

T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN İLKOKUL 3. VE 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA VE KONUŞMA PROZODİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BANU FİLİZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi SAVAŞ AKGÜL

İstanbul, Haziran, 2021

T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN İLKOKUL 3. VE 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA VE KONUŞMA PROZODİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BANU FİLİZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi SAVAŞ AKGÜL

İstanbul, Haziran, 2021

ONAY SAYFASI



TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

BANU FİLİZ

TEŞEKKÜRLER

Çalışmalarında beni yönlendiren, desteğini yanımda hissettiğim ve deneyimlerini bana aktaran tez danışmanım Dr. Savaş AKGÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimi sürecimde bilgi ve deneyimlerini aktararak, mesleki gelişimime katkı sunan tüm alan hocalarıma teşekkür ediyorum.

Anket verilerini sağlamamda bana yardımcı olan İstanbul Avrupa yakasında ki tüm devlet ve özel okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerine teşekkür ediyorum.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bana her konuda sonsuz destek veren eşim İsmail FİLİZ'e ve küçük yaşta anlayış göstermeyi öğrenmiş olan canım oğlum Ateş FİLİZ'e çok çok teşekkür ediyorum.

Haziran 2021

Banu FİLİZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY SAYFASI	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
TEŞEKKÜRLER	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	vii
ÖZET	xiii
SUMMARY	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	7
2.1. Okuma	7
2.2. Okuma Bileşenleri	9
2.2.1. Sesbilgisel Farkındalık	10
2.2.2. Ses Eşleme Bilgisi	10
2.2.3. Akıcılık	11
2.2.4. Kelime Öğretimi	11
2.2.5. Okuduğunu Anlama	12
2.3. Akıcı Okuma Stratejileri	13
2.3.1. Tekrarlayıcı Okuma	15
2.3.2. Eşli Okuma	16
2.3.3. Yankılayıcı Okuma	16
2.3.4. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma	17
2.3.5. Arkadaşla Okuma	18
2.3.6. Koro Halinde Okuma	18
2.3.7. Bilgisayar Tabanlı Okuma Uygulamaları	19
2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Okuma	20
2.5. Sesli Okuma Hataları	26
2.5.1. Atlama	26
2.5.2. Ekleme	27
2.5.3. Tekrar	27
2.5.4. Ters Çevirme	28
2.5.5. Telaffuz Hataları	29
2.5.6. Yanlış Okuma	29
2.5.7. Duraklama	30
2.6. Okuma Sürecinde Aile Katılımı	30
2.7. Literatür Taraması	36
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
3. YÖNTEM	39

3.1. Evren ve Örneklem	39
3.2. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	41
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.2.2. Prozodik Konuşma Ölçeği	41
3.2.3. Prozodik Okuma Ölçeği	42
3.3. Verilerin Toplanması	42
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu	43
4. BULGULAR	44
4.1. Katılımcıların Prozodik Konuşma ve Okuma Ölçeği Puan İstatistikleri	44
4.2. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi.....	45
4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	46
4.3.1. Konuşma Prozodilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması	46
4.3.2. Sesli Okuma Prozodilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması	46
4.3.3. Konuşma Prozodilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırması	47
4.3.4. Sesli Okuma Prozodilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırması	47
4.3.5. Konuşma Prozodilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması ...	48
4.3.6. Sesli Okuma Prozodilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması	48
4.3.7. Konuşma Prozodilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması ...	49
4.3.8. Sesli Okuma Prozodilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması	50
4.3.9. Konuşma Prozodilerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırması	51
4.3.10. Sesli Okuma Prozodilerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırması	52
4.3.11. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	52
4.3.12. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	59
4.3.13. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	59
4.3.14. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	60
4.3.15. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	61
4.3.16. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
5.1. Sonuç	63
5.2. Tartışma	66
5.3. Öneriler	68
6. KAYNAKLAR.....	69
7. EKLER	77
Ek 1: Anket	77
Ek 2: Ölçek İzinleri	80
Ek 3: Etik Kurul Onayı	81
8. ÖZGEÇMİŞ.....	83
9. İNTİHAL RAPORU	84

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Ailenin Eğitime Katılım Türü ve Yapılabilecek Etkinlikler	33
Tablo 1.2. Aile Eğitim Programı Geliştirme Süreci	35
Tablo 3.1. Katılımcıların Betimsel Değişkenlere Göre Dağılımı	40
Tablo 4.1. Katılımcıların Prozodik Konuşma Ölçeği Puan İstatistikleri	44
Tablo 4.2. Katılımcıların Prozodik Okuma Ölçeği Puan İstatistikleri	44
Tablo 4.3. Prozodik Konuşma Ölçümü Güvenilirlik Analizi	45
Tablo 4.4. Prozodik Okuma Ölçümü Güvenilirlik Analizi	45
Tablo 4.5. Konuşma prozodilerinin cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri	46
Tablo 4.6. Sesli okuma prozodilerinin cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri	46
Tablo 4.7. Konuşma prozodilerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri	47
Tablo 4.8. Sesli okuma prozodilerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri	47
Tablo 4.9. Konuşma prozodilerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri	48
Tablo 4.10. Sesli okuma prozodilerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri	48
Tablo 4.11. Konuşma prozodilerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri	49
Tablo 4.12. Sesli okuma prozodilerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri	50
Tablo 4.13. Konuşma prozodilerinin kardeş sayısına göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri	51
Tablo 4.14. Konuşma prozodilerinin kardeş sayısına göre post-hoc analizi	51
Tablo 4.15. Sesli okuma prozodilerinin kardeş sayısına göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri	52
Tablo 4.16. Prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	52
Tablo 4.17. Prozodik konuşma sorularından alınan puanların prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	53
Tablo 4.18. Prozodik okuma sorularından alınan puanların prozodik konuşma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	56
Tablo 4.19. Cinsiyete göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	59
Tablo 4.20. Sınıf düzeyine göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	59
Tablo 4.21. Anne eğitim durumuna göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	60
Tablo 4.22. Baba eğitim durumuna göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	61
Tablo 4.23. Kardeş sayısına göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri	61

ÖZET

Filiz, B. (2021). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozodileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Günümüzde İlköğretim seviyesinde öğrenim görmekte olan her sınıf seviyesinde öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrenci bulunmaktadır. Öğrenme Güçlüğü ise kendisini 4 şekilde gösterir. Bunlar; Okuma bozukluğu (Disleksi), Aritmetik bozukluğu (Discalculi), Yazılı anlatım bozukluğu (Disgrafi), Adlandırılmayan öğrenme bozukluğudur.

Bu problemlerin erken yaşta ve zamanında tespit edilmesi eğitim ve öğretimin kalıcı doğru ve destekleyici bir biçimde devam etmesi adına önem taşımaktadır. Sesli okuma ve konuşma prozodileri öğrencilere özel öğrenme güçlüğü tanısının konulmasında belirleyici unsurlardandır. Bu araştırmanın amacı Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3.ve 4.sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma, 2020/2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan özel ve devlet okullarının 3. sınıflarında okuyan özel öğrenme tanılı 75 öğrenci ve 4. sınıflarında okuyan özel öğrenme tanılı 75 öğrenci olmak üzere 150 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Prozodik Okuma ve Prozodik Konuşma Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler belirlenmiş bazı faktörlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi değişkenler) gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla "t" testi ve "tek yönlü varyans analizi" (Anova) kullanılarak yorumlanmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında genel olarak doğrusal ilişki olduğu, konuşma prozodilerinin sesli okuma prozodileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Prozodik konuşmanın sınıf düzeyi ve kardeş sayısından etkilendiği, prozodik okumanın cinsiyet ve sınıf düzeyinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Prozodi, Akıcı Okuma, Konuşma.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL, Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

SUMMARY

Filiz, B. (2021). The Relationship Between Reading Prosody and Speech Prosody of Grade 3. and 4. Students with Special Learning Disabilities. Master's Thesis, Biruni University Faculty of Educational Sciences, İstanbul.

In today's World, there are students diagnosed with learning disability at every grade level studying at primary education level. Learning Difficulty manifests itself in 4 ways. These; Reading disorder (Dyslexia), Arithmetic disorder (Dyscalculia), Written expression disorder (Dysgraphia), Unidentified learning disorder.

It is important to identify these problems at an early age and on time for the continuation of education and training in a permanent, correct and supportive manner. Reading prosody and speech prosody are determining factors in diagnosing special learning disabilities. The aim of this study is to examine the relationship between vocal and speech prosody of primary school 3rd and 4th grade students with special learning disabilities. In the research, correlational design of the quantitative research methods, was used.

The study was conducted with 150 students, including 75 students with specific learning disabilities in the grade 3. and 75 students with specific learning disabilities in the grade 4. of private and state schools in the European Side of the 2020/2021 Academic Year in Istanbul. "Prozodic Reading Scale and Prosodic Speech Scale" was used to collect data in the study. The collected data were analyzed using the "t" test and "one-way analysis of variance" (Anova) to determine whether there is a significant difference between the groups according to certain factors (variables such as gender, class level, mother's education level, father's education level, number of siblings).

As a result of the study, it was observed that there was a linear relationship between the reading and speech prosodies of primary school 3rd and 4th grade students with special learning disabilities, and the speech prosody were effective on the reading prosody. It was concluded that prosodic speech was affected by grade level and number of siblings, and prosodic reading was affected by gender and grade level.

Key Words: Special Learning Difficulty, Prosody, Fluent Reading, Speaking.

Advisor: Dr. Savaş AKGÜL, Biruni University, Faculty of Educational Sciences, Special Education Department.

1. GİRİŞ

Son yıllarda dünyada özel eğitim, önemli ölçüde gelişim göstermiş disiplinlerden biridir. Özel gereksinime sahip bireylerin yaşamlarını aktif olarak her alanda devam ettirebilmeleri için yapılan düzenlemeler mevcuttur (Arıkan, 2002). Türkiye’de 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” 1983 yılında özel eğitime yönelik ilk yasa olarak yürürlüğe girmiştir. Devamında 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” 1997 yılında çıkarılmıştır. “5378 Sayılı Özürlüler Kanunu” 2005 yılında yürürlüğe girmiştir. 2018 yılında “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” bu alanda yayınlanan ve uygulanan son yönetmeliktir. Türkiye’de özel gereksinime sahip bireylere yönelik çıkarılan kanun ve yönetmelikler birçok yönden “IDEA” ile örtüştüğü görülmektedir (Akçamete, 2009).

Özel eğitim gereksinimine sahip öğrenci gruplarından birisi de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Amerikan Psikiyatri Birliği’nin tanımına göre; özel öğrenme güçlüğü, zekası normal ya da normalin üstünde olan bireylerin standart testlere göre yaş, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önüne alınarak okuma, yazılı anlatım ve matematik düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur (APA, 2001).

Eğitim sorumluluklarını öğretmenlerin üstlendiği özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, özel destek eğitimi hizmetine ihtiyacı bulunmaktadır. Bu öğrenciler başarılı olabilmek için eğitim hayatları süresinde etkili öğretim ve destek hizmetinden faydalanmalıdır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik işlemlerinde zorluk yaşadıkları görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin % 80’i okuma güçlüğü nedeni ile tespit edilmektedir. Orandaki bu büyüklük özellikle akademik başarı için de çok gerekli görülen okuma becerisinin kazandırılmasının önemini göstermektedir (Lenz and Deshler, 2005).

Konuşma becerisi, bireyin doğumu itibariyle başlayan ve bulunduğu ortamdan kazanılan, tüm yaşamı boyunca kullanacağı en etkili iletişim aracıdır. Konuşma, yazı

ile anlam taşıma ve bilgi aktarma yönünden benzerlik göstermektedir. Konuşmada vurgu ve tonlama ile anlaşılabilirlik sağlandığı gibi yazıda da noktalama işaretleri ve kelime gruplamaları ile anlaşılabilirlik sağlanabilmektedir (Keskin ve ark., 2011).

Prozodi kavramı temel olarak konuşmaya yönelik bir kavram olarak kendini göstermektedir. Prozodi; vurgulama, tonlama, anlam grupları ile ifade etme sürecini açıklamaktadır. Konuşma sürecinde zamanlama, duraklama, vurgulama, tonlama, ritim gibi ses öğeleri prozodinin temel içerikleridir (Brenzitz, 2006).

Eğitimin temel amacı öğrencilere okumayı öğretmek olmasına karşın öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma faaliyetinin temel becerilerini geliştirme konusunda zorlandığı görülmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerinin okumada başarılı olmasını sağlamak için öğretmenler farklı tekniklerden yararlanabilmektedir (Slavin, et al., 2011).

Konuşmada olduğu gibi, okuma sürecinde de zamanlama, duraklama, vurgu ve tonlama kavramları, okunulan metnin hem dinleyici hem de okuyan tarafından anlaşılması açısından önemlidir. Bu önem bizi prozodik okuma kavramına götürmektedir. Sesli okumada prozodi gerekli bir nitelik olarak görülmektedir (National Reading Panel, 2000).

Özel öğrenme güçlüğünde, okuma ve yazılı anlatım düzeyi eksikliğinin görülmesi ile tanı konulabilmektedir (APA, 2001). Okuma düzeyinin belirlenmesinde ise prozodi kavramı önemli yer tutmaktadır (National Reading Panel, 2000). Konuşma becerisi çocukluk döneminde temelini oluşturduğundan bu dönemde doğru prozodi ile gelişmesi önemlidir. Prozodik konuşma ile okuma süreci de etkilenmekte ve prozodik okuma becerisinin temelini oluşturmaktadır (Nelson et al., 1989).

Prozodi kavramı özel öğrenme güçlüğü tanısı konmasında ve özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin gelişiminin takibinde önemli yer tutmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler için, konuşma ve sesli okuma prozodileri takip edilerek gerekli eğitim stratejileri belirlenebilmektedir. Konuşma prozodileri ile sesli okuma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemi özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin gelişimleri takip edilirken konuşma prozodileri ve sesli

okuma prozodilerine bağı olarak daha etkili eğitim stratejilerinin belirlenmesinde yol gösterici olmasıdır (Keskin ve ark., 2011). Bu çalışmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki incelenecektir. Sesli okuma ve konuşma prozodileri incelenirken cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı faktörlerinden faydalanılacaktır.

Literatür incelendiğinde sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelendiği, Keskin ve ark. (2011) tarafından yapılan “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma” adlı inceleme yer almaktadır. İnceleme, Konya ve Afyonkarahisar bölgesinde 4. sınıf düzeyinde okuyan 50 öğrenciden alınan veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar literatürde incelendiğinde kısıtlı çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu çalışma ile literatüre bu alanda yeni bir çalışma daha kazandırılmış olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

1. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

4. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

5. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodileri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

6. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

7. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodileri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

8. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

9. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodileri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

10. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

11. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodileri, sesli okuma prozodilerine göre farklılık göstermekte midir?

12. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri, konuşma prozodilerine göre farklılık göstermekte midir?

13. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

14. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

15. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

16. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

17. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilköğretim öğrencilerinin eğitim ve öğretimi toplum için önem arz etmektedir. Özel Öğrenme Güçlüğü çeken çocukların eğitimin ilk kademesinde belirlenmesi ve belirlenen öğrencilerin destekleyici konuşma ve okuma eğitimleri alması ilerleyen yaşlarda ki başarı ve eğitim düzeylerini fazlasıyla etkilemektedir (Nelson et al., 1989).

Okuma ve konuşma kavramları birbirlerini besleyen kavramlar olarak görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma yeteneğinin kazanılmasıyla konuşma becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Bu nedenle sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin ölçülmesi önem göstermektedir (Keskin ve ark, 2011).

Çalışmanın nihayetinde öğrencilere uygulanacak olan “Prozodik Okuma Ölçeği” ve ‘Prozodik Konuşma Ölçeği’ sonrasında elde edilen veriler, problem cümleleri karşılayacak ve alanyazın verileri ile birlikte değerlendirilerek yorumlanacaktır.

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında konuşma prozodisi ile sesli okuma prozodisinin birlikte geliştirilmesine yönelik yöntemler oluşturulabilecektir. Bu çalışmada kullandığımız, konuşma ve sesli okuma prozodilerini etkileyebilecek faktörler değerlendirilerek bunlara yönelik geliştirme ve destekleme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca konuşma prozodileri ile sesli okuma prozodileri arasındaki ilişkinin ölçümlendiği araştırma sayısı literatürde yeterince yer almamaktadır. Bu çalışma literatüre de bu alanda yeni bir araştırma kazandırmış olacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin “Prozodik Konuşma Ölçeği” ve “Prozodik Okuma Ölçeği” ni içten ve doğru şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın İstanbul İli Avrupa Bölgesindeki devlet ve özel okullarda 2020-2021 eğitim yılının g z döneminde okuyan 3.ve 4.sınıf öğrencileri ile sınırlı tutularak değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veriler ve ulaşılan bilgiler ‘Prozodik Okuma  l eği’ ve ‘Prozodik Konuşma  l eği’ kapsamı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel  ğrenme Güçlüğü: Özel  ğrenme 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 bireydir (MEB, 2006).

