimesinde ‘a’ harfi var. (Harfi işaret eder).
Öğretmen: Harika. Peki hangi kelimede ‘e’ harfi yoktur?

Öğrenci: İki kelimede de ‘e’ harfi yok, ‘and’ ve ‘go’ kelimelerinde.
Öğretmen: Aferin. Hangi kelimede ‘k’ harfi var?…

Kelime kartları aracılığıyla kelimenin analizini yapmayı amaçlayan bu çalışma, öğrenciler tarafından sorunsuz olarak tamamlanmaktadır. Burada yer alan kelimeler özellikle, bireyin problem yaşadığı kelimelerden seçilmektedir. Öğrenci kelimeyi tanımada problem yaşadığında, eğitimci ile birlikte kelimenin ayrıntılı analizi yapılarak üzerinde durulmaktadır. Tekrar aynı kelime üzerinde problem yaşayabilme ihtimaline karşılık, gelecek derslerde yapılacak olan çalışmalarda öğrencinin karşısına aynı kelimelerin, yeni öğrenileceklerle birlikte çıkması sağlanmaktadır. Öğrenciler bu çalışmayı yaparken yeterince rahat görünmektedirler. Bunun nedeni ise bu çalışmada, otomatik adlandırma çalışmalarına nazaran süre sıkıntısının olmamasıdır. Yapılan hatalar, eğitimci tarafından hoşgörü ve güleryüzle karşılanmakta ve yeni kelimeye, hata yapılan kelime üzerinde analiz yapılmadan geçilmemektedir. Eğitimcinin bu yapıcı tutumunun disleksili bireyin stres düzeyini azalttığı gözlemlenmiştir.

4. Resim Kartları Örnek Çalışması

Okuma öğretiminde çocuğu başlarda, yazılı materyallerden olabildiğince uzaklaştırarak, onun görsel kodlarını kullanmasını sağlamak daha etkili bir yöntem olabilir. Bu çocuklar, yazılı materyale karşı olumsuz transferleri önceki deneyimlerinden edinmiş olarak eğitimcinin karşısına gelmektedir. Bu nedenle resim kartları üzerinde konuşarak yapılan hece ve kelime çalışmaları etkili yöntemlerden biridir.

Resim kartları okuma öğretiminde iki amaçta kullanılmaktadır. İlki resimler üzerinde konuşarak hece ve kelimeye ulaşmaya çalışmaktır. Bu amaçla, çocuğa resim gösterilir, resmin ne olduğu sorulur. Söylediği kelimeyi hecelerine ayırarak yazması istenir. İkinci amaç ise, disleksik bireylerde yaygın olarak görülen otomatik adlandırma problemine katkı sağlamaktır. Aşağıda resimler üzerinden hece ve kelimeye ulaşmak için yapılan örnek bir uygulamaya yer verilmiştir.

Şekil 14. Resim kartlarıyla okuma öğretimi çalışması

Öğretmen: Sana bazı resimler göstereceğim, bu resimler hakkında biraz konuşmaya ne dersin?

Öğrenci: Tamam, konuşalım.

Öğretmen: Bu ne resmi?

Öğrenci: ‘Kaplan’

Öğretmen: Şimdi bana bu kelimeyi parmaklarını kullanarak heceler misin?

Öğrenci: (Parmaklarıyla ‘kap-lan’’ı heceler)

Öğretmen: ‘Kaplan’ kelimesi kaç heceden oluşuyor?

Öğrenci: İki heceden oluşuyor.

Öğretmen: İlk hece hangi harflerden oluşuyor?

Öğrenci: ‘k’, ‘a’ ve ‘p’ harflerinden oluşuyor.

Öğretmen: İkinci hece hangi harflerden oluşuyor?

Öğrenci: (Tekrar parmaklarıyla heceleri sayar, ikinci heceyi bitirdikten sonra) ‘l’, ‘a’ ve ‘n’ harflerinden oluşuyor.

Öğretmen: Şimdi bu heceleri sana verdiğim sayfaya yazar mısın?

Öğrenci: Tamam (Parmaklarıyla her heceye dokunduktan sonra tek tek sayfaya yazar). Bitirdim.

Öğretmen: Harika. Şimdi bu kelimenin tamamını okuyalım.

Öğrenci: Kap-lan

Öğretmen: Çok iyi. Şimdi bu resim hakkında konuşalım. Nedir bu?....

Bu etkinlikte yapılan gözlemlerde, öğrencilerin etkinlikten keyif aldıkları gözlenmiştir. Yazılı materyallerden uzaklaşarak, resimler aracılığıyla okuma yapmaya çalışmak tüm öğrencilerin hoşlandığı bir etkinlik olmuştur. Burada, dikkat edilen diğer bir nokta ise resimlerin tanılanmasından sonra, heceleme yapmak için parmak uçlarına dokunma çalışmasında, yaşı küçük olan dislektiklerin sorunsuz ve dikkatle çalışmayı yaptığı gözlemlenirken, yaşı daha büyük olan dislektiklerde harfleri yuvarlayarak, hızla ve parmaklara gelişigüzel dokunarak çalışmayı geçiştirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durumlarda, eğitimciler öğrencileri dikkat etmeleri noktasında uyarmış ve çalışmayı bu şekilde tamamlamamışlardır. Çocuklardaki bu durumun nedeni, yıllardır bu heceleme çalışmasının yapıldığı ve her yapılan yanlışta parmaklarına dokunarak düzeltme yapmalarını istediklerinden dolayı öğrencilerin sıkılmış olabilecekleri eğitimciler tarafından açıklanmıştır.

5. Resim Kartlarıyla Otomatik Adlandırma Çalışması Örnek Çalışması

Şekil 15. Resim kartlarıyla otomatik adlandırma çalışması

Resim kartlarının okuma eğitiminde kullanımının disleksili bireylere sağladığı diğer bir katkı ise, disleksik bireylerde yaygın olarak görülen otomatik adlandırma probleminin üstesinden gelmelerine yardımcı olmalarıdır. Dislektikler gereken bilgiye sahip olmalarına rağmen, bilgiyi beyinde kodladıkları yerden çağırmakta güçlük çekmektedirler. Bu anlamda ya hata yapmakta ya da bu beceriyi gerçekleştirmekte yavaş davranış sergilemektedirler. Bu amaçla resimler seri olarak gösterilir ve hızla adlandırılması istenir. Resim kartlarının kullanımıyla ilgili örnek bir uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen: Sana bazı resimler göstereceğim, senden bu resimlerin isimlerini olabildiğince hızlı adlandırmanı istiyorum. Bir dakika içinde buradaki tüm resim kartlarının isimlerini söylemeye çalışacağız, anlaştık mı?

Öğrenci: Anlaştık.
(Öğretmen dakikayı tutar ve öğrenci resimlerin isimlerini saymaya başlar).
Öğrenci: Yaprak, saat, kedi, ip, öğrenci, diş, boya kalemi, gitar, köpek…
Öğretmen: Dakikamız bitmeden tüm resimlerimizi saydın bile harika! Spor yapmayı seviyor musun?
Öğrenci: Evet, çok seviyorum.
Öğretmen: En sevdiğin spor hangisi?
Öğrenci: Futbol.
Öğretmen: Spor yapmayı sevdiğine göre, bana bir dakikada kaç tane spor dalı sayabiliyorsun, bakalım?
(Öğretmen dakikayı tutar ve öğrenci saymaya başlar).
Öğrenci: Futbol, basketbol, voleybol, tenis, yüzme, hentbol, uzun atlama…

Yapılan diğer otomatik adlandırma çalışmalarına nazaran, bu çalışmada öğrencilerin oldukça motive oldukları ve sıkılmadıkları gözlenmiştir. Bir dakika gibi kısa bir sürede tamamlanarak ve resimler kullanılarak halihazırda bildiklerinden yola çıkılarak yapılan bu çalışmanın, hem öğrenciler hem de eğitimciler açısından sorunsuz tamamlandığı gözlenmiştir. Bazı eğitimcilerin bu çalışmanın yerine, aynı amaca hizmet ettiğini düşündükleri başka bir çalışmaya yer verdikleri karşılaşılan başka bir noktadır. Bu çalışmada ise, eğitimci okulda çalışanların mesleklerini ya da öğrencinin bildiği spor türlerini bir dakika tutar ve saymasını ister. Bu çalışmanın, resim kartlarında olduğu gibi problemsiz devam etmediği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Resim kartlarında olduğu gibi görsel ipuçlarından yararlanamayan öğrenci belli bir noktadan sonra tıkanabilmektedir. Doğru sayılan her bir sonuç not alınmakta, öğrenciye belli aralıklarla (birkaç gün sonra) tekrar sorulmaktadır. Gösterilen her yükselişte öğrencinin motive olduğu ve etkinliğe severek katıldığı gözlenmiştir.

6. Otomatik Hece Adlandırma Örnek Çalışması

Otomatik Hece Adlandırma çalışmasında amaç, daha önce öğrenilen hecelerin tekrarının yanında, aynı zamanda otomatik adlandırma çalışmaları yapmaktır. Bu amaçla, önceki derslerde işlenen hecelerin yer aldığı hece kartları, seri bir şekilde öğrenciye gösteriler ve aynı serilikte öğrenciden bu kartları okuması istenir. Bu çalışmanın uygulamasına yönelik bir örneğe aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen: Önceki derslerimizde öğrendiğimiz hecelerden oluşan bu hece kartlarını sırayla önüne koyacağım ve senden hızla bu kartları okumanı istiyeceğim. Size göstereceğim kartları olabildiğince hızlı okumaya çalışacağız, anlaştık mı?

Öğrenci: Anlaştık.

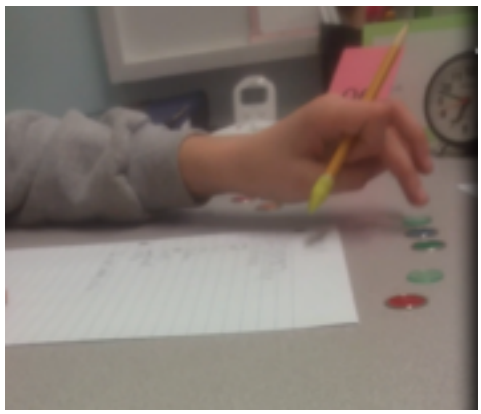
(Öğretmen sırayla heceleri öğrencinin önüne koyar.)
Öğrenci: cut, said, run, ta, owe, cap
Öğretmen: Bu hecenin sonundaki harfe tekrar bakar mısın? Hangi harf bu?
Öğrenci: /b/ sesi yani ‘b’ harfi.
Öğretmen: O zaman bana bu hece kartındaki harfleri sırayla söyleyebilir misin?
Öğrenci: ‘c’, ‘a’ , ‘b’ –‘cab’.
Öğretmen: Harika. Şimdi senden bu heceyi parmağınla havaya yazmanı sonra da buradaki kumaş parçasına yazmanı istiyorum.
(Öğrenci hecedeki sesleri tek tek çıkarırken havaya ve sonrada kumaşa yazar, ardından bir kez daha tamamını okur.)
Öğretmen: Çok iyi. Şimdi hece kartlarımızı okumaya devam edelim.
Öğrenci: Tin, sun, lib…

Öğrencilerin pek çoğunun problem yaşadığı etkinliklerden biri de otomatik hece adlandırma çalışmasıdır. Bunun nedenleri ise; seri bir şekilde kendilerinden heceleri okunmasının istenmesi, hecelerin eğitimciler tarafından seçilirken en son öğrendikleri hecelerle birlikte öğrencinin okumakta problem yaşadığı hecelerle sıklıkla karşılaşmasıdır. Yapılan hatalarda, eğitimci ve öğrenci birlikte hecelerin üzerinde durmaktadırlar. Bu durum öğrencinin heceyle sorununun kalmadığına eğitimcinin emin olmasına kadar

sürmektedir. Öğrencilerin bu çalışmada dikkatlerini toplamakta sıkıntı çektikleri gözlenmiştir. Özellikle yavaş davranmakta, okurken sürekli ayaklarını, ellerini, kollarını, başlarını sallamakta, parmaklarıyla oynamakta veya alakasız bir şekilde 'Ne oldu biliyor musun?' diyerek çalışmayı bölmeye çalışmaktadırlar. Bu durumda, eğitimci kibar bir şekilde anlattıklarıyla sonra ilgileneceğini, şu an bu heceleri dikkatle okuması gerektiğini öğrenciye bildirmektedir. Eğitimcilerin bu etkinlikteki dikkat dağınıklığına yönelik aldıkları diğer bir önlem ise çalışmayı kısa tutarak, onların daha fazla sıkılmalarını önlemektir. Böylece, her gün yapılan fakat kısa etkinliklerle amaca ulaşmaya çalışmaktadırlar.

7. Nesnelerle Görselleştirme Örnek Çalışması

Öğrenci kendisine söylenen kelimenin her bir sesini bir nesneye karşılık gelecek şekilde kodlar. Örneğin öğrenciye bir kutu yuvarlak daire verilir. Bu dairelerin üstünde herhangi bir harf veya ipucu yoktur. Burada amaç bu dairelerin üzerine harfleri, çocuğun görsel hafızasını kullanarak yazmasıdır. Bu amaçla, söylenen 'clock' kelimesinde her bir sese karşılık bir daireyi masaya dizmesi istenir. Öğrenci her sesi bu nesneyle görselleştirerek beyninde kelimeyi daha uzun süre tutmakta ve görsel hafızası yardımıyla okuyabilmektedir. Nesnelerle görselleştirme çalışmasına örnek olabilecek bir uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 16. Nesnelerle görselleştirme yöntemiyle okuma öğretimi çalışması

Öğretmen: Şimdi sana söyleyeceğim kelimeyi bu dairelerle masaya yazar mısın?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: ‘Cheem’

Öğrenci: /c/ (bir tane daire alır ve masaya koyar), /h/ (bir daire daha alır ve diğer dairenin yanına koyar), /e/ (Diğer dairelerin yanına bir daire daha koyar ve diğer sesler için birer daire daha yerleştirir), /e/, /m/, ‘cheem’ (eliyle her bir dairenin üzerinde durarak kelimenin tamamını okur).

Öğretmen: Harika. Şimdi bu kelimeyi sana verdiğim sayfaya yazar mısın?

Öğrenci: Tamam. (Kelimeyi sayfaya sesleri tek tek söyleyerek ve dairelere dokunarak, sayfaya yazar).

Öğretmen: Şimdi sana başka bir kelime söyleyeceğim, bu kelime bir önceki kelimemize çok benziyor. Sadece iki harfi farklı senden farklı olan harflere ait daireleri kaldırmanı ve onun yerine farklı renkte daireler seçerek koymanı ve okumanı istiyorum.

Öğrenci: Tamam.

Öğretmen: ‘Choam’. Kelimemiz bu.

Öğrenci: (Öğrenci masaya dizili olan üçüncü ve dördüncü daireyi alır. Onların yerine başka daireler yerleştirir). /c/, /h/, /o/, /a/, /m/, ‘choam’.

Öğretmen: Harika. Bu kelimeyi de önce sesi söyleyip, daireye dokunarak sayfaya yazmanı istiyorum.

Öğrenci: (Sesleri söyler, dairelerde harf yazıyormuş gibi parmağıyla takip eder ve sesleri tek tek sayfaya yazar).

Öğretmen: Yeni kelimemiz ‘Choat’, farklı olan sesi bulup yeni bir daireyle değiştirir misin?

Öğrenci: Peki. (Öğrenci son daireyi kaldırır ve yeni daireyle değiştirir. Her sesi parmağıyla göstererek tek tek okur ve en sonunda kelimeyi bir nefeste okur ve yazar).

Öğretmen: Aynı işlemi ‘chait’ kelimesi için yapar mısın?

Öğrenci: (Öğrenci üçüncü ve dördüncü daireleri kaldırır ve yeni dairelerle yer değiştirir). /c/,/h/,/a/, /i/, /t/, ‘chait’ der ve yazar.

Öğretmen: Bu seferki kelimemiz ‘nait’.

Öğrenci: (Birinci ve ikinci daireyi kaldırır ve yerine tek bir daire koyar. Sesleri tek tek parmağıyla gösterir okur ve en sonunda kelimenin tamamını okur ve sayfaya yazar)…

Bu etkinliğin hemen hemen tüm eğitim kurumlarında uygulandığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Çalışma, öğrencinin görsel materyaller kullanarak okuma yapmasına olanak verdiğinden tüm öğrenciler tarafından zevkle yapılmaktadır. Öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap eden bu etkinliği uygularken eğitimcilerde öğrencilerin dikkatlerini etkinliğe toplayabilmek adına ekstra bir önleme ihtiyaç duymamaktadırlar. Genelde sıkıldıklarını belli eden davranışlar sergileyen öğrenciler bu etkinliğe tamamen yoğunlaşarak katılmaktadırlar.

8. Hece ve Kelimeyi Nesnelerle Görselleştirme Örnek Çalışması

Şekil 17. Nesnelerle görselleştirme yöntemiyle yapılan hece çalışması

Disleksili bireyin okuması sırasında görsel hafızasını kullanmasına olanak sağlayan bu çalışma, bir önceki uygulamada yer alan nesnelerle görselleştirme çalışmasından amaç olarak farklılaşmamakla birlikte uygulamada değişmektedir. Nesnelerle görselleştirme çalışmasında, renkli daireler (boncuklar, düğmeler…) kullanılarak, kelimede yer alan her bir harfin bu dairelerle sembolize edilmesi sağlanmaktaydı. Burada ise, verilen kelimelerin heceleri kumaş parçaları yardımıyla görsel hafızaya alınırken her bir heceye düşen harfler ise renkli dairelerle sembolize edilir. Bu durumda uygulanan çalışmanın, nesnelerle görselleştirme çalışmasından daha ayrıntılı bir yapısının varlığından söz edilebilir. Aşağıda, nesnelerle görselleştirme yöntemiyle yapılan hece çalışmasına ait örnek bir uygulama yer almaktadır.

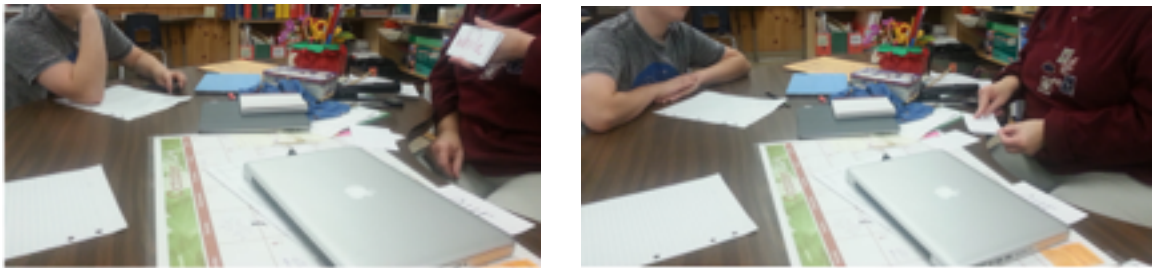
Öğretmen: Buraya bıraktığım malzemelerden kumaş parçalarını, sana vereceğim kelimeyi hecelerine ayırmak için kullanmanı istiyorum. Bu hecelerin yani kumaş parçalarının

üzerine ise heceye ait harfleri buradaki magnetleri kullanarak yerleştirmeni istiyorum. Anlaştık mı?

Öğrenci: Evet.
Öğretmen: Kelimemiz ‘Hallowen’. Bu kelime kaç heceden oluşuyor.
Öğrenci: (Ellerini hecelerken üç kez çırpar.) Üç. (Kumaş parçalarından üçünü seçer ve yan yana koyar.)
Öğretmen: Şimdi magnetleri kullanarak harfleri hecelerin üzerine yerleştir. Yalnız, üç hece olduğuna göre kaç sesli harf olmalı?
Öğrenci: Üç tane olmalı.
Öğretmen: O zaman öncelikle açık yeşil magnetleri kullanarak bu sesli harfleri yerleştir.
(Öğrenci, açık yeşil magnetleri, her bir kumaş parçasının üzerine bir tane gelecek şekilde koyar.)
Öğretmen: Çok iyi, şimdi diğer harfleri hecelerin üzerine yerleştir.
(Öğrenci, bir yandan yavaşça hecelerken diğer taraftan harfleri keşfederek kelimeyi tamamlar.)
Öğretmen: Şimdi kelimenin tamamını heceleyerek oku lütfen.
Öğrenci: Ha-lo-wen.
Öğretmen: Aferin. Şimdi yeni kelimemizi bu şekilde yeniden oluşturmanı istiyorum. Kelimemiz ‘computer’…

Birden fazla basamaktan oluşan bu etkinliğin uygulanmasında, öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler kendilerine verilen kelimenin, ellerini çırparak kaç heceden oluştuğunu bu nedenle kaç kumaş parçasını kullanacaklarını bilmektedirler. Fakat her seferinde bekleyerek bundan sonraki adımda ne yapacaklarıyla ilgili eğitimcinin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu etkinliğin öğrenci tarafından defalarca yapılmasına rağmen hâlâ karıştırılıyor olmasının sebebi ise bir günde öğrenci tarafından karşılaşılan pek çok etkinliğin var olmasıdır. Eğitimciler bu nedenle açıklayıcı ve net bir şekilde her bir adımı öğrenciye açıklamakta ve dönütler vermektedir. Bu rehberlikte yapılan etkinliğin sorunsuz devam ettiği görülmüştür.

9. Kelimeyi Hafızada Tutma Çalışması Örnek Çalışması



Şekil 18. Kelimeyi hafızada tutma yöntemi ile okuma öğretimi

Öğretmen: Adam, seninle şimdi kelime yazma çalışması yapalım. Sana bazı kelime kartları göstereceğim. Öncelikle bu kartları okumanı istiyorum, sonra bu kelimenin harflerini söyle lütfen. Ben bu kartı kapatacağım ve senden bu kelimeyi oluşturan harfleri ezberden tekrar söylemeni istiyorum. Anlaştık mı? Başlayabilir miyiz?

Adam: Evet. Başlayabiliriz.
Öğretmen: Bu kelime nedir?
Adam: 'While'.
Öğretmen: 'While' kelimesini oluşturan harfleri bana söyler misin?
Adam: 'W, h, i, l, e'.
Öğretmen: (Kelimeyi öğrencinin göremeyeceği şekilde kapatır). Şimdi bu harfleri tekrar söyledikten sonra, sana verdiğim kâğıda yazar mısın?
Adam: Tamam. 'w, h, i, l, e'. (Önündeki kâğıda kelimeyi yazar).
Öğretmen: Harika. Şimdi yeni kelimemizi okur musun?

Kelimeyi hafızada tutma çalışmasında, kelime kartlarında görülen kelimelerin çoğunlukla sorunsuz olarak okunduğu görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğrencilerin, hafızasında tutmakta zorlandıkları bu kelimeleri, onlara bakmadan yazmakta zorlandıkları görülmüştür. Eğitimciler, bu öğrencilerin hafızadan kelimeyi geri çağırmakta problem yaşadıklarını bu nedenle bu tür etkinlikleri sıklıkla yaptıklarını söylemişlerdir. Kelimeyi yazarken problem yaşayan öğrenciye eğitimci, kelime kartını tekrar göstermekte ve öğrenciden sorunsuz bir şekilde kelimeyi yazmasını beklemektedir.

10. Harf, Hece, Kelime Yapbozları ve Okuma Oyunları

Hece ve kelime yapbozları, disleksik bireyi okuma çalışması yaparken sıkıcılıktan kurtaran ve okuma sürecine odaklanmasını kolaylaştıran basit ve etkili bir yöntemdir. Bu tür oyunlarla, birey sürece isteyerek dâhil olacak, dikkat dağınıklığı yaşama düzeyi en aza indirilebilecektir. Çocuğun kendi doğasında zaten var olan oyun oynama ve problem çözme güdüsünü bir arada kullanarak okuma işlemine dâhil etmek mümkündür. Okumayı yazılı dilin karmaşıklığından kurtararak eğlenceye dönüştürmek özellikle küçük yaştaki okuyucular için önemlidir. Ezberden, ders kitaplarından ve ödevlerden sıkılan bireylere alternatif eğlenceli yöntemlerle okuma ortamına sokmak gerekir. Böylece birey zihinsel karmaşa yaşamadan, sistematik bir şekilde, hızla ve isteyerek okuma öğretimi alabilecektir.

Okumaya yönelik oyunlar bu anlamda büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma için gerekli bağlantıları beyinde organize edebilmek ve bu bağlantıları güçlendirebilmek ve bunu yaparken dislektik bireyi sıkmamak ve okumadan onu daha fazla uzaklaştırmadan, bu eylemi isteyerek yapmasını sağlamak önemlidir. Bu amaçla aşağıda örnekleri sunulan çeşitli yapbozlar ve okuma oyunları alternatif olarak bireye uygulanabilir.

10.1. Harf Magnetleri Örnek Çalışması

Şekil 19. Harf magnetleriyle okuma öğretimi

Öğretmen: Sana dağıttığım kartlardaki şekilleri görüyor musun?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: İlk karta bakar mısın? Ne görüyorsun? Bana resmin altına buradaki magnet harfleri kullanarak yazar mısın?

Öğrenci: Evet. Bu bir 'hat'. (Öğrenci, 'h', 'a' ve 't' harflerini bulur ve resmin altına sıralar.)

Öğretmen: Harika. Şimdi parmalarını kullanarak bu kelimeyi okur musun?

Öğrenci: (Baş parmağını diğer parmaklarına dokundurarak kelimeyi seslerini çıkararak okur.)

Öğretmen: Peki 'hat' kelimesi kaç heceden oluşuyor?

Öğrenci: (Ellerini bir kere birbirine çarpar.) Bir heceden oluşuyor.

Öğretmen: Harika. Şimdi ikinci resmimize bakalım….

(Bir süre bu resimlerle çalışmalar yaparlar.)

Öğretmen: Şimdi ikinci etkinliğimize geçelim. Tahtada asılı olan harfleri görüyor musun?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Şimdi söyleyeceğim kelimeyi bu harfleri kullanarak tahtaya yazmanı istiyorum? 'Tap' kelimesi ile başlayalım. (Öğrenci, parmaklarını kullanarak, 'Tap' kelimesini oluşturan harfleri seslerden çözmeye çalışıyor. Baş parmağı ile işaret parmağına dokunuyor /p/ sesini çıkarıyor ve 'p' harfini tahtada buluyor. Baş parmağı ile orta parmağına dokunuyor, /a/ sesini çıkarıyor ve 'a' harfini, 't' harfinin yanına koyuyor. Son olarak, baş parmağını yüzük parmağına dokunduruyor ve /p/ sesini çıkarıyor. 'p' harfini 't, a' harflerinin yanına koyuyor ve son olarak 'tap' diyere tüm kelimeyi okuyor).

Öğretmen: Harika. Bu kelime kaç heceden oluşuyor?

(Öğrenci, elini bir kere çırpar.)

Öğrenci: Bir heceden oluşuyor.

Öğretmen: Çok iyi. Şimdi yeni kelimemiz 'table'….

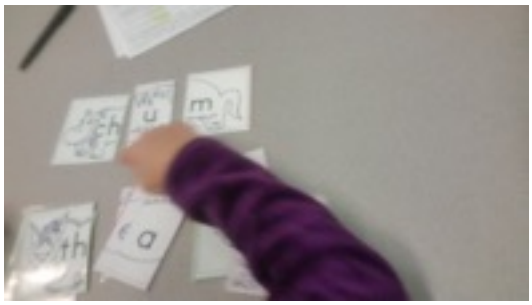
10.2. Harf Yapbozu Örnek Çalışması

Şekil 20. Harf yapbozu ile okuma öğretimi

Öğretmen: Senin önüne karışık bir şekilde harfler ve o harflere ait resimler koyacağım. Her harfin kendine ait bir resmi var. Resimler ve harfler birbirine yapboz olacak şekilde tasarlanmış. Bir resim kendisine ait olmayan harfe uygun bir şekilde yerleşemez. Bu sana resmi bulmakta ipucu olabilir. İlkini örnek olması amacıyla ben yapıyorum? Bu ne resmi?

Öğrenci: 'Jar' resmi.
Öğretmen: 'Jar' hangi harfle başlıyor?
Öğrenci: /j/ yani 'j' harfiyle başlıyor.
Öğretmen: O zaman birlikte 'j' harfini bulalım.
Öğrenci: İşte, burada.
Öğretmen: Şimdi resmin yanına bu harfi yerleştir.
Öğrenci: (Resimle harfi birleştirir). Diğerini de ben yapabilir miyim?
Öğretmen: Tabiki. (Eline bir resim alır). Bu ne resmi? Bu bulut üfleyerek bir şeyler meydana getiriyor galiba?
Öğrenci: Evet. 'wind'.
Öğretmen: Harika. 'Wind' in ilk harfi ne peki?
Öğrenci: 'w' harfi.
Öğretmen: Harika. Şimdi bu harfi bul ve resimle birlikte yapbozu tamamla.
Öğrenci: (Yapbozu tamamlar).
Öğretmen: Şimdi istediğin resimden devam edebilirsin…

10.3. Kelime Yapbozu Örnek Çalışması



Şekil 21. Kelime yapbozu ile okuma öğretimi

Öğretmen: Bugünkü dinazor yapbozumuz üç parçadan oluşuyor, öncelikle senden bu yapbozu birleştirmeni istiyorum.

Öğrenci: (İstenilen şekilde yapbozun parçalarını birleştirmeye çalışır.)
Öğretmen: Dinazor resmi sana ipucu olacaktır. Resimdeki parçaları takip edebirsin.
Öğrenci: Bitirdim.
Öğretmen: Harika. Şimdi dinazorun üzerindeki kelimeye bakar mısın, kaç parçadan oluşuyor?
Öğrenci: Üç parçadan oluşuyor.
Öğretmen: İlk parçayı okur musun?
Öğrenci: /ç/.
Öğretmen: Şimdi ikinci parçayı okuyalım.
Öğrenci: /a/
Öğretmen: Çok iyi ve son parçamız nedir?
Öğrenci: /m/
Öğretmen: Şimdi tüm heceleri birlikte okur musun?
Öğrenci: ‘chum’
Öğrenci: Bu kelimeyi yapboza bakmadan, heceler misin? Hecelerken lütfen her hece için parmaklarını kullan ve bana kaç parmağına dokunduğunu söyle?
Öğrenci: ‘chum’ (Birinci hece için baş parmağıyla işaret parmağına parmağına dokunur.) Bir kez dokundum.
Öğretmen: Bir kez dokundun. Bu demek oluyor ki, bizim kelimemiz tek heceden oluşuyor, değil mi?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Şimdi başka bir kelime yapbozuna geçelim ne dersin?....

10.4. Kelime Köprüsü Örnek Çalışması

Şekil 22. Kelime köprüsü ile okuma öğretimi

Öğretmen: Sizinle şimdiye kadar öğrendiğimiz kelimeleri tekrar etmek istiyorum. Bu amaçla, kelime köprüsü oyunumuzu oynayacağız. Elimdeki tahtaların üzerindeki kelimeleri size vereceğm. Siz bu kelimeleri okuyup, alt alta, tahtaları birbirinin üzerine gelecek şekilde yerleştireceksiniz.

Öğrenciler: Çok güzel.

Öğretmen: İlk tahtayı sen al, Jeremy. Ne yazıyor tahtada?

Jeremy: ‘You’ yazıyor.

Öğretmen: Şimdi ilk tahtamızı yere koyalım ve hep birlikte okuyalım.

Öğrenciler: (Jeremy tahtayı koyar.) ‘You’.

Öğretmen: İkinci tahtayı sen al, Abby.

Abby: Burada ‘can’ yazıyor.

Öğretmen: Tahtayı diğer tahtanın altına yerleştirir misin? Sonrada tüm sınıf hep birlikte okuyalım.

Öğrenciler: (Abby, tahtayı yerine koyar.) ‘Can’.

Öğretmen: Üçüncü tahtamızı Matt okusun.

Matt: ‘Look’ yazıyor.

Öğretmen: Çok iyi. Şimdi tahtayı yerine koy lütfen. Bizler de üzerinde ne yazdığını okuyalım.

Öğrenciler: ‘Look’.

Öğretmen: Harika, köprümüz oluşmaya başladı. Sıradaki tahtayı…..

Öğretmen: Hepiniz harika iş çıkardınız. Köprümüz oluştu. Şimdi herkes arka arkaya sıraya giriyor. Bu köprüdeki tüm kelimeleri okuyarak ve üzerinden geçerek karşıya geçiyor. İlk olarak ben karşıya geçeceğim.

Öğretmen: (Sırayla tahtaların üzerine basar, kelimeleri okuyarak karşıya geçer.) ‘Said, we, and, my, see, look, is, me, look, can, you, see, he’. Evet ben karşıdayım, şimdi sıradaki karşıya geçsin…

10.5. Kelime Grafiği Örnek Çalışması

Şekil 23. Kelime grafiği ile okuma öğretimi

Öğretmen: Tahtanın üzerindeki yaprağı görüyor musunuz?

Öğrenciler: Evet.

Öğretmen: Sınıfın çeşitli yerlerine, bu yapraklar gibi bir sürü yapraklar yerleştirdim. Bu yaprakların üzerinde kelimeler yazılı. Bu kelimeleri şuradaki grafiğimizde kelimenin yazılı olduğu sütuna yerleştireceğiz. Bütün yaprakları bulduktan sonra, günün şampiyonu olan kelimeyi bulmuş olacağız. Hadi başlayalım mı?

Öğrenciler: Başlayalım.

Öğretmen: O zaman herkes hareketlensin ve sınıfın her tarafına dikkatle bakarak, sakladığım yaprakları bulsun.

(Öğrenciler sınıfta yaprakları ararlar.)

Eloise: Ben buldum.

Öğretmen: (Grafiğin yanındadır.) Ne yazıyor?

Eloise: 'Can' yazıyor.

Öğretmen: O zaman grafikte 'Can' yazılı sütunu bul ve hemen üstüne yaprağı yerleştir.

(Eloise, sütunu bulur ve yaprağı yerleştirir.)

Jordan: Ben de buldum.

Öğretmen: Senin yaprağında ne yazıyor?

Jordan: Burada 'said' yazıyor.

Öğretmen: Sen de, 'Said' yazılı sütunu bul ve üzerindeki boşluğa yaprağı yerleştir lütfen.

(Jordan sütunu bulur ve yaprağı yerleştirir.)

Virgina: Ben de 'said' yazılı yaprak buldum.

Öğretmen: Bir tane daha 'said' yazılı yaprak daha. Hadi, Virgina yaprağı grafiğimize yerleştir.

(Tüm öğrenciler, sınıftaki yaprakları bulur ve grafiğe yerleştirir.)

Öğretmen: Sanırım başka yaprak kalmadı. Şimdi grafiğimize bakalım. Günün birincisi olan kelime hangisi?

Öğrenciler: (Sütunları incelerler.) 'Said' birinci oldu. En çok o var.

Öğretmen: Evet en fazla yaprağın olduğu sütunu aşağıya doğru takip edersek 'said' kelimesine ulaşıyoruz. İkinci olan kelimemiz hangisi?

Öğrenciler: (Sütunu incelerler.) 'My' kelimesi ikinci olmuş.

Öğretmen: Harika. Üçüncü olan kelimemiz nedir?

Öğrenciler: 'is, can, you' eşit sayıda yapraklara sahip.

Öğretmen: O zaman üçüncülüğü bu üç kelime paylaşmak zorunda. Şimdi grafikteki tüm kelimeleri hep birlikte tekrar okuyarak gözden geçirelim.

Öğrenciler: 'Is, the, we, said, my, can, has, you'.

Öğretmen: Hepiniz harikasınız. Hep birlikte çok iyi iş çıkardık.

10.6. Kelime Zarı Örnek Çalışması

Şekil 24. Kelime zarı ile okuma öğretimi

Öğretmen: Hepinize birer kâğıt dağıtacağım. Bu kâğıdı ve üzerinde yazılı olan kelimeleri incelemenizi istiyorum.

Öğrenciler: Pekala. (Dağıtılan kâğıdı incelerler.)
Öğretmen: Şimdi bu kâğıtta yazılı olan kelimeleri beraber okuyalım.
Öğrenciler: ‘Said, this, got, they, and, to’
Öğretmen: Çok iyi. Şimdi bu elimde gördüğünüz zarı yere atacağım. Hangi kelime çıktıysa birlikte okuyacağız. Elimizdeki kâğıtta çıkan kelimenin yazılı olduğu sütunu bulacağız ve en altına bir çarpı işareti koyacağız. Anlaşıldı mı?
Öğrenciler: Anlaşıldı.
Öğretmen: (Zarı atar.) Bu kelime nedir?
Öğrenciler: ‘Got’.
Öğretmen: Şimdi kâğıdınızda ‘got’ kelimesini bulun. Ona ait olan sütunun en altına bir çarpı işareti koyun.
(Öğrenciler denileni yaparlar.)
Öğretmen: Tekrar atıyorum zarı. (Zarı atar.) Bu kelime nedir?
Öğrenciler: ‘They’.
Öğretmen: Harika. Şimdi sütunda ‘they’ kelimesini bulun ve en altına bir çarpı işareti koyun.
(Öğretmen zarı tekrar atar.) Bu kelime nedir?

Öğrenciler: Tekrar ‘they’ geldi.

Öğretmen: O zaman, bu kelimeyi bulun ve önceki çarpınızın üzerindeki kutucuğa bir çarpı daha koyun. Bakalım bugünün şampiyon kelimesi hangisi olacak. ‘they’ şu anda birinci gidiyor. Al bakalım Sylvia, bu sefer zarı sen at.

(Sylvia, zarı atar.)

Öğretmen: Ne geldi?

Öğrenciler: ‘this’ geldi….

(Bir süre bu şekilde oynamaya devam ederler.)

Öğretmen: Galiba şampiyon kelimemizi bulduk. Sizce hangisi?

Öğrenciler: (Ellerindeki grafiği incelerler.) ‘This’ şampiyon oldu.

Öğretmen: Evet. ‘this’ kendisine ayrılan tüm kutucukları doldurdu. Peki, ikinci kim?

Öğrenciler: İki tane ikinci var. ‘got ve to’ aynı sayıda sütuna sahip.

Öğretmen: O zaman ikinciliği bunların arasında paylaştıralım…

10.7. İstenen Harf ve Heceyi Silme Örnek Çalışması

Şekil 25. Harf-hece silme yöntemi ile okuma öğretimi

Öğretmen: Çocuklar size birer tahta, tahta kalemi ve silgi vereceğim. (Malzemeleri öğrencilere dağıtır.) Sizden şu kelimeyi yazmanızı istiyorum. Kelimemiz ‘Said’.

Öğrenciler: (‘Said’ kelimesini yazarlar.) Bitirdik.

Öğretmen: (Öğrencileri tek tek kontrol eder ve yanlış yazanları düzeltir.) Çok iyi. Şimdi yazdığınız kelimede /s/ sesini bulun ve silin.

(Öğrenciler, /s/ sesini silerler.)

Öğretmen: Harika. Şimdi /d/ sesini silin lütfen.

(Öğrenciler /d/ sesini silerler.)

Öğretmen: Şimdi kelimenin tamamını silin ve yerine ‘Center’ kelimesini yazın.

Öğrenciler: (Kelimeyi yazarlar, öğretmen gerekli düzeltmeleri yapar.) Yazdık.

Öğretmen: Şimdi bu kelime kaç heceden oluşuyor, elimizi çırparak bulalım.

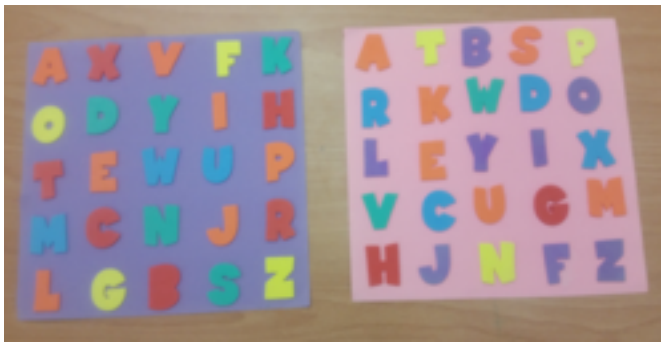
Öğrenciler: (Hecelerken iki kez ellerini çırparlar.) İki heceden oluşuyor.

Öğretmen: Şimdi sizden ‘ter’ hecesini bulup silmenizi istiyorum.

Öğrenciler: (‘ter’ hecesini silerler.) Bitirdik.

Öğretmen: O zaman yeni kelimemiz ‘curtain’ olsun…

10.8. Bingo Örnek Çalışması



Şekil 26. Bingo ile okuma öğretimi

Öğretmen: Şimdi sizinle ‘Bingo’ oyununu oynayacağız. Önünüze dağıttığım renkli kâğıtlar ve renkli harflerle oynayacağız bu oyunu. Bir harf seçeceğim ve sizden bu harfi elinize almanızı isteyeceğim. Sonra size sırayla bazı kelimeler söyleyeceğim, hangi kelime size söylediğim harfle başlıyorsa ya da bazen ben sizden bu harfin sonda olmasını da isteyebilirim, beni durdurup ‘Bingo’ diyecesiniz, sonrada harfi kâğıda yapıştıracaksınız. Anlaştık mı?

Öğrenciler: Anlaştık.

Öğretmen: O zaman ilk harfimiz ‘a’ olsun.

(Öğrenciler, ‘a’ harfini ellerine alırlar ve öğretmenlerinin söyleyeceği kelimeyi beklerler.)

Öğretmen: Kelimelerimiz geliyor: ‘paper, glass, holiday, apple’.

Öğrenciler: Bingo! (‘a’ harfini kâğıtlarına yapıştırırlar.)

Öğretmen: Şimdiki harfimiz ‘x’ olsun. Harfi elinize alın ve hazır olarak bekleyin.

(Öğrenciler, harfi bulurlar ve beklerler.)

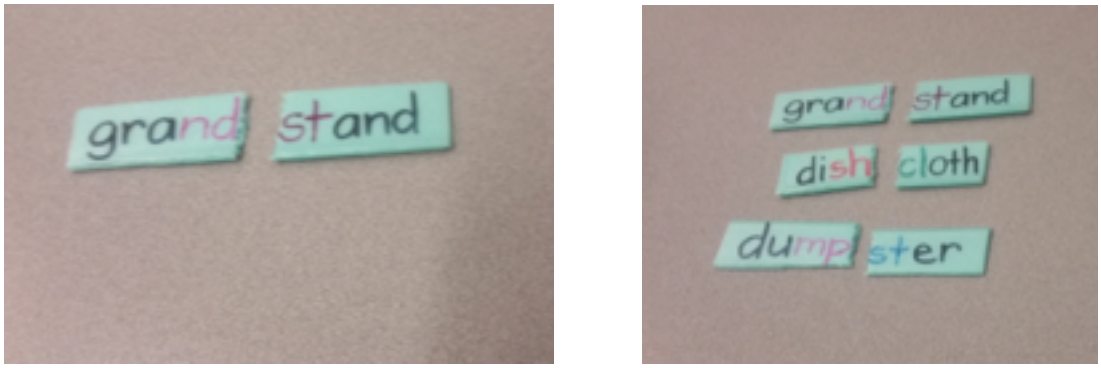
Öğretmen: ‘flexible, dangerous, soft, center, complex’

Öğrenciler: Bingo! (Harfi kâğıda yapıştırırlar.)

Öğretmen: Harika. Yeni harfimiz ‘v’ olsun…

Tüm bu etkinliklerde, öğrencilerin okumaya motive oldukları araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Grup çalışması şeklinde yapılan bu etkinliklere tüm öğrenciler zevkle katılmıştır. Üstelik bu etkinlikler sırasında öğrencilerin hata yapmaktan korkmadıkları, yanlış okuma veya yazma stresini de yaşamadıkları gözlenmiştir. Eğitimciler, oyunla birlikte yapılan okuma eğitimi çalışmalarının her zaman başarıya ulaştığından bahsetmişlerdir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerinin okumakta zorlandıkları ve sıklıkla hata yaptıkları hece veya kelimeleri özellikle bu oyunlarda kullandıklarını söylemişlerdir.

11. Birleşik Kelimeleri Parçalarına Ayırma Örnek Çalışması



Şekil 27. Birleşik kelimelerin öğretimi

Disleksili bireylerin, birleşik kelimeleri okuyabilme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada görsel materyaller kullanılarak kelimelerin hangi iki kelimenin birleşmesiyle oluştuğunun birey tarafından görsel olarak algılanması sağlanmaktadır. Köpükten yapılan bir materyalin üzerine yazılan birleşik kelimenin doğru olarak öğrenci tarafından ikiye ayrılması istenmektedir. Böylece hem görme hem dokunma hem de kinestetik olarak disleksili birey işin içine katılmaktadır. Birleşik kelimeleri parçalarına ayırmaya yönelik yapılan örnek uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

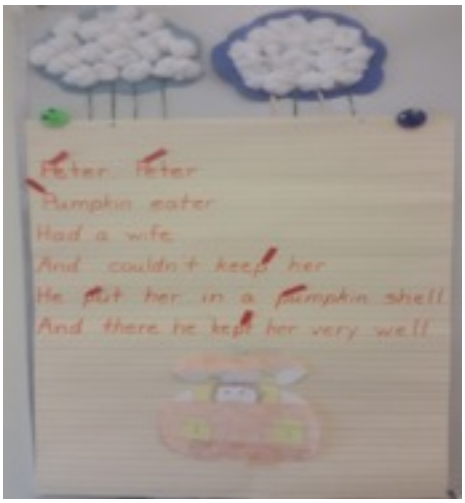
Öğretmen: Daha önce birleşik kelimeleri öğrenmiştik. Birleşik kelime nedir?

Öğrenci: Birden fazla kelimenin bir araya gelerek oluşturduğu, yeni anlamı olan kelimedir.
Öğretmen: Harika. Şimdi sana köpük kâğıtların üzerine yazılmış bazı birleşik kelimeler vereceğim. Senden bu birleşik kelimeyi, kendisini oluşturan kelimelere, kaleminin ucunu kullanarak ayırmanı istiyorum.
Öğrenci: Tamam.
Öğretmen: (Elindeki köpük kâğıdı öğrenciye uzatır.) İlk bileşik kelimemizi okur musun?
Öğrenci: 'Grandstand'
Öğretmen: Şimdi kaleminin ucuyla bu köpüğü doğru yerden ikiye ayır.
Öğrenci: Tamam. (Kalemiyle noktalar yaparak, köpüğü ikye ayırır.) İşte, oldu.
Öğretmen: Bu iki kelimeyi okur musun?
Öğrenci: 'Grandstand' kelimesi, 'grand ve stand' kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır.
Öğretmen: Harika. Yeni kelimemiz geliyor. Bunu okur musun?
Öğrenci: 'Dishcloth'
Öğretmen: Bu kelimeyi ikiye ayırır mısın?

Bu etkinlikte özellikle yaşları küçük öğrencilerin, bileşik kelimeyi nereden ikiye ayıracakları konusunda zorlandıkları gözlenmiştir. Kelimeyi ancak birkaç kez okuduktan sonra ikiye ayırabilmişlerdir. Bazen ise bu konuda eğitimcilerden yardım istemişlerdir. Bu noktada, kelimeyi dikkatle okumalarını isteyen eğitimciler onlara gerekli yardımları yapmışlardır. Bu etkinliğe daha fazla aşina olan öğrenciler ise etkinliği zorlanmadan kolaylıkla yapmışlardır.

12. Sesi Metin İçinde Bulma Örnek Çalışması

Yapılan gözlemlerde, okuma planına uygun olarak işlenen her harfin o haftanın okuma gündemini oluşturduğu gözlemlenmiştir. Fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan ve öğrenilen sesin, bir metin içerisinde bulunması ve görseller kullanılarak o sese ait harfin belirlenmesiyle yapılan bu uygulamanın örneğine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 28. İstenilen sesi metin içinde bulma çalışması

Öğretmen: Bugün senin için tahtaya bir şiir astım. Hadi birlikte bu şiiri okuyalım.

(Öğrenci, yavaşça ve heceleyerek şiiri öğretmenleriyle birlikte okur).

Öğretmen: Harikasın. Şimdi sana, elimdeki yapışkan oklardan vereceğim. Lütfen tahtaya gel ve okları al.

(Öğrenci oklardan alır).

Öğretmen: Senden bu okları /p/ sesinin olduğu yerlerin üzerine yapıştırmanı istiyorum.

Öğrenci: ('p' harflerini bulur ve okları yapıştırır). Başka /p/ kalmadı bence, bitirdim.

Öğretmen: Bir bakalım. Evet tüm /p/ ları bulmuşsun. Şimdi /p/ sesine sahip kelimeleri sırayla tekrar okuyalım.

Öğrenci: 'Peter, pumpkin, keep, put, kept'

Öğretmen: Harika…

Ses öğretimi sırasında uygulanan bu çalışma, özellikle küçük yaştaki dislektiklerin severek uyguladıkları bir çalışmadır. O hafta öğrendikleri sesin harfinin yoğun olduğu metin çalışmasını hevesle ve motive olmuş şekilde, hatasız tamamlamaktadırlar. Fakat bazı öğrencilerin önceden öğrendikleri harflerle yeni öğrendikleri harfi karıştırdıkları görülmüştür ('b' , 'p' gibi). Bu durumda eğitimci öğrenciyi uyarmakta ve her iki harfi önce kum havuzunda sonra da havada yazdırmaktadır. Böylece öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerini en üst düzeye çıkarmaya ve ileride doğabilecek hataları engellemeye çalışmaktadır.

13. Kelime Fişi Örnek Çalışması

Şekil 29. Kelime fişi yöntemi ile okuma öğretimi

Kelimeleri, hecelere ve harflere ayırarak yapılan kelime fişi yöntemi, ülkemizde geçmişte eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılan bir okuma eğitimi tekniklerinden biriydi. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, ABD'de okuma eğitimi sırasında öğrenilen kelimeleri harflere ayırarak yapılan bu yöntemin hâlen kullanıldığı gözlemlenmiştir. Tümden gelim yoluyla fonolojik farkındalık ve kelime tanıma becerilerini geliştiren bu uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen: (Öğrencilerin önüne harfleri koyar). Bu harfleri birazdan kelime oluşturmak için kullanacağız. Size bir kelime söyleyeceğim ve sizi kelimenin baş sesi, orta sesleri ve son sesini bulmak üzere görevlendireceğim. Görevli öğrenciler sesleri önünüze koyduğum harflerden bulacak ve gidip fiş tablomuza asarak kelimeyi birlikte oluşturmuş olacaklar. Burada önemli olan bu işi seri ve hızla yapacağız. Bir tane örneği birlikte yapalım. Candace, sen söyleyeceğim kelimenin ilk sesiyle görevlisin, ben orta sesleri bulacağım, Robert da son sesi bulsun. Kelimemiz 'back'.

(Öğrenciler ve öğretmen görevli oldukları harfleri bulup, hemen fiş tablosuna sırayla koyarlar).

Öğretmen: Harika. Yeni kelimemizin ilki Laurie'de, ortası bende, sonu Abby'de. Kelimemiz 'chop'.

(Öğrenciler, harfleri bulur ve asarlar).

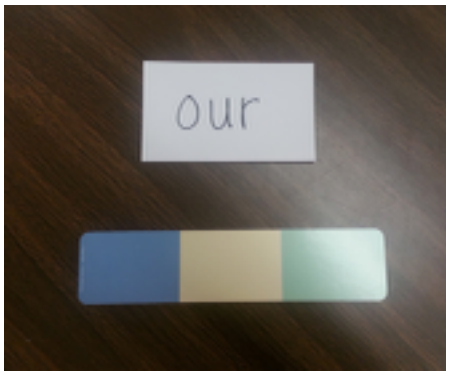
Öğretmen: Laurie, neden /ç/ sesini söylediğimde, 'ch' harflerini aldın.

Laurie: Çünkü 'ch' harfleri yan yana geldiğinde /ç/ sesini oluşturur.

Öğretmen: Bu hileli bir kelimeydi ama Laurie çok güzel çözdü. Tebrikler. Yeni kelimemize geçelim. Kelimemiz 'Fresh'….

Bu etkinliği, eğitimciler özellikle küçük yaştaki dislektiklerin ses-harf kodlaması çalışmalarında kullanmıştır. Öğrencilerin bu çalışmada hem grupla hem de bireysel çalışma fırsatı buldukları ve etkinlikten son derece keyif aldıkları gözlenmiştir. Çalışma boyunca öğretmenlerinin verecekleri yeni kelimeleri hevesle beklemişlerdir. Arkadaşlarıyla rekabet edebilecekleri bir oyun havasında yapılan etkinliğe öğrencilerin sorunsuz bir şekilde ve dikkatle katıldığı gözlenmiştir.

14. Seeing Star Hece Kartları Örnek Çalışması



Şekil 30. Seeing star ile okuma öğretimi

'Seeing Star' bir okuma eğitimi programı olmakla birlikte amacı, kelimedeki ses-harfleri görselleştirebilme yeteneğini geliştirerek; fonolojik ve ortografik farkındalık, kelime okuma, hızlı okuma becerilerini bireye kazandırmaktır. Seeing Star hece kartları çalışmasının disleksili öğrencilerin eğitiminde uygulandığı gözlemlenmiştir. Burada, Seeing Star Okuma Kiti'nde verilen renkli hece kartları kullanılmaktadır. Daha önceki renkli dairelerle yapılan heceyi görselleştirme ve otomatik okuma çalışmasına benzer bir uygulamadır. Aşağıda, Seeing Star hece kartlarıyla okuma öğretimine örnek olabilecek bir

uygulamaya yer verilmiştir.

Öğretmen: Gördüğünüz bu kartlarda yazılı olan heceyi önce okumanızı istiyorum. Sonra ben bu kartı kaldıracağım. Siz gördüğünüz hecenin harflerini, kelimeye bakmadan söylemeye çalışacaksınız. Daha sonra bu heceyi önce havaya, daha sonra da önünüzde yer alan hece kartlarındaki kutulara parmaklarınızı kullanarak hayali olarak yazmanızı istiyorum.

Öğrenciler: Pekala.

Öğretmen: (İlk hece kartını gösterir, kartı üç saniye havada tutar, öğrenciler bu arada heceyi okumaya çalışır. Üç saniyeden sonra, öğretmen kartı kaldırır). Bu kartı okuyun liütfen?
Öğrenciler: ‘our’.
Öğretmen: Bu hece hangi harflerden oluşuyor?
Öğrenciler: ‘o’ , ‘u’ ve ‘r’ harflerinden oluşuyor.
Öğretmen: Şimdi bu heceyi havaya yazın.
(Öğrenciler harfleri havaya yazarlar).
Öğretmen: Şimdi önünüzdeki hece kartında yer alan kutucuklara harfleri koyun lütfen.
(Öğrenciler, renkli kutulara, parmaklarını kullanarak hayali olarak yazarlar).
Öğretmen: Harika, şimdi yeni hecemize bakalım. Nedir bu hece?
Öğrenciler: ‘…’
Öğretmen: Lütfen bu heceyi oluşturan harfleri söyleyin ve havaya yazın…

Bu etkinliğin uygulanmasında, özellikle dikkat dağınıklığı yaşayan dislektiklerin problem yaşadıkları gözlenmiştir. Bu öğrenciler, öğretmenlerinin gösterdikleri heceleri hafızadan geri çağırmakta problem yaşadıklarından, heceyi hece kartlarındaki kutuya yazmakta da sorun yaşamaktadırlar. Bu durumda öğretmenleri, heceyi tekrar öğrenciye göstermekte ve bir sonraki hecede sorun yaşamaması konusunda öğrenciyi uyarmaktadır. Dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencilere verilen okuma eğitiminde, diğer dislektiklere verilen eğitime nazaran daha fazla sıkıntı yaşandığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler, kelimelerle yapılan oyunlara hevesle katılırken, bu etkinlikte de olduğu gibi hafıza ile ilgi etkinliklerde eğitimcinin uyarılarına sürekli maruz kalmaktadırlar. Bu tür durumlarda, eğitimcilerin

sabırla her defasında öğrencileri uyardıkları ve etkinliği pes etmeden tekrar yaptırdıkları gözlenmiştir. Bu durumda dikkatleri çeken bir nokta ise, bu öğrencilerin eğitimcileri yormaktan veya üzmekten uzak durarak, etkinliği tekrar yapmaları gerektiğinde çalışmaya olabildiğince yoğunlaşmalarıdır.

