

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN 9- 12 YAŞ
ÇOCUKLARDA HIZLI OKUMA EĞİTİMİNİN BENLİK
ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Aslıhan SOZAK

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

İstanbul-2023

TEZ TANITIM FORMU

YAZAR ADI : Aslıhan SÖZAK
SOYADI

TEZİN DİLİ : Türkçe

TEZİN ADI : Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan 9 – 12 Yaş Çocuklarda Hızlı Okuma Eğitiminin Benlik Algısı Üzerine Etkisi

ENSTİTÜ : İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

ANA BİLİM DALI : Psikoloji Anabilim Dalı

TEZİN TÜRÜ : Yüksek Lisans

TEZİN TARİHİ : 11.01.2023

SAYFA SAYISI : 139

TEZ DANIŞMANI : Dr. Öğr. Üyesi Fatih Bal

DİZİN TERİMLERİ : Özgül Öğrenme Güçlüğü, Kendilik Algısı, Özgüven, Hızlı Okuma Eğitimi

TÜRKÇE ÖZET : Bu araştırmanın genel amacı, özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisinin incelenmesidir

DAĞITIM LİSTESİ : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Aslıhan SÖZAK

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN 9- 12 YAŞ
ÇOCUKLARDA HIZLI OKUMA EĞİTİMİNİN BENLİK
ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Aslıhan SOZAK

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

İstanbul-2023

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının ederlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite ve ya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Aslıhan Sözak

... / ... / 2023



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Aslıhan SÖZAK.'ın Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan 9 – 12 Yaş Çocuklarda Hızlı Okuma Eğitiminin Benlik Algısı Üzerine Etkisi adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza
Başkan
Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL

İmza
Üye
Dr. Öğr. Üyesi Esra SAVAŞ

İmza
Üye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan
SEZEROĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20..

İmzası
Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç dahilinde araştırma grubu 2021-2022 yılında İstanbul ilinde Avrupa Yakasında bulunan Büyükçekmece ve Beylikdüzü İlçesine bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan bireylerden oluşmuştur. Çalışmaya 9-12 yaşları arasında 30 çocuk katılmıştır. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 30 özel öğrenme güçlüğü tanısı olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan çalışma deneysel araştırma olarak tasarlanmıştır. Deney grubundaki 15 öğrenciye 8 hafta boyunca toplam 32 saat hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çocukların algıladıkları özgüven ve kendilik algısı düzeyini belirlemek amacıyla çocuklar için benlik algısı profili kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hızlı okuma eğitiminin özgül öğrenme güçlüğüne sahip 9-12 yaş arası çocuklarda benlik algısını olumlu yönde etkilediği hipotezi sınanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin eğitim durumuna göre hızlı okuma etkinliği öncesi ve sonrası benlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların babalarının eğitim durumuna göre hızlı okuma etkinliği öncesi ve sonrası benlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında hızlı okuma eğitiminin özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda benlik algısının geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: özgül öğrenme güçlüğü, benlik algısı, hızlı okuma eğitimi

SUMMARY

The general objective of this research is to examine the effect of speed-reading training on self-perception in 9- to 12-year-old children with specific learning disorders. In line with this objective, the study group consisted of individuals receiving training at the Special Education and Rehabilitation Centers in Büyükçekmece and Beylikdüzü Districts on the European Side of Istanbul during 2021-2022. 30 children between the ages of 9 and 12 took part in the study. A total of 30 individuals diagnosed with specific learning disorders, that is, 15 in the experiment group and 15 in the control group, were included in the study. The study was designed as experimental research. A total of 32 hours of speed-reading training was given to 15 students in the experiment group for 8 weeks. Personal data forms prepared by the researcher were used as data collection tools, and self-perception profiles for children were used to determine the level of self-confidence and self-perception as perceived by children as part of the study. In line with the objective of the study, the hypothesis that speed reading training positively affects self-confidence and self-perception in children between the ages of 9 and 12 with specific learning disorders was tested. It has been observed that there were no significant differences in the self-perception of children with specific learning disorders before and after the speed-reading activity based on the education of their mothers. It has been observed that there were no significant differences in the self-perception of children with specific learning disorders before and after the speed-reading activity based on the education of their fathers. Under the light of the conclusions of the study, it can be said that speed reading training can be an effective method in improving the self-perception of children with specific learning difficulties.

Keywords: special learning disorders, self-perception, speed reading training

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

TEZİN AMACI

1.1.Araştırmanın Önemi.....	6
1.2. Araştırmanın Hipotezleri.....	7
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Araştırmanın Amacı.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Öğrenme	8
2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü	9
2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı.....	10
2.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Öğrenme Güçlüğü'nü Etkileyen Faktörler	12
2.1.4.1. Genetik Faktörler	12
2.1.4.2. Beyin Yapısı ve İşleyişiyle İlgili Faktörler	13
2.1.4.3. Çevresel Faktörler	14
2.1.4.4.Tıbbi Faktörler	15
2.1.5. Özel Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kuramlar.....	16
2.1.5.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı	16
2.1.5.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	16
2.1.5.3. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı	17
2.1.5.4. Fonolojik Kuram	17
2.1.5.5. Diğer Kuramlar	18
2.1.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Tanı ve Değerlendirme	19
2.1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri	20
2.1.7.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)	21

2.1.7.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi).....	21
2.1.7.3. Matematiksel Güçlük (Diskalkuli).....	22
2.1.7.5. Dil ve Konuşma Güçlüğü.....	24
2.1.7.6. Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü	24
2.2. Okuma.....	25
2.2.1. Okumanın Tanımı	25
2.2.2. Okumanın Gelişimi	26
2.2.3. Okumanın Bileşenleri	28
2.2.3.1. Sesbilgisel farkındalık.....	28
2.2.4. Okuma Hızı	29
2.2.5. Doğru Okuma.....	29
2.2.6. Hızlı Okuma.....	30
2.2.3.1. Hızlı Okuma Yaklaşımları	32
2.2.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım	32
2.2.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım	33
2.2.3.1.3. Yapılandırıcı Yaklaşım.....	33
2.2.3.2. Hızlı Okuma Uygulamalarının İçeriği	33
2.2.3.2.1. Eski Alışkanlıkları Önleme.....	34
2.2.3.2.2. Görme Çabukluğunu Geliştirme	35
2.2.3.2.3.1. Dikkat Düzeyi.....	35
2.2.3.2.3. Kelime Tanıma Becerilerini Geliştirme	36
2.2.3.2.4. Görme Yelpazesini Geliştirme	36
2.2.3.2.5. Geri Dönüşleri Önleme.....	37
2.3. Benlik.....	37
2.3.1. Tanım	38
2.3.2. Çocukta Benlik ve Özgüven Gelişimi.....	43
2.3.3. Benlik ve Özgüvenin Artırılması	44
2.4. Benlik Kavramı ve Tanımı.....	44
2.4.1. Benlik Saygısının Oluşumu ve Gelişimi	45
2.4.2. Çocukluk Döneminde Benlik Saygısı Gelişimi	46
2.4.3. Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı.....	47
2.4.4. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler	48
2.4.5. Benlik Saygısı ile İlgili Yaklaşımlar	50
2.4.5.1. Freud'un Psikoseksüel Kişilik Gelişimi Kuramı.....	50
2.4.5.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı	51
2.4.5.3. Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı	52

2.4.5.4. Adler ve Jung'a Göre Kendilik Saygısı	52
2.4.5.5. Rogers'a Göre Benlik Saygısı	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1.Ebeveyn Onay Formu	54
3.3.2.Kişisel Bilgi Formu	55
3.3.3.Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili	55
3.4. Uygulama Metinlerinin Hazırlanması	56
3.4. Hızlı Okuma Uygulama Programı	57
3.6.Verilerin Analizi	59

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA	87
EKLER.....	106

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubunun Sosyodemografik Özelliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları	60
Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Betimsel Analiz Sonuçları	62
Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği t-Testi Analiz Sonuçları	63
Tablo 4. Katılımcıların Deney Grubu Sınıf Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları	64
Tablo 5. Katılımcıların Kontrol Grubu Sınıf Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları	65
Tablo 6. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Gelir Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları	67
Tablo 7. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Yaş Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları	68
Tablo 8. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Anne Eğitim Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 9. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Baba Eğitim Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları .	73
Tablo 11. Deney Grubunun Ön-test Son-test Puanlarının Eşleştirilmiş t-Testi Analiz Sonuçları	75
Tablo 12. Kontrol Grubunun Ön-test Son-test Puanlarının Eşleştirilmiş t-Testi Analiz Sonuçları	78

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖÖG	:	Özgöl Öğrenme Güçlüğü
KBF	:	Kişisel Bilgi Formu
SPSS	:	Statistical Package For Social Sciences
Vd.	:	Ve Diğerleri



ÖNSÖZ

Bilindiği gibi doğduğumuz halimizle hayatta kalmamız imkansızdır. Öğrenme, insanoğlunun doğumu ile başlayan ve yaşamı boyunca devam eden en önemli becerisi ve gereksinimidir. Öğrenme ile hayata entegre oluruz. Öğrendiklerimizi hayata aktararak yaşama değer katarız. Günümüzde öğrenmenin en yoğun gerçekleştiği alanlar sınıf ortamlarıdır.. Sınıf ortamında gerçekleşen akademik öğrenme insanın yaşamının çocukluk ve ergenlik yıllarının neredeyse tamamını kapsayan bir süreçtir. Bazı çocukların akranları ile aynı eğitimi almasına rağmen okuma, yazma, matematik gibi akademik alanlarda öğrenme güçlüğü yaşadıklarını gözlemleriz. Bu çocuklar zeka olarak normal veya üstün zekalı çocuklardır. Öğrenme sürecinde yaşanan bu aksaklık, öğrenme güçlüğü yaşayan güzel evlatlarımızın benlik algısını adeta baltalar. Çocuk hem yakın çevresinden aldığı olumsuz değerlendirmeler ile hem de akranları ile kendini sürekli karşılaştırarak bu olumsuz algıyı pekiştirir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bu problemi aşmasının tek yolu eğitimidir. Hızlı okuma eğitiminin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda düşük benlik algısının olumlu olarak etkileneceği varsayımı ile bu eğitim çalışmamıza konu edilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan tüm çocuklara bugünün yetişkinlerinin yapması gereken görevler vardır : bildiklerimizi etkili yollarla onlara öğretmek ve öğretirken de sabırlı, şefkatli ve onarıcı olmak ve öğretme yöntemlerimizi, bildiklerimizi diğer yetişkin çevremizle cömertçe paylaşmak.

Tez süresince oyun ve paylaşım zamanlarından aldığım çocuklarım Ela'ya ve Kerem'e anlayışları için teşekkür ederim.En büyük destekçim, ilk öğretmenim annem Fatma Er'e bu süreçteki maddi ve manevi desteğinden ötürü teşekkürü borç bilirim. Değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL'a deneyimlerini benle paylaştığı, bana yol gösterdiği ve çalışmalarımı nitelikli bir şekilde sürdürmeme katkı sunduğu için teşekkür ederim.

Aslıhan SÖZAK

GİRİŞ

Okumayı öğrenmek tarihsel süreçte insanoğlunun en önemli kazanımlarındandır. Okumanın akademik, ekonomik, sosyal, politik ve kişisel bir değer olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Baştuğ, 2021). Okuma, insanın kendisini fark etmesini, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesini sağlar. Dil ve kişiliği geliştirmenin en etkili araçlarından birisi olan okuma, bir bakıma anlama faaliyetidir (Özbay, 2006, s.163). İnsanın yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında da okumanın etkin bir yeri vardır. Bir diğer yönüyle okuma, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biridir. Okumayı öğrenmek için çaba sarf eden birey daha sonra öğrenmek için okuyacaktır. Okuma sayesinde bir yandan zihinsel ve duygusal süreçler gelişirken diğer yandan toplumsal yaşamda ihtiyaç duyulan sosyal kimlik inşa edilir. Okumanın insan yaşamında bu kadar güçlü etkiye sahip olması, anlama yeteneğini geliştirmedeki anahtar rolünden kaynaklanmaktadır (Ceyhan ve Yıldız, 2021).

Bireyler çocukluk yıllarında okumayı öğrenmek için büyük çaba sarfeder. Bu yıllarda okumayı öğrenmek için okuma çalışmaları yapar. Daha sonra hayatı boyunca öğrenmek için okur. Okuma becerisine sahip olmak, bir öğrenme anahtarına sahip olmak demektir (Akyol, 1997). Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Özdemir, 1990, s.17). Genellikle, öğrendiklerimizin yüzde 1'ini tatma, yüzde 1,5'ini dokunma, yüzde 3,5'ini koklama, yüzde 11'ini işitme, yüzde 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede yüzde 94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005).

Zihinsel gelişim sürecinde okuma, konuşma ve yazma ile güçlenir (Sidekli, 2010). Okuma, temel eğitimde olduğu gibi ileri eğitimde de öğrenci için önemlidir. Okuma becerisi sadece Türkçe dersinde değil, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi derslerde de öğrencinin akademik başarısını belirleyecek önemli bir beceridir (Baştuğ, 2021). Eğitim dışında, hayata entegre olma, kişisel ve mesleki gelişim, zihinsel ve ruhsal gelişim alanlarında da okumanın sağladığı yararlar yadsınamaz.

Doğduğumuz anda sahip olduğumuz bilgi düzenimizde yaşamımızı sürdürmemiz imkansızdır. İnsan diğer canlılardan farklı olarak dünyaya geldikten sonra çok fazla şey öğrenmek zorundadır. Bu denli yoğun bilgi edinimi, insana özgü çok güçlü bir öğrenme

kapasitesi ile mümkündür. Öğrenme kapasitesi ve becerisi insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir denilebilir (Karaca, 2022).

Öğrenmenin büyük çoğunluğunu sınıf ortamında gerçekleştirir (Ormrod, 2016). Bazı çocukların normal veya üstün zekâ düzeyinde olmasına ve akranlarıyla birlikte aynı eğitimi almasına rağmen bazı alanlarda öğrenme güçlüğü yaşadığı gözlenmektedir. Bu durum özel öğrenme güçlüğü olarak tanımlanır. Özel öğrenme güçlüğü, nörogelişimsel bir bozukluktur. Nörogelişimsel bozukluklar genetik veya çevresel nedenlere bağlı olarak nörolojik sistemin gelişimi sırasında ortaya çıkan problemlere bağlı görülen durumlardır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların en önemli özellikleri okuma, yazma veya matematik becerilerinde yaşlıtlarına ve zihinsel gelişim düzeyine oranla düşük başarı göstermesi, dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etmede sorunlar yaşamasıdır. Bu sorunlardan birinin ya da birden fazlasının görülmesi çocuğun çevresiyle olan iletişimini, okul başarısını, mesleğini ve benlik saygısını olumsuz etkilemektedir (Korkmazlar, 2008; Öktem, 1999) Zekâ düzeyi normal veya normalin üstünde olmasına rağmen okumayı öğrenebilmede güçlük belirgindir. Ses harf ilişkisi kurabilmekte zorlanır, harfleri karıştırır (özellikle b-d, p-g). Okurken harf veya sözcük atlama, harf veya sözcük ekleme olabilir. Yazı yazması yavaştır, belli bir düzende yazabilmekte zorluk çeker. Tahtada yazılan yazıyı defterine kopya edebilmekte güçlük çeker. Eksik harf, hece veya fazla harf, hece yazabilir, kelimeler arasında boşluk bırakmaz. Matematik sembolleri öğrenebilmekte zorluk yaşar, bu sembolleri karıştırabilir (+, x). Paraları tanımakta, saati öğrenebilmekte, çarpım tablosunu ezberleyebilmekte zorlanır. Günleri, ayları, mevsimleri sıralayabilmekte sorun yaşar (Korkmazlar 2007) DSM-V'te belirtildiği gibi, özgül öğrenme güçlüğü yaşam boyunca negatif işlev sonuçlarına, düşük akademik başarıya, lise terkine, ortaokulda düşük notlara, psikolojik stresin artmasına, ruh sağlığının bozulmasına, işsizliğin artmasına ve gelirin düşmesine neden olabilir. Okulu bırakma, depresif semptomların, intihar oranının artmasına yol açabilir (DSM-V, 2013).

Okul dönemiyle beraber çocukların bazı görev ve sorumluluklar ile başa çıkması beklenmektedir. Davis ve Buss (2012) akademik başarının yanı sıra çocuğun akran ilişkisi kurma, yeni duruma ve sisteme uyum sağlama gibi görevlerde de başarı göstermesinin beklendiğini ifade etmişlerdir. Çoğunlukla okuma, yazma gibi beceri alanlarında çocuk akranları ile benzer performans göstermediği fark edilen öğrenme

sorunlarının çocuğun gelişmekte olan kendilik algısını, psikolojik iyi oluşunu etkilemektedir (Vogler ve ark., 1985).

Root ve Stifter (2010), anne babanın yeni olan okul ortamına uyum sağlanması ve yaşanılan olumsuz durumlarla bař edilebilmesi için problem çözme becerilerini öğretmesi, duygu koçluğu yapması gibi destekleyici yaklaşımlarının ocuk üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan cezalandırması, eleştirmesi gibi destekleyici olmayan yaklaşımlarda bulunmalarının ise çocuğun uyumunu ve akran ilişkini olumsuz etkilediği bildirilmiştir (Root ve Stifter, 2010). Çocuęun karşılaştığı akademik, duygusal ve sosyal problemlerle etkili şekilde bař edebilmesinde ve dolayısıyla olumlu bir kendilik algısı geliştirebilmesinde anne-babanın rolü olduğu dūřünülmektedir, özellikle duygu sosyalleştirme tepkilerinin öneminin yadsınamayacağından söz edilmektedir (Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Yaęmurlu ve Altan, 2010).

Öğrenmede sorun yaşayan veya öğrenemeyen çocuğun neden öğrenemediğini tespit etmek, öğrenmeye destek olmak için önemlidir. Zihinsel yetersizlik, gelişimsel dönemde görülebilen davranışlarına da yansiyabilen yetersizliğin yanında zekâ fonksiyonlarının normalin altında olma durumudur. Zihinsel potansiyeli yetersiz olan çocukta öğrenmede güçlükler yaşaması normaldir. Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar zihinsel yeterlilikleri normal sınırlar içinde olmasına rağmen, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklardır. ÖÖG yaşayan çocukların en belirgin özelliği, okul başarısızlıkları ve okuma güçlüğüdür (Özen, 2015).

Yapılan çalışmalarda özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların dūřük kendilik algısına sahip oldukları bildirilmiştir (Rothman ve Cosden, 1995; Lawrence ve Sathiyaseelan, 2019). Özel ğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda kendilik algısının iyileştirilmesine yönelik çeşitli yöntemler kullanılmakta olup bunların etkinliğine yönelik çalışmalar devam etmektedir. Özel ğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda kendilik algısının iyileştirilmesinde kullanılan yöntemlerden birisi de hızlı okuma eğitimidir.

Öęrenme Güçlüęü olan çocukların sahip oldukları zihinsel kapasitelerine rağmen okulda yaşadıkları, özellikle okuma, yazma ve aritmetik derslerindeki başarısızlıkları (Miller, Butler & Lee, 1998), onları kendileri hakkında olumsuz dūřünmeye itmekle birlikte benlik saygısı ve kendini kabul düzeylerine de olumsuz yönde yansıdağı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Bear, Minke & Manning, 2002).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, değersizlik duygularını dış çevreden gelen uyaranlarla pekiştirdiklerinde kendilerini aciz, çaresiz ve yetersiz hissedebilmektedir. Bu durum ise öz benliklerini önemli ölçüde zedelemektedir (Yıldız, 2004). Öğrenme güçlüğü yaşaya çocukların %80'i okuma güçlüğü yaşamaktadır (DSM-V 2013) Okuma güçlüğü yaşayanlar akıcı okuyamaz, okuduğunu anlama noktasında problemler yaşar. Okuyucu profili açısından zayıf okuyucu kategorisine girerler. Zayıf okuyucu ve akıcı okuyucu arasında öncelikle okuma becerisi yönünden zamanla da genel akademik ve diğer yaşamsal alanlarda bir fark ortaya çıkmaktadır. Juel'e (1998) göre 1 sınıfın sonunda okumayı yeterli düzeyde kazanan öğrenci ile zayıf okuma becerisine sahip öğrencinin okuduğu toplam potansiyel kelime sayısı arasında neredeyse yarı yarıya fark oluşmaktadır. Buna göre 1. sınıfın sonunda okumayı başarmış bir öğrenci metinde ortalama 18.681 kelime görürken, okumayı yeterince kazanamamış ve zayıf bir okuyucunun aynı şartlarda sadece 9.975 kelime göreceğini bildirmiştir. Bu fark sınıf düzeyi yükseldikçe artmakta ve geriden gelen okuyucular akranlarına asla yetişememektedir (Baştuğ, 2021). Shaywitz'a (2005) göre lise düzeyine gelindiğinde zayıf okuyucular akranlarına göre yaklaşık 4 yıl geriden gelmektedir.

Öğrenme kişinin doğumuyla başlayan, gelişim dönemlerine has bazı özellikler kazanması ile hayat boyu devam etmekte olan bir süreçtir. Okul yılları bu süreçte çocuklar için akademik becerilerin kazanıldığı ve kendisini akranları ile karşılaştırabildiği ilk dönem olduğundan çocuğun kendilik gelişimi ve psikolojik iyi oluşu açısından son derece önemlidir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin yazı ile entegre olmuş yaşamla uyumlu birliktelik sürdürmesi için okuma becerilerinin geliş(tiril)mesi çok önemlidir. Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin kendilik algısı ve özgüvene etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

Yapılan araştırmanın özellikleri birinci bölümde ele alınmıştır. Bu bölümde ilk olarak problemden, sayılılardan, hipotezlerden, sınırlılıklardan, araştırmanın amacı ile öneminden bahsedilmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmanın kavramsal çerçevesi içerisinde tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ilgili literatür çalışması yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü tanımı yapılmadan önce öğrenme kavramı ayrıntılı olarak irdelenip açıklanmıştır. Öğrenme güçlüğünün ilk tanımı ne zaman yapıldığı, günümüze kadarki zamanlar boyunca hangi isimlerde anıldığından bahsedilmiştir. Özgül öğrenme güçlüğünün tanı kriterleri ve alt başlıkları açıklanmıştır.