Prozodi: Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı (TDK, 2020).

Prozodik Konuşma: Tonlama, duraklama, vurgu gibi ses bilgisi öğeleri kullanarak yapılan konuşmadır (Kuhn et al., 2010),

Prozodik Sesli Okuma: Metinde bulunan noktalama işaretleri ve kelime anlam grupları vasıtasıyla tonlama, duraklama, vurgu gibi ses bilgisi öğeleri kullanarak yapılan sesli okumadır (Whalley and Hansen, 2006).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

İnsanın çevreyi tanınması ve çevre ile uyumlu olması, sürekli olarak kendini geliştirebilmesi, kendini sosyal ve toplumsal alanlarda gerçekleştirebilmesi, teknolojiye uyum sağlayabilmesi için, insanda bulunması gereken temel becerilerden biri okumadır (Tokgöz, 2019). Okuyucu ve yazar arasında iletişimin yazılı semboller aracılığıyla gerçekleştirilmesi süreci olan okuma, dil becerisi olmasının yanı sıra anlama, yorumlama ve kıyaslama ile bir zihinsel süreçtir (Girmen, 2019).

Okuma eylemi sembollerin görülmesi, tanınması, seslendirilmesi, anlaşılması ve beyinde yapılandırılması süreçlerini içermektedir. Okuma öncelikle harf, çizgi veya sembollerin tanınmasıyla başlar. Sonrasında ise birleştirilerek oluşan kelime ve cümlelerin anlamı bulunur. Cümle ve paragraflar sıralanarak ilişkilendirme, sınıflandırma, analiz, sentez ve sorgulama gibi zihinsel işlemler gerçekleşir. Bu zihinsel işlemlerde okuyucunun ön bilgileri önemli rol oynar. Okuma amacı, konuya olan ilgi, güdülenme, genel kültür ve beceri anlamlandırmada etkili olmaktadır. Bunlar göz önüne alındığında okuma, bireylerin önceki bilgileri ile yeni okuduğu bilgileri bütünleştirip sentezleyerek anlamlandırdığı bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Güneş, 2014)

Okuma, yaşamsal başarı sağlamanın yanında bireylerin akademik başarısında da önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim hayatının başlangıcı sayılan ilköğretim döneminde okuma becerisi öğrencilerden edinmesi beklenen ilk beceridir (Kocaarslan, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen dil eğitimi programı ile okuma becerisini kazandırmakta ve temel öğrenme alanı olarak ifade etmektedir. Türkçe dersindeki eğitim programı içeriği, bireyin çevresindeki olayları sorgulayabilmesi, farklı yönlerden değerlendirebilmesi ve karar verebilmesi, metinlerin okunması ve anlaşılabilmesi, sınıflandırma, sıralama ve ilişkilendirmesi, eleştirmesi, keşfetmesi, analiz ve sentez edebilmesi, değerlendirebilmesi, edindiği bilgiyi düzenleyebilmesi, üretmesi, zihninde yapılandırabilmesi olacak şekilde üst düzeyde zihinsel becerilerinin gelişmesi gerekliliğini ifade etmektedir (MEB, 2019, s.7).

Yeni okumaya başlayan öğrencilerde sözcüklerin hata olmadan, akıcı olacak şekilde okunabilmesi zaman içinde sözcük dağarcığını geliştirmekte ve bu sayede dil becerilerinde ilerleme görülmektedir. Okuma becerisinin erken kazanılması ile öğrencilerin okuma deneyimleri artmakta ve böylece akademik becerileri gelişmektedir. Öğrencide okuma güçlüğü olduğu hallerde kelimeleri tanımakta zorlanma, hatalı ve yavaş okuma ve dolayısıyla metni anlayamama görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde kelimelerin alfabe ve ses bilgisi kullanarak okuma yaptıkları görülmektedir. Yavaş okuma sonucu kelimeler ses bilgisinden öteye gidip kelime olarak zihinde kodlanamamaktadır. Kelimenin zihinsel olarak kodlanması ile daha hızlı okuyabilme ve anlama verimi sağlanabilmektedir. Bu sebeple okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sık olarak kelime okuma çalışmaları yapılmalı ve bu sayede kelimelerin zihinsel kodlanması sağlanmalıdır. Sık okuma çalışmaları ile daha fazla kelime zihinsel kodlaması yapılacak, hafızasındaki kelime sayısı artacak ve böylece daha hızlı ve anlayarak okuma düzeyi gelişecektir (Baydık, 2006).

Kelime tanıma becerisinin yanı sıra okuduğunu anlama becerisine de bağlı olan okuma eyleminde en önemli beceri okumanın gerçekleşmesindeki kelime tanımadır. Seslerin alfabetik kurallara göre doğru olarak birleştirilmesi ve kelimelerin doğru şekilde tanınarak doğru okuyabilme, kelime tanıma olarak ifade edilebilmektedir. Kelimelerin tanınması, tanınan kelimelerinin anlamının doğru bilinmesi, akıcı ve hızlı okuyabilme becerisi ve okuduğunu anlayabilme arasında oldukça kuvvetli bir bağ bulunmaktadır (Akyol ve Şahin, 2019).

Okuyucuların kelime tanıma becerilerinin gelişmiş olması, kelimelerin çabuk seslendirilebilmesi ve bu sayede enerjilerinin yoğunluğunu okuduklarını anlamaya ayırmalarını sağlamaktadır. Kelime tanıma becerisi geliştiğinde akıcı okuma yapılabilmekte ve okuyucu okuduğunun büyük bölümünü kolayca anlayabilmektedir. Kelime tanıma becerisi gelişmediğinde ise akıcı okuma yapılamamakta, enerjinin büyük çoğunluğu kelimelerin seslendirilmeye çalışılmasına harcanmakta ve okuyucu okuduğunu anlayamamaktadır (Yılmaz, 2008).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde kelime tanımaya yönelik uygulamaların büyük ölçüde faydalı olacağı görülmektedir. Güçlük yaşayan öğrenciye kelime tanıma çalışmaları yapılmalı, kelimelerin ses birimlerinden oluştuklarını öğreterek

kelimeleri tek tek okuyabilmeleri sağlanmalıdır. Öğrenci kelimeleri tanıma konusunda otomatiklik sağladıkça akıcılığı yakalayacaktır. Bu sayede bilişsel enerjisini okuduğunu anlamaya kullanmış olacaktır (Mastropieri and Scruggs, 2016).

Kelime bilgisi ile öğrencilerin okuma ve beraberinde okuduğunu anlayabilme becerisi direkt olarak etkilenmektedir. Öğrenci ne kadar çok kelime bilirse, kelimeyi tanıyıp anlamasıyla beraber kelimeler arasında ilişki de kurabilmektedir. Kelimenin farklı kullanımlarda hangi anlamlara gelebileceğini fark edebilmekte, benzer anlamda kullanılabilen kelimeleri kavrayabilmektedir. Böylece okuduğu metnin anlamını çok daha kolay anlamaktadır. Öğrenciye bu yetilerin kazandırılabilmesi için farklı metotlardan faydalanmak yararlı görülmektedir. Öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirebilmek için, kelime türetme oyunları, kelime eşleştirme çalışmaları, karışık harfler ile kelime türetme, resimli ve resimsiz değişik tekniklerle hazırlanmış çeşitli bulmacalar, deyim ve atasözü anlamları çalışması gibi etkinlikler gerekli görülmektedir (Akyol ve Şahin, 2019).

Kelime bilgisi ve öğreniminin okuduğunu anlamada etkili olduğu gibi aynı zamanda genel akademik başarı performansında da çok etkili olduğu görülmektedir. Kelime bilgisinin zayıf olması genel olarak okulda başarısızlığa neden olmakta ve dolayısıyla bütün akademik başarı bundan etkilenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kelime bilgilerinin geliştirilmesi eğitimin temel parçası olmalıdır. İyi eğitilmiş ve başarılı bir birey olmanın temel koşulu mümkün olduğunca fazla kelime bilgisine sahip olmaktır (Kasten ve Yıldırım, 2013).

2.2. Okuma Bileşenleri

Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel) ile ifade edilen beş bileşen; ses bilgisel farkındalık, ses eşleme bilgisi, akıcılık, kelime öğretimi, okuduğunu anlama olarak belirlenmiş, karmaşık bir beceri olan okumanın bileşenleri şeklinde tanımlanmıştır (NRP, 2000).

2.2.1. Sesbilgisel Farkındalık

Söylenilen kelimelerde ses birimlerine odaklanarak ses birimlerini yönetebilme yeteneği, sesbilgisel farkındalık olarak ifade edilmektedir. Sesbilgisel farkındalığın değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik etkinlikler; sesleri ayırma, sesleri

tanıma, sesleri sınıflandırma, sesleri birleştirme, sesleri ayırma, sesleri çıkarma faaliyetleri ile sağlanmaktadır (Vaughnn et al., 2013).

Sesbilgisel farkındalık ile ilgili zorluklar yaşandığında okumada sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisi olmayan öğrenciler, sesleri değiştirip yönetememekte ve bunun sonucu olarak ses eşleme becerilerinde de zorluklarla karşılaşmaktadır. Kaliteli okuma yeteneği için sesbilgisel farkındalık yeteneği büyük önem göstermektedir (Lyon ve Weiser, 2013).

2.2.2. Ses Eşleme Bilgisi

Öğrenciler okumaya başlarken gerekli olan bilişsel beceriler, sözcükleri tanıyabilme, cümle ve metinlerden anlam çıkarabilme ve okuyarak edinilen bilgilerin akılda tutulabilmesini içermektedir. Öğrencilerin doğru ve akıcı okuma sürecinde kullandıkları bu bilişsel becerilerini koordine etmeleri her zaman kolay gerçekleşmemektedir. Ses, harf ve sembollerin ilişkilerinin öğrenilmesi ve alfabedeki kuralların uygulanması okumayı öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biridir. Bu ilişki ve kurallar okurken uygulanarak pekiştirilmelidir (NRP, 2000).

Öğrenciler öğrendikleri alfabenin seslerini ve bu seslerin birleştirilmesine yönelik kuralları öğrenerek okuma sürecine temel atmış olacaktır. Atılan bu temel ile sesler doğru şekilde birleştirilebilecek, sözcükler doğru şekilde oluşturulabilecek ve akıcı okuma şekillenecektir. Öğrenilen alfabenin kuralları ile seslerin birleştirilmesi üzerine yapılan sık çalışmalar ile pratik kazanan öğrenci hem daha akıcı okuyabilecek hem de bir yandan geliştirdiği kelime tanıma sürecini de hızlandırmış olacaktır. Sesin birleştirilmesi, kelimenin tanınması ve anlama süreçleri ile akıcı okuma süreci aktif hale gelecektir (Vaughn et al., 2013).

2.2.3. Akıcılık

Etkili okumada en önemli bileşen akıcılıktır. Metnin hızlı, doğru şekilde ve uygun ifadeler ile okunması akıcı okuma olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okuma, okuduğunu anlayabilme süreci ile direkt ilişkili değildir. Bu sebeple okuduğunu anlama, akıcılık kavramı ile kıyaslanmamaktadır. Diğer yandan kelime tanıma becerisi akıcı okumanın temel bileşenlerinden sayılabilir. Kelime tanıma becerisinin

iyi gelişmiş olması ile akıcı okuma sağlanır ve beraberinde okuduğunu anlama becerisini destekler (NRP, 2000).

Akıcı okuma seslerin kurallara göre birleştirilmesinin kavranması ve kelime tanıma bilgisi ile gelişmektedir. Öğrenci sesleri doğru birleştirerek daha fazla kelime tanımakta ve kelime hazinesi genişledikçe daha hızlı okumaktadır. Gelişen kelime hazinesi okuduğunu anlama becerisini de beraber getirmektedir. Okuduğunu anlayan öğrenci kelimeleri ve cümleleri anlaması ile beraber, cümleler arasında ilişki kurar, metnin genelinden anlam çıkarır, önceki bilgileri ile bağlantı kurar ve yorum yapabilir. Böylece genel okuma performansının tüm süreçlerini başarıyla gerçekleştirmiş olur. Dolayısıyla akıcı okuma, öğrencinin okuma sürecini baştan sona etkilemektedir. Akıcı okuma becerisini kazanan öğrenci akıcı okumanın yanı sıra, anlama ve yorumlama yeteneklerini de tamamlamış olur. Tüm bu sebeplerden dolayı akıcı okuma, kelime tanıma becerisinin yanı sıra okuduğunu anlama becerisinin de bir göstergesi sayılmaktadır (Fuchs et al., 2001)

2.2.4. Kelime Öğretimi

Okumayı öğrenme sürecinde önemli kavramlardan biri de kelime öğrenimidir. Öğrencinin sahip olduğu kelime dağarcığı okumanın yanı sıra günlük konuşmaya da aktarılabilmektedir. Öğrenci kelime dağarcığını geliştirerek okurken kelimeleri daha hızlı tanıyabilmekte ve bu sayede akıcı okuyabilmenin yanı sıra okuduğunu anlayabilmektedir (NRP, 2000).

Kelime öğretimi sürecinde uygulanan faaliyetler öğrencilerin kelimeleri tanıyabilmesi ve anlamlarını kavrayabilmesi metotları üzerine kurulmaktadır. Bu alanda uygulanan çeşitli metotlar il öğrenci kelime dağarcığını geliştirmektedir. Bu metotlar görseller ile desteklenen kelimeler, kelimeleri anlamları ile birleştirmeye yönelik uygulamalar ve ses eşlemeye yönelik çalışmalar üzerine kurgulanmaktadır. Görsel ve anlam birleştirmeleri okuduğunu anlama sürecinde etkin rol oynarken ses eşlemeye yönelik çalışmalar hızlı okumada etkili olmaktadır. Kelime öğretimi süreci ile öğrenci akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanabilmektedir (Lyon and Weiser, 2013).

2.2.5. Okuduğunu Anlama

Karmaşık becerilerin bir araya gelmesi ile oluşan bilişsel süreç okuduğunu anlama kavramını tanımlayabilmektedir. Anlama kavramı öğrencilerde okuma becerilerinin gelişmesi ve eğitimlerinin sürdürülebilirliği için önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerde okuduğunu anlama becerisindeki eksiklik eğitim başarısını da önemli ölçüde olumsuz olarak etkilemektedir (NRP, 2000).

Okuma süreci deneyim ile ilerleyen bir süreçtir. Bireyin yaşı veya yeteneği ne olursa olsun okuma eylemini gerçekleştirmesinin temel amacı anlam oluşturabilmektir. Bireylerin eğitim süreçlerinde okuma ve anlama kavramı süreklilik göstermekte, zaman ile okuyucunun uzmanlaşması sürecinde sadece okunulanan içeriği değişmekte ve kavramlar artarak karmaşık hale gelmektedir. Okuduğunu anlama ile gelişim süreci doğru ilerlemekte kavramlar karmaşık hale geldiğinde de okunulandan kolaylıkla anlam çıkarılabilmektedir (Dole et al., 1991)

Okuyucunun metinden yola çıkarak okuduğunu kavraması, okuduklarındaki ipuçlarını ve metnin vermek istediği mesajı anlayabilesi okuduğunu anlama olarak tanımlanmaktadır. Okuma eylemindeki temel amaç okunulan metinden anlam çıkarabilmektir. Okuduğunu anlama becerisine sahip olabilmek için farklı değişkenlerin başarı ile tamamlanması gerekmektedir. Ayrıca metnin tamamından anlam çıkarabilmek, metinde bulunan tüm parçaların birbiriyle bağlantı kuracak şekilde işlenmesini gerektirmektedir (Dole et al., 1991)

Okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenler; sesbilgisel farkındalık, alfabetik kodlama, akıcı çözümleme, biçimbirimsel farkındalık, dil yeterliliği, yeterli kelime tanıma, ön bilgilere sahip olma, metabilişsel farkındalık olarak sıralanabilmektedir. Tüm bu değişkenler ile okuduğunu anlama süreci desteklenmektedir (Carlisle and Katz, 2006).

2.3. Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okuma kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlar incelendiğinde üç farklı görüşün temeline dayandığı fark edilmiştir. Bu görüşlerden birincisi, metinde bulunan kelimelerin akıcı olacak şekilde seslendirilmesini akıcı okuma olarak tanımlamaktadır. Bu görüş çerçevesinde akıcı okuma, metnin

seslendirilmesindeki düzey, okumanın hızı ve süresi, okuma hataları gibi faktörlere bağlı olarak ölçülmektedir. Görüşlerden ikincisi, anlamsal ve dilsel bileşenleri akıcı okumanın temeline almaktadır. Diğer bir ifade ile kelimesel ve sözdizimsel bileşenler hatasız ve otomatik şekilde tanınarak akıcı okuma sağlanmaktadır. Üçüncü görüşte, bilişsel ve biyolojik sistemlerin etkisi ön planda tutulmakta akıcı okuma bu etkiye bağlanmaktadır. Bu son görüşe göre akıcı okuma, dilsel ve bilişsel beceriler birlikte kullanılarak duraksamalar olmadan belirli bir hızla metnin okunması ve anlamlandırılabilmesi gereklidir. Böylece okunan metni anlamlandırabilmek için zihinde yapılandırma bütüncül tutarlılıkla sağlanabilecektir. Akıcı okumada metnin uygun bir hızda seslendirilmesinin yanı sıra anlamlandırma süreci de eş zamanlı olarak gerçekleştirilmelidir (Ülper, 2010).