4.2.2.2. Wilson Okuma Programı

Barbara Wilson tarafından ilk olarak 1988 yılında yayımlanan, Orton-Gillingham okuma prensibi üzerine kurulmuş çoklu duyusal temelli bir okuma programıdır. Barbara Wilson, Massachusetts General Hastenesi Dil Bozuklukları Bölümünde, yetişkinlerin okuma bozuklukları üzerinde çalışırken bu program oluşturmuştur. Bu birimdeki görevi sırasında, Orton-Gillingham yaklaşımına ilişkin eğitimler alarak, yetişkin dislektiklerle birebir çalışmalar yapmıştır. 1985 yılında eşi Edward Wilson'la birlikte Wilson Öğrenme merkezini kurduktan üç yıl sonra Wilson Okuma Sistemini yayımlamıştır. Bu programı oluşturmalarındaki amaç, kelimelerin yapılarını daha sistemli bir şekilde öğrencilere kazandırarak dislektiklerde var alan dil düzensizlikleriyle ilgili güvensizliklerini ortadan kaldırmaktır. 1992 yılında, programın başarıya ulaşılmasıyla birlikte, Wilson sadece dislektik öğrencilerin eğitimleriyle değil öğretmenlerin eğitilmesiyle de ilgilenerek bir nevi erken müdahale eğitimini üstlenmiştir. Bölgelerdeki okullarda düzenlediği öğretmen ve öğrenci eğitim programları on yıl kadar sürerken, bu süreçte toplanan veriler "Fundations" adlı eserinin 2002 yılında çıkmasını sağlamıştır. Okumakta problem yaşayan fakat aslında yoğun bir müdahale gerektirmeyen, heceleme ve kelime okumaktaki kodları çözmekte disleksili bireylere, özellikle 4-12. Sınıf ve yetişkin dislektiklerde, yardımcı olmak amacıyla da 2009 yılında "Just Words"u yayımlamışlardır. Wilson Okuma Programı, heceleme ve kelime okuma kodlarını çözmek, bağımsız okuyucular yetiştirmek ve akıcılık sağlamak amacıyla, "Fundations ve Just Words" ile birlikte uygulanan çoklu duyusal bir okuma programıdır.

Wilson Okuma Programı, alfabetik kodları ve fonemleri ayırmayı ya da birleştirebilmeyi sistematik ve sırayla uygulayan bir programdır. Programa göre dislektik öğrenciye ilk olarak ünsüzlerin, kısa ünlülerin ve digrafların (sh, ch..) öğretilmesi gerekmektedir. Sesleri öğretirken, anahtar kelimelerden yararlanılır ve kullanılan kelimeler öğrenci tarafından resimleriyle birlikte not edilerek bir arşiv oluşturulur. Öğrenci sesi ne zaman unutsa bu

resim ona ipucu olacaktır. Örneğin, “e” sesi için “Elma’nın-E’si”, “Tarak’ın-T’si” gibi uygulamalar öğretilerek öğrenci için anahtar kelimeler oluşturulur ve resimleriyle birlikte not ettirilir.

Burada Wilson, ses öğretiminde ses kartlarının ve onların çift yönlü kullanımının önemi üzerinde durmaktadır. Önce ses verilmişse onun harf olarak karşılığı çocuktan istenmelidir. Önce harf verilmişse bu durumda da çocuktan, harfin ses olarak karşılığını bulması istenir.

Burada ses kartlarıyla sesler kümeler biçiminde üzerinde tek tek durularak işlenmelidir. Sesleri öğrenen dislektik için bir sonraki aşama ise sesleri bir araya getirerek heceleme ve kelime okuma çalışmaları yapmadır. Burada Wilson’ın kullandığı yöntem, parmakla dokunarak sesleri hissetmektir. Örneğin, “kar” kelimesi için, kelime aşağıdaki şekilde ses kartlarına yazılır. Öğrenci “K” harfini söylerken işaret parmağıyla başparmağına vurur, “A” harfini söylerken orta parmağını baş parmağına dokundurur ve “R” harfini söylerken yüzük parmağını baş parmağına vurur. Bazı öğrenciler içinse, parmaklar sıraya tek tek vurulup seslendirme bittikten sonra “kar” kelimesini birden okurken bütün parmakları yüzeye vurulur. Bu yöntemle, çocuk dokunarak sesleri hissedecek ve sesle ilişkili bir bağlantı sağlamış olacaktır. Aşağıdaki şekil Wilson Okuma Programı’nın, ses ve hece öğretiminde parmakları kullanmasını göstermektedir.

K A R

Şekil 31. Wilson okuma programı ses ve hece öğretimi

Kelime öğretiminde tek heceli ve 3 sesten oluşan kelimeler seçilmelidir. Ses sayısı bir önce öğrenilen kelimelerle bağlantılı olarak ve 4 ses, 5 ses şeklinde büyüyerek yeni kelime öğretimine geçilmelidir (Wilson, 1998).

Wilson Okuma Programı, ikinci sınıftan başlayarak, ardışık iki sınıfın öğrencilerinde de uygulanabilen (Örneğin; 6. ve 7. Sınıf), haftanın beş günü 90’ar dakika ya da en az 45’er

dakikalık dersler şeklinde uygulanır. Uygulama birebir öğretimle yapılabileceği gibi; özel eğitimine ihtiyaç duyan maksimum 6, özel eğitime ihtiyaç duymayan gruplarda ise istenilen sayıda öğrenciye uygulanabilir. Program on bölümden ve bu bölümler üç blokta toplanarak oluşmaktadır.

4.2.2.2.1. Disleksili Bireylere Uygulanan Wilson Okuma Programı Gözlem Sonuçları

Bu bölümde, Wilson Okuma Programı'nın, uygulamada işleyişi araştırmacının yaptığı gözlemlerden yararlanılarak anlatılmaya çalışılmıştır. Öncelikle, Wilson Okuma Programı'nın ana şemasının ne olduğunun bilinmesi, okuma öğretiminin hangi plan doğrultusunda yapıldığının anlaşılması bakımından önemlidir.

Tablo 9. Wilson Okuma Programı Ana Şeması

BLOK	BÖLÜM	ZAMAN/dk. (Birebir/Grupla)	BEKLENEN BECERİLER
Blok 1 Kelime Çalışmaları/ Kodlama	1-Ses Kartlarıyla Hızlı Uygulama	2-3	Fonolojik Farkındalık Kodlama Kelime Tek Kelimeleri Okumada Doğruluk Otomatikleşme Cümle
	2-Okuma Kavramlarını Öğretmek ve İncelemek	5	
	3-Kelime Kartları	5-10	
	4- Kelime Listesi Okuma	5-10	
	5-Cümle Okuma	5	
	6-Tersine Hızlı Uygulama	2-3	Yazma Düzeltme Kelime Yüksek Frekans Sight Kelimeler
	7-Yazma İçin Gereken Kavramları Öğretme, İnceleme	5-10	
	8- Dikte Çalışmaları (Ses, Kelime, Cümle	15-20	
Blok 3 Akıcılık/Anlama	9- Kontrol Edilmiş Metinleri Okuma	10-15	Kılavuzla Okuma Akıcı Kelime Anlama Görselleştirme Sözlü Dil Becerileri
	10-Dinlediğini Anlama Uygulamalı Beceriler	15-30	

Bu tablodaki sıra izlenerek işlenen okuma öğretimi dersi aşağıda, araştırmacının gözlemleri doğrultusunda açıklanmıştır.

4.2.2.2.1.1. Wilson Okuma Programı Ders Planı

Blok 1: Kelime Çalışmaları/Kodlama

Blok 1, yaklaşık 30 dk. süren bir çalışmadır. Burada amaç öğrencide, fonolojik farkındalık yaratmak, ses-harf arasında kodlama becerilerini geliştirmek, otomatik düşünme becerisi geliştirerek öğrencinin hızlanmasını sağlamak, doğru bir şekilde kelime ve cümle okumasını sağlamaktır.

1-Ses Kartlarıyla Hızlı Uygulama

Şekil 32. Wilson ses kartlarıyla okuma öğretimi

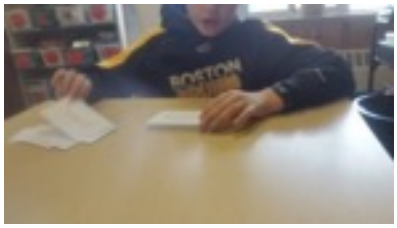
Öğrenciden çalışmaların başında, otomatik olarak kendisine gösterilen ses kartlarındaki harfin, önce ismini sonra anahtar kelimesini son olarak da sesin kendisini söylemesi beklenir. Örneğin; 'a', apple, /a/, 'i', itch, /i/…gibi. Wilson Okuma Programı'nın bu aşaması daha önce yeterli şekilde uygulandıysa ve öğrenci artık akıcılık çalışması yapıyorsa, öğrenciden sadece, kendisine gösterilen ses kartlarındaki sesleri hızla ve doğru bir şekilde söylemesi istenir. Bu aşamada problem yaşanılan sesler belirlenerek, sonraki derslerin planı bu sesler üzerinde yoğunlaşılacak şekilde planlanır. Bu aşama, hem grup çalışmalarında hem de bireysel çalışmalarda iki-üç dakika sürecek şekilde tekrarlanır.

2-Okuma Kavramlarını Öğretmek ve İncelemek

Şekil 33. Wilson okuma programı kelime öğretimi

Öğretmen ses kartlarıyla ya da hece kartlarıyla kelimeler oluşturur. Öğrenciyle birlikte kelimenin yapısını tartışır. Öğrenci kelimeyi okur ve kelimeye ilişkin bilgilerini söyler (Bu kelime kaç heceli? Hangi sesle bitiyor? Kelimenin sesli harfi hangisi? Ben /s/ sesini kapatsam kelime neye dönüşür?…). Bu uygulama hem grup çalışmalarında hem de bireysel çalışmalarda beş dakika sürecek şekilde tekrarlanır.

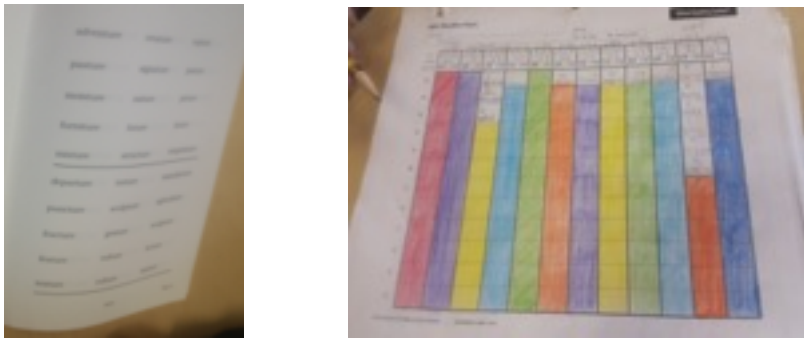
3-Kelime Kartları



Şekil 34. Wilson okuma programı kelime kartları

Bu aşama bireysel çalışmalar için 3-5 dk., grup çalışmalarında ise 5-10 dk. sürmektedir. Bu aşamada, Wilson Okuma Programı tarafından belirlenen kelimelerden oluşan okuma kartlarının öğrenci tarafından okunması beklenir. Bu kelimeler 'Sight Word' denilen, kullanım oranı yüksek kelimelerdir. Okunan kelimenin yapısı öğrenciyle birlikte tartışılır. Burada öğrenciden, belirlenen sürede hızlı ve doğru olarak kelime kartlarını okuması beklenir.

4- Kelime Listesi Okuma



Şekil 35. Wilson okuma programı kelime listesi

Wilson Okuma Programı tarafından belirlenen, hazır şablonlu kelime listelerinin öğrenci tarafından doğru bir şekilde okunması istenir. Bu kelime listesindeki kelimeler iki gruba ayrılmaktadır. İlk grup kelimeler öğrenci tarafından anlamlandırılabilen, bilinen kelimeler; ikinci grup kelimeler ise anlamı olmayan, anlamsız kelimeler. Öğretmen, öğrencinin kelime okumasını, hazır bir çizelgeyle takip eder. Hata yaptığı kelimeleri hata yaptığı şekilde yazar ve okuması gereken kelimeyi de altına yazar. Böylece öğrencinin hangi harf ve hecelerde hata yaptığını tespit eder, sonraki dersleri için veri tabanı oluşturur. Bu aşama bireysel çalışmalar için 5 dk., grup çalışmaları için 5-10 dk. arasında sürmektedir.

5-Cümle Okuma

Öğrenciden belirlenen cümleleri eksiksiz olarak okuması beklenir. Okuma sırasında problem yaşanan kelimeler üzerinde beraber çalışarak sorun giderilmeye çalışılır. Bu cümleler, öğretmen tarafından modellenebilir. Örneğin o hafta ‘ –ar’ hecesi ile biten kelimeler üzerinde çalışılmışsa, cümleler bu kelimeler üzerinde yoğunlaşılacak şekilde oluşturulabilir. Bu aşama, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar için 5 dk.lık bir aşamadır.

Blok 2: Yazma/Kodlama

Bu aşama toplam 30 dk. süren bir çalışmadır. Burada amaç, öğrencinin yazmaya ilişkin becerilerini geliştirmektir. Bu amaçla yüksek oranda kullanılan ‘Sight Word’ adı verilen kelime gruplarından ve bunların kombinasyonlarından yararlanılır. Yazım kuralları üzerinde, çalışmanın ilk anından itibaren özellikle durulur. Önce kodlama çalışmasıyla başlayan bu bölüm, dikte çalışmasıyla sona ermektedir.

6-Tersine Hızlı Uygulama

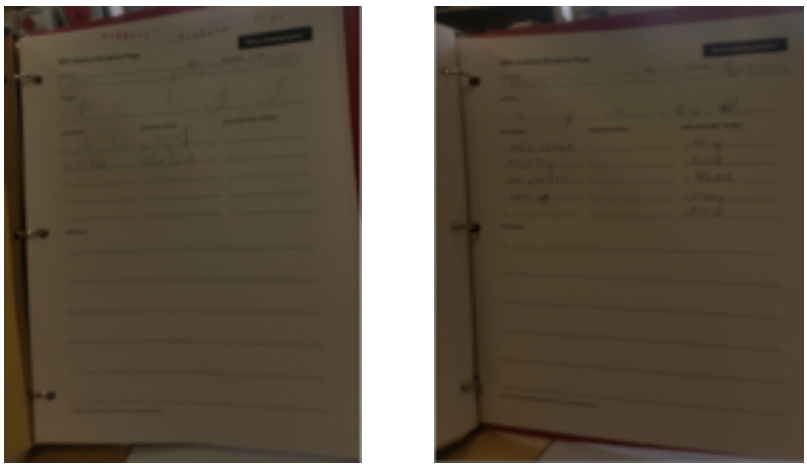
Şekil 36. Wilson okuma programı tersine uygulama yöntemi

Birinci aşamada öğretmen ses kartlarını gösterirken öğrenciden kartlardaki sesi söylemesi beklenmekteydi. Bu aşamada ise işlem tersine dönmektedir. Öğretmen sesi söyler, öğrenci ise ses kartlarından uygun olan harfi bulur. Bu aşamanın asıl nedeni, İngilizcede bir sese birden fazla harfin ya da harf gruplarının eşlik etmesidir. Öğrencinin önünde bütün harflerin ve harf gruplarının olduğu, ses tahtası bulunur (genellikle manyetik harfler ve tahta seçilir) ve öğrenciden söylenen sese ait olan harf ve harf gruplarını bulması istenir. Bu aşama bireysel çalışmalarda 1-2 dk. grup çalışmalarında ise 2-3 dk. sürmektedir.

7-Yazma İçin Gereken Kavramları Öğretme ve İnceleme

Öğrenci ses kartlarını ve hece kartlarını kullanarak kelimeler oluşturur. Öğretmen, oluşturulan kelimelerin yapısı hakkında sorular sorar ve heceleme kuralları bu aşamada öğretilir. Bu basamakta yine, 'Sight Word' denilen çok kullanılan kelimeler kullanılarak pratik yapılır. Bu aşamada, 2. aşamanın aksi bir işlem izlenildiğine dikkat çekmek gerekmektedir. İkinci aşamada, öğretmenin oluşturduğu kelime üzerine çalışmalar yapılırken burada kelimeyi öğrenci oluşturmaktadır. Burada manyetik harfler kullanılarak çalışmalar yapılabilir. Ayrıca birden fazla heceli kelimelerin yazımı için mini tahtalardan yararlanılır, üzerine heceler yazılır ve kelime öğrenci tarafından oluşturulur. Bireysel çalışmalarda 5 dk. süren çalışma, grup çalışmalarında 5-10 dk. sürmektedir.

8- Dikte Çalışmaları (Ses, Kelime, Cümle)



Şekil 37. Wilson okuma programı dikte çalışması

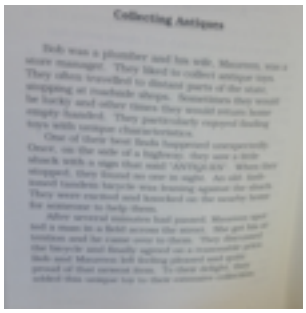
Öğrenciden beş ses, beş kelime, anlamsız kelimeler, çok kullanılan kelime listesinden kelimeler ve iki-üç cümle yazması istenir. Öğrenci yazarken, öğretmen yapılan hatalar üzerinde notlar alır ve veri toplar. Burada, öğrencinin gelişiminin izlenmesi açısından düzenli veri toplamak çok önemlidir. Yukarıdaki fotoğraflardan ilki öğrencinin ilk yazmalarına ait veridir. İkinci fotoğraf ise iki yıl sonrası yazmasına aittir. Öğretmen, iki yıl boyunca öğrencinin dikte çalışmalarını toplayarak, öğrencinin gelişimini takip etmiştir.

Yapılan yanlışlar düzeltilmeden sonraki yazma işlemine geçilmez. Bu aşama, bireysel çalışmalar için 15 dk. grup çalışmaları içinse 15-20 dk. sürmektedir. Burada yazma işlemi sırasında; büyük-küçük harf kullanımı, arada boşluk bırakarak yazma, noktalama işaretlerini düzgün kullanma, yazı boyutu… gibi yazma kuralları üzerinde özellikle durulur.

Blok 3: Akıcılık/Anlama

Bu blokta amaç, akıcılık sağlamak, bu sırada okumaya odaklanan öğrencinin aynı zamanda anlamadan uzaklaşmasını engellemektir. Ayrıca sözlü dil becerileri üzerinde durulmaktadır. Bu bloktaki çalışmalar 30 dk. sürecek şekilde tasarlanmıştır.

9- Kontrol Edilmiş Metinleri Okuma



Şekil 38. Wilson okuma programı metin çalışması

Seviyelere göre belirlenen okuma parçalarının öğrenci tarafından okunması beklenir. Öğretmen okuma sırasında gerekli müdahaleleri yaparak öğrenciye yardım edebilir. Okuma sonrasında, öğrencinin anlama becerisini ölçmek amacıyla sorular sorulur ve okuma metnini tekrar anlatması istenir. Bu bölüm, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar için 10-15 dk. arasında sürebilmektedir.

10-Dinlediğini Anlama/Uygulamalı Beceriler

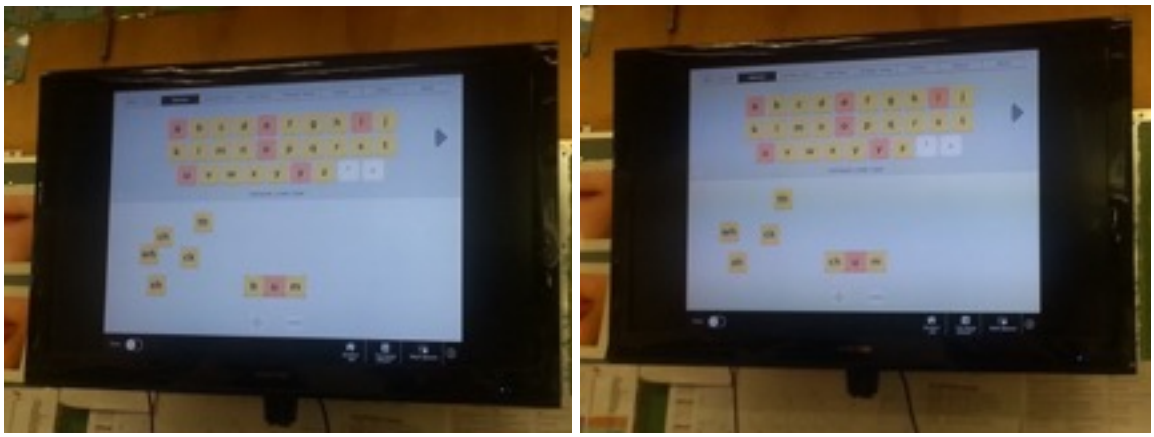
Bu aşamada, öğretmen öğrencinin ilgisini çekecek şekilde bir metin anlatır. Anlatım sırasında görselleştirme tekniklerinden yararlanabilir. Amaç, öğrencinin anlama, kelime ve sözlü dil becerilerini geliştirmektir. Burada bir önceki basamağın aksine kontrol edilmemiş metinler kullanılır. Bu bölüm, grup ve bireysel çalışmalarda 15-30 dk. arasında sürmektedir.

Tablo 10. Wilson Okuma Programı İçin Grup Ders Planı

	BLOK 1	BLOK 2	BLOK 3
Pazartesi	Bölüm 1-5		Bölüm 9
Salı	Bölüm 1,2	Bölüm 6,7,8	Bölüm 9
Çarşamba	Bölüm 1-5		Bölüm 10
Perşembe	Bölüm 1,2	Bölüm 6,7,8	Bölüm 10
Cuma	Bölüm 1,2 (Akıcılık Uygulamaları, grafikler ya da Wilson oyunlarından biri) ve Bölüm 10		

4.2.2.2.1.2. Wilson Okuma Programı Örnek Uygulamaları

1. Wilson Okuma Programı Temelli Bilgisayarda Hece Okuma Örnek Çalışması



Şekil 39. Wilson okuma programının bilgisayarda uygulanması

Wilson Okuma Programı'nın 1. bloğunda yer alan 'Okuma Kavramlarını Öğretmek ve

İncelemek' basamağının uygulanması amacıyla, teknolojiden yararlanılarak yapılan bir etkinliktir. Wilson Okuma Programı teknoloğinin yoğun olarak kullanıldığı ve bu amaçla düzenlenen programların yer aldığı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin fonolojik farkındalığını artırmak, hece ve kelime okuma düzeylerine katkı sağlamak amacıyla yapılan bu etkinliğe örnek oluşturabilecek bir uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen: Şimdi bilgisayarda kelime oluşturma çalışması yapmaya ne dersiniz?

Öğrenciler: Harika!
Öğretmen: İlk kelimeyi bilgisayarda gördüğünüz harfleri kullanarak ben yapacağım. (Öğretmen ilk kelimeyi oluşturur). Nedir bu kelime Mary?
Mary: 'Chum'.
Öğretmen: Evet. Peki ben bu kelimeyi 'bum' kelimesi ile değiştirmek istesem ne yapmam gerekir, Tom?
Tom: Baştaki 'Ch' harflerini, 'p' harfi ile değiştirmemiz gerekir?
Öğretmen: Emin misin? Kelimeyi bir kez daha söyler misin? Dikkatli ol başta hangi sesi çıkarıyorsun?
Tom: Aaa, evet. 'p' değil 'b' harfi olmalıydı.
Öğretmen: Şimdi oldu. (Tom'un söylediği şekilde baştaki harfi 'b' ile değiştirir). Peki bu kelimeyi, 'bom' kelimesine nasıl dönüştürebiliriz, Jaime?
Jaime: 'u' harflerinin yerine 'o' harflerini koyarak değiştirebiliriz.
Öğretmen: Deneyelim bakalım. (Öğretmen, Jaime'in söylediği harfleri yer değiştirir, tüm sınıfa döner). Sizce oldu mu?
Öğrenciler: (Tüm sınıf kelimeyi okur). Evet oldu.
Öğretmen: O zaman, yeni kelimemiz 'bot' olsun. Bu kelimeyi nasıl oluşturabiliriz? ….

Öğrencilerin, bilgisayarın kullanımıyla yapılan bu etkinliğe istekle katıldıkları gözlenmiştir. Özellikle kelimede yer alan harflerden birinin çıkarılmasıyla yapılan yeni kelimlerde hatalar yapılsa da tüm öğrenciler birbirlerinin yaptıkları hataları düzelterek verimli bir okuma çalışması yapmışlardır. Bu çalışma, küçük gruplardan oluşan dislektik öğrencilerin okuma eğitimlerinde kullanılabileceği gibi çalışmanın sınıf içerisinde kullanımının da uygun olduğunu söylemek mümkündür.

2. Heceyi Parmaklara Vurarak Görselleştirme Örnek Çalışması

Araştırmacı tarafından en çok karşılaşılan çalışmalardan biri, heceyi parmaklara vurarak yapılan görselleştirme çalışmasıdır. Bu çalışma hece ve kelime öğretiminde kullanılan, pratik ve yararlı bir çalışmadır. Bu çalışma özellikle Wilson Okuma Programı'nın kullandığı bir yöntemdir ve burada amaç parmakla dokunarak sesleri hissetmektir. Örneğin, "ten" kelimesi için, kelime aşağıdaki şekilde ses kartlarına yazılır. Öğrenci "t" harfini söylerken işaret parmağıyla başparmağına vurur, "e" harfini söylerken orta parmağını baş parmağına dokundurur ve "n" harfini söylerken yüzük parmağını baş parmağına vurur. Bazı öğrenciler içinse, parmaklar sıraya tek tek vurulup seslendirme bittikten sonra "ten" kelimesini birden okurken bütün parmakları yüzeye vurulur. Bu yöntemle, çocuk dokunarak sesleri hissedecek ve sesle ilişkili bir bağlantı sağlamış olacaktır.

Aşağıdaki şekil Wilson Okuma Programı'nın parmaklara vurarak yaptığı hece ve kelime çalışmasını göstermektedir.

/s/ /n/ /o/ /w/

Şekil 40. Wilson okuma programı parmaklara vurarak görselleştirme

Öğretmen: Sana sırayla bazı kelimeler söyleyeceğim. Bu kelimelerin seslerini söylerken baş parmağınla her ses için sırayla parmaklarına vurmanı istiyorum. Sonunda da hepsini birden hızlıca söyleceksin. Sonra da bu kelimeyi sana dağıttığım sayfaya yaz olur mu?

Öğrenci: Tamam.

Öğretmen: 'Snow'.

Öğrenci: /s/ (bu sesi çıkarırken baş parmağını işaret parmağına dokundurur),

/n/ (Öğrenci baş parmağıyla orta parmağına dokunur).

/o/ (Baş parmağıyla yüzük parmağına dokunur).

/w/ (Baş parmağıyla küçük parmağına dokunur ve tüm kelimeyi hızlıca söyler).

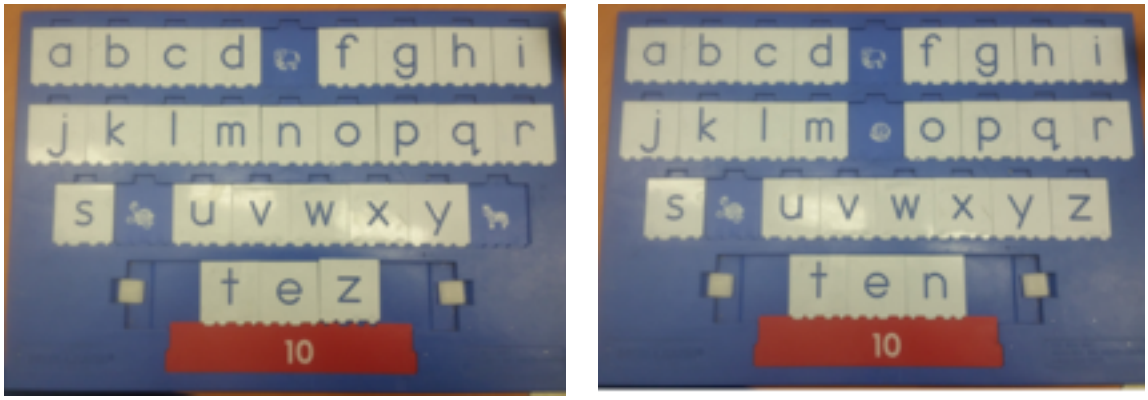
Öğretmen: Şimdi bu sesleri sayfaya yaz.

(Öğrenci, sayfaya s,n,o,w harflerini yazar ve okur).

Öğretmen: Harika şimdi aynı çalışmayı ‘pencil’ kelimesi için yapalım….

Yapılan tüm gözlemlerde, araştırmacı tarafından gözlenen bu çalışma, okuma eğitimi sırasında eğitimcilerin vazgeçemediği yöntemlerden biridir. Bu yöntemin uygulanmasında, küçük yaştaki dislektiklerde problemlerle karşılaşılsa bile öğretmenler, yapılan tekrarlarla bu problemin üstesinden gelmeyi başarabilmişlerdir. Bu yöntemin kelime veya heceyi oluşturan seslere ulaşmada ve ses-harf kodlamasında uygulanan ve son derece başarılı bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Disleksili öğrencilerin, okuma eğitimlerinin hemen hemen her aşamasında karşılaştıkları okuma problemlerinde, analiz etmek amacıyla bu yönteme başvurdukları ve eğitimcilerin de bu yöntemi kullanmaları konusunda öğrencileri teşvik ettikleri araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

3. Wilson Okuma Programı Kelime Yapbozu Örnek Çalışması



Şekil 41. Wilson okuma programı kelime yapbozu

Wilson Okuma Programı’nın içerisinde yer alan bu yapbozlar öğrenciye kelimeleri oluşturan hece ve harfleri analiz etme becerisi kazandırmak amacıyla kullanılır. Bu yapbozlarda, Wilson sistemi tarafından belirlenen kelimelere ait görseller yapboza yerleştirilir ve bu resme ait kelimenin öğrenci tarafından oluşturulması istenir. Wilson Okuma Programı kelime yapbozuna örnek oluşturabilecek bir uygulamaya aşağıda yer

verilmiştir.

Öğretmen: Biraz oyun oynayalım mı seninle?

Öğrenci: Evet, ne oynayacağız?

Öğretmen: Şimdi burada alfabemizin tüm harfleri var. Sana bir resim vereceğim, bu resmi bu boşluğa yerleştireceksin. Sonra da resmin ismini bu harfleri kullanarak üstündeki boşluğa yazmanı istiyorum.

Öğrenci: Anladım.

Öğretmen: Yalnız dikkat etmen gerek bir nokta var. Bu boşluklar yapboz gibi. Yani sen yanlış harfi resmin üstündeki boşluğa yerleştirmeye çalışırsan, parçalar birbirine uymayacaktir ve boşluk kalacaktır arada. Bu nedenle doğru harfi seçtiğine emin ol.

Öğrenci: Tamam.

Öğretmen: (Üzerinde resim olan tabelayı öğrenciye uzatır). Burada ne var?

Öğrenci: On rakamı var.

Öğretmen: O zaman bu tabelayı önce gereken yere yerleştir ve sonrada harfleri kullanarak üzerine yaz lütfen?

Öğrenci: (Tabelayı yerleştirir ve ‘t’ harfini bularak üzerine koyar)

Öğretmen: Gördün mü, ‘t’ harfi tabelaya tam olarak yerleşti, demek ki doğru yoldayız. Devam et lütfen.

Öğrenci: (‘e’ harfini gerekli boşluğa yerleştirir. Son olarak, ‘z’ harfini boşluğa koyar ama parçalar birbirine uymaz).

Öğretmen: Sanırım son harfte bir hata yaptık. Parçalar birbirine uymadı, arada boşluk kaldı fark ettin mi? Tekrar düşün ‘ten’ kelimesinde son harf nedir? İstersen parmaklarını kullanarak heceleyebilirsin.

Öğrenci: (Parmaklarını kullanarak heceler) Son harf ‘n’ olmalıydı.

Öğretmen: Dene bakalım.

Öğrenci: (Harfi yerine koyar ve yerleştiğini görerek sevinir).

Öğretmen: Bu oyun bizim hata yapmamıza izin vermiyor. Bu açıdan çok güzel. Şimdi başka bir resimle devam edelim oynamaya….

Bu etkinliği, eğitimciler öğrencinin iyice sıkıldığına kanaat getirdiği anlarda uygulamaya koymaktadırlar. Böylece, öğrenciyi hem okuma öğretiminden uzaklaştırmamakta hem de oyun oynayarak dikkatini yeniden kelimelere vermesini sağlamaktadır. Öğrencilerin, bu uygulamanın bir parçası olma konusunda oldukça hevesli oldukları gözlemlenmiştir. Görsellerin kullanıldığı bu etkinlikte, öğrencilerin birden fazla duyusunu okuma işi içerisine katarak öğrenmelerinin gerçekleştiği ve bu uygulamanın hem öğrenciler hem de eğitimciler açısından sorunsuz uygulandığı görülmüştür.

4.2.2.3. Lindamood Fonem Sıralama (LiPS) Programı

Patricia C. Lindamood and Phyllis D. Lindamood tarafından; kodlama, fonolojik farkındalık yaratma, okuma ve yazma sorunlarını ortadan kaldırmaya yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış, çoklu duyusal yaklaşım temelli bir okuma eğitimi programıdır. Önceleri 'Derinlemesine İşitsel Ayırım' olarak adlandırılan, 1998'de sonra 'LiPS' olarak adlandırılan bu program; kelime ve kelimeyi oluşturan sesleri ayırt edebilmek için gereken becerileri kişiye öğretmek için tasarlanmıştır. Program, okul öncesi öğrencilerinden ve üçüncü sınıf öğrencilerine okuma eğitimi vermek amacıyla ya da okumada sıkıntı yaşayan, disleksili öğrencilerin sıkıntılarını ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan bir programdır. Programın amacı başlangıç olarak, sesleri üretmek için gerekli olan ağız, dil ve dudak eylemlerini öğrencilerin keşfetmesini sağlamaktadır. Sesleri üreten, etiketleyen ve organize edebilen öğrencilerin, sonrasında okuma ve yazma faaliyetlerini daha kolay organize edebildiklerine inanan bir okuma eğitimi programıdır (WWC Intervention Report, 2010).

Programın ana felsefesi, sesleri ağızdan çıkarırken kullanılan duyu organları ile beynin sesleri işlemesi arasında bağlantılar kurmayı sağlamaktır. Başka bir deyişle, öğrencilerin duyusal ve bilişsel beceriler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olarak okuma problemlerinin üstesinden gelmesini sağlamaya dayalı bir programdır. Bu nedenle, sesleri çıkarırken ağzın, dilin, yanakların, dişlerin, burnun aldığı şekillerin öğrenci tarafından farkına varılması ve bu yolla öğrencinin fonolojik farkındalık kazanması sağlanmaktadır. Farkındalık kazandırma sırasında uygulanan basamaklarla, açık anlaşılır yönergelerle sistemli bir okuma eğitimi programıdır.

Sesleri çıkarma sırasında fiziksel özelliklerimizi; görerek, duyarak ve hissederek farkında olmak Lips için önemlidir. Program öğrencilerin sesleri üretmek için kullandıkları oral motor hareketleri ile sesbirimleri keşfetmeye yardımcı olur. İlk olarak 1969 yılında 'Derinlemesine İşitsel Ayırım' adıyla Kaliforniya'da küçük bir öğrenme merkezinde kurulan Lindamood Öğrenme Süreçleri; şu an ABD genelinde 50 öğrenme merkezi, İngiltere-Londra ve Avustralya-Sidney'deki merkezleriyle okuma eğitimi konusunda hizmetler vermektedir. Şu an hâlâ, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından başarılı bulunan ve pek çok eğitimcinin okuma eğitimi çalışmalarında kullandığı bir çoklu duyusal okuma programıdır (www.lindamoodbell.com).

Okuma eğitimini seslerin fiziksel özelliklerinden yararlanarak kişide fonolojik farkındalık yaratmayla işe başlayan ve sonrasında okuma, yazma ve akıcılık kazandırmayı amaçlayan Lips okuma eğitimi programı, 2011 yılında Lindamood ve Lindamood (2011) tarafından dördüncü basımı çıkarılarak yenilenmiştir ve programın 9 basamaklı bir yapısı bulunmaktadır. Bunlar:

1.Öğrenme İkliminin Ayarlanması,

2.Ünsüzlerin Belirlenmesi ve Sınıflandırılması,

3.Ünlülerin Belirlenmesi ve Sınıflandırılması,

4.Basit Hece ve Kelimeler,

5.Temel Okuma ve Yazma,

6.Önemli Kelimelerin Listesini Yapmak,

7.Uzun Hece ve Kelime Çalışmaları Yapmak,

8.Birden Fazla Heceli Kelimeleri Okuma ve

9.Bağlamsal Okuma ve Yazmadır.

4.2.2.3.1. LİPS Basamakları

1. Öğrenme İkliminin Ayarlanması

Öğrenciye, beyin ve duyular arasındaki bağlantıyı göstermek hedeflenmektedir. Böylece çocuğun; görme, işitme ve ağız hareketlerinin farkına vararak fonolojik farkındalık kazanması sağlanır. Bu amaçla şu adımlarla öğrenci, okuma iklimine hazırlanabilir:

- Sesler hakkında düşünmeyi öğrenecekleri çocuklara anlatılmalıdır. Okuma ve yazmayı kolayca öğrenebilmek için, kelimeleri oluşturan sesleri düşünme gerektiği açıklanmalıdır.

- Tahtaya insanın yandan görünümü olan kafa çizilir. Sorular sorarak tek tek duyular kafanın içerisine yerleştirilir. (Öğrenmek için görme duyumuzu ve işitme duyumuzu kullanıyoruz değil mi? Düşünmek için neye ihtiyacımız var?) Öncelikle kafanın içerisine göz, kulak yerleştirilir sonrasında beyin çizilir.

- Ağız hareketleri hakkında konuşulur ve ağız çizilir. (/b/ sesini söylerken neleri kullanıyorum? Burada ağzımızda dudaklarımızı kullandığımız üzerinde durulur. Çeşitli seslerle dil, dudakların ağız içinde yaptığı hareketleri hissetmeleri istenir).

- Kafaya çizilen tüm organları birbirine bağlayacak şekilde çizgi çizilerek aradaki bağ vurgulanır (Okuma yaparken görmenin, duymanın ve ağzımızın yaptığı hareketlerin önemli olduğunu öğreneceğiz).

2. Ünsüzlerin Belirlenmesi ve Sınıflandırılması

Öğrencilere sessiz harfler öğretilirken birbirine yakın olan seslerden başlanır. Bu ses çiftlerinden birini söylerken öğrenci boğazına dokunduğunda boğazında meydana gelen titreşimi eliyle hissedecektir. Bu sese gürültülü kardeş adı verilir. Diğer sesi söylerken boğazında bu titreşimi hissedemediğinden buna da sessiz kardeş adı verilir. Örneğin /p/ sessiz kardeş, /b/ ise onun gürültülü kardeşidir. Böylece sesi hissederek farkındalık yaratılmaya çalışılır. Gerekli tekrarların yapılmasından sonraki aşama ise sesi, seslere ait olan ve Lips Programı'nda hazır olarak verilen, resimleri göstererek yani görerek, sonra ise sadece duyarak ayrımını yapmaktır.

- Hisset-Tanımla-Etiketle: Öncelikle öğrencilere birer ayna verilerek ve sese ait olan ağız resmi tahtaya yapıştırılarak, sesi görerek ve hissederek fark etmesi sağlanır. Sesin boğazda titreşim yapıp yapmadığı öğrencilere keşfettirilir. Sonrasında öğrencilere 'Sesi söylerken ağzınızı nasıl kullandınız? Dudaklarınızı kullandınız mı? Diliniz sesi söylerken nasıl bir şekil aldı? Sesi söylerken boğazınızda titreşim oluştu mu? Bu durumda ses gürültülü mü yoksa sessiz kardeş mi?' şeklinde sorular sorularak sesin çocuk tarafından özümsenmesi sağlanır.

  Burada, eğer istenilirse sesin harf formu çocuklara tanıtılarak etiketleme yapılabilir. Ses-harf kodlamada bu basamaklar kullanılarak, duyular aracılığıyla öğrenciye ses-harf ilişkisi hissettirilir.

- Ses çiftlerinden sessiz kardeşle öğretime başlanır. Sesi hissetirme, tanımlama ve etiketleme basamağından sonra bu sesin partner sesi olan gürültülü ses hemen ardından öğretilerek, bu iki ses arasında karşılaştırma olanağı sağlanır.

- Öğrenilen sesle başlayan kelime örnekleriyle ses pekiştirilir. Örnek kelimelerin hangisinin sessiz kardeş, hangisinin gürültülü kardeşle başladığı sorulur ve sesler arasında ayrım yaparken duyu organlarını kullanmaları istenir.

3. Ünlülerin Belirlenmesi ve Sınıflandırılması

Sesli harfler öğretilirken dört basamak altında öğretim yapılmaktadır. Lips eğitim modeli ünlüleri, söyleniş esnasında ağzın aldığı şekle göre kategorilere ayırmıştır.

- Ünlülerin öğretimi yapılırken önce, /ee/, /i/, /e/, /ae/, /a/ ve /u/ seslerinden başlanır. Sesliler öğretilirken öğrencilerden ağzın, çenenin ve dilin aldığı pozisyonlara dikkat çekilir. Burada yapılan açıklamalar okunurken, bu seslerin İngiliz diline ait sesler olduğu unutulmamalıdır. İlk olarak /ee/ den başlanır. Bu sesi söylerken dilin önde olduğu, çenenin aldığı konumu ve ağzımızın gülümseme hareketine benzer bir hareket yaptığına dikkat çeilir. Sonraki ses olan /i/ sesinde dilin çok küçük bir miktarda geriye kaydığına, /e/ sesinde biraz daha geriye, /ae/ sesinde bir miktar daha

geriye, /a/ ve /u/ sesinde geriye giderek ve çene-ağız şeklinin gerilediğine dikkat çekerek öğretim yapılır. Burada öğrencilere her ses için var olan ağız etiketleri gösterilerek ve sesi söylerken ayna ile kendi ağızlarını incelemeleri söylenerek farkındalık yaratılmaya çalışılabilir.

Burada amaç sesleri söylerken duyu organlarını nasıl kullandığını çocuğun farkına varmasını sağlamaktır. Böylece öğrenci, 'cat' kelimesini söylediğnde /a/ sesinde ağzının, dilinin, çenesinin aldığı pozisyona göre harfi keşfedebilecektir.

Burada, sesleri sırayla öğretmek amacıyla renkli karelerden yararlanılır. Sesleri söylerken ağzının gittikçe geriye doğru ilerlediğini öğrenen öğrenci, kareleri de önden arkaya doğru sıralayarak ve her birini sıralarken sesleri söyleyerek, seslere görsel bir anlam kazandırmış olmaktadır.

- Bir sonraki ünlü grubunun öğretiminde de daha önce izlenen mantığa paralel şekilde bir öğretim uygulanır. Öncelikle, öğrenciye en son öğretilen ünsüz olan /u/ öğretildikten sonra /o/ ve /au/ seslerini söylerken ağzın, dilin ve çenenin aldığı pozisyonun aşağı mı yukarı mı doğru olduğu sorulur. Renkli kareler kullanılarak görsel olarak hafızaya alınması sağlanır.

4. Basit Hece ve Kelimeler

Sesli ve sessizleri öğrenen öğrenciden; sesli ve sessiz harfin yan yana gelmesiyle oluşturulabilecek basit hecelerle öğretim yapılır. Örneğin op, os, ok…Burada her seferinde yalnız bir değişiklik yaparak yeni heceler türetmek ve öğretmek önemlidir. 'ran' hecesini öğretirken sadece 'a' harfini bırakıp 'cap' hecesini öğretmek yerine yalnızca bir harfini değiştirerek 'can' hecesine geçiş yapılmalıdır. Burada eğitimde küçük adımlarla ilerleme yapmak, öğrencinin emin adımlarla ilerlemesini sağlama için önemlidir.

Hece öğretimi yapılırken iki harften oluşan hecelerden başlanılır. Önce sesli+sessiz, sessiz +sesli ve sonrasında üç harfli hecelere geçiş yaparak ve heceleri genişleterek kelimeye ulaşılır.

Burada kelime zincirleri denilen işlem uygulanmaktadır. Öğrenilen kelimeye yakın kelimeler öğretilerek öğrencinin kelime hazinesi zenginleştirilir. Örneğin; kat, yat, yak, yaz, saz, siz, giz, guz.. Burada bilinen kelimelerin kullanımının yanı sıra öğrencinin anlam veremediği bilinmeyen kelimeleri kullanmak da önemlidir.

Yeni bir kelime öğretildiğnde 'Üç Adımda İlerleme' modeli kullanılabilir:

1.Adım: Yeni ve eski kelimeyi okut.

2.Adım: Yeni ve eski kelimelerin yer aldığı resimlere dokun ve yeniden okut.

3.Adım: Kelimede değişiklik yap ve yeniden okut.

5. Temel Okuma ve Yazma

Hece ve basit kelimeleri okuyabilen öğrenciyle bu basamakta pratik yaparak okumasında akıcılık sağlama amaçlanmaktadır. Burada da kelime zincirleri oluşturmak önemlidir.

Temel okuma aşamasında;

- Isınma: Burada öğrenciye birkaç sesle ısınma yapmak istediği söylenir ve söylediği kelimedeki sesli ve sessiz harfleri incelemesi istenir. Bu incelemeyi, kelimeyi renkli karelerde izleyerek yapar ve hemen ardından eski kelimeye yakın br kelime daha söylenerek, eski kelimeyi bu kelimeye çevirmesi istenerek, birkaç kelime zinciri yapılır.
- Görev: Bu aşamada, daha önce renkli karelerle okuyan öğrenciye, sesleri öğrenme için farklı bir yöntem kullanacakları söylenir ve mıknatıslı harfler panoya yerleştirilir.
- Kategorilere ayırarak mıknatısları düzenle: Daha önce sesli ve sesiz harfleri öğretirken kullanılan sıra ve kategoriye göre mıknatıslar panoda düzenlenir ve öğrenciye bu kategorileri fark edip etmediği sorulur.
- Dinleme: Bu aşamada ilk olarak öğretmen mıknatısla yazdığı kelimeyi söyler, öğrenciden tekrar etmesini ister. Sonra ağız etiketinden bu kelimenin seslerinin hangi etiketlere ait olduğunu bulmasını ister. Mıknatıslarla yapılan çalışmalarda, ilk

zamanlarda öğrenciden her zaman bu etiketleri bulması beklenir. Bu durumdan daha sonra vazgeçilebilir.

- Kontrol: Öğrenci kelimeyi söyledikten sonra, kelimeyi parmağıyla takip ederek bir kez daha okur.
- Zincirler Yapma: Yeni kelimeler oluşturularak aynı işlemlere devam edilir. Sadece, zincirleme işlemi yapılırken, hata yapana dek öğrenciden etiketleme yapması beklenmez. Bu zincirleme işlemini öğrenci yeni kelimeler bularak ve mıknatısları hareket ettirerek kendisi yapar.
- Görev Değişimi: Öğretmen, bu kez mıknatısları kendisi kaydırarak zincirler oluşturacağını, öğrenciye de kendisinden bu zincirleri okumasını beklediğini söyler.
- Etiketleme: Yeni kelime oluşturulurken, eski kelimeden çıkarılan sesler, Lips'e göre kategorilendirilen gruplardan sesin ait olduğu grup söylenerek, ses çıarılır. Örneğin: 'fat' kelimesindeki ünlü olan /a/ sesi çıkarılır ve başka bir ünlü örneğin /i/ konularak 'fit' yapılır…
- Tüm Kelimeyi Okuma: Öğrenci, tek tek sesleri analiz ettikten sonra tüm kelimeyi okuması için teşvik edilir.
- Tekrar: Her oturum için basamaklar izlenerek gerekli tekrarlar yapılır.

Mıknatıslı harflerle yapılan bu basamaklar izlendikten ve yeterli çalışma yapıldığına inanıldıktan sonra, mıknatısla yazılan kelimenin öğrenci tarafından yazılması beklenir. Öğrenciden, sesleri her yazışında ağız hareketlerini kontrol ederek harfleri tek tek yazması beklenir. Bu çalışma, yazma becerisini geliştirirken aynı zamanda okuma becerisini de geliştirebilmektedir.

6. Önemli Kelimelerin Listesini Yapmak

Bu aşamada öğretmen, İngilizce için önemli olan ve 'Sight Word' adı verilen ve tüm eğitimcilerin sık sık okuma eğitimi sırasında kullandıkları bu kelimelerin listesini yapar. Bu kelimeleri büyük harf kullanmayarak, küçük harflerle ve siyah yazı rengi kullanarak

kartlara yazar. Bu kartlarla yapacağı çalışmalarla, öğrencinin sorun yaşadığı kelimeleri belirler ve listeler. Bu kelimeler üzerinde yapacağı yoğun çalışmalarla öğrencinin okumada akıcılığı yakalaması beklenir.

7. Uzun Hece ve Kelime Çalışmaları Yapmak

Bu aşamaya kadar yapılan basit hece ve kelime çalışmalarında uygulanan işlemler sırasıyla uzun hece ve kelime okuma öğretiminde de uygulanır. Öncelikle ağız resimleriyle etiketleme yapılır, üç adımda ilerleme işlemi uygulanır, renkli karelerle sesin görsel çözümlemesi yapılır. Zincirler yapılarak uzun hece ve kelimelerde akıcılığa ulaşılması sağlanır. Mıknatıslı harfler kullanılır ve sonrasında yazma çalışması yapılır. Son olarak da kelime listelerinin okuma yazma çalışması yapılarak son aşamada sorun yaşanılan kelimeler üzerinde çalışmalara devam edilir.

8. Birden Fazla Heceli Kelimeleri Okuma

Başlangıçta tek heceli kelimelerle yapılan çalışmalar, öğrencinin bu heceleri okuduğuna emin olunduktan sonra, birden fazla heceden oluşan kelimelerle yapılan çalışmalarla devam etmektedir. Öncelikle öğrenciye kelimenin kaç heceden oluştuğunu öğretmek gerekmektedir. Bu aşamada, öğrenciden kelime kaç heceden oluşuyorsa hece sayısı kadar ellerini birbirine vurarak hece sayısına ulaşması istenebilir.

Renkli kareler burada da kullanılabilir. Öğrenciden hece sayısı kadar kareyi yan yana dizmesi istenebilir. Bu karelerle zihinsel olarak kelimeyi görselleştiren öğrenci, kelime üzerinde analiz yapabilme fırsatını da bulmuş olacaktır.

Bir sonraki aşamada kelimeyi oluşturan bir kareyi değiştirerek, yani bir heceyi değiştirerek yeni kelime zincirleri yapılabilir. Bu kelime türleri üzerinde akıcılık sağlayana kadar, tek heceli kelimelerin okunması için uygulanan basamaklar bu aşamada da uygulanır.

9. Bağlamsal Okuma ve Yazma

Bağımsız olarak kelimeleri okuyabilecek seviyeye gelen öğrenciler, artık cümle ve paragraf çalışmaları yapacak durumdadırlar. Öncelikle büyük fontlu, kısa cümlelerin yer aldığı kitaplardan başlanabilir.

Öğrenci ilk olarak parmakları ya da kalemleriyle takip ederek yüksek sesle okuma yaparlar. İkinci aşamada, hızlı bir şekilde ilk paragrafı tarayarak okumakta zorlandıkları kelimeyi işaretlerler. Öğretmen okurken, onların işaretledikleri bu kelimeler üzerinde özellikle durur. Diğer paragraflar için de bu işlemin aynısı tekrar edilir.

Okuma işleminden sonra, öğrenciden söylenen cümleleri yazması istenir. Burada, kelimelerin hecelerini söylerken paralel bir şekilde, eş zamanlı olarak yazmaları beklenir.

4.2.2.4. Disleksik Bireylere Uygulanan Diğer Eğitim Programları

4.2.2.4.1. Barton Okuma Programı ve Heceleme Sistemi

Barton Okuma Programı (Barton Reading and Spelling System), Susan Barton tarafından uygulanan, Orton-Gillingham okuma prensibine dayanarak oluşturulmuştur, sistematik bir okuma programıdır. Bu program, fonetik, okuma ve yazmada problem yaşayan ve yaş sınırlaması olmaksızın herkesin uygulabileceği bir okuma sistemi olarak tasarlanmıştır.

On seviyeden oluşan programda her seviye 10 ila 15 arasında değişen alt derslerden ve her ders alt prosedürlerden oluşmaktadır. Okuma programının bileşenlerinin her biri ve anlamı Barton'un web sitesinde yer almaktadır (Barton, 2000; Mihandoost ve Elias, 2011).

Barton, programını birebir öğrenme üzerine planlamasına rağmen bu program küçük gruplar üzerinde de uygulanabilir fakat sınıf içerisinde uygulanabilecek bir program değildir. Birebir öğretim yapılamayacak durumlarda maksimum üç kişiden oluşan gruplar önerilmektedir.

Araştırmacı, programının; haftada iki kez ve birer saatlik programlar şeklinde iki ya da üç yıla yayarak uygulanmasını önermektedir. Program fonolojik farkındalık becerisinin öğretimine dayalı olan Seviye 1'den başlayarak birbirini sistematik olarak takip eden

Seviye 10'a kadar devam etmektedir. Dislektiğin hangi seviyeden başlayacağını gösteren bir testle seviye belirlenerek eğitim süreci başlamaktadır (Arndt, 2007; Giess, 2005).

Barton Okuma Programı'nın seviyeleri aşağıda verilmekle birlikte, bu programın ABD'de konuşulan İngilizceye göre oluşturulduğunu ve bazı özelliklerinin dilimizin yapısına uygun olmadığını göz önünde bulundurmak gerekir.

Tablo 11. Barton Okuma Programı'nın Seviyeleri

BARTON OKUMA PROGRAMINI OLUŞTURAN SEVİYELER	
Barton Seviyeleri	Seviyenin Adı
1.	Fonolojik Farkındalık
2.	Ünsüzler ve Kısa Ünlüler
3.	Tek ve Kapalı Heceler
4.	Çok Heceli Kelimeler ve Ünlü Takımları
5.	Ön Ek ve Son Ekler
6.	Sessiz 'e' İçin Altı Sebep
7.	Ünlü-R
8.	İleri Ünlü Takımları
9.	Yabancı Dillerin Etkileri
10.	Latince Kökler ve Yunanca Birleştirme Biçimleri

Seviye 1- Fonolojik Farkındalık: Bu seviyede, her harf için oluşturulmuş, üzerinde harfin yazılı olduğu, ünlüler ve ünsüzler için farklı renkte dizayn edilmiş küplerle (örneğin ünlüler kırmızı ünsüzler mavi küplerden oluşmaktadır), öğrenci harfleri tanımaya ve o harflerle hece ve kelime oluşturmaya çalışmaktadır. Eğitici, ilk seviye için bir ünlü ve bir ünsüzden oluşan kombinasyonlarla çalışmaya başlamaktadır.

Örneğin; “at”, hecesini renkli küplerle zemine yazar. Önce kendi dikte eder ve sonra yavaş bir şekilde öğrencinin dikte etmesini ister. Dikte ederken parmağını kullanmalıdır. Öğrenci küplere okunarak sesleri aynı anda söyler. İlerleyen zamanlar için heceye harf ekleyerek ya da heceden harf çıkartarak yeni heceler türetilir, anlamlı kelimelere ulaşılana kadar bu çalışma devam eder.

Seviye 2- Ünsüzler ve Kısa Ünlüler: Bu seviyede, İngilizcedeki 21 ünsüz, 5 ünlü ve “digraf” adı verilen tek sesi oluşturan iki harf, örneğin “ch: ç”, beş tanesi öğretmek hedeflenmektedir. Bu seviyede beş ders yer almaktadır. Bu seviyede ünsüzler gruplara ayrılmıştır. Her seviyede belirlenen ünsüzler ve kısa ünsüzler olan kombinasyonları, ilk dört derste öğretilmektedir. Beşinci derstte ise, beş adet “digraph” ve kısa ünsüzlerle olan kombinasyonlar öğretilmektedir.

Seviye 3- Tek ve Kapalı Heceler: Bu seviyede amaç, İngilizceye ait bir özellik olan ve harflerin kelimenin başında, ortasında ve sonunda olma durumuna göre değişik seslendirilmesinden kaynaklanan kurallar, tek-kapalı hecelerle birlikte öğretilir.

Seviye 4- Çok Heceli Kelimeler ve Ünlü Takımları: Bu seviyede öğrenciye, açık hece öğretilerek birden fazla hece oluşturulmaya başlanır. Kelimede ne kadar sesli varsa o kadar hece olacağı belirtilir, heceleri doğru yerlerinden ayırarak okuma çalışmaları yapılır.