Araştırmada yer alan yöntem, üçüncü bölümü oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile istatistik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin istatistiki analizinden bahsedilmiştir. Bulgulara yer verildikten sonra sonuç başlığı altında, yapılan araştırmada elde edinilen bilgi ve bulguların beraber yorumlanıp çeşitli sonuçlarla değerlendirilmesiyle çalışma sonlandırılmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

TEZİN AMACI

Araştırmanın bu bölümünde problem ve bu bağlamda; araştırmanın amaç, önem, varsayım, sınırlılık ve bu araştırmayla ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1.Araştırmanın Önemi

Hızlı okuma: “Kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini artırmaları” demektir (Ruşen, 2006: 55). Gelişen dünya şartları, yeniçağda insanların birtakım nitelikler kazanmasını zorunlu kılmıştır. Hızlı ve etkili okuma becerisi de bu niteliklerden birisidir.

Düşünme hızını artırarak anlama düzeyini ve algılama becerisini geliştiren, araştırma ve inceleme çalışmalarında kısa ürede daha çok bilgiye ulaşılmasını sağlayan (Ünalın, 2006), bireye aynı okuma süresi içinde daha çok okuma imkânı sunan, daha çok zamana sahip olma ve daha iyi anlama/hatırlama fırsatı sağlayan, profesyonel iş hayatında, okul hayatında daha başarılı olmayı, bilgi çağı adı verilen yeniçağa ayak uydurabilecek bilgi ve kültür düzeyine daha çabuk ulaşabilmeyi sağlayan, karar verme ve intikal yeteneğini artıran (Dedebalı, 2008) hızlı okumanın önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Ancak artan bu öneme karşın bu konuda ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu söylemek de mümkündür. Bu çalışmalar ise daha çok okuma hızı-anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dönüktür. Bozan (2012) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin, Dedebalı (2008) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin, Soysal (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 5. sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin, Yalçın, Erdoğan-Çeltik ve Altınok (2017) tarafından yapılan araştırmada ise hukuk fakültesi 1. sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine olan etkisi incelenmiş, yapılan çalışmalar sonucunda hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Ancak hızlı okumanın bireylerin özgüven ve kendilik algısı üzerine yapılmış bir çalışma olmamakla beraber hızlı okumanın mesleki imkanlara olumlu etkisinin yanında bireylerin özgüven

ve kendilik algısı üzerinde önemli etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma bu yönüyle önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkısının önemli olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Hipotezleri

H0: Özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklara uygulanan hızlı okuma eğitiminin deney grubu çocukların benlik düzeyleri kontrol grubuna göre olumlu yönde artmayacaktır.

H1: Özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklara uygulanan hızlı okuma eğitiminin deney grubu çocukların benlik algısı düzeyleri kontrol grubuna göre olumlu yönde artacaktır.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılacak kişilerin soruları içtenlikle cevaplayacakları varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın örneklemini evreni temsil ettiği ve çalışmaya katılan bireylerin; Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği ölçeğinde olan maddeler gerçek durumları resmettiği şekilde ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Çalışmada yer alan ölçeğin örneklemin 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısını doğru ölçtüğü varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma İstanbul'daki 9-12 yaş arası katılımcılar ile ve incelenen değişkenler, yer alan Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Ayrıca çalışma sonuçları yalnızca araştırmaya katılan örneklemin demografik ve kişisel bilgilerine benzer özelliklere sahip bireylere katılmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisinin incelenmesidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Öğrenme

Doğduğumuz andan itibaren başladığımız eğitim ve öğrenme sürecinde hepimiz aynı performansı ortaya koyamayız ve aynı hızda öğrenemeyiz her birimizin daha iyi ve daha kötü olduğu alanlar vardır. Sonuçta farklı alanlarda farklı hızlarda üretim yapan insan toplumu ortaya çıkar. Bu farklılıkların sonsuz kombinasyonları yaşamdaki zenginliği ortaya çıkarır (Karaca 2022). Bireylerin gelişmesinde ve farklılaşmasını da kalıtsal özellikleri ile içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevrenin etkileşimi önemli rol oynar. Vücudumuzdaki genlerin %99.5'i bütün insanlarla aynıdır bu genler insanların ortak özelliklerini oluşturur. Geri kalan % 0,5 ise bizi diğerlerinden ayıran ve her birimizi biricik yapan özelliklerimizi belirler (Jensen, 2000). Eşsiz bir varlık olarak dünyaya gelen çocuk, ailesi ve içinde bulunduğu toplumla etkileşime girerek değişir. Birey özellikle çocukluk döneminde ailesinden ve yakın çevresinden çok etkilenir ancak her çocuk getirdiği farklı kalıtsal özellikler nedeniyle aynı aile ya da toplum içinde yaşasa bile farklı yaşantılar geçirir ve farklı davranışlar öğrenir. bu nedenle aynı ortamda yetişen kardeşler de birbirlerinden çok farklı olabilir (Erden ve Altun, 2008).

Öğrenme bireysel ve öğrenenin zihinsel çabasını gerektiren bir süreçtir. Geleneksel olarak öğrenme, 'bireyde yaşantılar sonucu kalıcı davranış değişikliği meydana getirme süreci' olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecinin doğrudan gözlemlenebilir kısmı, bireye sunulan uyarıcılar ve bireylerin bu uyarıcılara verdiği davranışlardır. Öğrenme sürecinin doğrudan gözlenebilen bu kısmının yanı sıra her bireyin öğrenme sürecinde yapması gereken zihinsel ve fizyolojik etkinlikler vardır. Öğrenmenin önemli bir parçası olan bu etkinliklere doğrudan gözlemlemek mümkün değildir

Son yıllarda öğrenme üzerine yapılan çalışmalar öğrenme sürecinin bilişsel ve nörofizyolojik boyutu üzerinde odaklanmaya başlamıştır bu yaklaşımlara göre, öğrenme sürecinde öğrenen dış dünyadaki uyarıcıları duyu organlarıyla alır ve alınan uyarılar sinir sistemi yoluyla beyne iletilerek gerektiğinde yeniden yorumlamak ve işlemek üzere depolanır

Öğrenme yaşantı ve tekrarlarla meydana gelen kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (MEGEP, 2014:3). Okul öncesi dönem çocuklarının hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmesi; onların çevresindeki kişilere, olaylara, ortamlara, kendine özgü duyuş, düşünüş ve davranış biçimlerinden faydalanarak yeni durumlara uyum sağlamasını desteklemektedir (Aslan, 2015:577). Öğrenme bireyin, yaşamı boyunca devam eden; yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi ve kendini geliştirebilmesine yönelik davranışlarını etkileyen, yeni alışkanlıklar ve tutumlar kazanmasını sağlayan süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, bireyin içinde bulunduğu sosyal, psikolojik ve fizyolojik koşullardan etkilenmekte ve kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bu durum öğrenmenin kişisel boyutunu ortaya koymaktadır. Öğrenme, öğretme ilişkisi açısından öğrenme incelediğinde ise öğrenmenin daha çok sosyal ve kültürel bir boyutla ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır (Özer, 2005:105). Böylece öğrenme sonucu ortaya çıkan insan gelişimi, çevre ve kalıtım arasındaki sürekli ve karşılıklı etkileşimin ürünü olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2016:3).

Öğrenmenin davranışlarla ilgili bir değer olduğu (Seven ve Engin, 2008:190); öğrenmenin gerçekleşmesiyle olumlu ya da olumsuz davranış değişikliği meydana geldiği ifade edilmektedir. Bu değişim; gözlenebilir, yaşantıyla kazanılmış, sadece büyümeyle birlikte ortaya çıkan bir sonuç olarak geçici olmayan bir yapıda gerçekleşmektedir. Böylece öğrenme yaşantı sonucunda gelişen ve ortaya çıkan bir ürün olarak değerlendirilmektedir (Keleş ve Çepni, 2006:80).

Çocuklar, yaşadığı sosyal çevrede kurduğu iletişim ve etkileşim sonucu öğrenebilmektedir. Kurulan iletişim ve etkileşimin bireylere göre farklılık göstermesi, öğrenme eyleminin her bireyde aynı sonuçlara yol açmadığını göstermesi açısından önemlidir (MEGEP, 2014:4). Ayrıca öğrenmenin hayat boyu devam eden bir etkinlik olması, bireylerde görülen farklılığın sürekliliğini desteklemekte; etkilediği değer sistemi ve inançlara yansıdığı ifade edilmektedir (Özer, 2005:105).

2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü terimi ilk olarak 1963'de Samuel A. Kirk tarafından okulda ciddi öğrenme sorunları yaşayan fakat belirli diğer engelleri bulunmayan öğrenciler için ortaya atılmış olup konuşma, dil, okuma-yazma, imla, aritmetik alanlarda biri ya da bir kaçının gelişiminde gerilik olarak ifade edilmiştir (MEGEP, 2014:4). Özel öğrenme

güçlüğü, kişinin öğrenme yeteneğinin temelindeki problemler olarak tanımlanmaktadır (Coşkun ve ark., 2018). Özel eğitim alanında sık rastlanılan yetersizlikler kategorisinde yer alan özel öğrenme güçlüğü; tıbbi değerlendirme sonucunda tanı konulan, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim hizmetlerinin belirlendiği bir özel gereksinim alanı olarak ifade edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, ortalama ya da yüksek bir zekâyâya sahip olmasına rağmen, temel akademik becerilerde güçlük çekmektedir. Bu güçlük daha çok okuma, yazma, dinleme, konuşma ve matematiksel becerilerde ortaya çıkmaktadır (Melekoğlu ve Yıldız, 2021:4).

Sorun yaşanan bu beceri alanları tarih, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi derslerin öğrenilmesini zorlaştırmakta ve günlük faaliyetleri etkileyebilmektedir (APA, 2018).

Öğrenme güçlüğü ile zihinsel yetersizliği birbirine karıştırmamak gerekir. Özel öğrenme güçlüğü'nün en temel özelliği, normal ya da normalüstü zekâyâya ve aldığı eğitime rağmen öğrenmede yaşanan sıkıntılardır (MEGEP, 2014:5). Bu sıkıntılar, çocuğun bilgiyi öğrenme aşamasında çeşitli güçlükler olarak ortaya çıkmaktadır (MEGEP, 2014:5). Özel öğrenme güçlüğü'nün merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklanan bir sıkıntı olduğu ve okul öncesi dönemde konuşmanın gecikmesi, konuşmada yaşanan çeşitli sıkıntılar, içe kapanıklık, motor beceriler ve kavram gelişimindeki zorluklardan kaynaklı çocuğun sosyal hayata ve çevreye uyumunu zorlaştıran durumlar olarak ifade edilmektedir (Uysal, 2013:4-5).

Özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden hastalıklar ya da sıkıntılar çeşitlidir, bu nedenle özel öğrenme güçlüğü tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum aynı zamanda öğrenme güçlüğüyle ilgili ortak bir tanımın bulunamamasının da nedeni sayılmaktadır (Çelik, 2019:13).

2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı

Öğrenme güçlüklerinin prevalansı geçtiğimiz 20 yıl içinde bu bozukluğun tanı almasına istinaden artmıştır. Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü tanılmasında verilerin kayıt altına alınmaması ya da kaydedilen verilerin paylaşılmaması ve bazı aileler tarafından gizlenmesi sebebiyle görülme sıklığının tam olarak belirlenemediği düşünülmektedir. Görülme sıklığı hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar görülsede mevcut yetersizliğin okul çağı çocuklarında yüzde 5 olduğu

belirtilmiştir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli öğrenciler arasındaki yüzde 39,2'lik kısmı özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır (U.S. Department of Education, 2016). Türkiye'de ise rehberlik araştırma merkezlerinde özel gereksinimli öğrenciler arasındaki yüzde 3'lük kısmı özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye'deki oranın bu denli az olmasında eğitim imkânlarının ve tanılamaların yetersizliğinin etkili olduğu düşünülmektedir (Özer, 2022)

ABD Eğitim Bakanlığı, özel öğrenme güçlüğü tanılı 6-12 yaş grubu çocuklarla yürüttüğü araştırmada erkeklerin yüzde 67, kızların yüzde 33'lük bir oranı oluşturduklarını; 13-17 yaşındaki çocuklarda ise erkeklerin yüzde 66, kızların yüzde 34'lük oran içerisinde yer aldığı belirtilmiştir (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, 2011, akt, Özer, 2022). Türkiye'de Demir (2005), okul öncesi ve okul çağı çocuklarda özel öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmalar yürütmüş, belirlenen çocuklar arasında ana sınıfına devam eden öğrencilerin yüzde 23,5'lik bir oranı oluşturduğunu, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin ise yüzde 33,1'lik bir oranı oluşturarak riskli grup içerisinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yine Türkiye'de Balcı (2017) tarafından yürütülen güncel bir çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde disleksi riskinin yüzde 14,8 olduğu ve görülme sıklığının erkek öğrencilerde yüzde 73, kız öğrencilerde yüzde 26 olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların durumlarının fark edilmesi ilkokul yıllarında mümkündür

Yukarıda belirtilen oranlara bakıldığında özel öğrenme güçlüğü'nün daha çok okul çağında görüldüğü, kız çocuklarına oranla erkek çocuklarında daha fazla gözlemlendiği, yurt dışında görülme sıklığına yönelik daha kapsamlı çalışmaların yapıldığı sonucuna varılmaktadır. Türkiye'de görülme sıklığına yönelik çalışmaların kapsamlı olmaması, eğitim imkânlarının yetersizliği ve tanılama sürecindeki eksikliklerden dolayı mevcut oranların tam olarak tespit edilemediği düşünülmektedir (Özer, 2022)

Özel öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığına ilişkin bilgiler ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Dünya genelinde ülkelerin özel eğitim ihtiyacı duyan çocuklar açısından incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü'nün en yüksek grup olduğu görülmektedir (Orhan ve Genç, 2015:142). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, mevcut öğrencilerin %10 ile %20'sinin özel öğrenme güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir (Başar

ve Göncü, 2018:187). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sayısının özel eğitimdeki en büyük grup olarak %50'lik bir dilimi kapsadığı ifade edilmekte (MEGEP, 2014:8), fakat özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların sağlık kurulu raporları değerlendirildiğinde özel öğrenme güçlüğü oranı, %2.8 olarak görülmektedir (Şahin, Altun ve Kara, 201).

Özel öğrenme güçlüğü epidemiyolojisine yönelik yapılan araştırmalar, daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesinden dolayı disleksi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmalar özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin %80'inin okuma konusunda sıkıntı yaşadığını göstermektedir (APA, 2018). En sık görülen özel öğrenme güçlüğü disleksi olması, bu güçlüğü neden bu kadar dikkat çektiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır (Kuerten ve ark., 2020:264). Ayrıca özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin %3-6 oranında diskalkuli (Shalev ve ark., 2000:59); %15 ile %34 oranında disgrafi (Smits-Engelsman ve ark., 2001:89-90); %5 oranında sözel olmayan öğrenme güçlüğü ve %50-80 oranında dil güçlükleri saptandığı vurgulamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü görülme sıklığında, erkeklerde kızlara oranla daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (APA, 2013:73; Görker ve ark., 2017:347).

2.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Öğrenme Güçlüğü'nü Etkileyen Faktörler

Özel öğrenme güçlüğü'nü etkileyen faktörler bilinmesine rağmen, kesin nedeni bilinmemektedir (MEGEP, 2014:8). Ancak özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri, zincirleme bir etkiye sahiptir (Wilmshurst, 2009). Bu nedenle güçlükler hem birbirlerinin nedeni hem de sonuçları olabilmektedir. Genetik, çevresel ve tıbbi durumlar beyin yapısı ve işleyişi ile özel öğrenme güçlüğü'ne eşlik eden diğer faktörler özel öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini, süreci ve sonucunu etkilemektedir (Çiftçi, 2018:84).

2.1.4.1. Genetik Faktörler

Kalıtsal özellikler, özel öğrenme güçlüğü'ne yol açmaktadır (Çelik, 2019:15; Melekoğlu ve Yıldız, 2021:13; Uçgun, 2003:204). Özel öğrenme güçlüğü'ne yönelik genetik çalışmalar incelendiğinde, genetik hastalıkların diskalkuliye neden olduğu vurgulanmaktadır (Üstün ve ark., 2019:259). Okuma bozukluğu olan aileler ve çocuklarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar; genetik faktörün diğer etmenlere göre daha baskın olduğunu, dislektik bir anne ya da babanın çocuğunda da okuma bozukluğu risk

etkeninin daha yüksek olduğu göstermektedir (APA, 2013:72). Özellikle yakın akraba evliliklerinin, bu sorunun ortaya çıkma ihtimalini arttırabileceği ifade edilmektedir (Uçgun, 2003:204). Öte yandan özel öğrenme güçlüğüne yol açan faktörler arasında yer alan genetik çalışmaları, sonuçlarının çok güçlü kanıtlar sunduğu; ancak tek başına bir kromozomun etkili olduğunu söylemek için henüz çok erken olduğu vurgusu yapılmaktadır (Çelik, 2019:16). Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, diskalkulinin kalıtsal bir durum olabileceği ifade edilse de bütün diskalkuli vakalarının kalıtsal olduğu anlamına gelmemektedir (Butterworth, 2005:464). Araştırma sonuçları okuma, matematik ve yazma güçlüğüne yaşandığı ailelerin çocuklarında bu güçlüğü ortaya çıkma olasılığının, özel öğrenme güçlüğü yaşamayan akranlarına göre 5-10 kat daha yüksek olduğu düşünülmektedir (APA, 2013:72).

2.1.4.2. Beyin Yapısı ve İşleyişiyle İlgili Faktörler

Nörogelişimsel güçlükler, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], (2013) tarafından algılama ve öğrenme sürecinde beyindeki yapısal ve işlevsel farklılıklar olarak ifade edilmekte ve bu durumun özel öğrenme güçlüğüne yol açabildiği vurgulanmaktadır (MEGEP, 2014:7). Bu güçlüğü sahip çocukların beyin yapıları incelendiğinde beyin şekilsel olarak tamamlanmadığı görülmektedir (Şahin, 2020:70).

Okuma güçlüğüne (disleksi) nedenlerine bakıldığında doğum öncesi annenin yetersiz beslenmesi, geçirilen enfeksiyonlar, doğum esnasında plasenta ve göbek kordonu anomalileri, doğum sonrası erken dönemde ateşli bir hastalığın geçirilmesi, kafaya alınan darbeler, kalıtım (Engelsiz Erişim Derneği, 2005) ve nörolojik kökenli zorlukların neden olduğu bilinmektedir (MEGEP, 2014:9). Matematik güçlüğü (diskalkuli) yaşayan çocukların temel matematiksel kavram ve işlemlerde güçlükler yaşaması; onların matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve çeşitli kaygılara yol açmaktadır. Bu durum, diskalkuli güçlüğü yaşayan bireylerde işleyen bellek yetersizliğine yol açmaktadır. İşleyen bellek yetersizliği ise matematiksel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin parmakla sayma gibi somut materyal kullanma eğilimini arttırmaktadır (Mutlu ve Soylu, 2018:492). Diskalkuliye çeşitli nörolojik problemlerin yol açabileceği bilinmektedir (Üstün, Ayyıldız ve ark., 2019:259). Bu anlamda diskalkuli edinsel ya da gelişimsel serebral bir patolojiye bağlı olarak gelişen güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Salman ve ark., 2016:172). Kesin sebebi bilinmeyen dispraksiyanın, motorik durumlarla ilişkili planlama ve programlamayla ilgili (Vaivre Douret ve ark.,

2011:637-638), nörolojik kökenli bir sorun olduğu (APA, 2013:75); sosyo-ekonomik ve doğum öncesi, sonrası durumların sebep olduğu nöromotor gelişim yetmezliklerin etkisinde geliştiği düşünülmektedir (Balki ve Emre, 2018:190). Disgrafi el-göz koordinasyonu, parmak hareketlerinin kontrolü, seslerin doğru bir biçimde algılanması, simgelerin görsel hafızada tutulmasına yönelik bir takım alt kabiliyetlerle ilgili bir problem olarak tanımlanmaktadır (Üdücü, 2019:27). Sözel olmayan bir öğrenme güçlüğü tipi olarak da bilinen dispraksiya daha çok motor becerileri kapsamaktadır (Çiftçi, 2018:9). Araştırmalar, sözel olmayan öğrenme güçlüklerinin nörofizyolojik kökenli motorik beceriler, görsel-uzaysal organizasyonel bellek ve sosyal yeteneklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda sözel olmayan öğrenme güçlükleri, dispraksiya gibi nörolojik kökenli olsa da çocuklukların davranışlarına yönelik bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2020:76). Ülkemizde, özel öğrenme güçlüğüne yönelik en az bilinen bir sorun alanı olarak nitelendirilen sözel olmayan öğrenme güçlüğünün daha çok sosyal ve duygusal ilişkilerle ilgili olduğu ifade edilmektedir (Alkan, 2008). Genel olarak dil ve konuşma güçlükleri, bir inmenin semptomu olarak serebral kan akışının bozulması nedeniyle oluşan konuşmadaki güçlük durumu olarak ifade edilmektedir (Health and Medicineinfo, 2021). Bu çocuklar beklenmedik tepkiler ve uyumsuz davranışlar gösterebilmektedir (Şahin, 2020:76).

2.1.4.3. Çevresel Faktörler

Düşük sosyo-ekonomik düzeyin yol açtığı yoksulluk, çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimleri için ihtiyaç duydukları uyarıcı ve besinden yoksun kalmaları özel öğrenme güçlüğünü tetiklemektedir. Bununla birlikte eğitim ortamlarında bulunan çeşitli sorunların neden olduğu sıkıntılar, eğitimin kalitesini ve öğrenmeleri olumsuz etkilemektedir (Melekoğlu ve Yıldız, 2021:16).

Öğrenme süreci sosyo-ekonomik düzey, duyuşsal ve fizyolojik rahatsızlıklardan etkilenmektedir. Öğrenmede güçlük yaşayan çocukların davranışları incelendiğinde; öğrenmenin stres (Uysal, 2013:6); aile, akranlar, okul, topluluklar ve kültür gibi çevresel etmenlere bağıllı şekillendiğı (Wilmshurst, 2009) ve kişinin algılarını etkilediğı ifade edilmektedir (Melekoğlu ve Yıldız, 2021:22).

Özel öğrenme güçlüğünün çok boyutlu olması (MEGEP, 2014:7-8), çocuğun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyi önemli kılmaktadır. Çocuklar arasındaki

gelişim farklılıkları, bunların öğrenme süreçleri ve çıktılarına yansımaları gelişimsel düzlemde tartışılan önemli değişkenlerden biri sosyoekonomik düzey olarak işaret edilmiştir (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2015). Çeşitli nedenlerle gelişimleri risk altında olan bireylere fırsat eşitliği sunmak ve toplumsal yaşamın etkin birer üyesi olarak onları güçlendirmek amacıyla sosyo-ekonomik düzey açısından desteklenmeleri gerekmektedir (Erdil, 2010:76). Akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçlar, akademik yetersizliklerin kaynağının çoğunlukla sosyo-ekonomik yetersizlikler olduğunu göstermektedir (Erdil, 2010:74). Çevresel etmenlerin etkisi altında gelişen doğum öncesi ve sonrası durumlar olan prematüre veya çok düşük doğum ağırlığı, nikotin bağımlılığı benzer nedenler özel öğrenme güçlüğü riskini artırmaktadır (APA 2013:72). Beyin gelişimi genetik bir miras olarak görülse de gelişim çevrenin ortak eseridir. Genetik miras ve çevre etkileşimi etkisinde ortaya çıkan özel öğrenme güçlükleri eğitimle desteklendiği takdirde etkileri en aza inebilmektedir (Wilmshurst, 2009).