Akıcı okuma sürecinde karşımıza çıkan kavramlardan biri de okuma hızıdır. Burada bahsedilen hız kavramı ile metnin hızlı bir şekilde bitirilmesinden ziyade bilgilerin hızlı bir şekilde alınması ifade edilmektedir. Okuma sürecinde alınan bilgi aynı hız ile zihinde sıralanmakta, sınıflandırılmakta ve ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla okumanın seslendirilmesindeki hız okumanın anlamlandırılmasının hızı olarak da görülmektedir (Güneş, 2015).

Metinde yer alan bilgilerin hızlı bir şekilde seslendirilerek anlamlandırılması önemli olsa da bundan daha önemli olan okumanın doğru şekilde gerçekleştirilmesidir. Akıcı okuma, yanlış seslendirme içermeyen, kelime tekrarları ve geriye dönüşler gerçekleştirilmeyen, gereksiz duruşlar ve hecelemler bulundurmayan, noktalama işaretleri, tonlama ve vurgulara dikkat edilen, anlam özelliklerine dikkat edilerek aktif konuşma şeklinde ifade edilebilen okuma şeklidir. Akıcı okumayı başarılı kılan performans göstergesi “konuşurcasına okumak” olarak düşünülmelidir. Okuma süreci “konuşurcasına okuma” şeklinde gerçekleştiğinde hem okuyan hem de dinleyen açısından anlamlandırma kolaylaşmaktadır (Keskin, 2012).

Akıcı okuma, okuma becerisinin bir üst düzeyi olarak ifade edilebilir. Bu üst seviyede karşımıza çıkan önemli kavramlardan bir de prodozik okumadır. Okuma eylemi içindeki tonlama, vurgulama ve zamanlama yetisi prodozik okuma olarak adlandırılmaktadır. Prodozik okuma, kelimeler arasında anlamsal bağlantının kurulmasında etkili görülmektedir. Prodozik okuma ile cümlenin tamamı bir yapı

olarak görülmekte, kelimeler arasındaki bağlantıların vurgu ve tonlamalarla doğru kurulması cümlelerin tamamını anlamlandırabilmektedir. Okumanın temel amacının anlama olduğu düşünülerek, hızlı okumadan ziyade prozodik okuma önem göstermektedir. Prodozik okumayı engelleyecek kadar hızlı yapılan okuma anlamayı zorlaştıracığından tercih edilmemelidir. Yani okuma hızı prodozik okuma sürecini etkilemeyecek kadar olmalıdır (Akyol, 2015).

Akıcı okuma konusunda yapılan verimli bir tanım da; metnin uygun bir hızla, etkili ve anlamlı olacak şekilde okunmasıdır. Akıcı okuma kavramı, kelime tanıma yetisi ile anlama ögesi arasındaki köprü olarak ifade edilmektedir. Bu tanım ve ifadeleri yapan Rasinski (2004), akıcı okuma sürecinin üç boyuttan meydana geldiğini belirtmektedir. Bu üç boyut aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Rasinski, 2004):

- Kelimleri tanımadaki doğruluk, kelimelerin mümkün olduğunca hatasız olarak doğru bir şekilde seslendirilmesidir. Okumada sesler arası ilişkilerden yararlanılarak kelime çözümleme stratejilerinden faydalanılmaktadır.
- Okuma otomatikleştirilerek kelimelerin tanınması için gösterilen zihinsel çaba azaltılabilmektedir. Böylece zihinsel enerjinin büyük kısmı okuduğunu anlama amacıyla kullanılabilir.
- Tonlama, vurgu, duraklama gibi özelliklerin kullanılması süreci olan prodozik okuma ile okunulan bilgilerin anlamlandırılması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması kolaylaşacaktır.

Akıcı okuma etkinlikleri ile okuduğunu anlama becerileri geliştirilmektedir. Akıcı okuma etkinliklerinin gerekli faydayı sağlaması amacıyla stratejiler belirlenmiştir. Akıcı okuma stratejileri olarak belirlenen bu kavramlar aşağıda sırasıyla incelenecektir.

2.3.1. Tekrarlayıcı Okuma

Öğrencilerin bir metni birçok defa tekrar okuması ile akıcı okuma yetisine sahip olmasını sağlayan strateji tekrarlayıcı okumadır. Kelimeler ve kelime grupları tekrar öğrencinin karşısına çıkmakta ve bu sayede öğrenci tekrarlayıcı okuma ile

sözcük tanıma becerisine sahip olmaktadır. Sözcük tanıma ile de akıcı okuma becerisi desteklenmektedir. Diğer yandan tekrarlayıcı okuma metnin hafızaya yerleşmesini sağlar. Sözcük tanımanın da pekişmesi ile okuduğunu anlama becerisi de tekrarlayıcı okuma ile desteklenmektedir (Yaşar ve Anılan, 2019).

Tekrarlı okuma stratejisinde iki farklı uygulama tipi kullanılmaktadır. Bu uygulamalardan biri yardımcı tekrar okuma, diğeri ise yardımsız tekrar okumadır. Metnin canlı bir okuyucudan veya bir ses kaydından dinlenerek bir yandan okunması yardımcı tekrar okuma uygulamasıdır. Metnin bağımsız bir şekilde belirli bir tekrar süresi ile okunması ise yardımsız tekrarlı okuma uygulaması olarak ifade edilir (Cüre, 2018).

Öğrencinin kısa ve anlamlı paragrafları, tekrarların akıcılıkta istenen düzeye ulaşana kadar devam etmesi ile tekrarlayıcı okuma stratejisi uygulanır. Paragraf tekrarları istenilen düzeye ulaşana kadar devam eder ve ardından yeni bir paragrafa geçilir. Metin öğrencinin becerisine göre ve ilgisini çekecek şekilde kısa bölümlere ayrılmalıdır. Öğrenci ayrılan kısa bölümleri okurken, dinleyici hataları not etmeli, okuma hızını kontrol etmelidir. Tekrarlı okuma mutlaka öğrenci istenen düzeyde okuyabilene kadar devam etmelidir. Tekrarlı okuma stratejisi ile öğrencinin okuma hızında artış, yanlışlarında ise azalma olduğu görülecektir (Akyol ve Kodan, 2018).

Okuma becerisi geliştirilmek istenen öğrenci, akıcı okuma becerisine ulaşana kadar tekrarlayıcı okuma sağlanmalıdır. Öğrencinin okuma becerisinin gelişmesinde bu çalışmanın faydalı ve gerekli olduğu konusunda öğrencinin kendisi de ika edilmeli ve teşvik edilmelidir. Öğrencinin ilk okumaları ve tekrarlı okuma sonrası okumaları kaydedilerek öğrenciye dinletilmeli ve böylece aradaki farkı görmesi sağlanarak motivasyonu artırılmalıdır (Akyol ve Çeliktürk, 2015).

2.3.2. Eşli Okuma

Eşli okuma stratejisinde akıcı okuma becerisine sahip bir destek olan faktörü yer almaktadır. Destek olan gönüllü okuma becerisi kazandırılmak istenen okuyucuyu yönlendirmektedir. Bu yönlendirme sürecinde destek olan okuyucu ile sürekli iletişim halinde olmalıdır. Okuyucunun okuma performansını kontrol ederek

gerektiği yerlerde düzeltme yapmalıdır. Ayrıca destek olan sesli okuma yaparak okuyucuyu bilgilendirmeli ve birlikte okuma gerçekleştirmelidir. Eşli okuma stratejisinde de destek olan ile okuyucunun tekrarlı okuma yapması esastır. Dolayısıyla eşli okuma stratejisi tekrarlayıcı okuma stratejisini kapsamaktadır (Yaşar ve Anılan, 2019).

Eşli okuma stratejisini etkin kılan faktör sürekli dinlendiğini bilen okuyucunun okuma sürecinde dikkatini sağlamasıdır. Destek olan tarafından sürekli dinlendiğini ve hatalarının düzeltileceğini bilen okuyucu metni doğru okuma üzerine yoğunlaşmaktadır. Böylece dikkatinde süreklilik sağlanmaktadır. Eşli okuma stratejisi eşlerin dikkatlerini ve motivasyonlarını yüksek tutmayı sağlamaktadır (Keskin, 2012).

Eşli okuma stratejisinin uygulanmasında ilk adım metin seçimidir. Metin okuyucunun seviyesine uygun olarak seviyesinden biraz yukarıda seçilmelidir. Destek olan ile okuyucu metnin içerdıği görselleri, ana başlıkları ve biçimsel özellikleri tartışmalıdır. Sonraki süreçte destek olan ile okuyucu birlikte sesli okuma yapmalı, okuyucu okurken yönlendirme ve düzeltme yapmalı, gerektiği durumlarda kılavuz okuma gerçekleştirmelidir. Destek olan kişinin okuyucunun okuma hızı ve seviyesine uygun olarak kendi okuma hızını ayarlaması gerekmektedir. Tek başına okuyan okuyucu birkaç saniye durakladığında destek olan devreye girerek okumayı sürdürmelidir. Destek olanın okuyucuya olumlu olacak dönütler vermesi ve yargılayıcı olamaması önemlidir (Akyol, 2016).

2.3.3. Yankılayıcı Okuma

Yankılayıcı okuma stratejisinde okuma becerisi yüksek biri tarafından kılavuzluk gerçekleştirilmektedir. Kılavuz metni okumakta ardından okuyucu tekrar etmektedir. Okuyucunun seviyesine göre tekrar okunan her bölüm paragraf, cümle ve hatta kelime olabilmektedir. Okuyucu, kılavuz metni okurken takip ederek kendi okumasında kılavuz okumayı modeller. Bu modelleme okuyucu için yol gösterici nitelikte olur ve böylece okuyucu hatasız okuma yaptığının bilinci ile motive olarak kendine güven geliştirebilir (Yaşar ve Anılan, 2019).

Yankılayıcı okuma stratejisi iki farklı noktada gelişim sağlar. Bu noktalardan ilki okuyucunun metin içindeki kelimeleri daha hızlı ve başarılı bir şekilde çözümlemesini sağlamasıdır. Diğer nokta ise modellemenin sağladığı vurgu ve tonlama yeteneğidir. Okuyucu yankılayıcı okuma stratejisi ile kelime tanıma, vurgu ve tonlama becerilerini geliştirdikten sonra kendi başına okuma yapmasına fırsat verilmesi önemlidir. Okuyucu artan kelime tanımı bilgisi ve kılavuz okuma esnasında edindiği vurgu ve tonlama bilgisi ile bağımsız olarak akıcı okuma becerisi kazanabilmektedir (Akyol ve Kodan, 2016).

2.3.4. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma

Bir grup okuyucu tarafından belirlenen bir metnin dramatik olarak okunması, okuyucu tiyatroları oluşturma stratejisini tanımlar. Okuyucu tiyatroları, okuyucuların şiir ve düz yazı metinleri canlandırarak akıcı okuma yetilerini geliştirmeyi sağlayan sesli okuma yöntemlerindendir. Bu strateji uygulanırken normal tiyatro gösterilerinde olduğu gibi metin ezberlenmez. Kostüm ve dekor gibi ek süreçlere ihtiyaç bulunmaz. Okuyucular metni sanki bir tiyatro gösterisinde gibi dramatize ederek okurlar. Böylece okuma yapılırken vurgu ve tonlamaların gelişmeleri sağlanmış olur (Akyol, 2016).

Okuyucu tiyatroları oluşturma stratejisi uygulanırken öncelikle metin seçimi yapılır. Metin içindeki karakterler okuma becerisine sahip yönetici kontrolünde okuyuculara dağıtılır. Okuyucular karakterlere özgü metin parçalarını vurgu, tonlama ve mimik kullanarak okurlar. Okuma esnasında hatalar yönetici tarafından düzeltilmeli duraksamalarda destek olunmalıdır. Okuma süreci motivasyon sağlaması gerektiğinde müzikle desteklenebilmektedir (Akyol, 2016).

Okuyucuların arkadaşları ile birlikte sesli okuma yapmaları özgüvenlerini artırma konusunda destek sağlamaktadır. Ayrıca okuyucular okuma esnasında eğlenerek motive olacaklar, bu sebeple akıcı okuma becerileri gelişecek, özyeterlilikleri artacaktır. Okuyucu tiyatroları oluşturma stratejisinin bu yönleri ile okuduğunu anlama yetisi üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Arkadaşlar ile yapılan sesli okuma sayesinde okuyucu tiyatroları oluşturma stratejisinin, akran eğitimini de desteklediği belirtilebilmektedir (Yaşar ve Anılan, 2019).

2.3.5. Arkadaşla Okuma

Arkadaşla okuma stratejisi, akran eğitimini destekleyen stratejilerdendir. Arkadaşlar akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için birbirleriyle yardımlaşarak okuma yaparlar. Eşli okumada olduğu gibi arkadaşla okuma stratejisinde de birlikte okuma süreci gerçekleşir. Eşli okumada okuyuculardan biri destek verendir ve okuma becerisi gelişmiştir. Ancak arkadaşla okumada beceri düzeyleri aynı olan arkadaşlar birlikte okuma yapmaktadır. Arkadaşla okuma süreci uygulanırken okuyuculardan biri sesli okuma yapar diğeri onu takip ederek dinler. Arkadaşlar birbirlerini dinlerken fark ettikleri hataları düzelterek birbirlerini desteklemektedir. Arkadaşların birbirlerine desteği ve motivasyon artırması sayesinde tanınmayan kelimelerin çözümlenmesi, sayfada kalınan yerin bulunması gibi tek başına motivasyon yitimine sebep olan sorunlar da desteklenmiş olur (Yaşar ve Anılan, 2019).

Arkadaşla okuma stratejisinde arkadaşlar sıra ile paragrafları veya sayfaları okumaktadır. Okuma sürecinde sağlanan kelime tanımının artırılması ile akıcı okuma gerçekleşmesinin yanı sıra arkadaşlar okuduklarını tartışarak okuduğunu anlama yeteneklerini de geliştirmiş olacaklardır (Akyol, 2016).

2.3.6. Koro Halinde Okuma

Okuyucuların metni hep birlikte sesli bir şekilde okuma uygulaması, koro halinde okuma stratejisi olarak tanımlanır. Stratejinin en önemli özelliği büyük bir grupla gerçekleştirilmesidir. Okuma grubuna her düzeyde okuyucunun katılması sağlanmalıdır. Koro halinde okuma stratejisi uygulanırken okuyucuların önceden okuma yapması gerekmez. Uygulama esnasında metin her seviyede okuyucunun hızına uygun olarak yapılmalı zayıf okuyucuların yetişememe problemi engellenmelidir. Okuyucular arasında akıcı okuma becerisine sahip yönetici bulunmalı ve okumaya kılavuz olarak model özelliği göstermelidir. Okuyucular yöneticinin okumasını modelleyerek birlikte sesli okumalıdır. Ancak bu modelleme yankılayıcı okumada olduğu gibi önce dinleme yapılmadan eş zamanlı olarak yapıldığından modelleme rolünün etkisi azaltılmaktadır. Yönetici okuyucuları dikkatle takip etmeli, okuma hızının uygun olduğundan ve okuyucuların takip ve eşlik etmekte zorlanmadığından emin olmalıdır (Yaşar ve Anılan, 2019).

Koro halinde okuma stratejisinin uygulanmasında kullanılan metnin şiir olması özellikle fayda sağlamaktadır. Yapılan tekrarlarla okuyucuların katılım daha aktif hale gelecek ve kelime tanıma becerileri artacaktır. Koro halinde okuma stratejisi gruplara ayrılarak da yapılabileceğinden gerektiğinde yönetici grup çalışmaları yaparak eksiklikleri gidermeyi sağlayabilmektedir (Akyol, 2016).

Yönetici eşliğinde uygulanan koro halinde okuma sürecinde genel olarak yapılan hatalara dikkat edilmelidir. Yönetici genel yapılan hatalar üzerinde ayrıca koro çalışması yaparak hatalı kelimenin birlikte ve sesli olarak tekrarlanması ile performans artırılabilir. Koro halinde okuma stratejisinde öncelikli amaç akıcı okumadır. Ancak sonrasında okunan şiir, şarkı gibi nakarat içeren metinlerin okuyucunun bu konudaki ön bilgilerinin gelişiminde büyük katkı sağladığı görülmüştür (Keskin, 2012).