Buraya kadar olan seviyelerde okuma için gerekli olan temel mantık verilmektedir. Bundan sonraki seviyeler, İngilizcenin yapısına ait kuralların verildiği ve bu dilde okuma yapılabilmesi için mutlak öğrenilmesi gereken kuralları içermektedir.

Barton, dersleri planlarken belirlediği bir yönergenin izlenilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Ona göre, derse başlamadan önce dislektikle birlikte fonolojik farkındalık çalışmaları yapılarak ön bilgiler yoklanmalıdır. Sonrasında bir önceki ders tekrar edilmelidir. O ders için öğretilecek her kural renklerle öğretilmelidir. Öğretilecek kural öncelikle anlamsız kelimeler seçilerek yapılmalıdır. Kelime heceletilmeli ve sonrasında, önceki öğrenmelerde kullanılan kelimeler genişletilerek gerçek kelimelere ulaşılmalıdır.

Bundan sonraki aşamada akıcılığı kazandırmak amacıyla bağlaç, yüklem gibi sözcük grupları öğretilmelidir. Bu seviyeye kadar renkli küplerle yapılan çalışmalar bundan sonra

kâğıt üzerinde yapılmalıdır. Kelime çalışmalarından sonra öğrenilen kelimeleri içeren cümleler oluşturularak, genişletme çalışmalarına devam edilmelidir. Dersin sonunda öğrenciye iki hikâye okutulmalıdır. Birinci hikâye sesli okutularak öğrencinin akıcılığı test edilir, seçilen ikinci hikâye ise sessiz okutularak öğrencinin anlaması test edilir. Dersi bitirdikten sonra ödev olarak verilecek ekstra sayfalarla gelecek derse kadar pekiştirme ve tekrar yapma olanağı sağlanır.

4.2.2.4.2. Davis Okuma Programı

Ron Davis, kendisi de ciddi derecede dislektik olan bir araştırmacıdır. 1980 yılında, 38 yaşında iken, kendini tedavi eden, disleksinin üstesinden gelebilecek bir tedavi metodu geliştirmiştir. Alanında uzman pek çok araştırmacıyla yaptığı klinik pek çok testten sonra geliştirdiği bu okuma programı, yetişkin ve çocuklardaki disleksinin üstesinden gelmeye olanak sağlamaktadır.

Ron Davis, Dr. Fatıma Ali ile birlikte, 1982 yılında, Kaliforniya'da Okuma Araştırma Konseyi Disleksi Düzeltme Merkezi'ni kurmuştur. 1994 yılında ise 'The Gift of Dyslexia" adlı kitabının ilk baskısını yayımlamıştır.

Ron Davis, "The Gift of Dyslexia" adlı kitabında disleksinin zihinsel bir gerilik değil aksine onlara özel bir hediye ve yetenek olduğundan bahsetmektedir. Bu nedenle, "Churchill, Leonardo da Vinci, Wall Disney, Albert Einstein" gibi pek çok ünlüyü dislektikler arasında saymaktadır. Ona göre, dâhilerin beyinlerinin çalışma disipliniyle dislektiklerinki aynıdır ve bazı bakımlardan dislektikler diğer insanlara göre daha özeldir. Bunlar:

1. Yüksek oranda çevrelerinin farkındalardır.

2. Ortalamadan daha fazla meraklıdırlar.

3. Kelimeler yerine ağırlıklı olarak resimlerle düşünürler.

4. Sezgisel ve anlayışlıdırlar.

5. Bütün duyularını kullanarak, çok boyutlu düşünür ve algılarlar.

6. Hayallerini gerçekçi yaşayabilirler ve canlı hayalleri vardır.

Bu yeteneklerin varlığı, her dislektiği dâhi yapar anlamına gelmemekle birlikte; bu yeteneklerini kullanabilen dislektikler farklı yönlerde de olsa işinde ustalık kazanabilirler. Bu alan Einstein'ınki gibi fizik, Walt Disney'inki gibi sanat ya da Leonarda da Vinci'ninki gibi birden fazla alanda olabilir.

Ron Davis kitabında, düşünme çeşitlerini ele alırken; bazı insanların kelimelerle bazı insanların ise resimlerle düşündüğünden bahsetmektedir. İnsanların pek çoğunun kelimelerle düşündüğünü bunun aksine dislektiklerin resimlerle düşündüğünü bu nedenle okuma sorunları yaşadıklarından bahseder. Çünkü resimlerle düşünmek kelimelerle düşünmekten büyük oranda hızlıdır. Bu nedenle adım adım çalışabilmek yerine tüm resmi görebilirler. Örneğin;

"The Brown horse jumped over the Stone" cümlesini okuyan bir dislektik; cümleyi okumaya başlamak için konsantre olan dislektik "the" kelimesini zihninde resmedemediği için burada sıkıntı yaşamaktadır, okumayı bekler ve bir süre sonra ya da yardımla bu kelimeyi okur ya da atlar, "Brown" kelimesini sorunsuz okur çünkü bu kelimeyi kahverengi ile eşleştirerek resmetmiştir; "horse" kelimesinde sıkıntı yaşamaz, onu okur çünkü zihni bu kelimeyi "kahverengi bir at" ile eşleştirmiştir. "jumped" kelimesini okur çünkü okurken zihninde yükselen bir atı resmedebilmiştir. "over" kelimesini okuyabilir, okurken yükselen atın ardında kalan kısmı resmeder. "the" kelimesini okurken konsantrasyon sıkıntısı yaşayabilir, çünkü zihninde resmetme süreci durmuştur. Konsantrasyonundaki bu şüpheyle okumaya devam eder ve "Stone" kelimesini okur çünkü zihninde bir kayayı resmedebilmiştir.

Davis Okuma Programı; dislektiklerin, okumaları sırasında geliştirdikleri bu özel yetenekleri kullanarak, kendilerine güvenmelerini sağlayarak, onları okumaya güdüleyen bir programdır. Davis'e göre, dislektiklerin kelimeleri parçalarına ayırarak harflerle okumasını sağlamak doğaları gereği çok zordur. Bunun yerine, anlam temelli ve görsel bir eğitim yöntemiyle onlara okuma öğretilmesi gerektiğini söylemektedir.

Okumakta zorlandıkları kelimeleri tekrar tekrar okutmak ya da heceletmek onlar için zaman kaybıdır ve bu durum onların huzursuz olmalarına yol açmaktadır. Çünkü,

dislektikler okurken beyinlerinde yarattıkları resme sığdıramadıkları hiçbir resmi beyninde tutmazlar. Bu nedenle bütünü resmettikten sonra öğretim yapılmalıdır.

4.2.2.4.3. Dolch Kelime Listesi

Edward William Dolch tarafından 1948 yılında yayımlanan, "Problems in Reading" adlı kitapta derlenen kelime listesidir. Bu kelime listesi, akıcı okuma sırasında hızla okunması gereken en yaygın 220 kelimeden oluşmuştur. Dolch, bu kelimeleri derlerken 1930'lu ve 1940'lı yıllarda çocukların okuma kitaplarında ve çocuklar tarafından en çok kullanılan kelimeleri göz önüne alarak çalışmasını yapmıştır (Johnson, 1971).

Dolch kelime listesini oluştururken; kendi listesinden önce çocukların okumalarını akıcı hâle getirmek amacıyla oluşturulan üç kelime listelesinden yararlanmıştır. Bunlardan ilki; 1928 yılında, Child Study Committee of the International Kindergarten Unions tarafından yayımlanan, çocukların birinci sınıfa başlamadan önce yaygın olarak kullandıkları 2596 kelimeden oluşan listedir. Dolch bu listeden en yaygın bulduğu 510 kelimeyi seçmiştir.

Dolch'un yararlandığı ikinci liste; 1926 yılında yayımlanan ve 1811 kelimeden oluşan The Gates Primary Word List'tir. Dolch bu listeden ilk 500 kelimeyi seçmiştir. Üçüncü olarak ise; 1922 ve 1929 yılları arasında yayımlanan The Wheeler-Howell First Grade kelime listesinden 453 kelime seçmiştir. Dolch, bu üç listeden seçtiği kelimelerden ortak olanlardan 220'sini seçerek kendi kelime listesini oluşturmuştur. Böylece; anahtar kelimelerden oluşan, her türlü konu ve metinde kullanılabilecek, çocukların kullanım sıklığı gözetilerek oluşturulacak bir kelime listesi hazırlamıştır (Dolch, 1936; Johnson, 1971).

Dolch'un kelime listesi; genel, yaygın bir metnin kelimelerinin %50 ila %70 civarını karşılamaktadır. Bu nedenle, ABD'de okul öncesinden başlayarak ilkokul 3. sınıfa kadar verilmesi ve öğretilmesi gereken önemli hedefler arasındadır. Bu kelime listesi; zamir, sıfat, zarf, edat, bağlaç ve fiilleri içerir. Dolch'un 220 kelimeden oluşan listesinin haricinde, 95 isimden oluşan kelime listesi de haricen yer almaktadır. Flash kartlar

kullanılarak, oyunlar oynanarak, yazma çalışmalarıyla; Dolch'un kelime listesi, okumayı geliştirmek amacıyla öğretilmektedir.

Aşağıdaki şekillerde Dolch kelime ve isim listesi gösterilmektedir.

CONJUCTIONS
And –As-Because-But -If -Or
PREPOSITION
About-After- At-By- Down-For- From-In-Into-Of-On-Over-To-Under-Upon-With
PRONOUNS
He-Her-Him-His-It-Its-Me-My-Myself-Our-She-That-Their-Them-These-They-This-Those Us-We-What- Which-Who-You-Your
ADVERBS
Again-Always-Around-Away-Before-Far-Fast-First-Here-How-Just-Much-Never-No-Not Now-Off-Once-Only-Out-So-Soon-Then-There-Today-Together-Too-Up-Very-Well-When Where-Why-Yes
ADJECTİVES
a –all- an- any -best –better- big- black- blue- both- brown –clean- cold –eight- every-five four- full- funny- good- green- hat- kind –light-little- long- many- new- old- one –own pretty- red- right- round -seven –six- small-some-ten-the- three- two- warm- white- yellow
VERBS
am –are- ask- ate- be- been- bring- buy- call- came- can- carry- come- could- cut- did- do does –done- don't- draw- drink- eat- fall- find- fly- found- gave- get- give- go-goes- going got- grow- had- has- have- help- hold –hurt- is- jump- keep- know- laugh- let-like-live –look made- make- may- must- open –pick- play- please- pull- put- ran- read- ride- run-said- saw say- see- shall- show- sing- sit- sleep –start- stop- take- tell- thank- think- try-use- walk want- was –wash- went- were- will- wish- work- would -write

Şekil 42. Dolch kelime listesi

Apple-baby- back- ball- bear- bed- bell- bird- birthday- boat- box- boy- bread- brother- cake- car-cat chair- chicken- children- Christmas- coat- corn- cow- day- dog- doll- door- duck- egg- eye-farm farmer- father- feet- fire- fish- floor- flower- game- garden- girl- goodbye- grass- ground-hand- head hill- home- horse- house- kitty- leg- letter- man- men- milk- money- morning-mother- name -nest night- paper- party- picture- pig- rabbit- rain- ring- robin- Santa Claus-school- seed- sheep- shoe sister- snow- songs-quirrel- stock- street- sun- table- thing- time- top-toy- tree- watch- water- way wind- window- wood

Şekil 43. Dolch isim listesi

4.3. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitimin İşleyişi

4.3.1. ABD'deki Okullarda Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda dislektik bireylere uygulanan destek eğitiminin işleyişi, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formuyla eğitimcilere sunulan 6 soru ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu sorular şunlardır:

Kurumunuzda, dislektik bir öğrencinin özel eğitim kapsamında değerlendirilebilmesi için nasıl bir süreçten geçmesi gerekiyor?

Özel eğitim hizmetlerinde, bu öğrenciler nasıl bir eğitsel süreçten geçiyorlar?

Özel eğitim hizmetlerinin, bu öğrencilere sorunlarına yönelik yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Özel eğitim kapsamında değerlendirilmeyen fakat okuma problemi olan öğrencileriniz için okulunuzda ne tür destek eğitim uygulamaları yapılmaktadır?

Bu uygulamalar hakkında bize açıklama yapar mısınız?

Destek eğitim kapsamında uygulanan bu eğitimlerin verimli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Bu sorularla aynı zamanda, alanyazın taramasında kullanılan kavramlara da ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından, Old Town İlkokulu'nda ve Asa Adams İlkokulu'nda yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, bu okullarda dislektik bireylere uygulanan eğitimsel uygulamalar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. ABD'deki Okullarda Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Gözlem ve Görüşme Sonuçları

UYGULANAN EĞİTİM UYGULAMALARI	GÖZLEMLENEN OKULLAR
RTI Eğitim Modeli	1-Old Town İlkokulu 2- Asa Adams İlkokulu
Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı	1-Old Town İlkokulu 2- Asa Adams İlkokulu
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP)	1-Old Town İlkokulu 2- Asa Adams İlkokulu
Bölüm 504 Planı	1-Old Town İlkokulu 2- Asa Adams İlkokulu
Yeterli Yıllık İlerleme (AYP)	1-Old Town İlkokulu 2- Asa Adams İlkokulu

Araştırmacı tarafından gözlem ve görüşme yöntemleriyle tespit edilen, Old Town İlkokulu'nda ve Asa Adams İlkokulu'nda dislektik bireylere uygulanan eğitim uygulamalarını beş başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:

1.RTI Eğitim Modeli,

2.Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı,

3.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP),

4.Bölüm 504 Planı ve

5.Yeterli Yıllık İlerleme (AYP) dir.

Okullarda yapılan gözlemlerde, sınıf öğretmenlerinin dislektiklere IEP Planına uygun olarak eğitim hizmeti verdikleri tespit edilmiştir. Diğer dikkat çeken bir uygulama ise kurumlardaki özel eğitim öğretmenlerinin dislektiklere uyguladıkları eğitimde izledikleri yoldur. Old Town İlkokulu'nda görev yapan özel eğitim öğretmenleri, sene başında

yaptıkları ve yeterlilikleri, uzmanlık alanları ve aldıkları eğitim sertifikaları doğrultusunda görev paylaşımı yapmaktadır. Bu görev paylaşımına göre öğrenme güçlüğü çeken bireylerle ilgilenecek ve diğer engelli bireylere özel eğitim hizmeti verecek eğitimciler görev paylaşımı yapmaktadır. Bu paylaşımdan sonra, hiçbir özel eğitim öğretmeni diğerinin görev alanına ve öğrencilerine müdahale etmemektedir. Yani, otizmli bir öğrencinin eğitimiyle ilgilenen özel eğitim öğretmeni dislektik bireyle ilgilenen öğretmenin öğrencisiyle ya da dislektik herhangi bir öğrenciyle ilgilenmemektedir ya da matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerle ilgilenen öğretmen dislektik bir öğrenciyle ilgilenmemektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerle ilgilenen öğretmenler de, örneğin araştırmacı tarafından izlenen okulda 5 öğrenme güçlüğü ile ilgilenen 5 öğretmen bulunmaktaydı, kendi aralarında sınıf paylaşımı yapmaktadırlar. Örneğin, okul öncesi, 1 ve 2. sınıfta öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenen özel eğitim öğretmenleri ve 4 ve 5. sınıfta öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgilenen özel eğitim öğretmenleri gibi. Bu durum, kurumda yıllardır süre gelen bir eğitim geleneği olduğu için, her özel eğitim öğretmeni ilgilendiği alanda yıllardır çalışmış bulunduğu için uzmanlaşmakta ve kendini o alanda geliştirmek için gerekli eğitim faaliyetlerine katılarak mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Dislektiklerle ilgilenen özel eğitim öğretmenleri, yıllardır disleksi alanında çalışmış, sertifika programlarına katılarak kendini geliştirmiş ve uygulamada ne yapacağı konusunda kendinden emin eğitimcilerden oluşmaktadır. Bu tür bir görev dağılımının ülkemizdeki eğitim kurumlarında uygulanması ve uygulanabilirliği önündeki; özel eğitim istihdamı, destek eğitim odalarının arttırılması, hizmet içi mesleki gelişim sertifika programlarının varlığı ve programları yönetecek uzman akademik personelin yetiştirilmesi gibi engellerin ortadan kalkması üzerinde önemle durulması gereken hususlardır.

İzlenen kurumlarda özel eğitim öğretmenlerinin en fazla 6 kişiden oluşan, aynı sınıf seviyesinde, yakın düzeyde disleksisi bulunan bireylerle ve bir plan dâhilinde çalıştıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin gün boyu çalışacakları öğrencilere ait programları bulunmaktadır. Her öğrenci grubuyla yarımşar saatlik okuma çalışması yapmaktadırlar. Yaptıkları bu okuma çalışmasını, öğrencilerin genel eğitim gördükleri ders programında okuma saatlerine gelecek şekilde programlamaktadırlar. Böylece sınıf öğretmenlerinin

hepsi senenin başında, özellikle okuma ve matematik ders saatlerini özel eğitim öğretmenlerinin programlarına göre planlamaktadırlar.

Eğer özel eğitim öğretmeni dislektik bir grupla çalışıyorsa, örneğin 1. sınıf okuma güçlüğü çeken bireyler, haftalık belirlenen saatlerde, yarımşar saat olmak üzere bu grup özel eğitim öğretmeninin sınıfına gelerek okuma eğitimi görmektedirler. Eğer özel eğitim öğretmeni, bireyle çalışıyorsa, örneğin 3. sınıf disleksi öğrencisi daha yoğun bir disleksi eğitimine ihtiyacı varsa birebir eğitime tabi tutulur, bu birey grup çalışmalarında olduğu gibi özel eğitim öğretmeninin sınıfına gelerek okuma öğretimi görür ya da özel eğitim öğretmeni belirlediği zamanlarda öğrencinin sınıfına giderek diğer arkadaşlarının öğretim gördüğü zamanlarda ve genellikle serbest çalışma zamanlarında, onunla okuma çalışması yapmaktadır.

Disleksi ile ilgilenen özel eğitim öğretmenlerinin kendilerine ait ve yıllardır okuma eğitimi hizmeti verdiği bir sınıfı bulunmaktadır. Bu nedenle sınıf ve içerisindeki tüm eğitim araçları dislektik öğrencinin eğitimine uygun olarak planlanmıştır. Öğretmenler yıllardır dislektiklerle çalıştığı ve bu alanla sorumlu tutulduğu için, sınıflarında zengin kaynak ve materyallere sahiptirler.

4.3.2. ABD'deki Okullarda Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları

4.3.2.1. Müdahale Dönüt (RTI) Eğitim Modeli

Aile ve öğretmenler için en büyük endişe, henüz öğrenme güçlüğü ile yeni tanışmış daha önce tecrübesi olmayan bu bireylere, özellikle ilkokulda, eğitim hizmetlerinin nasıl verilmesi gerektiği yönündedir. Bu anlamda Müdahale Dönüt Modeli (RTI), veli ve öğretmenlere, akademik ve zekâ arasında tutarsızlık yaşayan bireylerin bu tutarsızlılarını ortadan kaldırmak ve akademik mücadelerinde bireylere destek olmak amacıyla başlatılan bir eğitim çerçevesidir. RTI, diğer tüm öğrencilerle çalışırken aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan bireyle ilgilenmeyi sağlayacak, sık sık yapılan değerlendirmelerle onun akademik gelişimini izleyecek ve kişinin ihtiyacına özgü bireysel eğitim müdahaleleri

yapmasını sağlayacak bir programdır. Bu açıdan bakıldığında RTI, klasik eğitim anlayışına göre eğitim personeline ek sorumluluklar getirmektedir (Michigan Üniversitesi, t.y.)

RTI Eğitim Modeli, ABD'de, öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilerin erken tespitini ve bu öğrencilere daha etkili bir eğitim desteği sağlayan çok katmanlı, bir eğitim yöntemidir. Özellikle IDEA'nın yasal olarak yürürlüğe girmesinden sonra bu yöntem ABD'de daha popüler bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bunun nedeni ise, IDEA'nın kurumlardan beklediği, 'Bilimsel Değerlendirme Sonuçları'dır. Bu nedenle, özel öğrenme güçlüğü tanısı koyabilmek için RTI değerlendirmelerini kullanmak, geleneksel IQ-Başarı Tutarsızlığı Modeli'ne göre daha tercih edilir bir model olmuştur. Bu modelle yapılan değerlendirmelerle okullar, özel eğitime uygun olarak seçilecek öğrencileri tespit etmektedir RTI süreci, genel eğitim gören tüm öğrencilerin evrensel bir taramadan geçirilmesiyle başlar. Evrensel tarama sonucu öğrenme güçlüğü ya da davranışsal problemleri olan öğrencilerin öğrenme hızlarını artırmak için, yoğunluğu giderek artan kademeli bir eğitim desteği sağlanır. Bu destek, ilkokullar için sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve uzmanlar olmak üzere pek çok eğitim personeli tarafından sağlanabilir. Öğrencinin bireysel performans düzeyini ve öğrenme hızını değerlendirmek için süreç yakından izlenir. Verilecek olan eğitimin süresi ve yoğunluğu, öğrencinin eğitime verdiği tepkiye göre düzenlenir. RTI hem genel eğitimde hem de özel eğitimde, öğrencinin eğitim çıktılarına göre düzenlenen eğitim uygulamalarını kapsayan bir sistemdir (Ardoin, Witt, Connell ve Koenig, 2005; Kovaleski ve Prasse 2004; Sugai ve Horner, 2009).

RTI uygulamalarında; yüksek kaliteli, bilimsel temelli sınıf eğitimi esastır. Genel eğitime devam eden tüm öğrenciler, yüksek kaliteli, araştırmaya dayalı bir eğitim alırlar. Öğrencinin hem bireysel hem de grup içerisindeki öğrenme hızı ve durumu hakkında bilgi edinebilmek için evrensel tarama metodu uygulanır. Evrensel taramadan elde edilen veriler, öğrencinin durumunun yakından izlenerek değerlendirilmesinde ve eğer müdahale gerekiyorsa gereken adımların atılmasında önemlidir. RTI uygulamaları boyunca, öğrenci başarısını incelemek ve müfredatın etkililiğini ölçmek için sıklıkla evrensel tarama yapılır.

Bu model; öğrenci ihtiyaçlarına uyumlu, özel, araştırma-temelli müdahaleler sunan ve katmanlarına göre öğretim yoğunluklarını artırarak bireye eğitim hizmeti veren bir eğitim anlayışıdır. RTI'ya veliler çocuklarının eğitim durumları ile ilgili düzenli bilgi akışı

sağlamaktadır. Çocuğun akademik ve davranışsal hedefleri ve kullanılan eğitim-öğretim yöntemleri hakkında ailesi bilgi sahibi olabilmektedir. RTI'nın en önemli noktası, sistemin içinde yer alan katmanlı eğitim anlayışıdır. Genellikle üç katmandan oluşan RTI eğitim modeli; verimli bir şekilde öğrencileri ayırt ederek ve katmanlara ayırarak verilen bir eğitim modelidir. Bu katmanlar:

1.Katman: RTI'de tüm öğrenciler eğitmenleri tarafından akademik tabanlı, bilimsel bir eğitim alırlar. Okul çapında genellikle yılda üç defa yapılan (sonbahar, kış ve ilkbaharda) evrensel tarama ile öğretimsel ve davranışsal olarak "Risk" altındaki öğrenciler belirlenir. Bu öğrencilere, genellikle 8 haftayı geçmeyecek bir şekilde, kendi sınıflarında bu öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmiş ek eğitim hizmeti sunulmaktadır. Bu süre zarfında müfredat tabanlı değerlendirmelerle öğrencinin durumu yakından değerlendirilir. Bu sürenin sonunda beklenen ilerlemeyi gösteren öğrenci normal sınıf programına geri döndürülür. Yeterli ilerleme gösteremeyenler 2. Katman'a taşınır.

2.Katman: Normal sınıflarında yeterli ilerleme gösteremeyen öğrenciler bu katmanda, seviyelerine ve ilerleme durumlarına göre hazırlanmış daha yoğun bir eğitim alırlar. Bu eğitimler genellikle kendi seviyelerine uygun küçük gruplarda verilir. İlkokulda bu eğitim genellikle okuma ve matematik alanındadır. Grup içerisinde kendisine verilen eğitimde beklenen ilerlemeyi gösteremeyen öğrenciler 3. Katman'a taşınır.

3.Katman: Bu katmanda öğrenciye yoğun eğitim verilmekte ve kapsamlı bir değerlendirme uygulanmaktadır. Bu katmanın en önemli özelliği birinci katmanda sınıf içerisinde, ikinci katmanda seviye grubu içerisinde olan eğitim müdahaleleri bu katmanda genellikle birebir verilmektedir. Bu katmanda da yeterli ilerleme gösteremeyen öğrenciler, ABD'de 2004 yılında kabul edilen Özürlü Bireyler Eğitim İyileştirme Yasası'na (IDEA) göre, özel eğitim hizmetlerine kabul edilir ve kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tutulabilmek için sevk edilir. Katman 1, 2 ve 3'teki veriler toplanır ve IEP ekibinin birey hakkında karar verebilmesi için saklanır.

Aşağıdaki şekil RTI eğitim modelinin şemasını göstermektedir.

Şekil 44. RTI eğitim modeli şeması

Okul çağına gelmiş bir dislektiğin, erken teşhis yöntemleriyle muhtemel tanısının önceden konulması beklenir. Önceden tanılanamamış bireylerin okul çağına geldiğinde dil ve okuma-yazma becerilerinde yaşıtlarına oranla problem yaşadığını fark etmekte sınıf öğretmenine büyük sorumluluk düşmektedir. ABD'de okuma yazma çalışmaları okul öncesinde başlanmaktadır. 5 yaşına giren bir çocuk ana sınıfına başlamakta ve ses-harf ilişkisini, kodlamayı, fonolojik becerileri ilk olarak 5 yaşında öğrenmektedir. Harfleri öğrenmekte, ilk hecelerini kurmakta sıkıntı yaşayan birey okul öncesi öğretmeninin dikkatini çeker. Bu durumda, ABD'de bu çocukların problemlerinin çözümüne ilişkin okullarda standartlaştırılmış, belirli bir yöntem izlenmektedir. Bunlar:

1-Sınıf Öğretmeninin İzlemesi Gereken Metot: Problemi ilk aşamada çözebilmek için yukarıda bahsedilen üç katmanlı RTI eğitim metodu izlenmelidir. Öncelikle çocukla

konuşarak problemi derinlemesine anlamaya ve çözüm yolları bulmaya çalışılır. Bir sonuca ulaşamadığı durumda, aile ile konuşarak evdeki okuma-yazma ve dil becerileri ve çocuğun okul öncesi yaşamında bu sorunla ilgili ipuçları yakalamaya çalışır. Aileye evde çocuklarını destekleyebilecek yöntemler tavsiye eder ve iş birliği önerir. Aile ile yapılan görüşmelerde de bir sonuca ulaşılmadığı düşünülürse, çocuğun problemine ilişkin veriler ışığında diğer yöntemler denenir. Örneğin; çocuğun arkadaşlarından kaynaklanan bir dikkat problemi varsa sırası değiştirilir, görme problemi tespit edilmişse gözlük kullanımı sağlanır, işitme problemi olduğu düşünülüyorsa ön sıralara oturtulur, işitme cihazı kullandırılır, duyabileceği düzeyde ders anlatılır. Sınıf öğretmeni, karşılaştığı bu probleme ilişkin uygulayabileceği yöntemleri üç katmanda sınıflandırır. Bunlar; Sınıf çalışmaları (1. Katman), grup çalışmaları (2. Katman) ve birebir yapılan çalışmalardır (3. Katman).

Öğretmen öncelikle sınıfın tamamını içine alan okuma-yazma çalışmalarıyla dislektik bireyi çalışmaların içine katmaya çalışır. Sınıf içerisinde dislektik öğrencinin ihtiyacına göre ek eğitim müdahalelerinde bulunur (1. Katman). Sınıf içi çalışmalardan sonuç alamayan bireyleri tespit eden öğretmen, onları bu bireylerden oluşan bir gruba yönlendirir ve onların eğitim durumlarına yönelik daha yoğun çalışmalar yapar ve grup içinde bu soruna çözüm bulmaya çalışır (2. Katman). Grup çalışmalarından da sonuç alınamıyorsa, öğretmenin ve öğrenciyle yapacağı birebir, yoğun ek çalışmalarla okuma yazma problemlerinin ortadan kalkması beklenir. Bütün bunlara rağmen sınıf öğretmeni beklenen düzeyde bir sonuca ulaşamıyorsa, durum okul idaresine bildirilir ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Ekibi'nin toplanmasını talep eder.

4.3.2.2. Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı

Bu tezde, **'**Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı' olarak kullanılan ve orjinali 'Reading Recovery' olan eğitim programı, Marie Clay tarafından 1979 yılında Yeni Zelanda'da geliştirilen, özellikle birinci sınıf öğrencilerinde, okumada beklenen ilerlemenin görülmediği durumlarda uygulanan iyileştirici bir okuma programıdır. ABD'nin 'Okuma Güçlüklerini Giderme Programı' ile tanışması Clay'in 1979 yılında yayımlanan 'The Early Detection of Reading Difficulties' adlı kitabıyla birlikte olmuştur. Clay bu kitabında, okuma sorunlarının erken tanılanması için yapılacak değerlendirme

yöntemlerinden, yenilikçi bir erken müdahale okuma programından ve programın etkililiğini kanıtlayacak araştırmalardan bahsetmektedir. ABD'de bu programın uygulamaya başlanması, Ohio State Üniversitesi'ndeki araştırmacıların 1984 yılında, bu eyalette altı devlet okulunda programı uygulamasıyla başlamıştır. Programın etkililiğinin tespit edilmesiyle birlikte ülke çapında genişleyerek binlerce okulda onbinlerce öğrenciye eğitim veren bir program olmuştur (Iversen ve Tunmer, 1993; Shanahan ve Barr, 1995).

Bu programın birinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmasının sebebi, ABD'de okuma eğitiminin okul öncesinde başlıyor olmasıdır. Öğrencinin okuma faaliyetleriyle bir yıl iç içe olması beklenir ve yapılan değerlendirmelerde hedeflenen okuma düzeyine ulaşamayan öğrenciler için birinci sınıf düzeyinde bu okuma programı uygulanır, bu öğrencilerin sayısı ise genellikle %10 ila %20 arasında değişmektedir. Oluşturulan 'Teşhis Anketi' ile gözlemleri yapılan ve çeşitli değerlendirmeler sonucu yardıma ihtiyacı olduğu belirlenen birinci sınıf öğrencilerine, günde 30 ila 40 dakika arasında yoğun okuma eğitimi verilir. Bu müdahale eğitimi, genellikle 12-20 hafta sürmektedir. Bu eğitimi veren öğretmenler, Okuma Güçlüklerini Giderme Programı eğitimi almış özel eğitimcilerdir. Bu programın amacı; okumada problem yaşadığı tespit edilen öğrencileri, mümkün olan en kısa zamanda, yoğun okuma çalışmalarıyla, sınıf ortalamasında ya da üzerinde, bağımsız okuyucu düzeyine çıkarmaktır (Iversen ve Tunmer, 1993).

4.3.2.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP) Ekibi

Başkan George W. Bush tarafından imzalanarak 3 Aralık 2004 tarihinde yürürlüğe giren Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA), engelli bireylerin eğitiminde önemli düzenlemeler içeren, bireysel eğitim çalışmalarını ve bireysel eğitim toplantılarının niteliğini ele alan bir yasadır. Bu yasaya göre, eğitim kurumu, yetersizliği olan her çocuk için IEP ekibi kurmalıdır. Bu ekipte bulunması gereken kişiler:

- Çocuğun ebeveyni,
- Çocuğun sınıf öğretmeni (Eğer branş öğretmenleri varsa hepsi IEP toplantısından haberdar edilmeli ve en az birinin katılımı sağlanmalı),

- Özel eğitim öğretmeni,
- Okul yöneticisi,
- Çocuğa yapılan değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilecek bir uzman (Psikolog, pedagog..),
- Okulun ya da ailenin toplantıda olmasını uygun gördüğü uzmanlar (Okul hemşiresi, varsa çocuğun özel öğretmeni, psikoloğu, ailenin avukatı…) ve
- Eğer toplantıya katılması uygun bulunuyorsa çocuğun kendisidir.

IEP ekibi toplanır; her bir üye, çocuğun var olan yetersizliğiyle ilgili düşüncelerini söyler. Toplantı sonucunda çocuğun hissedilen yetersizliğinin varlığı kabul edilirse çocuk değerlendirilmek üzere bir üst basamağa çıkarılır. Eğer çocuğun hissedilen yetersizliğinin ciddi boyutlarda olmadığına ve sınıf içi çalışmalarla düzelebileceğine inanılıyorsa öğrenci sınıfa geri gönderilir.

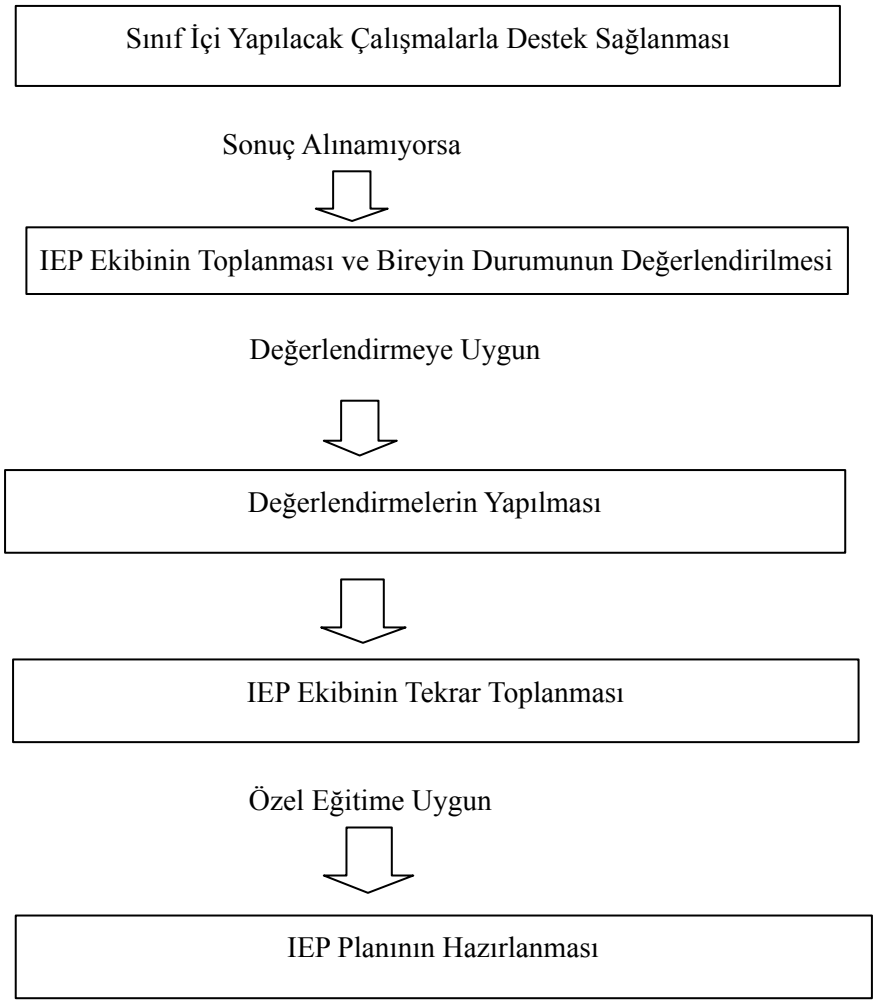
Değerlendirme

IEP ekibinin verdiği karara göre yetersizliği ciddi bulunan ve değerlendirilmesi gerektiği düşünülen çocuk üç aşamalı bir işlemden geçer. Öncelikle IQ testi yapılarak çocuğun bilişsel becerileri ölçülür. Sonrasında, tespit edilen yetersizliğine ilişkin başarı testleri uygulanır. Örneğin, dislektik bir beşinci sınıf öğrencisinin akıcı okuyamadığı için değerlendirilmesi gerektiği düşünülüyorsa bu aşamada akıcı okuma ile ilgili başarı testleriyle birey değerlendirilir. Son değerlendirme yöntemi ise, bireyin yetersizliğine sebep olabilecek nedenlerle ilgili yapılan değerlendirmedir. Örneğin, görme probleminden kaynaklanan bir okuma sıkıntısı yaşayabilme ihtimaline karşı çocuk görme testi, işitme problemiyle ilgili işitme testi yapılır.

IEP Ekibinin Yeniden Toplanması

Yapılan tüm değerlendirmelerden sonra, elde edilen sonuçlara göre bireyin özel eğitime uygun olup olmadığıyla ilgili ortak bir karar alınır. Eğer birey özel eğitime uygun bulunmadıysa genel eğitimine desteksiz devam eder. Burada uygun bulunmamasının çeşitli

sebepleri olabilir. Örneğin okuması beklenen düzeyde olmayan bir öğrencinin IQ puanı yüksek fakat başarı seviyesi düşük çıkabilir. Yapılan değerlendirmelerle birey dislektik bulunmamıştır. Burada, okuma yetersizliğinin altında yatan sebeplere bakılmalıdır. Örneğin; ABD yoğun göç alan bir ülkedir bu çocuk göçmen bir ailenin çocuğu olabilir ve İngilizce okuma yazma yapabilecek hazırbulunuşluğu olmayabilir. Özel eğitime uygun bulunan öğrencilere ise, ekip tarafından belirlenen ve Türkiye'de de Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) olarak adlandırılan bir eğitim planı hazırlanır. Aşağıdaki şekil IEP uygulamasını göstermektedir.



Şekil 45: Disletik bireylerin IEP uygulaması

4.3.2.3.1. Örnek IEP Toplantısı

Orono Ortaokulu'nda 6. Sınıflar için oluşturulan IEP takımı toplanarak L.F. adlı öğrencinin toplanan bilgilerini gözden geçiriyorlar. Toplantıya; fen bilgisi öğretmeni Mr. Jackson, matematik öğretmeni Ms. Green, İngilizce öğretmeni Ms. Lincoln, sosyal bilgiler öğretmeni Mr. Spencer alan öğretmenleri olarak katılmaktadır. Mr. Lynn müdür yardımcısı olarak ve bilgilerin analiz edilmesinde yardımcı olmak amacıyla takımda yer almaktadır. Okuma uzmanı Ms. Dimier ve özel eğitim öğretmeni Mr. Case de takımda bulunmaktadır.

Ms. Dimier: L.F. okulun Lion Okuma Kulübünün bir üyesi olarak on iki hafta bizimle birlikte çalıştı. Çalışmalara katılımı çok iyiydi ve tüm okuma etkinliklerine katıldı. Bizim Tier 2 çalışmalarımız (Grup çalışması) okuma sorunu yaşayan pek çok öğrencimiz için çok faydalı oldu. Fakat L.F.'nin okuduğunu anlama onusunda hâlâ problemleri var, seviyesi bu anlamda, 4. Sınıf öğrencisiyle aynı.

Mr. Case: L.F.'nin beşinci sınıf öğretmeniyle, o dönem L.F.'nin okumasına ilişkin bazı taramalar yaptım. Öğretmeni, L.F.'nin Tier 2 ve Tier 3 eğitimleri aldığını (grup çalışması ve birebir çalışmalar) ve sonrasında o seneki takımın bu eğitimin yeterli olduğunu söylediğinden bahsetti. Ben L.F.'nin kayıtlarında beşinci sınıfta özel eğitim hizmeti aldığına dair bir iz bulamadım.

Ms. Lincoln: L.F. İngilizce dersinde de anlama problemleri yaşıyor. L.F. kibar bir çocuk, çok uğraştığını da görüyorum fakat derste anlatılanları kaçırıyor çünkü ne okuduğunu anlayamıyor.

Mr. Jackson: Fen Bilgisi için de bu durumun geçerli olduğunu söyleyebilirim. Kitaba bağlı kalmadan dersi anlatmaya çalışıyorum çünkü biliyorum ki L.F.'nin okuduğunu anlama problemi var. Buna rağmen L.F. kısa testlerde ve küçük görevlerde bile problem yaşıyor.

Mr. Spencer: Sosyal Bilgiler için de durum aynı. Yanımda getirdiğim, L.F.'nin haftalık sınav raporları ve çalışmalarından bazı örnekler bu durumu kanıtlamaktadır.

Ms. Green: L.F. matematikte oldukça iyi. Sınavlarda ve ödevlerde daima sınıf ortalamasının üzerinde not almaktadır.

(Takım üyeleri tarafından toplanan diğer bilgiler tartışılır.)

Mr. Lynn: Toplanan veriler ve sizlerin görüşüne göre, L.F.'nin yoğun bir eğitim programı alması gerektiği konusunda hemfikir olduğumuzu düşünüyorum. Herkes bu fikre katılıyor mu?

(Herkes onayladığını belirttir.)

Mr. Dimier: Bence, en iyi seçenek onu önümüzdeki dönem için okuma sınıfına kaydetmektir. L.F.'nin benim tarafımdan hazırlanacak olan günlük bilgisayar tabanlı çalışmalar, yoğun okuma programlarıyla gelişme göstereceğine inanıyorum. Şu an, L.F. ile yaptığımız çalışmaların iki katı yoğunlukta hazırlanacak olan eğtim programı işe yarayacaktır.

Toplantı devam eder…

Yukarıdaki örnek IEP toplantısı incelenecek olursa; genel eğitim öğretmenleri, okuma uzmanı, özel eğitim öğretmeni ve okul müdürünün iş birliği yaparak L.F.'nin okuma problemini ortadan kaldırmaya çalıştıklarını görüyoruz. Burada asıl önemli olan öğretmenlerin sorumluluğu paylaşarak iş birliği içinde çalışmalarıdır. Her bir öğretmen, L.F. ile ilgili kendi dersine ilişkin veriler toplayarak toplantıya getirmiştir. Böylece, L.F.'nin durumu öğretmenlerin şahsi kanaatinden çıkarak objektif bir durum kazanmıştır. Bu IEP toplantısına ailenin katılmayı tercih etmediği dikkat çekmektedir. Bu durumda aile, alınan kararların uygulanmasına ilişkin desteğini IEP ekibine bildirmelidir.

4.3.2.4. Bölüm 504 Planı

IEP planında olduğu gibi 504 planında da öğrenme ve dikkat sorunları olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak ve genel eğitim müfredatına katılabilirliğini sağlamak amaçtır. Kişinin güçlüğüne uygun olarak alınacak önlemlerle, öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmak asıl amaçtır. 504 planına tabi olan bir birey genel eğitim hizmetlerinden faydalanarak diğer öğrencilerle birlikte eğitim almaktadır. Bölüm 504, okul öncesinden üniversiteye kadar tüm öğrencileri kapsamaktadır. 'Engel' kavramı, Bölüm 504'te çok geniştir. IDEA kapasamına giremeyen, bu nedenle IEP için uygun olmayacak ve bir engeli olan birey büyük bir ihtimalle Bölüm 504'ün kapsamına girebilmektedir (SPAN, 2010; Stanberry, 2014).

Bir örnekle açıklanacak olunursa; Aslı, dikkat problemi yaşayan bir öğrencidir. Derse, bir kaç dakikadan fazla odaklanmakta problem yaşamaktadır. Yoldan geçen arabaların sesi, kalemi masaya vuran arkadaşının sesi gibi en küçük ses bile onu rahatsız etmekte ve dikkatini dersten uzaklaştırmaktadır. Öğretmeni onu, 'önce yapan sonra düşünen' bir birey olarak tanımlamaktadır. Aslı'nın bu problemi, IDEA kapsamında bir güçlük olarak kabul edilememektedir. Aslı, özel eğitim öğretmenlerinin rehberliğinde, bir IEP planıyla yapılacak bir eğitime ihtiyacı yoktur. Fakat Aslı'nın eğitimini engelleyecek bir problemi vardır ve yardıma ihtiyaç duymaktadır. Aslı'nın dikkat eksikliği problemi, onu negatif yönde etkilemektedir. Bu durumda, Aslı Bölüm 504'ün kapsamı altına girebilir. Okul çalışanları, Aslı'nın eğitim hizmetlerine ulaşabilmesini sağlayacak bir plan hazırlaması gerekir. Bu noktada, özel eğitim öğretmenleri, Aslı'ya profesyonel olarak nasıl yardım edileceğini bildiğinden planlama konusunda yardımcı olabilirler ama Aslı özel eğitim hizmeti alamamaktadır (Friend ve Bursuck, 2009).

Okulların Bölüm 504 kapsamına giren öğrencilere uyguladıkları basamaklar şu şekilde özetlenebilir:

1. Yönlendirme: Okul personelinin ya da velinin yönlendirmesiyle, eğitim hizmetlerine ulaşmakta problem yaşadığı ve bu nedenle Bölüm 504 kapsamına girebileceği düşünülen bireyleri değerlendirmek amacıyla, bir komitenin toplanması istenir.
2. Değerlendirme: Toplanan komite, (IEP komitesi üyelerinin aynısı) öğrencinin Bölüm 504 kapsamında olduğunu düşünüyorsa, engelinin olduğu alanla ilgili değerlendirmelerinin yapılmasını istemektedir. Bu değerlendirmeleri yaparken uygulanması gereken en önemli esas, bireye ayrımcı bir değerlendirmeden uzak durmaktır.
3. Uygunluk Tespiti: Değerlendirmelerden sonra, bireyin engelinin zihinsel ya da fiziksel olup olmadığı konusunda komite kararı gerekir.
4. Planlama: Eğer komite, bireyi Bölüm 504 kapsamına uygun bulmuşsa, bireye uygun, onun eğitim hizmetlerine zorlanmadan ulaşmasını sağlayacak bir 504 planı hazırlar.
5. Periyodik Değerlendirme: Bölüm 504 kapsamındaki öğrenci, düzenli olarak değerlendirmelere tabi tutulur (Smith, 2002).

4.3.2.5. Yeterli Yıllık İlerleme (AYP)

Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası, 2002-2003 eğitim-öğretim yılından başlayarak, ABD'deki okulları, akademik başarılarını yıllık olarak göstermeyi zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk sadece tüm okul genelindeki öğrencilerin akademik başarılarındaki yıllık iyileştirmelerin yanı sıra; özel eğitim gören, sınırlı İngilizcesi olan, sosyo ekonomik olarak alt gruplarda yer alan ya da etnik köken olarak farklı gruplara ait öğrencilerin de yıllık akademik başarısının izlenmesini gerekli kılmaktadır. Bahsi geçen akademik başarı, okuma/dil ve matematik düzeyinde yapılan değerlendirmelerdir. Özellikle ilk ve orta okullarda çok önemli olan bu iki alan, NCLB Yasası'nın altında, AYP ile yakından izlenmekte ve öğrenciler arasındaki performans farkının kapanması beklenmektedir.

AYP'nin asıl amacı, 'bütün okulun' ve 'bütün öğrencilerin' okuma ve matematik açısından standart akademik seviyelerde olmasıdır yani tüm öğrencilerden bu iki alanda %100 başarı beklenmektedir (Batt, Kim ve Sunderman, 2005; Choi, Seltzer, Herman ve Yamashiro, 2007; Dean Ho, 2008; Kim ve Sunderman, 2005; Lorna, 2005; Yell, Drasgow ve Lowrey, 2005).

Örneğin; İndiana Eğitim Bakanlığı, okullara yıllık gönderdiği AYP özet raporuyla, okulların hangi performanslarda ve hangi gruplar için AYP yapmaları gerektiğini bildirmektedir. Bu rapor incelenecek olursa:
Yeşil: AYP yapıldı
Kırmızı: AYP yapılmadı
Beyaz: Gerekli öğrenci sayısına ulaşılmadığı için AYP yapılmasına gerek kalmadığı anlamına gelmektedir.
Okulun, AYP raporunun yapıldı olarak kabul edilebilmesi için, belirlenen tüm hedeflerin yeşil olması gerekir, sadece bir hedefte yer alan kırmızı renk tüm okulun AYP'sinin yapılmadı olarak kabul edilmesine neden olmaktadır.
Aşağıdaki şekil İndiana Eğitim Bakanlığı'na ait örnek AYP raporunu göstermektedir.

Şekil 46. Örnek AYP raporu (İndiana Eğitim Bakanlığı, 2010)

Yukarıdaki raporda; öğrencilerin çeşitli kategorilere ayrıldığı, İngilizce, Matematik ve Katılım alanlarında değerlendirildikleri görülmektedir. Yeşil olarak işaretlenmiş performans alanlarına ait AYP'lerin yapıldığı, kırmızı ile işaretlenmiş performans alanlarında ise okulun AYP yapmadığı görülmektedir. Beyaz ile işaretlenmiş alanlara ait yeterli öğrenci sayısı olmadığından (30 kişiden az) okulun AYP yapmasına gerek yoktur. Ayrıca raporda mevcut yılın AYP raporuna bakarken daha önceki yılların AYP'leri de incelenebilmektedir.

Bu noktada, akıllara 'Bir okul AYP yapmazsa neler olacağı?' sorusu gelmektedir. NCLB, bu noktada aşağıdaki hükümleri vermektedir:

- Eğer bir okul, ilk yıl AYP yapmazsa 'izleme' konumuna geçer ve gelecek yıl AYP sonuçlarında gelişim göstermesi beklenir. İkinci yıl da AYP yapmayan okul 'iyileştirme' konumuna geçer ve bu okulun iyileştirmeye ihtiyacı olduğu düşünülür. İki yıl üst üste AYP yapmadığı tespit edilen okulun yetkililerinden iki yıllık bir gelişim planı yapması istenir. Bu planda, ihtiyaç duyulan ve okul tarafından talep edilen her türlü teknik destek,

okulun bağlı olduğu bölgedeki yetkililer tarafından sağlanır. Bu esnada, öğrenciler 'iyileştirme' statüsüne girmemiş, bölgede yer alan başka okullara nakillerini isteyebilirler.

- Üçüncü yılında da, AYP yapmayan okulların durumu 'iyileştirme' satüsünde kalmaya devam eder. Öğrencilere başka bir devlet okuluna transfer edilmesi teklifi devam eder. Ayrıca, düşük gelirli ailelerin çocuklarına, veliler tarafından seçilmiş ve eyalet tarafından onaylanmış bir eğitim hizmeti sağlayıcısından ek dersler, hocalık gibi destekler, devlet tarafından karşılanır.
- Dördüncü yılında da AYP yapmayan okula, üçüncü yılında yapıldığı gibi öğrencilere farklı bir okul önerisi, düşük gelirli ailelere mensup öğrencilere ek eğitim hizmetlerine devam edilmesinin yanı sıra, bazı düzeltici eylemlere başlanmaktadır. Örneğin; belirlenen personelin/personellerin değiştirilmesi, tamamen yeni bir müfredat uygulanmasının sağlanması gibi…
- Beşinci yılında da, AYP yapmayan okul için yeniden yapılandırma başlatılır. Örneğin; okul bir charter okul olarak yeniden açılabilir, personelinin tamamı ya da büyük bir kısmı çıkartılabilir (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, 2009).

Devlet tarafından, öğrencilerin tamamından beklenen başarı ve okulların performansının yakından izlenmesi, okulları daha dinamik yapıda tutmakta ve kendilerini geliştirmeye zorlamaktadır. AYP, bu nedenle hem öğrencilerin genel başarısı hem de engelli, farklı etnik gruplara ait, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin göz ardı edilmemesi ve diğer öğrencilerle aralarında eğitimsel bir farkın olmasına izin vermemesi açısından, ABD eğitim sisteminin önemli bir uygulamasıdır.

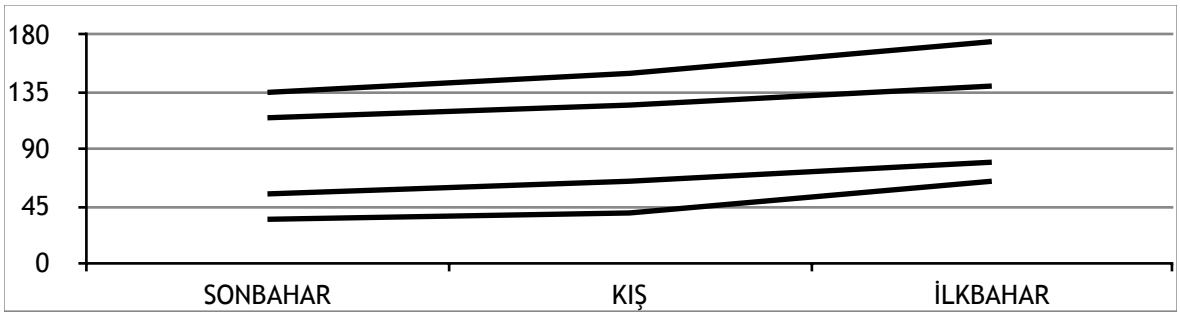
4.3.2.6. AIMSweb İle Değerlendirmeleri İzleme

Öğrencilerin akademik ilerlemesini kontrol etmek ve risk altındaki öğrencilerin erken tespitini yapabilmek ve onları izleyebilmek amacıyla kurulan web tabanlı bir izleme programıdır. Sınıfların; genel taramasını yapmak, ilerlemesini gözlemlemek, izlemesini yapabilmek ve veri yönetimi için kullanılmaktadır. Verileri organize ederek, eğitimcilerin durum değerlendirmesi yapabilmesini kolaylaştırmaktadır. İçeriğinde; erken okuryazarlık, okuma, matematik ve yazma becerisine ait değerlendirme ölçütleri bulunmaktadır. AIMSweb, sık sık sürekli ve doğrudan öğrenci değerlendirmesine dayalı bir bilgisayar

tabanlı kıyaslama ve ilerleme izleme sistemidir. Bu web sitesi; RTI eğitim modelinin değerlendirme basamağında, bireyin var olan durumunun belirlenmesinde, yardımcı olarak kullanılan bir çeşit veri yönetimi sistemidir ve okullarda, okul öncesinden 12. sınıfa kadar tüm değerlendirmelerde kullanılmaktadır (Pearson, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, tercihe bağlı olarak binlerce okul bu web sitesine üyedir ve öğretmenler haftalık yaptığı testlerin sonuçlarını, her öğrenci için bu siteye girmektedir. Böylece hem durum değerlendirmesi yapılabilmekte hem de izlenen eğitim yönteminin verimliliği sorgulanabilmektedir. Örneğin; dislektik olan T.Ç'ye Çoklu Duyusal Yaklaşım'a göre okuma eğitimi veren sınıf öğretmeni, bir yıl boyunca yaptığı değerlendirmelerin sonuçlarını AIMSweb'e girmiştir.

Aşağıdaki şekil T.Ç'nin doğru okuduğu kelime sayısının bir yıl içerisindeki gelişimini göstermektedir.



Şekil 47. AIMSweb ile öğrencilerin kelime okuma becerisinin gelişimini izleme

Bu şekle göre; T.Ç'nin sonbahar, kış ve ilkbaharda yapılan değerlendirmelerde giderek artan bir oranda başarı gösterdiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenin verdiği bu eğitimin T.Ç üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Şekildeki tablo, T.Ç'nin başarı oranında bir artış olmadığı şeklinde düzenlenseydi, bu durumda eğitimci olası sebepler üzerinde duracak, izlediği yöntemin T.Ç üzerindeki verimliliğini tekrar düşünmek zorunda kalacaktı. ABD'de öğretmenlerin eğitim yöntemleri ve başarı düzeyleri yöneticiler tarafından izlenmektedir. AIMSweb, eğitimcileri izleme yöntemlerinden biridir. Öğretmenin verdiği eğitimin verimliliğini izlemek için de kullanılan bir programdır. Verilerin ortak bir havuzda toplanarak, çeşitli istatistiki çalışmalarla ham verinin

okunmasını ve yorumlanmasını sağlayan bir program olarak ABD'de eğitimciler tarafından kullanılmaktadır.

4.3.3. Türkiye'de Engelli Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları

Türkiye'de disleksili öğrencilerin de içinde yer aldığı, eğitim kurumlarında öğrenme güçlüğüne ilişkin uygulanan eğitsel yöntemler Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Türkiye'de Okullarda Öğrenme Güçlüğü Çeken Bireylere Uygulanan Destek Eğitimi Uygulamaları

TÜRKİYE'DE ENGELLİ BİREYLERE UYGULANAN DESTEK EĞİTİM UYGULAMALARI
1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)
2. Kaynaştırma Eğitimi
3. Destek Eğitim Sınıfları

Ülkemizde, ABD'deki IEP programına paralel olarak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilecek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programları olarak eğitim sistemimizde uygulanmaktadır. Ayrıca, eğitim sistemimizde bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla birlikte, engelli ve normal çocukların eğitsel ve sosyal yönden bütünleşmelerini sağlamak amacıyla, kaynaştırma eğitimi uygulaması ve diğer bir uygulama olan destek eğitim sınıfları uygulaması bu bireylere uygulanan diğer eğitim uygulamalarıdır.