2.1.4.4. Tıbbi Faktörler

Özel öğrenme güçlüğüne annenin hamilelik sırasında ilaç ve alkol kullanması, kan uyuşmazlığı, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası maruz kaldığı problemlerin neden olabileceği ifade edilmektedir (Çiftçi, 2018:85; Uçgun, 2003:204).

2.1.4.5. Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Diğer Faktörler

Özel öğrenme güçlüğüne birçok sıkıntının eşlik ettiği düşünülmektedir (Başar ve ark., 2021:328). Bazen farklı sıkıntılar (Uysal, 2013); bazen de öğrenme güçlüğüne yine başka bir öğrenme güçlüğüyle birlikte aynı anda ortaya çıktığı bilinmektedir (Yıldız ve Melekoğlu, 2020:9). Semptomlar, tek başına veya farklı kombinasyonlarda görülebilmektedir (Çelik, 2019:37).

Özel öğrenme güçlüğüne en fazla eşlik eden sıkıntılardan birisinin Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2019:19). DEHB, çocuklarda uyumsuz davranışlar, uyku bozukluğu, saldırganlık, mizaç değişkenliği ile öğrenme problemleriyle özdeşleştirilen bir rahatsızlık olarak bireyin psikolojik, fizyolojik, davranışsal ve duygusal uyum yeteneklerini etkilediği ifade edilmektedir (Yener, 2017:120).

Çocuğun hiperaktivite düzeyinin ve dikkat dağınıklığının yüksek olması, ilaç müdahalesine gereksinim duyulabileceği vurgulanmaktadır (Çelik, 2019:38). Özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden etmenlerin çok farklı olması, çok yönlü ve çok boyutlu müdahale programlarının uygulanmasına, bu güçlüğü farklı bilimlerden incelenmesine yol açmıştır (Fırat, 2019:163). Örneğin diskalkuli güçlüğü yaşayan çocukların tipik bir özelliği olan parmakla sayma eyleminin hem eğitsel nöroloji hem de psikoloji sahasında birçok araştırmanın konusu olduğu bilinmektedir (Mutlu ve Soylu, 2018:490). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara eşlik eden faktörlerin bilinmesi açısından belirtilerin gözlenmesi önemlidir. Öğrenme güçlüğü belirtileri kronik bir seyir izlediği için ömür boyu sürebilir (Çelik, 2019:36). Belirtileri zamanla azalsa da güçlükler ömür boyu devam ettiğinden depresyon, anksiyete, somatik şikâyetler gibi çeşitli ruhsal bozukluklar görülmeye devam edebilir (Çelik, 2019:39).

2.1.5. Özel Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kuramlar

2.1.5.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Bu kuram, gözlenebilir davranışların oluşmasına ve kontrolüne ilişkin görüşleri sürmüştür; davranışların çevresel faktörler tarafından nasıl kontrol edilebildiğine ilişkin çalışmalar yapmıştır (Sert Ağır, 2008:15). Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi yeni davranışların kazanılması olarak ifade etmiş; insanın öğrenme sürecini açıklamak amacıyla hayvanlar üzerinde deneyler yapmış ve bunların doğrultusunda öğrenme öğretme faaliyetlerini şekillendirmiştir (Aydın, 2000: 184). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sahip oldukları bilgi, beceriler davranışlarda kendini göstermektedir (Salman ve ark., 2016:173). Bu durum, onları ne şekilde desteklememiz gerektiği konusunda, ipuçları vermektedir.

2.1.5.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel kuramın temsilcilerinden Piaget ve Vygotsky'in fikirleri birbirine zıt gibi görünse de öğrenme ve eğitim konusundaki yaklaşımlarıyla birbirini tamamlamaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006:290). Bilişsel kuram, öğrenmeyi destekleyici süreçleri düzenleyerek; algı, bellek, duyuş, hatırlamaya ilişkin süreçleri dikkate alma, öğrenmeyi öğrencinin gelişimiyle ilişkilendirme, önceki öğrenilenlerin önemini vurgulama, öğrenme aşamalarını önemseme ve öğrenciyi öğrenme hızına göre değerlendirme gibi özelliklerin önemli olduğunu savunmaktadır. Bu anlamda, bilginin gücünü göstermesi

nedeniyle öğrenme çıktıları önemsenmektedir. Çünkü her yeni bilginin aynı zamanda yeni öğrenmelere yol açtığı ifade edilmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007:506).

Ancak özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar bilginin alınması, düzenlenmesi, bellekte depolanması ve iletilmesine ilişkin bilgiyi işleme süreçlerinin biri ya da birkaçında (MEB, 2008:4) var olan kusurlardan kaynaklanan sorunlardan dolayı öğrenmede zorluk yaşadıklarına dikkat çekilmektedir (Aslan, 2015:580). Bu sorunlar onların öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir.

2.1.5.3. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Nörobilim alanı olarak da bilinen bu kuramın, daha önce öğrendiklerimizi sağlam temellere oturtma ve daha önce hiç düşünmediklerimizi görebilme fırsatı sunduğu ifade edilmektedir. Öğrenme etkinliklerinde ön bilgilerin tekrarlanması işleminde, zihnimizde daha önce yapılmış olan nöral ağları harekete geçirmek hedeflenmektedir. Nörofizyolojik öğrenme kuramında konular günlük hayatla ilişkilendirilerek, bilgileri kaydettiğimiz uzamsal bellekten çağrılmak suretiyle, bu bilgileri daha kolay hatırladığımız konusunda birçok bilgi ve çalışmanın olduğu vurgulanmaktadır (Keleş ve Cepni, 2006:80).

Nörogelişimsel bir zorluk olarak görülen özel öğrenme güçlüğünün fark edilmesi, ilkokul döneminde çocukların okuma yazma konusunda yaşadığı sıkıntıların görülmesiyle birlikte daha çok ortaya çıktığı bilinse de okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimi, dikkat, motor gelişim, sosyal ve duygusal alanda yaşadığı birtakım sorunlar, bu güçlüğün erken yaşta fark edilmesini sağlayabilmektedir. Bu belirtiler, erken tanı ve uygun tedavinin başlanması açısından önemli görülmektedir (Aksoy, 2019:36).

2.1.5.4. Fonolojik Kuram

Özel öğrenme güçlüğünde en çok üzerinde durulan kuramlardan biri olan fonolojik kuram; okumayı ve öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma güçlüğünün temeli olarak kabul edilen dilsel (fonolojik) güçlüklerin, fonolojik bellek süreçleri ve fonolojik depo kapasitesiyle ilgili sorunlar olarak kaydedildiği ifade edilmektedir (Tercan ve ark., 2012:75). Fonolojiyle ilgili konuların araştırmacıların algılanma biçimlerine göre çeşitlendiği ifade edilmektedir (Chabon ve Prelock, 1987:126).

Fonolojik farkındalık, okumanın bir parçası olarak görülmekte (Bakker, 2006), özel öğrenme güçlüğünde fonolojik sorunlara ilişkin yapılan çalışmalarda, harflerle yazı yazma ve okumada kullanılan sesler arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir (Wesseling ve Reitsma, 2001).

Fonolojik anlamda sorun yaşayan çocuklara, erken müdahale edildiği takdirde söz konusu güçlükleri aşabilecekleri ifade edilmektedir (Anthony ve Lonigan, 2004:53). Dolayısıyla okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların gelişimsel farklılıkları fark edilmeli, erken müdahale ve destek programlarıyla çocuğun gelişimi desteklenmelidir (Melekoğlu ve Yıldız, 2021:40). Bu anlamda, okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık çalışmaları (Anthony ve Lonigan, 2004), ilkokulda okuma yazma çalışmalarını etkilediği ifade edilmektedir (Zhafirni ve ark., 2018:301).

2.1.5.5. Diğer Kuramlar

Etiyolojik kuram, dilsel işlevlerdeki kusurlar ve düşük düzeyde duyuşal görsel süreçlerin özel öğrenme güçlüğüne yol açtığını ifade etmektedir. Etiyolojik kurama göre bir güçlüğe diğere bir güçlük ya da başka bir rahatsızlık eşlik edebilir. Çoğunlukla özel öğrenme güçlüğü DEHB ile birlikte ortaya çıkar ve DEHB kadar yüksek olmamakla birlikte anksiyete bozuklukları ve majör depresif bozukluklarına yol açabilmektedir (APA, 2013:65).

Yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu ve bu süreçte bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama kadar bireysel farklılıklar konusunu kabul edilmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:1). Bireysel farklılıklara sahip özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların desteklenmesi amacıyla, öğretmenlerin sosyal yapılandırmacı pedagojinin gücünden yararlanması önemli görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü ve zihin kuramı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere yönelik zihin kuramı becerilerinin kazandırılmasına ilişkin eğitimsel programların geliştirilmesi ve bu becerilerin değerlendirilmesi önemli görülmekte; gerekli olduğu durumlarda ve erken dönemde müdahale programları ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Doğmaz ve Girli, 2017:691).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimlerine bakıldığında ise özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için geliştirilen algı-motor kuramları ile bilgi işleme kuramları dikkat çekmektedir. Bu kuramlar, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimlerine ilişkin çeşitli ipuçları vermesi açısından önemli görülmektedir (Kavsaoğlu, 1993).

2.1.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Tanı ve Değerlendirme

Özgül öğrenme güçlüğü tıbbi bir tanıdır ve ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların tıbbi tanılama ve değerlendirme süreci devlet hastanelerinde yürütülür. Çocuk Ergen ve Ruh Sağlığı ve Hastalıkları alanında uzman doktorlar tarafından yapılan değerlendirmeler ile bu tanı konur. Tanı konduktan sonra ise birey sağlık kuruluna yönlendirilir ve kurul değerlendirmesi sonucunda rapor düzenlenir. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporunun baş harflerinden ismini alan ÇÖZGER, sağlık kurulunca hazırlanan çocuğun özel gereksinimlerini belirten belgeyi ifade etmektedir. 20 Şubat 2019 tarihli 30692 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanan Yönetmelik ile çocukların değerlendirmelerine ve rapor sürecinde güncel düzenlemeler yapılmıştır.

Çocuklar İçin İşlevsellik Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF-CY), genel olarak, tüm özel gereksinimli olan tüm bireylerle ilgili değerlendirme çalışmalarında sınıflandırma sistemi olarak temel alınmaktadır. (Mutlu vd. 2021)

Başvuran bireyin özel gereksinimi olup olmadığını ve eğer varsa hangi seviyede olduğunu yapılan değerlendirmeler sonucunda kurulda yer alan uzmanlar belirler. Birey kuruldan aldığı ÇÖZGER belgesi ile rehberlik araştırma merkezlerine (RAM) gelerek randevu alır. Öğrenci okula kayıtlı ise okulun bulunduğu bölgedeki RAM'a başvurmalıdır. Herhangi bir okula kaydı bulunmayanlar ise ikamet adresine en yakın veya bakım ve barınma hizmetinden faydalandığı kurumun bulunduğu bölgedeki RAM'a başvurmalıdır (Özel Eğitim Yönetmeliği). Birey RAM'da eğitsel değerlendirmeye tabi tutulur ve bireye özgü eğitim planı oluşturulur. Rehberlik araştırma merkezlerindeki bu iş ve işlemler MEBBİS-RAM modülü üzerinden yürütülür.

Özel öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde problemlerin saptanmasına yönelik olarak farklı alanlarda değerlendirme yapılmasını sağlayan testler uygulanmaktadır. Bunlar; WISC-R Zeka Testi, Standford – Binet Zeka Testi, , Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Goodenough – İnsan Çiz Testi, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Harris Laterelleşme

Testi, Gesell gelişim Figürleri Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ – Sol Tayini Testi, GISD Sayı Dizisi Testi, Hata analizleri (Informal”Akademik Başarı Değerlendirmesi (Doğan, 2012)

Eğitsel tanılama açısından, çocuğun gelişim özellikleri ve eğitim yeterliliklerinin gözlenmesiyle bazı belirtiler fark edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü'nün ilk belirtileri okul öncesi dönemde görülse de çoğunlukla ilkokula başladıktan sonra, okuma ve yazma eylemine bağlı olarak fark edildiği ifade belirtilmektedir (MEGEP, 2014:5). Ancak okul öncesi dönemde çocukların dikkatsiz davranışlarıyla belirgin bir hale gelen problemler, ilkokulda okuma ve matematikte yaşanacak zorlukların göstergesi sayılabilmektedir.

Müdahalenin gecikmesi, etkili sonuçların alınmasını engelleyebilir. Okul öncesi dönemde konuşma ve dilde gecikmeye ilişkin güçlükler, ilkokul döneminde yaşanabilecek özel öğrenme güçlüğü riskinin belirtisi olabilir. Doğru bir şekilde teşhis edilmiş, kanıta dayalı sistematik müdahaleler, bazı bireylerde öğrenme güçlüklerini iyileştirebilir, eğitimde farklı stratejilerin kullanımı zor bir süreci kolaylaştırabilir (APA, 2013:72). Özel öğrenme güçlüğü tanılanmaz ve yönetilmezse, güçlük yaşayan bireylerin yaşamı boyunca düşük akademik başarıya, psikolojik sıkıntı riskine, kötü genel ruh sağlığına, okulu bırakma ve ileri yaşlarda işsizliğe yol açabileceği ifade edilmektedir (APA, 2018). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde problemlerin anlaşılması, tanılanması ve desteklenmesi bireylerde ortaya çıkan problemlerin bir kısmını kendi başına müdahale edilebilir kılmaktadır (Görgü, 2017:208). Özel öğrenme güçlüğünde herhangi bir ilaç kullanılmaz, tedavi eğitimle gerçekleşmektedir (Salman ve ark., 2016:173).

2.1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri

Öğrenme işleminde öğrenmeyi etkileyen olumlu faktörler kadar öğrenmenin sorunları da önemlidir (Gürsoy, 2018:1). Zihinsel, fiziksel veya psikolojik bir güçlüğü sahip olmadığı halde başarılı olamayan birçok çocuk söz konusudur. Bu çocukların başarısızlığına dikkat, aşırı hareketlilik ya da bazı alanlarda görülen güçlükler olarak ifade edilen okuma, yazma, matematik gibi öğrenme problemleri neden olabilmektedir. Bu problemler, son derece karmaşık ve benzer sonuçlar olarak tek başına ya da birlikte görülebilmektedir (Şenel, 1996:76).

2.1.7.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Disleksi; dil becerilerinde görülen yetersizlikler olan sesli okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma ve okuma alışkanlıkları ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Yıldız ve Melekoğlu, 2020:23). Disleksi güçlüğü yaşayan çocuklar, belirgin bir şekilde harf ve kelimeleri karıştırmakta ve onları tersten algılamaktadır. Kelimeleri tanımakta; ancak sesleri birleştirmede zorluk yaşamaktadır. Okuma ve konuşmadaki güçlükler, yaşitlarını geriden takip etmelerine neden olmaktadır (MEGEP, 2014:5). Bu durum, aynı zamanda disleksinin görsel ve sessel potansiyel nedenleri hakkında ipuçları vermektedir. Ancak sesbilgisel farkındalık okuma becerisi için önemli görülse de okuma güçlüğü, tek başına sesbilgisiyle açıklamak yeterli görülmemektedir (Sayar ve Turan, 2012:59). Disleksi, sadece okumanın öğrenilmesinde yaşanan bir sıkıntı değildir; genel öğrenme yeteneğiyle ilişkili tüm öğrenme girişimlerindeki güçlüklerle ilgili bir süreçtir (. Disleksi güçlüğü yaşayan bireylerin hafıza, yön bilgisi, sıralama kabiliyeti, saat bilgisi ve zaman farkındalığı ve motor becerilerini kullanmaya yönelik birtakım sorunlar yaşadığı vurgulanmaktadır (Doğu ve ark., 2019:69). Disleksinin temelinde, seslerin fark edilmesine ilişkin sorunlar yatmaktadır (Saraç, 2014:73). Bu durum, çocuk ilkokulda harf eğitimine geçmeden, okul öncesi dönemde seslerle ilgili sorun yaşadığını göstermesi açısından önemlidir.

2.1.7.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Disgrafi, yazma yeteneğinde görülen gelişim gecikmesi olarak tanımlanmaktadır (Salman ve ark., 2016:172). Yazma becerisi ile sözel ifade arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bireyin kronolojik yaşı ve zekâ düzeyi, yaşına uygun olduğu halde aldığı eğitime uygun olmayan düzensiz ve okunaksız el yazısı disgrafinin en belirgin özelliği olarak görülmektedir. Çeşitli becerilere sahip olmayı gerektiren yazma işlemi, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için oldukça karmaşık bir süreçtir. Güçlük yaşayan çocukların harfleri söyleme ve yazma, dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazma sorunları; onların etkinliklere katılması, ödevlerini tamamlamasında zorluk olarak yansımaktadır (Aksoy, 2019:36). Disgrafiye sahip çocukların yaşitlarına göre gelişimlerinin yavaş olması (MEGEP, 2014:5), aldığı eğitime uygun bir şekilde yazı yazmasını zorlaştırmaktadır (Uysal, 2013:3). Disgrafi güçlüğü yaşayan çocuklar uygun şekilde okumakta (Yıldız, 2004); ancak yazmada harf hataları, hece-kelime atlama, tersine çevirme, heceden ezber kelime oluşturma, dikkatin dağılması, yazmada hız sorunları,

yazım hataları, harf ve rakam yönü hataları, uzun süren yazma görevlerinde isteksizlik, zaman zaman satır takibinde tam başarı sağlayamama, yanlış kalem tutma konusunda sıkıntı yaşadıkları ifade edilmektedir (Kadıoğlu Ateş ve Erkuş:24). Bu güçlükler, okul devamsızlığı ve başarısızlığıyla birlikte çeşitli davranış bozukluklarına, hiperaktivite, migren, enürezis (alt ıslatma), anksiyete, depresyon, geri çekilme benzeri sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. Bu durumların her çocukta görülme niteliği değişebilmektedir (Salman ve ark., 2016:171).

Motor hareketlerle ilgili yapılan çalışmalar, çocukların yazı öğrenimini desteklemektedir. Tekrara dayalı olarak çocukların bir kitabın sayfasını çevirmesi, resim çizmesi, küçük blokları üst üste dizmesi yazmaya ilişkin olarak ince motor gelişimlerini desteklemektedir

2.1.7.3. Matematiksel Güçlük (Diskalkuli)

Diskalkuli; yetersiz eğitim, düşük sosyo-ekonomik durum, davranışsal dikkat sorunları gibi çeşitli faktörler nedeniyle ortaya çıkabilen (Price ve Ansari, 2013:11), matematik öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Pekel, 2010:7). Matematik güçlüğü yaşayan çocukların matematiği anlama, tanıma ve ayırt etme kapasitesi zayıf olduğundan (Landerl ve ark., 2004:99), problemin çözümüne gitmekte zorluk yaşamakta ve çok yavaş işlem yaptıkları için, işlemleri parmakla sayma şeklinde gerçekleştirmektedir. Diskalkuli (matematiksel güçlük) yaşayan çocukların aritmetikte kullanılan sembol, işaret ve terimleri anlamakta zorlandıkları bilinmektedir (MEGEP, 2014:5; Yangın ve ark., 2016:257). Zihinsel bir yetersizlik olmamasına rağmen, matematiksel becerilerde zayıflık gösteren çocuklar (Uysal, 2013:3) çeşitli becerilerde görülen zorluklar nedeniyle onların yaşatlarını geriden takip etmelerine yol açmaktadır (MEGEP, 2014:5). Çarpım tablosunu ezberlemekte zorluk çeken diskalkuli güçlüğü yaşayan çocuklar (MEGEP, 2014:5); sahip olduğu bilişsel özellikler ve okuduğunu anlama becerisinden dolayı dört işlem gerçekleştirmede zorluk yaşamaktadır (Alkan Nurkan ve Yazıcı, 2020:101). Diskalkuliye sahip çocuklar, matematiksel işlemler hakkında konuşmakta isteklilik göstermez (Mutlu, 2017:885). Ancak etkinliklerde yapılacak uyarlamalar sonucu etkinliklere katılımı desteklenebilir (Polat, 2013:90). Shalev ve ark (2005) tarafından yapılan çalışmada diskalkulinin kalıcılığına dikkat çekilmektedir.

Epidemiyolojik, nörobiyolojik ve genetik çalışmalardan elde edilen kanıtların, diskalkuliye ilişkin sunduğu geniş bilgilere rağmen; diskalkulinin tanı ve tedavisi konusunda yetersizlik devam etmektedir (Üstün ve ark., 2019:259). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı ve müdahale edilmediği takdirde; genetik yatkınlık, nörolojik sorunlar ve sosyal çevreden yoksunluk gibi olası faktörler diskalkulinin kalıcı etkilerini destekleyebilmektedir (Jovanović ve ark., 2008:74). Bu anlamda yapılan araştırmalar ulusal ve uluslararası literatürde diskalkuliye ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu, konuyla ilgili daha fazla araştırmanın yapılma ihtiyacının olduğu vurgulanmaktadır (Hacısalıhoğlu Karadeniz, 2013:194).

2.1.7.4. Motor Planlamada Güçlük (Dispraksiya)

Nörolojik bir durum, zihinsel bir güçlük olmadığı halde dispraksiya hareketi planlayamama, organize ve koordine etme yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. Bu durum ince ve kaba motor becerilere ilişkin problemlere, konuşma güçlüklerine yol açabilmektedir (Gibbs ve ark., 2007). Bu durum çocuklarda gelişimsel koordinasyon sorunlarına neden olabilmektedir. Akranlarına göre daha yavaş motor gelişimi, çocuğun çevreyi keşfetme fırsatlarını etkileyerek, dil gelişiminin yavaşlamasına neden olmaktadır (Viholainen, 2006:41).

Özel öğrenme güçlüğü risk belirtisi gösteren çocukların motor performanslarına yönelik değerlendirmenin erken yapılması, daha sonraki akademik başarıya ilişkin sorunların belirlenmesinde faydalı olacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle, zamanında erken tanı ve müdahaleyi mümkün kılacak ve güçlüklerin erken tespitini sağlayacak çalışmaların yapılması önemli görülmektedir (Eskandari ve ark., 2021).