2.3.7. Bilgisayar Tabanlı Okuma Uygulamaları

Akıcı okuma becerisinde bireysel çalışmaların önemi büyüktür. Bireysel çalışmalar esnasında en çok zorlanılan durumlar motivasyon ve dikkat eksiklikleridir. Bu amaçla hazırlanmış bilgisayar tabanlı programlar bu eksikliği gidermede önemli bir faktör olarak yer alır. Akıcı okuma eğitimi veren bu programların sadece ileri düzey programlar değil, flash tabanlı oluşturulmuş basit programlar olduğu da görülmektedir. Okuyucu program sayesinde dikkatini toplayarak motivasyon sağlar ve daha etkin bir çalışma süreci gerçekleşir. Bu amaçla oluşturulmuş bilgisayar programlarında kelime tanıma, ayırt etme, ilişkilendirme üzerinde durulmaktadır. Okuyucunun görsel hafızasını artırmak hedeflenmektedir. Bilgisayar tabanlı okuma uygulamaları stratejisiyle okuyucunu kelime hafızası geliştirilerek akıcı okuma sağlanmaktadır (Yaşar ve Anılan, 2019).

2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Okuma

Son yıllarda dünyada özel eğitim, önemli ölçüde gelişim göstermiş disiplinlerden biridir. Özel gereksinime sahip bireylerin yaşamlarını aktif olarak her alanda devam ettirebilmeleri için yapılan düzenlemeler mevcuttur. Bu güne gelene kadar geçirilen tarihsel süreci incelemek konuyu doğru şekilde kavrayabilmek için

önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin yönelik düzenlenen sosyal politikalar üç dönem halinde incelenmektedir. Bu üç dönem, ahlaki dönem, medikal dönem ve sosyal dönem olarak sıralanabilir (Arıkan, 2002).

Özel gereksinimli bireylerin tarihsel süreci incelenirken karşılaşılan ilk dönem ahlaki dönemdir. Bu dönemde engellilik bir utanç olarak görülmüş, tanrıdan gelen bir ceza olarak düşünülmüştür. Bu sebeple hem özel gereksinimli bireyler hem de aileleri dışlanmışlardır. Orta Çağ döneminde ikinci sınıf birey olarak nitelendirilmiş ve toplumsal olarak dışlanmış özel gereksinimli bireyler, cadı, şeytan gibi yakıştırmalara maruz kalarak temel yaşam hakları ellerinden alınmış, toplumsal cezalandırmalara maruz kalmışlardır. 16. yüzyıl sonlarında özel gereksinime sahip bireylere yönelik ilk hizmetler görülmüştür. Bu dönemde Ponce de Leon adında İspanyol bir keşiş işitme engeline sahip çocukları korumasına alarak onalara, konuşma, okuma ve yazma öğretmiştir. Bu ve benzeri gelişmeler özel gereksinime sahip bireylere bakışın yavaş yavaş değişmeye başlamasına neden olmuştur (Akçamete, 2009).

19. yüzyılın ortasından itibaren özel gereksinime sahip bireylerde medikal dönem başlamıştır. Tıp alanında yaşanan gelişmeler bu dönemde özel gereksinime sahip bireylerin medikal alanda değerlendirilmesinin yolunu açmıştır. Özel tedavi ve rehabilitasyon hizmetleri özel gereksinime sahip bireylere sunulmuştur. Bu tedavi merkezlerinde engellerin tanınması, değerlendirilmesi, tedavi edilmesi yanı sıra önleyici programların uygulandığı da görülmektedir. Ahlaki dönemde mevcut olan ön yargıların halen devam etmesi sebebiyle özel gereksinime sahip bireylerin sadece tedavileri ile ilgilenilmiş ancak özgürlüklerine yönelik sosyal imkânlarda bir değişiklik olmamıştır (Özgökçeler ve Alper, 2010).

Sanayi devrimi, insanlar için iş olanaklarını artırmış olmasına rağmen özel gereksinime sahip bireylere yönelik ön yargı sebebiyle, bireyler bu olanakların dışında tutulmuş ve dolayısıyla yoksullaştırılarak zor yaşam şartlarına devam etmişlerdir. Özel gereksinime sahip bireylere yönelik sosyal imkânların geliştirilmesi için birinci ve ikinci dünya savaşı dönemleri milat kabul edilebilmektedir. Yaşanan savaşlar sonrası artan engelli birey sayısı konunun sosyal problem olarak görülmesinin yolunu açmıştır. 20. yüzyıl ortalarında özel gereksinime sahip

bireylerin tedavi süreçlerinin yanı sıra eğitim ve sosyal şartlarının iyileştirilmesine yönelik faaliyetlerin başladığı görülmektedir (Gökmen, 2007).

Özel gereksinime sahip bireylere yönelik yapının değerlendirildiği son tarihsel dönem 1970’lerde başlayan sosyal dönemdir. Bu dönemde özel gereksinime sahip bireyler insani yaşam imkânlarını kazanmaya başlamıştır. Bireyin özgürleşmesi, yaşamın her alanında toplumla bütünleşebilmesi, kültür, eğitim ve sağlık alanlarında hak ve ihtiyaçlarının karşılanması bu dönemde gerçekleşmiş ancak bunu kazanmak kolay olmamıştır. Bu hakların kazanılması amacıyla 1950 yıllarından itibaren baskı gurupları oluşturulmuş, davalar açılmıştır. Bu faaliyetlerin sonucu olarak özel gereksinime sahip bireylerin sosyal imkânları ile ilgili çalışmalar yoğunlaşmıştır (Arıkan, 2002).

Amerika Birleşik Devletleri’nde özel gereksinime sahip bireylere yönelik yasa 1975 yılında kabul edilmiştir. “Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)” asıl isimli yetersizliği olan bireylerin eğitimi yasası 1997 ve 2004 yıllarında düzenlenmiştir. Yasanın yayınlanması sadece Amerika Birleşik Devletleri’nde değil tüm dünyada yankı uyandırmıştır. Yasa temel olarak aşağıdaki konuları içermektedir (Friend, 2008):

- Eğitim talebi reddedilmeyecektir.
- Ücretsiz uygun eğitim imkânı sağlanacaktır.
- Değerlendirme fark gözetmeden yapılacaktır.
- Ortamsal kısıtlamalar en aza indirilecektir.
- Ebeveyn ve öğrenci katılımı sağlanacaktır.
- Yasal işlemlere başvuru hakkı sağlanacaktır.

Tarihsel sürece Türkiye bağlamında bakıldığında genel olumsuz etkiler Avrupa medeniyetlerinde olduğu gibi görülmemektedir. Osmanlı döneminde koruma evlerinde özel gereksinime sahip bireylerin koruma altına alındığı ve kabiliyetleri doğrultusunda iş imkanı sağlandığı görülmüştür. Yetenekli ve üstün zekalı bireyler için Enderun Mektepleri hizmet vermiştir. 1889 yılında İstanbul’da işitme ve görme engelli bireyler için Grati Efendi tarafından açılan okul 30 yıl boyunca eğitimini sürdürmüştür (Ataman, 2017).

Özel gereksinime sahip bireylerin Türkiye’de büyük olumsuzluklar yaşadığı bir dönem olmamasına rağmen, bu bireylere yönelik sistemli çalışmalar konusunda geri kalınmıştır. Eğitim alanında köklü değişikliklerin gerçekleştiği Cumhuriyet’in ilanı sürecinde dahi dönemin acil ihtiyaçları nedeniyle özel gereksinime sahip bireylere yönelik sosyal düzenlemeler sınırlı kalmıştır (Kargın, 2004).

Türkiye’de 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” 1983 yılında özel eğitime yönelik ilk yasa olarak yürürlüğe girmiştir. Devamında 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” 1997 yılında çıkarılmıştır. “5378 Sayılı Özürlüler Kanunu” 2005 yılında yürürlüğe girmiştir. 2018 yılında “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” bu alanda yayınlanan ve uygulanan son yönetmeliktir. Türkiye’de özel gereksinime sahip bireylere yönelik çıkarılan kanun ve yönetmelikler birçok yönden “IDEA” ile örtüştüğü görülmektedir (Akçamete, 2009).

“Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), özel eğitim güçlüğü olan bireyi şu şekilde tanımlamıştır: Özel eğitim güçlüğü olan birey, dili yazılı ya da sözlü anlamak be 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 bireydir (MEB, 2006:7).

U. S. Department of Education tarafından yapılan istatistikte, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin genele oranı % 38,6 olarak belirlenmiştir. Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanısı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından verilmekte olup, uygun eğitim imkânlarına yönelik yetersizlikler ve tanılamaya yönelik eksiklikler görülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim gereksinim tanısı almış bireylerin genele oranı, Türkiye’de %3 olarak karşımıza çıkmaktadır (Melekoğlu ve ark., 2009).

Eğitim sorumluluklarını öğretmenlerin üstlendiği özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, özel destek eğitimi hizmetine ihtiyacı bulunmaktadır. Bu öğrenciler başarılı olabilmek için eğitim hayatları süresinde etkili öğretim ve destek hizmetinden faydalanmalıdır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik işlemlerinde zorluk yaşadıkları görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin % 80’i okuma güçlüğü nedeni ile tespit edilmektedir.

Orandaki bu büyüklük özellikle akademik başarı için de çok gerekli görülen okuma becerisinin kazandırılmasının önemini göstermektedir (Lenz and Deshler, 2005).

Eğitimin temel amacı öğrencilere okumayı öğretmek olmasına karşın öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma faaliyetinin temel becerilerini geliştirme konusunda zorlandığı görülmektedir. Okuma becerisi, öğrenme ihtiyacı, anlama ihtiyacı ve hatta teknoloji ile bağlantıda kalabilme ihtiyaçları nedeniyle temel yaşam becerilerinden biridir. Birçok öğrencinin zorlandığı okuma becerisinin geliştirilmesi, özel öğrenim güçlüğü yaşayan bireylerde ulaşılamayacak hedef olarak kalabilmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerinin okumada başarılı olmasını sağlamak için öğretmenler farklı tekniklerden yararlanabilmektedir (Slavin et al., 2011).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan ve okuma becerisini geliştiremeyen öğrencilerin bu konudaki sorunları ilkökul döneminde başlamaktadır. İlerleyen eğitim süreçlerinde bu temel eksiklik sürekli problem oluşturmakta ve giderek içinden çıkılmaz bir hale gelebilmektedir. Okuma becerisindeki eksikliklerin bu duruma gelmesini engelleyebilmek için mümkün olduğunca erken dönemde desteklenmesi gerekmektedir. Araştırmacıları ve öğretmenleri en fazla zorlayan konulardan biri de öğrencilerin okuma becerilerini edinmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilmek için etkili olacak stratejiler geliştirmek bu stratejileri uygulamak ve genele yaymaktır (Lyon and Weiser, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının artırılması amacıyla kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalar özel öğrenme güçlüğü olan bireyin genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmeleri ve yanı sıra eğitim destek hizmeti almaları şeklinde gerçekleştirilmektedir. Genel eğitim sınıflarında eğitime dahil edilen özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, okuma becerisi kazanma ve okuduğunu anlama yeteneği edinme yanında sosyal kaynaşma da sağlamaktadır (Swanson, 2008).

Swanson tarafından 2008 yılında yapılan bir çalışmada öğrencilerin okuma eğitimi ile ilgili değinilen ortak konular aşağıdaki gibidir (Swanson, 2008).

- Okuma eğitiminde sesbilgisel farkındalık, ses ve sembol eşleyebilme, akıcı okuyabilme, kelime öğrenimi ve okuduğunu anlama bileşenleri uygulanması daha etkili bir eğitim sağlanmasında önem arz etmektedir.
- Küçük grup eğitimleri ile özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi ve böylece genel eğitim sınıfının seviyesinde tutulmaya çalışılması faydalı bir uygulama olarak görülmektedir.
- Okuduğunu anlayabilme becerisi özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerde özellikle üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Öğrencinin sadece sesli akıcı okumasına odaklanılmamalı aynı zamanda öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığı da değerlendirilmelidir.
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde tekrar ve alıştırmanın yoğun kullanılmasının etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilere, akıcı okuma kazanmak için sürekli alıştırma yaptırılmalı ve tekrarlı okuma faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin açık olarak ve sistematik bir şekilde okuma eğitiminden yararlanmaları sağlanmalıdır.
- Okuma eğitimin önemli bileşenlerinden birinin de sesbilgisel farkındalık, ses ve sembol eşleme becerisi kazandırılması olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Okuma eğitiminin erken dönemlerde başlaması, okuma yeteneklerinin erken müdahale ile kazandırılması, ilerleyen süreçlerde görülebilecek güçlüklerin azaltılması açısından önem göstermektedir.

Okuma becerisini kazanmadaki sorunları azaltabilmek için eğitimsel uyarlamalar ve beraberinde çeşitli okuduğunu anlayabilme stratejilerinden faydalanılmaktadır. Okuma eylemindeki önemli faktörlerden biri olan anlama yetisinin kazanılması için uygulanan stratejiler, öğrenciye okuduğu metinde kim, ne, ne zaman, nasıl, nerede ve neden gibi soruların yanıtlanmasına yönlendirmektedir. Böylece öğrenciler öğretmenden bağımsız olarak okuma ve okuduğunu anlama faaliyeti gerçekleştirebilmektedirler. Aynı zamanda bu stratejiler ile öğrencilerin okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası adımlarını belirlemekte ve yol gösterici olmaktadır (Boardman et al., 2016).

Okuma becerisi kazanan öğrenci, okuma faaliyetini gerçekleştirirken kullandıkları yöntemleri içselleştirerek farkında okuma gerçekleştirebilmektedir. Ancak özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde bu farkındalık mevcut değildir. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu farkındalık eksikliğinin giderilmesi yönünde desteklenmelidir (Williams, 2000).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan çalışmaların etkinliği görülmektedir. Aynı zamanda kaynaştırma uygulamaları ile bu etkinlik artış göstermektedir. Ancak kaynaştırma faaliyeti uygulanırken özel öğrenim güçlüğü yaşayan bireylerin destek eğitim süreçlerinden yararlanmaları önem göstermektedir. Günümüzde kaynaştırma uygulamaları ile özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin % 46-52 oranında okuma becerilerinde anlamlı ilerleme sağladığı görülmüştür. Bu oran küçük öğrenme gurupları ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik destek faaliyetleri ile daha fazla artırılabilir (Waldron and McLeskey, 1998).

Sınıf öğretmenleri, özel öğrenim güçlüğü olan öğrenciler için farklı yöntemler kullanmalıdır. Kullanılan yöntemler ile öğrenci araştırma temelli okuma eğitimini edinmelidir. Bu edinimdeki önemli faktör öğretmenin öğrenciyi kabullenmesi ve bu konudaki yeterliliğe sahip olmasıdır. Öğretmenlere verilecek eğitimler ile öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama edinimleri sağlayabilecek yeterliliğe sahip olmaları sağlanmalıdır (Swanson, 2008).

Okuma ve okuduğunu anlama eğitimi sürecinde odaklanılması gereken konulardan biri de okuma hatalarının giderilmesidir. Okuma hataları giderilmediğinde, ilerleyen eğitim sürecinde daha büyük problem olarak ortaya çıkabilecektir. Çalışmamızın devam eden bölümü yapılan sesli okuma hatalarını içermektedir.

2.5. Sesli Okuma Hataları

Literatürde yer alan sesli okuma hataları bu bölümde başlıklar altında aktarılacaktır.

2.5.1. Atlama

Okuma esnasında öğrencinin, sesleri, heceleri, kelimeleri ve hatta kelime guruplarını seslendirmeden okuma eylemine devam etmesine atlama hatası denir. Öğrenci atlama hatasını bilinçli veya bilinçsiz olarak gerçekleştirebilir. Öğrencinin okuyamadığı veya tanıyamadığı ses ve kelimeleri kasıtlı olarak atlaması bilinçli atlama hatasıdır. Öğrenci farkında olmadan, dikkatsizlik nedeni ile ses ve kelimeleri atlıyor ise bilinçsiz atlama hatası yapıyor demektir. Bilinçsiz atlama hatalarında en çok görülen hatalardan bir de satır atlamadır. Öğrenci dikkatsizlik nedeniyle geçmesi gereken bir alt sıra yerine, daha alt bir sıradan okumaya devam edebilmektedir. Bu durumlarda öğrenciye kalemle satır takibi yaptırılarak doğru sıralarda okumaya alışması sağlanmalıdır. Zaman içerisinde kelime takibi azalttırılarak sonlandırılmalıdır (Yılmaz, 2006).

Atlama hatası harf, hece ve kelime atlama olarak gerçekleşebilmektedir. Harf ve hecelerin atlanması genellikle kelimelerin ortalarında veya sonlarında bulunan harf ve hecelere yönelik olarak gerçekleşmektedir. Bu hataların çoğunlukla hızlı okumaya çalışma ve dikkatsizlikten kaynaklandığı görülmektedir. Kelime atlamalar, daha çok bilinçli atlama hatalarında görülmektedir. Öğrenci tanımda ve seslendirmede zorlandığı kelimeleri atlayabilmektedir. Bu hataların bazen dikkatsizlikten kaynaklandığı da görülmektedir. Öğrenciye okuma yaptırılırken mutlaka atladığı kelimeler tekrar ettirilmelidir. Öğrenci kelimeyi tekrar ettiğinde okuyamıyor ise bilinçli atlama hatası olarak yorumlanmalı ve öğrenciye kelime tanıma çalışmaları yaptırılarak problemin önüne geçilmelidir. Öğrenci kelimeyi tekrar ettiğinde okuyabiliyor ise bilinçsiz atlama hatası olduğu şeklinde değerlendirilmelidir. Öğrencinin dikkatsizlik ve okuma parçasının takibi konusundaki eksikliği giderilmelidir. Öğrenci ile vurgu ve tonlama üzerine çalışılarak da hız kaynaklı okuma atlama hatalarının önüne geçilebilmektedir (Akyol, 2015).