4.3.3.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Ülkemizde öğrenme güçlüğü çeken bireylerin eğitiminde uygulanan en önemli eğitim uygulamalarından biri Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamasıdır. BEP'ler, özel eğitim öğrencilerinin, belirlenen ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan eğitim programlarıdır. Bu öğrencilerin, en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim hizmetleri almasına olanak sağlamaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 69'da ifade edildiği üzere, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, 'Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı' olarak tanımlanmıştır.

Aynı yönetmeliğin 6. maddesinde 'Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır' ifadesi ve 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesi, 'Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirerek uygulanması esastır' ifadesi ve aynı kararnamenin 12. maddesi, eğitimde BEP'i zorunlu kılan yasal dayanaklardır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı,

- Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/ programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını,
- Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını,
- Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini,
- Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri,

- Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri ve
- Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve BEP geliştirme biriminin iş birliğiyle hazırlanır. BEP geliştirme birimi;

- Okul müdürü ya da görevlendirdiği bir müdür yardımcısı,
- Bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen,
- Bir rehber öğretmen,
- Bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen,
- Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- Öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri,
- Öğrencinin velisi ve
- Öğrenciden oluşur. Bu birime görüşlerine danışmak amacıyla özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılımı da sağlanır.

BEP, engeli olduğu tespit edilen öğrencinin; uygun eğitim ortamlarında ihtiyacına uygun destek eğitim hizmetlerini almasını vaad eden, aile ile okul personeli arasında bağlantıyı sağlayan dokümandır. Bu doküman aile, öğretmen ve ilgili uzmanların iş birliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır.

BEP'ler; öğrencinin yapabileceklerini belirleyerek, eğitimine ilişkin hedeflerin düzenlenmesini, bu hedefler doğrultusunda öğretiminin izlenerek ilerlemelerin kaydedilmesini sağlar. Özetle, engelli bireyin eğitiminin programlı ve planlı bir şekilde yürütülmesini sağlar. BEP birimi toplanarak, RAM'dan birey için hazırlanan dosya ışığında öğrencinin kısa dönem ve uzun dönemde yapabilecekleri doğrultusunda bir karara varırlar. Bu toplantılara ailenin katılımı, bireyin eğitiminde söz ve bilgi sahibi olması açısından oldukça önemlidir. BEP bireyin eğitimi için bir yol haritasıdır ve bu yolda alınacak tüm kararlar iş birliği içinde alınmalıdır.

RAM'ların birey için belirlediği yıllık hedeflerin varlığının yanı sıra, BEP birimi kısa ve uzun dönem hedefleri belirlemekte yasal olarak yükümlüdür. Belirlenen hedefler, bireyin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak ve uygun öğretim yöntemleri belirlenerek hazırlanmalıdır. Hedefler, bireyi diğer akranlarıyla iletişim ve iş birliği içinde tutacak şekilde düzenlenmelidir. Hazırlanan bu eğitim, düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

4.3.3.2. Kaynaştırma Eğitimi

Engelli bireyin, sosyal gelişimini akranlarıyla birlikte doğal ve normal sınıf ortamına en yakın atmosferde tamamlayabilmesi, bireyin topluma entegrasyonu ve eğitimde fırsat eşitliği açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla uygulanan kaynaştırma eğitimi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 23'te 'Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları' olarak tanımlanmıştır.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde gerekliliğinden söz edilen kaynaştırma eğitimin işleyişi ile ilgili, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 23 ve 24'te geniş olarak bilgi verilmektedir. Bu yönetmeliğe göre; kaynaştırma eğitimi ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanmalıdır. Bu hüküm ise kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Doğal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte en az kısıtlıyıcı eğitim ortamında gerçekleştirilen bu eğitimler, akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları; öğrencilerin bazı derslere, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi hizmetlerini; sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Sınıf içinde verilen destek eğitim hizmetleri öğrenciyi sınıftan ayırmadan sürdürülen hizmetlerdir. Sınıf içi destek eğitim hizmetleri;

- Danışman yardımlı genel eğitim sınıfı: Özel eğitim danışmanının sınıf öğretmenine; öğretimi uyarlama, problem davranışlarla başa çıkma ve öğrencinin sınıfa kabulünü artırma konularında danışmanlık yapmasıyla, sınıf öğretmeni tarafından genel eğitim hizmetleri içerisinde bireye verilen kaynaştırma eğitimidir.
- Özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı: Bu uygulamada öğrenci sınıftan ayrılmaz. Özel eğitim öğretmeni, bireyin yetersizliğine bağlı olan bir süre zarfında sınıf öğretmeni ile birlikte aynı sınıfta bulunur ve eğitim hizmeti verir. Bu süre zarfında özel eğitim öğretmeni; öğrencinin sınıfa uyumunu sağlamak, öğretmene öğrenci ile çalışmada yardımcı olmak, engelli olmayan öğrencilerle çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmek, doğrudan sınıfta öğretim yapmak ve öğrenciler arasında olumlu etkileşimi oluşturmak gibi konularda sınıf öğretmenine yardımcı olur.
- Yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı: Genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni sınıf içinde sürekli olarak birlikte çalışırlar.

Özel eğitim hizmeti kapsamında bulunan öğrenciye, sınıf dışında verilen eğitimler ise;

- Destek eğitim odası: Öğrencinin genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti aldığı eğitim odalarıdır.
- Gezici özel eğitim öğretmeni: Bir okuldan diğerine giderek öğrencilere destek özel eğitim hizmeti verir. Engeli bulunan öğrenci, genel eğitim sınıfında eğitim görürken günün belli zamanlarında gezici öğretmenden özel eğitim desteği almasıdır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma öğrencilerinin, izleyecekleri eğitim BEP birimi tarafından hazırlanan planlarla belirlenir. Bu plan doğrultusunda akranlarıyla birlikte genel eğitim almakla birlikte ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedefler göz önüne alınarak eğitim hizmetlerinden yararlanırlar. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde

yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.

Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.

Bu öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntem, teknik, ölçme araçları, değerlendirme süresi, değerlendirme zamanı, değerlendirme aralıkları, değerlendirmeden sorumlu kişiler ve değerlendirmenin yapılacağı ortam BEP geliştirme biriminin görüş ve önerileri doğrultusunda belirlenir. Yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilir. Yazılı sınavlar öğrencilerin yetersizlik türüne, eğitim performanslarına ve gelişim özelliklerine göre çeşitlendirilir. Sınavlar kısa cevaplı ve az sorulu olarak düzenlenir. Öğrenciler, yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlanırlar. İhtiyacı olan bireyler için yazılı sınavlarda refakat etmek üzere bir öğretmen görevlendirilir.

4.3.3.3. Destek Eğitim Odaları

Destek Eğitim Odaları; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 28'de de belirtildiği üzere; okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla açılan eğitim odalarıdır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 28, destek eğitim odalarının eğitim sistemimizde işleyişi ile ilgili ayrıntılı bilgiler vermektedir. Bu yönetmeliğe göre, destek eğitim odaları, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından açılır. Öğrenci sayısına bağlı olarak birden fazla destek eğitim odaları açılabilir.

Bu odalar okul içinde konumlandırılırken öğrencilerin yetersizlik türü dikkate alınır. Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, BEP geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir ve öğrencinin bu odada alacakları ders saati haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır.

Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak birebir eğitim yapılır. Ancak, gerektiğinde eğitim performansı bakımından aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilmektedir.

Destek eğitim odasında, öğrencilerin eğitim performansı ve ihtiyaçları, yetersizlik türüne uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri bulunmaktadır. Bu uygulamada sorumlu öğretmenler; öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre görme, işitme, zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri öncelikli olmak üzere, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleridir. Destek eğitim odasına öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere RAM'da görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.

Bu öğrencilerin genel başarılarının değerlendirmesinde, destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınmaktadır. Destek eğitim odasında verilen destek eğitim hizmetleri okulun veya kurumun ders saatleri içinde yapılır.

4.4. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalar

4.4.1. ABD'de Özel Eğitim Hizmetleri İle İlgili Mevzuatlara İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim hizmetleri ile ilgili mevzuatlara, araştırmacı tarafından eğitimcilere sunulan şu sorularla ulaşılmaya çalışılmıştır:
Maine Eyaletinde yürürlükte olan ve disleksili öğrencilerin haklarını düzenleyen yasalar nelerdir?

Bu yasaların, disleksili öğrencilerin haklarını koruduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Yasaların, uygulamada da var olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Bu yasalar doğrultusunda eğitim yapmayan okullara bir yaptırım söz konusu mudur?

Araştırmacı tarafından; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi sonucunda ulaşılan, ABD'de özel eğitim hizmetlerini düzenleyen ve içeriğinde disleksi ile ilgili hükümler bulunduran yürürlükteki yasalar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. ABD'de Disleksili Bireylerle İlgili Yürürlülükte Bulunan Yasalar

	YASALAR
1.	Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA)
2.	Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB)
3.	Engelli Amerikalılar Yasası (ADA)
4.	Mesleki Rehabilitasyon Yasası- Bölüm 504

Tablo 14'te görüldüğü gibi, ABD'de özel eğitim hizmetlerini düzenleyen ve içeriğinde disleksi ile ilgili hükümler bulunduran federal yasalar 4'e ayrılmaktadır.

Amerika Birleşik Devleri'nin yakın eğitim tarihinde, engelli çocuklara uygulanan fırsat eşitsizliğine rastlamak mümkündür. Bununla birlikte, yürürlüğe giren bazı yasalarla, bu bireylere uygulanan eğitim eşitsizliğinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. 1975 yılında geçen Kamu Hukuku Yasası'nın 94-142. maddeleri olan ve en bilinen adıyla 'Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası' (Education for All Handicapped Children Act) bu bireylerin eğitim haklarını koruyan yasadır. Bu yasa, disleksinin de içinde olduğu öğrenme güçlüğü çeken çocukların, teşhis edilmesine ilişkin süreç ve ölçütlerden bahsetmektedir. Yasa ile, öğrencilerin eğitiminde bir standart oluşturulmaya ve hakları koruma altına alınmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu yasaları, 1997 yıllında IDEA olarak bilinen Engelli Bireyler Eğitim Yasası ve 2001 yılında da 'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın' (NCLB) yasaları izlemiştir (Rotatori, Obiakor ve Bakken, 2011; Sicherer, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireyleri ilgilendiren en önemli federal yasa IDEA olarak bilinen, Engelli Bireyler Eğitim Yasası'dır. Bu yasa, disleksinin de içinde yer aldığı tüm öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimine ilişkin standartları içermektedir. IDEA, eyaletler tarafından 'Ücretsiz ve Uygun Kamu Eğitimi' (FAPE) verilmesini sağlayarak bu bireyleri koruma altına almaktadır. FAPE, engelli her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış, kamu tarafından finanse edilen eğitim hakkını temsil etmektedir. ABD'de IDEA, özel eğitimle ilgili kapsamlı yasa ve yönetmeliklerden oluşuyor olmasına rağmen, eyaletlere IDEA'nın ana çerçevesine sadık kalmak şartıyla, bu yasayı yorumlama izni verilmiştir. Hem IDEA hem de NCLB yasaları federal düzeyde yasalardır. Federal yasalar ile eyalet yasaları arasında haklar açısından tutarsızlık varsa federal yasalar, geçerli olarak hükmedilir. Eyalet yasaları bireylere, yaptıkları değişikliklerle daha fazla hak verebilir ama daha azını veremez. Örneğin; IDEA, 2008 yılında yapılan değişikliğe göre, yaş sınırı olarak 0-21 yaş arası çocuk ve gençlerin hepsine verilen eğitim hizmetinden bahsederken; Maine Tüzüğü, Başlık 20-A, Bölüm 303: Children With Disabilities'de IDEA'ya paralel olarak 0-21 yaş arasında, engeli olan bireylere verilecek eğitim hizmetinden bahsetmiş, Michigan eyaletinde ise 21 yaş yerine

23 yaş üst sınır olarak kabul edilmiştir (Maine Revize Tüzüğü, 2005; Michigan Üniversitesi, t.y.; SPAN, 2010)

NCLB yasası, özellikle okullarda, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimini izleyen ve düşük performans karşısında okulu, hesap vermeye zorlayan bir yasadır. 'Yeterli Yıllık İlerleme'de (AYP) belirlenen standartların altında performans gösteren okullardan, ek hizmetlerle yeniden yapılanma bu yasanın koruyuculuğu altında beklenir. NCLB, ayrıca tüm öğretmenlerin yüksek kalitede eğitim hizmeti vermesinden, velilerin eğitimdeki rolünün değerli olduğundan ve güçlendirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. NCLB'nin yanı sıra, 2004 yılında revize edilen IDEA da, özel eğitim hizmetleri için uygun şartlar taşıyan çocukların, eğitimlerine daha fazla odaklanılması için okulları yönetmektedir. (Michigan Üniversitesi, t.y.)

IDEA ve NCLB yasalarının haricinde, 2008 yılında yeniden yetkilendirilen, Engelli Amerikalılar Yasası (ADA) ve 1973 Mesleki Rehabilitasyon Yasası'nın bir bölümü olan Bölüm 504 de engelli bireylerin haklarını koruyan diğer iki yasadır. Hem ADA'da hem de Bölüm 504'te ABD'li engelli bireylerin vatandaşlık hakları ve ayrımcılıkla ilgili kapsamlı düzenlemeler yer almakla birlikte; program/hizmet ve faaliyetlere eşit ulaşım, eğitim, istihdam, kamu binalarına fiziksel ulaşım ile ilgili alanlarda da engelli bireyler için geniş hukuki koruma sağlamaktadırlar. ADA aslında Bölüm 504'ün yansıması niteliğinde bir yasadır. Bölüm 504 kamu eğitimi ile ilgili çerçevelerden bahsetmektedir.

4.4.1.1. Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA)

IDEA, doğumdan başlayarak 21 yaşına kadar engeli olan bireylere; engelleri eğitimlerini etkilediği ve özel eğitim gerektiği uygun bulunmuşsa, 'Ücretsiz ve Uygun Kamu Eğitimi''ni (FAPE) garantileyen federal düzeyde bir yasadır. IDEA, tüm engellileri kapsayan bir yasa değildir. Eğer kişi, IDEA kapsamında bir engele sahip değilse, engeli eğitimini etkiliyor olsa bile, IDEA kapsamına giren bir birey olarak kabul edilmez. Bu durumda, Bölüm 504 federal yasasının kapsamına girmesi daha muhtemeldir. IDEA kapsamına giren engeller şunlardır:

- Zihinsel Gerilik,

- İşitme Bozukluğu (Sağırlık Dahil),
- Görsel Bozukluklar (Körlük Dahil),
- Konuşma ve Dil Engeli,
- Ciddi Duygusal Rahatsızlıklar,
- Ortopetik Bozukluklar,
- Otizm,
- Travmatik Beyin Yaralanması,
- Öğrenme Güçlüğü ve
- Birden Fazla Güçlük yaşayan Bireylerdir (IDEA, 1990).

IDEA Yasası'na göre bir öğrencinin, zekâ düzeyi ve akademik başarısı arasında tutarsızlık varsa, bu öğrenci özel eğitim hizmetleri için nitelikli olarak düşünülmektedir. Eğer öğrencinin akademik başarısızlığı, düşük olarak belirlenen IQ seviyesinden kaynaklanıyorsa IDEA kapsamına girmemektedir. Bu ikisi arasındaki farkı anlayabilmek amacıyla, öğrenci öncelikle IQ testine, sonrasında akademik başarı testine tabi tutularak standart puanlar üzerinden değerlendirilir. Bu iki test arasındaki puanlar arasında ciddi tutarsızlık görülmesi halinde kişi özel öğrenme güçlüğü kategorisindeki özel eğitim hizmetlerine uygun olarak seçilmektedir.

IDEA'da 2004'ten bu yana, zamanı yakalayabilmesi ve onu daha dinamik tutabilmek amacıyla pek çok değişiklikler yapılmış, yeni yasalar eklenmiştir. Teknik olarak 2004 yılındaki revizyonundan sonra IDEIA olarak anılması gereken yasa hâlâ kamuda IDEA olarak bilinmektedir. Yasa federal düzeydedir ve üzerinde yapılan değişiklikler federal düzeyde yapılmaktadır. Bu nedenle bu değişiklikler eyaletleri de yakından ilgilendirmekte ve onları da yasal düzenlemeler yapmaya zorlamaktadır. Örneğin 2008 yılının Aralık ayında, IDEA'nın B Bölümü daha açıklayıcı olması için yeniden düzenlenmiştir. Böylece IDEA'nın ana kısmı Bölüm B ve C olmak üzere ikiye ayrılmıştır. B Bölümü, 3-21 yaş arası engeli olan tüm bireylere sağlanan bütün hizmetleri kapsarken; C Bölümü, doğumdan 2,11 yaş arası engeli olan bebek ve çocuklara sağlanan hizmetleri kapsamaktadır. IDEA'da yapılan yasal değişiklikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1975: ‘Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası’ (EAHCA) yürürlüğe girmiştir. Bu yasa 1990 yılında IDEA olarak yeniden adlandırılmıştır.

1990: ‘Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası’ olarak bilinen yasa 30 Ekim 1990 tarihinde Başkan George H. W. Bush imzasıyla yeniden düzenlenmiş ve ‘Engelli Bireyler Eğitim Yasası’ (IDEA) adını almıştır.

2004: 3 Aralık 2004 tarihinde yasa yeniden düzenlenmiş ve yeni bir ada kavuşmuştur. ‘Engelli Bireyler Eğitim İyileştirme Yasası’ yani IDEIA. (Buna rağmen yasa günümüzde hâlâ IDEA olarak bilinmektedir.) Eklenen yeni hükümlerle yasa, 2001 yılında imzalanan ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın’ (NCLB), yasası ile uyumlu hale getirilmiştir. 2004 yılında başkan olan George W. Bush bu yasayı imzalarken; ABD'de 6 milyondan fazla engelli çocuğun eğitim gördüğünü, bu çocukların arkadaşlarıyla karşılaştırıldıklarında, onlardan daha az başarı beklenildiğini, buna rağmen engelli bireylerin daha fazla umut, beklenti ve yardımı hak ettiklerini düşündükleri için bu yasayı çıkardıklarını söylemiştir.

2008: IDEA’da bazı değişikliklere gidilmiş, özellikle velilerin, öğrencilerin eğitimindeki rolü güçlendirilmiştir. Örneğin yasaya göre, yaşa bağlı olarak kişi ya da velisi IDEA altında verilen özel eğitim hizmetlerinden rıza ile vazgeçebilirler. Bunu yapmak için veliden ya da kişiden alınan iptal yazısı yeterli olmaktadır. Böylece, kişinin sonradan yaşayacağı hiçbir başarısızlığından okul sorumlu tutulamayacaktır. Kişinin, belirli bir süreden sonra daha fazla özel eğitime ihtiyacı olmayabilir. Bu düzenlemeler hem kişiyi korurken hem de okulu sürece karşı korumaktadır (EAHCA, 1975; IDEA, 1990; IDEIA, 2004; Michigan Üniversitesi, t.y.; Trohanis, 2008; Johnson, 2005).

Engelli bireylerin eğitim haklarını koruyan ve onlara standart bir eğitim çerçevesi çizen IDEA’nın ana hükümleri şu şekildedir:

- Ücretsiz ve Uygun Kamu Eğitimi (FAPE-Free Appropriate Public Education): Engelli bireyler, velilerinden herhangi bir ücret talep edilmeden, kamu okullarına kabul edilir ve kendilerine uygun, ihtiyaçları olan eğitim hizmetlerini alırlar.

- En Az Düzeyde Kısıtlayıcı Çevre (LRE): Engelli bireylere, kendilerine uygun eğitim desteklerinin sağlanabileceği, minimum düzeyde kısıtlanmış bir çevrede, eğitim hizmetleri verilmelidir. Pek çok öğrenci için, engelli olmayan diğer öğrencilerle devam edeceği genel eğitim sınıfları, en az kısıtlanmış alandır.
- Bireyselleştirilmiş Eğitim: Engelli bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak, kişiye uygun eğitim ve diğer yardımcı hizmetler hazırlanmalıdır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yıllık olarak gözden geçirilmeli ve yenilenmelidir.
- Ayrım Yapılmaksızın Değerlendirme: Eğitim değerlendirmelerinde kullanılan değerlendirme araçlarında; ırk, kültür ve engel ayrımı yapılmamalıdır. İlgili alanda, kişinin ana dilinde ve bir teste dayalı olmadan birden fazla ve çeşitli şekillerde hazırlanan değerlendirme araçlarıyla değerlendirme yapılmalıdır.
- Yasal Süreç: Eğer birey, özel eğitim hizmetlerine kabul edilmemişse ve veli öğrencinin özel eğitim almasını istiyorsa, yasal süreç başlatabilir.
- Sıfır Reddetme-Çocuğu Bulma: Hiçbir öğrenci, engelinden dolayı, kamu eğitiminin dışında tutulamaz. Ayrıca, eyaletler, özel eğitim şemsiyesinde yer alabilecek bu öğrencileri bulabilmek için önlemler almak zorundadır.
- Geçiş Hizmetleri: Öğrenci, bir üst eğitim kurumuna geçiş, iş gibi nedenlerle okuldan ayrılmak zorunda kaldığı durumlarda, 16 yaşından başlayarak IEP'sinde yer almak şartıyla geçiş hizmetlerine dahil edilir. Bu hizmetler, öğrencinin güçlü yanlarını ön planda tutacak şekilde hazırlanır ve onun akademik başarısını geliştirecek stratejiler içerir. Geçiş planları, yıllık olarak yenilenir ve bir sonraki yıl için hedefler içerir.
- Genel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumlulukları: Veli ya da okuldaki eğitimciler bazı nedenlerle aksini söylemedikçe, en az bir genel eğitim öğretmeni öğrencinin IEP takımında yer almak zorundadır. IEP'de öğrencinin genel eğitim hizmetlerinden de faydalanacağı yer almalıdır.
- Yüksek Yeterliliklere Sahip Özel Eğitim Öğretmenleri: Engelli bireylere, genel eğitim dersleri verecek olan özel eğitim öğretmenlerinde, iki niteliğin var olması beklenir. İlk olarak, bu öğretmenler yüksek kalitede eğitim veren bir eğitimci olmalıdır. İkincisi, ilk veya ortaokul konularına hakim bir öğretmen olmalıdır. Ortaokulda görev alan bir özel eğitim öğretmeni, eğer özel zekâ engeli olan bireylerle çalışmıyorsa, hangi alanı öğretmekle görevliyse o alanda yüksek kalitede eğitim verecek nitelikte olmalıdır.

- Aile Katılımı: Aile, çocuklarının eğitimi hakkında karar almak için kurulan takımların bir üyesi olmalıdır. Ayrıca, okullar çocuklarının eğitim süreci hakkında aileye rapor sunmalıdır.
- Değerlendirme ve Uygunluk: İlgili kurumlar, çocuk, özel eğitim hizmetlerine kabul edilene kadar, aileden öğrencinin değerlendirme yapılabileceğine dair alınan izinden sonra 60 gün içinde çocuğu değerlendirmek zorundadır. Şüpheli her öğrencinin, özel eğitim hizmetlerine kabul edilmesi kolay değildir. Okumada ya da matematikte problem yaşayan ya da dil farklılıkları nedeniyle düşük beceri gösteren her birey IDEA kapsamına girmektedir. Yapılan ayrıntılı değerlendirmelerden sonra bu yasa kapsamında eğitim hizmeti almaktadırlar. Ayrıca özel eğitim hizmeti kapsamında yer alan öğrenciler, her 3 yılda bir tekrar değerlendirilmektedir.
- Orantısız Temsil: Özel eğitim hizmetleri kapsamına girmeyecek öğrencilerin de bu kapsamda temsil edilmesi durumunda, okullar gerekli önlemleri alarak bu yanlışı düzeltmeli ve özel eğitim kapsamındaki her öğrencinin, bu yasa kapsamındaki varlığının gerekliliğinden emin olmalıdır.
- Öğrencileri Değerlendirme: Bu öğrenciler, genel eğitimde yer alan standart testlerin yanı sıra eğer ihtiyaç duyuyorlarsa kendilerine göre hazırlanan alternatif değerlendirme araçlarıyla değerlendirilebilirler. Bu öğrencilere, değerlendirmeleri sırasında ihtiyaçlarına uygun koşullar temin edilir. Örneğin, daha fazla zamana ihtiyaç duyuyorsa zaman ya da daha büyük karakterlerle hazırlanmış bir ölçme aracına ihtiyaç duyuyorsa bu ölçme aracı verilir.
- Disiplin: Öğrencinin davranışlarına ilişkin uygulanacak stratejiler, öğrencinin IEP planında yer almalıdır. Eğer öğrencinin IEP eğitimine ara verilmişse, davranışsal planı yeniden hazırlanmalıdır. Bir nedenle, (okula silah getirmek, uyuşturucu getirmek gibi) öğrenciye alternatif, 45 güne kadar sürecek geçici bir alanda eğitim verilmesi sağlanabilir. Bu esnada, sonraki adım için okulda, öğrencinin eğitim takımı biraraya gelir. Bu karar alınana kadar, öğrenci özel eğitim hizmetlerini almaya devam eder.
- Mesleki Yardımcılar: Okulda eğitim hizmetlerinde yardımcı olan tüm personeller, alanlarında eğitim almış olmalıdır.
- Usule İlişkin Güvenceler: Aile ve kurum tarafından ortaya çıkan anlaşmazlıklarda, eyaletler ara bulucu olarak görev almalıdır. Bu anlaşmazlıklar olabildiğince çabuk

çözümlenmelidir. Aileler ara buluculuk için girişimde bulunmaz. Bu girişimler ve bunun için harcanacak tüm masraflar eyaletler tarafından karşılanır (Friend ve Bursuck, 2009; http://idea.ed.gov).

IDEA'nın yazılı olan tüm bu kurallarını, okullarda görünürlüğünü IEP sağlamaktadır. IEP, IDEA'nın hükümleri doğrultusunda, öğrenciyi tanılamakta ve var olan ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan bir stratejiyle, kişiyi eğitim hizmetlerine ulaştırmaktadır. Hazırlanan bu planla, engelli bireyin eğitimi bir standarta kavuşmuş olmaktadır.

4.4.1.2. Mesleki Rehabilitasyon Yasası- Bölüm 504

Teorik ve pek çok açıdan IDEA'nın amacını yansıtan Bölüm 504, özel eğitim açısından yeteri kadar ağır kabul edilmeyen ve IEP açısından uygunluk taşımadığı düşünülen bireylere ek koruma hizmetleri sağlayan bir yasadır. Yasa, engeli olan bireylere ayrımcılığı yasaklayan ilk federal yasa olmakla birlikte , federal sivil haklar hukukunun bir parçasıdır. Bu yasa kapsamında;

- Yetersizliği olan hiçbir birey ayrımcılığa maruz bırakılamaz.
- Yetersizliği olan hiçbir birey, kamu hizmetlerinden ve faaliyetlerinden dışlanamaz.
- ADA Yasası altında yer alan prosedürler ve haklar Bölüm 504 için de geçerlidir (SPAN, 2010; Stanberry, 2014).

Bölüm 504 iki ana esasa sıkı sıkıya bağlı bir fedaral yasadır. Bunlardan birincisi, engelli bireylere uygulanabilecek her türlü ayrımı yasaklamaktır. İkincisi ise bu bireylere sağlanacak ücretsiz ve uygun bir kamu eğitiminin (FAPE) varlığıdır. Bu yasa, engelli bireyler için basit bir eğitim düzenlemesinden çok daha fazlasını kapsayarak; istihdamda ayrımcılığı yasaklamakta, bu bireyler için çocuk bakımı, okul öncesi ve sonrası bakım, kentsel rekreasyon programları gibi kamu hizmetlerinin de varlığını meşrulaştırmaktadır. Bu yasa; engeli olan bireyin sınıf içi eğitimiyle birlikte, okul sonrası eğitim programını, eğitim gezilerini, yaz programlarını ve diğer tüm müfredat dışı eğitim faaliyetlerini de kapsamaktadır (Smith, 2002; Pitasky, 2000).

Genel olarak bu yasanın kapsamına giren çocuklar; dikkat eksikliği yaşayan, astım, diyabet hastası, gıda alerjisi ya da bir uzvunda problem yaşayan (kolu, bacağı vb. kırılmış çocuklar) öğrencilerdir ve Bölüm 504, okulu, bu öğrencilerin özel ihtiyaçları ve sağlık koşulları açısından daha elverişli hale getiren yasadır. Bireyin Bölüm 504 Yasası altında koruma altına alınabilmesi için, kişinin yaşamsal aktivitesini zora sokan en az bir fiziksel ya da ruhsal sıkıntısının olması, bu nedenle eğitim hizmetlerine gerektiği gibi ulaşamaması gerekir. Örneğin; yürümede, öğrenmede, okumada, yazmada, çalışmada, kendine bakmada, manuel görevleri gerçekleştirmede, konuşmada, görmede, nefes almada ve işitmede…Bu nedenle, kişinin güçlüğüne ilişkin farklı kaynaklardan toplanan değerlendirmeler önemlidir. Buradan her güçlüğü olanın otomatik olarak 504 planına dahil olamayacağı anlamı çıkmaktadır. Değerlendirmelerin başlatılması için veli ve okul devreye girebilir. Eğer okul değerlendirmeleri başlatmak istiyorsa, aileden bunun için yazı alması gerekir. Eğer aile izin vermiyorsa ama okul değerlendirmeleri başlatmak için ısrar ediyorsa, ailesinin reddine rağmen çalışma başlatabilmek için gerekli makamlardan izin almalıdır. Bölüm 504 ışığında, yanlış seçimlerde bulunmanın önüne geçebilmek amacıyla bazı dokümanlara ve bu dokümanlar sonucunda verilecek değerlendirme sonucuna ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirme için şu belgeler önemlidir:

- Doktorlardan alınan, engele ilişkin rapor,
- Eğer son zamanlarda IEP için değerlendirme toplantısı yapıldıysa, IEP değerlendirme sonuçları,
- Bireyin veli ve öğretmenlerinin gözlemleri,
- Akademik kayıtlar ve
- Bağımsız değerlendirmelerdir (varsa).

Okul düzenli yapılan taramalarla, özel eğitim kapsamına girmeyen fakat eğitime ulaşmakta engelleri olan bireyleri tespit etmekle yükümlüdür. IDEA'nın aksine Bölüm 504 kapsamında okullara verilen ek bir fondan bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle, tespit edilen bu öğrencilerin engeline ilişkin hazırlanan 504 Planı ek bir fon gerektirse bile okul bunu sağlamak zorundadır. Bununla birlikte, bu yasa kapasamında okulların hazırlaması gereken standart bir 504 planından söz etmek mümkün değildir. Eyaletlerde yer alan

okullar bireylere uygun olan 504 Planı'nı hazırlarlar ve bu plan yıllık hedefler içermez. Plan yıllık olarak 504 komitesi tarafından gözden geçirilir. Velilerin bu komiteye isterlerse katılabilme hakları vardır. Yılda en az bir kez toplanan bu komite; çocuğun eğitim ihtiyaçları, güçlü yönleri, alınabilecek teknik önlemler ve bireye sağlanacak eğitim yardımları hakkında karar verirler (Stanberry, 2014; DeBettencourt, 2002).

4.4.1.3. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB)

Başkan George W. Bush tarafından Ocak 2002'de imzalanan bu federal yasa, eğitimle ilgili daha önce yürürlüğe girmemiş kararlarla, federal eğitimin yapısını etkilemiştir. Yasa, eğitimde daha fazla sorumluluğun alınmasını ve artan oranda başarı beklentisini tektiklemektedir ve öğrenci başarısını yakından izlemektedir. Amaç, engelli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin, özellikle matematik ve okuma alanlarında başarılı olmalarını ve bu başarılarının dinamik olmasını sağlamaktır. Bu amaçla, öğrenci başarısını gösteren, yıllara göre kıyaslama yapan, 'Yeterli Yıllık İlerleme (AYP)' adlı bir değerlendirme sistemine sahiptir. Yasal olarak, engeli olan bireylerin de bu değerlendirme sistemine dahil edilmesi zorunludur. Bu değerlendirme sistemiyle; tüm öğrenciler, alanında uzman öğretmenler tarafından müfredat hedeflerine ulaştırılmalıdır. Bu durum iki farklı durumun varlığını zorunlu kılmaktadır: Birincisi, engeli olan öğrenciler dahil tüm öğrencileri eğitim hedefine ulaştırma zorunluluğudur. İkincisi ise öğretmeni dinamik tutan ve gelişimini zorunlu kılan yapıdır (Friend ve Bursuck, 2009).

NCLB'ye göre, engelli bireyi eğitim hedeflerine götürecek ve onun güçlü yönlerini kullanmasını sağlayacak eğitim yöntemleri öğretmen tarafından kullanılmalıdır. Araştırmacı tarafından üniversitede yapılan gözlemlerde, özel eğitim ile ilgili derslere, diğer alanlara ait (müzik, beden eğitimi, sanat, sınıf öğretmeni, matematik…) öğretmen adaylarının da derse katıldığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının tümünün alan ayırt etmeksizin, engelli bireylere verilecek eğitime ilişkin bilgilere sahip olması beklenmektedir. Bunun en önemli nedeni ise bu yasa ve AYP'dir. Bu federal yasa, sınıfta var olan tüm bireylerin, engelli öğrencilerin de hedefe ulaşmasını beklemektedir. Böylece engelli bireyleri, genel eğitim öğretmenleri tarafından hedefe ulaştırma çabası kişisel tercihe bırakılmamış, zorunluluk haline getirilmiştir.

NCLB, çeşitli öğrenci gruplarının eğitimsel açıdan geride bırakılmaması, akademik standardın sağlanması ve eğitime dinamik bir yapı kazandırılması açısından olumlu özelliklere sahip olmakla birlikte; NCLB'nin öğrencileri, test skorlarına göre değerlendiriyor olması, engelli bireylerin de AYP raporlarının içine dahil ediyor olması diğer tartışılan alanlardan biridir. Eğitimciler, öğrencinin öğrenmesine odaklanmaktan çok test sistemine odaklı öğrenmelerin varlığından şikayetçi olmaktadır. Eğitimcilerin tartıştığı bir diğer nokta ise, matematik ve okuma alanlarına çok fazla odaklanıldığı, bu alanlarda NCLB nedeniyle gereğinden fazla oyalanıldığı düşüncesidir. Ayrıca, engelli bireylerin IEP ve 504 raporlarının bireysel hedeflere göre hazırlandığı, bireyin güçlük çektiği alana yoğunlaşıldığı ve test sisteminden farklı yöntemlerle değerlendirmelerin de yapıldığı, bu nedenlerle engelli bireylerin AYP sistemine dahil edilmesini doğru olmayacağını düşünen eğitimciler de bulunmaktadır. Bu tartışmanın kaynağı, NCLB ve IDEA arasındaki sistemsel farklılıktır. IDEA, IEP planının öğrencinin yetersiz kaldığı alanlara göre yapılmasına, çeşitli yöntemlerle değerlendirmelerine ve öğrenme deneyimlerine önem verirken, NCLB bu öğrencilerin de sınıfın akademik düzeyinde tutulmasını ve değerlendirmelerin test sonuçlarına göre yapılmasını beklemektedir (Jennings ve Rentner, 2006; Meier ve diğ. 2004; American Youth Policy Forum ve Educational Policy İnstitute; t.y.).

4.4.2. Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri İle İlgili Mevzuatlara İlişkin Alanyazın Taraması Sonuçları

Türkiye'de özel eğitim hizmetleri ile ilgili mevzuatlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri İle İlgili Mevzuatlar

Kanun	5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu
Kanun Hükmünde Kararname	573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
Yönetmelik	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

Tablo 15'te görüldüğü üzere, Türkiye'de özel eğitim hizmetlerini düzenleyen; iki adet kanun, bir kanun hükmünde kararname ve iki adet yönetmelik bulunmaktadır. Ayrıca yönerge, genelge, resmî yazı ve tebliğlerle de pek çok özel alanda engelli bireyin haklarını koruyacak düzenlemelere rastlamak mümkündür (MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014).

4.4.2.1. 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ve 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu

Türkiye'de, 1951 yılına kadar engellilerle ilgili yasal adımlara genellikle onların tedavi sürecini ilgilendiren fakat eğitim sürecini geri planda bırakan bir anlayışla devam ettiği görülmektedir. 1951 yılında çıkarılan yasaya kadar, özel eğitim hizmetlerinin MEB'in değil de Sağlık Bakanlığı'nın bünyesinde yürütülüyor olması bunun en önemli kanıtıdır. Yine aynı yıl ülkemizde özel eğitim uygulamalarının başlatıldığı ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk körler okulunun açıldığı görülmektedir. 1961 Anayasası'nda, İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda özel eğitimle ilgili hükümlere yer verilmiş ve bu yasanın ışığında ilk defa "Özel Eğitim Yönetmeliği" çıkarılmıştır. 1971 yılında 1475 sayılı İş Kanunu'nda değişiklik yapılarak engellilere %2 kontenjan verilmiş, çalışamayan engellileri belirli bir gelire bağlayan yasa ise 1976 yılında 2022 sayılı kanun ile çıkarılmıştır. 1950'li yılllardan 1982 Anayasası çıkana kadar geçen bu sürede atılan bu adımları; engellilerin haklarına temel oluşturacak, onların eğitimleri, rehabilitasyonları, istihdamları ve istihdam edilemeyenlere verilecek haklar doğrultusunda ilk adımlar olarak nitelendirmek mümkündür (Özgökçeler ve Alper, 2010).

Anayasada yer alan maddeler incelendiğinde, engellilerin anayasal olarak korunduğu sonucuna varılmaktadır. Anayasanın 10. maddesinde yer alan 'Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayrım gözetmeksizin kanun önünde eşittir' ifadesi engellilerin eşitlik hakkını koruyan en önemli maddedir. Eğitim hakkıyla ilgili 42. maddede yer alan 'Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz' ve 'Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı

olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır' ifadeleri engellilerin eğitim hakkının kapsayan maddelerdir. Engellilerin çalışma haklarıyla ilgili 49. maddede 'Çalışma, herkesin hakkı ve ödevidir', 50. maddede 'Kimse, yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılamaz. Küçükler ve kadınlar ile bedenî ve ruhî yetersizliği olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar' ve 70. maddede 'Her Türk, kamu hizmetlerine girme hakkına sahiptir. Hizmete alınmada, görevin gerektirdiği niteliklerden başka hiçbir ayrım gözetilemez' ifadeleri yer almakta ve engellilerin çalışma ve kamu kurumlarına katılma haklarını koruma altına almaktadır. Engellilerin devlet koruması altında olduğundan bahseden 61. madde ise şu şekildedir: 'Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır'. Anayasanın genel koruyuculuğunu sağlayan bu maddeler ışığında; daha sonraki yıllarda çıkarılan kanunlar, kanun hükmünde kararnameler, yönetmelikler, yönerge, genelge, resmî yazı ve tebliğlerle de pek çok özel alanda engelli bireyin haklarını koruyacak düzenlemelere rastlanmaktadır.

1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren engellilere yönelik uygulamalar için politika belirleme, yasal mevzuatı ve kurumsal yapıyı oluşturma faaliyetleri yoğunlaştırılmıştır. 1997 yılında Özürlüler İdaresi Başkanlığı kurulmuş, 1999 yılında ilk "Özürlüler Şûrası" toplanmıştır. 07.07.2005 tarihinde ise kısaca "Özürlüler Kanunu" olarak bilinen 5378 sayılı yasal düzenlemenin yapılmasıyla, engellilerin haklarına yönelik en önemli adımlardan biri atılmıştır (Özgökçeler ve Alper, 2010).

Engellilerle ilgili mevzuatın, evrensel kriterler ışığında olması ve engellilerin haklarına ilişkin dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek ihtiyacıyla ortaya çıkan bu kanun, toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Kanun incelendiğinde, engellilerin pek çok alanda haklarını koruyan bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu kanunun amacı, madde 1'de de ifade edildiği gibi 'Engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır'.

Kanunda daha önceden ‘özürlü’ ifadesi yerine 2013 yılında 6462 sayılı kanunla yapılan değişiklikle ‘engelli’ ifadesi yer almıştır. Yasada engellilerin; engellilik durumları, destek ve bakımları, habilitasyon ve rehabilitasyonları, istihdamları, eğitim-öğretim ve erişilebilirlikleriyle ilgili hükümler yer almaktadır. Özellikle yasanın 15. ve 16. maddeleri engellilerin eğitimi ile ilgili çerçeveleri belirleyen hükümleri içermektedir. Bu maddelerde, engellilerin eğitim haklarının hiçbir şekilde engellenemeyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca, bu bireylerin genel eğitim sistemi içerisinde eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici programların uygulanması gerektiğinden ve örgün eğitim programlarına farklı nedenlerle geç başlamış engellilerin bu eğitime dâhil edilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerekliliğinden bahsetmektedir. Engelli olanların öğrenime etkin katılımlarını sağlamak amacıyla her türlü araç-gereç ve ortamın sağlanmasına ilişkin hükümler bu maddede yer almaktadır.

16. maddede ise, bu bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirilmesi ile ilgili hükümler yer almaktadır. Bu görevlerden sorumlu olarak RAM’lardaki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu sorumlu tutulmaktadır. Bu kurumun yaptığı eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu’nca rapor hazırlanması ve eğitim planı geliştirilmesi ve bu planın her yıl revize edilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.

Engelli çocukların haklarını koruyan bir diğer kanun ise 3 Temmuz 2005 tarihinde kabul edilen 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu’dur. Bu kanun, korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemektir. ‘Korunma ihtiyacı olan çocuk’ ifadesindeki kasıt, yasada yer aldığı üzere ‘Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuk’ anlamına gelmektedir. Buradan çıkarılacak anlamla, engelli bireylerin çocukları ya da engelli çocukların kendisine ilişkin haklar, bu yasa kapsamında yer almaktadır. Yasanın 5. maddesinde yer alan ifadeler, korunmaya ihtiyacı olan çocukların; danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularından bahsederken, bu alanlardaki hakların çerçevesini çizmektedir.

5378 Sayılı Kanun'un, engellilerle ilgili pek çok alanda, 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nu ise engelli bireylerin çocukları ya da engelli çocukların haklarıyla ilgili ince düzenlemelere sahiptir. Ayrıca bu kanunların, yeni çıkmış olmaları nedeniyle, dünyadaki engellilerle ilgili hakları yakalayan ve kapsayan nitelikte olduklarından söz etmek mümkündür. Yasaların; eşitlik, eğitim, istihdam konularında uygulamaya yönelik hükümleri topluma yön verir niteliktedir.

4.4.2.2. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

Özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamak amacıyla, 6 Haziran 1997 tarihinde, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Bu Kanun Hükmünde Kararname; özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini; bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsamaktadır.

Bu kararname; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin, onları sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan ve kişinin engelinin gerektirdiği her türlü rehabilitasyon sağlanarak, kişiye özgü planlanan bireyselleştirilmiş eğitim planlarıyla yapılmasından bahsetmektedir. Engeli olan bireyin eğitimi; toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde düzenlenmeli, doğal gelişim gösteren akranlarıyla, en az kısıtlanmış ortamda eğitim görmesi sağlanmalıdır.

30 maddeden oluşan, kanun hükmünde kararnamenin ikinci kısmında; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin esaslar yer almaktadır. Kanun hükmünde kararnamede engelli bireylerin; tanılama, değerlendirme, yerleştirme süreçlerinden bahsedilmiş; erken çocukluk dönemi, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitimlerine ilişkin esaslara da değinilmiştir. Buna göre, erken teşhis edilmiş ve özel eğitime ihtiyacı olduğu tespit edilmiş çocukların eğitimi ev ortamında ya da kurumlarda, ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesiyle verilmelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan okul öncesi çocuğu için de, diğer çocuklarda olduğu gibi bu

eğitim zorunludur. Bu bireyler, okul öncesi eğitimi bitirdiklerinde, ilkokulda örgün eğitimi izleyecek düzeyde olmadıkları zaman, kurumlarda hazırlık sınıfı açılabilir. Bu bireyler ilkokul, ortaokul ve lisedeki eğitimlerini; özel eğitim okullarında ve/veya diğer ilkokul, ortaokul, genel ve mesleki teknik liselerde sürdürürler.

Kaynaştırmaya dayalı bir eğitimin, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde uygulanması gerektiği ve bu bireylerin güçlü ve zayıf yönleri göz önüne alınarak hazırlanan BEP planlarının varlığı bu kararnamede yer almaktadır. Ayrıca, özel eğitim okul ve sınıflarına devam eden öğrenciler için de, normal okullarda uygulanan eğitim programlarının uygulanması gerektiği ancak; öğrencilerin özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, sözkonusu programlarda denkliği bozmayacak şekilde düzenlemeler yapılabileceğinden söz etmektedir. Değerlendirme basamağı ile ilgili olarak da; normal akranları ile birlikte eğitim gören özel eğitim öğrencilerinin, hazırlanan eğitim planındaki amaçları gerçekleştirme düzeyleri, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilmesi gerektiği, ancak, özür ve özellikleri dikkate alınarak sınavlarda gerekli önlemlerin alınması ve düzenlemelerin yapılmasından bahsederken; özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim gören öğrencilerin değerlendirilmesinde ise öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim planlarında yer alan değerlendirmelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Özel eğitim hizmetlerinin sorumluluğu bu kararname ile MEB'dedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri tanılama, yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerme ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunmakla da, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri sorumlu tutulmuştur.

4.4.2.3. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname incelendiğinde, özel eğitimle ilgili genel esaslardan ve kurumların yapı, işleyiş görev ve sorumluluklarından ayrıntıya girmeden genel olarak bahsettiği görülmektedir. Özel eğitime ilişkin esasların ayrıntılarını, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nden öğrenmek mümkündür. Nitekim,

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 3. maddesindeki '573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır' ifadesinden de ayrıntıların bu yönetmelikte bulunabileceği çıkarılabilir.

Bu yönetmeliğin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir. Yönetmelik, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ile ilgili hükümleri kapsamaktadır.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de de yer alan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamalarından ve onlara hazırlanacak eğitim planlarından burada ayrıntılarıyla söz edildiği görülmektedir. Kararname, RAM'lar tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Ayrıca, RAM'lar tarafından yapılan bu eğitsel değerlendirmelerin yönetmelikte ayrıntılı olarak açıklandığı görülmektedir. Tanılanan birey, kendisini en az kısıtlayacak eğitim ortamına yönlendirilir. Eğitimlerine ilişkin yönlendirme, yerleştirme ve izleme ile ilgili hükümlere madde 11,12 ve 13'de rastlanılmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim sınıfları ve destek eğitim odaları ile ilgili hükümler de eğitimcilere uygulamaya yönelik ışık tutmaktadır. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yüksek öğretim, yaygın eğitim ve evde eğitim alacak bireylere verilecek olan özel eğitim hizmetlerine ilişkin hükümler bu yönetmelik kapsamındadır.

Ayrıca, 0-36 ay arasında yer alan bireylerin ihtiyaç duyduğu özel eğitimin, okul ve kurumlarda veya gerektiğinde evde yürütülmek üzere planlanması gerekliliği ve zorunluluğundan bahsederken, erken tanılama ve eğitimin önemi bu yönetmelik kapsamında yer almaktadır. Ayrıca, bu bireylerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla ailelerine de verilecek eğitimlere ilişkin hükümlere rastlanmaktadır.

96 maddeden oluşan bu yönetmelik; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini, bu eğitimden sorumlu olan kurumların ve personelin görev ve sorumluluklarını tüm ayrıntılarıyla ortaya koyan bir mevzuattır. Eğitim uygulamalarında, engelli bireyin haklarını koruyan bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Bu yönetmelikte disleksiye ilişkin kanıtlar arandığında, 4. maddede disleksili bireylerin de içinde yer aldığı, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler 'Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey' olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, 'yazılı dili anlama ve kullanmada gerekli olan bilgi alma süreçlerinde ortaya çıkan güçlükler' ve 'okuma, yazma, hecelemede yaşanan güçlükler' ifadelerinden 'disleksi' den bahsedildiği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca, bu öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin 24. maddede 'Yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilir' ifadesi yer almaktadır. Yazılı dili kullanmada problem yaşayan dislektiklerin değerlendirilmelerinde çeşitliliğin ve esnekliğin sağlanması gerektiği gerçeğine yönetmeliğin bu maddesinde karşılaşılmaktadır.

Engelli bireylere verilecek eğitim uygulamalarına yön veren bir diğer yönetmelik ise, 17 Nisan 2001 tarihinde, 24376 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelik; il/ilçe düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ve bu hizmetlerin verildiği rehberlik ve araştırma merkezleri ile eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları düzenlemek amacıyla çıkarılmıştır. Yönetmelik; il/ilçe

düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, rehberlik ve araştırma merkezleri ile eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin kuruluşu, görevleri ve işleyişine ilişkin esaslar ile bu kurumlarda çalışan personelin görevlerine ilişkin hükümleri kapsamaktadır.

Bu yönetmeliğe göre, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin; insana saygı, bireysel farklılıklara saygı, bilimsellik ve hem bireye hem de topluma karşı sorumluluk içeren bir yapıda olması gerektiğinden bahsetmektedir. Eğitim kurumlarında verilecek olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin özelliklerini, bu hizmetten sorumlu olan kurum ve personelin görev ve sorumluluklarına ilişkin hükümlerini 59 maddeden oluşan bu yönetmelikte bulmak mümkündür.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, ABD'de disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek ve Türkiye'de yapılan çalışmalarla karşılaştırarak program geliştirme çalışmalarına, bu öğrencilerin erken tanılanmasına ve teşhislerinin yapılmasına, verilecek sınıf içi eğitimlere, destek eğitim çalışmalarına, bu öğrencilerin haklarına ilişkin yasal düzenleme çalışmalarına ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır. Bu amaçla araştırmacı tarafından, ABD'nin Maine Eyaletinde bulunan; bir üniversite, iki disleksi merkezi ve iki ilkokulda, gerçekleştirilen araştırmada betimsel tarama araştırma yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırma süresince toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda 'Bulgular ve Yorumlar' bölümünde ele alınmıştır. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların sonuçları, her bir alt probleme göre sunulmuş ve ilgili literatür ile tek tek tartışılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Dislektik Bireylerin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Disleksili Çocukların Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar

Amerika Birleşik Devletleri'nde dört kurumda devam eden disleksi eğitimleri ve politikaları incelendiğinde, dislektiklerin; işitme-görme, anlama-sözlü dil yeteneği ve fonolojik farkındalık beceri alanlarında değerlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu değerlendirmelerde değerlendirmeyi yapan kişiler; ilk olarak işitme ve görme alanı için odyometrik testlerle ve medikal görme testleriyle, bireyde var olan okuma problemlerinin görme ve işitme bozukluğundan kaynaklanmadığından emin olmaktadırlar. İkinci basamakta, anlama ve sözlü dil yeteneği için Woodcock-Johnson III ve Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi-Revize Edilmiş (WRMT-R) standart testlerinden yararlanarak dislektiğin okuma sıkıntısının bu basamakta olup olmadığı ve ne oranda olduğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Son olarak, fonolojik farkındalık basamağında; Kapsamlı Fonolojik İşlem Testi-2 (CTOPP-2), Gray Sesli Okuma Test 4 (GORT-4), Verimli Kelime Okuma Testi, İkinci Baskı (TOWRE-2) ve Yazılı Dil Testi-4. Baskı (TOWL-4) standart testleriyle bireyin fonolojik farkındalığında problem olup olmadığı ya da varsa ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle anlama-sözlü dil yeteneği ve fonolojik farkındalık alanlarını ölçen pek çok standart testin varlığından söz etmek mümkün iken, bu testlerin kurumlar tarafından tercih edilmelerinin sebepleri;

- Testlerin güvenirlilik ve geçerlilik çalışmalarına olan güven,
- Bu testlerin ABD'de kullanma sıklığı,
- Bu testleri uygulayacak uzman kadronun kurumdaki varlığı ve
- Testler sonucunda elde edilecek standart puanlara duyulan ihtiyaç olarak listelenebilir.

Bu standart testlerle bireyin disleksisinin düzeyi belirlenerek, kişiye uygun eğitim planı hazırlanmaktadır. Bu testler sonucunda birey hakkında bilgi edinebilmek, üç açıdan kurumlar için önemlidir:

1.Tanılama,

2.Eğitim Planı Hazırlama ve

3.Raporlaştırma.

Amerika Birleşik Devletleri'nde dislektik bir bireyle karşılaşılınca yapılacak ilk şey onun hikâyesini dinlemek ve değerlendirmelere başlamaktır. Bu değerlendirmeler sonucunda kişiye ait bir eğitim planı çizmek mümkün olmaktadır.

Türkiye'de ise dislektik bireylere standart testlerle yapılan ön ve son değerlendirmelerden söz etmek mümkün değildir. Bu bireyleri tespit etmek için okullarda, sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin, özel eğitim öğretmenlerinin ve RAM'ların gözlemleri ve hazırladıkları değerlendirme araçları sonuçlarına dayanan bir tanılama-teşhis sürecinden bahsetmek mümkündür. Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmada, değerlendirme basamağında ABD'nin önemle üzerinde durduğu, ülkemizde ise bu konuda adımların atılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. ABD'de yoğun olarak kullanılan ve pek çok çeşidi bulunan değerlendirme araçlarına karşı, ülkemizde bu bireylere uygulanacak özel bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, disleksinin de içinde yer aldığı özel eğitim hizmetlerinin değerlendirme sürecini şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Tarama Süreci,
2. Gönderme Öncesi Süreç,
3. Gönderme Süreci,
4. Ayrıntılı Değerlendirme Süreci,
    a- Tıbbi Tanılama ve
    b- Eğitsel Tanılama
5. Yöneltme ve
6. Yerleştirme.

5.1.2. Disleksili Çocukların Teşhisinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Tartışma

Yapılan gözlem, görüşme ve doküman analizi incelemeleri sonucunda, ABD'de dislektik bireylerin değerlendirmelerinin üç alanda yapıldığından bahsedilebilir. Bu alanlar; işitme-görme, anlama-sözlü dil yeteği ve fonolojik farkındalıktır. Bu üç alana ait becerilerin varlığı ve kişide bulunma derecesi, bazı standart testlerle ölçülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde piyasada bu alanlardaki becerileri ölçen pek çok testin varlığına rağmen bu testleri kullanmayı tercih etmelerinin sebebi özellikle bu testlerin güvenirlilik ve geçerlilik çalışmalarına olan güvendir. Ülkemizde ise bu bireylerin değerlendirmelerinde kullanılan standart bir değerlendirme aracının varlığından bahsetmek mümkün değildir. Gür'ün (2013) yaptığı çalışmada, ülkemizde; Rehberlik Araştırma

Merkezleri (RAM), sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik öğretmenleri tarafından uygulanan, dislektiklerin belirlenmesine yönelik özel bir testin mevcut olmadığından bahsedilmektedir. Bu kişilerin tespiti ve değerlendirilmesi, daha çok sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılmakta ve onların yaptıkları gözlem ve kişisel değerlendirmelerle bireydeki okuma güçlüğünün tespit edilmesi beklenmektedir. Oysaki, Altuntaş'ın (2010) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilere yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini disleksi ve dislektiklerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Doğan (2013) yaptığı çalışmada, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Bu durum, dislektik öğrencilerin eğitim ortamında tespit edilememesine ya da çeşitli zihinsel bozukluklarla karıştırılarak yanlış tespit edilmesine sebep olabilir. Onları, gerekli eğitimleri alamadan, eğitim hayatlarına devam etmek zorunda bırakabilir.

Ülkemizde, 1997 yılında kabul edilen 'Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de, RAM'ları tanımlarken 'Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmaların yanısıra özel eğitim gerektiren bireyleri de tanılamada belirtildiği şekilde inceler, tanılar, yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerir ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar.' şeklinde bir ifade kullanılmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere, tanılama ve eğitim hizmeti sunmada sorumlu olan bu kurumda; tanılamak için özel bir değerlendirme aracı kullanılmadığı, zekâ testlerinin kullanımı ile yapılan zekâ-başarı karşılaştırmasına dayalı bir değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir. Böyle bir değerlendirme bireylerin doğru tanılanması ve ihtiyaç duydukları şekilde eğitim hizmeti alması yönünde sınırlı kalmaktadır.