Motor beceriler, hedefe yönelik eylemler olarak kabul edilmektedir (Miller ve ark., 2017). Dokunma, hareket, görüntü ve seslere az duyarlı olan dispraksiya güçlüğü yaşayan çocuklar, koordinasyon sorunları, durağanlık ya da aşırı hareketlilik, motor becerilere bağlı olarak akademik becerilerde yetersizlik yaşamaktadır. Bu çocuklar sürekli işten kaçma, içe kapanma ya da ani saldırganlık davranışı gösterme eğiliminde olan çocuklardır. Erken yaşta, özel öğrenme güçlüğü riski altında olduğu belirlenen çocukların zamanında ve hedefe yönelik bir motor müdahaleden yararlanması önemlidir (Vujik, Hartman, Mombark ve Scherder, 2011:276). Zayıf motor beceriler, çocukların

kendilerini yetersiz hissetmelerine ve akademik başarılarının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Smits Engelsman ve ark., 2001:91-92).

2.1.7.5. Dil ve Konuşma Güçlüğü

Dil ve Konuşma güçlüğü, konuşulan dili ve okuduğunu anlamada kendini gösteren bir güçlük olarak hem yazılı hem de çocuğun kendini sözel olarak ifade etmesinde bir güçlük olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2020:70). Çocuğun zihinsel ve duyuşsal gelişimi normal seyretmesine rağmen çocuk dil sisteminin (anadil) kurallarını öğrenmede, cümle kurmada, doğru kelimeleri kullanmada, cümledeki öğeleri doğru sıralamada, düşüncesini ifade etmede ve anlamakta güçlük yaşamaktadır. Dil güçlüğü yaşayan çocukların iletişime geçme arzusu ve isteği vardır. Ancak paylaşmak ve söylemek istediklerini ifade etme konusunda eyleme geçmede zorlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, dil güçlükleri konusunda yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Çimen, 2019:46).

2.1.7.6. Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü

Nörofizyolojik ve nöropiskolojik kökenli zorluklar olarak tanımlanan sözel olmayan öğrenme güçlükleri (Kılıç ve ark., 2004) DSM-5'te özel öğrenme güçlüğü çeşidi olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda özel öğrenme güçlüğü temelinde dile dayalı bir yetersizliktir. Ancak dil becerileriyle ifade edilemeyen sözel olmayan öğrenme güçlüklerine yönelik, sözel olmayan iletişim ipuçları ile aktarılan duygu durumlarını tanımaya ilişkin, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yoğun problemler yaşadıklarını gösteren çok sayıda çalışma yurt dışında yapılmış olsa da ülkemizde bu çalışmalar oldukça sınırlıdır (Kılıç Tülü ve Ergül, 2015:35).

Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar, genellikle davranış problemi olan çocuklar olarak etiketlenmektedir (Şahin, 2020:76). Eğitim, iletişimsel bir etkinlik olarak görülmekte (Bolat, 1996:75); dolayısıyla sözel olmayan öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların iletişim sorunları nedeniyle akademik ve sosyal yaşamları olumsuz etkilenmektedir (Kılıç Tülü ve Ergül, 2015:42). Bu çocuklar, yüz ifadeleri ve beden dili gibi sözel olmayan ipuçlarını yorumlamada sorun yaşayabilmektedir. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda görsel-uzaysal ve algısal zorluklar, görsel hafıza sorunları ve zayıf görsellik, organizasyon becerilerinde eksiklik, zayıf problem çözme, ince ve kaba motor işlev güçlüğü ile matematiksel güçlük görülmektedir (Solodow ve

ark., 2006:27-28). Zeka olarak normal ya da daha üstün bir düzeyde olmalarına rağmen, sözel olmayan öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların biliş yetenekleri benzerlik göstermekte; ancak normal çocukların biliş düzeyinden önemli ölçüde düşük olduğu görülmektedir. Bu çocukların akademik performanslarını geliştirmeleri için iyileştirici eğitimin almaları gerekmektedir (Karande ve ark., 2005:101-102).

2.2. Okuma

2.2.1. Okumanın Tanımı

1985 yılında Okuma Komisyonu Raporu'nda okuma, “yazılı metinlerden anlam oluşturma süreci” olarak tanımlanmıştır ve okuma becerisinin bir dizi birbiriyle ilişkili bilgi kaynaklarının koordinasyonunu içeren karmaşık bir süreç olduğu belirtilmiştir (Franke, Becker, Rowe ve Pearson, 2016).

Akçamete (1989) okumayı, “Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” olarak tanımlamıştır.

Okuma bireyin yaşamı boyunca kullandığı en önemli becerilerden biridir. Birey bu beceriyi sadece öğrenim hayatında ya da daha sonraki meslek hayatında değil, günlük yaşamda her alanda kullanmaktadır. “Televizyonda bir reklam, gazetede bir haber, bir sağlık raporu, bir mahkeme sonucu bile insan için okuma materyali olabilir” (Özbay ve Uyar, 2009). Marchand –Martella’ya (2004) göre kişinin okuma bilmemesi akademik hayatından bağımsız yaşabilme olanağına hatta modern topluma katılabilme becerisine kadar hayatın birçok yönünü etkiler (Akt. Tyler ve ark., 2015).

Okuma bilgi edinmenin en kolay yoludur. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızlıca yaşandığı günümüzde bilgi yoğunluğu sürekli artmaktadır. Bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi elde edebilmesi için okuma becerisini etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. “Okuma, bireyin yaşamını kolaylaştıran, bilgi edinmesine ve bilişsel gelişimine katkı sağlayan, geçmişini anlamasına ve geleceğini yapılandırmasına yardımcı olan, bireye anlama, çözümlenme, yorumlama, analitik düşünme, eleştirel düşünme, değerlendirme becerisi kazandıran, kişiliğin oluşmasında etkin rol oynayan bir öğrenme becerisidir”. Okuma aynı zamanda önemli bir eğitim aracıdır. “Özellikle küçük

yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir” (Coşkun, 2002).

2.2.2. Okumanın Gelişimi

Okumayı öğrenme süreci tüm çocuklar için aynı zamanda başlamaz ve benzer şekilde gelişmez. Her çocuğun öğrenme hızı ve bireysel becerileri farklıdır. Bu farklılık okuma sürecinde de kendini gösterir. Gelişimsel süreçte okuma becerisinin akıcı hale gelmesi için izlenen yöntemler başarılı ile tamamlandığında nitelikli okuma gerçekleşmektedir (Baştuğ, 2021)

Chall ve Jacobs (1983) okuma becerisinin zamanla geliştiğini ve nitelikli hal aldığı belirtmektedir. Okuma becerisinin gelişim dönemleri olmakla birlikte bu süreç her birey için benzer olmayabilir. Chall ve Jacobs (1983) Okuma becerisinin gelişiminde başarı ile atlatılması gereken altı dönemin olduğunu ifade eder. Bunlar, Dönem 1, Dönem 2, Dönem 3, Dönem 4, Dönem 5 ve Dönem 6 olarak tanımlanmıştır. Dönem 1, okuma becerisinin kazanılmasından önceki süreci ifade etmektedir. Bu okumaya hazırlık dönemidir. Çocuk kendi ismini ve yakın çevresindeki kişilerin, nesnelerin ve canlıların ismini öğrenir. Çok sık karşılaştığı logoları, marka isimlerini tanır. Okumayı öğrenmek için okuyan çocuğun, öğrenmek için okumaya ilerlediği Dönem 2 ve Dönem 3, ilkokulun 1, 2 ve 3. Sınıflarına tekabül eder. Bu dönemlerde öğrenciler ilk önce formal öğretimle kelime tanıma, ses-sembol uyumunu anlamaya yönelik beceriler edinir. Daha sonra kelimenin yapısal ve anlamsal uyumunu kavrayan öğrenci akıcı ve doğru şekilde kelime okumayı öğrenmektedir. Öğrenciler bilgi ve deneyimlerini okuduklarını anlamak için kullanır. Bu dönem okumayı öğrenmek için okumaktan, öğrenmek için okumaya evrilen dönemdir. Dönem 3’ü başarılı şekilde tamamlayamayan öğrenci, okumada istenen akıcılığı yakalayamadığı için okuma eylemi sıkıcı olacak bunun sonucunda yeterince okumayacak, ilaveten okuduğunu anlamda problem yaşayacaktır. Okumadaki bu sıkıntı akademik başarıya olumsuz etki edecektir. Dönem 4’te öğrencilerin kelime hazinesi, ve okumada akıcılığı gelişmiştir. Öğrenci metindeki bilgiyi almak ve öğrenmek için okurlar. Okunan metinler daha zor ve karmaşıktır. 5.ve 6. Dönemde temel düzey beceriler (harf-ses bilgisi vb) tamamen yerleşmiş, okuma sürecinde analiz-sentez yapabilme ve eleştirel okuma gibi üst düzeyde becerilerin varlığı söz konusudur. Farklı görüşler ve kaynakların olduğu metinler okuyucu tarafından seçilir. Birey deneyim ve bilgilerini okuduğu ile harmanlayarak kendi görüşünü oluşturur.

Nitelikli okuma doğru ve etkili bir şekilde metinden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlanmaktadır (McCardle, Scarborough ve Catts, 2001: 231). Okuma becerisinde ustalaşmak için hızlı kelime tanıma ve okuduğunu anlama noktasında başarı göstermek gerekir. Hızlı kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri genellikle ayrı ayrı çalışılan alanlardır. Esasen bu beceriler birbiri ile etkileşerek gelişmekte ve kuvvetlenmektedir. Yazılı kelimeleri tanıma becerisi için öğrencilerin kelimelerin daha küçük bileşenlerden oluştuğunun (sesbilgisel farkındalık) farkında olmaları; harflerin bu sesleri temsil ettiğini kavramaları (alfabetik kural); sesler ve heceler vasıtası ile kelimdeki kodu çözümlmeyi (çözümleme) ve sözcük dağarcığını genişletmeleri beklenmektedir. İkinci olarak edinilmesi gereken beceri okuduğunu anlama becerisidir ve öğrencilerin metin yoluyla iletilen mesajı anlamak için gerekli bilgi depolarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu süreç öğrencilerin gerçekler ve kavramlarla ilgili ön bilgilerini; geniş ve derin kelime dağarcıklarını, sözdizimi ve anlamlı cümle yapılarına aşina olmalarını; sözel mantık yeteneklerini ve okuryazarlık bilgilerini kapsamaktadır (McCardle ve ark., 2001: 230). Nitelikli okuma, yazılı metni tanıma ve okuduğunu anlama becerileri birbirleriyle eş zamanlı olarak ilerlemesi ile arttırılmaktadır.

Nitelikli bir okur olmak, okuma becerisi için gerekli olan tüm “parça”ların ayrı ayrı değil etkileşimli olarak gelişmelerini gerektirmektedir. Aslında okuma öğretiminin başından itibaren birçok bileşen eş zamanlı ve etkileşimli olarak öğretilmekte ve öğrenilmektedir (McCardle ve ark., 2001: 232). Çözümleme okuyanın alfabetik bilgiyi anlaması ve kullanmasına, dolayısıyla ses bilgisel farkındalığa dayanmaktadır. Kelime tanıma aracılığıyla harf dizilerini çözümleme, okumayı kolaylaştırmaktadır. Eğer öğrenci sözlü halini bildiği sözcüğü, söylediği gibi okuyamıyorsa bu pek bir anlam ifade etmemektedir. Benzer şekilde öğrenciler okudukları kelimeleri başarılı bir şekilde anlayamıyorsa metni yorumlayamamaktadır. Bu durum, akademik başarının olumsuz etkilenecek düşük puanlar alma şeklinde öğrencinin karşısına çıkar. Ders başarısındaki bu düşüklük sözcük tanımada yavaşlıktan veya yetersizlikten kaynaklanabileceği gibi anlama becerilerinin zayıf olmasından ya da her iki durumun birlikte görülmesinden kaynaklanabilmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin nitelikli bir şekilde okuyabilmelerinin ön koşulu, okumanın kritik bileşenlerini geliştirmektir. Öğrenci hangi bileşen veya bileşenlerde sorun yaşıyorsa evvela bunların tespit edilmesi gerekir. Gelişim alanı belirlendikten sonra çalışılacak alan için ders planı oluşturulur. Okuma fonolojik

farkındalık, sesbirimsel çözümlene becerileri, heceleme, kelime tanıma ve akıcı okuma, sözcük dağarcığı, ve yazma öğretimini kapsamaktadır (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky ve Seidenberg, 2001). Ayrıca ses-sembol uyumu tanıma (Simmons, Kame'enui, Stoolmiller, Coyne ve Harn, 2003), fonolojik farkındalık (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider ve Mehta, 1998), harfleri ve kelimeleri tanıma otomatikleşme (Simmons ve ark., 2003: 200) gibi beceriler ilerleyen dönemde okuma başarısının yordayıcısı olabilmektedir. Okuma bileşenlerinde kazanılan ustalık, etkili bir okuma öğretiminin sonucudur.

2.2.3. Okumanın Bileşenleri

Karmaşık bir beceri olan okuma; sesbilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme bilgisi, akıcılık kelime öğretimi ve okuduğunu anlama olarak beş bileşenden oluşmaktadır. Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel-NRP) okumanın bu bileşenlerini izleyen bölümde tanımlamaktadır (NRP, 2000).

2.2.3.1. Sesbilgisel farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, söylenen kelimelerdeki sesbirimlere odaklanma ve bu sesbirimleri yönetme yeteneği anlamına gelmektedir. Sesbilgisel farkındalığı değerlendirmek veya geliştirmek için kullanılan etkinlikler izleyen paragrafta sıralanmaktadır:

1. Sesleri ayırma, kelimedeki sesleri ayrı ayrı fark etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “Araba kelimesi hangi harfle başlar?” (/p/) 13

2. Sesleri tanıma, farklı kelimelerdeki ortak sesleri ayırt etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “Bana pizza, panda ve pembe kelimelerindeki benzer olan sesi söyle”. (/p/)

3. Sesleri sınıflandırma, üç ya da dört kelimenin arasından farklı sesle başlayan sözcüğü ayırt etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “bebek, badem, kedi sözcüklerinden hangisi bu dizine ait değildir?”(/kedi/)

4. Sesleri birleştirme, sıralı bir biçimde ayrı olarak söylenen sesleri dinleme ve bunları bir sözcük olarak birleştirmeyi gerektirmektedir. Örneğin “Bu hangi sözcük /o/ /k/ /u/ ” (oku).

5. Sesleri ayırma, sözcükleri içindeki sesleri ritim tutarak, her sesi seslendirerek, bir kalemle işaretleyerek ya da sayarak parçalarına ayırmayı gerektirmektedir. Örneğin “dem” sözcüğünde kaç sesbirim olduğunu söyle”. (/d/, /e/, /m/)

6. Sesleri çıkarma, sözcükten belirli bir ses çıkarıldığında kalan sözcüğü ayırt etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “doğa sözcüğündeki /d/ sesini çıkarırsak ne olur?” (oğa)

Fonolojik farkındalık becerilerinde yaşanan zorluklar, okumada büyük problemlere yol açmaktadır. Çocuklar sözcüklerdeki sesleri birebir kavrayıp yönetemediklerinde genelde harfleri ve sesleri eşleyememektedir (Vaughn, La Grece 1993). Nitelikli bir okuma için sesbilgisel farkındalık becerisi oldukça önemlidir.

2.2.4. Okuma Hızı

Okuma hızı akıcı okumanın bileşenlerinden biridir. Akıcı okuma, okuma yapılırken kelimelerin doğru tanınması, metnin türüne uygun hızda okuma yapılması ve metnin yapısal ve anlamsal özelliklerine uygun şekilde tonlama, vurgulama yapılarak seslendirilmesidir. Bir cümlenin ya da metnin anlaşılabilmesi için akıcı okuma ön koşul niteliği taşımaktadır. Bu nedenle metnin anlaşılabilmesi için akıcı okuma becerilerinden olan okuma hızı yeterince kazanılmalıdır. Akyol’a (1997) göre okumanın olabilmesi için öncelikle kelime tanınmalı ve okuyucunun ön bilgileri kullanılarak kelime anlamlandırılmalıdır. Anlamlandırılan kelimeler, cümleler kısa süreli belleğe gider ve daha önceki bilgilerle ilişkilendirilerek bütünün anlamı elde edilmeye çalışılır. Elde edilen anlam buradan uzun süreli belleğe gider ve anlama gerçekleşir. Yavaş okuma öğrenciler için bir problemdir çünkü okuma hızı düşük olduğunda birey metin ile ilgili bilgileri yeterince kısa sürede işleyemez. Bu durumda metnin genel mesajının anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılar kısa süreli bellekte tutulmadan silinir. Bu durum öğrencinin okuduğunu anlamamasına neden olur (Baştuğ, 2021)

2.2.5. Doğru Okuma

Doğru okumanın gerçekleşmesi için okuyucunun kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini geliştirmiş olması gereklidir. Okuma becerisi kazandırılırken ilk önce sesler, daha sonra seslerin birleştirilmesiyle heceler ve hecelerden yola çıkarak kelimeler oluşturulmaya çalışılır. Bu dönemde kelime tanıma becerileri öğrencilere

kazandırılmalıdır. Akyol'a (1997) göre öğrenciler kelime tanımada problem yaşarsa okuma hızı düşer ve anlam bölünür. Kelime tanımada problem yaşayan öğrenciler sembol ve ses arasındaki ilişkiyi kavramakta zorlanabilir, kelime veya harfleri karıştırma, kelimeleri değiştirerek okuma, kelimelere ekleme ya da çıkarma yapma, gereksiz tekrarlama gibi okuma hataları yaparlar. Bu durum hem okuma hızını hem de okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş bireyler okuma esnasında kelimeyi tanımaya, doğru seslendirmeye odaklandığı için anlamı kaçırlar. Aynı zamanda yanlış okunan veya ayırt edilemeyen kelimeler okuyucunun yanlış anlamlar oluşturmasına da neden olabilir. Çünkü doğru anlam kurulması için doğru okuma yapılabilmelidir.

Massey (2008) doğru okumayı, dakikada okunan kelimeleri yüzdesi olarak tanımlamaktadır. Doğru okuma becerisi okuyucunun bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi olarak hesaplanabilmektedir. Kelimeleri %95 ve üzerinde doğruluk oranıyla seslendiren okuyucuların okumanın hız, anlama ve prozodi boyutlarıyla ilgilenebilecekleri ifade edilmektedir. Seslendirdiği kelimelerin %95'ini doğru okuyan bireyler dikkatlerini kelime tanımaya ayırmamaktadırlar (Akt. Akyol, 1997).

2.2.6. Hızlı Okuma

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda bilginin sürekli artması ve kısa sürede değişmesine bağlı olarak okuma ihtiyacı ve okunacak eser sayısı fazlaşmıştır. Ancak bu duruma karşın zamanın yetersiz olması insanları daha hızlı ve etkili okuma yollarını aramaya teşvik etmiştir. Bunun sonucunda yapılan bilimsel çalışmalarla okumanın beyin ve göz ile ilişkisi incelenmiş, okumanın sistemi belirlenmiş ve bu sistemi geliştirebilecek hızlı okuma teknikleri ortaya çıkmıştır.

Ünalın'a (2006) göre hızlı okuma, yapılacak çalışmalarla gözün geniş sığrama alanına sahip olması, göz beyin iletişiminin hızlanması ve bunun sonucunda daha az sürede daha fazla okumanın ve anlamının gerçekleşmesidir. Ruşen'e (2006) göre hızlı okuma, bireylerin hız ve algılama yeteneklerini geliştirerek dakikada okuduğunu sözcük sayısının ve anlama seviyesinin daha iyiye gitmesidir. Gündüz ve Şimşek'e (2011) göre hızlı okuma birim zamanda daha fazla uzunlukta metin okuyabilmek anlamına gelmektedir. Küçük'e (2012) göre hızlı okuma; metinde anlatılan düşünceye kısa sürede ulaşabilmektir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hızlı okuma; birçok zihinsel beceriyi

kullanarak yapılan bir okumadır. Gelişigüzel şekilde değil anlayarak ve kavrayarak yapılan okumalardır (Güneş, 2009).

Hızlı okuma tanımları incelendiğinde hızlı okumanın amacının sadece dakikada okunabilecek kelime sayısını arttırmak olmadığı görülmektedir. Hızlı okuma aynı zamanda okuduğunu anlama düzeyinin artmasını da hedefler. Bu nedenle hızlı okuma, anlamı kaybetmeden okunan kelime sayısını arttırmaya yönelik çalışmaların yapılmasıdır diyebiliriz.

Hızlı okuma çalışmaları daha çok sessiz okuma üzerinden yapılmaktadır. Çünkü sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlıdır. Sesli okuma konuşma hızı ile kısıtlanmaktadır (Güneş, 2015). Dolayısıyla hızlı okuma becerisi sessiz okuma ile kazandırılabilir.

Hızlı okuma egzersizleri yapılmaya ilk başlandığı zamanlarda kişi bazı zorluklar yaşayabilir. Belirli bir hızda okumaya alışmış göz bu çalışmalarla daha da yorulabilir. Eski okuma alışkanlıklarını terk etmek zor olabilir. Çünkü hızlı okuma egzersizleri okuma alışkanlıklarını iyileştirmekten çok size yeni okuma alışkanlıkları kazandırmaya odaklıdır. Bu nedenle bu alışkanlıkları bırakmak zor olabilir ancak yapılacak istikrarlı ve düzenli etkinliklerle kişi bu durumun üstesinden gelebilir.