2.5.2. Ekleme

Okuma esnasında öğrencinin okuduğu kelimeye olmayan harf ve sesleri ekleyerek okuması ekleme hatası olarak adlandırılır. Metinde olmayan harflerin kelimeye eklenmesi öğrencinin dikkatsizliği veya hızlı okumaya çalışma çabası ile

yapılan bir hatadır. Eğer ekleme hatası çok sık yapılırsa cümlelerin anlam bütünlüğünü bozabilmektedir. Öğrenci bütünlüğü bozulan cümleyi anlamlandırmakta zorlanır ve okuduğu metne ilgisi azalır. Öğrencinin metni gerekenden hızlı okumasının önüne geçilerek ve metne yoğunlaşması sağlanarak ekleme hatalarının önüne geçilebilmektedir (Yılmaz, 2006).

Ekleme hatası bazen sözel konuşma ile uyum sağlayacak şekilde akıcılık kazandırmak için bilinçsizce gerçekleşebilmektedir. Cümlede anlam bütünlüğü bozulmadığı sürece bu hatalar için çok fazla endişelenmemek gerekir. Ancak ekleme hatası sık yapıyor ise, akıcılığı ve cümlelerin anlam bütünlüğünü bozuyor ise öğrencinin dikkat eksikliği problemi olduğu düşünülmelidir. Dolayısıyla öncelikle dikkat eksikliğine yönelik problemleri çözmeye çalışılmalı dikkatini toplaması sağlanmalıdır. Böylece eklem hataları da azalacak ve sonunda hatalar tamamen engellenmiş olacaktır (Akyol, 2015).

2.5.3. Tekrar

Okuma esnasında yapılan tekrarlar sesli okuma hatalarından biridir. Heceler, kelimeler veya cümleler geri dönülerek tekrar okunmakta, öğrenci bu şekilde tekrara düşmektedir. Tekrar hatası, öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatayı düzeltmek için geri dönerek tekrar okuma yapması şeklinde görülmenin yanı sıra sonraki kelimeyi tanımak için zaman kazanmak veya okuduğunu anlamaya çalışma çabası şeklinde de olabilmektedir (Yılmaz, 2006).

Öğrencinin yaptığı hatayı düzeltmek amacıyla tekrar okuma yapması durumunda kendine güven eksikliği görülmektedir. Öğrenci okuma konusunda kendine yeterince güvenmediğinden sık sık yanlış okuduğunu düşünerek tekrar okuma yapmaktadır. Öğrenciye okuma tekrarları yaptırılarak kendine güveninin sağlanması ile bu problemin önüne geçilebilir (Kodan, 2015).

Öğrenci bir sonraki kelimeyi tanımak için zaman kazanmak amacıyla tekrar yapıyor olabilir. Bu durumda ses olarak önceki kelimeyi tekrar ederken, göz ile bir sonraki kelimeyi tanımaya çalışmaktadır. Bu tip tekrar hatalarının sebebi kelime tanımadaki yetersizlik olarak görülmektedir. Öğrenciye kelime tanıma çalışmaları

yaptırılarak kelime tanımı zenginleştirilmeli ve böylece problemin önüne geçilmelidir (Akyol, 2015).

Sesli okumada tekrar hatasının nedeninin belirlenebilmesi için öğrenci bir alt seviye metinler okutularak kontrol edilebilmektedir. Alt seviye metinler okunurken tekrar hatası azalıyor ise problemin sebebinin kelime tanımadaki yetersizlik olduğu düşünülmelidir. Öğrenci alt seviyede okuma yaparken de tekrar hataları aynı sıklıkta yapılıyor ise öğrencinin güven eksikliği nedeniyle tekrar hatası yaptığı anlaşılmalıdır. Tekrar hatalarında tekrarlayıcı okuma, yankılayıcı okuma ve koro halinde okuma stratejileri faydalı görülmektedir. Bunların yanı sıra okunan kelimelerin bir kart yardımıyla kapatılarak sonraki kelimenin okunması şeklinde bir metot kullanılabilmektedir (Akyol, 2015)

2.5.4. Ters Çevirme

Okumanın ilk dönemlerinde özellikle karşılaşılan hatalardan biri ters çevirme hatasıdır. Öğrenci harfleri, heceleri veya kelimeleri ters çevirerek okumaktadır. Okumaya başlama dönemlerinde yapılan bu hatalar sık görülmekte ve kısa zamanda düzelebilmektedir. Ancak ters çevirme hataları düzelmeden devam ediyor ise sorun ciddiye alınmalı ve üzerine gidilmelidir (Yüksel, 2010).

Harflerin, hecelerin veya kelimenin tamamının ters olarak okunması ile ters çevirme hatası meydana gelmektedir. Harflerin ters çevrilmesi özellikle “b” ve “d” gibi harflerin birbiri yerine okunması problemini içermektedir. Kelime ve hecelerde ters çevirme ise “gel” gibi bir hece kelimenin “leg” şeklinde okunması olarak örneklendirilebilir. Öğrenci kelimenin, hecenin veya harfin ters çevrilerek okunması ile okuduğunu tanıma ve anlamada da güçlük çekmektedir. Okumanın başlarında harf ve kelimelerin yeterince tanınmadığı durumlarda bu normal görülebilmekle birlikte devam etmesi halinde ciddi sorunlar oluşturabilmektedir. Ters çevirme hatası sürekli olarak devam ettiği durumlarda, öğrencinin zihinsel farklılığa sahip olduğu öngörülebilmektedir. Öğrenci bir uzmana yönlendirilerek değerlendirme yapılması sağlanmalıdır. (Harris and Sipay, 1990).

Ters çevirme hatasının önüne geçmeye yönelik çalışmalar olarak yön çalışmaları kullanılmaktadır. Öğrencilere yön bilgisi kazandırılarak, edinilen yön

bilgisinin okumaya uygulanması sağlanmalıdır. Öğrencilerde yukarıdan aşağıya hareketin kolay edinildiği ancak soldan sağa hareketin öğrenilmesinin daha uzun zaman aldığı görülmektedir. Bu edinimin sağlanması ile ters çevirme hataları da zamanla azalarak terkedilecektir (Akyol, 2015).

2.5.5. Telaffuz Hataları

Telaffuz hataları, öğrencinin sesli okuma yaparken kelimeleri doğru seslendirememesinden oluşan hatalardır. Hızlı ve akıcı okumaya çalışmak amacıyla kelimenin ilk sesinden sonrası tahmin edilmeye çalışılarak okunmasıyla meydana gelen hatalar bazen ekleme hatalarına da benzeyebilmektedir (Akyol, 2015).

Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptığı hatalar sesbilgisel hatalar olarak yorumlanabilir. Telaffuz hataları, okuma yeteneğindeki zayıflık, kelime tanımada yetersizlik, kelimelerin ilk seslerine ve söz gelişinde fazla güven, hecelere ve seslere yönelik dikkatsizlik gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Telaffuz hatası yapan öğrencilerde hata yapılan kelimenin tekrar okutulması, fonetik kuralların öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilere seslerin birleştirilmesine yönelik çalışmaların yanı sıra vurgu ve tonlamaya yönelik çalışmaların yaptırılması da faydalı görülmektedir (Yılmaz: 2006).

2.5.6. Yanlış Okuma

Yanlış okuma hatası, diğer birçok hatayı içinde barındırabilen bir sesli okuma hatasıdır. Bir kelimenin yanlış okunması ile oluşan yanlış okuma hatası, telaffuz ve ekleme hatalarında olduğu gibi ilk seslerden sonrasının tahmin edilmesinden veya ters çevirme hatasında olduğu gibi harflerin, hecelerin veya kelimenin tamamının ters çevrilmesinden kaynaklanmaktadır. Genel olarak yanlış okuma hataları kelime tanıma yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrenci daha fazla kelime tanıdıkça yanlış okuma hataları azalacaktır (Akyol, 2016).

2.5.7. Duraklama

Duraklama hatası, öğrencinin sesli okuma yaparken bir süre beklemesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Öğrenci kelimeyi tanıyamamak veya dikkat eksikliği sebebi ile okuma esnasında duraklama yapmaktadır. Duraklama hatası özellikle ilk kez

görülen kelimelerde daha karşımıza çıkabilmektedir. Öğrenci seslerin birleştirilmesindeki eksikliği nedeniyle duraklama yapabilmektedir. Bir diğer sebep ise daha önce görülmüş bir kelimenin hatırlanamamasından kaynaklanabilmektedir. Duraklama hatalarının önüne geçebilmek için öğrenci ses birleştirme kuralları konusunda yeterince bilgilendirilmeli, kendine güveni sağlanmalı ve kelime tanımaya yönelik çalışmaları zenginleştirilerek unutulmasının önüne geçilmelidir. Öğrenciye okuma yaptırılırken kelimeyi seslendirebilmesi için kısa bir süre verilmeli ancak bu süre uzatılmadan destek olunarak kelimenin seslendirilmesi sağlanmalıdır (Akyol, 2016).

2.6. Okuma Sürecinde Aile Katılımı

Eğitimin başladığı ilk yapı ailedir. Tarihin geçmiş dönemlerinde bireylerin eğitimleri, meslek edinmeleri ve sosyal yaşama uyumlarının sağlanması aile tarafından karşılanmaktaydı. Günümüzde bu işlevler büyük ölçüde eğitim kurumlarının sorumluluğuna devredilmiş olmasına rağmen, ailenin eğitim üzerindeki etkisi hal büyük ölçüde görülmektedir (Çağan, 2011).

Aile ortamı ve aile üyeleri arasındaki ilişki ve iletişim, bireyin psikososyal yönden gelişimini en çok etkileyen unsurdur. Bu ilişki ve iletişim, bireyin kendine güveni, kendine saygısı, diğer bireylere saygı ve sevgisi, kişisel gelişimi ve kimlik kazanması, sosyal becerileri ve toplumsal adaptasyonu sağlaması için önem göstermektedir (Akgül, 2008).

Eğitimde ailenin rolü yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte, ilk okuma yazma eğitiminde de etkisi büyüktür. Okuma yazma eğitiminde aile etkisi incelenirken karşımıza çıkan terimlerden biri aile okuryazarlığıdır. Bu terim ile ifade edilen aile okuryazarlığı, ailenin okuma yazma bilgisine sahip olması ile beraber ailenin çocuğun eğitimine gösterdiği aktif katılımı da ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar, çocukların okuma yazma eğitiminde aile okuryazarlığının olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Gül, 2007).

Çocukların eğitiminde öğretmen ve aile farklı rol ve sorumluluklara sahiptir. Bununla birlikte aile ve öğretmen uyum dâhilinde çocuğun eğitimine destek olmalıdır. Aile ve öğretmenler birlikte çalışarak çocuk için uygun bir öğrenme ortamı

belirlenmelidir. Çocukların aileleri ile okuma çalışmaları yapmasının, okuma yazma eğitiminde olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Daha genel olarak okuma yazma eğitimi sürecine ailelerin dâhil edilmesi, çocuğun hem daha kolay öğrenmesini sağlamakta hem de edindiği bilgilerin daha kalıcı oldu görülmektedir (Epstein, 1986).

Özel gereksinime sahip bireylerin eğitim sürecinde aile katılımı çok daha büyük önem göstermektedir. Yapılan çalışmalar, özel gereksinim sahibi çocukların eğitimlerinde mutlaka ailenin dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ailelerin, çocuğun sahip olduğu özel gereksinim ve eğitimlerine verilecek destek konusunda yetersiz bilgiye sahip olması nedeniyle, aile eğitimi almaları gerektiği belirlenmiştir (Tavil ve Karasu, 2013).

Aile eğitimi, özel gereksinime sahip bireylerin eğitiminde en önemli destek olarak yer almaktadır. “Aile eğitimi, tüm eğitim kademelerinde bireyin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini içeren bir eğitimidir” (MEB, 2006:15).

Yapılan çalışmalarda ailelerin sadece bilgi alıcı ve bilgi verici olarak görülmemesi gerektiği, çocuğun eğitiminde aktif rol almaları gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için aile eğitimi farklı amaç ve şekillerde kullanılabilmektedir. Diğer yandan, aile eğitiminden yeterli faydanın sağlanabilmesi için, bu eğitimin belli bir program çerçevesinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Birçok aile eğitim programı, hedef ve uygulama açısından farklılık göstermektedir. Ancak belirlenmiş temel amaçlar çerçevesinde hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu amaçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Cavkaytar, 2015):

- Aile bireylerinde öz farkındalığın geliştirilmesi,
- Çocuğun durumuna yönelik kabullerinde aile bireylerine destek sağlanması,
- Çocuğun durumu ve özellikleri hakkında aileye bilgi verilmesi,
- Aile ve çocuk arasındaki iletişimin geliştirilmesi,
- Aile yaşamının keyifli hale getirilmesi,
- Ailelere öğreticilik becerilerinin kazandırılması,
- Aileler tarafından, çocukların hak ve sorumluluklarının farkına varılmasının ve üstlenilmesinin sağlanması,

- Ailelerin diğerk kaynaklar hakkında bilgilendirilmesi,
- Aileler ile işbirliği yapmak.

“Aile eğitimi bireyin ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda; eğitim ortamı bakımından kuruma dayalı, eve dayalı ve uzaktan eğitim yoluyla; kişi sayısı bakımından, bireysel veya grupla öğretim şeklinde uygulanır” (MEB, 2006).

Aile eğitim programları hedefleri bakımından üç çeşit olarak uygulanmaktadır. Bunlardan birincisi ailenin anne baba olarak eğitilmesidir. İkincisi ise ailelerin, çocuğun hakkını savunması yönünde bilgilendirmeyi içeren eğitimlerdir. Sonuncu eğitim hedefi, anne ve babanın öğretici olarak eğitilmesini hedeflemektedir (Tuncer ev ark., 2016).

Aile eğitimi; ayrıca kuruma dayalı aile eğitim programı ve eve dayalı aile eğitim programı olacak şekilde uygulanmaktadır. Kuruma dayalı aile eğitim programları, önceden düzenlenmiş bir program çerçevesinde bir kurum veya okulda gerçekleştirilmektedir. Aileler bilgilendirici seminerlere grup olarak katılmaktadır. Eve dayalı eğitim programı, çocuğun yaşadığı ortamda gerçekleştirilmektedir. Eğitimci ev ziyaretleri ile aile bireylerini bilgilendirmektedir (Özdemir, 2015).

Aileler eğitim programları ile edindikleri bilgileri, çocuğun eğitiminde, davranış kontrolünde ve çocuğa yeni beceriler edindirme süreçlerinde kullanmaktadır. Çocuğun doğru şekilde gelişimi ve eğitimi için kuruma dayalı ve eve dayalı eğitim programları belli oranlarda bir arada kullanılmalıdır (Varol, 2006).

Çocuk eğitiminde aile katılımı farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Çocuğun özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak aile katılımı şekli belirlenebilmektedir. Ayrıca çocuğun edinim ve gereksinimlerindeki değişimler bu aile katılım şeklini dönemsel olarak değiştirebilmektedir. Epstein ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada ailenin eğitime katılma yolları incelenmiş ve altı başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar ve yapılabilecek etkinlikler Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1. Ailenin Eğitime Katılım Türü ve Yapılabilecek Etkinlikler

Ailenin Eğitime Katılım Türü	Yapılabilecek Etkinlikler
Ebeveyn	Eğitim süreci ile ilgili beklentilerin ifade edilmesi, Televizyon, internet vb. takibi sürelerini sınırlandırmak,
İletişim	Davranışları ve zaman kullanımını denetlemek. Öğrenci ile okul performansı konusunda iletişim kurmak, Eğitim kurumu ile okuldaki etkinlikleri ve gelişimi konusunda iletişim kurmak.
Okul Destekçisi	Okul faaliyetlerinde gönüllü olarak okulun çalışmalarında yer almak.
Evde Öğrenme	Öğrenci ile birlikte ders aktiviteli yapmak, Öğrenci ile birlikte ders dışı aktiviteler (dans, müzik vb.) yapmak, Öğrencinin okulu, arkadaşları, gelecek planları gibi konularda sohbet etmek.
Karar Alıcı	Okul ve öğrenci ile ilgili verilecek kararlara katılım sağlamak
İşbirliği	Sosyal kaynakları (müze vb.) öğrenme amacıyla kullanırmak, Sosyal gruplarda(spor kulübü vb.) rol alınmasını sağlamak.

Kaynak: Henderson and Mapp, 2002.

Aile katılımı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir çalışma Fan ve Chen tarafından 2001 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Ailenin eğitime katılımının üç farklı amaçla gerçekleştiği görülmüştür. Bu amaçlar aşağıdaki gibidir (Fan and Chen, 2001):

- Çocukla doğru şekilde iletişim kurabilmek amacıyla eğitime katılmak,
- Çocuğu ve eğitimini denetlemek amacıyla eğitime katılmak,
- Anne baba olmanın beklentilerini karşılayabilmek amacıyla eğitime katılmak.

Kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile, 1996 yılında Sucuoğlu tarafından yapılan bir araştırmada ailenin eğitime katıldığı alanlar 12 başlık madde altında belirlenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen ile iletişim kurmak,
- Özel eğitim sürecine katılım sağlamak,

- Öğrenci ulaşımını sağlamak,
- Okulda gönüllü çalışma yapmak,
- Okul idaresi ile işbirliği yapmak,
- Okul derneklerine katılmak,
- Okulda gözlem yapabilmek,
- Öğrenciye evde ders çalıştırmak,
- Okul toplantılarına katılmak,
- Diğer veliler ile iletişim sağlayabilmek,
- Okula maddi destek sağlamak,
- Özel gereksinim hakkında bilgi yayılımı sağlamak,

olarak sıralanmaktadır. Yapılan bu çalışmada katılımın en fazla gerçekleştiği alanlar, öğretmen ile iletişim kurmak ve özel eğitim sürecine katılım sağlamak olarak tespit edilmiştir (Sucuoğlu, 1996).

Aile katılımının etkili şekilde uygulanabilmesi için ailelerin cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Ailenin cesaretindeki eksikliğin temel nedeni olarak ise ailenin katılım ile ilgili bilgi yetersizliği olarak görülmektedir. Ailenin eğitime katılımının sağlanması, cesaretinin artırılması amacıyla ailenin bilgilendirilmesiyle gerçekleşebilmektedir. Bu bilgilendirmelerin gerçekleştiği aile eğitim programları önem göstermektedir. Bu eğitimlerde gerekli olan, eğitimin doğru şekilde planlanıp uygulanabilmesidir. Özel gereksinime sahip bireylerin ailelerine yönelik olarak aile eğitim programı geliştirme süreci Tablo 1.2’de özetlenmiştir (Varol, 2006).

Tablo 1.2. Aile Eğitim Programı Geliştirme Süreci

Aşama/Tür	Grupla Aile Eğitimi	Bireysel Aile Eğitimi
Planlama	Hedef grup belirlenmesi	Öğrenci ve aile belirlenmesi
	Hedef grup ihtiyaçlarının belirlenmesi	Öğrenci düzeyi belirlenmesi
	Gereksinimlerin önceliklere göre sıralanması	Aile ihtiyaçlarının belirlenmesi
	Genel amaçların ve alt amaçların belirlenmesi	Kısa ve uzun dönemli amaçların ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmesi
	İçerik oluşturulması	İçerik oluşturulması
	Öğrenme ve öğretme süreçleri belirlenmesi	Öğrenme ve öğretme süreçleri belirlenmesi
	Değerlendirme araç ve yöntemlerinin belirlenmesi	Değerlendirme araç ve yöntemlerinin belirlenmesi
	Eğitim verecek uzman belirlenmesi	Eğitim verecek uzman belirlenmesi
Uygulama	Program takviminin belirlenmesi	Program takviminin belirlenmesi
	Programın belirlenen bir ortak alanda veya uzaktan eğitim metotları ile uygulanması	Programın ev ziyaretleri ile uygulanması
Değerlendirme	Programın değerlendirilmesi ve gerektiğinde revize edilmesi	Programın değerlendirilmesi ve gerektiğinde revize edilmesi

Kaynak: Varol, 2006.

Ailelerin eğitime katılımında etkili olan faktörler; ekonomik yeterlilik, kültürel etmenler, ailenin eğitim durumu ve ihtiyaçları olarak sıralanabilmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle ekonomik yeterlilik düzeyinin ailelerin çocuğun eğitimine katılım sürecini etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermektedir. Bu faktörün aile katılımını etkilememesi için eğitimci tarafından ailenin cesaretlendirilmesi önemli yer tutmaktadır (Özbek ve ark., 2017).

Özel gereksinime sahip bireylerin kaynaştırma eğitimine devam ederken akademik öğrenme ile alakalı yapılan çalışmalarda, eğitimde aile katılımının öğrenci eğitimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Ailelerin, çocuğun eğitimine katılmaya teşvik edilmesi ve bu yönde desteklenmesi gerekmektedir (Sanır, 2009).

2.7. Literatür Taraması

Özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri alanında literatürde yer alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Diğer yandan literatürde sesli okuma ve prozodi alanında çalışmalar bulunmaktadır. Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında bu alanlarda yapılan araştırmalara değinilecektir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Keskin ve ark. (2011) tarafından yapılan “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma” adlı incelemede konuşma prozodisi ile sesli okuma prozodisi arasındaki ilişkinin ölçümlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Konya ve Afyonkarahisar bölgesinde 4. sınıf düzeyinde okuyan 50 öğrenciden alınan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodisi arasındaki ilişki ayrıca cinsiyet faktörüne göre de değerlendirilmiştir.

Sulak ve Sönmez (2019) tarafından yapılan “İlkökul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında 2016-2017 öğretim yılında Bartın ilindeki bir ilkökulda 25 4. Sınıf öğrencisinden alınan veriler üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada sesli okuma prozodisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki cinsiyet faktörüne göre de değerlendirilmiştir.

Balcı (2019) tarafından yapılan “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışması öğrenme güçlüğü tanısı konmuş olan ortaokul öğrencileri 47 kişi olarak, Ankara ilinde farklı sosyoekonomik düzeyde üç ortaokuldan seçilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okuduğu okulun sosyoekonomik düzeyi faktörlerine bağlı olarak da değerlendirilmiştir.

Saraçlı Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı doğru ve akıcı okuma düzeyinin okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisinin incelenmesidir. Çalışma İzmir Buca ilçesinde bulunan devlet okullarının 4. Sınıf düzeyinde eğitim gören 725 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okuma düzeyleri, Türkçe dersi not ortalamaları, cinsiyet, evde kitaplık varlığı, evde internet varlığı, kendine ait odanın bulunması, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba meslekleri faktörlerine bağlı olarak değerlendirilmiştir.

Çetinkaya ve ark. (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodilerinin etkileri incelenmiştir. Çalışma ilkokul dördüncü sınıf seviyesinde 97 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada konuşma prozodilerinin ölçülmesinde bireysel hikaye anlatımı, sesli okuma prozodisinin ölçülmesinde ise bağlı kalınacak belirli bir yazılı metin üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmada okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada cinsiyet ve sosyoekonomik değişkenler faktörlerine bağlı olarak değerlendirme yapılmıştır.

Kaya ve Doğan (2016) tarafından yapılan çalışma birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesidir. Çalışmada cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından birinci sınıf öğrencilerinin okumaları değerlendirilmiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Goswami et al. (2002) tarafından yapılan “Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis (Genlik zarf başlangıçları ve gelişimsel disleksi: Yeni bir hipotez)” adlı çalışma disleksik bireylerin okumaları ile normal bireylerin okumaları arasındaki farklılıkları göstermektedir. Disleksik bireyler ile normal bireyler arasındaki okuma farkı yaş, sözel olmayan IQ ve kelime dağarcığı farklılıkları çerçevesinde incelenmiştir.

Whalley and Hansen (2006) tarafından yapılan “The role of prosodic sensitivity in children's reading development (Çocukların okuma gelişiminde prozodik duyarlılığın rolü)” adlı çalışma, çocukların prozodik becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 4. sınıf düzeyinde 81 öğrenci üzerinde

gerçekleştirilen çalışma kelime düzeyi ve kelime öbekleri düzeyi göz önüne alınarak prozodik becerilerin okuma becerisine katkısını değerlendirmiştir.

Schrauben (2010) tarafından gerçekleştirilen “Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing (Prozodinin akıcılığa katkısı: Otomatik bilgi işleme teorisinin incelenmesi)” adlı çalışma sesli okumada prozodinin etkisi üzerinde durmuştur. Çalışma özel olarak otomatiklik teorisinde aruzun dikkate alınması gerektiğini savunan deneysel bir çalışmadır.

Samuelsson et al. (2003) tarafından yapılan “Towards assessment of prosodic abilities in swedish children with language impairment (Dil bozukluğu olan İsveçli çocuklarda prozodik yeteneklerin değerlendirilmesine doğru)” adlı çalışmanın amacı kelime düzeyinde, ifade düzeyinde ve söylem düzeyinde aruz yakalamaya yönelik kapsamlı bir prosedürün geçerliliğini ve güvenilirliğini araştırmaktır. Çalışma 29 İsveçli çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ortaya çıkan bulguların çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve analiz teknikleri üzerinde durulmuştur. Analizlere geçmeden önce normallik testi yapılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel and Wallen, 2009).

Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodilerini etkileyebilecek bazı faktörler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi değişkenler) açısından incelenmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2020/2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde İstanbul Avrupa Yakasında bulunan özel ve devlet okullarının 3. ve 4. sınıflarında okuyan özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi evrenden rastgele seçilen 150 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında toplam 150 gönüllü katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcılar tarafından doldurulan envanterlerin açıklamalara uygun olup olmadığı gözden geçirilmiş; eksik ve yanlış cevaplamalar bulunan formlar işlem dışı bırakılmıştır. Analizler toplam 137 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların betimsel değişkenlere göre dağılımı Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Betimsel Değişkenlere Göre Dağılımı

Betimsel Değişken	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	67	48.9
Erkek	70	51.1
Sınıf		
3. Sınıf	73	53.3
4. Sınıf	64	46.7
Anne Eğitim Durumu		
İlköğretim	37	27.0
Lise	36	26.3
Lisans	64	46.7
Baba Eğitim Durumu		
İlköğretim	37	27.0
Lise	19	13.9
Lisans	81	59.1
Kardeş Sayısı		
1 Kardeş	71	51.8
2 Kardeş	37	27.0
3 Kardeş	29	21.2

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı incelenmiş olup katılımcıların %48.9'unun kız, %51.1'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımının frekans ve yüzdesi Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Araştırmaya katılanların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelenmiş olup katılımcıların %53.3'ünün 3. Sınıf, %46.7'sinin 4. Sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımının frekans ve yüzdesi Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Araştırmaya katılanların anne eğitim durumuna göre dağılımı incelenmiş olup katılımcıların annelerinin %27.0'sinin İlköğretim, %26.3'ünün Lise, %46.7'sinin Lisans derecesinde eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre dağılımının frekans ve yüzdesi Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Araştırmaya katılanların baba eğitim durumuna göre dağılımı incelenmiş olup katılımcıların babalarının %27.0'sinin İlköğretim, %13.9'unun Lise, %59.1'inin Lisans derecesinde eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların baba eğitim durumuna göre dağılımının frekans ve yüzdesi Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Araştırmaya katılanların kardeş sayısına göre dağılımı incelenmiş olup katılımcıların %51.8'inin 1 Kardeş, %27.0'sinin 2 Kardeş, %21.2'sinin 3 Kardeş sayısı olduğu görülmektedir. Katılımcıların kardeş sayısına göre dağılımının frekans ve yüzdesi Tablo 3.1.'de verilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada “Prozodik Konuşma Ölçeği” ile “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.2.2. Prozodik Konuşma Ölçeği

Anketin bu bölümünde katılımcıların prozodik konuşma becerisinin ölçülmesi amacıyla, Keskin, Baştuğ ve Akyol (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Konuşma Ölçeği” kullanılmıştır.

Keskin ve ark. (2011) tarafından Prozodik Konuşma Ölçeği “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma” isimli çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Video kaydı yöntemiyle elde ettikleri konuşma verilerinin puanlandırılması amacıyla geliştirilen Prozodik Konuşma Ölçeği, Türkçe eğitimi

alanında çalışma yapan üç ayrı öğretim üyesi, Türkçe öğretmenleri ve konuşma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak düzenlenmiştir.

Prozodik Konuşma Ölçeği, Samuelsson et al. (2003) tarafından geliştirilen, “Prozodik Değerlendirme İşlemi”ni temel almaktadır. Konuşmaya dayalı ifade edici dil ile anlam ünitelerini içeren 16 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve bu değer .975 olarak bulunmuştur.

3.2.3. Prozodik Okuma Ölçeği

Anketin bu bölümünde katılımcıların prozodik okuma becerisinin ölçülmesi amacıyla, Keskin ve ark. (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır.

Keskin ve ark. (2011) tarafından Prozodik Okuma Ölçeği “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma” isimli çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Prozodiyle doğrudan ya da dolaylı bağlantısı olduğu düşünülen; sesli okumada hız, noktalama, tonlama, vurgu, ses özelliği, okuma ritmi, duygu, anlam üitesiyle okuma ve otomatik kelime tanıma durumlarıyla ilgili yirmi dört maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak, özellikle hız ve doğrulukla ilgili maddelerin de yer aldığı dokuz madde ölçekten çıkarılarak on beş maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Yapı geçerliliğinin sağlanması için ise KMO =.97 ve Bartlett’s analizi ($p=.00$; $<.01$) hesaplanmıştır. Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde geliştirilen bu ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör, ölçeğe ait toplam varyansın % 79’unu açıklamaktadır. 15 maddelik ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach’s Alpha değerine bakılmış ve bu değer 0.981 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer 0.70’in üzerinde olduğundan, yüksek bir güvenilirlik göstergesi olarak kabul edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanması sürecine Biruni Üniversitesi Etik Kurul Onayı alınması ile başlanmıştır. Anket, 2020/2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan özel ve devlet okullarında öğrenim gören rastgele yöntem ile seçilen özel öğrenme tanılı 150 öğrencinin sınıf öğretmenine

telefon ile görüşme sağlanıp anket katılımına sözlü onay alınarak taraflarından istenen e-posta adreslerine anket ve yazılı onam formu gönderilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımı onaylayan öğretmenlerin doldurdukları anketi e-posta yolu ile geri göndermeleriyle veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Verilerin alınması ile katılımcıların gönderim yaptıkları IP adresleri silinmiş kişisel bilgilerinin deşifre edilmemesi sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Katılımcılar tarafından doldurulan envanterlerin açıklamalara uygun olup olmadığı gözden geçirilmiş; eksik ve yanlış cevaplamalar bulunan formlar işlem dışı bırakılmıştır. Sonuçta toplam 150 katılımcıdan 137 katılımcıya ait envanter değerlendirmeye dahil edilmiştir. Envanter verileri bilgisayara aktarılmıştır. Tez çalışmasının ana ve alt problemlerine yanıt bulma sürecinde, SPSS 22.0 (Statistical Packet for The Social Science) programı kullanılmıştır.

Verilerin analizi için öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilerek normallik testi uygulanmıştır. Prozodik konuşma verilerinin çarpıklık değeri (skewness=-.043) ve basıklık değeri (kurtosis=-.790) uygun olarak bulunmuştur. Prozodik okuma verilerinin çarpıklık değeri (skewness=1.048) ve basıklık değeri (kurtosis=.021) uygun olarak bulunmuştur. Prozodik konuşma ve prozodik okuma verilerinin normalliğinin kontrol edilmesi amacıyla, verilere Kolmogorov-Simironov ve Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve ($p > .05$) dağılım normaldir. Tez çalışması alt problemlerinin çözümlemesinde belirlenmiş bazı faktörlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi değişkenler) gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla "t" testi ve "tek yönlü varyans analizi" (Anova) kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre araştırmada elde edilen bulguların yorumları yapılırken bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farkın bulunmadığı durumlarda, yalnızca sonuçlar verilmiş, anlamlı farkın bulunduğu durumlarda ise bulgulara ait kısa değerlendirme ve yorumlara gidilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalar testi olan LSD testi uygulanmıştır. İstatiksel çözümlemelerdeki anlamlılık düzeyi alt problemler için $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Prozodik Konuşma ve Okuma Ölçeği Puan İstatistikleri

Katılımcılara on altı sorudan oluşan prozodik konuşma ölçeği uygulanmıştır. Ölçek maddeleri beş cevaplı olup puanlama 0-4 aralığında yapılmıştır. Buna göre; “Hiçbir zaman gözlenmedi” cevabı 0 puan ile, “Çok az gözlendi” cevabı 1 puan ile, “Zaman zaman gözlendi” cevabı 2 puan ile, “Çoğu zaman gözlendi” cevabı 3 puan ile, “Her zaman gözlendi” cevabı 4 puan ile puanlandırılmıştır.

Tablo 4.1. Katılımcıların Prozodik Konuşma Ölçeği Puan İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Prozodik Konuşma	137	.00	4.00	1.5793	1.1278

Tablo 4.1. incelendiğinde; katılımcıların, prozodik konuşma ölçeğine göre puanların ortalaması 1.58’dir. Prozodik konuşma ölçeğinden alınan en düşük puan değeri .00, en yüksek puan değeri ise 4.00’dür. Prozodik konuşma ölçeğine ait standart sapma değeri 1.13’dür.

Katılımcılara on beş sorudan oluşan prozodik okuma ölçeği uygulanmıştır. Ölçek maddeleri beş cevaplı olup puanlama 0-4 aralığında yapılmıştır. Buna göre; “Hiçbir zaman gözlenmedi” cevabı 0 puan ile, “Çok az gözlendi” cevabı 1 puan ile, “Zaman zaman gözlendi” cevabı 2 puan ile, “Çoğu zaman gözlendi” cevabı 3 puan ile, “Her zaman gözlendi” cevabı 4 puan ile puanlandırılmıştır.