RAM'lar ülkemizde eğitsel tanılama ile yasal olarak görevlendirilen kurumdur. Bu kurumun hazırladığı raporlar eğitim kurumuna gönderilir ve bu raporların verdiği bilgiler doğrultusunda kurumda bir BEP planı hazırlanarak eğitim süreci başlar. Yani, RAM'ların yapacağı değerlendirme ve yönlendirme oldukça önemlidir. Oysaki, Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz (2004) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin, Rehberlik Araştırma Merkezi'nden

kaynaştırma öğrencilerle ilgili gelen raporlarda teşhis ve öğrencinin özel gereksinimleri için yapılması gerekenler hakkında hiçbir bilgi ve yönlendirme olmadığını ifade ettiklerinden bahsetmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan pek çok çalışma, özellikle erken teşhislerin önemi üzerinde durmaktadır. Öğrenci okuma deneyimleriyle karşılaşmadan önce yapılacak ön değerlendirmelerle sorun ortaya çıkmadan önleyici bir müdahaleyle karşılaşılabilecek sorunları azaltmak amaçlanmaktadır. Catts (1991) çalışmasında, okul öncesi öğrencilerine uygulanacak fonolojik becerileri ölçen değerlendirme araçlarının ileride yaşanabilecek okuma problemlerine ilişkin tahmin edici özellikler taşıdığından bahsetmektedir. Schatschneider ve Torgesen (2004), erken teşhis ve fonolojik farkındalık alanında yapılacak erken müdahalenin, disleksi riski olan çocukların tedavisi için en önemli adımlardan biri olduğundan bahsetmektedir. Hurford, Schauf, Blaich, Moore ve Bunce (1994), çalışmalarında erken teşhisle okuma güçlüğünün önceden tespitinin kesinlikle mümkün olduğundan bahsetmektedir. ABD'de erken tanılama çok önemli olduğundan tarama testleri her eğitim kurumunda düzenli olarak yapılmakta ve ileride disleksi olabileceği belirlenen bireyler ortaya çıkarılmaktadır.

Ülkemizde ise erken tanılamadan bahsetmenin güçlüğü ortadadır. Okullarımızda 3, 4 ve 5. sınıfa hatta ortaokula kadar gelmiş fakat henüz okuyamayan ya da okumada güçlük yaşayan pek çok öğrencinin varlığı mevcuttur. Ülkemizde disleksinin tanılanmasından bahsetmek neredeyse mümkün olmamakla birlikte, okuma sorunu yaşayan bireylerin dislektik olup olmadığı, dislektikse hangi basamaklarda sorun yaşadığını tespit etmek için yapılan düzenli ve standart bir çalışmadan söz etmek mümkün değildir. Bununla birlikte, özel eğitim hizmetlerine kabul edilen diğer öğrencilerin ön değerlendirmelerinde işleyen bir yapıdan söz etmek mümkündür. Bu çalışmada da ülkemizde yapılan değerlendirme sürecinden bahsedilirken, dislektiklerin geçirdiği değil onların da içerisinde yer alan özel eğitim hizmetleri kapsamındaki öğrencilerin süreci kastedilmiştir. Çünkü disleksinin değerlendirmesine ilişkin ülkemizin henüz başlangıç aşamasında olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmada, değerlendirme basamağında ABD'nin önemle üzerinde durduğu, ülkemizde ise bu konuda daha çok adım atılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Peki standart testlerle yapılan bir değerlendirme neden önemlidir ve ABD değerlendirme basamağı üzerinde neden bu kadar önemle durmaktadır? Bu soruların cevapları, ülkemiz için atılması gereken adımlara da ışık tutacaktır.

Öncelikle disleksiyi değerlendirme; bireyde disleksiye neden olan faktörleri tanımlayabilmek için kulanılacak bilgilerin toplanması açısından önemlidir. Aile ve öğretmenlerin gözlemleriyle ve sundukları tüm eğitim fırsatlarına rağmen dislektik olduğundan şüphelenilen bireylerden, ABD'de bazı standart testlerle, okumanın hangi alanlarında sıkıntı yaşadığı konusunda bilgi toplanır. Çünkü disleksi, kodlama, fonolojik farkındalık, anlama.. gibi pek çok alanda varlığını sürdüren bir rahatsızlıktır. Bireyin bu alanların hangisinde sıkıntı yaşadığı ancak bu testler sonucunda belirlenir.

Testler, sonucunda kişinin okuma alanındaki güçlü ve zayıf yönleri tespit edilir ve eğitimine ilişkin bir yol haritası çizilir. Test sonuçları uzman eğitimci tarafından raporlaştırılır ve yöneticilere kişinin eğitimine ilişkin öneriler sunulur. Bu test sonuçlarıyla disleksisi kanıtlanan birey, IEP toplantısına bu raporlarla katılarak yasal olarak IDEA'nın koruyuculuğu altında, kendisine özgü hazırlanacak eğitim destekleriyle, eğitim hayatına devam edebilecektir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde değerlendirmeler güvenilir ve geçerli olmak zorundadır. Bunu IDA (2009) üç açıdan açıklamaktadır. İlk olarak tanılama sürecinde, sorunun kaynağını belirlemek ve disleksinin varlığını ortaya koymak açısından bu testler ve değerlendirme basamağı önemlidir.

İkinci olarak, bu değerlendirmeler kişiye ait bir eğitim planı hazırlanmasını sağlar. Bireyin disleksinin hangi basamakta olduğunu bilen eğitimciler, kişinin o basamaktan başlayan bir eğitim almasını sağlayacak, güçlü-zayıf yönler belirlenerek eğitim planlanacaktır. Bu, eğitimi hem daha planlı hâle sokmakta hem de vakit kaybını engellemektedir. Örneğin okumasında problem olan birey, standart testlerle akıcılık basamağında problem yaşadığı bu testlerle tespit edilirse, akıcılık çalışmalarından başlanarak bir eğitim planı hazırlanır. Oysa ki bu testlerle tanılaması yapılmayan bireye kodlama basamağından başlanan bir çalışma hazırlanırsa, bu hem kişi için vakit kaybı olacak hem de eğitiminde yanlış bir yol izlenecektir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, Çocuk Disleksi Merkezi'nde

öğrencilere yedi basamaktan ve yedi ayrı plandan oluşan bir eğitim planı hazırlandığı gözlenmiştir. Gözlemlerde, yapılan standart testler sonucunda bireyin hangi basamağa ait olduğu belirlendiği ve bir üst basamağa çıkana kadar bireye özgü hazırlanan bir eğitim planıyla kişinin, eğitim hizmetlerine tabi tutulduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirmenin üçüncü önemi ise raporlaştırma sürecidir. Hazırlanan raporlar, kişinin özel eğitim hizmetleri alması için toplanan IEP'lerinde sunuluyor olması nedeniyle önemlidir. ABD'de yasalar, özellikle IDEA ve NCLB, öğrenme güçlüklüğü çeken ya da engeli olan bir çocuğun bile gözden kesinlikle kaçırılmaması gerektiğini özellikle vurgulamaktadır. Bu nedenle değerlendirme basamağı kurumun kendini savunması açısından önemlidir. Kurumlar subjektif değerlendirmelerden kesinlikle kaçınarak, kullandıkları standart testler ve uzman değerlendirmeleriyle, objektif değerlendirme sonuçlarında oluşan raporları ellerinde bulundurmaktadırlar. Ayrıca değerlendirme sonuçlarından oluşan bu raporlar, kişinin ileride ACT, SAT gibi üniversiteye giriş sınavlarında, okuma engeline ilişkin düzenlemelerin sağlanması açısından gereklidir.

5.2. Dislektik Çocuklara Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.2.1. Dislektik Çocuklara Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler sonucunda Çocuk Disleksi Merkezi'nde, Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi'nde, Old Town İlkokulu'nda ve Asa Adams İlkokulu'nda disleksi bireylere uygulanan eğitim programlarının şunlar olduğu görülmüştür:

1- Çoklu Duyusal Öğrenme,

2- Wilson Okuma Programı ve

3- Lindamood Fonem Sıralama (LiPS) Programı.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, Çocuk Disleksi Merkezi'nde, Çoklu Duyusal Öğrenme ve Wilson Okuma Programı'yla disleksisi olan bireylerin güçlüklerinin üstesinden gelmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Bu disleksi merkezi, özellikle Çoklu Duyusal Öğrenme ile ün kazanmış ve bireylere verilen her eğitim basamağında bu felsefeden yararlanmış bir kurumdur. Wilson Okuma Programı'nın da Çoklu Duyusal Öğrenme Tabanlı bir öğretim programı olduğunu düşünecek olursak, kurumun bu felsefeden ayrılmadan eğitim yaptığı sonucuna varabiliriz. Bu kurumda sadece, kelimelerdeki harflerin öğretiminde ve kelimelerin kaç heceden oluştuğunu ve bu hecelerin ne olduğunun öğretiminde Wilson Okuma Programı'nın uygulandığı parmaklara dokunarak öğrenme yönteminden yararlandıkları, bu uygulamanın haricinde tüm eğitim programının Çoklu Duyusal Öğrenme ile yapıldığı gözlenmiştir.

Çocuk Disleksi Merkezi'ne paralel olarak, dislektik bireylere eğitim veren diğer bir merkez olan Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi'nde de Çoklu Duyusal Öğrenme ve Wilson Okuma Programı'nın uygulanıldığına gözlem ve görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır. Bu kurumda da diğer disleksi merkezinde olduğu gibi, sadece kelimelerdeki harflerin parmaklara vurularak hissettirilmesi ve aynı yöntemle kelimelerin kaç heceden oluştuğunun öğretilmesi dışında Wilson Okuma Programı'na başvurmadıkları, tüm öğretim programının Çoklu Duyusal Öğrenme ile yapıldığı gözlenmiştir.

Asa Adams İlkokulu'nda Çoklu Duyusal Öğrenme'nin, Wilson Okuma Programı'nın ve Lindamood Fonem Sıralama (LiPS) Programı'nın dislektik bireylerin öğretiminde uygulanıldığına araştırmacı tarafından gözlem ve görüşme sonuçlarıyla ulaşılmıştır. Bu eğitim kurumunun, eğitim programlarının uygulanmasında, diğer disleksi merkezlerine nazaran farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer iki disleksi merkezi olan Çocuk Disleksi Merkezi'nde ve Conley Konuşma, Dil ve İşitme Merkezi'nde, verilen okuma eğitiminin Çoklu Duyusal Öğrenme üzerine kurulmuş olduğu gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde, tüm eğitmenlerin bu felsefe doğrultusunda öğretim verdikleri ve bu çizgiden çıkmadıkları görülmüştür. Yapılan görüşmelerde, kurumlara alınan eğitmenlerde, özellikle Çoklu Duyusal Öğrenme ehliyetinin olmasının aranan ilk şart olduğu, yoksa bu sertifikayı alması için eğitmenlerin eğitimler aldığı ve uzun bir süreçten sonra bu kurumlarda eğitimci olarak çalışabildikleri görülmüştür. Fakat iki devlet kurumu olan Old Town İlkokulu'nda ve Asa

Adams İlkokulu'nda bu sürecin daha farklı olduğu gözlenmiştir. Bu kurumlardaki eğitmenlerin, uygulayacakları eğitim programları konusunda daha esnek olduğu gözlenmiştir. Örneğin, Asa Adams İlkokulu'nda, bir özel eğitim öğretmeninin tamamen Wilson Okuma Programı'na dayalı bir eğitim programıyla dislektik bireye eğitim verdiği, diğer eğitimcinin Lindamood Fonem Sıralama Programı'nı (LiPS) esas alan bir eğitim programını uyguladığı, başka bir eğitimcinin ise Çoklu Duyusal Öğrenme'nin yanı sıra Wilson Okuma Programı'ndan da yararlandığı gözlenmiştir. Bu durumda, resmî okullarda daha esnek bir öğretim yapısından bahsetmek mümkündür. Bu kurumlar eğitmenlerin uyguladıkları öğretim programları konusunda, yeterli eğitimler alıp almadıklarına, ehliyetlerinin olup olmadığını ve uygulanan programın idari yapı tarafından uygun bulunup bulunmadığına bakılmasından sonra uygulamada esneklik sağlamaktadır.

Old Town İlkokulu'nda Çoklu Duyusal Öğrenme ve Wilson Okuma Programlarının uygulandığı, araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır. Bu kurumda da Asa Adams İlkokulu'nda gözlendiği gibi, eğitmenlerin ehliyetleri olduğu ve idare tarafından uygun bulunan eğitim programını uyguladıkları gözlenmiştir. Kurumun neredeyse tamamı Çoklu Duyusal Öğrenme felsefesinden yararlanmakla birlikte, Wilson Okuma Öğretimi'ni de uygulamaktadırlar.

Bu dört kurumun öğretim programlarını, şahsi olarak seçmedikleri gözlenmiştir. Her bir öğretim programını öğretecek olan eğitimcilerin, o programı öğretebileceğine dair eğitim ehliyetlerinin olması gerekmektedir. Örneğin; Çoklu Duyusal Öğrenme verecek olan bir eğitimci, aylar süren eğitimler alarak ve sonrasında uzman bir eğitimcinin yanında stajlar yaptıktan sonra bu ehliyeti almaya hak kazanmaktadır. Öğretim programları, ancak o programda uzman eğitimciler tarafından uygulanabilmektedir. Kurumlar, eğitimcileri bu anlamda desteklemekte ve eyaletlerde ve eğitim bölgelerinde açılan öğretim programları hizmetlerine katılmalarını sağlamaktadır. Böylece, her bir eğitimci kendi ehliyeti olan ve idari olarak da desteklenen öğretim programını sınıflarında dislektik bireylere uygulamaktadır.

Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, bu dört eğitim kurumununda, Çoklu Duyusal Öğrenme'nin yaygın olarak kullanıldığı ve disleksili bireylere uyguladıkları öğretimleri, bu ana felsefe doğrultusunda şekillendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sadece kelimelerdeki

harflerin parmaklara vurularak hissettirilmesinde ve aynı yöntemle kelimelerin kaç heceden oluştuğunun öğretilmesinde Wilson Okuma Programı'ndan yararlanılmaktadır, bunun dışında tüm öğretim felsefeleri Çoklu Duyusal Öğrenme'ye dayanmaktadır. Sadece bir kurumda, farklı olarak Lindamood Fonem Sıralama Programı'na rastlanmıştır.

Ülkemizde ise yaygın olarak dislektik bireylere uygulanan standart, planlı ve özel bir okuma eğitimi programından söz etmenin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2.2. Dislektik Çocuklara Uygulanan Eğitsel Tedavi Yöntemlerine İlişkin Tartışma

Amerika Birleşik Devletleri'nde dislektik bireylere verilen öğretimlerde Çoklu Duyusal Öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bunun nedeni ise, dislektikler üzerinde yapılan pek çok bilimsel araştırmanın olumlu sonuçlar vermesidir. Sparks ve diğ. (1998), yabancı dil olarak İspanyolca öğrenen 55 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, iki yıl boyunca Çoklu Duyusal Öğrenme eğitimi verilen ve öğrenme problemi yaşayan öğrencilerin, iki yıl sonunda risk altında olmayan diğer öğrencilerden öğrenme açısından farklarının kalmadığını ispatlamıştır. Scheffel, Shaw ve Shaw (2008), birinci sınıf öğrencilerinin alfabe öğrenmeleri ve fonolojik farkındalık becerileri kazandırmada Çoklu Duyusal Öğrenme'nin etkisinden bahsetmiş, Waldvogel (2010) de bu görüşü destekleyerek okul öncesi ve birinci sınıf okuma eğitiminde bu yaklaşımın öneminden bahsetmiştir. Giess (2005), okuma güçlüğü çeken lise öğrencilerine uygulanan, Çoklu Duyusal Yaklaşım'la verilen okuma eğitiminin okuma becerilerine etkisinden bahsederken; Guyer ve Sabatino (1989), bu okuma eğitiminin, üniversite öğrencilerinin üzerinde de anlamlı etkisinin varlığından söz etmektedir.

Dünyanın pek çok ülkesinde araştırmacılar, ABD'de kullanılan bu öğretim programı üzerinde çalışmalar yapmış ve ülkesine bu programı uyarlamıştır. Nijakowska'nın (2008) Polonya'da disleksili bireyler üzerinde yaptığı çalışmada, Polonyalı dislektiklerin, uyarlanan çoklu duyusal programlarla, İngilizce öğrenmede başarıya ulaştıkları gözlenmiştir. Gyarmathy, Mahlerbe, Pichel, Stoyanov ve Tartari'ye (2009) göre, Bulgaristan, Almanya, Macaristan, İtalya ve İspanya'da yabancı dil öğretmenlerinin büyük

bir çoğunluğu dislektik öğrencilerin eğitimine ilişkin uygulayabilecekleri eğitim yöntemleri konusunda bilgi sahibidir. Bu ülkelerden en çok Alman eğitimciler, disleksiye ilişkin bilgi ve deneyim sahibiyken kullandıkları eğitim metotlarından biri de Çoklu Duyusal Öğrenme'dir.

Ho, Lam ve Au (2001), Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Çinli dislektik öğrencilerin okuma, yazma ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirdikleri üzerinde durmaktadır. Diğer bir çalışmada, Hazoury, Oweini ve Bahous (2009), Arap disleksik öğrencilere Arapça öğretiminde kullanılabilecek ve araştırmacılar tarafından Çoklu Duyusal Öğrenme'ye göre geliştirilen bir okuma yaklaşımından bahsetmektedirler.

Mehrabi, Zarbakhsh ve Rahmani (2014) ve Nourbakhsh, Mansor, Baba ve Madon (2013), İran'da hazırlanan Çoklu Duyusal Eğitim Programları'nın dislektik öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisinden söz ederken; Majzub, Abdullah ve Aziz (2012) ise Malezya'da uygulanan bu yaklaşımın dislektikler üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmektedir. Ayrıca Ahmad, Ludin, Ekhsan, Rosmani ve Ismail (2012), Çoklu Duyusal Yaklaşım'la multimedyanın birleşiminden oluşturdukları ve Malezya'da dislektik öğrencilerin eğitiminde kullanacakları bir okuma öğretimi yönteminden bahsetmektedirler. Bu araştırmalar incelendiğinde, ABD'de dislektiklere yoğun olarak uygulanan Çoklu Duyusal Yaklaşım'la verilen okuma eğitiminin sadece ABD'de değil, diğer ülkelerde de uygulandığını ve başarıya ulaştığını söylemek mümkündür. Bu noktada, disleksiye ilişkin bir okuma programı ve planı olmayan ülkemize Çoklu Duyusal Okuma Programları'nın uyarlanması ve uygulanması üzerinde durulması gereken bir konudur.

Araştırmacı tarafından kurumlarda uygulandığı gözlemlenen diğer bir öğretim programı ise Wilson Okuma Programı'dır. Wilson ve O'Connor (1995), Wilson Okuma Sistemine göre verilen çoklu duyusal tabanlı eğitiminin öğrencilerin; kelime okumalarında, okuduklarını anlamada, toplam okuma ve yazma öğretimlerinde oldukça etkili bir yöntem olduğundan bahsetmiştir. Banks, Guyer ve Guyer (1993), üniversiteli dislektik öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, Wilson Okuma Programı'nın, bu öğrencilerin üzerindeki olumlu etkisinden söz ederken, Shaywitz (2003), Savage (2004), Mather ve Goldstein de (2001) bu programın dislektiklerin eğitimlerinde kullanılabilir olduğunu vurgulamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde araştırmacı tarafından gözlenen tüm kurumlarda var olan ve Riddick'in (2006) İngiltere'de de varlığından söz ettiği 'Disleksi Dostu Okullar' ve bu okullarda uygulanan disleksi politikalarından söz edilirken, ülkemizde ise disleksinin ve özel öğrenme güçlüğü kavramının herkes tarafından bilinen bir kavram olmadığından söz etmek mümkündür. Yiğiter (2005), yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıklarını düşündüklerini ve daha çok bilgi sahibi olmak istediklerini ortaya koymuştur. Koç (2012), sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine ne gibi uygulamalar yaptığını araştırmış ve öğretmenlerin çoğunun; bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıklarını, bu öğrencileri kendilerine yakın oturttuklarını, başarılı öğrencinin yanında oturttuklarını ya da başarılı öğrenciye çalıştırdıklarını, sınıf içi etkinliklerde sorumluluk verdiklerini ve ailesi ile görüşerek aileyi bilinçlendirdiklerini, görsellerden yararlanarak anlattıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler uygulamada, bu öğrenciler için izlediği özel bir öğrenme programından bahsetmemişlerdir. Yaptıkları çalışmaları ise; diğer öğrencilerin etkinlik saatlerinde, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi derslerde, teneffüs aralarında yaptıklarından bahsetmişlerdir. Bu çalışma ışığında, ülkemizde öğrenme güçlüğü çeken bireylere uygun bir eğitim programı izlenmediğini, dünyada uygulanan eğitim programları hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve bu öğrencilerin eğitiminde belirli bir standartın olmadığını, eğitimlerin öğretmenin vicdanına bırakıldığını ve onların boş kaldıkları zamanda bu öğrencilere eğitim verdiklerini söylemek mümkündür.

5.3. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.3.1. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Sonuçlar

Araştırmacı tarafından, Old Town İlkokulu'nda ve Asa Adams İlkokulu'nda gözlem ve görüşme yöntemleriyle tespit edilen, dislektik bireylere ABD'de uygulanan eğitim uygulamalarını beş başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:

1.RTI Eğitim Modeli,

2.Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı,

3.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (IEP),

4.Bölüm 504 Planı ve

5.Yeterli Yıllık İlerleme (AYP)'dir.

Ülkemizde, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri haricinde verilen destek eğitim hizmetlerini 3 başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:

1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP),

2.Kaynaştırma Eğitimi ve

3.Destek Eğitim Sınıfları'dır.

5.3.2. Dislektik Bireylere Uygulanan Destek Eğitiminin İşleyişine İlişkin Tartışma

Araştırmacı tarafından iki resmî eğitim kurumunda yapılan görüşmeler sonucunda, her iki okulda da uygulandığı söylenen eğitim uygulamaları, araştırmacının yaptığı gözlemlerle de kanıtlanmıştır. Bu uygulamalardan RTI Eğitim Modeli'ni ve Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'nı, dislektik bireylere uygulanan önleyici bir eğitim hizmeti olarak düşünmek mümkündür. Özellikle RTI Eğitim Programı'nın asıl amacı; ABD'de, henüz öğrenme güçlüğü tanısı konmamış fakat öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilerin erken tespitini sağlamak ve bu öğrencilere, henüz sorun ortaya çıkmadan etkili bir eğitim desteği sağlayarak var olabilecek problemleri en başından ortadan kaldırmaktır. 3 katmandan oluşan bu eğitim modelinden sonra bireyde beklenen gelişme görülemiyorsa, bundan sonra IEP ekibi toplanır ve bireyin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığına karar verir.

RTI Eğitim Modeli, ABD'de yoğun olarak kullanılan bir erken müdahale eğitim yöntemidir. ABD'de pek çok resmî kurum ve dernek, bu yöntemin etkililiğini

onaylamaktadır. Bunlardan bazıları; ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Programları Ofisi, Ulusal Araştırma Konseyi, Uluslararası Disleksi Derneği, Özel Eğitimde Mükemmellik Üzerine Başkanlık Komisyonu, Öğrenme Güçlüğü Ulusal Merkezi, Özel Eğitim Eyalet Yöneticileri Ulusal Derneği, Okul Psikologları Ulusal Derneği gibi kurumlar ve derneklerdir (Fuchs, Mock, Morgan ve Young, 2003; Kovaleski ve Prasse, 2004).

Yapılan pek çok çalışma da bu modelin etkililiği üzerinde birleşmektedir. Healy, Vanderwood ve Edelston (2005), okuma-yazma öğretiminin ilk yıllarında sorun yaşayan öğrencilere uygulanacak RTI'nın, bu öğrencilerin sorunlarının üstesinden gelmesine yardımcı olacağından bahsetmektedir. Torgesen (2007), RTI'nın erken müdahalede sağladığı verimlilikle, okullarda tanısı konulan öğrenme güçlüğü çeken öğrenci oranında, çok önemli azalmaların olduğundan bahsetmektedir. Fletcher, Coulter, Reschly ve Vaughn (2004) ve Speece, Case ve Molloy (2003), öğrenme güçlüğü çeken ya da riski altında olan öğrencilerin davranış ve başarılarında gelişme göstermede RTI'nın öneminden bahsederken; Kovaleski ve Prasse (2004) RTI ile yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenen öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespitinin, geleneksel IQ-Başarı Tutarsızlığı Modeli'ne göre daha etkili bir yöntem olduğu ve IDEA'nın istediği 'Bilimsel Değerlendirme Sonuçları'na daha uygun bir yöntem olması nedeniyle, popüler olarak son yıllarda kabul gördüğünden bahsetmektedir.

Araştırmacı tarafından uygulandığı gözlenen ve görüşmelerle de tespit edilen diğer bir erken müdahale eğitim yöntemi ise Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'dır. Bu program ABD'de, binlerce okulda onbinlerce öğrenciye uygulanan bir programdır. ABD'de pek çok eyalette en az bir tane bulunan Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı Eğitim Merkezi'nde binlerce eğitmene, bu programı uygulayabilmesi için eğitimler verilmektedirler. ABD'de Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 2002 yılında, bilimsel araştırmaları analiz ederek eğitimcilere, hangi eğitim uygulamalarının daha yararlı olabileceği hakkında tavsiyeler sunmak amacıyla kurulan 'The What Works Clearinghouse'ın (WWC) görüşüne göre; Okuma Güçlüklerini Giderme Programı, eğitimcilere tavsiye edilebilecek etkili bir okuma eğitimi programıdır (Shanahan ve Barr, 1995; WWC; 2013).

Ayrıca pek çok bilimsel çalışmada da, bu programın yararından bahsedilmektedir. Iversen ve Tunmer (1993), Schwartz (2005) ve Pinnell, Lyons, Deford, Bryk, Seltzer (1994), birinci sınıfta okuma güçlüğü riski altındaki öğrencilere verilecek olan Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'nın başarısına ilişkin çalışmalarda bulunmuşlardır.

RTI Eğitim Modeli ve Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı, erken müdahale eğitim hizmetleri olarak ABD eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde ise, öğrenme güçlüğü çeken bireylere uygulanan bu tür bir önleyici eğitim programının varlığından söz etmek mümkün değildir. Bu bireylerde var olan sorun ortaya çıktıktan ve dikkatli eğitimcilerin bunu fark etmesinden sonra bu bireylere verilen eğitimden söz edilebilir. Hatta öğrenme güçlüğü şemsiyesi altında dislektik bireylerin çok büyük bir çoğunluğunun, önleyici eğitim hizmetleri almadıkları gibi disleksileri tanılanamadığı için tamamlayıcı eğitim hizmeti de alamadıklarını söylemek mümkündür.

RTI Eğitim Modeli ve Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'na ABD eğitim sisteminde sıklıkla karşılaşılmakla birlikte, uygulanıp uygulanmaması eğitim kurumunun ve eyaletin eğitim mekanizmalarının takdirine bırakılmıştır. Araştırmacı tarafından dislektik bireylerin eğitimlerinde karşılaşılan diğer eğitim uygulamaları olan IEP, Bölüm 504 Planı ve AYP'nin ise kurumlardaki varlığı zorunludur. IEP, federal yasa olan Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nın (IDEA); Bölüm 504 Planı, 1973 Mesleki Rehabilitasyon Yasası'nın bir bölümü olan Bölüm 504'ün ve AYP ise 'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın' (NCLB) Yasası'nın koruyuculuğu altında, tüm eğitim kurumları tarafından uygulanması gerekmektedir.

RTI ve Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı'na rağmen beklenen hedeflere ulaşamayan dislektikler, için kurum ya da ailenin talebiyle IEP toplantısının yapılması istenir. Toplantı sonunda, raporlar ve değerlendirme sonuçları incelenir ve bireyin özel eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna varılırsa kişinin özel eğitime ihtiyaç duyma derecesi tartışılır. Eğer birey yoğun bir şekilde okumada problem yaşıyor ve önemli düzeyde bir dislektikse bu bireyin ihtiyaçlarına cevap veren bir IEP Planı hazırlanır. Eğer okumasında IEP gerektirecek düzeyde bir eğitim yardımına ihtiyaç duyulmuyorsa, fakat yine de okuma yardımına ihtiyacı varsa Bölüm 504 Planı kapsamında eğitim yardımı alır. Burada bulunan bu ayrım, disleksiye daha profesyonel bir bakış açısıyla yaklaşıldığını göstermektedir. IEP,

özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluğu altında bulunan bir uygulamayken, Bölüm 504 Planı'nda böyle bir zorunluluk yoktur. Gerekli görülmesi durumunda, yapılacak eğitim planlamasında özel eğitim öğretmeni konudaki uzmanlığı nedeniyle yardımcı olabilir ama Bölüm 504, özel eğitim kapsamı altında bir uygulama değildir. Böyle bir ayrımın yapılması, özel eğitim öğretmenleri üzerindeki yükü kaldırmakta, personelin görev dağılımının öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre yapılarak güçlük çekilen alanda eğitimcilerin uzmanlık kazanmasını sağlamakta ve hafif düzeyde de olsa okuma problemi yaşayan öğrencilerin gözden kaçırılmasını engellemektedir. Ülkemizde BEP uygulanmalarında, yasalarda yapılacak düzenlemelerin ışığında böyle bir düzenleme yapılabilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, IEP ve Bölüm 504 Planı rehberliğinde yapılan eğitim uygulamalarının değerlendirmeleri AYP sistemiyle, merkezi olarak kontrol edilmektedir. Bu uygulamalarda başarıya ulaşamamış bireylerin, NCLB gereğince muhakkak başarıya ulaştırılması gerektiğinden ve AYP ile yapılan izlemeler nedeniyle, eğitimde mutlak bir dinamiklik söz konusu olmaktadır. Dislektik hiçbir öğrenci, ABD eğitim sisteminde, bu mekanizma sayesinde gözden kaçırılmamaktadır. Bu nedenle kurumlar, dislektiklerin varlığını tespit etmek ve bir dislektiğin ya da dislektik süphesi bulunan bireyin bile gözden kaçırılmaması için gerekli taramaları yıllık olarak yapmakta, RTI ve Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı gibi önleyici eğitim hizmetlerle sorun ortaya çıkmadan önüne geçmeye çalışmakta, eğer sorun hâlâ devam ediyorsa IEP ya da Bölüm 504 Planlarıyla yapılan ciddi eğitimlerle sorunun üstesinden gelme konusunda titizlikle çalışmaktadırlar. Bu nedenle, ABD'deki AYP sistemine ilişkin bir denetleyici mekanizmanın varlığı ülkemiz içinde gereklidir.

Ülkemizde ise, özel eğitim hizmetlerinde destek eğitimlerin 'kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı ve destek eğitim sınıfları' ile verilmesi gerektiği mevzuatta bahsedilmektedir. Bununla birlikte, Batu'nun da (2012) ifade ettiği üzere, destek eğitim sınıfları mevzuatta var olan fakat uygulamada nadiren karşılaşılan bir eğitim hizmetidir. Bu öğrencilerin eğitimi daha çok, kaynaştırma sınıfları ve BEP üzerinden yapılmaktadır. MEB 2013/2014 istatistikleri incelendiğinde, örgün eğitim kurumlarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselere devam eden öğrenci sayısı 17.532.988'dir. Bu

öğrenciler içerisinde, özel eğitim gören öğrenci sayısı 242.716'dır. Buradan da anlaşılacağı üzere, ülkemizde örgün eğitimde özel eğitim hizmeti gören öğrencilerin oranı %1,3 oranındadır. Özel eğitim öğrencilerinden ilkokul, ortaokul ve lisede kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin sayısı ise 173.117'dir. Buradan da anlaşılacağı gibi 242.716 özel eğitim öğrencisinin pek çoğuna kaynaştırma eğitimi yoluyla eğitim-öğretim hizmeti verilmektedir. Ülkemizde engelli bireylere verilen eğitim uygulamalarından kaynaştırma eğitiminin önemli bir yeri vardır.

Özel eğitim hizmetlerinde bu kadar yoğun kullanılan kaynaştırma eğitiminin uygulamasında ciddi problemlerin olduğu bilinmektedir. Koç (2012) bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin vicdanına bırakılan bir eğitim anlayışıyla, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar dersinde, diğer öğrencilerin etkinlik saatlerinde ve tenefüslerde eğitim desteği aldıklarından bahsetmektedir. Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz (2004) ise öğretmenlerin çoğunluğunun tam zamanlı kaynaştırma yerine yarı kaynaştırmanın daha başarılı olacağını düşündüklerinden söz etmektedir. Bu durumun asıl sebebi ise genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu öğrencilere nasıl eğitim vereceklerini bilememeleridir. Bu durumda, iki alanda atılacak adımların önemli olduğu düşünülmektedir. Birincisi, öğrenme güçlüğü çeken çocuk kaynaştırma eğitiminin yanı sıra destek eğitim odalarında sıkıntı çektiği alana ilişkin eğitim görmelidir. Yani, destek eğitim odaları sadece yasalarda var olmamalı, uygulamada da varlığı arttırılmalıdır. Araştırmacı tarafından ABD'de öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimlerinde en sık rastlanan uygulamalardan biri olan destek eğitim sınıfları ülkemizde daha verimli kullanılmalıdır. Yapılan gözlemlerde, ABD'de öğrenme güçlüğü ile ilgilenen özel eğitim öğretmenlerinin tamamının; destek eğitim sınıflarında çalışarak, aynı sınıf seviyesindeki ya da benzer düzeyde güçlüğe sahip olan öğrenci gruplarına verilen 30 ya da 45'er dakikalık eğitim programlarıyla çalıştıkları gözlenmiştir.

İkincisi ise, tüm alandaki öğretmen adaylarına lisans düzeyinde ve öğretmenlikleri sırasında alacakları hizmet içi eğitimlerle kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ve öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgiler verilmelidir. Pek çok araştırma öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksiklerinin olduğundan bahsetmektedir. Sart, Ala, Yazlık ve

Yılmaz (2004), kaynaştırma eğitimi konusunda, öğretmenlerin; sınıflarında kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyabilecek öğrencileri tespit etmekte ve bu öğrencilerin sınıf ortamına dâhil etmekte sıkıntılarının olduklarını belirtmişlerdir. Saraç ve Çolak da (2012), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde sıkıntılar yaşadığından bahsederken, Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimlerine ilişkin bilgi yetersizliklerinin olduğundan ve bu yetersizliklerinin lisans eğitimleri sırasında yeterince özel eğitim dersi ve uygulaması almamış olmalarından kaynaklandığından bahsetmektedir.

Özkardeş'in de (2012) ifade ettiği gibi ülkemizde üniversitelerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümleri olmasına karşın bu bölümlerde öğrenme güçlüğüyle ilgili ders veren fakültelerin 2007-2008 eğitim-öğretim yılına kadar çok az olduğu, PDR bölümünde 'özel eğitim' dersi var olan fakültelerin ise 3 kredilik derslerden oluştuğu, bu dönemden sonra ise PDR bölümlerine 'Öğrenme Güçlükleri' adı altında bir ders konulduğu bilinmektedir. Buna rağmen, araştırmalarda kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olduklarından bahseden sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri lisans düzeyinde öğrenme güçlüğüne ilişkin bir ders almamaktadırlar. Oysaki, Battal (2007), sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin uygulama ve değerlendirme alanlarında kendilerini yeterli görmediklerinden ve bilgi eksiklikleri olduğundan bahsederken, Şekercioğlu da (2010), branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğu ve yardıma ihtiyaç duyduklarına değinmiştir.

Son yıllarda, lisans üstü düzeydeki derslerde varlığına rastlanan öğrenme güçlüğüne ilişkin çalışmalar geçmişe oranla artmıştır. Buna rağmen ülkemizde, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanından yapılan taramalar sonucunda 'disleksi' ye ait 3, 'okuma güçlüğü'ne ait 3 ve 'öğrenme güçlüğü'ne ait 33 lisansüstü çalışmaya rastlanılmıştır. Buna karşın, elektronik uluslararası tez veri tabanı olan 'Proquest' üzerinden İngilizce lisansüstü tezlerde yapılan aramalarda; disleksiye ait 14.947, okuma güçlüğüne ait 720.427 ve öğrenme güçlüğüne ait ise 764.380 teze ulaşılmıştır. Buradan, ülkemizin bu alanda daha çok çalışmaya ve araştırmacıya ihtiyaç duyduğu sonucuna varabiliriz. Yapılan çalışmaların azlığı, yetişmiş akademik personelin varlığını etkilemekte

bu durum ise öğretmen adaylarına bu dersin programlarına konulmasını engellemektedir. Sonuç olarak, bu alanda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin meslekleri içerisinde, kendilerini bu konuda eksik hissetmeleri kaçınılmaz bir gerçektir.

Çuhadar'ın (2006) çalışmasına göre 1-5. sınıflar arasında eğitim veren öğretmenler, BEP'in önemini kabul etmelerine rağmen %77,8'i BEP yapmamaktadır. Ünal (2010), sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı tam olarak uygulamadıklarından bahsetmektedir. Nizamoğlu (2006) ise, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin etkileşimini kolaylaştırmak amacıyla yöntem ve etkinliklerde bir planlama yapmadıkları, özel gereksinimli öğrencileri diğer öğrencilerle, aynı soruları sorarak değerlendirdiklerini belirlemiştir. Bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de içerisinde yer aldığı kaynaştırma öğrencileri için ülkemizde uygulanan eğitim uygulamalarından BEP uygulamasının da yeterince uygulanmadığı ve bu öğrencilerin eğitimlerinde ciddi sorunların var olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için uygulanan destek eğitim hizmetlerinin eksik olduğu düşünülürken, var olanların uygulanmasında da karşılaşılan sıkıntılar, bu alanda mutlak bir yapılandırmanın gerekliliğini hissetttirmektedir.

5.4. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalara İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.4.1. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalara İlişkin Sonuçlar

Araştırmacı tarafından yapılan döküman incelemesi sonucunda; ABD'de dislektik öğrencilerin de içinde yer aldığı, engelli bireylerin eğitim haklarını düzenleyen yasaların 4'e ayrıldığı görülmüştür. Bu yasalar:

1.Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA),
2.Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB),
3.Engelli Amerikalılar Yasası (ADA) ve
4.Mesleki Rehabilitasyon Yasası- Bölüm 504' tür.

Bu yasaların kapsamı incelendiğinde, ABD'de engelli bireylerin eğitim haklarının yasalar tarafından korunduğunu söylemek mümkündür.

Ülkemizde ise özel eğitim hizmetlerini düzenleyen; iki adet kanun, bir kanun hükmünde kararname ve iki adet yönetmelik bulunmaktadır. Bunlar:

1.5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun,

2.5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu,

3.573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,

4.Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve

5.Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'dir.

Ülkemizde engelli bireylerin eğitim haklarıyla ilgili var olan mevzuat incelendiğinde, yasal çerçevede bu bireylerin eğitim haklarının korunduğundan söz etmek mümkündür.

5.4.2. Dislektik Bireylerle İlgili Yasalara İlişkin Tartışma

Araştırmacı tarafından yapılan doküman incelemeleri sonucunda ulaşılan ve ABD'de engelli bireylerin eğitimi ile ilgili yasalar kapsamında en önemli yasa olarak kabul edilebilecek olan yasa 'Engelli Bireyler Eğitim Yasası'dır. IDEA, ABD'de 6,5 milyondan fazla özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmiş; bebek, çocuk ve gencin eğitimlerine ilişkin standartlar içeren federal düzeyde bir yasadır. Bu yasa kapsamında; engelli kategorisine hangi engellerin gireceği belirlenmiştir. Bu engellerden biri de, yasada belirtildiği üzere özel öğrenme güçlüğüdür. Yasa, özel öğrenme güçlüğü kapsamına giren güçlükleri de ayrıntısı ile belirlemiştir. Bunlardan birisi de okuma becerilerinde görülen engeldir. Eğer bir birey, zekâ düzeyine oranla okuma becerilerinde, sınıf seviyesinde beklenen düzeyde gelişim gösteremiyorsa, yapılacak olan değerlendirmelerden sonra IDEA kapsamına girer ve bireyin her türlü eğitim hakkı bu yasa ile koruma altına alınır. Çünkü, IDEA'nın ana hükümlerinden biri, bu bireylere verilecek ücretsiz ve kişiye en uygun eğitim hizmetlerinin verilmesi gerektiğidir. Diğer bir hüküm ise sıfır reddetme ve bu kapsama giren çocuğu bulma zorunluluğudur. Bu noktada, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası'ndan bahsetmek gerekir. Çünkü bu yasa, engelli bireyler de dâhil tek bir eksik olmaksızın, beklenen

düzeyde başarı hedefleyen ve bunu eyaletlerde denetleyen bir yasadır. Bu yasa kapsamında, hiçbir engelli birey göz ardı edilmeden eğitim hedefine ulaştırılmalıdır. Bu nedenle, ABD'de engelli bireylerin eğitimine ilişkin yasaların titizlikle çıkarılmış olduğundan bahsetmek mümkündür.

Engelli bireylerin eğitimine ilişkin çerçevenin IDEA ile çizildiğinden bahsedilmişti. Bu noktada, özel eğitim hizmeti alacak düzeyde engelli kategorisine girmeyen fakat eğitimini engel olan bir problemi bulunan öğrencilerin dahi unutulmadığı ve bu bireyler için Bölüm 504 Yasası'nın çıkartıldığı görülmüştür. Çünkü amaç, NCLB Yasası'nda bahsedildiği üzere, hiçbir çocuğu eğitim hedeflerinin gerisinde bırakmamaktır. Bu noktada, engellilere ait tüm yasaların ve onlara ait hükümlerin birbirlerini tamamlayacak nitelikte olduğu görülmektedir.

IDEA kapsamında, kişiye uygun bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulamasının zorunluluğu ve eğitim hizmeti verecek kişiden beklenen yüksek kalitede eğitim hizmeti yasanın diğer ana hükümlerindendir. Bu nedenle, eğitimcilerin, hizmetiçi eğitimlerle kendilerini geliştirici mesleki programlara katılarak sertifika sahibi oldukları araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde, eğitimcilerin muhakkak disleksiye ait bir öğretim felsefesi alanında uzmanlaştığı ve o felsefe doğrultusunda öğretimlerini planladıkları görülmüştür. Bu durumu düzenleyici yasa ise IDEA'da ve NCLB'de yer alan hükümlerdir. Çünkü, eğer NCLB Yasası'na göre uygulanan bir değerlendirme sistemi olan 'Yeterli Yıllık İlerleme'de, belirtilen süre zarfında eğitim kalitesinde beklenen hedefe ulaşamayan kurumların, personel değişimine varacak kadar yaptırımlara maruz kaldığı görülmektedir. Bu denetleyici sistem nedeniyle, eğitim sisteminin dinamikliğinin korunmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Ülkemizde ise, bu tür denetleyici bir mekanizmanın eksikliği, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini lisans eğitimlerinden sonra da devam etmesi durumunu, eğitimcilerin kendi çabasına bırakmıştır. Yiğiter (2005), yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıklarını düşündüklerini ve daha çok bilgi sahibi olmak istediklerini ortaya koymuştur. Cankaya ve Korkmaz (2012) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerini okul dışından bulamadıklarını (%59,5), Rehabilitasyon Araştırma Merkezleri ile iletişim ve

işbirliğinin yetersiz olduğunu (%61,5) ifade etmişlerdir. Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012), sınıf öğretmenlerine özel eğitimde kaynaştırma eğitimi alanında verilecek destek eğitimin, yaşanan sorunları en aza indireceğinden söz etmektedir.

Yapılan incelemelerde, ABD'de, yasaların sadece engelli bireylerin eğitimine ilişkin genel hükümler içermediğini, aynı zamanda denetleme mekanizmasını da aktif kıldığını bu nedenle de ABD'de engelli bireylerin eğitimine ciddiyetle yaklaşmanın keyfiyetten çok zaruret olduğunu söylemek mümkündür.

Ülkemizde ise, yapılan incelemeler sonucunda mevzuatta yer alan engellilerin eğitimine ilişkin yasaların, engellilerin eğitim haklarını koruyucu bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Yasalarda, ABD'deki mevzuatlarda yer alan eğitim uygulamalarına rastlanmıştır. Örneğin; IDEA yasasının C Bölümünün, doğumdan 2 yaş 11 ay arası engeli olan bebek ve çocuklara sağlanan hizmetleri kapsadığı bilinmektedir. Ülkemizde ise, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde erken çocuklukta engeli olduğu tespit edilen bireylerin eğitim alması gerektiğine ait hükümlerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, bu yasalarda zorunlu tutulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nın, IDEA'da zorunlu tutulan IEP ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu noktada, yasal çerçevede engelli eğitiminin desteklendiğini fakat uygulamanın denetlenmesi konusunda sıkıntılara rastlanıldığı düşünülmektedir. Denetleme ve yaptırım mekanizmasındaki problemler, engelli eğitimini eğitimcilerin vicdanına bırakan bir yapıya sürüklemektedir. Göçüncü (2014), eğitimcilerin, özel eğitim politikalarına ilişkin yasal düzenlemelere olumlu baktıkları fakat mevzuattaki hükümlerin kâğıt üstünde kaldığı ve uygulamalar konusunda ciddi eksikliklerin olduğu görüşünde olduklarından bahsetmektedir. Aydın ve Şahin (2002), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin okullardaki uygulanırlığını ortaya koymak için yaptığı çalışmada; sınıf mevcudu, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleme, BEP'in uygulanması ve aile ile öğretmen arasında iş birliği durumlarının ise yönetmeliğe göre uygulanmadığını belirlemiştir. Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine ilişkin mevzuatların bu öğrencilerin tüm eğitim haklarını kapsayıcı nitelikte hazırlandığı fakat bu hükümlerin uygulanmasında büyük sıkıntıların olduğu görülmektedir. Birkaç örnekle bu durum açıklanmaya çalışılacaktır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 73'te BEP geliştirme biriminin üyesi olan ve toplantılara katılması gereken velilerin, Ünal'ın (2010) çalışmasına göre, büyük çoğunluğunun, veli toplantılarına katılırken, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı toplantılarına katılmamaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde ise, ABD'de IEP toplantılarının en önemli ve etkin üyesi bireyin velisidir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 23'te 'Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir' şeklinde bir hükmün bulunmasına rağmen, Güzel'in de (2014) belirttiği gibi kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit olarak dağıtılmaması kaynaştırma eğitimi uygulamasında görülen diğer sorundur.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 24'te 'Yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilir.' şeklindeki hükme rağmen, Nizamoğlu (2006), sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencileri, diğer öğrencilerle, aynı soruları sorarak değerlendirdiklerinden bahsetmiştir.

Ülkemizde, özel öğrenme güçlüğünün, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesine göre özel eğitim ya da destek eğitim kapsamında olması gerektiği görülmektedir. Uygulamaya bakıldığında ise, bu öğrencilerin daha çok kaynaştırma eğitimi ve BEP sistemi ile eğitildikleri görülmektedir. ABD'de bu öğrencilerin eğitimlerinde görülen kademeli eğitim sisteminin (RTI, Okuma Güçlüklerini Giderme Programı ve IEP) ülkemizde varlığının gerekli olduğu düşünülmektedir. Yasal olarak, bu çocukların eğitimleri özel eğitim kapsamında olmasına rağmen, uygulamada BEP'leri hazırlanan bu öğrencilerin eğitimlerine yeterince zaman ayırılmadığı ve özen gösterilmediği görülmektedir. Koç'un (2012) yaptığı çalışma, sınıf öğretmenlerinin uygulamada, bu

öğrenciler için izlediği özel bir öğrenme programlarının olmadığı, yaptıkları çalışmaların ise diğer öğrencilerin etkinlik saatlerinde, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi derslerde, teneffüs aralarında yaptıklarını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%33) 'Bu öğrenciler için ne tür uygulamalar yapılabilir?' sorusuna verdikleri cevap, 'Bu öğrenciler özel eğitim sınıflarına gönderilebilir.' şeklinde olmuştur. Bunun nedeni ise, bu öğrencilerin genelde sınıf öğretmenleri tarafından eğitim hizmeti almaları ve özel eğitim öğretmenleri tarafından destek eğitim hizmetlerini yeteri kadar alamamalarıdır. Sınıf öğretmenleri tarafından ise öğretmenin vicdanı bırakılan bir eğitim anlayışıyla, onun boş kaldığı saatlerde eğitim almaktadırlar. Bu noktada, özel eğitim öğretmenleri tarafından bu öğrencilerin destek eğitim odalarında daha fazla eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir. Yasal olarak var olan destek eğitim odalarının, Batu'nun da (2012) ifade ettiği üzere uygulamada varlığı oldukça azdır. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin istihdam oranlarının arttırılması gerekliliği üzerinde durulması gereken bir gerçektir.

Okullarda, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, bu çocuklara rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini verecek olan rehber öğretmenlerin ise uygulamada eksik kaldığı düşünülmektedir. Akalın (2014) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri sınırlılıkları olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca, Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012) ve Bilen (2007), sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili rehber öğretmenlerden destek alamadıklarını düşündüklerinden bahsetmiştir.

Özengi (2009), kaynaştırma kararı olmayan ve yetersizlik gösterdiği düşünülen öğrencilerle ilgili de ciddi sorunlar yaşandığı ve bu öğrencilerle ilgili çalışmaların kişisel çabalarla yürütüldüğünden bahsetmektedir. Bunun neden ise özel eğitim hizmetleriyle çıkarılan yasalarda, bu öğrencilerin unutulmuş olmasıdır. Oysa, yapılan incelemelerde ABD'de sadece bu öğrencilerin eğitimlerini desteklemek için Bölüm 504 Yasası'nın çıkarılmış olduğu görülmektedir.

Disleksinin, ülkemizdeki yasalarda varlığına bakıldığında; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinde özel öğrenme güçlüğü olan bireyler 'Dili yazılı ya da sözlü

anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey' olarak tanımlanmaktadır. Bu maddede yer alan 'özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey' ifadesinden, disleksinin de içinde yer aldığı özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminden hem özel eğitim öğretmenlerinin hem de genel eğitim öğretmenlerinin sorumlu tutulduğu görülmektedir. Buna rağmen üniversitelerde eğitim fakültelerinde, yoğun olarak özel eğitim öğretmenlerinin bu alanda eğitildikleri diğer alanların öğretmen adaylarının ders programlarında, engelli bireylerin ve bu kategoride yer alan öğrenme güçlüğü çeken bireylerin eğitimlerine ilişkin derslere nadiren rastlanılmıştır. Yiğiter (2005), 164 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada, sadece 13 öğretmenin, özel öğrenme ile ilgili lisans eğitimlerinde bilgilendirildikleri sonucuna ulaşmıştır. Cankaya ve Korkmaz (2012) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu (%56) ifade etmişlerdir. Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimlerine ilişkin bilgi yetersizliklerinin olduğundan ve bu yetersizliklerinin kaynaklarının ise kişisel yetersizlikler ve lisans eğitimleri sırasında yeterince özel eğitim dersi ve uygulaması almamış olmalarından kaynaklandığından bahsetmektedir. Bu durum ülkemizde, yasal olarak özel ve genel eğitim öğretmenlerinin sorumlu tutulduğu özel eğitim hizmetlerinin, uygulamada karşılaştığı bir eksikliktir. Kaynaştırma uygulamalarının en önemli aktörü olan öğretmenlerin, özel eğitim alanında yeterli bilgiye, lisansta aldıkları eğitimlerde sahip olmadıkları görülmektedir. Oysa, Orel, Töret ve Zerey'in (2004) Cankaya (2010) ve Gözün'ün (2003) yaptığı çalışmalarda da bahsedildiği gibi kaynaştırma dersi alan öğretmen adayları, almayan aday öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahiptir ve uygulamada da başarılı olmaları muhtemeldir.

Araştırmacı tarafından Maine Üniversitesi'nde yapılan gözlemlerde, 'Adapting Instruction for Students With Disabilities' adlı dersin tüm alan öğretmenleri için ortak ders kapsamında olduğu gözlenmiş, nedeni üniversite hocalarına ve öğretmen adaylarına sorulduğunda 'Bütün alan öğretmenlerinin meslek hayatı boyunca engelli öğrencisinin muhakkak olacağı, bu nedenle öğretmenlerin, onlara nasıl eğitim verilmesi konusunda bilgi sahibi olması gerektiği' ifade edilmiştir. Söylenildiği gibi, ABD'de IEP toplantısıyla

henüz özel eğitim tanısı konmamış, RTI Eğitim Modeli'nin 1. katmanında eğitim gören öğrenciler ve Bölüm 504 kapsamına giren öğrencilerin hepsi genel eğitim öğretmenlerinden eğitim hizmeti almaktadır. Sınıf öğretmenleri açısından ayrıca, Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı kapsamında 1. sınıfta bu öğrencilerle eğitim-öğretim çalışmaları yapılmaktadır. Bu nedenle ABD'de üniversitelerde özel eğitim öğretmenleri dışında, okul öncesi, sınıf ve diğer alan bilgisi öğretmenlerinin de bu alanda eğitildikleri gözlenmiştir.

5.5. Öneriler

1. Eğitim kurumlarında, yıl içinde düzenli şekilde taramalar yapılmalı, öğrenme güçlüğü ve disleksisi olan bireyler tespit edilmelidir.

2. Erken teşhisle belirlenen dislektiklere özgü önleyici eğitim hizmetleri hazırlanmalıdır. Okuma deneyimleri ile yeni karşılaşılan birinci sınıftan itibaren, aday dislektik öğrenciler belirlenmeli, RAM'lara gönderilmeden önce, okul içerisinde bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır. ABD'de uygulanan 'Okuma Güçlüklerini Giderme Eğitim Programı' ve 'RTI Eğitim Modeli' gibi önleyici eğitim hizmetleri, ülkemiz için de gereklidir.

3. Dünyada disleksili bireylerin öğretiminde kullanılan öğretim programları araştırmacılar tarafından incelenmeli ve ülkemizde uygulanabilecek şekilde düzenlenmeli ve bu öğretim programlarının uyarlaması yapılmalıdır.

4. Tüm eğitimcilere; özellikle sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenlerine disleksi konusunda farkındalık kazandırılmalıdır. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, hizmetiçi eğitim faaliyetleri ve zorunlu sertifika programları açılmalıdır. Bu alanlarda görev yapan bütün öğretmenlere; öğrenme güçlüğünün eğitsel tedavisinde kullanılan, bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış, dünyada bu öğrencilerin eğitiminde sıklıkla kullanılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resmi olarak onay gören eğitim programlarından en az birinin eğitimlerine katılma ve sertifika sahibi olma zorunluluğu getirilmelidir.

5. Her ilde, belirlenen öğretim programlarına ilişkin eğitim üsleri kurulmalı, bu alanda uzmanlar yetiştirilmelidir. Verilecek eğitimler; belirli bir plan dahilinde ve bilimsel basamaklara riayet edilecek şekilde düzenlenmelidir.

6. Kurumlarda, eğitimcilerin dislektik bireylere verdikleri öğretimde bir standart sağlanması açısından; uygulanan öğretim programlarının niteliği, verimliliği ve sonuçları MEB tarafından yapılmalıdır. Her eğitimci, bir plan dahilinde ve en az bir öğretim programının rehberliğinde bu öğrencilere eğitim hizmeti vermelidir.

7. Destek eğitim odalarının sayısı arttırılmalı ve bu odalardan sorumlu özel eğitim öğretmenleri istihdam edilmelidir.

8. Kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenleri; engellere ilişkin görev paylaşımı yapmalı, bu paylaşımın her yıl değişmeyerek devamlılığı sağlanmalıdır. Görev paylaşımı yapılırken okulda bulunan özel eğitim öğretmenleri kendi aralarında, özel öğrenme güçlüğü ile ilgilenenler ve diğer engelli öğrencilerle ilgilenen öğretmenler olarak iki gruba ayrılmalıdır. Böylece her eğitimci; kendi alanı ile ilgili öğretim programlarını, yöntem ve teknikleri, bilimsel çalışmaları takip edebilecek ve yıllarca aynı alanda çalışmanın deneyimiyle alanında uzmanlaşmış olacaktır.