2.2.4.1. Hızlı Okumanın Tarihsel Süreci

Hızlı okumanın tarihsel sürecini açıklayan kaynakların büyük bir kısmı hızlı okumanın ortaya çıktığı dönemi İkinci Dünya Savaşı yıllarına dayandırır. İngiliz pilotların Ohio Üniversitesi akademisyenlerinden Dr. Renshaw'ın 'takistoskop' adı ile geliştirdiği alet, savaş pilot ve askerlerinin çabuk görme ve reaksiyon verme kabiliyetlerini arttırmak amacıyla kullanılmıştır. Aletin çalışma prensibi, merceğinin saniyenin 1/25, 1/50 ve 1/100'i hızında açılıp kapanarak görüntü aktarmasına dayanır. Bu aletin hızlı okuma becerisine de uyarlanabileceği düşünülmüş ve hızlı okuma programları geliştirilmiştir (Güler, 2019: 4; Türkkan, 2000: 30; Buzan, 2001: 29-30). Güneş'in (2009) yaptığı detaylı araştırmalar, hızlı okumanın tarihinin çok eskiye dayandığını gösterir. Buna göre;

Cloude-Francois Lizarde de Radonvilliers'in 1768 yılında Fransa'da kral

çocuklarının eğitiminde hızlı okuma tekniklerin kullanmıştır. 1978 yılında Emille Javal (Sobornne Üniversitesi Optalmoloji Laboratuvarı Müdürü), gözüm bir kelimeyi saniyenin dörtte biri kadar süre tanıdığını ve anladığını bulunmuştur. 1897 break yılında filozof Henri Bergson, okuma teknikleri ve özellikle seçmeli okuma ile ilgilenmiştir. 1905 yılında yine Emille Javal, gözün sıçlamalarla hareket ettiğini bu suçlamalar sırasında kelimeleri tanıdığını, gözün her kelimenin ayrıntısını incelediğini, bazılarını bütün olarak tanıdığını açıklamıştır. 1923 yılında İsviçreli Jean Piagrt, Radonvilliers tarafından oluşturulan hızlı okuma yöntemini biraz daha geliştirmiştir. 1930 yılında Amerikalı Dr. William Bates, anlama kolaylığında bireyin dikkat yoğunlaştırması ve fiziksel durum üzerine çalışmıştır. Göz kusurları (hipermetrop, miyop vb. olan çocuk ve yetişkinlerde hızlı okumanın zorluklarını dile getirmiştir.1936 yılında Belçikalı Ovide Decroly, Okuma sürecinde okuyucunun amaçları ile bu amaçlara uygun teknikleri birleştirmenin önemli olduğunu belirtmiştir. 1940 yılında Amerikan ordusunda hızlı okuma kursları verilmeye başlanmıştır. ancak bu kurslarda çocuklara uygulanan hızlı okuma yöntemlerinin aynısı uygulanmıştır. 1959 yılında Evelyn Wood, hızlı okuyucuları gözeterek i çeşitli araştırmalar yaparak, kendine özgü hızlı okuma yöntem ve teknikleri oluşturmuştur. Amerikan yöntemi olarak bilinen bu teknikler daha çok temel bilimler alanındaki metinleri okumaya yöneliktir. Bu nedenle Amerika'da geleceğin devlet başkanlarına bu yöntemle hızlı okuma teknikleri öğretilmiştir. 1968 yılında Francois Richardeau, harf, şekil, harf grupları ve kelimeleri hızlı tanıma becerilerini geliştirmek için yeni teknikler geliştirmiştir. 1970 yılından günümüzde hızlı okuma yöntem ve teknikleri hızla yayılarak bir gelişerek devam etmiştir. Günümüzde eğitim programlarında ders ve konu olarak yer almakta çeşitli kurslar aracılığıyla yetişkinlere de hızlı okuma öğretilmektedir.

2.2.3.1. Hızlı Okuma Yaklaşımları

Hızlı okuma öğretimi konusunda günümüze kadar çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar dil öğretim yaklaşımlarına göre 3 grupta toplanmaktadır. Bunlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımlar olmaktadır.

2.2.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre, dil bir davranıştır ve diğer davranışlar gibi öğrenilir. Birey dili çevresindeki çeşitli uyarıcılara tepki vererek ve sürekli taklit ederek öğrenilir.

Öğrencinin yüksek sesle sürekli okuyarak kelimeleri tanınması ve metinleri anlaması beklenir. Hızlı okuma çalışmalarında da aynı yöntemler uygulanmış ve sesli okumaya ağırlık verilmiştir (Güneş, 2009)

2.2.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşıma göre okuma kelimeleri bir bütün olarak tanıma ve belleğe yerleştirme işlemidir. İnsanların dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilmiştir. Kelimelerin resim gibi tanındığı ve belleğe yerleştirildiğini öne sürülmüştür. Gözün bir duruşta kelimeleri bütün olarak görmektedir. Gözün görme alanının geniş olmasının daha fazla kelime görmeyi ve hızlı okumayı gerçekleştireceği üzerinde durulmuştur. Hızlı okuma çalışmalarında sessiz okumaya ağırlık verilmiş öğrencilerin bilgisayar gibi sessiz ve hızlı okumaları istenmiştir. (Güneş, 2009)

2.2.3.1.3. Yapılandırıcı Yaklaşım

Yapılandırıcı yaklaşımda okuma öğretimine bir süreç olarak yaklaşılmakta, okumayı becerileriyle zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmaktadır. Okuma bireyin aktif çabalarıyla zihinsel becerilerini geliştirerek ve zihinsel yapısını düzenleyerek öğrenilmektedir. Hızlı okuma öğretimi de benzer anlayışla ele alınmakta, çeşitli etkinliklerle becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Etkinliklerle hızlı okuma öğretiminde öğrenci merkeze alınmakta ilgi ihtiyaç ve düzeyine göre uygun çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2009). Bu çalışmada uygulanan hızlı okuma teknikleri yapılandırıcı yaklaşıma göre oluşturulmuştur.

2.2.3.2. Hızlı Okuma Uygulamalarının İçeriği

Hızlı okuma süreci kelimeleri çabuk tanımaya ve anlamaya bağlıdır bu nedenle okuyucunun görme çabukluğu geliştirerek kelimeleri hızlıca tanınması ve anlaması gerekmektedir (Güneş,2021). Hızlı okumak için gözle zihnin birlikte çalışması gerekmektedir. Bir yazıyı okurken göz ve aklın hareketlerini incelemek oldukça ilginçtir göz suçlamalarla hareket eder ancak sıçrarken görmez, durduğu zaman görür. Göz durduğu zaman gördüklerini kaydeder, ancak ilerlemez. Zihnimiz ise sürekli hareket halindedir. Gözün kaydettiği görüntüleri toplar, biriktirir, anlar ve yapılandırır. Örneğin

yazıyı okurken gülme olayı bu çalışmanın sonucunda olmaktadır. Zihin gözlerin kaydettiği bilgileri işlemekle kalmaz, okuduklarımız ile okuyacaklarımız arasında da bağ kurar. Yani ön bilgilerle yeni bilgileri birleştirir. Bu süreçte bir taraftan okuduklarımızı hatırlar bir taraftan da olacakları veya sonuçları önceden tahmin etmeye çalışırız. Şimdiki zamanı hem geçmişe hem de geleceğe bağlar. Okumada etkinlik zihnimizin bu çalışmaları sayesinde gerçekleştirmektedir. Zihnimizin yaptığı bu çalışmalar hızlı okuma için çok önemlidir (Güneş, 2009).

Hızlı okuma çalışmalarının içeriğini genel anlamı ile göz çalışmaları ve zihinsel çalışmalar olarak ikiye ayırmak mümkündür. Göz ile ilgili çalışmaların kapsamında; göz kaslarına yönelik egzersizler ve gözün görme alanı genişletme ile görme çabukluğu salama çalışmaları güçlendirici çalışmalarla birlikte okuma eyleminde kelimeleri çabuk ve görme, görme yelpazesini genişletme (gözün bir duruşta gördüğü harf ya da satır sayısı) ve, geri dönüşleri engelleme (göz hareketlerinin satır boyunca düzenli olması ve ileriye yönelmesi) olarak sıralanabilir. Zihinsel çalışmalar kapsamında ise dikkatin artırılması ve sürdürülmesi, bellek çalışmaları, kelime, cümle ve metin anlamlarının kavranmasını sayabiliriz.

Güneş'in (2015) hızlanma çalışmaları konusunda önemli bir hususa değinir: "Hızlı okuyucu acele eden okuyucu değildir. Hızlı okuyucu daha iyi gören (görme çabukluğu gelişmiş), Her göz vuruşunda daha fazla bilgi alan (görme yelpazesi geniş) ve bilgiyi daha hızlı işleyen okuyucudur"

2.2.3.2.1. Eski Alışkanlıkları Önleme

Okumayı öğrendiğimiz ilkokul yıllarından başlayarak kazandığımız alışkanlıklar ve okuma ile ilgili düşüncelerimiz hızlı okumanın önünde bariyer etkisi oluşturur. Hızlı okumayı engelleyen bu faktörler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Güneş, 2009 ; Ruşen, 2016; Güler, 2019)

- Yavaş okursam daha iyi anlarım düşüncesi
- Kelime kelime okumak, zaman zaman heceleme
- Okurken geri dönüşler yapmak

- İçten seslendirerek okumak
- Göz kaslarının zayıflığı
- Dikkat ve bellek yetersizlikleri
- Kelime dağarcığının yeterli olmaması
- Odaklanamamak

2.2.3.2.2. Görme Çabukluğunu Geliştirme

Okuma görsel girdi ile başladığından olası bir görme sorunu okuyucunun yazıyı etkin bir şekilde işlemlerini engelleyebilir bazı zayıf okuyucular görsel işleme zayıf görme becerisi veya normalden yavaş göz hareketleri gibi hafif duygusal eksikliklere sahip olabilir (Berninger vd., 2002).

Bir kelimenin tanınması ile sesli okuma arasında geçen süre yani göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Şayet göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama zorlaşmaktadır (Güneş, 2000). Gözün bir kelimeyi tanıdığı an ile onun sesli okunması arasında geçen süreye göz-ses derinliği denmektedir Alain Lieury'nun çalışmalarına göre, birey bir kelimeyi ortalama 10 salise içinde tanımaktadır (Güneş, 2000).

Görme çabukluğu geliştirme hızlı okuma çalışmalarının ilk adımı olmaktadır. Görme çabukluğu için önce dikkat düzeyini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Ardından görme çabukluğu engelleyen alışkanlıkları önleme çalışmaları yapılmaktadır.

Gözümüze sürat ve çeviklik kazandırmak için takistoskop, hızlandırılmış alt yazılı video, bilgisayarda kelime ve kelime kümelerinin süratle görünüp kaybolması (flash) çalışmaları sonuçları bakımından hızlı ve etkilidir (Ruşen, 2016)

2.2.3.2.3.1. Dikkat Düzeyi

Okumak ister yetişkinde ister çocuklar da olsun büyük bir dikkat ve odaklanma gerektirir. Temel olarak bakıldığında okuma süreci dikkatle başlar. Okul öncesi ve okul

çocuklarında yapılmış olan çalışmalarda, dikkat süresi ile akıcı okuma arasında yakın bir ilişki olduğu görünmüştür. (Huang, 2019; Valdois vd. 2019). Dikkat mekanizmaları harflerin seri olarak taranmasına yardımcı olur; bu mekanizmaların işleyişindeki bozulmalar ve eksiklikler grafiklerin görsel olarak işlenmesinde bozulmalara, ses birimlerinin çevrilmesini, fonolojik farkındalığın gelişimini olumsuz etkiler (Vidyaşagar ve Pammer,2010). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkatinin artırılmasına yönelik çalışmalar, dikkat süresinin ilerlemesiyle okuma hızı ve doğru okuma arasında niteliksel bir gelişme olduğunu bildirmişlerdir (Flores-Gallegos vd., 2021). Yıldız ve Çetinkaya (2017) normal gelişim gösteren 4. Sınıf öğrencilerinde akıcı okuma ile dikkat arasında ilişkiyi incelemişler ve dikkati iyi olan okurların okuma hızlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Okuma hızını artırmak için dikkat etkinlikleri yapılmasını önermişlerdir. Yapılandırıcı yaklaşım, hızlı okuma çalışmalarında dikkat çalışmalarına yer ve önem verir. Hızlı okuma çalışmaları içinde yer alan etkinliklerin çoğu, hızı odaklandığı gibi, dikkati de arttırmaya yöneliktir.

2.3.3.2.3. Kelime Tanıma Becerilerini Geliştirme

Hızlı okumak için kelimelerin hızlı tanınması gerekir. Kelimeyi hızlı tanımayı La Berge & Samuels (194) otomatiklik teorisi ile kavramsallaştırmıştır. Otomatiklik, hızlı ve otomatik doğru kelime tanımı olarak düşünülebilir. Kelimeyi tanımak hızlı ise, okuma akıcı olacak ve anlama artacaktır. Ehri (1998) okuma geliştirme sürecinin son aşamasını otomatiklik dönemi olarak tanımlar. Bu dönemde okuyucunun kelimeyi okuma süresi hızlı ve çabasızdır. Okuyucu karşılaştığı kelimeleri bir bakışta çözümler. Böylece okuyucu dikkatini kelimeleri çözümlenmeye değil, kelimelerin oluşturduğu anlamın bütününe kaydırır. Yapılandırıcı hızlı okuma yaklaşımına göre hızlı kelime tanıma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bunların başında kelimelerin yazılış biçimlerine dikkat etme, harfleri ve kelimeleri karıştırmayı önleme, benzer kelimeleri bulma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Kelime tanıma çalışmaları da belli bir tempoyla ve zaman süresiyle yapılmaktadır (Güneş, 2021)

2.2.3.2.4. Görme Yelpazesini Geliştirme

Hızlı okumanın temel ilkelerinden biri de görme yelpazesini genişletmek, bir göz duruşunda daha fazla kelime görmek ve daha hızlı okumaktır. Görme yelpazesi gözün bir duruşta gördüğü harf sayısı ya da satır sayısı ile belirlenmektedir. Görme yelpazesi

hızlı okuma becerileri geliştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Hız kazanma, görme çabukluğu, okuma ve anlama yönüyle okuyucuya büyük katkılar sağlamaktadır. Ayrıca okuma sürecinin denetim altına alınmasını, metne dikkatin yoğunlaştırılması asını ve daha çok bilgi alınmasını da sağlamaktadır. Okumada hız kazanma çeşitli çalışmalar da sağlanmaktadır. Bunların başında görme yelpazesini etkili ve verimli kullanma, göz duruşlarını düzenleme, sayılarını azaltma ve dar kolonları okuma gelmektedir (Güneş, 2021)

2.2.3.2.5. Geri Dönüşleri Önleme

Okuma sırasında bir kelimeyi ya da cümleyi daha iyi görebilmek ya da doğrulamak için geri dönüşler yapılmaktadır. Okuyucular okurken, zamanın yaklaşık %10 ile %15 ine bakışlarındaki gerilmelere ayırırlar (Rayner vd., 2016) Geriye dönen göz önce doğrulamak istediği yerleri aramakta, bulunmakta, ardından geriye döndüğü satırı aramakta ve buluncaya kadar çalışmaktadır. Geri dönüşlerde aynı cümleleri defalarca okumak enerji kaybına ve okuma sürecinin bozulmasına neden olmaktadır. Zor metinleri okurken anlamak için geri dönüşler yapılması olağan bir durumdur. Ancak alışkanlık haline getirilmeli ve uygun teknikler kullanılmalıdır. Cümle içinde rastgele bir yerde geri dönüş yapılmamalı, şimdi veya paragraf okunup bitirildikten sonra başa dönerek yeniden okuma şeklinde yapılmalıdır. Çoğu okuyucu geniş satırlarda ilerlerken satır içinde geriye dönmeyi ya da satır başına bakmayı sevmektedir. Yani bir önceki kelime ve cümleye göz atmak için geri dönmektedir. bu tür geri dönüşleri önlemek için dar kolonlar halinde yazılmış metinlerle çalışılmaktadır. Satırların dar olması okuyucuyu sürekli ilerlemeye zorlamakta ve geri dönüş yapmayı engellemektedir (Güneş, 2021).

2.3. Benlik

Benlik, ilk açıklamaları William James ile son yüz yıldır üzerinde en çok tartışılan psikoloji kavramlarından biridir. Bu kavram, 'gelişim, tek veya çok boyutluluk, ilişkili olduğu diğer kavram ve alanlar' gibi birçok yönden inceleme konusu olmuştur. Örneğin, Markus ve Zajonc (1985) benlik kavramını psikolojik açıdan bireyin bilişinin temel bileşeni olarak öne sürerken, Erikson (1984) benlik kavramının psikolojik stres ve çatışmanın kaynağı olduğunu belirtmektedir. Kaplan (1986) sosyoloji açısından benlik kavramının hem toplumsal bir ürün hem de toplumsal bir güç olduğunu iddia etmektedir (aktaran Rosenberg, 1989:34). Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de görüleceği üzere

James ve Rogers'ın benlik kavramıyla başlayan ve Wylie ve Markus'un genel benlik ve benlik şemasını ortaya koymasıyla daha da önem kazanan bu kavram, araştırmaların konusu olmuştur (Özen, 2003, s. s.61). Bu çalışmalar hem benlik kavramının ve öğelerinin (ilgili alt kavramlar) daha ayrıntılı anlaşılmasına hem de çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin belirlenmesine katkı sağlamıştır. Başta benlik bilinci olmak üzere geniş bir yelpazede ilişkili olan benlik kavramının ortaya çıkışı ve buna bağlı olarak özel benlik bilinci ile genel benlik bilinci arasındaki ayrımın "Bilen ve Bilin" in oluşumundaki etkisi. Bilinen Benlik".

Etolojik bakış açısı (Barkow, 1980), benlik saygısının, sosyal ilişkilerde hakimiyeti sürdürme hizmetinde gelişen bir uyum olduğunu ileri sürer. Bu teoriye göre, insanlar baskınlığı izlemek için mekanizmalar geliştirdi çünkü baskınlık eşlerin ve üremeyi artıran diğer kaynakların edinilmesini kolaylaştırdı. Başkalarından gelen dikkat ve olumlu tepkiler, baskın olmakla ilişkilendirildiğinden, benlik saygısı, sosyal onay ve hürmete bağlı hale geldi. Bu açıdan bakıldığında, kendini olumlu değerlendirme güdüsü, evrimsel terimlerle, kişinin göreceli hakimiyetini artırma güdüsüne indirgenir. Benlik saygısının en tartışmalı açıklamalarından biri, benlik saygısının işlevinin, insanları kendi ölümleri ve yok oluşları ihtimali karşısında yaşadıkları varoluşsal teröre karşı tamponlamak olduğunu ileri süren terör yönetimi teorisi tarafından sağlanır (Solomon, Greenberg, & Pyszczynski, 1991). Birkaç deney teorinin bazı yönlerini destekledi, ancak benlik saygısı sisteminin işlevinin özellikle ölümle ilgili kaygıya karşı duygusal bir tampon sağlamak olduğu yönündeki güçlü argümanı desteklemedi. Tüm bu bakış açıları, benlik saygısının doğasına ilişkin kavrayışlar sunar, ancak her birinin kavramsal ve ampirik zorlukları vardır (eleştiriler için bkz. Leary, 1999; Leary & Baumeister, baskıda). Geçtiğimiz birkaç yıl içinde, yeni bir bakış açısı -sosyometre teorisi- benlik saygısının doğası hakkında uzun süredir devam eden soruları ele almaya çalışırken benlik saygısını biraz farklı bir ışık altında tutmuştur.

2.3.1. Tanım

Bireyin kendi tabiatını, niteliklerini ve bireyselliğini algılama şekli benlik olarak ifade edilmektedir. Bireyin kendisine yönelik imajı, taşıdığına inandığı kimlikler ise benlik kavramını oluşturmaktadır. İnsanların kendileri hakkında bilişsel algı ve tutum geliştirmelerini sağlayan benlik kavramı, bireylerin kendilerini tanımlamasını ve değerlendirmesini mümkün kılmaktadır (Bilgin ve ark., 2011). Benlik kavramı genellikle

diğer insanların söyledikleri, davranışları ve düşünceleri doğrultusunda şekil alan kişiye özgü bir algıdır. Benlik yapısı doğrultusunda ise bireyin dünyayı, diğer insanları ve kendisini nasıl gördüğü ve algıladığı ortaya çıkmakta; bu olgu o bireyin varoluş temelini oluşturmakta ve onun her çeşit duygu, düşünce ve davranışını etkilemektedir (Akın, 2013). Rosenberg'e (1986) göre benlik kavramı, bireyin kendi özüne mal ettiği olduğu duygu ve düşüncelerin bütünüdür. Burn (1982) benlik kavramını, bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmelerinin ve inançlarının bütününden meydana gelmektedir şeklinde ifade eder (Cenkseven ve Sarı, 2008).

Rogers'ın ileri sürdüğü “Fenomenolojik Benlik Kuramı” ise temelini, her bireyin kendini merkeze koyduğu bir evren olgusuna dayandırmaktadır. Her bir bireyin kendine özel gerçeklik algısı bulunmaktadır. Bu hususta herkesi kapsayabilecek kesin ve kabul gören gerçeklerden söz etmek mümkün değildir. Bireyin algılamış olduğu çevre, kişinin gerçek çevresini ifade eder. Bireylerin davranışları, çevrelerini algılama şekillerine göre farklılık göstermektedir.

Gerçek, bireye özgü bir olgudur (Kulaksızoğlu, 2011). Diğerlerinin kişi hakkında sahip olduğu düşüncelerin yansıması, benlik kavramını ifade eder. Bireyin kendi ile ilgili edindiği basit ve öznel deneyimler bir araya gelerek, kişinin öz algısını oluşturmakta; kişinin öz algısı ile diğer insanların kişi hakkındaki yargı ve düşünceleri birleşerek benlik kavramını oluşturmaktadır. (Özge, 2013). Kişinin benlik kavramı, kendisi hakkındaki inançlarını, algılarını ve yargılarını içermekte, kendini nasıl gördüğünü simgelemektedir. Bu olgu her durumda doğru olanı karşılamamakta ve her birey daha olumlu bir benlik yapılandırmak için çaba sarf etmektedir (Cüceloğlu, 2016). Rogers'a göre bireyler kendilerini nasıl algıladıklarını ve kim olduklarını bildiklerinde, çatışma olmaksızın kendilerini kabul edebilmeyi arzu etmektedirler (Dolgin, 2014).

Erikson'a göre benlik; kişinin ve çevresindeki diğer bireylerin zamanla değişmezliklerini ve sürekliliklerini algılamasıdır (Hortaçsu, 2012). Benliğin ilk işlevi kimlik hissiyatını oluşturmak ve onu korumaktır. Erikson kimlik kavramını ise hem geçmişini hem de geleceğini kapsayan; bütünlük ve süreklilik olgusuna sahip, karmaşık bir öznel durum şeklinde ifade etmektedir (Özge, 2013).

Gander ve Gardiner'e (2010) göre benlik kavramı; kişinin kendine özgü olan görüşüdür. Bu görüş, kişinin kendine has tutumlarından, duygularından, algılarından,

değerlerinden ve davranışlarından oluşur. Bireyin geçmişte yaşadığı deneyimler, geleceğe dair hedefleri, zihninde yer alan kendisine dair algılamaları ve sosyal rolleri onun benlik kavramını oluşturmaktadır. Bireyin kişisel algıları, belleği ve değerlendirmeleri, öz şemaları ve bunların içerikleri, bundan dolaysız etkilenmektedir. Buradan hareketle her bireyin benlik kavramının şahsi ve kendine has olduğunu söylemek mümkündür (Köknel ve ark., 2007). Bireyin benlik algısının doğruluğu da önem taşıyan bir faktördür. Her bireyin altı farklı benliği bulunmaktadır: “Ben gerçekte kimim, ben bence kimim, başkaları benim kim olduğumu düşünüyor, bence başkaları benim kim olduğumu düşünüyor, bence ben kim olacağım, bence başkaları benden kim olmamı bekliyor?” Benlik kavramı aralıksız bir değişim içindedir. Bu değişimin gerçekleşmesi çocukluk ile ergenlik çağlarında yaşanmaktadır (Dolgin, 2014).