Tablo 4.2. Katılımcıların Prozodik Okuma Ölçeği Puan İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Prozodik Okuma	137	.00	4.00	1.2968	1.2172

Tablo 4.2. incelendiğinde; katılımcıların, prozodik okuma ölçeğine göre puanların ortalaması 1.30’dur. Prozodik okuma ölçeğinden alınan en düşük puan

değeri .00, en yüksek puan değeri ise 4.00'dür. Prozodik okuma ölçeğine ait standart sapma değeri 1.22'dir.

4.2. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Ankette katılımcıların konuşma özelliklerini ölçmek amacıyla kullanılan prozodik konuşma ölçeği bölümünde bulunan on altı adet soru anketin uygulandığı 137 kişi tarafından cevaplandırılmıştır. Anketten elde edilen verilere güvenilirlik analizi uygulandığında Tablo 4.3'deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 4.3. Prozodik Konuşma Ölçümü Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alfa	N of Items
.860	16

Anketten elde edilen verilere formül uygulandığında Cronbach Alfa katsayısı .860 olarak hesaplanmıştır. Bu değer uygulanan ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir.

Ankette katılımcıların okuma özelliklerini ölçmek amacıyla kullanılan prozodik okuma ölçeği bölümünde bulunan on beş adet soru anketin uygulandığı 137 kişi tarafından cevaplandırılmıştır. Anketten elde edilen verilere güvenilirlik analizi uygulandığında Tablo 4.4.'deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 4.4. Prozodik Okuma Ölçümü Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alfa	N of Items
.941	15

Anketten elde edilen verilere formül uygulandığında Cronbach Alfa katsayısı .941 olarak hesaplanmıştır. Bu değer uygulanan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek kabul edilebilirlik değerine sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.3.1. Konuşma Prozodilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması

Tablo 4.5: Konuşma prozodilerinin cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Cinsiyet	Erkek	70	1.5920	.5249	.247	.805
	Kız	67	1.5662	.6881		

Ankete katılan öğrencilerin konuşma prozodileri puanlarının, öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi uygulanmış ve Tablo 4.5.'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik konuşmanın cinsiyete göre değerlendirilmesinde ($t=.247$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.3.2. Sesli Okuma Prozodilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması

Tablo 4.6: Sesli okuma prozodilerinin cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Cinsiyet	Erkek	70	1.1048	.6648	-3.187	.002
	Kız	67	1.4975	.7754		

Ankete katılan öğrencilerin sesli okuma prozodileri puanlarının, öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi uygulanmış ve Tablo 4.6.'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik sesli okumanın cinsiyete göre değerlendirilmesinde ($t=-3.187$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının ($\bar{x}=1.4975$), erkek öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ($\bar{x}=1.1048$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.3. Konuşma Prozodilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırması

Tablo 4.7: Konuşma prozodilerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	73	1.7277	.6417	3.148	.002
	4. Sınıf	64	1.4102	.5225		

Ankete katılan öğrencilerin konuşma prozodileri puanlarının, öğrencinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi uygulanmış ve Tablo 4.7.'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik konuşmanın sınıf düzeyine göre değerlendirilmesinde ($t=3.148$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 3. Sınıf öğrencilerinin prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının ($\bar{x}=1.7277$), 4. Sınıf öğrencilerinin prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ($\bar{x}=1.4102$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.4. Sesli Okuma Prozodilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırması

Tablo 4.8: Sesli okuma prozodilerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırması bağımsız gruplar t testi istatistikleri

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi	
					t	p
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	73	1.7123	.7799	8.666	.000
	4. Sınıf	64	0.8229	.2727		

Ankete katılan öğrencilerin sesli okuma prozodileri puanlarının, öğrencinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi uygulanmış ve Tablo 4.8.'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik sesli okumanın sınıf düzeyine göre değerlendirilmesinde ($t=8.666$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 3. Sınıf öğrencilerinin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının ($\bar{x}=1.7123$), 4. Sınıf öğrencilerinin

prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ($\bar{x}=0.8229$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.5. Konuşma Prozodilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

Tablo 4.9: Konuşma prozodilerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri

		Ortalama	Standart Sapma	Sig. (Anova)
Eğitim Durumu	İlköğretim	1.4882	.6228	.565
	Lise	1.6042	.1258	
	Lisans	1.6182	.7490	

Ankete katılan öğrencilerin konuşma prozodileri puanlarının, öğrencinin annesinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve Tablo 4.9.'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik konuşmanın anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesinde ($p=.565>.05$) anlamlı bir fark yoktur.

4.3.6. Sesli Okuma Prozodilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

Tablo 4.10: Sesli okuma prozodilerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri

		Ortalama	Standart Sapma	Sig. (Anova)
Eğitim Durumu	İlköğretim	1.2054	.3827	.318
	Lise	1.2074	.4272	
	Lisans	1.4000	.9962	

Ankete katılan öğrencilerin sesli okuma prozodileri puanlarının, öğrencinin annesinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve Tablo

4.10.'da gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik okumanın anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesinde ($p=.318>.05$) anlamlı bir fark yoktur.

4.3.7. Konuşma Prozodilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

Tablo 4.11: Konuşma prozodilerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri

		Ortalama	Standart Sapma	Sig. (Anova)
Eğitim Durumu	İlköğretim	1.4882	.6228	.529
	Lise	1.6612	.0961	
	Lisans	1.6019	.6678	

Konuşma prozodilerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması için öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilerek her bir grup için normal dağılım sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Baba eğitim durumu ilköğretim olan grup için konuşma prozodilerine bağlı çarpıklık değeri (skewness= -.584) ve basıklık değeri (kurtosis= -1.234) olarak bulunmuş ve dağılım normal kabul edilmiştir. Baba eğitim durumu lise olan grup için konuşma prozodilerine bağlı çarpıklık değeri (skewness= -.115) ve basıklık değeri (kurtosis= -1.935) olarak bulunmuş ve dağılım normal kabul edilmiştir. Baba eğitim durumu lisans olan grup için konuşma prozodilerine bağlı çarpıklık değeri (skewness= .211) ve basıklık değeri (kurtosis= -1.207) olarak bulunmuş ve dağılım normal kabul edilmiştir.

Ankete katılan öğrencilerin konuşma prozodileri puanlarının, öğrencinin babasının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve Tablo 4.11.'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik konuşmanın baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesinde ($p=.529>.05$) anlamlı bir fark yoktur.

4.3.8. Sesli Okuma Prozodilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

Tablo 4.12: Sesli okuma prozodilerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri

		Ortalama	Standart Sapma	Sig. (Anova)
Eğitim Durumu	İlköğretim	1.2054	.3827	.600
	Lise	1.4105	.4445	
	Lisans	1.3119	.9087	

Sesli okuma prozodilerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması için öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilerek her bir grup için normal dağılım sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Baba eğitim durumu ilköğretim olan grup için konuşma prozodilerine bağlı çarpıklık değeri (skewness= .607) ve basıklık değeri (kurtosis= -1.133) olarak bulunmuş ve dağılım normal kabul edilmiştir. Baba eğitim durumu lise olan grup için konuşma prozodilerine bağlı çarpıklık değeri (skewness= .115) ve basıklık değeri (kurtosis= -1.983) olarak bulunmuş ve dağılım normal kabul edilmiştir. Baba eğitim durumu lisans olan grup için konuşma prozodilerine bağlı çarpıklık değeri (skewness= .922) ve basıklık değeri (kurtosis= -.782) olarak bulunmuş ve dağılım normal kabul edilmiştir.

Ankete katılan öğrencilerin sesli okuma prozodileri puanlarının, öğrencinin babasının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve Tablo 4.12.'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik okumanın baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesinde ($p=.600>.05$) anlamlı bir fark yoktur.

4.3.9. Konuşma Prozodilerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırması

Tablo 4.13: Konuşma prozodilerinin kardeş sayısına göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri

		Ortalama	Standart Sapma	Sig. (Anova)
Kardeş Sayısı	1 Kardeş	1.7042	.6508	.001
	2 Kardeş	1.6233	.6103	
	3 Kardeş	1.2177	.2837	

Ankete katılan öğrencilerin konuşma prozodileri puanlarının, öğrencinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve Tablo 4.13.'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik konuşmanın kardeş sayısına göre değerlendirilmesinde ($p=.001<.05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan post-hoc analiz sonuçları Tablo 4.14'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Konuşma prozodilerinin kardeş sayısına göre post-hoc analizi

Kardeş Sayısı	Kardeş Sayısı	Mean Difference	Std. Error	Sig.
1 Kardeş	2 Kardeş	.08091	.12663	.893
	3 Kardeş	.48655	.09351	.000
2 Kardeş	1 Kardeş	-.08091	.12663	.893
	3 Kardeş	.40564	.11333	.002
3 Kardeş	1 Kardeş	-.48655	.09351	.000
	2 Kardeş	-.40564	.11333	.002

Tablo 4.14'de gösterilen verilere göre 1 ve 2 kardeş olan öğrencilerin grubu ile 3 kardeş olan öğrencilerin grubu arasında 1 ve 2 kardeş olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.3.10. Sesli Okuma Prozodilerinin Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırması

Tablo 4.15: Sesli okuma prozodilerinin kardeş sayısına göre karşılaştırması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri

		Ortalama	Standart Sapma	Sig. (Anova)
Kardeş Sayısı	1 Kardeş	1.4122	.9279	.152
	2 Kardeş	1.1333	.3896	
	3 Kardeş	1.2230	.5219	

Ankete katılan öğrencilerin sesli okuma prozodileri puanlarının, öğrencinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve Tablo 4.15.'de gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre prozodik okumanın kardeş sayısına göre değerlendirilmesinde ($p=.152>.05$) anlamlı bir fark yoktur.

4.3.11. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 4.16: Prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Prozodik Konuşma & Prodozik Okuma	137	.697	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.16.'da gösterilmiştir. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .697 \leq .9$) görülmüştür.

Tablo 4.17: Prozodik konuşma sorularından alınan puanların prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
1. Konuşmasında, ifade ettiği durumla ilgili duygusal boyutlar hissedilir.	137	.345	.000
2. Ses tonu ifade ettiği durumu yansıtır.	137	.500	.000
3. Tonlamada iniş ve çıkışlar hissedilir.	137	-.114	.185
4. Cümlelerindeki bağlaçlarda, duraksama yoluyla anlam üniteleri hissedilir.	137	.196	.022
5. Konuşmasında nefes alıp-verme duraksamaları hissedilmez.	137	.480	.000
6. Konuşmasında gereksiz duraksamalar görülmez.	137	.101	.238
7. Konuşmasında gereksiz kelime tekrarları görülmez.	137	.521	.000
8. Konuşması anlamayı güçleştirecek kadar hızlı veya yavaş değildir.	137	.616	.000
9. İfadeleri net ve pürüzsüzdür.	137	.690	.000
10. Konuşmasında teklemeler görülmez.	137	.413	.000
11. Konuşması başından sonuna kadar tonal bir bütünlük içindedir.	137	.241	.005
12. Konuşmasında telaffuza dikkat eder.	137	.547	.000
13. Konuşmasındaki vurgulamalar ifade ettiği durumla bir bütünlük içerisindedir.	137	.405	.000
14. Konuşmasında ilgili yerlerde vurgulamalar hissedilir.	137	.498	.000
15. Konuşmasında ses yüksekliğinin işitmeye uygun olmasına dikkat eder.	137	.382	.000
16. Konuşmasında cümleleri uygun yapıda kurmaya dikkat eder.	137	.810	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden soru bazında aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.17.'de gösterilmiştir. Prozodik konuşma soruları puanları ile prozodik okuma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Prozodik konuşma ölçeğinin “1. Konuşmasında, ifade ettiği durumla ilgili duygusal boyutlar hissedilir.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma

ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .345 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “2. Ses tonu ifade ettiği durumu yansıtır.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .500 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “3. Tonlamada iniş ve çıkışlar hissedilir.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında negatif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($-.5 < r = -.114 \leq 0$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “4. Cümlelerindeki bağlaçlarda, duraksama yoluyla anlam üniteleri hissedilir.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .196 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “5. Konuşmasında nefes alıp-verme duraksamaları hissedilmez.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .480 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “6. Konuşmasında gereksiz duraksamalar görülmez.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .101 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “7. Konuşmasında gereksiz kelime tekrarları görülmez.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .521 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “8. Konuşması anlamayı güçleştirecek kadar hızlı veya yavaş değildir.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .616 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “9. İfadeleri net ve pürüzsüzdür.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .690 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “10. Konuşmasında teklemeler görülmez.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .413 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “11. Konuşması başından sonuna kadar tonal bir bütünlük içindedir.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .241 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “12. Konuşmasında telaffuza dikkat eder.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .547 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “13. Konuşmasındaki vurgulamalar ifade ettiği durumla bir bütünlük içerisindedir.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .405 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “14. Konuşmasında ilgili yerlerde vurgulamalar hissedilir.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .498 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “15. Konuşmasında ses yüksekliğinin işitilmeye uygun olmasına dikkat eder.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .382 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik konuşma ölçeğinin “16. Konuşmasında cümleleri uygun yapıda kurmaya dikkat eder.” sorusundan alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden

alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .810 \leq .9$) görülmüştür.

Tablo 4.18: Prozodik okuma sorularından alınan puanların prozodik konuşma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
1. Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır.	137	.704	.000
2. Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkli) okumaktadır.	137	.680	.000
3. Okuması monotondur.	137	.043	.615
4. Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir.	137	.510	.000
5. Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar.	137	.578	.000
6. Anlam vurgulamalarla yansıtılır.	137	.642	.000
7. Kelime kelime okumaktadır.	137	-.231	.007
8. Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.	137	.740	.000
9. Okumadaki duraklamalar uygundur.	137	.459	.000
10. Anlam tonlamalarla yansıtılır.	137	.613	.000
11. Okuması pürüzsüzdür.	137	.600	.000
12. Okurken sesini akıcı kullanmaktadır.	137	.593	.000
13. Tonlamalar metnin genelinde hissedilir.	137	.480	.000
14. Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır.	137	.576	.000
15. Konuşur gibi okumaktadır.	137	.632	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden soru bazında aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.18.'de gösterilmiştir. Prozodik okuma soruları puanları ile prozodik konuşma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Prozodik okuma ölçeğinin “1. Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .704 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “2. Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkli) okumaktadır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .680 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “3. Okuması monotondur.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .043 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “4. Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .510 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “5. Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .578 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “6. Anlam vurgulamalarla yansıtılır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .642 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “7. Kelime kelime okumaktadır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında negatif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($- .5 < r = -.231 \leq 0$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “8. Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma

ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .740 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “9. Okumadaki duraklamalar uygundur.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .459 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “10. Anlam tonlamalarla yansıtılır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .613 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “11. Okuması pürüzsüzdür.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .600 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “12. Okurken sesini akıcı kullanmaktadır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .593 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “13. Tonlamalar metnin genelinde hissedilir.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü zayıf seviyede korelasyon ($0 < r = .480 \leq .5$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “14. Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .576 \leq .9$) görülmüştür.

Prozodik okuma ölçeğinin “15. Konuşur gibi okumaktadır.” sorusundan alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .632 \leq .9$) görülmüştür.

4.3.12. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.19: Cinsiyete göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Correlation	Sig. (2-tailed)
Prozodik Konuşma & Prodozik Okuma	137	.729	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.19.'da gösterilmiştir. Cinsiyete göre prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere korelasyon analizi uygulanmıştır.

Cinsiyete göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .729 \leq .9$) görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

4.3.13. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.20: Sınıf düzeyine göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Correlation	Sig. (2-tailed)
Prozodik Konuşma & Prodozik Okuma	137	.699	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre

karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.20.'de gösterilmiştir. Sınıf düzeyine göre prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere korelasyon analizi uygulanmıştır.

Sınıf düzeyine göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .699 \leq .9$) görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden sınıf düzeyi faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

4.3.14. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.21: Anne eğitim durumuna göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Correlation	Sig. (2-tailed)
Prozodik Konuşma & Prozodik Okuma	137	.695	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.21.'de gösterilmiştir. Anne eğitim durumuna göre prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere korelasyon analizi uygulanmıştır.

Anne eğitim durumuna göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .695 \leq .9$) görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden anne eğitim durumu faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

4.3.15. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.22: Baba eğitim durumuna göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Correlation	Sig. (2-tailed)
Prozodik Konuşma & Prozodik Okuma	137	.696	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.22.'de gösterilmiştir. Baba eğitim durumuna göre prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere korelasyon analizi uygulanmıştır.