9. Kurumda yapılacak titiz taramalarla dislektik bireyler belirlenmeli ve sınıf-özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğiyle oluşturulacak programla, ders saatleri içinde özel eğitim öğretmeninin rehberliğinde okuma eğitimi saatleri planlanmalıdır.

10. Üniversitede, öğrenme güçlüğü ve engelli bireylerin eğitimlerini kapsayan dersler, bütün alanlardaki öğretmen adaylarının eğitim programlarına dâhil edilmelidir. Öğretmen adaylarına bu alanda farkındalık kazandırılmalı ve bu öğrencilerin eğitiminde aktif olarak rol almadan önce belli bir birikime sahip olmaları sağlanmalıdır.

11. Üniversiteler, bilim adamları ve eğitimciler; özel öğrenme güçlüğü ve disleksi konularına odaklanmalı, bu konularda bilimsel çalışmalar yapmalıdır.

12.Dünyada, dislektiklerin; tanılanması ve değerlendirilmesinde kullanılan standart testler, eğitimlerinde kullanılan eğitsel programlar, araştırmacılar tarafından incelenmeli ve ülkemize uyarlamaları yapılmalıdır.

13. Eğitim kurumları; öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılama, değerlendirme ve eğitim hizmetleri verme açısından düzenli olarak denetlenmelidir. Öğrenme güçlüğü çeken bireylere yönelik verilen eğitim uygulamalarını değerlendirmek için merkezî bir denetleme sistemi (Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan AYP gibi) oluşturulmalıdır.

14. Kurumlara; öğrenme güçlüğü, disleksisi olan bireyleri tanılama, değerlendirme ve eğitim hizmetleri vermeyi mecbur kılacak yasal düzenlemeler hazırlanmalıdır.

15.Amerika Birleşik Devletleri'nde IEP ve Bölüm 504 ile yapıldığı gibi, okuma problemi yaşayan bireylerin düzeyine göre eğitim planlanmalı ve bunun için gereken yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

16. Dislektikleri tanılama, değerlendirme ve tüm eğitim hizmetlerine ilişkin raporlar düzenli olarak tutulmalıdır. Her yıl tutulan bu raporlarla, öğrencinin eğitim hayatında bulunan her eğitmenin detaylı ve sağlıklı bilgi alması sağlanmalıdır.

17. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin BEP toplantılarına gereken önem verilmelidir. Toplantılarda; standart testlerden aldıkları sonuçlar bilimsel kanıt olarak sunulmalı ve kararlar bu sonuçlar ışığında alınmalıdır. Toplantılara yasalar çerçevesinde katılması zorunlu olan üyeler (kişinin güçlüğüne ilişkin uzmanlar ve veli) seçilmelidir..

18. Özel öğrenme güçlüğü çeken bireylerin girecekleri merkezî sınavlarda, bu bireylerin raporları incelenmeli ve bu bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda önlemler alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Ahmad, S. Z., Ludin, N.N.A.A.N., Ekhsan, H. M., Rosmani, A. F., & Ismail, M. H. (2012). Bijak membaca-applying phonic reading technique and multisensory approach with interactive multimedia for dyslexia children. *Humanities, Science and Engineering (CHUSER)*, 2012 IEEE Kolokyumu, 554-559.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,13*, 343-361.

Akhtar, S. (2008). *The nature of developmental dyslexia.* Yüksek Lisans Tezi, Long Island Üniversitesi, New York.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök.

Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

American Youth Policy Forum ve Educational Policy İnstitute. (t.y.). *No child left behind: improving educational outcomes for students with disabilities*. National Council on Disability.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı. (2009). *No child left behind: A toolkit for teachers.* 9 Ocak 2015 tarihinde http://www2.ed.gov/ sayfasından erişilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı. (2009). *American recovery and reinvestment act of 2009: IDEA recovery funds for services to children and youth with disabilities.* 12 Ocak 2015 tarihinde http://www2.ed.gov/policy/gen/leg/recovery/factsheet/idea.html sayfasından erişilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü What Works Clearinghouse (2010). Lindamood Phoneme Sequencing (LiPS). www.ies.ed.gov sayfasından 14 Kasım 2014 tarihinde erişilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü What Works Clearinghouse (2013). *Reading Recovery (Beginning Reading)*. 24 Ocak 2015 tarihinde http://ies.ed.gov sayfasından erişilmiştir.

Ardoin, S. P., Witt, J. C., Connell, J. E., & Koenig, J. L. (2005). Application of a three-tiered response to intervention model for instructional planning, decision making, and the identification of children in need of services. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *23*(4), 362-380.

Arndt, E. J. (2007). *Barton reading & spelling system.* Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research.

Arslan, D., & Dirik, Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 1-18.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel.

Bailet, L. (2012). *Understanding dyslexia.* 24 aralık 2014 tarihinde www.kidshealth.org sayfasından erişilmiştir.

Bağatur, J. (2011). Özel eğitim, özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, özürlülere verilecek sağlık kurulu raporları ve uygulamalar. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health,* 18 (2), 145-149.

Banks, S. R., Guyer, B. P., & Guyer, K. E. (1993). Spelling improvement by college students who are dyslexic. *Annals of Dyslexia,* 43, 186–193.

Barton, S. (2000). *The Barton reading and spelling system.* San Jose, Kaliforniya: Bright Solutions for Dyslexia. 17 Ocak 2015 tarihinde http://www.bartonreading.com sayfasından erişilmiştir.

Baş, Ö. (2008). İşitme kaybı ve dikkat eksikliği olan disleksili bir çocuğa çoklu duyusal yaklaşımla okuma öğretimi hakkında durum çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 351, 21-27.

Batt, L., Kim, J., & Sunderman, G. (2005). *Limited English Proficient Students: Increased Accountability Under NCLB*. Harvard Üniversitesi, Policy Brief Civil Rights Projesi, ABD, MA: Cambridge.

Bates, E., & Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. M. Tomasello & E. Bates (Ed.), *Language development the essential readings* (s. 134–162). Oxford: Blackwell.

Battal, İ. (2007), *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği),* Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Batu, E. S. (2012). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Pegem A.

Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(1), 29-36.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36*(162), 301-319.

Beaton, A. A. (2002). The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: A review of the evidence. *Brain and Language,* 60(2), 255–322.

Beauvois, M. F., & Derouesne, J. (1979). Phonological alexia: Three dissociations. Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry, 42 ,1115-1124.

Besner, D., & Roberts, A. M. (2003). Reading nonwords aloud: Results requiring change in the dual route cascaded model. *Psychonomic Bulletin & Review,* 10 (2), 398-404.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri ve çözüm önerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Birsh, R. J. (1999). *Multisensory teaching of basic language skills*. ABD: Paul H Brookes.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 56(2), 67-82.

Bogdanowicz, M. (2003) Children at risk of dyslexia: Early identification and intervention. *Psychologische Beitrage,* 45(1), 71-86.

BDA (British Dyslexia Association). (2009). *What is dyslexia?* 25 Aralık 2014 tarihinde www.bdadyslexia.org.uk sayfasından erişilmiştir.

BDA (British Dyslexia Association). (2012). *Adults and dyslexia, 40 years on. 25 Aralık 2014 tarihinde* www.bdadyslexia.org.uk *sayfasından erişilmiştir.*

Brousseau, O. W. (2006). *An investigation into the progression of early acquired dyslexia*. Doktora Tezi. Windsor Üniversitesi, Kanada.

Bruck, M. (1994). *Outcomes of adults with childhood histories of dyslexia*. Portekiz: Paper Presented at NATO Advanced Study İnstitute in Alvor.

Bryant, S. (1979). *Relative effectiveness of visual-auditory vs. visual-auditory-kinesthetic-tactile procedures for teaching sight words and letter sounds to young disabled readers.* Doktora Tezi, Columbia Üniversitesi, New York.

Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Caroll, M.J., Mundy, R.I., & Cunningham, J., A. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science.* 17(5), 727-742.

Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia . *Cognition*. *47*(2). 149-180.

Catts, H.W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia,* 41(1), 163-177.

Chang, K. (2003). *Evolution of the dual route cascaded model of reading aloud.* 04 Ocak 2015 tarihinde www.cs.cmu.edu sayfasından erişilmiştir.

Chevin, G. (2009). *Dyslexia: Visually deaf? Auditory blind?*. *İngiltere*: AuthorHouse**.**

Choi, K., Seltzer, M., Herman, J. & Yamashiro, K. (2007), Children left behind in AYP and non-AYP schools: Using student progress and the distribution of student gains to validate AYP. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 26(3), 21–32.

Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006), Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia, *Developmental Neuropsychology Journal*, *29*(1), 175-196.

Critchley, M. (1970) *The Dyslexie Child*. London: Heinemann.

Çaycı, B., & Demir, K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Çocuk Koruma Kanunu (2005). *T.C. Resmî Gazete, 25876,* 15 Temmuz 2005.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabii olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Davis, R. (2010). *The gift of dyslexia (Revize edilmiş ve genişletilmiş baskı)*. ABD: Perigee Books.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *11*(1), 63-74.

Dean Ho, A. (2008). The problem with "proficiency": Limitations of statistics and policy under no child left behind. *Educational Researcher. 37*(6), 351-360.

DeBettencourt, L.U. (2002). Understanding the differencec between IDEA and Section 504. *Teaching Expectional Children, 34*(3), 16-23.

DeFries, J.C., & Alarcon, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2*, 39-47.

Dejerine, J. (1891). Sur un cas de cectie verbale avec agraphie, suivi d'autopsie. Memoires de la *Societe de Biologie, 43*, 197–201.

De Luca, M., Borelli, M., Judica, A., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2002). Reading words and pseudowords: An eye movement study of developmental dyslexia, *Brain and Language, 80*(3), 617-626.

Deniz, E. M., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online, 8*(3), 694-708.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 20-33.

Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62*, 157-174.

Dolch, E. W. (1936). A basic sight vocabulary. *The Elementary School Journal. 36(6),* 456-460.

Doren, B., Murray, C., & Gau, M.J., (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(4), 150-159.

Dünya Sağlık Örgütü (2003). *ICD-10 classification of mental and behavioural disorders,* İsviçre, Cenevre.

Dünya Sağlık Örgütü (2011). *World report on disability.* 11 Aralık 2014 tarihinde http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1 sayfasından erişilmiştir.

Dyszy-Chudzińskai, P. (2009). Developmental dyslexia vs. Japanese writing systems neuronal processing. *İnvestigationes Lınguisticae, 18*, 27-45.

EAHCA (Amerika Birleşik Devletleri Kamu Hukuku 94-142-Education for All Handicapped Children Yasası), (1975). *94. Amerika Birleşik Devletleri Kongresi.*

Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions.* London: Cassell.

Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F. (2005). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 111-131.

Elbro, C., Borstrøm, I., & Petersen, D.K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 36–60.

Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *13*(1), 5-13.

Erikson, E. (1993). *Childhood and society.* USA: W. W. Norton & Company.

Evans, B. J. W., & Joseph, F. (2002). The effect of coloured filters on the rate of reading in an adult student population. *Ophthalmic and Physiological Optics, 22*, 535–545.

Evans, M., T., Flowers, L. D., Napoliello, M. E., Olulade, A. O., & Eden, F. G. (2014). The functional anatomy of single-digit arithmetic in children with developmental dyslexia. *Neurolmage, 101*, 644-52.

Everatt, J., Steffert, B., & Smythe, I. (1999). An eye for the unusual: creative thinking in dyslexics. *Dyslexia, 5*(1), 28–46.

Farrell, L.M., & Sherman, F. G. (2011). Multisensory structured language education. Birsh, R. J. (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skill* (s. 25-47), ABD: Paul H Brookes.

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L, Liberman, I. Y., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Fowler, A.E., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 6-23.

Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and an swers. *Annals of Dyslexia*, *54*(2), 304-331.

Flynn, M. J., & Deering, M. W. (1989). Subtypes of dyslexia: İnvestigation of border's system using quantitative neurophysiology. *Developmental Medicine & Child Neurology, 31*, 215–223.

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 37-55.

Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: a longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3–17.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia* (s. 301-331). Londra: Erlbaum.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(3), 157-171.

Galaburda, A. L. (2005). Neurology of Learning Disabilities: What will the Future Bring? The Answer Comes From the Success of the Recent Past. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 107-109.

Geschwind, N., & Behan, P. (1982). Left-handedness: Association with immune disease, migraine, and developmental learning disorder. *Proceedings of The National Academy of Sciences of The United States of America. 79*(16), 5097-5100.

Gersons-Wolfensberger, D. C. M. & Ruijssenaars, A. J. J. M. W. (1997). Definition and treatment of dyslexia: A report by the committee on dyslexia of the health council of the netherlands. *Journal of Learning Disabities, 30*(2), 209-213.

Giess, S. (2005). *Effectiveness of a Multisensory, Orton-Gillingham Influenced Approach to Reading Intervention for High School Students with Reading Disability*, Doktora Tezi, Florida Üniversitesi, Florida.

Gildroy, P. G. (2000). *Advanced word reading* [Online]. The University of Kansas Center for Research on Learning, Lawrence.

Gilger, W. J., Pennington, F. B., & Defries, C. J. (1992). A Twin Study of the Etiology of Comorbidity: Attention-deficit Hyperactivity Disorder and Dyslexia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psyhiatry, 31*(2), 343–348.

Gooddy, W., & Reinhold, M. (1961). Congenital dyslexia and asymmetry of cerebral function. *Brain, 84*(2), 231-242.

Gore, C. W. (2002). *A study of the effect of multisensory writing instruction on the written expression of the dyslexic elementary child.* Doktora Tezi. Louisiana State Üniversitesi, Shreveport.

Goulandris, N. K., & Snowling, M. (1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology, 8*, 127-154.

Göçüncü, A. (2014). *Türkiye'de 2003-2014 yılları arasında uygulanan özel eğitime ilişkin politikaların analizi.* Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gözün, Ö. (2003). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Grainger, J., & Ziegler, C. J. (2011). A dual-route approach to orthographic processing. *Front Psychology, 2,* 54.

Grigorenko, E. L. (2005). A conservative meta-analyse of linkage and linkage-association studies of development dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 9,* 285-316.

Guardiola, J. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Institute for Behavioral Genetics and Department of Psychology*, *32*, 3-30.

Guerrini, R., & Parrini, E. (2010). Neuronal migration disorders. *Neurobiology of Disease, 38*(2), 154–166.

Gus, S., & Samuelsson, S. (1999). İntelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. Scandinavian *Journal of Psychology. 40*(2), 27–134.

Guyer, B. P., & Sabatino, D. (1989). The effectiveness of a multisensory alphabetic phone tic approach with college students who are learning disabled. *Journal of learning disabilities*, *22*(7), 430-434.

Güngör, S., Yalnızoğlu, D., & Topçu, M. (2008). Kortikal gelişimsel malformasyonlar. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 50*, 210-225.

Güngörmüş Özkardeş, O. (2012). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1) , 25-38.

Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gyarmathy, E., Mahlerbe, C., Pichel, P., Stoyanov, B., & Tartari, T. (2009). *Dyslexic students and the second language learning: A study on the learning needs - European review.* ICTBell Projesi, Leonardo da Vinci Eğitim ve Kültür Yaşam Boyu Öğrenme Programı, http://tutor-italia.com/content/ictbell/Dyslexic_Students_Study.pdf sayfasından 24 Şubat 2015 tarihinde erişilmiştir.

Hallgren, B. (1950). Specific Dyslexia (Congenital Word Blindness). A Clinical and Genetic Study. *Acta Psychiatrica et Neurologica Supplementum, 65*, 1-287.

Hammill, D. D., & Larsen, S. C. (2009). *Test of written language-4.* Austin, TX: PRO-ED.

Hazoury, K. H., Oweini, A. A., & Bahous, R. (2009). A multisensory approach to teach Arabic decoding to students with dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *7*(1), 1-20.

Healy, K., Vanderwood, M., & Edelston, D. (2005). Early literacy interventions for English language learners: Support for an RTI model. *The California School Psychologist*, *10*(1), 55-63.

Heaton, P. & Mitchel, G. (2008). *Dyslexia: Students in need.* United Kingdom: Whurr.

Heiman, T. (2004). Teachers copng with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view, *International Journal of Special Education, 19*(2), 91-103.

Hessels, J., Rietveld, A. C. & Zwan, P. (2014). Unraveling two myths about entrepreneurs. *Economics Letters, 122*(3), 435-438.

Ho, C. S. H., Lam, E. Y. C., & Au, A. (2001). The effectiveness of multisensory training in improving reading and writing skills of Chinese dyslexic children. *Psychologia*, *44*(4), 269-280.

Hoeft, F., McCandliss, B. D., Black, J. M., Gantman, A., Zakerani, N., Hulme, C., Lyytinen, H., Whitfield-Gabrieli, S., Glover, G. H., Reiss, A. L., & Gabrieli, J. D. (2011). Neural systems predicting long-term outcome in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Science*s, *108*, 361–366.

Hornsby, B. (2011). *Overcoming dyslexia.* İngiltere: Random House.

Houssart, J. (2001) Counting difficulties at key stage two, *Support for Learning***,** *16*(1), 11-16.

Hultquist, M. A. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals.* Londra: Jessica Kingsley.

Humphrey, N. (2003). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*. *29*(1), 29-36.

Hurford, D. P., Schauf, J. D., Blaich, T., Moore, K., & Bunce, L. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, *27*(6), 371-382.

Hurst, E. B. (2010). *Passing as literate: gender, dyslexia, and the shaping of identities.* Doktora Tezi, Georgia State Üniversitesi, Amerika.

IDA. (2009). *Testing and Evaulation.* 19 Ocak 2015 tarihinde http://www.interdys.org sayfasından erişilmiştir.

IDEA. (1990). *Amerika Birleşik Devletleri Yasası Başlık 20, Bölüm 33, Education of Individuals with Disabilities.* 101. Amerika Birleşik Devletleri Kongresi.

IDEIA. (2004). *Amerika Birleşik Devletleri Kamu Hukuku 94-142, Individuals with Disabilities Education Improvement Yasası 2004*, 108. Amerika Birleşik Devletleri Kongresi.

Indiana Department of Education (2010). *Adequate Yearly Progress (AYP) Fact Sheet.* 06 Ocak 2015 tarihinde http://www.doe.in.gov sayfasından erişilmiştir.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (1997). 20 U. S. C. 1400 et seq. Sec. 602.

International Dyslexia Association. (2009). *What is dyslexia?* 11 Aralık 2014 tarihinde http://www.interdys.org sayfasından erişilmiştir.

Iversen, S., & Tunmer, E. (1993). Phonological processing skills and the reading recovery program. *Journal of Educational Psychology, 85*(1), 112-126.

İkinci, Ö. (2011). Dislekside beyin görüntüleme yöntemleri. *Bilim ve Teknik Dergisi, 518,* 9.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology.* New York: Henry Holt and Company.

Jennings, J., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan. 88*(2), 110-113.

Jimenez, E. J., Cadena, G. C., Siegel, S. L., O'Shanahan, I., Garcia, E., & Rodriguez, C. (2011). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: a cross-national study. *Reading and Writing, 24*(7), 729-747.

Joffe, L. S., (1981). *School mathematics and dyslexia: Aspect of the interrelationship,* Doktora Tezi, Aston Üniversitesi, Birmingham.

Johnson , D. D. (1971). The Dolch list reexamined. *The Reading Teacher. 24*(5), 449-457.

Johnson, D. R. (2005). Key provisions on transition: A comparison of IDEA 1997 and IDEA 2004. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 28*(1), 60-63.

Kantha, S. S. (1992). Albert Einstein's dyslexia and the significance of Brodmann Area 39 of his left cerebral cortex. *Medical Hypotheses. 37*(2), 119–122.

Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kennison, M. S. (2013). *Introduction to Language Development.* ABD: Sage Publications.

Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2013). *T.C. Resmî Gazete, 28636,* 03 Mayıs 2013.

Karasar, N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu.* Ankara: Hacetepe Taş.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2) 1-13

Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1) 1-13.

Kennison, S. (2013). *Introduction to language development*. Los Angeles: Sage.

Kepper, A., Koning, I., Vollebergh, V., & Monshouwer , K. (2014). Risk of Early Onset Substance Use among Students with and without Mild Academic Disabilities: Results of a Discrete-Time Survival Analysis. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(4), 139-149.

Kesikçi, H., & Amado, S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve WISC-R testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 99-110.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Bir özel eğitim kategorisi olarak 'öğrenme güçlükleri'. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1-2), 95-118.

Kim, J. S., & Sunderman, G. L. (2005). Measuring Academic Proficiency Under the No Child Left Behind Act: İmplications for Educational Equity. *Educational Researcher, 34*(8), 3–13.

Kirby, J., Silvestri, R., Allingham, B., Parrila, R., & Fave, C. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, *41*(1), 85-96.

Kirk, S., & Kirk, W. D. (1971). *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation,* Chicago: Illinois Üniversitesi Basımı.

Kovaleski, J., & Prasse, D. P. (2004). Response to instruction in the identification of learning disabilities: A guide for school teams. *National Association of School Psychologists (NASP) Communique*, *32*(5).

Kriss, I., & Evans, B. J. W. (2005), The relationship between dyslexia and Meares-Irlen Syndrome. *Journal of Research in Reading, 28*, 350–364.

Kurnoff, S. (2001). *The human side of dyslexia*. İngiltere: London Universal.

Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 28*(3), 326-331.

Lindamood, P., & Lindamood P. (2011). *LiPS: The Lindamood phoneme sequencing program for reading, spelling, and speech - Fourth Edition*. ABD: Pro-Ed.

Lindamood-Bell Learning Process (t.y.). 12 Kasım 2014 tarihinde www.lindamoodbell.com sayfasından erişilmiştir.

Lorna, J. (2005). Special challenges of the "No Child Left Behind" act for rural schools and districts. *Rural Educator, 26*(3), 1-4.

Lorna, H. (2013). *The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia.* Doktora Tezi, York Üniversitesi, York.

Lyon , G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 45,* 3-27.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A defination of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*, 1-14.

Lyon, R. G., & Shaywitz, S. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teacher`s knowledge of language and reading, *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.

Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia*, Annals of Dyslexia, 55*(2), 166-192.

Majzub, R. M., Abdullah, M. A., & Aziz, Z. (2012). Effects of a multisensory programme on dyslexic students: Identification and mastery of the alphabet. *Research Journal of Applied Sciences, 7*(7), 340-343.

Maine Revize Tüzüğü. (2005). *Children with Disabilities Heading* , ABD: Maine Eyaleti.

Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research, 2*.

Mather, N. & Goldstein, S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors - A guide to intervention and classroom management.* MD: Brookes.

Mattis, S., French, H. J. & Rapin, I. (1975). Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine & Child Neurology, 17*(2), 150-163.

Mayo Clinic (1995). *Öğrenme bozuklukları.* İstanbul: Hürriyet Ofset.

McNulty, A. M. (2013). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilitie. 36*(4), 363–381.

MEB. (t.y.). *MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bep dosyası.* 29 Ocak 2015 tarihinde www.mebk12.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı yol haritası.* 29 Ocak 2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014). 02 Şubat 2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/88 sayfasından erişilmiştir.

Mehrabi, A., Zarbakhsh, M. R., & Rahmani, M. A. (2014). Effect of multi-sensory teaching method using sina educational instrument on performance of reading and writing in learning disabled children in Tonekabon City. *Universal Journal of Management and Social Sciences. 4*(7), 30-39.

Meier, D., Kohn, A., Darling-Hammond, L., Sizer, T. R., & Wood, G. (2004). *Many child ren left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools.* ABD: Beacon.

Michigan Üniversitesi, (t.y.). *Dyslexia help.* www.dyslexiahelp.umic.edu sayfasından 05 Ocak 2015 tarihinde erişilmiştir.

Mihandoost, Z., & Elias, H. (2011). The effectiveness of the Barton's intervention program on reading comprehension and reading attitude of students with dyslexia. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences. 5*(2), 43–52.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2014). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013-2014. 30 Ocak 2015 tarihinde www.sgb.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Morgan, W. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal. 2*, 1378.

Morgan, W. (1997). Dyslexia and crime. *Dyslexia, 3*, 247-248.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* National Reading Panel Raporu. Washington DC: Government Printing Office.

Neuwirth, S. (1993). *Learning disabilities.* ABD: Diane.

Nicolson, I. R. (1996). Developmental dyslexia: Past, present and future. *Dyslexia, 2*, 190-207.

Nijakowska, J. (2008). An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. Kormos, J. & H. Kontra (Ed.), *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Norton, S. E. (2012). *Using cognitive neuroscience to examine the brain basis of pre-read ing skills in kindergarten children and subtypes of risk for dyslexia: Toward MRI and EEG prediction of reading outcomes*. Doktora Tezi. Tufts Üniversitesi, Massachusetts.

Nourbakhsh, S., Mansor, M., Baba, M., & Madon, Z. (2013). The effects of multisensory method and cognitive skills training on perceptual performance and reading ability among dyslexic students in Tehran-Iran. *International Journal of Psychological Studies*, *5*(2), 92-99.

Oakland, T., & Black, J. (1998). An evaluation of the dyslexia training program a multisen sory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*(2), 140-147.

Orel, A., Töret, G., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 23-33.

Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia.* İngiltere: Heinemann Educutional.

Owen, E. R. (2014). *Language disorders: A functional approach to assesment and intervention.* ABD: Pearson.

Öktem, O. (2011). Disleksi. *Eğitimde Yansımalar Dergisi, 29*, 1-40.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *T.C. Resmî Gazete,* 23011*,* 06 Haziran 1997.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). *T.C. Resmî Gazete,* 26184*,* 31 Mayıs 2006.

Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özgökçeler, S., & Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 33-54.

Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş.* Ankara: Karatepe.

Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. (2005). *T.C. Resmî Gazete,* 25868*,* 7 Temmuz 2005.

Özyürek, M. (2003). Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. Ataman, A. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz.

Pajares, F. (2002). *Biography, chronology, and photographs of William James.* 11 Eylül 2014 tarihinde http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/jphotos.html sayfasından erişilmiştir.

Paulesu, E., Demonet, F. J., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, F. S., Habib, M., Frith, D. C., & Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity, *Science, 291*(5511), 2165-2167.

Pavlidis, Th. G. (1981). Do eye movements hold the key to dyslexia, *Neuropsychologia, 19*(1), 57-64.

Payne, T., & Turner, E. (1999). *Dyslexia: A parents' and teachers' guide.* İngiltere: Multilingual Matters.

Pearson Publishing. (2014). *AIMSweb.* 19 Aralık 2014 tarihinde http://www.aimsweb.com sayfasından erişilmiştir.

Pennington, B. F. (1991). Genetics of learning disabilities. *Seminars in Neurolgy, 11*, 28–34.

Pinnell, G. S., Lyons, C. A., Deford, D. E., Bryk, A. S., & Seltzer, M. (1994). Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly*, *29*, 8-39.

Pitasky, V. M. (2000). Extracurriculars top the list of legal trends for Section 504, ADA. *Section 504 Compliance Advisor*, 4, 1.

Pumfrey, P. , & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties (Dyslexia).* İngiltere: Nfer-Nelson.

Randall, S. (2006). *Learning disabilities: New Research.* ABD: Nova Science.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001). *T.C. Resmî Gazete,* 24376*,* 17 Nisan 2001.

Regvoort, A. G. F. M. (2007). Early intervantion with children of dyslexic parents: Effects of computer-based reading instruction at home on literacy acquisition. *Learning and İndividual Diffirences. 17*(1), 35-53.

Rescorla, L. (2000). Do late-talking toddlers turn out to have language and reading outcomes a decade later. *Annals of Dyslexia. 50*, 87-102.

Riddick, B. (2006). Dyslexia friendly schools in the UK. *Topics in Language Disorders*, *26*(2), 144-156.

Ritchey, K. D., & Coker, Jr., L. D. (2014), Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures, *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 54-65.

Ritchey, K., & Goeke, J. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham–based reading instruction: A review of the literature. *The Journal of Special Education, 40*(3), 171-183.

Rose, T., & Zirkel, P. (2007). Orton-Gillingham methodology for students with reading disabilities 30 years of case law. *The Journal of Special Education*, *41*(3), 171–185.

Rotatori, A. F., Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (2011). *History of special education* (1st ed.). 8 Kasım 2014 tarihinde http://www.emeraldinsight.com/ sayfasından erişilmiştir.

Rouse, A. C., Alber-Morgan, R. S., Cullen, M. J., & Sawyer, M. (2014), Using prompt fading to teach self-questioning to fifth graders with LD: Effects on reading comprehension, *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(3), 117-125.

Rusinko, E. J. (2011). *A proposed theoretical model of literacy learning using multisensory structured language instruction (MSLI).* Doktora Tezi. Antioch Seattle Üniversitesi, Seattle.

Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 13-28.

Sarıpınar, E. G., (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede, Eğitimciye Öneriler,* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Savage, J. F. (2004). *Sound it out! Phonics in a comprehensive reading program.* New York: Mc-Graw-Hill.

Sawyer, D. J. (2006). Dyslexia: A generation of inquiry. *Topics in Language Disorders, 26*, 95-109.

Schatschneider, C., & Torgesen, J. K. (2004). Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology, 19(*10), 759-765.

Scheffel, D. L., Shaw, J. C., & Shaw, R. (2008). The efficacy of a supplementary multisensory reading program for first-grade students. *Journal of Reading Improvement*, *45*(3), 139-152.

Schwartz, R. M. (2005). Literacy learning of at-risk first-grade students in the reading recovery early intervention. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 257-267.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.

Seven, M., & Engin, A. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,12*(2), 189-21.

Shanahan, T., & Barr, R. (1993). Reading recovery: An independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at-risk learners. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 958-996.

Shaywitz, S., Shaywitz, B., Fletcher, M. J., & Escobar, D. M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls, *The Journal of the American Medical Association, 264*(8), 998-1002.

Shaywitz, S. E, Fletcher, J. M, & Shaywitz, B. A. (1994). Issues in the definition and classification of attention deficit disorder. *Topics in Language Disorders, 14*, 1-25.

Shaywitz, S. E (1998). Current concepts: Dyslexia. *The New England Journal Medicine, 338*, 307–312.

Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Dyslexia (Specific reading disability). *Language-cognition, 24*(5), 147-153.

Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Neurobiological indices of dyslexia. Swanson, H. L., Harris, K. R., Graham, S. (Ed.), *Handbook of Learning Disabilities.* New York: Guilford.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.* New York: Alfred A. Knopf.

Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology, 20*, 1329–1349.

Sığırtmaç, A. D., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(4), 205-223.

Sicherer, M. (2014). *Exploring teacher knowledge about dyslexia and teacher efficacy in the inclusive classroom: A multiple case study.* Doktora Tezi, Northcentral Üniversitesi, Arizona.

Sidekli, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 393-413.

Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Tübar, 27*, 563-580.

Singleton, C. & Trotter, S. (2005), Visual stress in adults with and without dyslexia. *Journal of Research in Reading, 28*, 365–378

Siegel, L. S. (1989). Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 514-518.

Smith, T. E. C. (2002). Section 504: What teachers need to know. *İntervention in School and Clinic, 37*(5), 259-266.

Smith, L., & Wilkins, A. (2007). How many colours are necessary to increase the reading speed of children with visual stress? A comparison of two systems. *Journal of Research in Reading, 30*, 332–343.

Smythe, I., & Everatt, J. (2000). Dyslexia diagnosis in different languages. Peer, L. ve Reid, G. (Ed.), *Multilingualism, literacy and dyslexia.* Londra: David Fulton.

Smythe, I., Everatt, J. & Salter, R. (2004). *International Book of Dyslexia - A Guide to Practice and Resources (Second edition).* Chichester: Wileys.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia.* Oxford: Basil Blackwell.

Span, (2000). *The individuals with disabilities education act*. 07 Ocak 2015 tarihinde www.spannj.org sayfasından erişilmiştir.

Sparks, R. L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D. J., & Walsh, G. (1998). Benefits of multisensory structured language instruction for at-risk foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, *8*(1), 239-270.

Speece, D. L., Case, L. P., & Molloy, D. E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(3), 147-156.

Spencer, M., Quinn, M. J., & Wagner, K. R. (2014), Specific reading comprehension disability: Major problem, myth, or misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(1), 3-9.

Spirou, M. D. (2008). *Importance of teachers' knowledge of phonemic awareness and years of experience in identifying dyslexia*. Doktora Tezi. Walden Üniversitesi, Minneapolis.

Stanberry, K. (2014). Understanding 504 Plans. www.understood.org sayfasından 6 Ocak 2015 tarihinde erişilmiştir.

Stanovich, E. K. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly, 26*(1), 7-29.

State of Maine Department of Education (t.y.).https://www.medms.maine.gov sayfasından 15 Nisan 2014 tarihinde erişilmiştir.

Stein, J. & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neuroscience, 20*(4), 147-152.

Steward, A. K. (1995). *Reading fluency in mild acquired dyslexia: A case study.* Yüksek Lisans Tezi, Mount Holyoke Üniversitesi, Massachusetts .

Strien, J. W. (1997). Hemisphere specifis stimulation: Neuropsychological treatment of dyslexia.), *Reading Disability And Its Treatment*, 199-119.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, *17*(4), 223-237.

Szalkowski, C. E. (2012). *Characterizing candidate dyslexia susceptibility genes through rodent models: Effects on brain development and behavior.* Doktora Tezi. Connecticut Üniversitesi, Connecticut.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeyinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanrıöğen, A. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (3. Baskı). Ankara: Anı.

Taşkaya, M. S. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 21-36.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon.

Taylor, E. K., & Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia, 9*(3), 177-185.

Temizkan, G. (1999). *Genetik II. moleküler genetik,* İstanbul: İ.Ü. Fen Fakültesi Basımevi.

Temple, C. M., & Marshall, J. C. (1983). A case study ofdevelopmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology, 74*, 517-533.

THD. (2013). *Genetik terimler sözlüğü.* 13 Aralık 2014 tarihinde www.thd.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Thomson, M. (2003). Monitoring dyslexics' intelligence and attainments: A follow-up study. *Dyslexia, 9*(1), 3-17.

Torgesen, J. K. (2007). Using an RTI model to guide early reading instruction: Effects on identification rates for students with learning disabilities. FCRR Teknik Raporu. *Florida Center for Reading Research, 7.*

Togenson, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (2012). *Test of word reading efficiency 5.* Austin: PRO-ED.

Townend, J., & Turner, M. (1999). *Dyslexiain practice: A guide for teachers.* İngiltere: Kluwer Academic Plenum.

Trohanis, P. L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families an overview to and update on the implementation of the individuals with disabilities education act (IDEA). *Journal of Early Intervention, 30*(2), 140-151.

Turgut, S., Erden, G., & Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (Öög) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (Dehb) birlikteliği ve kontrol gruplarının öög bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *17* (1), 13-25.

Turner, M. (2008). Psychological assessment of dyslexia. ABD: John Wiley & Sons.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *T.C. Resmî Gazete,* 17863, 09 Kasım 1982.

T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı & T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2002). *Türkiye özürlüler araştırması,* Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.

Uhry, J. K., & Clark, D. B. (2004). *Dyslexia theory and practice of instruction.* Austin: Pro-Ed.

Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme 2.* Baskı, Ankara:Anı.

United Nations Development Programme in the Arab States (UNDP) (2008). *Disabilities & İnclusion in Kuwait*. 25 Aralık 2014 tarihinde www.arabstates.undp.org sayfasından erişilmiştir.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014), Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts, *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 46-53.

Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., & Pearson, N. (2013). *Comprehensive Test of Phonological Processing, Second Edition.* Austin: PRO-ED.

Waldvogel, S. J. (2010). *Examining the effectiveness of a multi-sensory instructional reading program in one rural midwestern school district.* Doktora Tezi, Oklahoma State Üniversitesi, Oklahoma.

Wang, Y. (2010). *The dyslexia susceptibility genes and neurodevelopment.* Doktora Tezi, Connecticut Üniversitesi Tıp Fakültesi, Connecticut.

Westwood, S. P. (2001). *Reading and learning difficulties: Approaches to teaching and assessment.* İngiltere: Aust Council for Ed Research.

Whyte, J., Curry, C., & Hale, D. (1985). İnspection time and intelligence in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(3), 423-428.

Wiederhold, J. L., & Bryant, B. R. (2001). *Gray oral reading tests-5.* Austin: PRO-ED.

Wilkins, A. J. (1994). Overlays for classroom and optometric use. *Ophthalmic and Physiological Optics, 14*, 97-99.

Wilkins, A. J., Jeanes, R. J., Pumfrey, P. D., & Laskier, M. (1996). Rate of reading test: Its reliability, and its validityin the assessment of the effects of coloured overlays. *Ophthalmic and Physiological Optics, 16*, 491–497.

Wilkins, A. J., Lewis, E., Smith, F., Rowland, E., & Tweedie, W. (2001). Coloured overlays and their benefit for reading. *Journal of Research in Reading, 24*, 41–64.

Wilkins, A. (2003). *Reading through colour: How coloured filters can reduce reading difficulty, eye-strain and headaches*.www.essex.ac.uk/psychology/overlays/book2.pdf sayfasından, 08 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.

Wilson, B. A., & O'Connor, J. R. (1995). Effectiveness of the Wilson reading system used in public school training. *Clinical Studies of Multisensory Structured Language Education*, International Multisensory Structured Language Education Konseyi, Salem, Oregon.

Wilson, A. B. (1998). The Wilson reading method. *Learning Disabilities Journal, 8*(1), 12-13.

Wimmer, H. (1996). The early manifestation of developmental dyslexia: Evidence from German children. *Reading and Writing, 8*(2), 171-188.

Woodcock, R. W. (1998). *Woodcock reading and mastery tests: Revised.* Circle Pines: American Guidance Service.

Yangın, S., & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, *1*(6).

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Detay.

Yell, M. L., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. *Focus Autism Other Developmental Disabilities, 20*(3), 130-139.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(1), 124-134.

Ziegler, C. J., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). Develop mental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journol of Experimental Child Psychology*, *86*(3), 169-193.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). *T.C. Resmî Gazete,* 23011*,* 6 Haziran1997.

EKLER

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Türkçe Formatı)

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

Amerika'da disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarını ve uygulanan disleksi politikalarını incelemek amacıyla bir çalışma yapıyorum. Bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerin, Türkiye'deki dislektik öğrencilerin eğitimlerine ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağını umut ediyorum.

Öncelikle, görüşme sürecindeki tüm konuşmalarımızın gizli tutulacağını bildirmek isterim. Görüşmemiz dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, disleksili bireylerin değerlendirme süreçleriyle ilgili 4 soru yer almaktadır. İkinci bölümde, disleksili öğrencilere uygulanan eğitsel tedavi yöntemleriyle ilgili 8 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise, kurumunuzda, disleksili öğrencilerin özel eğitim hizmetleri dışında hangi destek eğitim uygulamalarından yararlandığıyla ilişkili 6 soru bulunmaktadır. Son bölümde ise, ülkenizde disleksili bireylerin haklarını koruyan yasalarla ilgili 4 soru bulunmaktadır. Size toplam 22 soru soracağım. Bu sorular haricinde, eklemek istediklerinizi lütfen söyleyiniz.

Çalışmamın bir parçası olmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Emine BALCI

Eğitimcinin Adı ve Soyadı:

Tarih:

Saat:

Görüşme Soruları

Bölüm I

1- Kurumunuzda, disleksili bireylerin ön teşhisinde hangi değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır?

2-Neden bu değerlendirme yöntemleri tercih edilmektedir?

3-Kullandığınız değerlendirme araçlarını, kurumunuzda kimler uyguluyor ve nasıl değerlendiriyorlar?

4-Değerlendirme sonucunda 'disleksi' teşhisi konan bir öğrenci için sonrasında nasıl bir eğitsel süreç işliyor?

Bölüm II

5- Disleksili öğrencinin var olan sorunlarını çözmeye yönelik yardımlarda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

6- Üniversitede, disleksiye ilişkin eğitim aldınız mı?

7-Disleksili öğrencilerin eğitiminde kullandığınız özel bir okuma eğitimi programı/programları var mı?

8- (Eğer varsa) Bu eğitim programını neden ve nasıl seçtiniz?

9-Kullandığınız bu program hakkında bize açıklama yapar mısınız?

10- (Genel eğitim öğretmenleri için) Bu programı sadece disleksili öğrencilerin okuma eğitimi için mi kullanıyorsunuz, yoksa tüm sınıfın okuma öğretimi için de kullandığınız bir yöntem midir?

11- Kaç yıldır bu okuma eğitimi yönteminden yararlanıyorsunuz?

12-Bu programı uygulamaya yönelik eğitim aldınız mı?

Bölüm III

13-Kurumunuzda, dislektik bir öğrencinin özel eğitim kapsamında değerlendirilebilmesi için nasıl bir süreçten geçmesi gerekiyor?

14-Özel eğitim hizmetlerinde, bu öğrenciler nasıl bir eğitsel süreçten geçiyorlar?

15-Özel eğitim hizmetlerinin, bu öğrencilere sorunlarına yönelik yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

16-Özel eğitim kapsamında değerlendirilmeyen fakat okuma problemi olan öğrencileriniz için okulunuzda ne tür destek eğitim uygulamaları yapılmaktadır?

17-Bu uygulamalar hakkında bize açıklama yapar mısınız?

18-Destek eğitim kapsamında uygulanan bu eğitimlerin verimli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Bölüm IV

19- Maine Eyaletinde yürürlükte olan ve disleksili öğrencilerin haklarını düzenleyen yasalar nelerdir?

20-Bu yasaların, disleksili öğrencilerin haklarını koruduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

21-Yasaların, uygulamada da var olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

22-Bu yasalar doğrultusunda eğitim yapmayan okullara bir yaptırım söz konusu mudur?

Katılımınız ve yardımlarınız için tekrar teşekkür ederim. Görüşme sorularım burada bitti, sizin eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?

……
……
……

EK 2. Semi-Structured Interview Form

INTERVIEW FORM

Hello;

I'm doing a study in order to investigate education and training programs that apply to dyslexic individuals and the implementation of the dyslexia policy in USA. I hope that the data obtained from this study will contribute to dyslexic students' education and curriculum development studies in Turkey.

First of all, I want to express that all of our conversations in the interview process will be kept confidential. In the first part, 4 questions are regarding the evaluation process of dyslexic individuals. In the second part, there are 8 questions related to the educational treatment applied to the dyslexic students. In third section, there are 6 questions related to which support education applications have been beneficial to dyslexic students except the special education services. In the last section, there are 4 questions about the laws that protects the rights of the dyslexic individuals in your country. I'll ask you a total of 22 questions. In addition to these questions, please tell me what you want to add.

Thank you for accepting to be a part of my study.

Emine BALCI

Educator's Name and Surname:

Date:

Time:

Interview Questions

Part I

1- Which evaluation methods have been used for preliminary diagnosis of dyslexic individuals in your institution?

2-Why are these evaluation methods are preferred?

3- Who is implementing these assessment tools and how do you select these individuals for your institution?

4- How does an educational process proceed for students who are diagnosed as ‘dyslexic’ after the evaulation?

Part II

5- Do you feel yourself enough to solve the existing problems of dyslexic students?

6-Have you received any training about dyslexia in college?

7- Is there any special reading training program you use in dyslexic students education ?

8-(If yes) How did you choose this education program and why?

9—Can you give us a description of the program that you use?

10-(For general education teachers) Do you use this program just for reading education of dyslexic students or for the whole class?

11-How many years have you benefited from this reading training method?

12- Have you received any training to implement this program?

13-How do you determine which dyslexic students have special education assistance?

14-How do these students go through an educational process in special education?

15-Do you think that special education services help these students in their difficulties? Why?

16-What kind of support education applications are held at your school for students with reading problems but who are not considered under the special education program?

17- Can you give us a clarification about these applications?

18- Do you think these trainings that are implemented within the scope of educational support are efficient? Why?

Part IV

19- What are the laws in place in the State of Maine for regulating the rights of dyslexic students?

20-Do you think these laws protect the rights of dyslexic students? Why?

21-Do you think that the law adequetly practised? Why?

22-Is there any sanctions for schools that do not have training in accordance with these laws ?

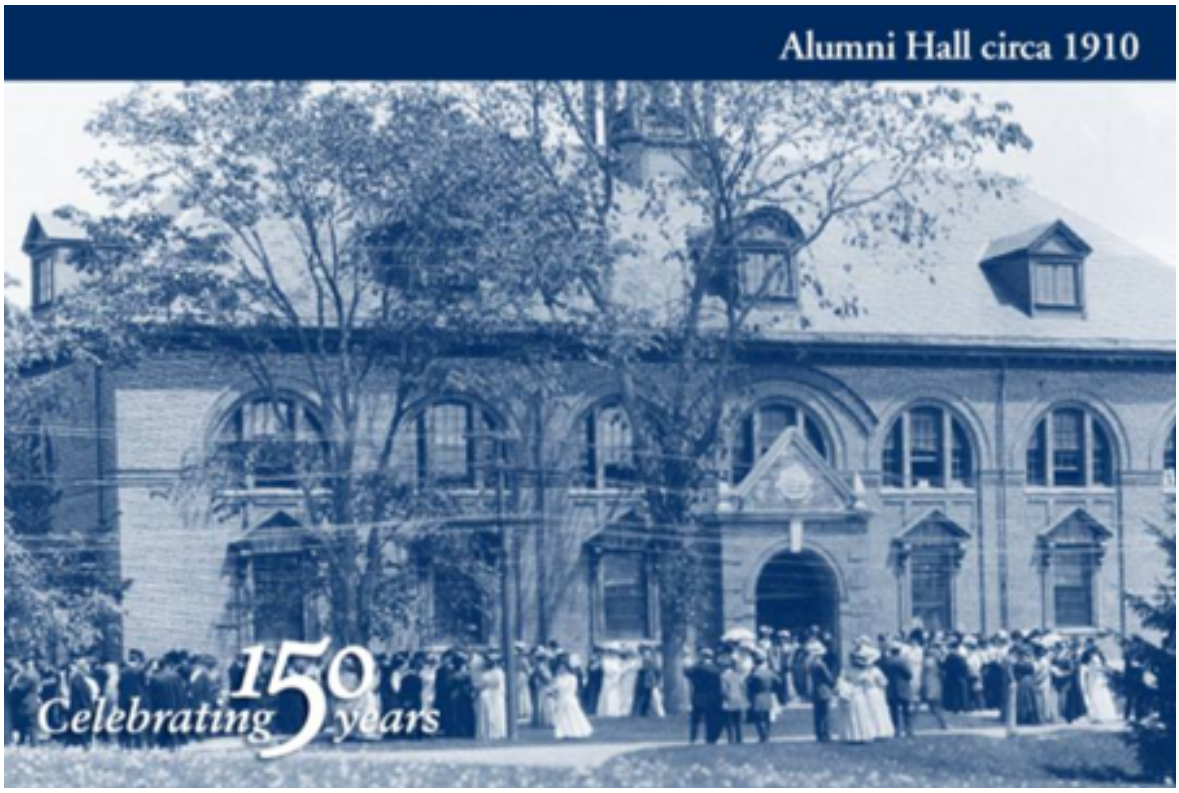
Thank you again for your participation and assistance. My interview questions are over here, is there anything else would you like to add?

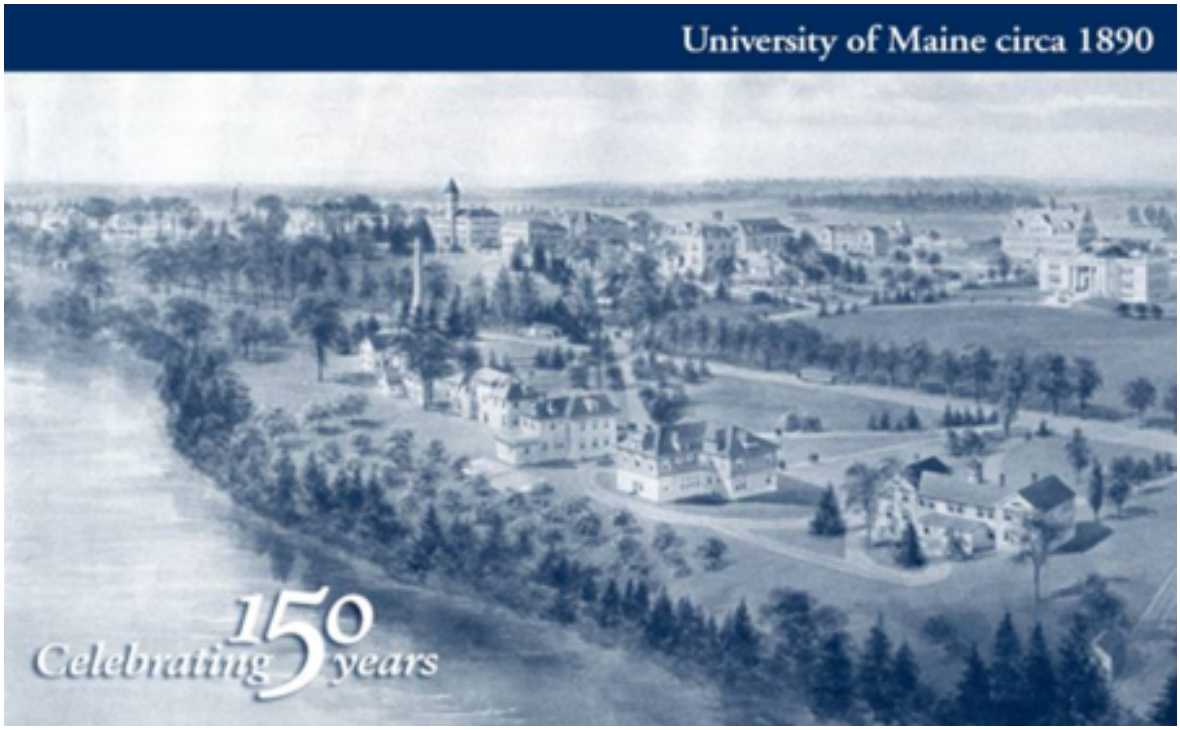
……

……

EK 3. Old Town İlkokulu

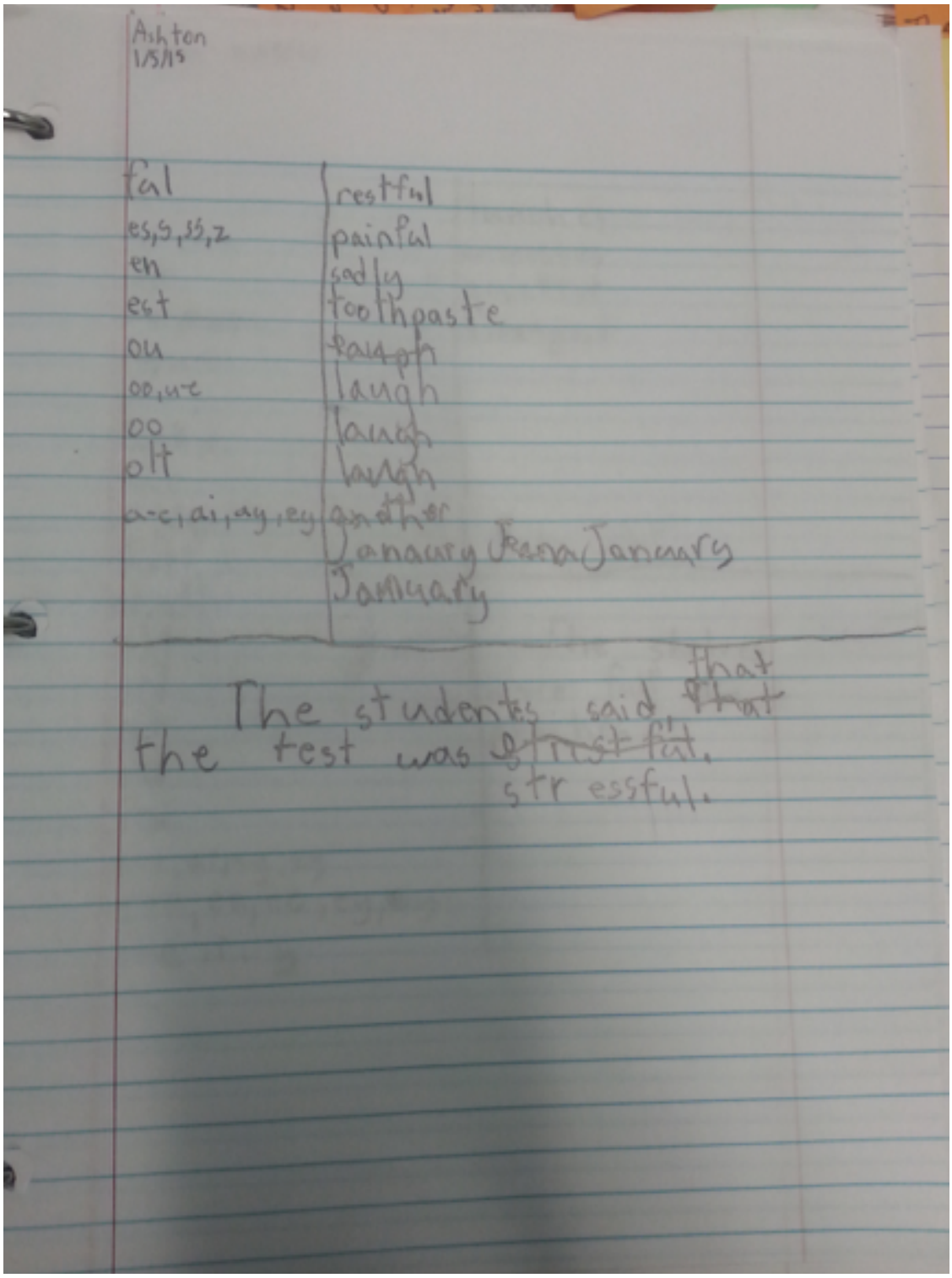
EK 4. Maine Üniversitesi

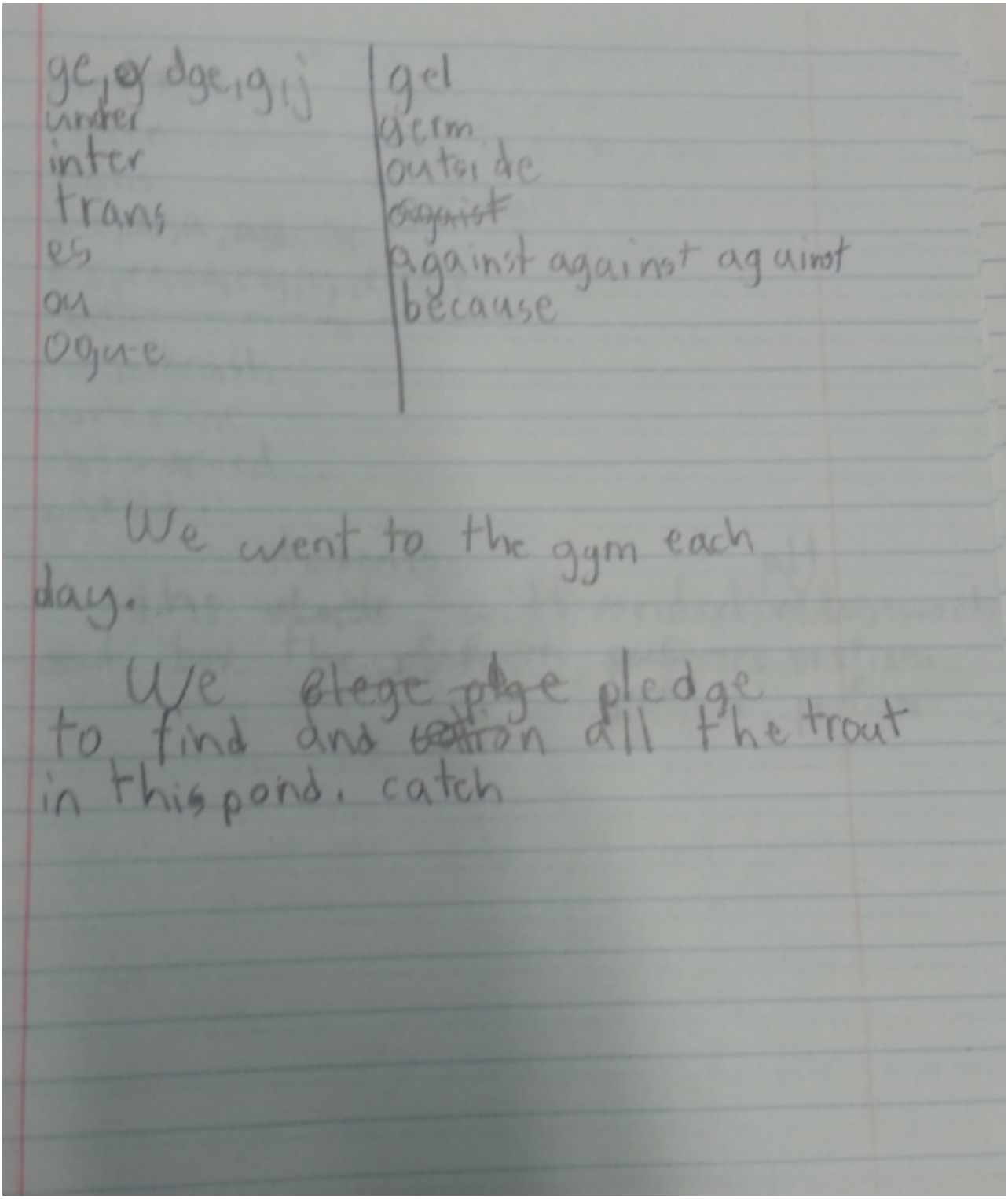

Alumni Hall circa 1910
Celebrating 150 years


University of Maine circa 1890
Celebrating 150 years

(www.umaine.edu)