Bir birey benlik kavramı doğrultusunda hareket ettiğinde kendini daha yeterli ve güvende hissetmektedir. Bireyin davranışları, kendini değerlendirdiği şekilden, kendisine biçtiği rolden farklı olduğunda ve isteği dışında davranış göstermek zorunda bırakıldığında, kendine olan güveninde zedelenme meydana gelebilmektedir. İnsanlar genellikle benlik kavramlarına uygun ve tutarlı davranma eğilimi göstermektedirler (Bilgin, 2011). 1950’lerin son çeyreğinde Strang (1957), benliğin dört farklı boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu boyutlardan ilki, ergen bireyin dış dünyada üstlendiği rol, statü, kendi kişiliği ve yetenekleri doğrultusunda edindiği görüşe dayanan genel ve temel öz kavramı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutlardan bir diğeri, bireyin sahip olduğu geçici benlik kavramları olarak ifade edilmektedir. Benliğe ilişkin bu düşünceler anlıktır ve hali hazırda olan deneyimlerden etkilenmektedir. Bir diğer boyut ise, kişinin çevresine görünüş şeklini ifade eden sosyal kendiliktir. Bunlardan dördüncü ve sonuncusu olan boyut, bireyin sahip olmak istediği ideal benlik olarak ifade edilmektedir. Başarının önündeki en büyük engellerden biri, düşük ideal benliktir. Kişinin bu yöndeki istekleri gerçekçi, ulaşılabilir ya da ulaşılamaz olabilir. Hedeflerin ulaşılmaz olması, beraberinde öfke ve kendini değersiz hissetme olgularını getirebilmektedir (Dolgin, 2014).

Benlik kavramı diğer insanlar ile iletişim ve etkileşimler ya da kişisel duygu ve düşünceler ile algılanan içsel dinamiklerle ergenlik döneminde ve erken yetişkinlikte gelişmeye başlamakta ve ömür boyu gelişimine devam etmektedir. Bireyde benlik kavramı, kişinin etrafı ile ve öğrenmeyle kurduğu etkileşimler doğrultusunda meydana gelmekte, olgunlaşma ve öğrenilen yeni deneyimler sonucunda değişime uğrayarak

gelişebilmektedir (Bilgin, 2011). Bireylerin beden ve psikolojik sağlamlığı, etrafı ile olan ilişkileri, akademik alanda edindiği başarıları ve mesleki tercihleri bu durumdan etkilenebilmektedir. Kapsayıcı bir benlik kavramını oluşturmak, farklı parçaların birbiri ile harmanlanması ile mümkündür (Gander ve Gardiner, 2010). Çocukluktan itibaren benlik kavramının olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen faktörler mevcuttur. Olumlu benlik kavramının gelişiminin sağlanması, bu etmenlerden olumsuz yönde etkide bulunanları saptamak ve ortadan kaldırmakla mümkündür (Ocakcı ve Kürtüncü, 2004).

Bireyin benlik kavramının pozitif yönde şekillenmesi, kişiyi motive ederek davranışlarının olumlu yöne çevirir. Oyserman ve Markus (1990) , her bireyde umulan, beklenen ve korkulan olmak üzere üç farklı benlik kavramının bulunduğunu bireyin motivasyonu ile benlik kavramları arasında bir bağlantı bulunduğunu ifade eder. Oyserman ve Markus, antisosyal davranışlar gösteren bireylerin ve üretkenlikten uzak hayat yaşayanların kendilerine dair olumlu algıları olmayan insanlar olduğunu belirtmektedir. Bireylerin, hareketlerinin sonuçlarının kendilerini mutsuz edeceğini düşündüğünde, kendilerine fiziksel zarar vermeleri olasılığı artmaktadır (Aloise-Young ve ark., 2001). Kaygıya sebep olan en temel olgu yapılan eylemler ile benlik kavramı arasında farklılıklar olmasıdır. Kişinin kaygı seviyesini arttıran ve giderek benlik kavramını temellerinden sarsan bir davranış şekli olarak ise kişinin kendini aldatması gösterilmektedir. “Koşulsuz sevgi” görerek büyüyen kişilerin olumlu ve güçlü bir benlik kavramına sahip oldukları gözlemlenmektedir. Karşılıksız olarak ve koşulsuz gösterilen sevgi, bireysel davranışlardan bağımsız olarak bireye sevgi ve saygı gösterme anlamını taşımaktadır. Maslow (1971) kuramında, kendini gerçekleştirme temel alan benlik kavramına değinmiş, kendisinin ne olduğunu ve bireysel gereksinimlerini doğru bir şekilde tanımlayan insanların kendilerine saygı duyacaklarını ve benlik kavramlarından memnun olacaklarını savunmuştur (Cüceloğlu, 2016).

Benlik kavramı, bireyin varlığını ve farkında olduğu deneyimlerini içeren bir kavram olarak kabul edilmektedir. Çocukta ne olduğuyla ne olmak istediği arasında bir uyumsuzluğun var olması durumunda iç gerilimler ve çatışmalar meydana gelebilmektedir. Benlik kavramın açığa vurulması “Ben birkişiyim.” ifadesi ile başlamaktadır. Bu boşluğun; olumlu, olumsuz ya da kararsız bir öznel tanımlama ile doldurulması mümkündür. Ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdiği davranışlar, söyledikleri sözler, jest ve mimikler ile başlamakta, parçası olduğu sosyokültürel çevrenin etkisi sonucunda ve zamanla oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına saygılı

olmaları, çocuklarıyla olumlu bir iletişime sahip olmaları ve güvenilir bireyler olmaları, çocuğun özgüveninin inşa edebilmesi ve kendine olan güvenini geliştirebilmesi için ön koşuldur (Kasatura, 2014).

Benlik kavramı gelişimi, çocuğun sosyalleşmeye başladığı ortamlardan biri olan okulda da devam etmektedir. Öğretmeni tarafından çocuğa ve sınıfa yaklaşım şekli, arkadaşları arasındaki etkileşim ve çocuğun akademik alandaki başarıları benlik kavramı üzerinde çok mühim etkilere haizdir. (Köknel ve ark., 2007). Çocuğun ebeveyni ile arasındaki ilişkide yaşanabilecek çatışmalar, eleştiri ve olumsuzluklar. Çocuklardaki benlik kavramı gelişiminin olumsuz yönde ivme göstermesine neden olmaktadır., Çocuklarda depresyon ve benzeri çeşitli psikopatolojilerin gelişmesinde de ciddi bir risk faktörü, olumsuz benlik kavramıdır. (Cummings ve Davies, 2014). Benlik, bireyin algılamasını, değerlendirmesini, yapılandırmasını ve çevresine tepkisini ruhsal açıdan etkileyen en mühim yapı olduğu için, ergenin benlik kavramı, geçmiş deneyimlerden etkilenen, şüandaki ve gelecekteki tepkilerini şekillendiren bir bütünlük içermektedir (Özge, 2013).

Ergenlik, kimlik arayışı ve kendilik kavramının geliştiği önemli bir evredir. Ergenlik çağındaki birey, akranlarıyla kendini kıyaslamaların bir sonucu olarak kendi öz şemalarını yapılandırır. Ergenlik süreci boyunca bireyin fiziksel görünümü büyük öneme sahiptir. Akranları arasında kabul görme, çekicilik, karşı cins ile ilişki gibi faktörlerin benlik kavramı üzerinde etkisi ciddi boyutlardadır (Köknel ve ark., 2007). Ergenlikte oluşan düşük benlik kavramı seviyesi, kişinin kendi benliğini ilerleyen senelerde kabul edememesine neden olabilmektedir. Ergenlerin çoğu bu dönemde, bedensel özellikleri ile birlikte zihinsel ve fiziksel, sosyal becerilerini akranları ve idealize ettikleri bireylerle kıyaslamaya başlamaktadır. Bu durum, ergenin kendi davranışlarından ve diğerleri arasındaki konumundan haberdar etmekte ve kendisini ideal benliğiyle uyumlamaya çalışmaktadır (Dolgin, 2014). Ergenlerde benlik kavramı, eğitim ve kültür düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Ekonomik ve kültürel bakımdan farklı özellikler barındıran toplumlarda, bu farklı seviyelerden gelen gençler farklı benlik kavramlarına sahip olmaktadır (Özge, 2013).

2.3.2. Çocukta Benlik ve Özgüven Gelişimi

Psikolojiye olan ilginin artmasıyla birlikte benlik kavramı nedir, benlik nasıl oluşur, benlik saygısı nasıl gelişir, çocuğun benlik saygısını geliştirmek için neler yapılmalı? Sık sık sorular soruldu. Bireyin kendisine bakışı ve algısı olan benlik, doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Buradaki temel faktör, bireyin kendisi ve çevresi ile olan etkileşimidir. Kişiliğin subjektif yönü olan benlik, bireyin kendi kişiliği hakkındaki fikri, kendini değerlendirme biçimi, yani kendini nasıl tanıdığı, kendini nasıl gördüğüdür.

Benlik saygısı, bireyin kendisini sevmeye ve sevmeye layık görmesidir. İnsan kendisini değersiz, en değerli, en mükemmel, en üstün görmeden, objektif olarak değerlendirebilmeli, kendini olduğu gibi kabul edebilmeli, kendini sevebilmeli ve pozitif düşüncelerle kendine güvenebilmelidir. Değer, yeterlilik ve yetenek duyguları benlik saygısının temel unsurlarıdır.

Özgüven genel anlamda bireyin yeteneklerini ve duygularını tanıması, kendisini sevmesi, öz varlığına saygı duyması ve kendisine güvenmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca özgüven, bireyde kişilik yapılanmasında önemli kavramlardan biridir. İnsanın içinde mevcut bulunan sonsuz kapasiteyi kullanma şeklini oluşturmada, özüne olan inancını ve yaşamındaki başarılarını arttırmaktadır (Doğan, 2010). Doğan'a (2010) göre özgüven açısından güçlü olan bireyler, kendi değerlerinin ve varlıklarının da bilincindedir. Bunun yanı sıra bu tür insanlar özgüven düzeyini daha da arttırmak, var olan potansiyellerini gerçekleştirmek ve kendi özgünlüklerini ortaya çıkarmak için çaba göstermektedirler.

Özgüven, bireyin psikolojik açıdan varlığının teminatıdır. Özgüven gelişimi doğum anından itibaren başlamakta, erken yaşlarda belirlemekte ve yerleşmekte, ömür boyunca da gelişmeye devam etmektedir. Çocuklarda özgüven hayatlarının ilk döneminde aile ile olan ilişki temelinde gelişmekte, çocukların okula başlaması ile aile dışı farklı kişiler ve onlarla olan etkileşimleri ile çocuklarda özgüven şekillenmektedir. Özgüven olgusu, bireyden bireye farklılık göstermekte ve aralıksız bir gelişim içerisinde. Bireyin hayata yüklediği değer ve anlam, kişinin ergenlik çağında oluşturduğu ve sahip olduğu özgüven ile doğru orantılıdır (Doğan, 2010).

2.3.3. Benlik ve Özgüvenin Artırılması

Bireylerin kendine güven ihtiyaçlarını karşıladığı, değer ve dünyada faydalı olma arzusu doğurduğu için özgüven önemli bir olgudur. Özgüven, kişinin sağlıklı bir ruhsal yapıya sahip olması için önemli bir etkidir. Özellikle fiziksel özellikler açısından imaj gelişimi, çocukların özgüvenlerini etkileyen önemli bir faktördür. Fiziksel özelliklerinden memnun olmayan çocuklarda düşük özgüven görülmektedir (Lawrance, 2006). Fiziksel görünüm, kişilerde yetersizlik duygusuna ve özgüven düşüklüğüne sebep olabilir. (McKay ve ark., 2007). Bu nedenle, çocuklarda fiziksel görünümün olumlu algılanmasına odaklanılması büyük öneme sahiptir. Yüksek özgüvene sahip insanlar, düşük özgüven seviyesine sahip olan insanlara kıyasla, benliğin olumlu yönlerine odaklanma konusunda daha başarılıdır. İnsanların kendilerini onaylamayı ve başkaları içinde iyilik aramayı tercih etmeleri özgüven geliştirici bir yöntem olarak mümkündür (Schiraldi, 2007).

Kişiler özellikle kendilerinin güçlü taraflarının farkına varıp kendilerini takdir ederlerse özgüvenli ve güçlü hissedebilmektedirler. Ergenlik çağı, kişinin özgüvenini şekillendiren önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. İnsan gelişiminde ergenlik çağı, psikolojik büyüme, biyofizyolojik değişiklikler gibi dinamik ve kritik gelişmelerin görüldüğü bir dönem olarak adlandırılmaktadır. Kişilerin ergenlik döneminde yaşadığı problemler, onların gelecekte akademik performanslarını, mesleki kariyerlerini ve psikolojilerini etkileyebilmektedir. Ergenliğe giren bireylerin kendilerine bağımsız bir kimlik oluşturma gayreti sıklıkla görülmektedir. Ergen bireylerin arkadaşları ile kurdukları ilişkiler, zamanla aileleri ile sahip oldukları ilişkinin önünde yer almaya başlamakta ve bireyin kendilik oluşumu üzerinde daha fazla etki sahibi olmaktadır (Bayramkaya ve ark., 2005).

2.4. Benlik Kavramı ve Tanımı

Benlik kavramı psikoloji açısından sön yıllarda önem arz eden bir konu olarak ele alınmıştır ve bu konu bilim adamları tarafından tartışma konusu olmuştur. Kavramın tanımsal ifadesi noktasında net olarak bir fikir birlikteliği sağlanmamış olsa da ortak kanı olarak Türkçe karşılık olarak benlik veya kendilik sözcüklerinin kullanılması önerilmiştir (Öztürk, 1998; 1974:56) Bu noktada benlik kavramı ile alakalı olan tartışmaların başında hiç şüphe yok ki Freud yer almaktadır. Genel de benlik ve ego kavramları birbirine karıştırılır. Fakat benlik ile ego farklı kavramlardır. Birbirine benzer

birçok noktası olmakla birlikte aynı şey değildir. Benlik daha genel bir kavram olmakla birlikte ego daha dar çerçevede bir kavramdır.

Benlik saygısı psikolojide en çok araştırma gerektiren hususlar arasında bulunmaktadır. Rosenberg (1965) tarafından yapılan tanımlamada benlik bireyin kendisini değerli hissetme hali olarak ifade edilmiştir (Rosenberg, 1965:18). Bireyde benlik saygısının yüksek seviyede olması durumu, psikolojik ruh halinin önemli göstergelerinden birisi olduğu ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle benlik saygısının yüksek seviyelerde olması bireyin genel anlamda iyimser olma durumunun göstergesi şeklinde ifade edilmiştir Benlik saygısının psikolojik emarelerinin tespit edilmesinde en önemli kriterlerden birisi olduğunu belirten çalışmalarında mevcut olduğu ifade edilmektedir. Diğer bir tanımda benlik saygısı, kişinin kendisine ne kadar saygı duyduğu ve değerli gördüğü noktasında tanımlanmakta, kişinin kendisine sormuş olduğu bir fert olarak kendimi ne düzeyde sevmekteyim, kabul etmekteyim ve kendime ne kadar saygı duymaktayım” sorularına tarafsız bir şekilde cevaplayıp bu doğrultuda ele aldığı bir süreçtir (Taşgıt, 2012: 2). Sonuç olarak kendilik saygısı kişinin kendisine olan saygısının yanında, kendisine olan güvenin iyi durumda olması, kendini özümseyip değerli görmesi şeklinde ifade edilmektedir (Turanlı, 2010: 11). Yukarıda yapılmış olan tanımlardan da anlaşıldığı gibi kendilik saygısı kişinin hal ve tavırlarına etki eden bir durum olarak karşımıza çıktığını görmekteyiz (Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz, 2006: 348).

2.4.1. Benlik Saygısının Oluşumu ve Gelişimi

Benlik saygısı bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başlar (Çevik Demir, 2013). Çocuğun benliğinin oluşumunda ailesi başta olmak üzere okul ve çevre etkindir. Çocukta benlik saygısının gelişiminde olumlu davranışların pekişmesi için çocuğun bu noktada göstermiş olduğu davranışların ebeveyn tarafından ödülle pekiştirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuğa yapılan olumlu bildirimler ileriki yaşamına yön verecek benlik saygısının oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Çocukluk döneminde benliğine yönelik olan düşünceleri çocuğun ileriki süreçte hayatına dair alacağı kararlarda etkin rol oynar (Çevik Demir, 2013). Kişinin benlik saygısında meydana gelen değişimler evreler halinde gerçekleşmektedir. Çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, eğitim sürecindeki süreci benliğin oluşmasında önemli merhalelerdir (Santrock, 2016).

Ergenliği son evreleri, kişinin benlik saygısının en güçlü olduğu dönem olarak ifade edilebilir. Ergen bir birey yaşamında başarılı bir profil çizdiğinde benlik saygısı da bu noktada olumlu yönde gelişim gösterir. Tüm bu süreçlerde bireyin hem sosyal açıdan hemde duygusal yönden başarısına etki etmektedir (Özkan, 1994:4-9). Kişi yetişkinlik evresine adım atmasıyla beraber iş hayatını belirlemede ve yuva kurmada köklü değişimler meydana gelir. Bu kapsam da bireyin hayatıyla ilgili olarak alacağı kararlar kişilik yapısının meydana gelmesinde önemli derecede rol oynar. Bireyin yetişkinlik evresinde yaşamında ortaya çıkan dalgalanmalar kişinin benlik saygısı üzerinde de önemli değişikliklere neden olur. Şöyle ki yüksek benlik saygısına sahip olan kişiler yaşamları boyunca yüksek benlik saygısında kalacakları söylenemeyeceği gibi, düşük kendilik saygısına sahip olan kişilerde zaman içerisinde değişim gösterebilmektedir (Yılmaz, 2018).

Kişide gelişen benlik saygısını bireyin doğumundan yaşamının son evresine kadar gelişim gösteren bir süreç olarak ifade edebiliriz. Hepimiz yaşamımız süresince belirli evrelerden geçmekteyiz. Her bir evrenin önemi ve görevi farklılık arz eder. Bu evreler psikolojide kritik dönemler olarak ifade edilmektedir. Bu kritik evreleri sağlıklı bir şekilde atlatamayan kişiler ileriki süreçte üstesinden gelinmesi zor olan sorunlar yaşamaları olası bir durumdur. Bu noktada Erikson'un (1984) kişilik teorisinde değerlendirdiği gibi kendilik değerinin gelişme dönemleri çocukluk, ergenlik ve olgunluk olmak üzere başlıklar halinde irdelenecektir.

2.4.2. Çocukluk Döneminde Benlik Saygısı Gelişimi

Bireyin çocukluk evresindeki yetişme koşulları ve ailevi durumları çocuğun gelişim sürecinde ve benliğinin oluşması aşamasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bundan ötürü ebeveynlere bu noktada önemli görevler düşmektedir. Ebeveynlerin çocuğa karşı iyi bir rol model olması o çocuğun kendilik saygısının oluşmasında önemli derecede etkin rol oynar etkilemektedir (Erikson, 1984). Şöyle ki bu süreçte ebeveynlerden etkilenen çocuklar yaşamının ileriki safhalarında olumlu veya olumsuz bir kişilik yapısı meydana getirirler. Ailenin sağlam karakterlerde olması ve çocuğun yetişme koşullarının pozitif bir seyir izlemesi çocuğun gelişiminde önemli etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada çocuk hayata pozitif yaklaşmayı öğrenir, insan ilişkilerini olumlu yönde gerçekleştirir (Çetinkaya ve ark., 2006: 117). Bundan ötürü kendilik saygısının negatif veya pozitif bir seyir almasında ailesi ve yetişme koşulları son derece

önem arz etmektedir. Çocuğun yetiştiği aile yapısının karakterli olması, hayata özgüvenle bakması çocuğun kendilik oluşumuna pozitif yansır (Taşgit, 2012: 17). Çocuğun kendilik saygısının olumlu seyretmesi için çocuğun sevgiyle beslenmesi ve pozitif bir şekilde ödülle desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada aileye büyük görevler düşmektedir. Çocuk ailede ne kadar ilgi görürse ve taleplerine ne kadar olumlu karşılık bulursa o denli kendilik saygısı gelişimine etki eder (Çetinkaya ve ark., 2006: 117).

2.4.3. Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı

Yüksek benlik saygısına haiz olan insanlar düşük benlik saygısına sahip olanlara nazaran daha sağlıklı bir yaşam tarzına sahiptirler. Psikolojik olarak rahatsızlıkları daha azdır. Duygu durumlarını kontrol altında tutarlar, kaygı seviyeleri düşük seyirdedir, depresif özellikler taşımazlar ve öfke durumlarını kontrol altında tutarlar (Yavuzer, 2012). Bunun tersi benlik saygısı düşük seviyelerde olan kişilerde ise psikolojik etkenler daha belirgin seyretmektedir (Cevher ve Buluş, 2007).

Benlik saygısı üst seviyede olan bireyler yaşamlarıyla ilgili aldıkları kararlarda net tutum sergilerler (Andre ve Lelord, 2002). Yaşamlarında dengeli bir tutum sergilerler hayalperestlikten uzaktırlar. Yaşam tarzlarına sürekli saygılıdırlar, bundan ötürü de toplumda saygınlıkları üst seviyededir (Cevher ve Buluş, 2007). Düşük benliğe sahip olan bireyler ise yaşamları hakkındaki düşünlerinde sürekli olarak bir olumsuz hava vardır. Toplumda kendilerinin önemsiz olduğu hissi hakimdir, potansiyellerini devamlı olarak düşük görürler. Kendileri hakkındaki düşünceleri sürekli negatif yöndedir (Plummer, 2005).

Benlik saygısı üst seviyede olan kişiler almış oldukları kararlarda bağımsız hareket ederler (Yavuzer, 2012). Bu durumdaki bireyler her açıdan kendine güvenirlere (Plummer, 2005). Düşük benlik saygısına sahip olan kişilerse hayatlarıyla ilgili karar verirken zorluk yaşarlar. Yaşamlarıyla ilgili öngörülerini zayıftır. Yaşamlarını ilgilendiren durumlarda kolay kolay karar alamazlar. Karar alsalar dahi en ufak bir zorlukta almış oldukları karardan anında vazgeçerler (Yavuzer, 2012). Benlik saygısı zayıf olan kişiler çevredeki olaylardan çok çabuk ve kolay etkilenirler. Kendilerine olan güvenleri zayıftır (Plummer, 2005). Genelde yaşama dair umutsuz bir tablo çizerler.