Baba eğitim durumuna göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .696 \leq .9$) görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden baba eğitim durumu faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

4.3.16. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodilerinin Kardeş Sayısına Göre Farklaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.23: Kardeş sayısına göre prozodik konuşma puanının prozodik okuma puanı ile karşılaştırması korelasyon analizi istatistikleri

	N	Correlation	Sig. (2-tailed)
Prozodik Konuşma & Prozodik Okuma	137	.696	.000

Ankete katılan öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanları ile prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre

karşılaştırmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.23.'de gösterilmiştir. Kardeş sayısına göre prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasındaki ilişkinin görülmesi amacıyla verilere korelasyon analizi uygulanmıştır.

Kardeş sayısına göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon ($.5 < r = .696 \leq .9$) görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden kardeş sayısı faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle alt problemler için elde ettiğimiz bulgular ve sonuçlar yer alacak ardından araştırmamızın temel konusu ile ilgili bulgular değerlendirilerek sonuçlar aktarılacaktır.

Birinci alt problem “Konuşma prozodileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında konuşma prozodilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İkinci alt problem “Sesli okuma prozodileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında prozodik okumanın cinsiyete göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının, erkek öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt problem “Konuşma prozodileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında prozodik konuşmanın sınıf düzeyine göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. 3. Sınıf öğrencilerinin prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının, 4. Sınıf öğrencilerinin prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt problem “Sesli okuma prozodileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında prozodik okumanın sınıf düzeyine göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. 3. Sınıf öğrencilerinin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının, 4. Sınıf öğrencilerinin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Beşinci alt problem “Konuşma prozodileri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Altıncı alt problem “Sesli okuma prozodileri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yedinci alt problem “Konuşma prozodileri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sekizinci alt problem “Sesli okuma prozodileri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dokuzuncu alt problem “Konuşma prozodileri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında prozodik konuşmanın kardeş sayısına göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. 1 kardeş olan öğrencilerin prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının, 3 kardeş olan öğrencilerin prozodik konuşma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Onuncu alt problem “Sesli okuma prozodileri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Verilerin test sonuçları göz önüne alındığında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmanın temel konusu olan özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde öncelikle prozodik konuşma puanlarının prozodik okuma puanları ile karşılaştırılması yapılmıştır. Prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görülmüştür. Prozodik konuşma ölçeğinden soru bazında alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelenmiştir. Soru bazında yapılan incelemede prozodik konuşma sorularından alınan puanların prozodik okuma puanı ile pozitif yönlü zayıf veya orta seviyede korelasyon gösterdiği görülmüştür. Prozodik konuşma ölçeğinden soru bazında alınan puanların prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelenmiştir. Soru bazında yapılan incelemede prozodik okuma sorularından alınan puanların prozodik konuşma puanı ile pozitif yönlü zayıf veya orta seviyede korelasyon gösterdiği görülmüştür.

Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi belirlenen diğer faktörlere (cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı) göre de ayrıca incelenmiştir. Elde edilen verilerin sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Cinsiyete göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

Sınıf düzeyine göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden sınıf düzeyi faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

Anne eğitim durumuna göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden anne eğitim durumu faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

Baba eğitim durumuna göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görüldüğünden baba eğitim durumu faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

Kardeş sayısına göre prozodik konuşma ölçeğinden alınan puanların prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede korelasyon görülmüştür. Prozodik konuşma puanları ile prozodik okuma puanları arasında da pozitif yönlü orta seviyede

korelasyon görüldüğünden kardeş sayısı faktörüne göre anlamlı bir değişiklik elde edilmemiştir.

5.2. Tartışma

Yapılan çalışma doğrultusunda özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında genel olarak doğrusal ilişki olduğu, konuşma prozodilerinin sesli okuma prozodileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmada sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında doğrusal ilişki görülmüştür. Keskinve ark. (2011) tarafından yapılan “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma” adlı incelemede konuşma prozodisi ile sesli okuma prozodisi arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Konuşmalarında prozodik olarak daha iyi olan öğrencilerin okumalarında da prozodik olarak daha güçlü oldukları belirtilmiştir. Sulak ve Sönmez (2019) tarafından yapılan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada elde edilen sonuçlara göre akıcı okumada prozodinin önemli bir bileşen olduğu belirtilmiştir. Okuduğunu anlamadaki başarının prozodik okuma özelliği ile arttığı tespit edilmiştir. Saraçlı Çelik (2019) tarafından yapılan “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi” adlı çalışmada, doğru ve akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya ve ark. (2017) tarafından yapılan araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodilerinin etkileri incelenmiştir. Yapılan çalışmada okuma ve konuşma prozodisinin anlama sürecini etkilediği belirlenmiştir.

Yapılan çalışma doğrultusunda özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında genel olarak doğrusal ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonuç sesli okuma ve konuşma prozodilerinin önemini göstermiştir. Literatürde sesli okuma ve konuşma prozodilerine yönelik yapılan çalışmalar bu önemin detaylarını göstermektedir. Goswami et al. (2002) tarafından yapılan “Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis (Genlik zarf başlangıçları ve gelişimsel disleksi: Yeni bir hipotez)” adlı çalışma disleksik bireylerin okumalarında ve konuşmalarında, vurgu ve ritim

açısından yetersiz kaldıkları ortaya konmuştur. Whalley and Hansen (2006) tarafından yapılan “The role of prosodic sensitivity in children's reading development (Çocukların okuma gelişiminde prozodik duyarlılığın rolü)” adlı çalışma, okuma gelişimi, kelime ve anlam gruplarının kavranması konularında prozodinin önemini vurgulamıştır. Schrauben (2010) tarafından gerçekleştirilen “Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing (Prozodinin akıcılığa katkısı: Otomatik bilgi işleme teorisinin incelenmesi)” adlı çalışma sesli okumada prozodinin etkisi üzerinde durmuştur. Çalışma prozodinin sesli okumada akıcı okumaya katkıda bulunduğunu ve bu katkının okuduğunu anlamada olumlu etki sağladığını belirtmiştir. Samuelsson et al. (2003) tarafından yapılan “Towards assessment of prosodic abilities in swedish children with language impairment (Dil bozukluğu olan İsveçli çocuklarda prozodik yeteneklerin değerlendirilmesine doğru)” adlı çalışmada prozodik beceriler değerlendirilmiştir. Çalışma prozodik bozukluk ile anlama arasındaki ilişkiyi değerlendirmekte ve konuşmadaki prozodik sapmanın olumsuz olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan çalışmada prozodik konuşmanın sınıf düzeyi ve kardeş sayısından etkilendiği, prozodik okumanın cinsiyet ve sınıf düzeyinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde cinsiyet faktörüne göre yapılan çalışmalarda farklılık görülmemiştir. Balcı (2019) tarafından yapılan “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucuna göre akıcı okuma becerisinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Saraçlı Çelik (2019) tarafından yapılan “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi” adlı çalışmada, öğrencilerin doğru ve akıcı okuma düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ile anne ve baba eğitim durumuna göre okuma düzeyi üzerinde farklılaşma elde edilmiştir. Ancak yapılan çalışmada anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır. Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmada okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyonda farklılık görülmezken, dışsal motivasyonun erkeklerde daha fazla

olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarısı açısından inceleme yapıldığında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kaya ve Doğan (2016) tarafından yapılan çalışma birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesidir. Çalışmada akıcı okuma becerisinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Çalışmamızda, özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç ile öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde konuşmanın etkisinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin konuşma esnasında yaptığı vurgu, tonlama, tekrarlama, heceleme gibi hatalar üzerinde çalışılarak okuma becerisinde de artış sağlanabilecektir. Diğer yandan okuma sürecinde benzer hataların üzerinde çalışılarak konuşmasındaki hatalarında önüne geçilebilecektir.

Literatürde prozodi ile ilgili yapılan çalışmalar ışığında çalışmamız değerlendirildiğinde prozodinin önemi de gözlenen önemli bir faktördür. Prozodik özelliklerin üzerinde çalışılarak konuşma ve sesli okuma konusunda başarı artırılabilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunda yapmış olduğumuz çalışmamız İstanbul ili Avrupa bölgesindeki devlet ve özel okullarda 2020-2021 güz döneminde okuyan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Çalışma farklı bölgelerde, farklı seçim metotları ile tekrarlanabilir ve kapsamı genişletilebilir.

Çalışmamızda Keskin ve ark. (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Konuşma Ölçeği” ve “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Farklı ölçekler kullanılarak çalışma yinelenilebilir.

Çalışmamızda cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı faktörleri kullanılmıştır. Farklı demografik faktörlerin etkileri çalışmaya eklenerek, eklenen bu faktörlerin etkilerinin görülebileceği bir çalışma yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

Akçamete, G. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akgül, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygıları ile Algıladıkları Öğretmen Sosyal Desteğinin Cinsiyete Göre Matematik Başarılarını Yordama Gücü, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Akyol, H. (2016). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2015). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. ve Çeliktürk, Z. (2015). “Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi,” *Turkish Journal of Education*, Cilt 4, Sayı 2, s. 4-16.

Akyol, H. ve Kodan, H. (2018). “Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi,” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 43, Sayı 193, s. 159-179.

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). “Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 35, Sayı 2, s. 7-21.

Akyol, H. ve Şahin, A. (2019). Dil Bilgisi ve İmla Öğretimi, Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin. Ankara: Pegem Akademi.

Arıkan, Ç. (2002). “Sosyal model çerçevesinde engelliliğe yaklaşım”, *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), 12-21.

Ataman, A. (2017). Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.

Balcı, E. (2019). “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi”, *Yaşadıkça Eğitim*, Cilt 33, Sayı 2, Yıl 2019, s. 262-274.

Baydık, B. (2006). “Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerileri,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s. 29-36.

Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., Klingner, J. (2016). “Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms”, *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.

Breznitz, Z. (2006). Fluency in reading: Synchronization of processes. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carlisle, J. F., ve Katz, L. A. (2006). “Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words”, *Reading and Writing*, 19(7), 669-693.

Cavkaytar, A. (2015). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği. Ankara: Vize Yayıncılık.

Cüre, G. (2018). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Öykü Haritası Stratejilerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çağan, K. (2011). Ailenin İşlevleri. İstanbul: Açılım Kitap.

Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). “İlkokul Dördüncü sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Üzerinde Konuşma ve Okuma Prozodisinin Etkisi”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. Ve Pearson, P. D. (1991). “Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction”, *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.

Epstein, J. L. (1986). "Parents' reactions to teacher practices of parent involvement", *Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.

Fan, X. ve Chen, M. (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis", *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fraenkel, J. R. Ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*, McGraw-Hill, NewYork.

Friend, M. (2008). *Special education: contemporary perspectives for school professionals*. New Jersey: Pearson Education.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. Ve Jenkins, J. R. (2001). "Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis", *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.

Girmen, P. (2019). *Okuma ve Okuma Süreçleri, Okuma ve Okuduğunu Anlama*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S., Scott, S. K. (2002). "Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(16), 10911-10916.

Gökmen, F. (2007). "Türkiye'de özürlü haklarının gelişimi", *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Öz-Veri Dergisi*, 4(2).

Gül, G. (2007). "Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-30.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability a guide to developmental remedial methods*. New York: Longman.

Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin TX: Southwest Educational.

Kargın, T. (2004). “Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 1-19.

Kasten, C. ve Yıldırım, K. (2013). Okuma ve Yazma Eğitimi: Tek Başına Öğrenemem Ki!. Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). “Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(03),1435-1456.

Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). “Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkiel bir çalışma”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).

Kocaarslan, M. (2019). “İyi ve Zayıf Okuyucular İçin Okuduğunu Anlama: Kuramsal ve Ampirik Açından Bir Bakış,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, s. 369-393.

Kodan, H. (2015). Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). “Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency”, *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.

Lenz, B. K. ve Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Revisiting the educator's enigma. New York: Guilford Press.

Lyon, G. R., & Weiser, B. (2013) Reading comprehension for adolescents with significant reading problems. New York: Guilford Press.

Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2016). Kaynaştırma Sınıfı Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler, (Çev.: M. Şahin ve T. Altun). Ankara: Nobel Yayın.

Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O. ve Malmgren, K. W. (2009). “Special education in Turkey”, *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019); İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar), <http://e-mufredat.meb.gov.tr/>, (Erişim Tarihi 20.12.2020).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

National Reading Panel [NRP]. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institute of Health.

Nelson, D. G. K., Hirshpasek, K., Jusczyk, P. W., Cassidy, K. W. (1989). “How the prosodic cues in motherese might assist language-learning”, *Journal of Child Language*, 16(1), 55-68.

Özbek A., C., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2017). “Ailelerin, Çocuklarıyla Birlikte Gerçekleştirdikleri Okuma Aktivitelerinin Düzeyini Belirleme”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.

Özdemir, O. (2015). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması, Ankara: Vize Yayıncılık.

Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). “Özürlüler kanunu’nun sosyal model açısından değerlendirilmesi”, *Business and Economics Research Journal*, 1(1), 1-33.

Rasinski, T. (2004). “Creating fluent readers”, *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.

Samuelsson, C., Scocco, C., Nettelbladt, U. (2003). “Towards assessment of prosodic abilities in swedish children with language impairment”, *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 28(4), 156.

Sanır, H. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen ve aile görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Saraçlı Çelik, S. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Aydın.

Schrauben, J. E. (2010). “Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing”, *Reading Psychology*, 31(1), 82 - 92.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., Madden, N. A. (2011). “Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis”, *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.

Sucuoğlu, B. (1996). “Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 25-43.

Sulak, S. E. ve Sönmez, Y. (2019). “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Prozodileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.

Swanson, E. A. (2008). “Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis”, *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 115-133.

Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). “Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği”, *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.

Türk Dil Kurumu Sözlük [TDK] (2020). <https://www.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 25.12.2020).

Tokgöz, S. (2019). KWL (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Tuncer, N., Sak, R. ve Şahin, T. (2016). Aile eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Ülper, H. (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Yayın.

Varol, N. (2006). Aile eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vaughn, S., Swanson, E. ve Solis, M. (2013). Reading comprehension for adolescents with significant reading problems. New York: Guilford Press.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (1998). “The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities”, *Exceptional Children*, 64(3), 395-405.

Whalley, K. ve Hansen, J. (2006). “The role of prosodic sensitivity in children's reading development”, *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.

Williams, J. P. (2000). Strategic processing of text: Improving reading comprehension of students with learning disabilities. Washington DC: Special Education Programs.

Yaşar, E. ve Anılan, H. (2019). Okumada Akıcılık. Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Yıldız, M. (2013). “Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(04),1461-1478.

Yılmaz, M. (2008). “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 9, s.131-139.

Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. (2010). “Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma,” *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 124-134.



EK 1: Anket

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozodileri Arasındaki İlişki

Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL ve Banu FİLİZ tarafından yürütülen, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlkokullarda öğrenim gören Özel Öğrenme Güçlüğü tanıılı 3.ve 4.sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışmadır.

Çalışmanın amacı, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozodileri Arasındaki İlişki ile ilgili bilgi toplamaktır.

Çalışmaya katılım gönüllülük temelinde olmalıdır. Ankette, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir.

Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz

Öğrencinin Cinsiyeti	☐ Kız, ☐ Erkek
Öğrencinin Sınıf Düzeyi	
Anne Eğitim Durumu	☐ İlköğretim, ☐ Lise, ☐ Lisans, ☐ Lisans Üstü
Baba Eğitim Durumu	☐ İlköğretim, ☐ Lise, ☐ Lisans, ☐ Lisans Üstü
Kardeş Sayısı	

Prozodik Konuşma Ölçeği		4 Her zaman gözlendi. 3 Çoğu zaman gözlendi. 2 Zaman zaman gözlendi. 1 Çok az gözlendi. 0 Hiçbir zaman gözlenmedi				
		4	3	2	1	0
1	Konuşmasında, ifade ettiği durumla ilgili duygusal boyutlar hissedilir (heyecan, sevinç, şaşkınlık, üzüntü, sinirlilik)					
2	Ses tonu ifade ettiği durumu yansıtır.					
3	Tonlamada iniş ve çıkışlar hissedilir.					
4	Cümlelerindeki bağlaçlarda, duraksama yoluyla anlam üniteleri hissedilir.					
5	Konuşmasında nefes alıp-verme duraksamaları hissedilmez.					
6	Konuşmasında gereksiz duraksamalar görülmez.					
7	Konuşmasında gereksiz kelime tekrarları görülmez.					
8	Konuşması anlamayı güçleştirecek kadar hızlı veya yavaş değildir.					
9	İfadeleri net ve pürüzsüzdür.					
10	Konuşmasında teklemeler görülmez.					
11	Konuşması başından sonuna kadar tonal bir bütünlük içindedir.					
12	Konuşmasında telaffuza dikkat eder.					
13	Konuşmasındaki vurgulamalar ifade ettiği durumla bir bütünlük içerisindedir.					
14	Konuşmasında ilgili yerlerde vurgulamalar hissedilir.					
15	Konuşmasında ses yüksekliğinin işitmeye uygun olmasına dikkat eder.					
16	Konuşmasında cümleleri uygun yapıda kurmaya dikkat eder.					

Prozodik Okuma Ölçeği		4 Her zaman gözlendi. 3 Çoğu zaman gözlendi. 2 Zaman zaman gözlendi. 1 Çok az gözlendi. 0 Hiçbir zaman gözlenmedi				
		4	3	2	1	0
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı guruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					