EK 5. Dislektiklerin Yazı Örnekleri





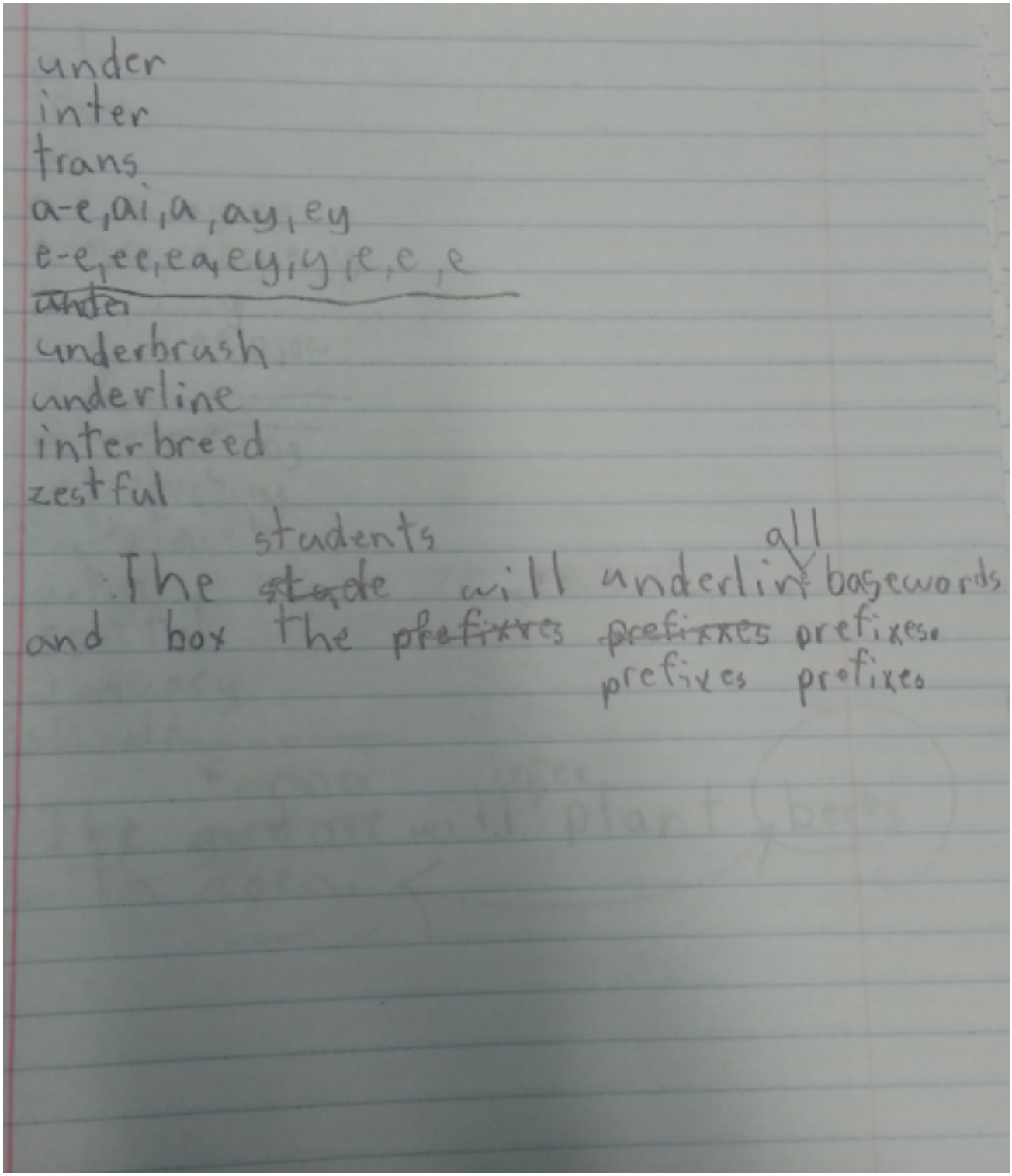
ge, dge, g, j

under
inter
trans
es
ou
ogue

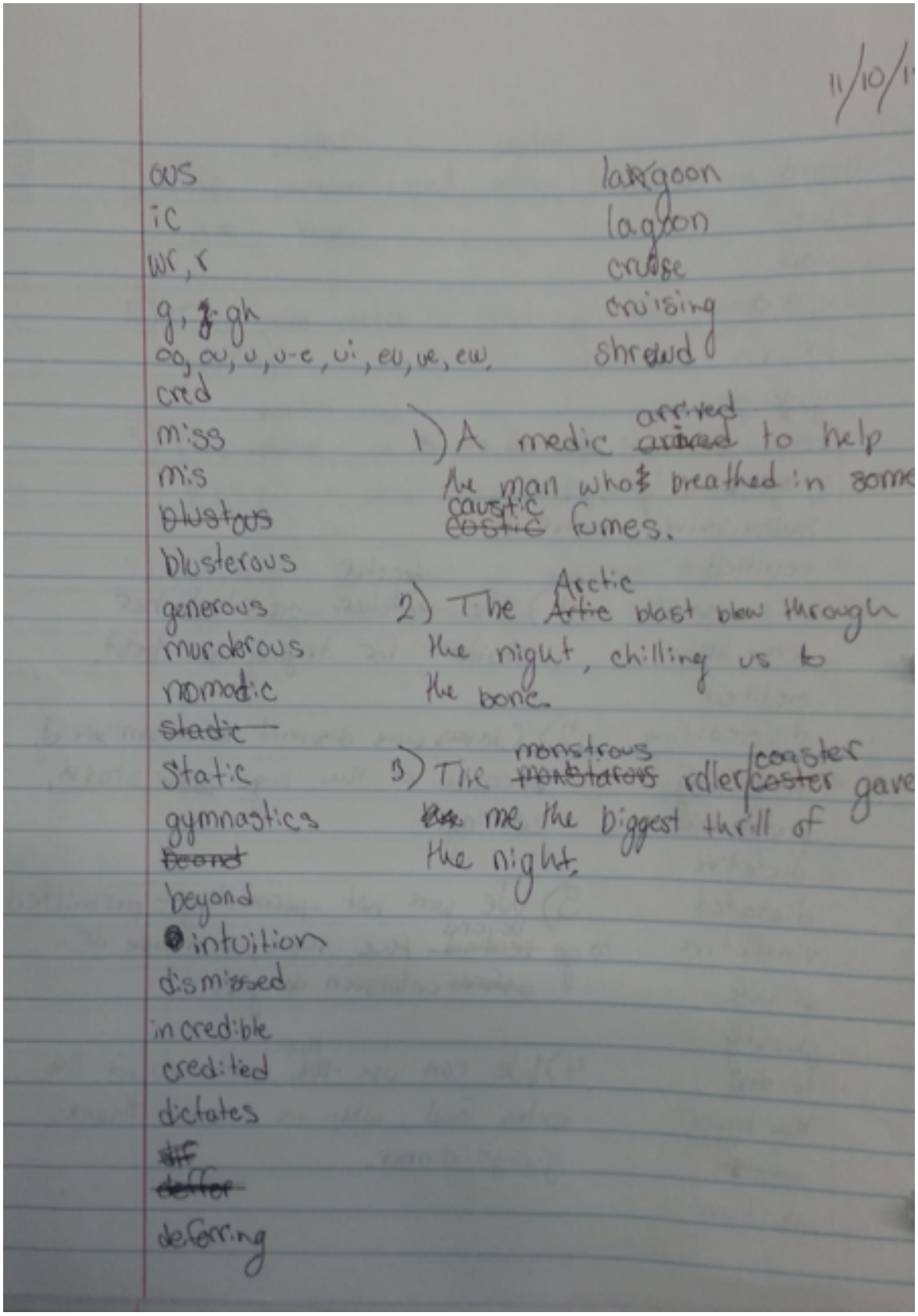
gel
germ
outside
~~against~~
against against against
because

We went to the gym each day.

We ~~ge~~ ~~dge~~ pledge to find and ~~ca~~tion all the trout in this pond. catch


under
inter
trans
a-e, ai, a, ay, ey
e-e, ee, ea, ey, y, e, e, e
~~under~~
underbrush
underline
interbreed
zestful

students
The ~~stude~~ will underlin all basewords
and box the ~~prefixes~~ ~~prefixes~~ prefixes.
prefixes prefixes



11/10/1

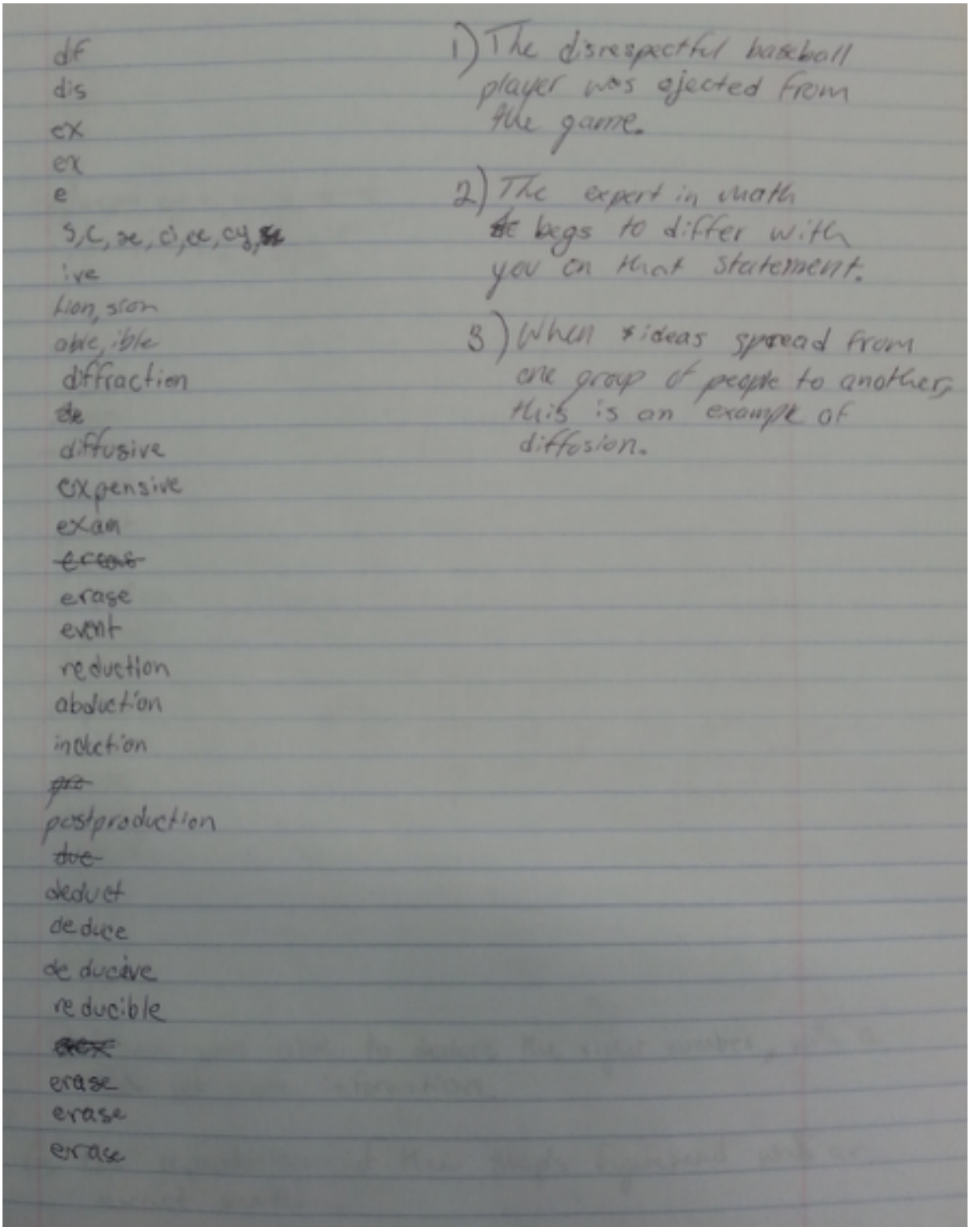
ous
ic
wr, r
g, ~~g~~ gh
oo, ou, u, u-e, ui, eu, ue, ew,
cred
miss
mis
~~blustous~~
blusterous
generous
murderous
nomadic
~~stadic~~
Static
gymnastics
~~beond~~
beyond
intuition
dismissed
incredible
credited
dictates
~~iff~~
~~deffer~~
deferring

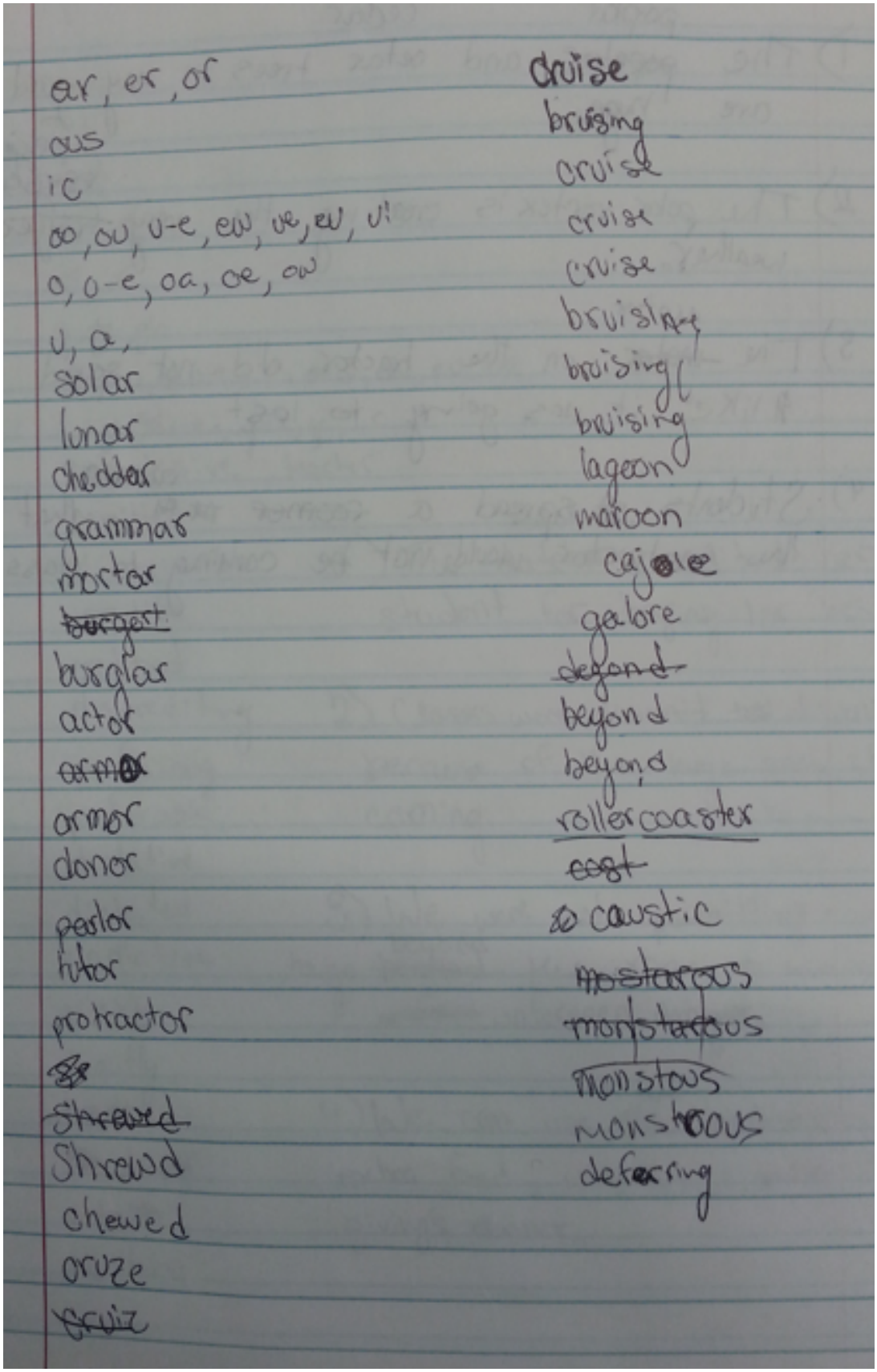
lagoon
lagoon
cruise
cruising
shrewd

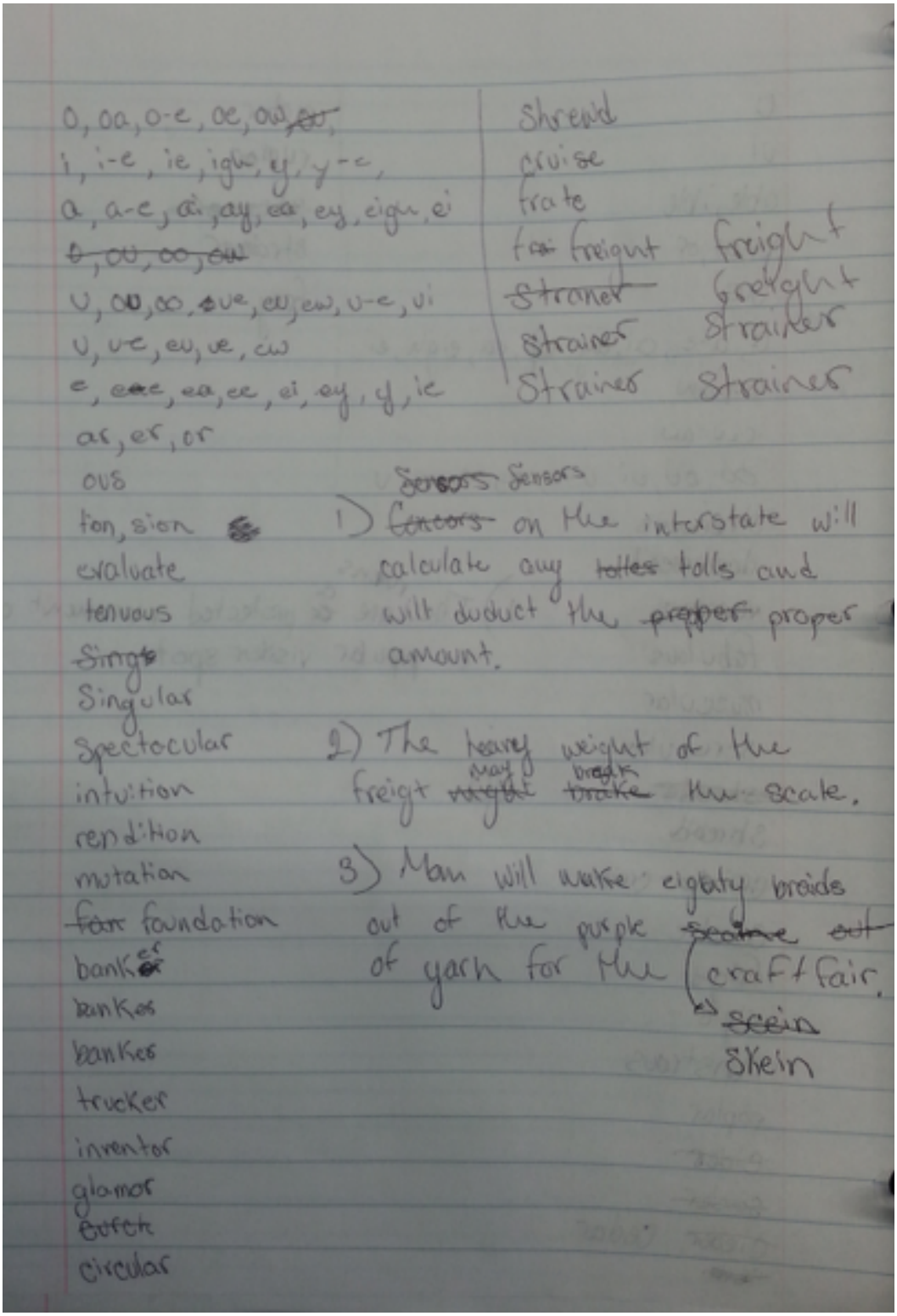
1) A medic ~~arived~~ arrived to help the man who ~~b~~ breathed in some ~~eostic~~ caustic fumes.

2) The ~~Artic~~ Arctic blast blew through the night, chilling us to the bone.

3) The ~~monstatous~~ monstrous rdler~~coster~~ coaster gave ~~me~~ me the biggest thrill of the night.


df
dis
ex
ex
e
s,c,se,o,ce,cy,
ive
tion, sion
able, ible
diffraction
de
diffusive
expensive
exam
erase
event
reduction
abduction
induction
pro
postproduction
duc
deduct
deduce
deducive
reducible
erase
erase
erase
1) The disrespectful baseball player was ejected from the game.
2) The expert in math de begs to differ with you on that statement.
3) When ideas spread from one group of people to another, this is an example of diffusion.


ar, er, or
ous
ic
oo, ou, u-e, ew, ue, eu, u
o, o-e, oa, oe, ow
u, a,
solar
lunar
cheddar
grammar
mortar
burglar
actor
armor
donor
parlor
tutor
protractor
chewed
cruze
cruise
bruising
cruise
cruise
bruising
bruising
lagoon
maroon
gabre
beyond
beyond
roller coaster
caustic
deferring



o, oa, o-e, oe, ow, ~~oo~~,
i, i-e, ie, igh, y, y-e,
a, a-e, ai, ay, ea, ey, eigh, ei
~~o, ou, oo, ew~~
u, ou, oo, ue, eu, ew, u-e, ui
u, ue, eu, ue, ew
e, ~~ee~~e, ea, ee, ei, ey, y, ie
ar, er, or
ous
tion, sion
evaluate
tenuous
~~Sings~~
Singular
Spectocular
intuition
repetition
mutation
~~four~~ foundation
banker
bankes
bankes
trucker
inventor
glamor
~~euroth~~
circular

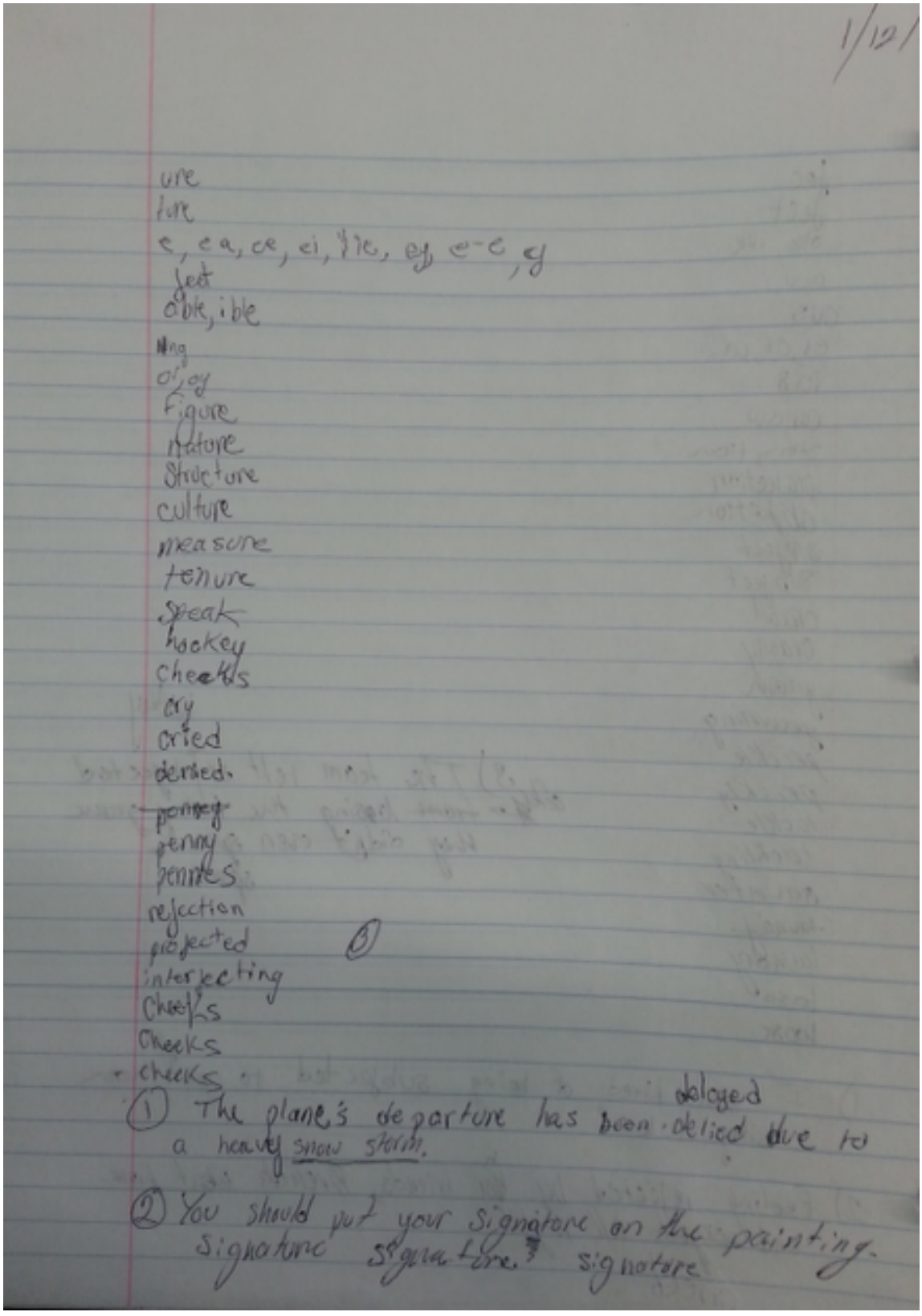
Shreard
cruise
frate
~~fai~~ freight freight
~~straner~~ freight
strainer strainer
Strainer Strainer

~~Sensors~~ Sensors

1) ~~Censors~~ on the interstate will calculate any ~~tolles~~ tolls and will duduct the ~~propper~~ proper amount.

2) The ~~heavy~~ weight of the freight ~~might~~ may ~~brake~~ drain the scale.

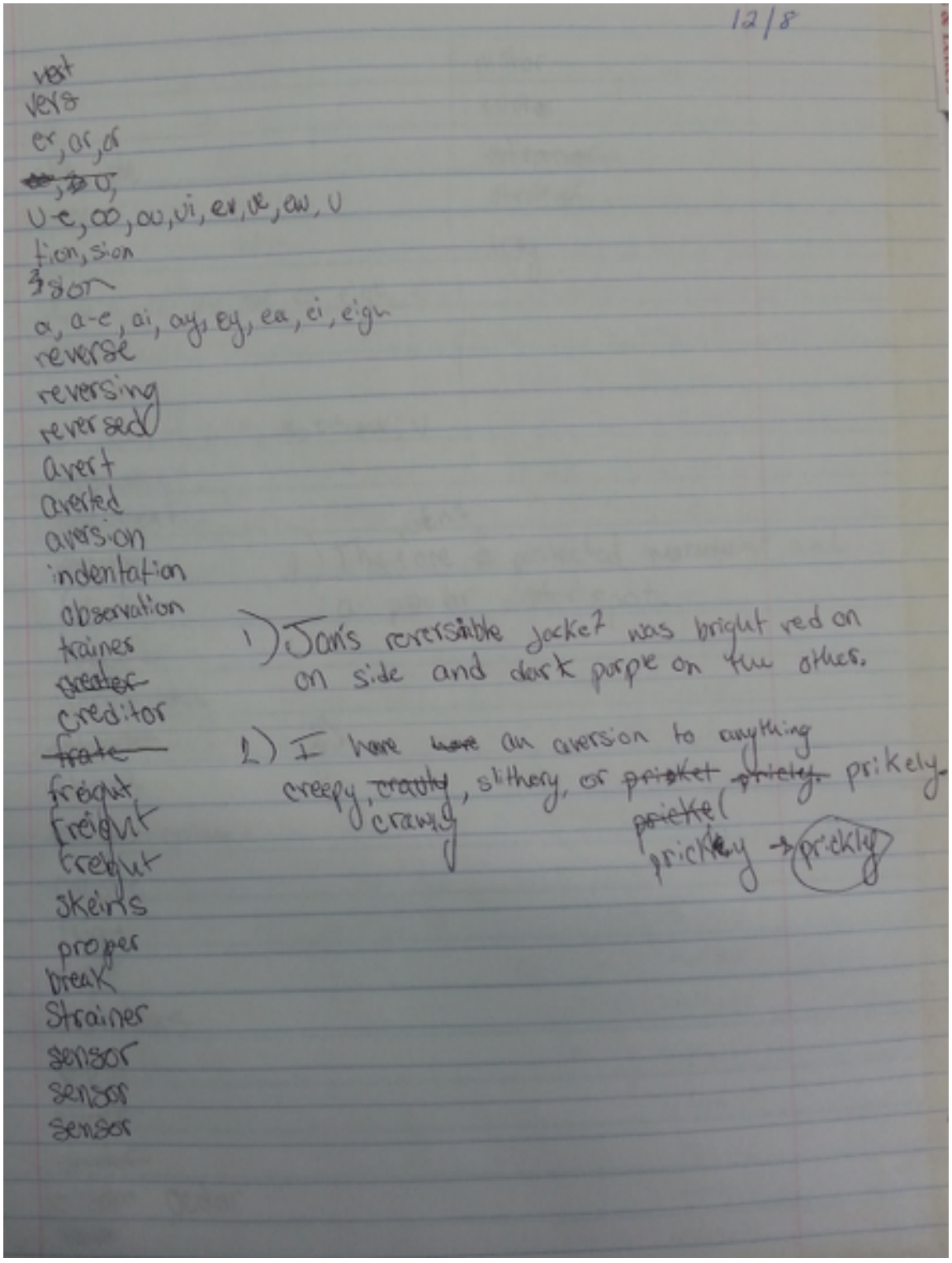
3) Man will ~~make~~ eighty braids out of the purple ~~scaine~~ ~~out~~ of yarn for the craft fair.
~~scein~~
Skein


1/10/

ure
ture
e, ea, ce, ei, ie, ey e-e, y
ject
able, ible
ing
ay, oy
Figure
Nature
Structure
culture
measure
tenure
speak
hockey
cheekks
cry
cried
denied.
~~penny~~
penny
pennies
rejection
projected
interjecting
Cheeks
Cheeks
cheeks

delayed
(1) The plane's departure has been delied due to a heavy snow storm.

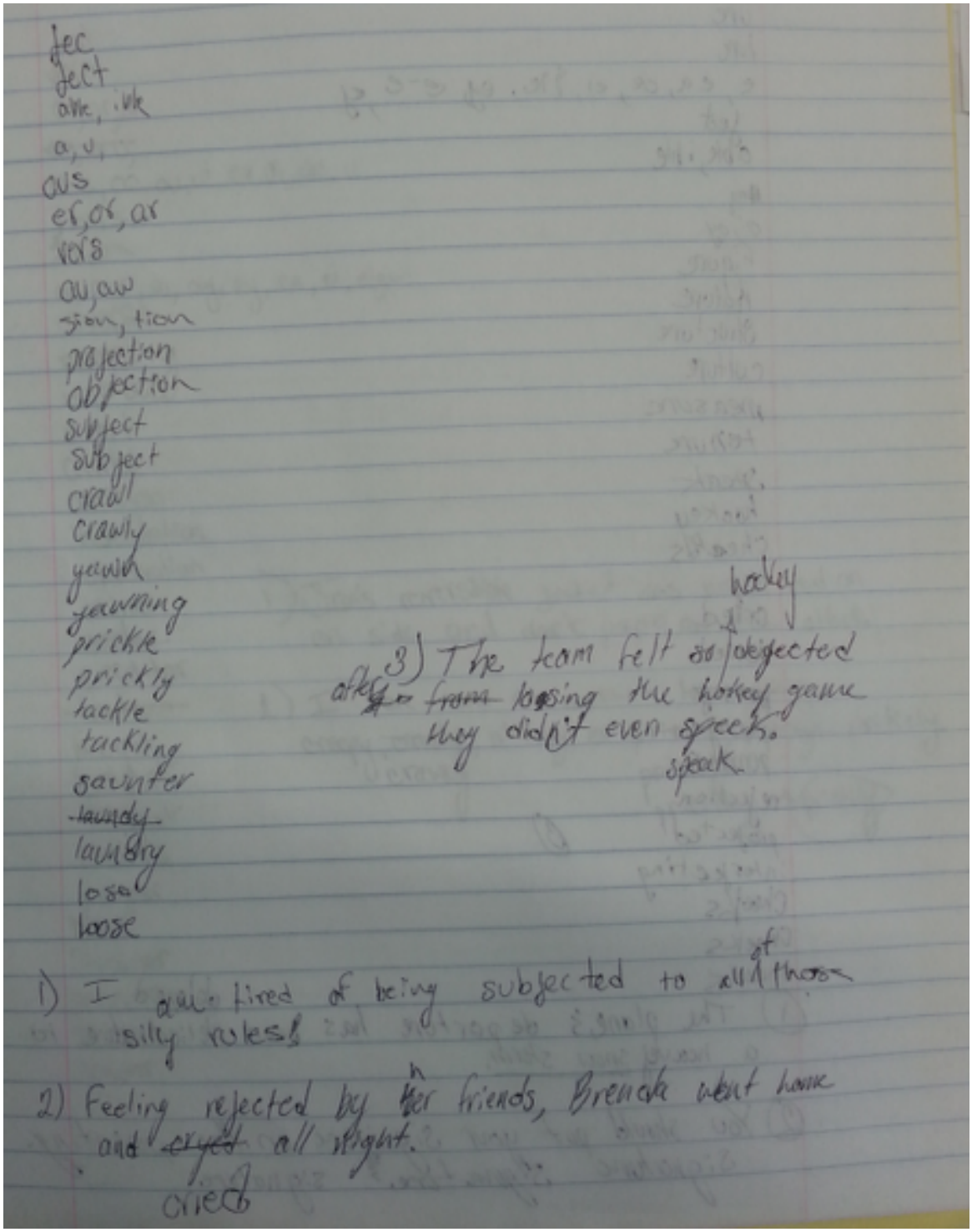
(2) You should put your signature on the painting.
signature Signature signature

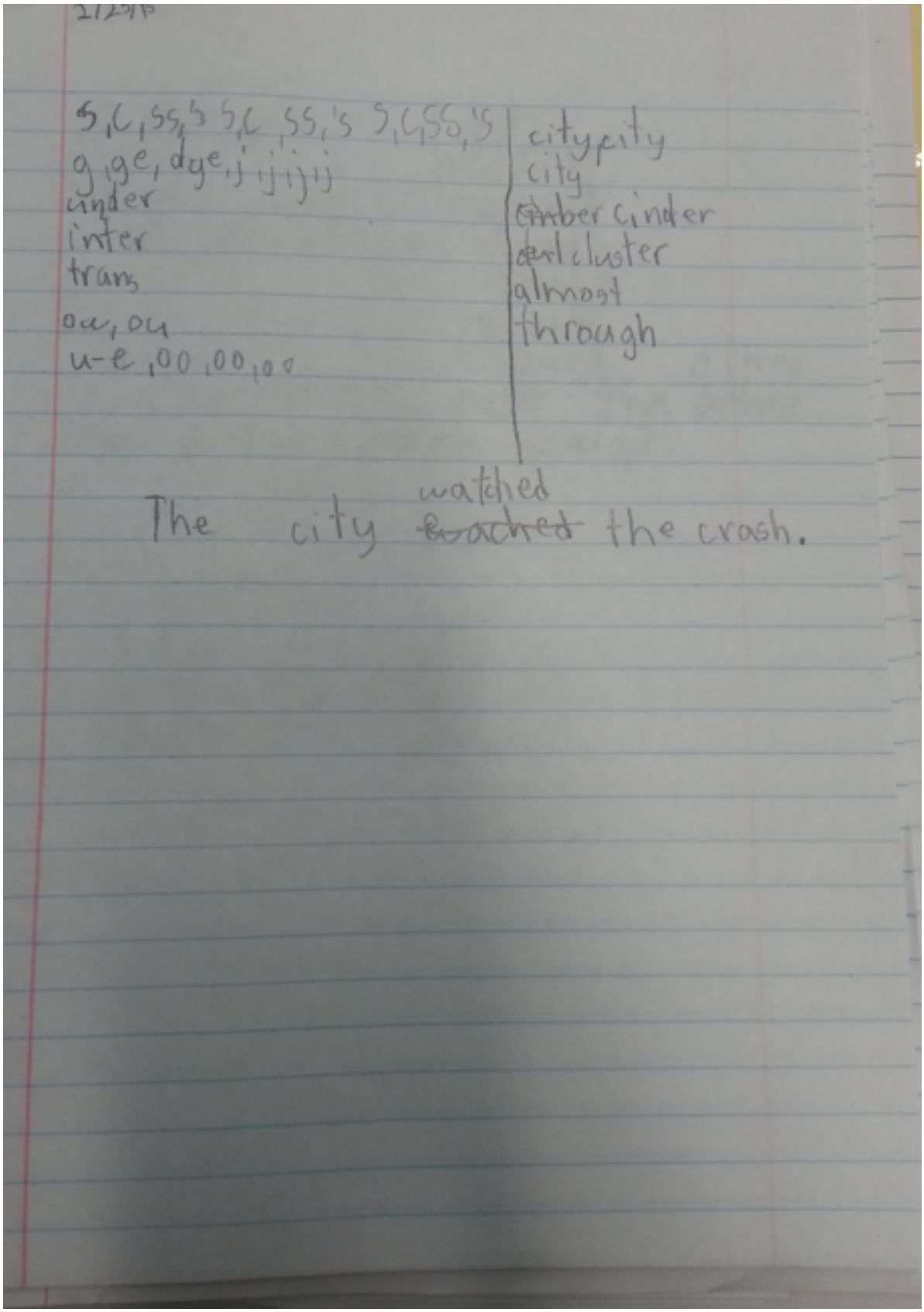

12/8

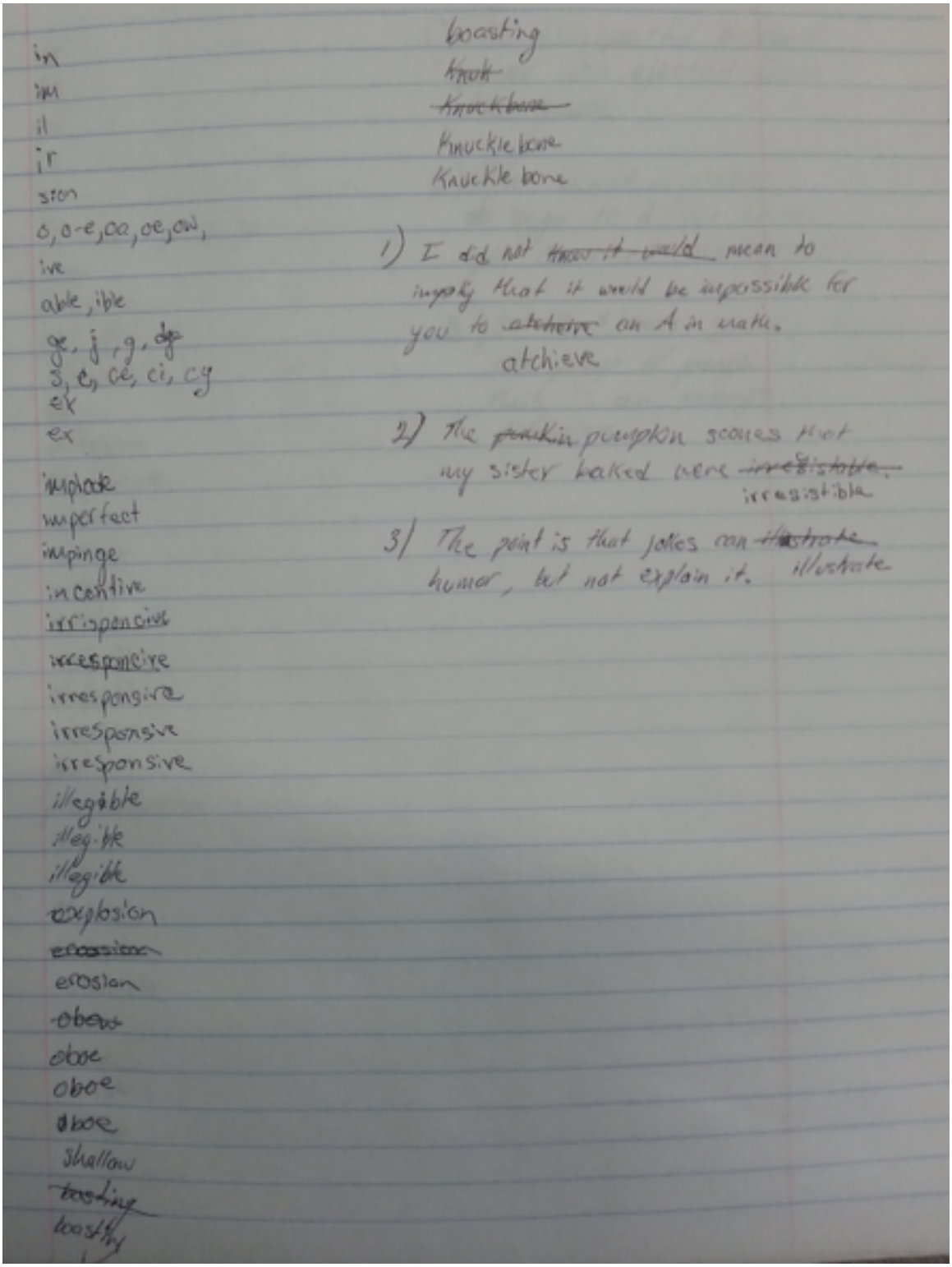
vest
vers
er, or, ar
~~oo, o~~
U-e, oo, ou, ui, ew, ue, ew, u
tion, sion
~~sion~~
a, a-e, ai, ay, ey, ea, ei, eigh
reverse
reversing
reversed
avert
averted
aversion
indentation
observation
trainer
~~creator~~
creditor
~~freight~~
freight
freight
freight
skeirts
proper
break
Strainer
sensor
sensor
sensor

1) Jan's reversible jacket was bright red on on side and dark purpe on the other.

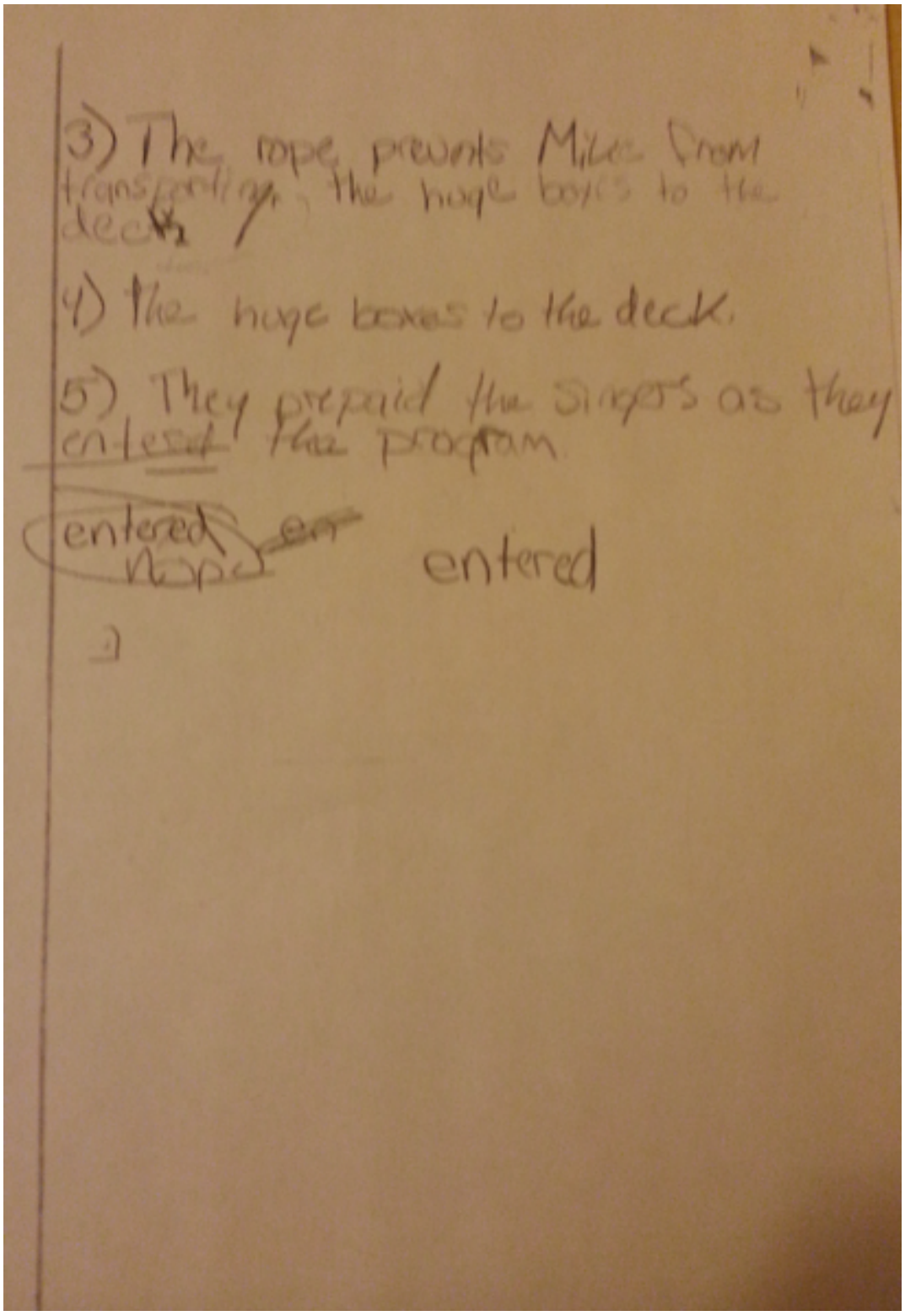
2) I ~~have~~ an aversion to anything creepy, ~~crawly~~ crawly, slithery, or ~~pricket~~ ~~prickly~~ prikely.
~~pricke~~
~~prickey~~ → prickly

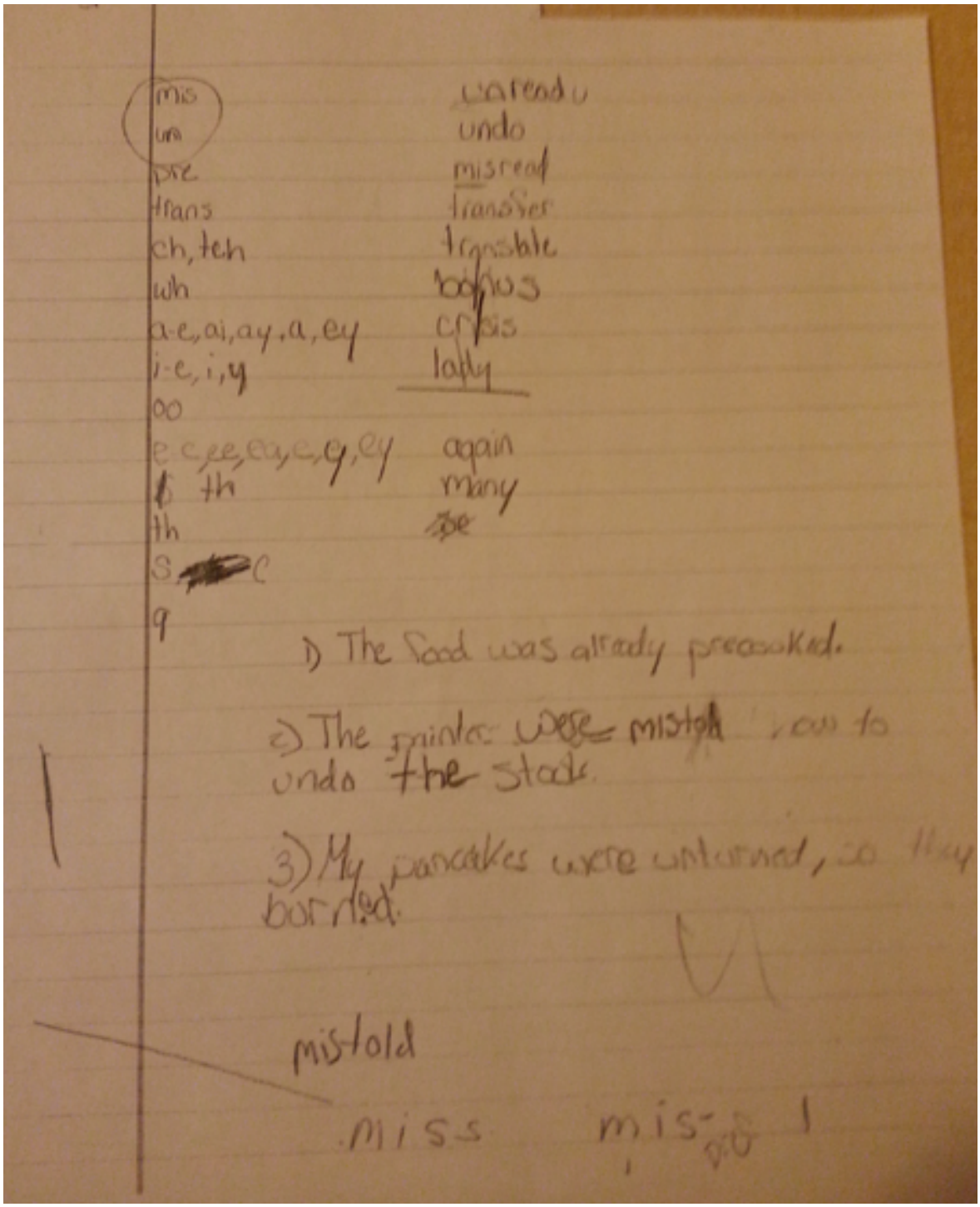

jec
ject
ave, ive
a, v,
ous
er, or, ar
vers
au, aw
sion, tion
projection
objection
subject
subject
crawl
crawly
yawn
yawning
prickle
prickly
tackle
tackling
saunter
laundry
laundry
lose
loose
3) The team felt so objected
hockey
from losing the hokey game
they didn't even speek.
speak
1) I are tired of being subjected to all those
silly rules.
2) Feeling rejected by her friends, Brenda went home
and cryed all night.
cried

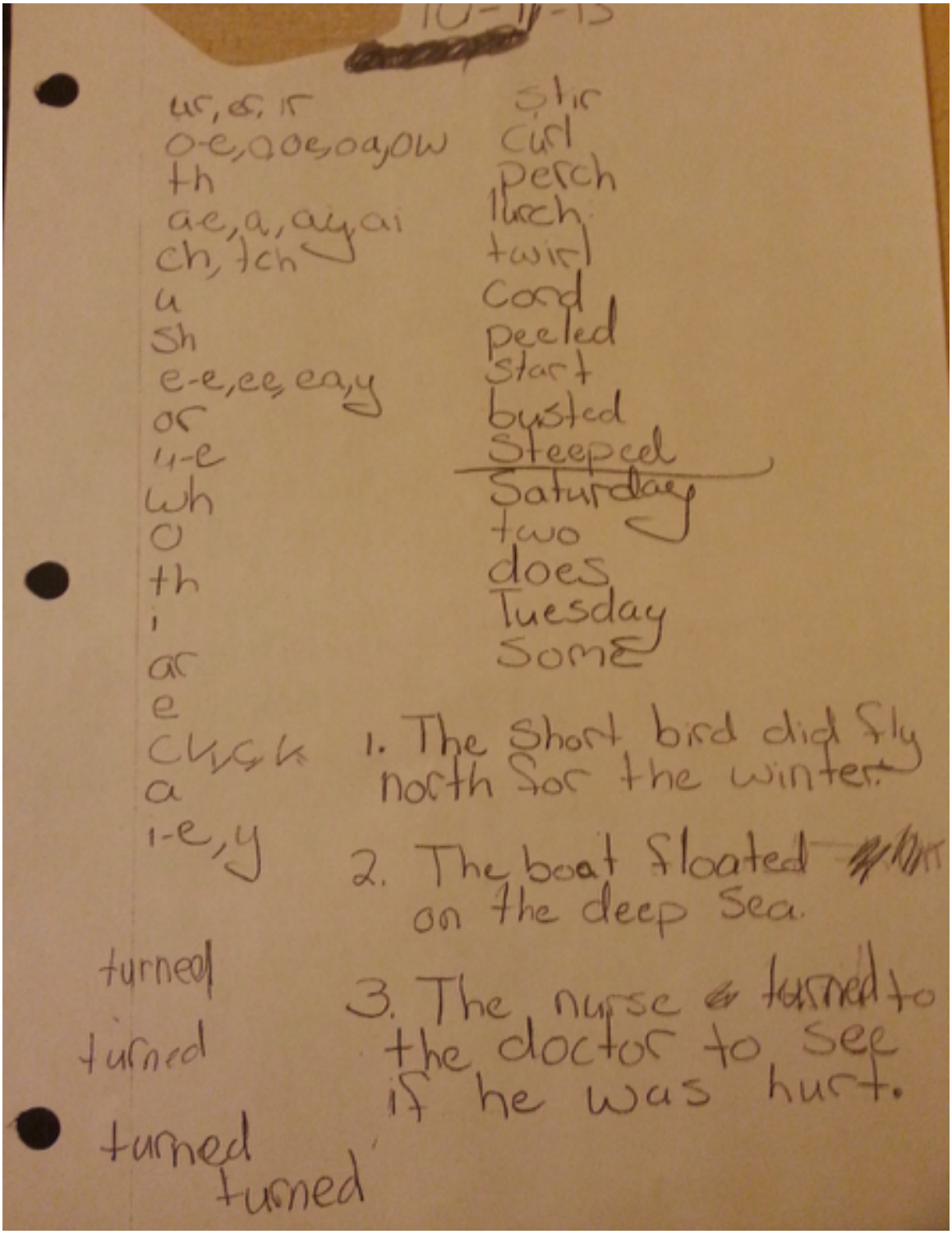

s, c, ss, 's s, c, ss, 's s, c, ss, 's
g, ge, dge, j j j j j
cinder
inter
trans
ou, ow
u-e, oo, oo, oo
city city
city
cinder cinder
cluster
almost
through
The city watched the crash.