Yüksek benlik saygısına sahip olan kişiler göstermiş oldukları sosyal davranışlarında arzulu ve girişken bir tavır sergilerler (Sarıçam 2011). İnsani ilişkilerinde sağduyulu ve anlayışlı bir tavır takınırlar iletişim kanalları güçlüdür (Yavuzer, 2012). Düşük benlik saygısına sahip olan kişiler ise yüksek kendilik saygısına sahip olan bireylerin tam tersi yönünde davranışlar sergilerler (Cevher ve Buluş, 2007). Sürekli toplumdan dışlandıkları hissi vardır, tavır ve davranışlarında korkak bir tavır sergilerler (Uyanık Balat, 2003; Sarıçam, 2011). Sosyal anlamda genelde yalnız kalmayı tercih ederler (Yavuzer, 2012).

2.4.4. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler

Benlik duygusuna etki eden öğelerin başında kişinin haiz olmuş olduğu sosyo-demografik kriterler gelir. Bununla birlikte gelişim aşamasında kişinin içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel etkenlerde benlik saygısı gelişim sürecine etki eden öğeler arasında yer aldığı bilinmektedir (Kurt Ulucan, 2013). Diğer yandan cinsiyet benlik duygusunu etkileyen unsurlardan bir tanesidir. Nitekim bu konu ile ilgili yapılmış olan çalışmalar göstermektedir ki erkeklerin benlik duygularının kadınlara oranla daha üst seviyede olduğu saptanmıştır (Birndorf, Ryan, Auinger ve Aten, 2005: 194). Birtakım araştırmacılar da tam tersi olarak, kadınların benlik duygusunun erkeklere oranla daha üst seviye olduğunu saptamışlardır (Erdoğan, 1995). Literatürde yer almış olan ve benlik saygısına etki eden ve benlik saygısıyla ilişkisi olan bir diğer faktör ailenin gelir düzeyi yani ekonomik durumu olduğu hususudur. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki gelir düzeyiyle benlik duygusu arasında paralel bir orantı vardır. Yani benlik gelir düzeyi yüksek olan bireylerin genelde kendilik duygusunun da toplumda üst düzeyde olduğu saptanmıştır (Yılmazel ve Günay, 2012: 25).

Benlik saygısına etki eden unsurlardan birisi de ailelerin eğitim seviyesidir. Çünkü anne ve babanın eğitim düzeyi kişinin benlik saygısına direkt etki etmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan aile ortamında yetişen bireyin genelde benlik saygısı yüksek olurken, eğitim düzeyi düşük olan ailede yetişen bireyin benlik saygısı ise düşük olduğu gözlemlenmiştir (Yılmazel ve Günay, 2012: 25). Çocuk yetiştirme biçimleri de benlik saygısına etki eden unsurlardan birisi olarak ifade edilmektedir. Şöyle ki baskıcı ve otoriter bir ailede yetişen çocuğun benlik saygısının daha düşük, şeffaf ve çocuğa her açıdan yardımcı olan aile ortamında yetişen bireylerin benlik saygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tunç ve Tezer, 2016: 37).

Çocukluk dönemlerinden itibaren kişinin ailesel ve çevresel ilişkilerinin düzeyi de bireyin benlik saygısına etki etmektedir. Yukarıda da belirtildiği üzere yapılan araştırmalar göstermektedir ki baskıcı ailelerin çocuk yetiştirme tarzları çocuğun benlik saygı düzeyini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Yine yapılmış olan araştırmalar göstermektedir ki hoş görülü ve yapıcı aile içerisinde yetişen ailelerin çocukları ise benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu gerçeğini ortaya koymuştur (Yılmazel ve Günay, 2012: 25). Yine yapılan araştırmalar göstermiştir ki bireyin çocukluk ve ergenlik dönemindeki arkadaş çevresi de benlik saygısı düzeyinde olumlu veya olumsuz etki etmektedir (Bayraktar, Sayıl ve Kumru, 2009: 48). Fiziksel görünümünün de benlik saygısı düzeyinde önemli derece etki etmektedir. Bilhassa şişman kişilerde benlik duygu seviyesinin daha az olduğu saptanmıştır (Hamurcu, Öner, Teletar ve Yeşildağ, 2005: 122). Yine farklı konuda yapılmış bir çalışmada ise, beden imajı algısının yüksek olduğu kişilerde benlik duygu seviyesinin de yüksek olduğu saptanmıştır (Oktan ve Şahin, 2010: 543). Bireyler ergenlik döneminde bedenlerinde yaşana hızlı değişimlerden kaynaklı olarak bazen olumsuz düşüncelere kapıldıkları ve bunun da benlik saygısı seviyelerinde düşüslere yol açtığı saptanmıştır. Maşrabacı (1994) yapmış olduğu bir çalışmada fiziki görünümünden memnun olan bireylerin benlik saygısının da üst seviyede olduğunu saptamıştır. Fiziksel olarak hoşnutsuz olan bireylerde ise kendilik saygısının düşük seviyeler de olduğu tespit edilmiştir.

Fiziksel engelli olan bireylerde (Gürel, 2007), veyahut sağlık noktasında önemli problemleri olan bireylerde veya zihinsel problemi olan bireylerde genel de benlik saygısının düşük olduğu ifade edilmektedir. Maşrabacı (1994) bu konuda yapmış olduğu araştırma da psikolojik sorunu az olan bireylerin benlik saygılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Başarılı bir bireyin benlik saygısı genel de yüksek olduğu gözlenmiştir (Özkan, 1994). Ekonomik olarak yeterli gelire sahip olan bireylerde de genel de benlik saygısı üst seviyede olduğu gözlenmiştir. Kendini geliştirmiş bu noktada olgunluk seviyesine ulaşmış bireyler de kendilik saygısı yüksek olduğu saptanmıştır (Maşrabacı, 1994). Spor faaliyetlerinde bulunan bireylerinde benlik saygısının yüksek olduğu gözlenmiştir (Yürük Bal, 2015). Bireyin ergenlik dönemindeki yaşanmışlığı da benlik duygusunda iyi ya da kötü etkiye sebep olmuştur (Yörükoğlu, 2019).

Anne-babaların birliktelik veya ayrı olma durumu kişinin benlik saygısı düzeyinde olumlu veya olumsuz etki ettiği gözlenmiştir (Kurt Ulucan, 2013; Yörükoğlu, 2019). Ebeveynleri birlikte olan bireyin benlik saygısı yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ebeveynleri boşanmış veya parçalanmış aileye sahip olan bireylerin benlik saygısının düşük olduğu saptanmıştır (Gürel, 2007; Yürük Bal, 2015). Bunların yanında gelir düzeyi de benlik saygısında belirleyici olmaktadır (Özkan, 1994; Maşrabacı, 1994)

Süzer (2019) bu konuyla ilgili yapmış olduğu çalışmada bireyin çocukluk evresinde yaşamış olduğu önemli travmalar benlik saygısı üzerinde olumsuz etkiye yol açtığını saptamıştır. Bundan ötürü çocukluk evresinde bireyin yaşamış olduğu travmalar ergenlik dönemine göre daha çok etki ettiği ifade edilmektedir.

2.4.5. Benlik Saygısı ile İlgili Yaklaşımlar

2.4.5.1. Freud'un Psikoseksüel Kişilik Gelişimi Kuramı

Benlik gelişimi konusu üzerine birçok araştırmacının çalışma yaptığı bilinmektedir. Bu bilim adamlarının en önemlilerinden birisi Freud olarak bilinmektedir. Freud psikoseksüel kişilik kuramında, kişiliğin üç ana unsurdan oluştuğunu söyler bunlar; İde, ben duygusu ve süperegodur (Freud, 2001). İd ilkel kendilik olarak bilinir ve bilinçle özdeşleşmiş durumdadır. Ego ise benlik olarak ifade edilir ve ego dürtülerimizin dış dünyayla dengeli bir hale gelmesi için çalışır. Süperegoya içgüdüsel bir dürtüye benzer ve de zaman içerisinde toplumlaşmayla evrimsel bir hal alır (Freud, 2001).

Psikoanalitik yaklaşıma göre her ferdin hayatında belirli evrelerde bazı saplantılar ortaya çıkmaktadır. Bireyin içerisinde bulunmuş olduğu gelişim evresi bu saplantıların farklılaşmasına neden olmaktadır. Psikoanalitik yaklaşım kişinin gelişim süreci hakkında bize ışık tuttuğu için bireyin gelişim süreci hakkında da bilgi almamıza yardımcı olmaktadır. Kişilerin saplantılarının farklılık arz ettiği her evre “psikoseksüel dönem” şeklinde açıklanmaktadır (Freud, 1994).

Psikoseksüel dönemlerin ilki olarak bilinen evre oral dönemdir. Fertlerin kişilik olarak gelişim evresindeki ilk dönem olarak bilinmektedir. Bu evrede sorun yaşamış olan bireyler ergenlik döneminde öteki bireylere bağımlık olabilmekte, dışlarının çıkmasıyla birlikte diğer kişilere saldırgan tavır sergileyebilmekteler. Bebekler 18 aylık oldukları vakit anal dönem denen evreye geçerler (Topses ve Serin, 2012: 26).

Bebeklerin zevk odağı oral dönemde ağız bölgesiyken, anal dönemde anal organları olmaktadır. Bu süreç çocuklarda ben duygusunun oluştuğu evre olarak

nitelendirilmiştir (Topses ve Serin, 2012: 26). Fallik dönem olarak isimlendirilen evrede kız çocuklarının babaya, erkek çocuklarının annesine karşı bağıllık duygusunun çok olduğu dönem olarak ifade edilmektedir. Çocukların annesine veya babasına karşı ilgisinin artmasına elektra ve oidipus düşüncelerinin oluşmasına ortam hazırlamaktadır (Tuzcuoğlu, 2005: 133). Literatür çerçevesinde latent dönem “gizil dönem” olarak adlandırılan dönem ise 0-6 yaş döneme göre az da olsa daha durgun dönem olmaktadır (Miller, 2008: 183). Latent dönemde çocuklar bir önceki evrede olan hareketlilik nedeni ile istirahat ettiğini, bir sonraki evrede ergenlik döneminin karışık havasına geçmeye çalıştıkları bir süreç şeklinde ifade edilmektedir. Geçmiş döneminde kafasındaki sorulara cevap alamayan çocuklar bu evrede öğrenmek istedikleriyle zihnini eğlendirme durumundadırlar (Tuzcuoğlu, 2005: 133). Genital evrede ise ergenliğe geçildiğinden hormonal yapıda bazı değişimler görülmekte ve kişi kimlik kazanma arayışına girmektedir. Bazı zamanlar vücut biçimindeki değişimlere ve büyümelere oranla kişinin kimlik kompleksi yaşadığı görülmektedir. Başka gelişim dönemlerinde görüldüğü gibi genital dönemde de birey var olan mevcut yetenek ve becerilerini gözler önüne serme çabası içine girmektedir (Topses ve Serin, 2012: 27).

2.4.5.2. Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı

Ben duygusunun gelişmesi kişilikle alakalı olduğu düşünüldüğü zaman Erikson’un Psikososyal gelişim Kuramı’ndan ayrıntılı bir şekilde bahsedilmesi gerekmektedir. Erikson, bireyin ve bireyin kişilik kazanmasını doğumla başlayıp ölüm ile son bulan o zaman süreci içinde ele almıştır (Erikson, 1984). Erikson’un kişilik teorisinde de ben duygusunun şekillendiği bir takım gelişim evreleri vardır. Bu gelişim evrelerinden birincisi esas güven duygusuna karşı güvensizlik evresi Freud’un kişilik kuramında ele alınan oral evreye paralel düşmektedir (Bacanlı, 2001: 125). Bu dönemde önemli ölçüde koruyucu aileye göre güven duygusunun olmadığı ortamda büyüyen çocuklarda bunalım ve ruh hastalıkları gibi kendi halinde olma durumları görülmektedir. Bununla birlikte 0-1 yaş aralığı doğru ve sıkıntısız geçirilmeli, böylece çocukların umut etme duygusunun gelişmesine destek olunması gerekmektedir (Bacanlı, 2001: 127).

Erikson’un gelişim kuramında topluluğa karşı utanma ve kuşkulama dönemi gelişme açısından çok önemlidir. Çünkü bu dönemde 0-1 yaş aralığındaki gibi güç ve karışık sorumluluklar üstlenilmemektedir. En çok da dışkısını bırakma ve tutma ile gelişme gösteren muhtariyet duygusu kendilik duygusundaki muhtariyet duygusunun da

gelişme göstermesine yardımcı olmaktadır (Bacanlı, 2001: 127; Topses ve Serin, 2012: 38). Başka bir gelişme dönemi olan girişimci olma durumuna karşı mücrimlik safhasında çocukların yaşadığı çevreyi algılayabilme ve değerlendirebilme süreci daha iyidir. Bu süreçte çocukların cinsellik ile ilgili soru üretme durumu dikkat çekmiştir (İnci ve Deniz 2015). Çalışmaya (beceri) karşı noksanlık duygusu safhasında çocuklar oyun oynamaktan çok bilimsel ve toplumsal olarak kendilerini aynı yaş grupları ile kıyas edip hoşnut olmaktadır. Yaptıkları eylemlerde muvaffakiyetli olan çocuklar ileriki zamanlarda muvaffakiyetli ve etkili bir toplum üyesi olma yolunda ilerlemektedir. Muvaffakiyetsizlik durumunda ise çocuklarda yetersiz olma hissiyatı oluşmaktadır (İnci ve Deniz 2015).

Benliğe karşı rol karmaşasında olan dönemde ise ergenlik çağı olarak da nitelendirilen 13-18 yaş aralığı değişikliklerin ortaya çıktığı ve bireyi olgunluk dönemine hazırlayan bir dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde hem kız hem erkek çocukları “Ben kimim?” sorusuna cevap aramaktadırlar. Benlik duygusu gelişme göstermeyen bireylerde ise rol karmaşası meydana gelmektedir (Burger, 2006: 167). Bazı hallerde arkadaşlarının yönlendirmesiyle davranışta bulunan çocuklar hâlâ ebeveynlerinin kontrolü altındadır (Gül ve Güneş, 2009: 79-80). Ergenlik çağında kendi benliğine sahip olan birey bu çağda başka kişilerle duygusal bağ kurmaya çalışmaktadır. Başkaları ile duygusal bağ kuramayan ergenlik çağındaki kişi kendini yalnız hissedebilir (Gürses ve Kılavuz, 2011: 158).

2.4.5.3. Sullivan’ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı

Sullivan teorisinde kimlik durumunu kişiler arasındaki münasebetlere karşı değiştiğini ifade eder (Sullivan, 1953). Kişi doğumundan itibaren ölümüne kadarki kurduğu bütün münasebetlerde rencide olmamak ve niteliksiz olmamak için kimliğini geliştirmektedir. Kişi kötü ben ve iyi ben terimlerini ortaya çıkararak endişeden kaçınmanın yollarını aramaktadır. İletişimde olduğunda uygun görülmeyen tutumları kötü ben-e aitken, uygun olan davranışları ise iyi benin bir neticesidir. Birey endişesini gidermek için bu durumu koruyucu bir etmen olarak kullanmaktadır (Burger, 2006).

2.4.5.4. Adler ve Jung’a Göre Kendilik Saygısı

Adler (2005), benlik değerini kişinin kendini yetersiz görme hissinden kurtularak üstünlük hissini yaşaması şeklinde belirtir. Kişi yaşadığı süreç boyunca aşağılık

hissiyatından uzaklaştırmaya çalışmaktadır. Benlik değeri ise kişiyi bu aşağılık duygularından uzaklaştıran bir sonuçtur. Kişilerin çocukluk çağındaki yaşam durumu ve doğum sırasında benlik değerinin gelişmesindeki önemli bir etmendir. Jung ise benliği bilmenin yaşamın gayesi olduğunu belirtir. Benlik Kendilik zihnin denge durumunu belirli kılar. Benliğini iyi bilen kişiler bencillik duygusundan uzakken topluma karşı daha yakın olmaktadır.

2.4.5.5. Rogers'a Göre Benlik Saygısı

Rogers'a göre bireyin olması gereken benliği ile benliği ne derecede uyumlu ise birey o kadar kendini iyi hisseder (Rogers, 1961). Bu uyum dolayısıyla kişinin kendini oluşturma düzeyini belirtir. Bireyin benliğiyle olması gereken benliğinin arasındaki fark azaldıkça kişinin benlik değeri artmakta, fark arttıkça benlik değeri azalmaktadır. Rogers'a göre insanların hepsi için uygun olan tek bir gerçek bulunmamaktadır. Kişinin yaşadığı çevre onun için gerçek çevredir (Kulaksızoğlu, 2005).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hızlı okuma eğitiminin benlik algısı düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırmada deney ve kontrol gruplu ön test ve son test ölçümlü 2x2'lik yarı deneysel desen kullanılacaktır. Yarı deneysel desen, araştırmacının bir hipotezi test etmesi ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi sağlayan deneysel desenlerin bir türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017)

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 yılında İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan Büyükçekmece ve Beylikdüzü İlçesine bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan bireylerden oluşmuştur. Bu çalışmaya özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 9-12 yaşları arasındaki 30 çocuk katılmıştır. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 toplam 30 özel öğrenme güçlüğü olan çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme daha önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Çarpar, 2020). Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Çarpar, 2020). Deneysel araştırmalarda her grupta 15'er denek gibi az sayıda denek olması sonuçların geçerli olmasını sağlayabilir. Büyüköztürk vd., (2017) yarı ve deneysel çalışmalarda örneklem sayısının düşük olabileceğini vurgulamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ebeveyn Onay Formu, Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği kullanılarak veri elde edilmiştir.

3.3.1.Ebeveyn Onay Formu

Bu çalışmaya, çocukların ebeveynlerinden veli onam formu doldurulduktan sonra başlanmıştır.

3.3.2.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireylere ait demografik bilgiler öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, eğitim ve gelir yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.3.3.Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili

Öğrencilerin benlik algısını değerlendirmek amacıyla Şekercioğlu tarafından (2009) uyarılama çalışması yapılan “Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili” kullanılmıştır. Profil iki seçenekli madde biçimi tipinden oluşan 36 madde içermektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.87 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamı varyantsın %43,1’ini açıklamaktadır. Ölçekten en az 36 en fazla 144 puan alınabilmektedir. Sosyal kabul, eğitsel yeterlilik, davranışsal yönetim, genel öz değer, fiziksel görünüm ve atletik yeterlilik olarak altı alt boyutu vardır. Her alt boyutun kendine ait altı maddesi bulunmaktadır. Toplam puanın yüksekliği benlik algısının yüksekliğini göstermektedir.

Öğrencilerin benlik algısını değerlendirmek amacıyla Şekercioğlu tarafından (2009) uyarılama çalışması yapılan “Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili” kullanılmıştır. Profil iki seçenekli madde biçimi tipinden oluşan 36 madde içermektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.87 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamı varyantsın %43,1’ini açıklamaktadır. Ölçekten en az 36 en fazla 144 puan alınabilmektedir. Sosyal kabul, eğitsel yeterlilik, davranışsal yönetim, genel öz değer, fiziksel görünüm ve atletik yeterlilik olarak altı alt boyutu vardır. Her alt boyutun kendine ait altı maddesi bulunmaktadır. Toplam puanın yüksekliği benlik algısının yüksekliğini göstermektedir.

Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Harter tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilmiş ve 1985 yılında yayınlanmıştır. Altı alt ölçeği bulunan aracın toplam madde sayısı 36’dır. Bu alt ölçekler (1) Eğitsel Yeterlilik (Scholastic Competence), (2) Sosyal Kabul (Social Acceptance), (3) Atletik Yeterlilik (Athletic Competence), (4) Fiziksel Görünüm (Physical Appearance), (5) Davranışsal Yönetim (Behavioral Conduct) ve (6) Genel Öz-Değerdir (Global Self-Worth). Her bir alt ölçeğe ait altı madde bulunmaktadır. Maddeler 4, 3, 2 ve 1 olarak puanlanmaktadır. 4 puan daha yeterli öz-yargı (self-judgment)’yı, 1 puan ise daha az yeterli öz-yargıyı göstermektedir. Her alt ölçekteki maddeler sol tarafta daha yeterli durum için çalışan üç madde ve sağ tarafta daha yeterli durum için çalışan üç madde olarak, dengeli bir biçimde yazılmıştır. Dolayısıyla sol tarafta daha yeterli olan tanımlama için madde puanları 4, 3, 2, 1 (soldan

sağa) olarak puanlanmakta; sağ tarafta daha yeterli olan tanımlama için madde puanları 1, 2, 3, 4 (soldan sağa) olarak puanlanmaktadır.

3.4. Uygulama Metinlerinin Hazırlanması

Araştırmada metin seçiminde aşağıdaki özellikler dikkate alınacaktır.

- a) Duygu ve düşünce dünyası bakımından öğrencilerin seviyesinin üstünde olmamasına,
- b) Öğrencilerin ders kitaplarında geçmeyen bir metin olmasına,
- c) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuda olmasına,
- d) Öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yeterli olabilecek uzunlukta olmasına dikkat edilecektir.

Araştırmanın bu kısmında, araştırma boyunca elde edilen verilerin değerlendirilmesinde izlenen yol ve kullanılan teknikler anlatılacaktır. Okuma hızının belirlenmesinde okuma metninin bitirilmesi ve kelime sayısı esas alınacaktır.

$$(SOH) = \frac{\text{Metindeki kelime sayısı}}{\text{Okuma süresi (Saniye)}} \times 60$$

Bu formül, her öğrenci için üç ayrı ayrı uygulanacaktır. Böylece her metnini dakikada kaç kelime hızla okuduğu belirlenecektir. Daha sonra, her öğrencinin üç metinden aldığı okuma hızlarının (OH) ortalamaları alınarak “ortalama okuma hızı” (OOH) belirlenecektir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla her metin türü için ayrı soru formları oluşturulmuştur. Bu soru formları, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Her soru 10 puan olarak hesaplanmıştır. Daha sonra, her öğrencinin metinden aldığı okuduğunu anlama puanı (OAP) ortalamaları alınarak “ortalama okuduğunu anlama puanı” (O-OAP) belirlenecektir.

Yapılacak eğitim için 40 tane metin belirlenmiştir. Belirlenen metinler her yaş grubunun bir alt sınıf düzeyinden seçilmiştir. Çalışmaya dahil olan öğrenciler halihazırda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler oldukları için kendi seviyelerinde hem okumada hem anlamada sorun yaşaması muhtemeldir. Çalışmaya dahil olan öğrencilere bir alt sınıf seviyelerindeki metinler sunulmasının nedeni budur.