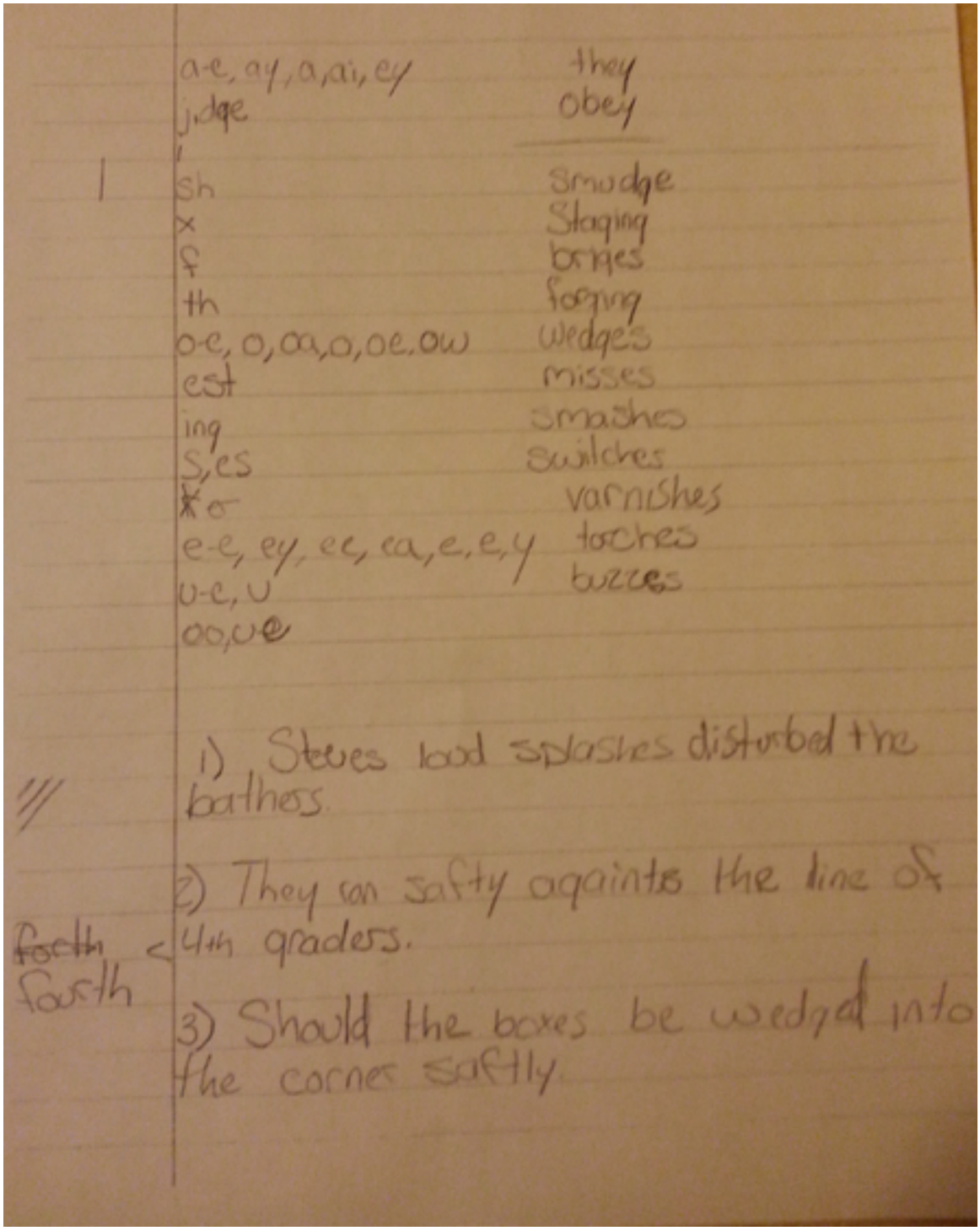

in
im
il
ir
sion
o, o-e, oa, oe, ow,
ive
able, ible
ge, j, g, dge
s, c, ce, ci, cg
ek
ex
implode
imperfect
impinge
incentive
irresponsive
irresponcive
irresponsive
irresponsive
irresponsive
illegible
illegible
illegible
explosion
erossion
erosion
obey
oboe
oboe
oboe
shallow
boasting
boasting
boasting
1) I did not know it would mean to imply that it would be impossible for you to achieve an A in math.
achieve
2) The pumpkin pumpkin scones that my sister baked were irresistible.
irresistible
3) The point is that jokes can illustrate humor, but not explain it.
illustrate

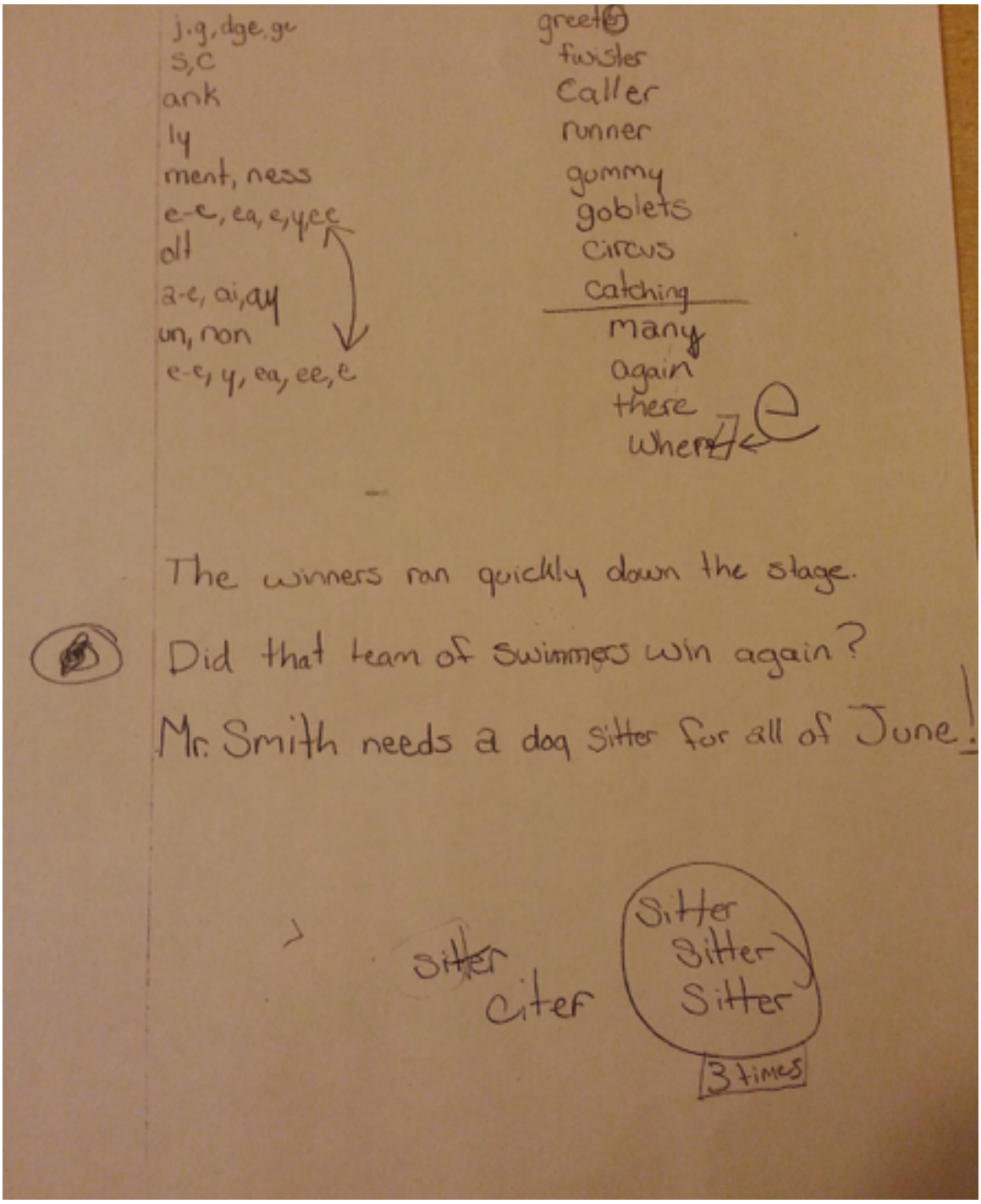
EK 6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bir Dislektiğin Yazı Örnekleri




mis
un
pre
trans
ch, tch
wh
a-e, ai, ay, a, ey
i-e, i, y
oo
e, ee, ea, e, y, ey
th
th
S
q
unread
undo
misread
transfer
translate
bonus
crisis
lady
again
many
the
1) The food was already preooked.
2) The printer were mistold how to undo the stack.
3) My pancakes were unturned, so they burned.
mistold
miss
mis-


10-11-15
ur, er, ir
o-e, oe, oa, ow
th
ae, a, ay, ai
ch, tch
u
sh
e-e, ee, ea, y
or
i-e
wh
o
th
i
ar
e
ck, c, k
a
i-e, y
stir
curl
perch
lunch
twirl
cord
peeled
start
busted
steeped
Saturday
two
does
Tuesday
some
1. The short bird did fly north for the winter.
2. The boat floated on the deep sea.
3. The nurse turned to the doctor to see if he was hurt.
turned
turned
turned
turned


a-e, ay, a, ai, ey
judge
they
obey
sh
x
f
th
o-e, o, oa, o, oe. ow
est
ing
s, es
*o
e-e, ey, ee, ea, e, e, y
u-e, u
oo, ue
smudge
staging
bridges
forging
wedges
misses
smashes
switches
varnishes
torches
buzzes
1) Steves loud splashes disturbed the bathers.
2) They can safty againts the line of 4th graders.
3) Should the boxes be wedged into the corner softly.


j, g, dge, ge
s, c
ank
ly
ment, ness
e-e, ea, e, y, ee
all
a-e, ai, ay
un, non
e-e, y, ea, ee, e
greet
twister
caller
runner
gummy
goblets
circus
catching
many
again
these
where
The winners ran quickly down the stage.
Did that team of swimmers win again?
Mr. Smith needs a dog sitter for all of June!
sitter
citer
Sitter
Sitter
Sitter
3 times

EK 7. Örnek TOWL-4 Uygulaması

1.HİKAYE (DAVID'İN HİKAYESİ)Addy, sürücü kursundaki ilk günündeydi. Başlangıçta sorunsuz başladı ama sonra caddeye bir köpek atladı. Addy, yoldan çıkarak yangın musluğuna vurdu. Adamın biri ıslık çaldı ve köpek ona doğru koştu. Addy adama "Beyfendi, köpeğiniz yangın musluğuna çarpmama sebep oldu" diyerek kazayı gösterdi. Adam "Cassie (köpek), zarar vermek istemedi sadece benden kaçıyordu" dedi. Addy, "Sizin bir tasmanız vardır heralde" dedi. Adam "Bundan sonra onu kullanacağım" dedi. Alt test 6'ya göre yukarıdaki hikayenin değerlendirilmesi:

Alttest 6 Puanlama Kriterleri	Puan
1.Cümleler büyük harfle başlıyordu 0: 3 veya daha fazla hata 1: 1 veye 2 hata 2: Hatasız	2
2.Paragraflar 0: Hiç veya 1 1: 2 tane 2: 3 veya 4 3: 5 veya fazlası	
3.Tırnak işaretlerini kullanma (Her iki tırnak işaretide kullanılmalı, "ve ") 0: Hayır 1:Evet	1
4. Doğrudan aktarmalarda virgül kullanma. Örn: Mary said,"Hello." 0: Hayır 1:Evet	0
5.En az bir kere, kesme işaretini doğru yerde kullanma 0: Hayır 1:Evet	1
6.Soru işareti kullanma 0: Hayır 1:Evet	0
7.Ünlem işareti kullanma 0: Hayır 1:Evet	0
8.Hikayenin başlığı da dahil olmak üzere özel isimleri büyük yazma 0: Hiç 1:Bazen 2: Her zaman	2
9.Yanlış yazılmış kelime sayısı 0: 6 veya daha fazla 1: 3 -5 arası 2: 0-2 arası	1
10. Yıldız (*), üç nokta (…), tire işareti(-), parantez ( ) ve ayraç kullanımı [ ] 0: Hayır 1: Evet	1

11.Tamamlanmamış Cümle: Özne ve yüklemi olmayan cümleler kurma 0: Evet 1: Hayır	1
12.Tutarsız Cümleler 0: Evet 1: Hayır	1
13.Birbiriyle bağlaç, noktalı virgül, iki nokta üst üste işaretleriyle bağlanmış ve herbirinin yüklemi ve öznesi olan birleşik cümleler kurma. 0: Hiç 1: 1 tane 2: 2-3 tane 3: 4 ve daha fazla	2
14. "Ve" bağlacından başka bağlaçlar kullanarak (ama, fakat, yine de, böylece, henüz) birleşik cümleleri kurma (her bağlacı bir kez sayınız). 0: Hiç 1:1-2 tane 2: 3 veya daha fazla	1
15.Giriş ifadeleri ve cümleleri kullanma. Örn: Elbette…., Geriye baktığım zaman… 0: Hiç 1: 1-2 tane 2: 3-5 tane 3: 5 den fazla	0
16.İsim fiil uyumsuzluğu 0: Birden fazla hata 1: 1 hata 2: Hatasız	2
17.Paragraftaki cümle sayısı 0: 1 paragraf, 1 cümle 1: 1 paragraf, 2 veya daha fazla cümle 2: 2 veya daha fazla paragraf, en az bir paragrafta 2 veya daha fazla cümle 3: 2 veya daha fazla paragraf, en az iki paragrafta 2 veya daha fazla cümle	1
18. Cümlelerin Bileşeni 0: Kötü yapılandırılmış birçok cümle 1:Bazı basit cümleler 2:Çoğunlukla bileşik cümlelerin ve iyi yapılandırılmış cümleler	1
19. Yedi veya daha fazla harften oluşan kelimelerin sayısı 0: 0-3 tane 1:4-7 tane 2: 8-14 tane 3:15 ve daha fazlası	1
20. Üç hece ve daha fazlasından oluşan kelime sayısı 0: 0-2 tane 1:3-4 tane 2: 5 veya daha fazla	0
21. (İngilizce için geçerli) "a"ve "an"kullanımı 0: Hiç 1: En az birkez "a"kullanımı 2: En az birez "an"kullanımı	1
TOPLAM	19

(Hammill ve Larsen, 2009).

EK 8. RAM ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURUL RAPOR ÖRNEĞİ

ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME
KURUL RAPORU ÖRNEĞİ

Fotoğraf

T.C. Kimlik No:		Karar Sayısı		Dosya No:
Adı Soyadı		Karar Tarihi		

Baba Adı		Anne Adı		Doğum Tarihi		Doğum Yeri	

Adres		İlçe	
		İl	

Eğitsel değerlendirme ve tanı:
Önerilen özel eğitim hizmeti: *(Bu bölümde öğrenci için önerilen eğitim ortamı, eğitimin süresi, destek eğitime ihtiyacı olması durumunda eğitimin şekli ve süresi, eğitim ortamında yapılacak düzenlemeler ve yardımlar, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim materyalleri vb. açıklamalara yer verilir.)*

Karar:

Üye	Üye	Üye	Kurul Başkanı
İmza	İmza	İmza	İmza
Üye	Öğrenci velisi		
İmza	İmza		

UYGUNDUR
Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü
.../.../.....

(Değişik: 31.7.2009/27305 R.G.)

EK 9. Örnek BEP Dosyası

T.C
.....Kaymakamlığı/ Valiliği
Milli Eğitim Müdürlüğü

..... Okulu/Lisesi

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI DOSYASI

ÖĞRENCİNİN				
Adı Soyadı		Doğum Tarihi		FOTOĞRAF
Cinsiyeti		Numarası		
Ev Adresi		Ev Telefonu		
Kaynaştırma Kararına Esas Olan Yetersizlik Türü				

	Adı Soyadı	Adresi	İş Telefonu	Cep telefonu
Anne				
Baba				
Diğer Kişi*				
Birim Başkanı				

BEP GELİŞTİRME BİRİMİNE ULAŞAN BİLGİLER		
	Tarih/Sayı	Açıklama
Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu**		
Yerleştirme Raporu***		
Daha Önceden Alınmış Kaynaştırma Kararı (Varsa)		

* *Öğrenci anne-baba dışında biriyle kalıyorsa.*

** *Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu: Rehberlik Araştırma Merkezi'ne incelenmek üzere gönderilecek öğrenci ile ilgili okul tarafından düzenlenen rapordur.*

*** *Yerleştirme Raporu: İl/İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca alınan yerleştirme raporudur.*

Sayfa 2/12

BEP GELİŞTİRME BİRİMİ ÜYELERİ	
GÖREVİ/ KONUMU	**ADI SOYADI**
Birim Başkanı (Birim başkanı Okul Müdürü yada görevlendireceği Müdür Yardımcısıdır)	
Özel Eğitim Gerektiren Birey	
Aile	
Öğretmenler*	
Rehber Öğretmen- Psikolojik Danışman	
RAM Temsilcisi (Varsa)	
Gezerek Özel Eğitim Görevi Verilen Öğretmen (Varsa)	

AÇIKLAMALAR

* *Öğrencinin dersine giren tüm öğretmenler BEP Biriminin üyesidir. Öğrencinin performansı belirlendikten sonra hangi derslerden Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı yapılması gerektiği BEP toplantısında BEP Birimince karara bağlanmalıdır.*

**Öğrencinin ihtiyaç duyduğu derslerden BEP Planı hazırlanır.*

**BEP Dosyasının saklanmasından BEP Ekibi Başkanı ve Sınıf/Sınıf Rehber Öğretmeninin sorumludur.*

**Öğrencinin dersine giren tüm öğretmenler, alanı (dersi) ile ilgili performans almalıdır. Bu dosyadaki "Eğitsel Performans Formu" fotokopi ile çoğaltılarak öğrencinin dersine giren öğretmenlere verilmeli, form doldurulduktan sonra bir nüshası bu dosyada saklanmak üzere dosyada sorumlu kişiye teslim edilmelidir.*

**Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı düzenlenmesine karar verilen dersleriе ilgili düzenlenen "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Formu" fotokopi ile çoğaltılarak ilgili ders öğretmenlerine verilmeli, form doldurulduktan sonra bir nüshası bu dosyada saklanmak üzere dosyada sorumlu kişiye teslim edilmelidir.*

Öğrencinin yer değiştirmelerinde BEP dosyasını öğrencinin nakil gittiği okul/kuruma gönderin. Kurumda dosyanın bir özetini bulundurun.

ÖĞRENCİ TANIMA KARTI		
ADI SOYADI		
NUMARASI		
	ANNESİNİN	BABASININ
ADI SOYADI		
ÖĞRENİM DÜZEYİ		
ÖZ MÜ - ÜVEY Mİ?		
MESLEĞİ- AYLIK GELİRİ		
SAĞ MI?		
EV TELEFONU		
İŞ TELEFONU		
CEP TELEFONU		
KARDEŞ SAYISI		
EVDE KENDİ ODASI VAR MI?		
YETERSİZLİĞİNE YÖNELİK DESTEK EĞİTİMİ ALIYOR MU?		
SINIF TEKRARI VAR MI? HANGİ SINIFTA?		
OKUL DEĞİŞİKLİĞİ VARSA NEDENİ NEDİR?		
GEÇİRDİĞİ HASTALIKLAR		
YETERSİZLİĞİNE YÖNELİK KULLANDIĞI CİHAZ, PROTEZ, ORTEZ		
ÖĞRETMENİN BİLMESİ GEREKLİ ÖZEL BİLGİLER (alerji, sürekli kullandığı ilaç, tekleme, epilepsi, korku, altını ıslatma v.b)		

İLK BEP TOPLANTISI

ÖĞRENCİNİN					
Adı Soyadı				Toplantı Tarihi	
Doğum Tarihi		**Cinsiyeti**		BEP'in Tamamlanacağı Tarih*	
Sınıfı		**Numarası**			

ALINAN KARARLAR**	**BEP TOPLANTISINA KATILANLAR**		
1.		**Adı Soyadı**	**İmza**
	Öğrenci		
	Anne/baba		
	Sınıf /Sınıf Rehber Öğretmeni		
	Özel Eğitim Öğrtm.(Varsa)		
	Rehber öğretmen		
	BEP Geliştirme Birim Bşk.		
	Öğretmen/ İdareçi		
	Diğer Katılımcılar***		
	Öğrencinin Gelişimi İle İlgili Aile Hangi Sıklıkla Bilgilendirilecek?		
	4 Haftada Bir ( )	6 Haftada Bir ( )	
	8 Haftada Bir ( )	12 Haftada Bir ( )	
	(AİLE ÇOCUĞUN GELİŞİMİ İLE İLGİLİ BEKLENMEDİK DURUMLARDA DA BİLGİLENDİRİLİR)		
	* Aile çocuğun gelişimi ile hangi yolla bilgilendirilecek?		
Bir Sonraki BEP Toplantı Tarihi: …./…./……..	Yazılı ( )	Öğretmen/Veli Toplantısı ( )	
	Diğer :		

** Öğrenci ile ilgili hazırlanacak BEP'in dönemlik ya da yıllık düzenlenmesine bağlı olarak BEP tamamlanma tarihi belirlenmelidir.*

*** İlk BEP toplantısında BEP toplantılarının hangi sıklıkla yapılacağı kararı bağlanmalıdır. Bir sonraki BEP gündemi karar olarak alınabilir.*

**** Toplantıya (varsa) öğrencinin dersine daha önce girmiş olan öğretmenler çağrılabilir. Öğrencinin gelişimi ile ilgili diğer kurum ve kuruluşlardan bilgisine başvurmak amacıyla uzman kişiler kurula davet edilebilir.*

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı : **Sınıfı Numarası :**
Eğitim Programını Hazırlayanlar : **BEP Hazırlama Tarihi :**

Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Sorumlu Kişiler

...../...../.....

Öğrenci Velisi **Sınıf/Sınıf Rehber Öğretmeni** **Branş Öğretmeni** **Rehber Öğretmen** **Birim Başkanı**

İmza İmza İmza İmza İmza

BEP TOPLANTISI

ÖĞRENCİNİN					
Adı Soyadı				***Toplantı Tarihi***	
Doğum Tarihi		**Cinsiyeti**		***Toplantı No***	
Sınıfı		**Numarası**			

GÜNDEM	**BEP TOPLANTISINA KATILANLAR**		
1.		**Adı Soyadı**	**İmza**
	Öğrenci		
	Anne/baba		
	Sınıf /Sınıf Rehber Öğretmeni		
	Özel Eğitim Öğrm. (Varsa)		
	Rehber öğretmen		
	BEP Geliştirme Birim Başkanı		
	Diğer Katılımcılar *		
ALINAN KARARLAR	Görevi/ Branşı		
1.			

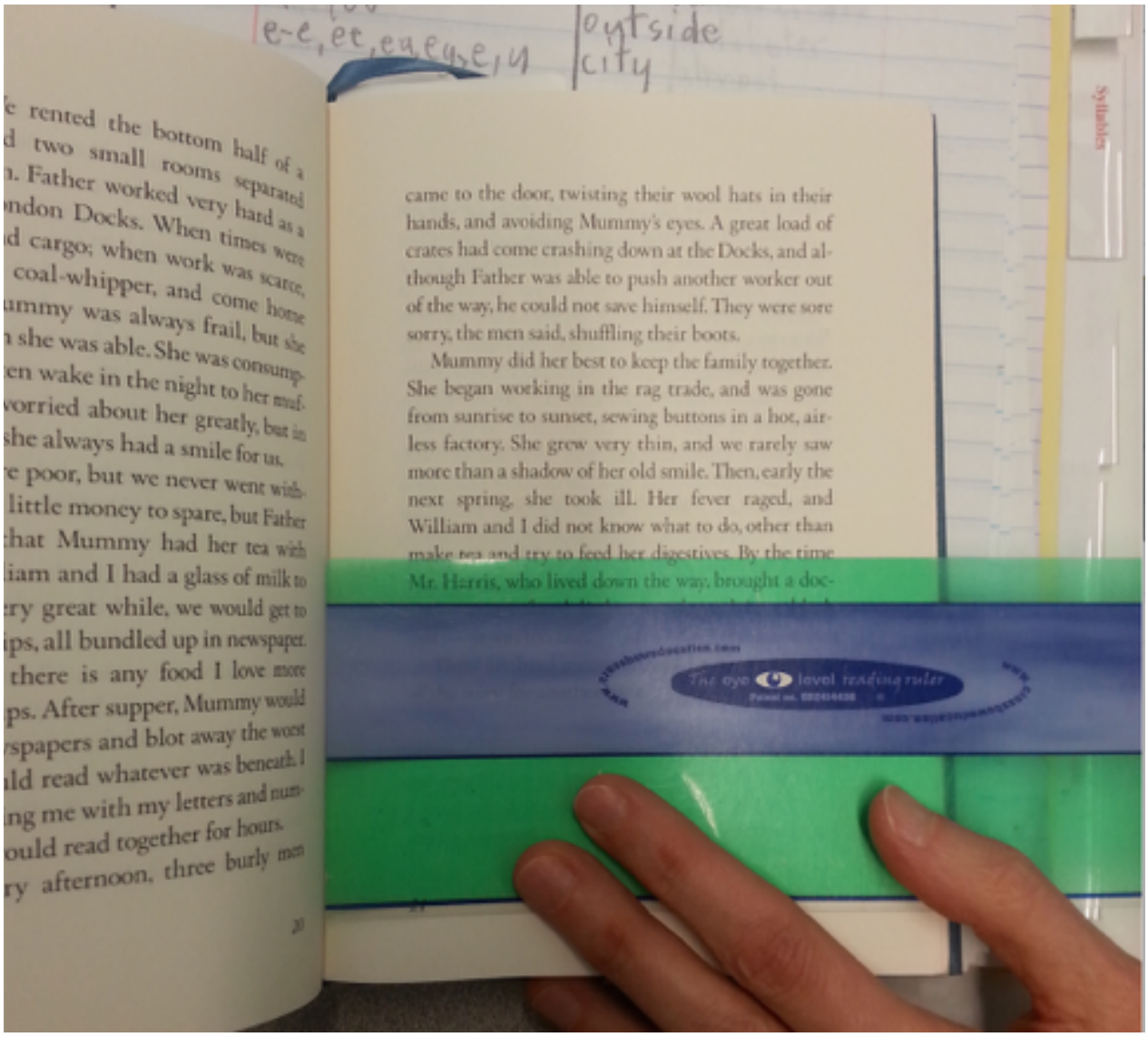
Öğretmen alanı (dersi) ile ilgili yıllık ders programını dikkate alarak, öğrencinin yapabildiği kazanımları tespit etmek, yıl içerisinde kazandırılması gereken kazanımları belirlemek amacıyla bu formu doldurmalıdır.

Öğrencinin yeterlilikleri, gelişim özellikleri, öncelikli ihtiyaçları, engeli, sınıfı v.b etmenler dikkate alınarak, hangi alanlarda (derslerde) BEP Planı hazırlanacağına BEP Birimi karar vermelidir. Ancak BEP Planları hazırlanmasına ihtiyaç duyulmayan alanlarda (derslerde) görev alan öğretmenler BEP Toplantılarına katılarak öğrencinin güçlü yanları ve yapılabilecekler konusunda BEP Geliştirme Birimini bilgilendirmelidir.

**Öğrencinin performansını belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalar ve izlenecek yollar Kılavuz Kitapta örnekleri ile anlatılmıştır.*

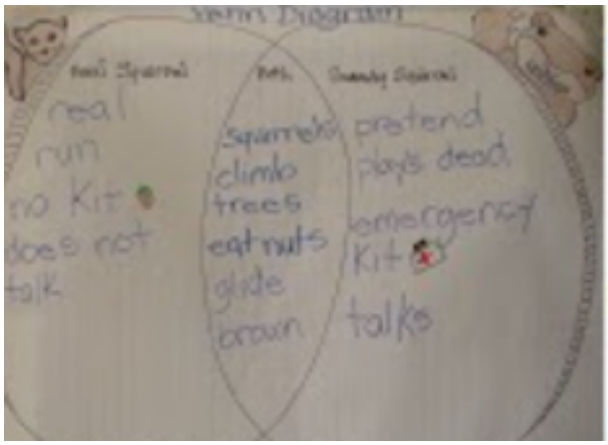
(MEB, t.y.)

EK 10. Renkli Şablonlar Yardımıyla Okuma Çalışması



EK 11. Amerika'daki İlkokullarda Okuma-Yazma Öğretimi Örnek Uygulamaları

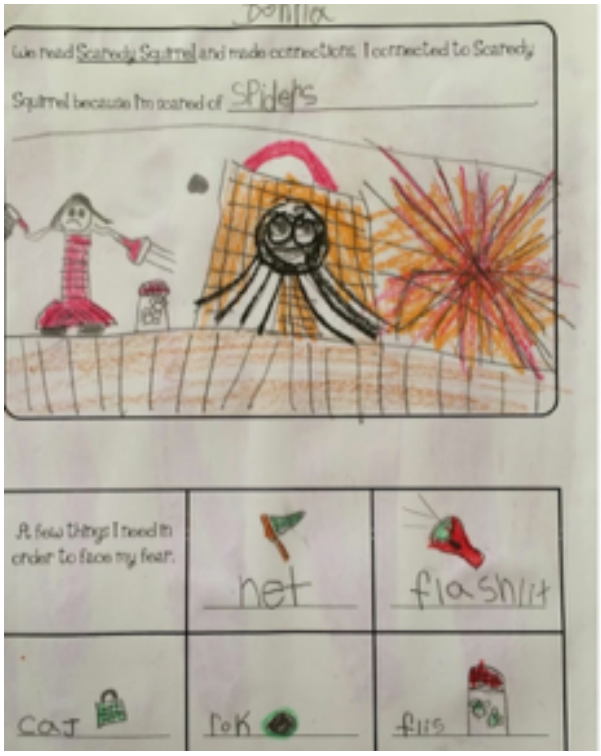
Library
GUINNESS
WORLD
RECORDS


Venn Diagram
real
run
no Kit
does not
talk
Squirrels
climb
trees
eat nuts
glide
brown
pretend
plays dead
emergency
Kit
talks

where
the wild
things
are

He went
Max goes
home

L


We read Scaredy Squirrel and made connections. I connected to Scaredy Squirrel because I'm scared of Spiders
A few things I need in order to face my fear:
net
flashlit
CaT
fLiS

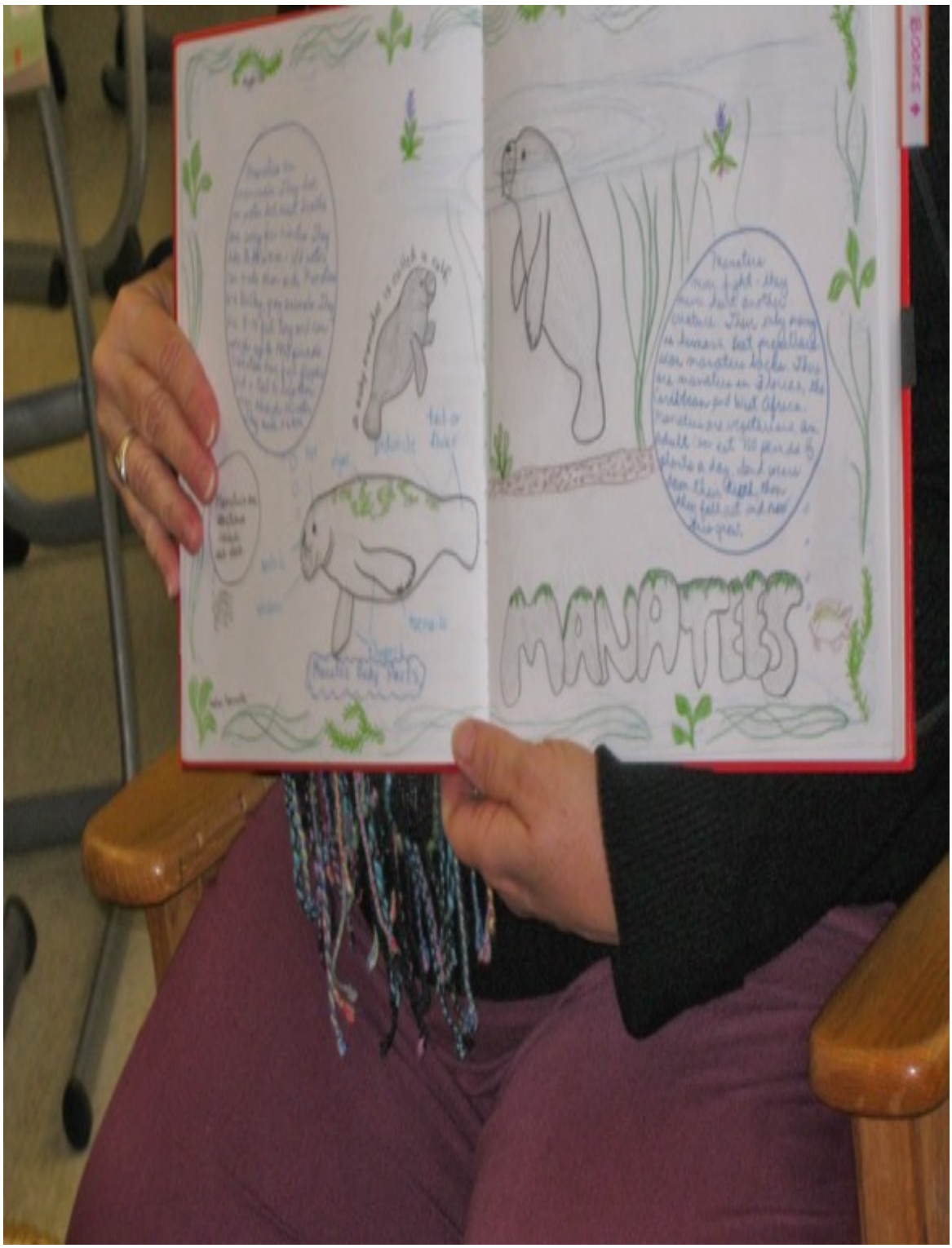
We read Scaredy Squirrel and made connections. I connected to Scaredy Squirrel because I'm scared of robbers
A few things I need in order to face my fear:
flashlit
hat
gold
many
mask

Mystery Balloons
Student Journal

October

THE LITTLE SCARECROW BOY
BIG MESSY
Mouse Tales
Dinosaur

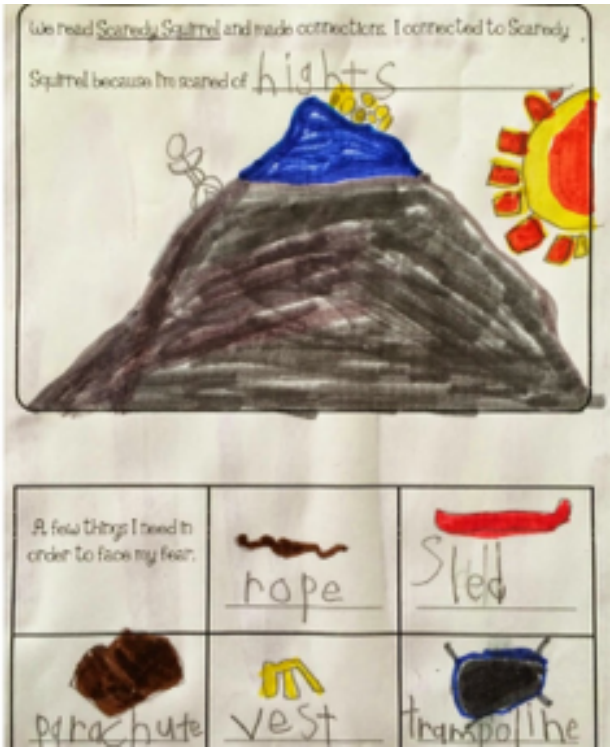
Animal Homes
Api


MANATEES

Colorful Leaves
TREE

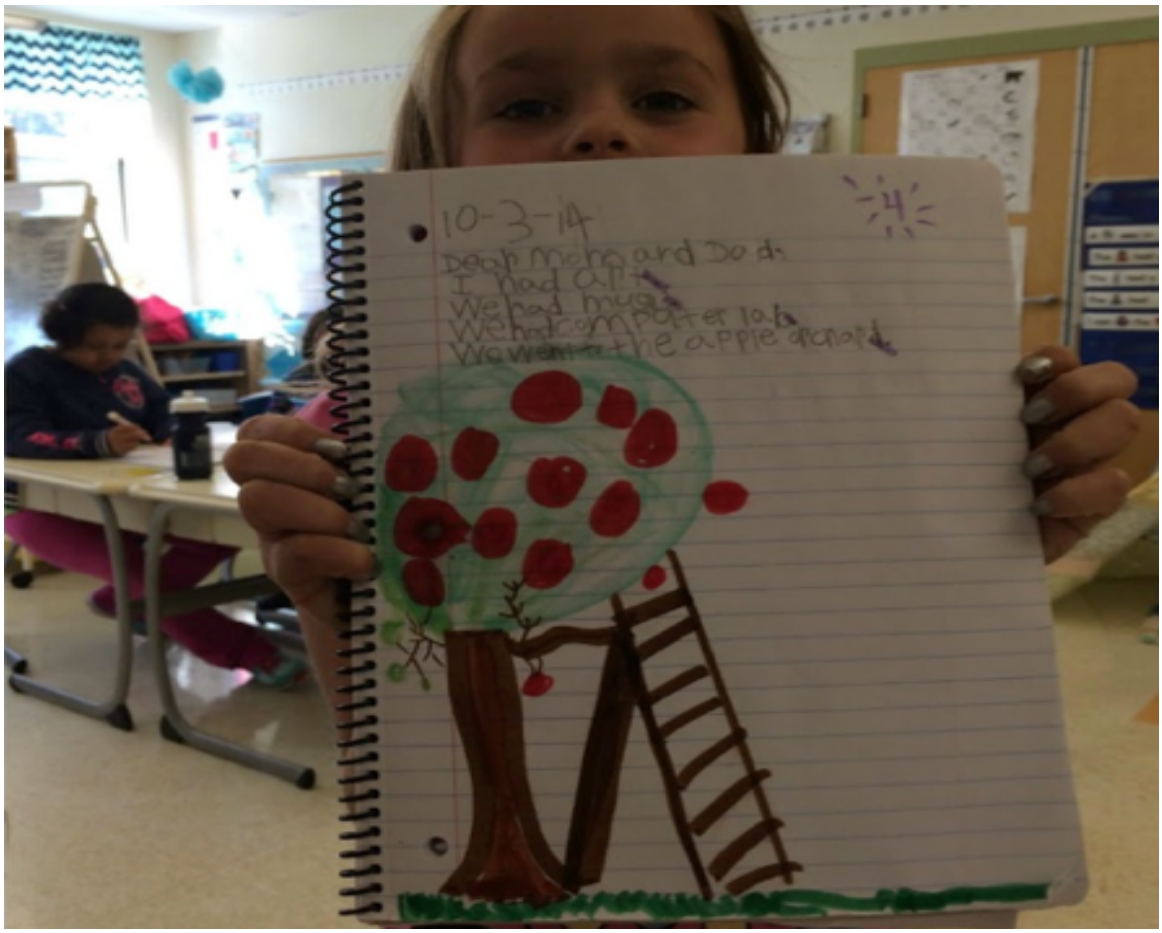
Jan Brett

We read Scaredy Squirrel and made connections. I connected to Scaredy Squirrel because I'm scared of robbers
100 $100
A few things I need in order to face my fear.
flaut
hat
gold
many
mask


We read Scaredy Squirrel and made connections. I connected to Scaredy Squirrel because I'm scared of hights
A few things I need in order to face my fear.
rope
Sled
parachute
vest
trampoline

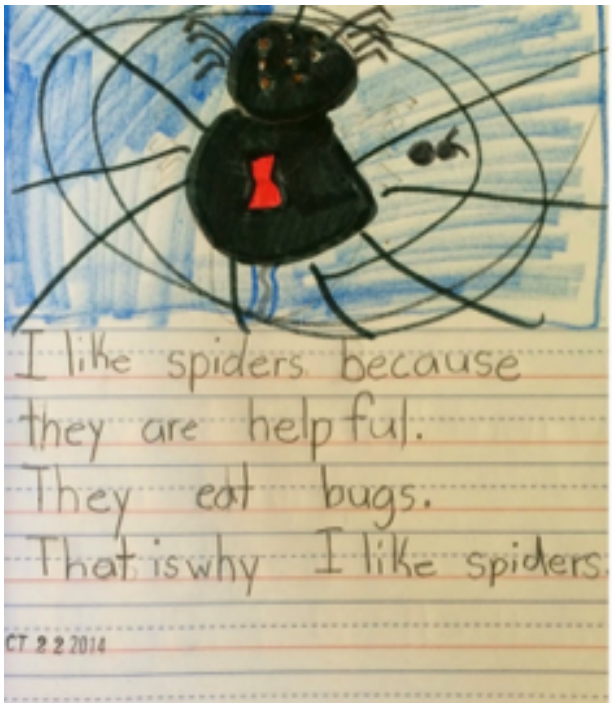
We read Scaredy Squirrel and made connections. I connected to Scaredy Squirrel because I'm scared of sharks
A few things I need in order to face my fear.
bats
Cag
boat
bordads

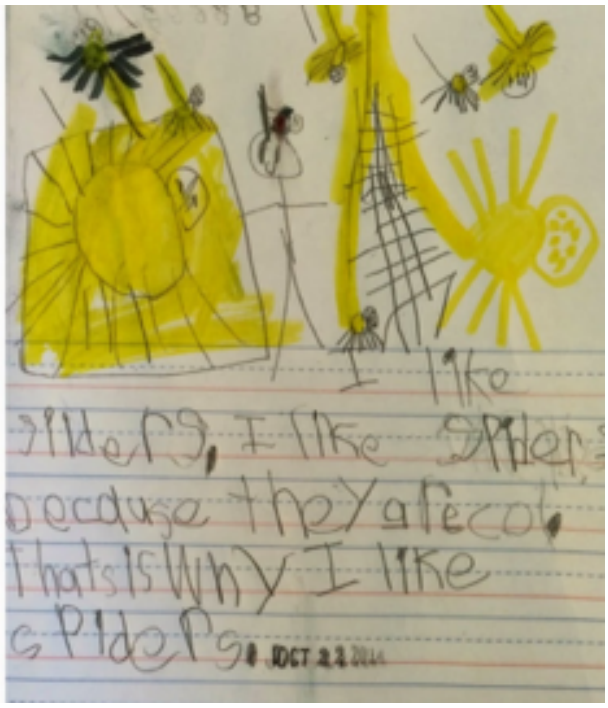
We read Scaredy Squirrel and made connections. I connected to Scaredy Squirrel because I'm scared of
A few things I need in order to face my fear.

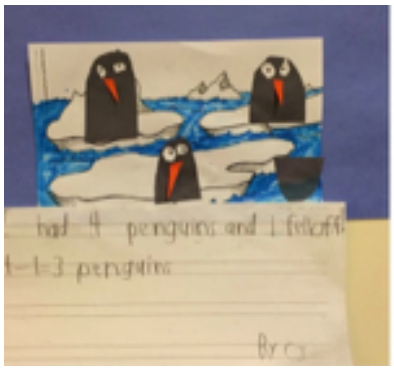

10-3-14

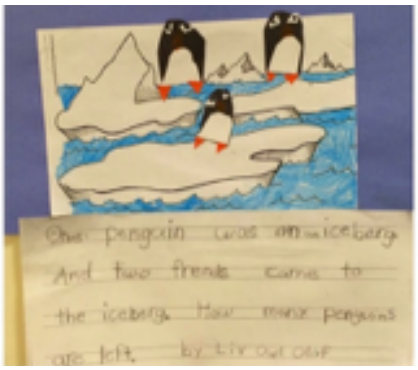
Skull Slayer went to school as a substitute teacher for Mrs. Lyons' class.

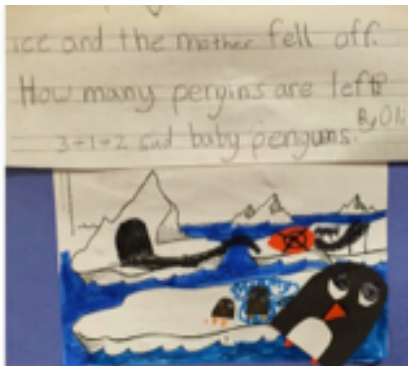
Fast Pace

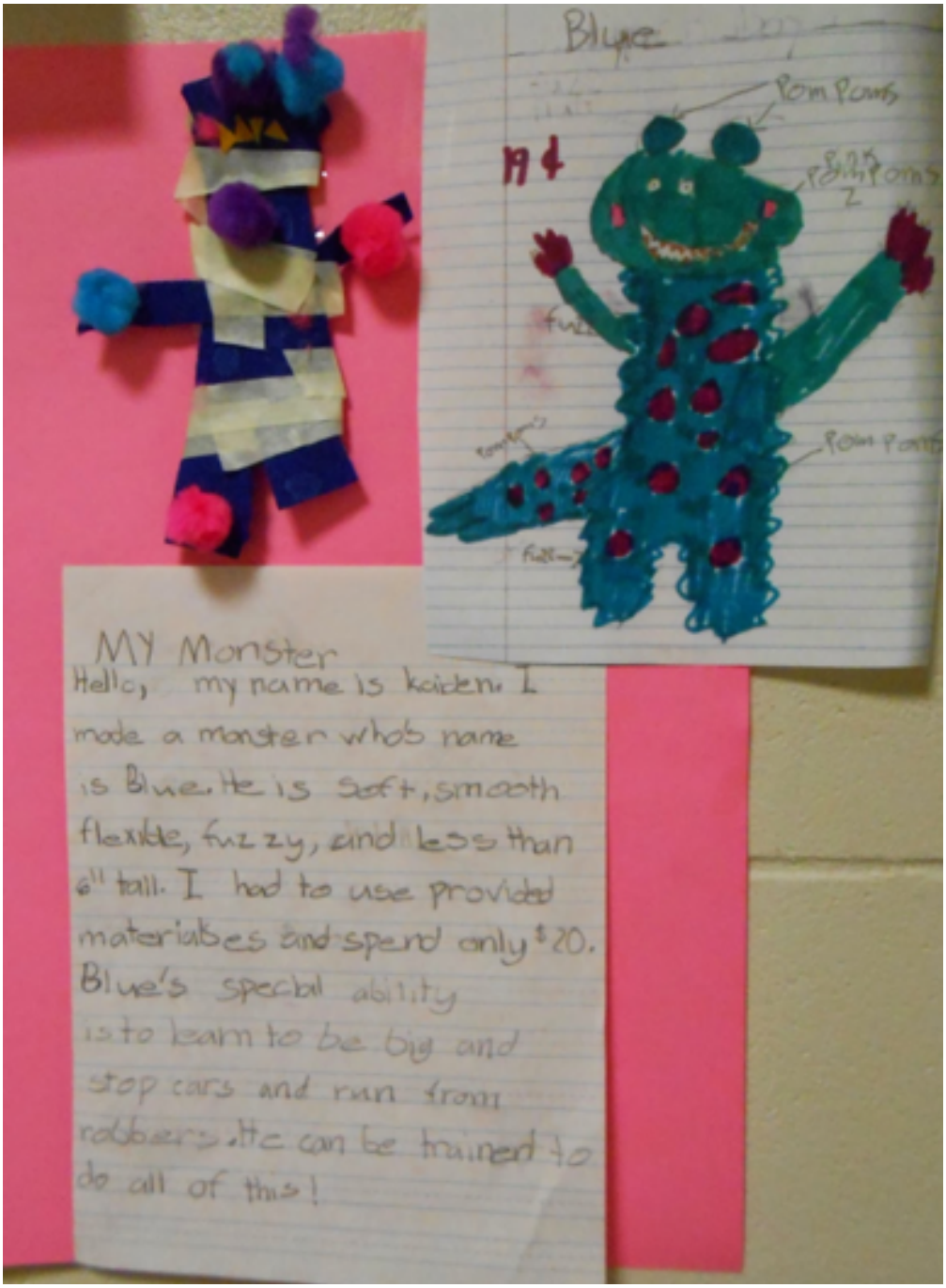

I like spiders because
they are helpful.
They eat bugs.
That is why I like spiders.
CT 22 2014


I like
OCT 22


had 4 penguins and 1 fell off.
4-1=3 penguins

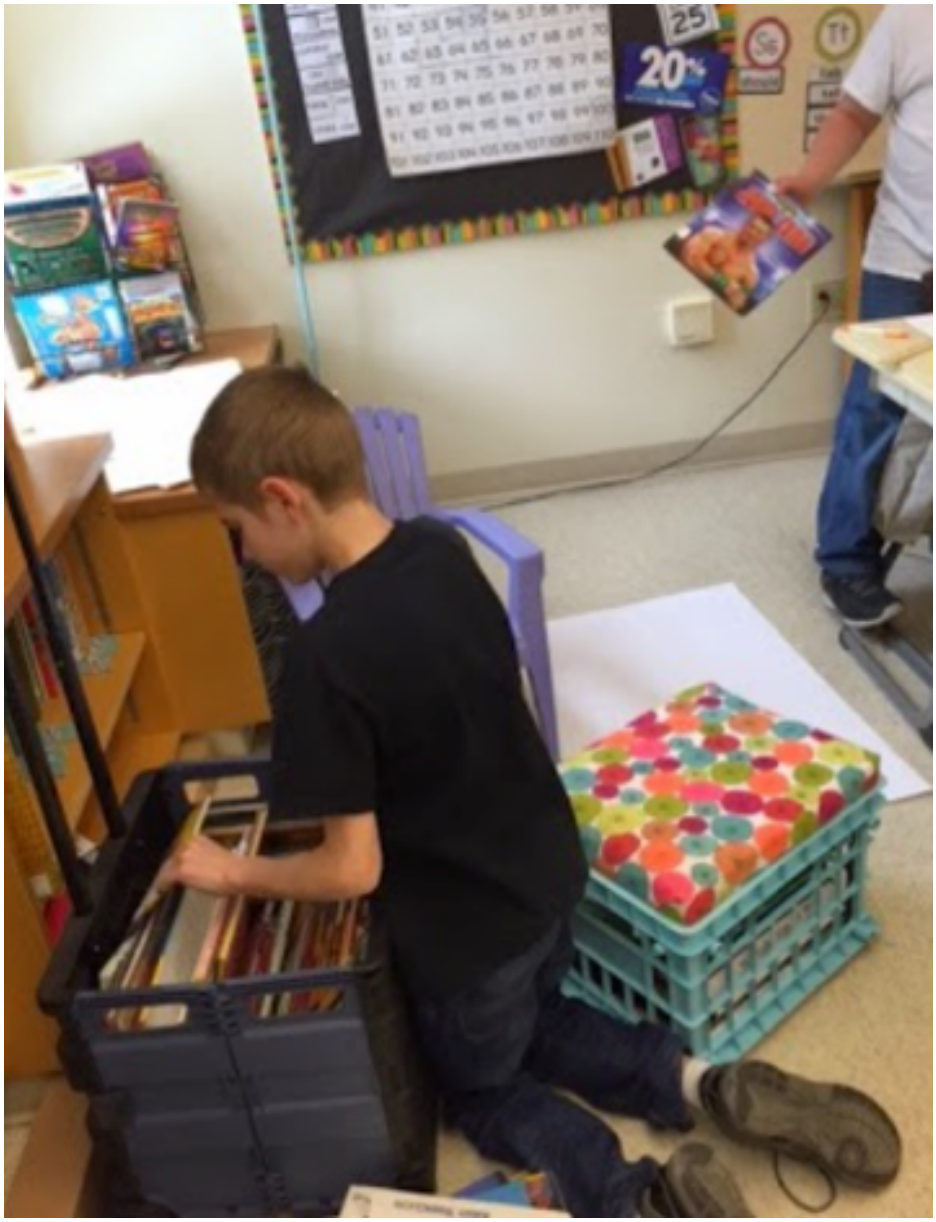

And two friends came to
the iceberg. How many penguins


ice and the mother fell off.
How many pergins are left?
3-1=2 eat baby penguins.

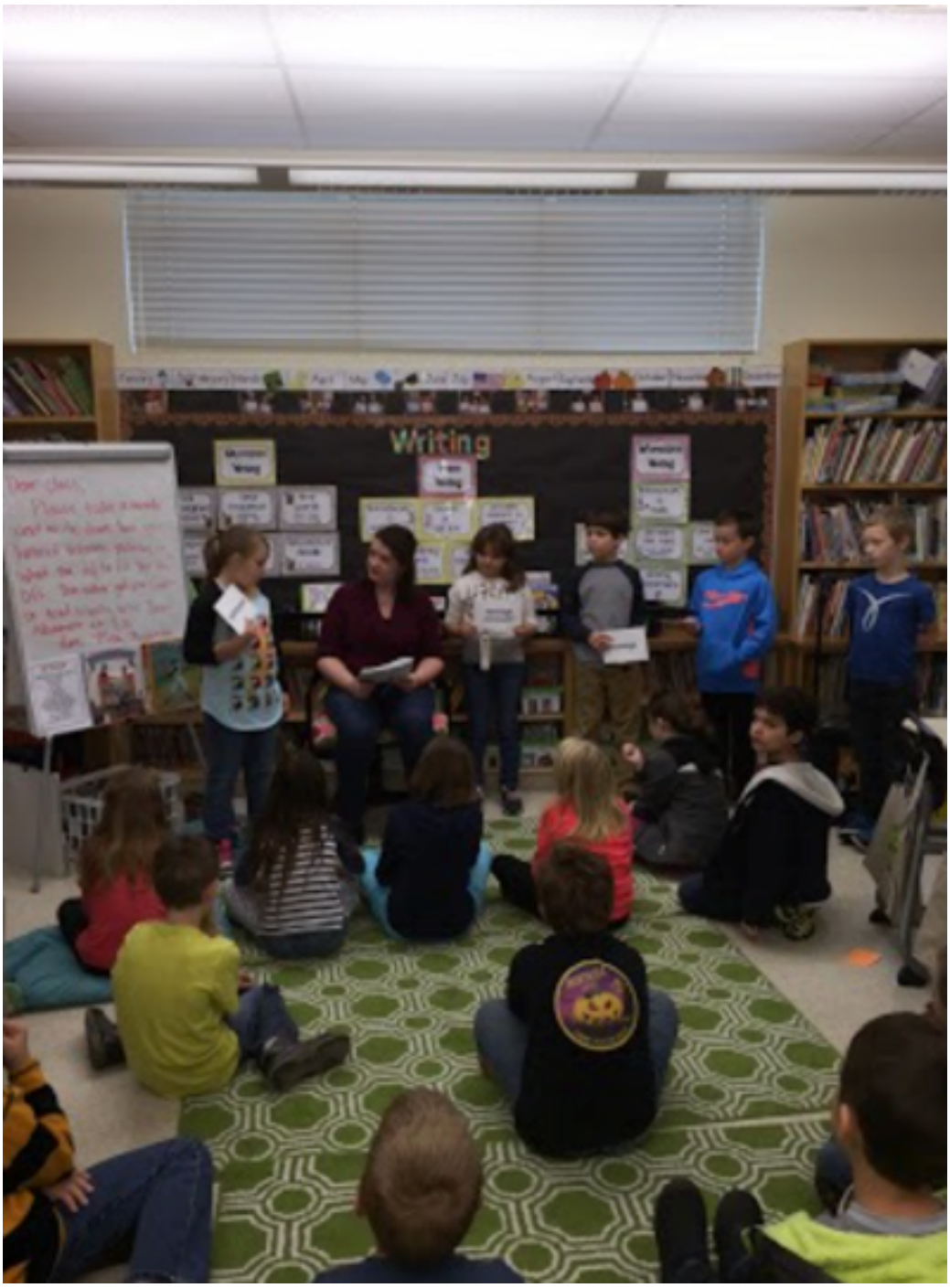

Blue
Pom Poms
Pom Poms
MY Monster
Hello, my name is kaiden. I made a monster who's name is Blue. He is soft, smooth flexible, fuzzy, and less than 6" tall. I had to use provided materials and spend only $20. Blue's special ability is to learn to be big and stop cars and run from robbers. He can be trained to do all of this!

Writing

Writing

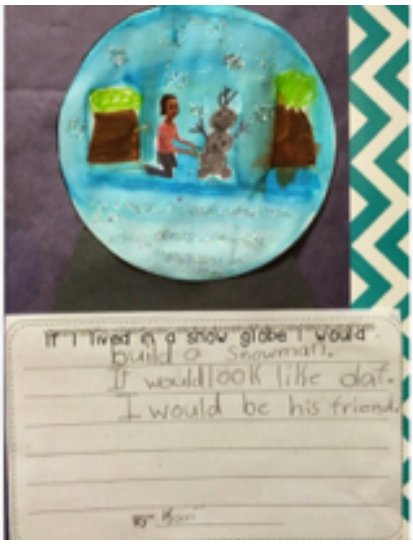


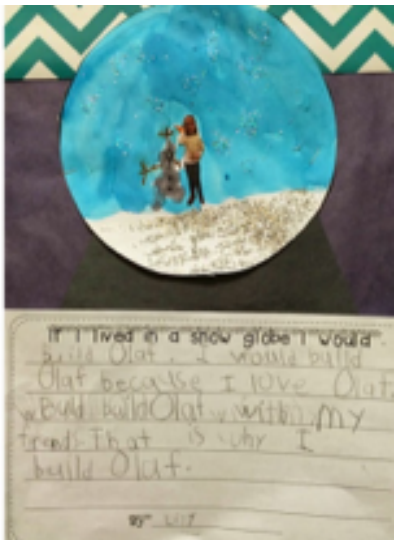
BE UNIQUE


Writing

Writing

If I lived in a snow globe I would


If I lived in a snow globe I would
build a Snowman.
If would look like olaf.
I would be his friend.


If I lived in a snow globe I would

GAZİ GELECEKTİR...