Belirlenen metinlerin okunmasından sonra, okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi için 10 soruluk test şeklinde sorular öğrencilere sunulmuştur. Sorular hazırlanırken, kullanılan kelimelerin çocukların seviyesinde olmasına, soru dilinin açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmasını dikkat edilmiştir. İlâveten öğrencilerin önceki

bilgilerini kullanmadan sadece metinden yola çıkarak çözülebilecek sorular olmasına dikkat edilmiştir.

Sorular klasik biçimde değil, test biçiminde hazırlanmıştır. Test biçiminin, öğrenmenin ne boyutta gerçekleştiğini tüm yönleri ile ortaya koyması beklenemez. Çünkü test türünde kişi, sadece doğru-yanlış seçeneğini veya verilen şıklardan birini işaretlemek mecburiyetindedir. Öğrencinin çıkarımlarını, tasarladıklarını, genel kanısını, düşündüklerini vb. söz ya da yazı ile anlatmasına fırsat vermemektedir (Özbay, 2000). Bazı öğrenciler metni ve soruyu anlamasına rağmen anladığını anlatmakta güçlük çeker. Bu öğrenciler klasik sorularla sınav edildiğinde metni ve konuyu hiç anlamayan öğrencilerle bir tutulmuş olabilmektedir. Oysa öğrenci okuduğunu anlamış fakat anlatamamış olabilir. Öyleyse uygun sorular hazırlanabilir ise, test türündeki soruların öğrencinin “sadece okuduğunu anlama becerisini” ölçmeye elverişli olduğu söylenebilir (Coşkun, 2002). Günümüzde öğrencilerin ilkokul 4. Sınıftan itibaren yapılan okul ders başarıları sınavlarında ve ilerleyen hayatlarında LGS, TYT, KPSS, ALES gibi sınavlarda tamamen test biçiminde sınav olduğunu da eklemek gerekir.

3.4. Hızlı Okuma Uygulama Programı

Bu çalışmaya özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 9–12 yaşları arasındaki 30 çocuk katılmıştır. Katılımcılar 2021-2022 yılı öğretim döneminde İstanbul İl'i Avrupa Yakasında bulunan Büyükçekmece ve Beylikdüzü İlçesine bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan bireylerden oluşmuştur. Deney grubunda 15, kontrol 15 toplam 30 özel öğrenme güçlüğü olanlar araştırmaya gönüllülük esası ve velilerin izinleri ile dahil edilmiştir. Deney grubundaki 15 öğrenciye 8 hafta süreyle hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Dersler haftada dört gün verilmiştir. Eğitim günde bir ders saati (45 dakika), haftada dört ders saati olacak şekilde toplamda 32 ders saati uygulanmıştır. Kontrol grubundaki 15 öğrenci normal müfredatında eğitim görmüş, bu gruba hızlı okuma eğitimi verilmemiştir. Çalışmanın başlangıcında velilerden Kişisel Bilgi Formunu doldurmaları istenmiş ve öğrencilere Benlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. 8 haftanın sonunda deney ve kontrol grubuna Benlik Algısı Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra deney grubu ile hızlı okuma çalışmalarına başlanmıştır. Hızlı Okuma eğitim programı uygulanırken göz kaslarını çalıştırma, çabuk görme egzersizleri ve dikkat arttırıcı ve algılamayı hızlandırıcı egzersizler iki başlık halinde ve her ders düzenli uygulanmıştır.

Dersler ilginin ve konsantrasyonun devamlı olması için oyun şeklinde tasarlanmıştır. Hızlı okuma eğitimi genel olarak talimatlara uyma ve yönergeleri takip etme etkinliklerinden oluşmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ise talimatları kavrama, takip etme becerileri konusunda yaşıtlarına göre daha geride bir performans gösterdiği bilinmektedir. Bu öğrencilerin yaşıtlarına göre talimatlara uyum sağlaması ve kavraması için hem daha fazla desteğe hem de biraz daha fazla zamana ihtiyaç duyması muhtemeldir. Bu nedenle 15 kişilik deney grubu 5'e ayrılmış ve gruptaki öğrenci sayısı 3 kişi olarak belirlenmiştir.

1. Grup; Cumartesi, Pazar, Pazartesi, Salı günleri 45 dakika ders görmüştür
2. Grup; Cumartesi, Pazar, Pazartesi, Salı günleri 45 dakika ders görmüştür.
3. Grup; Cumartesi, Pazar, Çarşamba, Perşembe günleri 45 dakika ders görmüştür.
4. Grup; Cumartesi, Pazar, Çarşamba, Perşembe günleri 45 dakika ders görmüştür
5. Grup; Cumartesi, Pazar, Çarşamba, Cuma günleri 45 dakika ders görmüştür.

Hızlı okuma eğitiminin ilk haftasında okuma daha iyi hale nasıl gelir, bu beceriyi etkileyen faktörler nelerdir, okuma becerisinin artırılmasının yöntemleri nelerdir sorularının cevapları öğrencilere detaylı olarak anlatılmış, öğrenme güçlüğü yaşayan önemli tarihi şahsiyetlerin hayatları izletilmiş, bağ kurma yöntemi ile öğrencide içsel motivasyon oluşmasına odaklanılmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan bireyde “okuma” başlı başına stres oluşturan bir konudur. Eğitimin adı “hızlı okuma” olduğundan öğrencide ekstra stres ve kaygı oluşturmamaya azami dikkat edilmiş, kesinlikle birbirleri ile yarıştırmamış, öğrencinin yapamadıklarından ziyade yapabildikleri ve güçlü yönlerine azami dikkat edilmiş, her öğrencinin kendi öğrenme potansiyeli ve öğrenme hızının olduğu bilgisinin kavratılması ve içselleştirilmesine yoğunlaşmıştır.

Eğitimin diğer haftalarında göz egzersizleri oyun şeklinde sunulmuş ardından dikkat (işitsel, görsel) geliştirme ve hız uygulamaları yine kutu oyunu, bilgisayar üzerinden uygulamalar (mental-up uygulaması, mini akli göz uygulaması, m5bilışim internet sitesi) ve kağıt kalem etkinlikleri şeklinde her ders uygulanmış devamında kolon okuma, hızlı kelime görme, boşluk tamamlama, eksik harf tamamlama, kelime tarama, kelime hazinesi geliştirme, tekrarlı tekerleme okuma etkinlikleri ile rutin oluşturulmuştur. Her derste bu sayılan etkinliklerin çalışmaları oyunlaştırılarak eğlenceli şekilde yaptırılmış öğrencilerin derse ve etkinliklere aşına olması ve yapılanları daha iyi kavraması

amaçlanmıştır. Yapılan etkinliklerin içeriğinin her seferinde aynı olmamasına, öğrencilerin seviyesinden daha zor ya da basit olmamasına dikkat edilmiştir. Her çalışma için süre verilmiş, zamana karşı etkinlikleri yapma bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreli çalışmalar esnasında öğrencilerde süre kaygısı oluşturmamaya, etkinliğin oyun şeklinde sunulmasına, birbirleri ile yarıştırmamasına, her bir öğrencinin yapabildiği ve başarılı olduğu etkinliğin ön plana çıkarılarak takdir edilmesine dikkat edilmiştir.

Hızlı okuma eğitiminde kullanılan materyaller, kronometre, bilgisayar, projektör, slayt sunumu, hızlı okuma ve göz egzersizi bilgisayar programı, takistoskop, dikkat ve hız artırıcı kutu oyunları, uygulayıcı tarafından hazırlanan çalışma kağıtları olarak sıralanabilir. Yapılan çalışmaların bazı örnekleri tezin Ek kısmında eklenmiştir.

3.6.Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS programına kontrollü bir şekilde girilmiştir. Kayıp veriler daha sonra kontrol edilmiştir. Araştırma problemlerine göre kullanılacak olan uygun analiz türleri belirlenmiş olup değişkenler arası ilişkinin varlığını saptamak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma problemlerine göre kullanılacak analiz türleri belirlenmiş olup Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler Betimsel Analiz yöntemi ile çocukların ve ailelerinin sosyodemografik bilgileri, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, gelir durumu ve anne-babanın eğitim durumu frekans ve yüzdelerle dağılımları elde edilmiştir. Uygulamada elde edilen veriler deney ve kontrol grubundaki uygulama öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplardaki çocukların ön test karşılaştırmalar için ilişkili ölçümlerde eşleştirilmiş t-testi testi, ilişkili örneklem ön test-son test karşılaştırmalarda ise t- Testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu kısım, Sosyodemografik Bilgi Formu ile toplanan verilerin analizi bulgularını içermektedir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Sosyodemografik Özelliklerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Gruplar		n	%	
Deney	Cinsiyet	Erkek	10	66,7
		Kız	5	33,3
		Toplam	15	100,0
Kontrol	Cinsiyet	Erkek	12	80,0
		Kız	3	20,0
		Toplam	15	100,0
Deney	Yaş	9,00	3	20,0
		10,00	4	26,7
		11,00	4	26,7
		12,00	4	26,7
		Toplam	15	100,0
Kontrol	Yaş	9,00	3	20,0
		10,00	4	26,7
		11,00	4	26,7
		12,00	4	26,7
		Toplam	15	100,0
Deney	Tanı	Disleksi	14	93,3
		Diskalkuli	1	6,7
		Toplam	15	100,0
Kontrol	Tanı	Disleksi	15	100,0
Deney	Sınıf	4.Sınıf	3	20,0
		5.Sınıf	2	13,3
		6.Sınıf	6	40,0
		7.Sınıf	4	26,7
		Toplam	15	100,0
Kontrol	Sınıf	3.Sınıf	1	6,7
		4.Sınıf	4	26,7
		5.Sınıf	3	20,0
		6.Sınıf	4	26,7
		7.Sınıf	3	20,0
Toplam	15	100,0		

Deney	Baba Eğitim	İlkokul	4	26,7
		Ortaokul	3	20,0
		Lise	7	46,7
		Üniversite	1	6,7
		Toplam	15	100,0
Kontrol	Baba Eğitim	İlkokul	6	40,0
		Lise	6	40,0
		Üniversite	3	20,0
		Toplam	15	100,0
Deney	Anne Eğitim	İlkokul	6	40,0
		Lise	8	53,3
		Üniversite	1	6,7
		Toplam	15	100,0
Kontrol	Anne Eğitim	İlkokul	6	40,0
		Ortaokul	2	13,3
		Lise	5	33,3
		Üniversite	2	13,3
		Toplam	15	100,0
Deney	Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	15	100,0
Kontrol	Anne-Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	10	66,7
		Birlikte Değil	5	33,3
		Toplam	15	100,0
Deney	Ailenin Gelir Durumu	Düşük	2	13,3
		Orta	13	86,7
		Toplam	15	100,0
Kontrol	Ailenin Gelir Durumu	Düşük	2	13,3
		Orta	13	86,7
		Toplam	15	100,0

Tablo 1. de araştırmaya katılan deney grubu katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın alışma grubu deney grubu %66,7'si (N=10) erkek ve %33,3'ü (N=5) kız, kontrol grubu %80,0'ı (N=12) erkek ve %20,0'ı (N=3) kız olmak üzere toplam 30 bireyden oluşmaktadır. Deney grubu çalışma grubu yaşları incelendiğinde 9 yaş %20,0'ı (N=3) birey, 10 yaş %26,7'si (N=4) birey, 11 yaş %26,7'si (N=4) ve 12 yaş %26,7'si (N=4) birey olduğu, kontrol grubu çalışma grubu yaşları incelendiğinde 9 yaş %20,0'ı (N=3) birey, 10 yaş %26,7'si (N=4) birey, 11 yaş %26,7'si (N=4) ve 12 yaş %26,7'si (N=4) birey olduğu görülmektedir.

Deney grubu çalışma grubu tanıları incelendiğinde disleksi %93,3'ü (N=14) birey, diskalkili %6,7'si (N=1) birey, kontrol grubu çalışma grubu tanı incelendiğinde disleksili %110,0'ü (N=15) birey olduğu görülmektedir. Diğer veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Betimsel Analiz Sonuçları

Groplar	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS	Skewness	Kurtosis		
Deney									
Benlik Algısı	15	50,00	102,00	80,0667	13,55658	-,406	,580	,224	1,121
Eğitsel	15	40,00	97,00	77,0667	14,21502	-1,042	,580	2,139	1,121
Yeterlilik									
Sosyal Kabul	15	58,00	184,00	108,7333	37,37353	,702	,580	-,052	1,121
Atletik	15	44,00	99,00	79,0000	14,09154	-,787	,580	1,425	1,121
Yeterlilik									
Fiziksel	15	59,00	184,00	109,2000	3,65862	,689	,580	-,179	1,121
Görünüm									
Davranışsal	15	50,00	100,00	79,2000	12,88521	-,381	,580	,591	1,121
Yönetim									
Genel Öz-Değerlendirme	15	60,00	186,00	109,5333	7,08651	,758	,580	,068	1,121
Kontrol									
İlk Okuma Ölçümü	15	53,00	104,00	75,1333	14,90382	,386	,580	-,510	1,121
Son Okuma Ölçümü	15	52,00	109,00	75,4000	15,58754	,620	,580	,233	1,121
Eğitsel	15	53,00	100,00	74,0000	14,70666	,383	,580	-,886	1,121
Yeterlilik									
Sosyal Kabul	15	52,00	109,00	75,2000	15,02474	,583	,580	,490	1,121
Atletik	15	53,00	100,00	75,4000	14,79768	,266	,580	-,901	1,121
Yeterlilik									
Fiziksel	15	52,00	120,00	76,4000	17,45116	1,037	,580	1,615	1,121
Görünüm									
Davranışsal	15	53,00	97,00	74,1333	13,23344	,050	,580	-,924	1,121
Yönetim									
Genel Öz-Değerlendirme	15	52,00	110,00	75,6667	15,72835	,624	,580	,315	1,121

Tabloda görüldüğü üzere deney grubu, benlik ortalaması 80,0667155,24 (ss=13,55658), Eğitsel Yeterlilik ortalaması 77,0667 (ss=14,21502), Sosyal Kabul ortalaması 108,7333 (ss=37,37353), Atletik Yeterlilik ortalaması 79,0000

(ss=14,09154), Fiziksel Görünüm ortalaması 109,2000 (ss=3,65862), Davranışsal Yönetim ortalaması 79,2000 (ss=12,88521), Genel Öz-Değerlendirme ortalaması 109,5333 (ss=7,08651) olduğu ve kontrol grubu değerleri tabloda sunulmuştur. Analizin ilk aşaması olan normallik testi uygulanmış ve basıklık-çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Basıklık-Çarpıklık değerleri -2, +2 arasında olduğundan dolayı normal dağılım olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği t-Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler		Gruplar	n	Ort.	SS	t	sd	p	
Deney	Benlik Algısı	Erkek	10	78,9000	15,24212	-,458	13	,655	
		Kız	5	82,4000	-,458				
	Eğitsel	Erkek	10	74,4000	-,564	-1,030	13	,322	
		Kız	5	82,4000	-1,030				
	Sosyal Kabul	Erkek	10	104,6000	-1,177	-,592	13	,564	
		Kız	5	117,0000	-,592				
	Atletik	Erkek	10	77,0000	-,564	-,766	13	,457	
		Kız	5	83,0000	-,766				
	Fiziksel	Erkek	10	105,2000	-,888	-,568	13	,580	
		Görünüm	Kız	5	117,2000				-,568
	Davranışsal	Erkek	10	78,1000	-,543	-,454	13	,657	
		Yönetim	Kız	5	81,4000				-,454
	Genel Öz-	Erkek	10	104,9000	-,529	-,671	13	,514	
		Değerlendirme	Kız	5	118,8000				-,671
	Kontrol	Kendilik	Erkek	12	71,4167	-,641	-1,653	2,440	,217
			Algısı	Kız	3	90,0000			
		Eğitsel	Erkek	12	70,7500	-1,857	-1,855	13	,086
			Yeterlilik	Kız	3	87,0000			
Sosyal Kabul		Erkek	12	71,1667	-1,349	-1,748	2,373	,202	
		Kız	3	91,3333	-2,410				
Atletik		Erkek	12	71,9167	-1,748	-2,012	13	,065	
		Yeterlilik	Kız	3	89,3333				-2,012
			Erkek	12	71,2500	-1,614	-1,801	2,243	,200

Fiziksel Görünüm	Kız	3	97,0000	-2,782			
Davranışsal Yönetim	Erkek	12	71,3333	-1,801	-1,757	13	,102
	Kız	3	85,3333	-1,757			
Genel Öz-Değerlendirme	Erkek	12	71,2500	-1,541	-2,576	13	,190
	Kız	3	93,3333	-2,576	-		

Deney ve kontrol çalışma grubunun, Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını bulmak için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonucunu göre Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 4. Katılımcıların Deney Grubu Sınıf Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Gruplar		N	Ortalama	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Deney Benlik Algısı	4.Sınıf	3	70,0000	18,68154	3	2,405	,123	
	5.Sınıf	2	77,0000	7,07107	14			
	6.Sınıf	6	89,8333	11,10705				
	7.Sınıf	4	74,5000	7,93725				
	Toplam	15	80,0667	13,55658				
	Eğitsel Yeterlilik	4.Sınıf	3	66,6667	24,13158	3	1,070	,401
5.Sınıf		2	77,0000	7,07107	14			
6.Sınıf		6	84,0000	12,53794				
7.Sınıf		4	74,5000	7,93725				
Toplam		15	77,0667	14,21502				
Sosyal Kabul		4.Sınıf	3	76,6667	21,38535	3	1,369	304
	5.Sınıf	2	116,5000	6,36396	14			
	6.Sınıf	6	126,6667	45,06736				
	7.Sınıf	4	102,0000	32,29035				
	Toplam	15	108,7333	37,37353				
	Atletik Yeterlilik	4.Sınıf	3	68,6667	22,47962	3,14	1,238	,238
5.Sınıf		2	77,5000	6,36396				
6.Sınıf		6	87,6667	11,69045				
7.Sınıf		4	74,5000	7,93725				
Toplam		15	79,0000	14,09154				
		4.Sınıf	3	77,0000	20,95233	3	1,633	,323

Fiziksel Görünüm	5.Sınıf	2	117,0000	7,07107	14		
	6.Sınıf	6	126,6667	45,06736			
	7.Sınıf	4	103,2500	34,48067			
	Toplam	15	109,2000	37,65862			
Davranışsal Yönetim	4.Sınıf	3	70,0000	18,68154	14	3	1,455 ,411
	5.Sınıf	2	80,0000	2,82843			
	6.Sınıf	6	87,5000	11,77710			
	7.Sınıf	4	73,2500	6,18466			
Toplam	15	79,2000	12,88521				
Genel Öz-Değerlendirme	4.Sınıf	3	79,6667	20,55075	14	3	1,111 ,136
	5.Sınıf	2	117,0000	7,07107			
	6.Sınıf	6	127,0000	45,58070			
	7.Sınıf	4	102,0000	32,29035			
Toplam	15	109,5333	37,08651				

Deney çalışma grubunun, Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılaşmasını bulmak için

ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonucunu göre Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 5. Katılımcıların Kontrol Grubu Sınıf Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Ort.	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kontrol Benlik Algısı	3.Sınıf	1	71,0000	.	3	1,444 ,322	
	4.Sınıf	4	60,0000	6,21825			
	5.Sınıf	3	75,3333	5,50757			
	6.Sınıf	4	88,5000	7,23418			
	7.Sınıf	3	78,6667	23,35237			
	Toplam	15	75,1333	14,90382			
Eğitsel Yeterlilik	3.Sınıf	1	71,0000	.	3	1,990 ,433	
	4.Sınıf	4	59,5000	5,97216			
	5.Sınıf	3	73,0000	7,81025			
	6.Sınıf	4	88,5000	7,23418			
	7.Sınıf	3	76,0000	21,63331			
	Toplam	15	74,0000	14,70666			
Sosyal Kabul	3.Sınıf	1	68,0000	.	3	1,366 ,611	

	4.Sınıf	4	63,7500	9,70824	14		
	5.Sınıf	3	80,3333	8,14453			
	6.Sınıf	4	82,7500	9,53502			
	7.Sınıf	3	77,6667	28,02380			
	Toplam	15	75,2000	15,02474			
Atletik	3.Sınıf	1	71,0000	.	3	1,233	,421
Yeterlilik	4.Sınıf	4	60,0000	6,21825	14		
	5.Sınıf	3	75,3333	5,50757			
	6.Sınıf	4	90,2500	7,36546			
	7.Sınıf	3	77,6667	20,74448			
	Toplam	15	75,4000	14,79768			
Fiziksel	3.Sınıf	1	68,0000	.	3	1,244	,256
Görünüm	4.Sınıf	4	64,2500	10,50000	14		
	5.Sınıf	3	81,0000	7,93725			
	6.Sınıf	4	84,0000	11,60460			
	7.Sınıf	3	80,6667	34,58805			
	Toplam	15	76,4000	17,45116			
Davranışsal	3.Sınıf	1	71,0000	.	3	1,432	,328
Yönetim	4.Sınıf	4	60,0000	6,21825	14		
	5.Sınıf	3	75,3333	5,50757			
	6.Sınıf	4	88,2500	7,13559			
	7.Sınıf	3	74,0000	16,00000			
	Toplam	15	74,1333	13,23344			
Genel Öz-	3.Sınıf	1	68,0000	.	3	1,922	,312
Değerlendirme	4.Sınıf	4	63,7500	9,70824	14		
	5.Sınıf	3	80,3333	8,14453			
	6.Sınıf	4	84,5000	11,23981			
	7.Sınıf	3	77,6667	28,74601			
	Toplam	15	75,6667	15,72835			

Kontrol çalışma grubunun, Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılaşmasını bulmak için

ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonucunu göre Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 6. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Gelir Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Gruplar		Toplamlar		Kareler			
		Karesi	Sd	Ortalaması	F	p.	
Deney	Benlik Algısı	Gruplar arası	16,100	2	8,050	,038	,963
		Gruplar içi	2556,833	12	213,069		
		Toplam	2572,933	14			
Eğitsel Yeterlilik	Eğitsel Yeterlilik	Gruplar arası	52,100	2	26,050	,183	,835
		Gruplar içi	1705,500	12	142,125		
		Toplam	1757,600	14			
Sosyal Kabul	Sosyal Kabul	Gruplar arası	123,000	2	61,500	,523	,606
		Gruplar içi	1412,333	12	117,694		
		Toplam	1535,333	14			
Atletik Yeterlilik	Atletik Yeterlilik	Gruplar arası	216,900	2	108,450	1,621	,238
		Gruplar içi	802,833	12	66,903		
		Toplam	1019,733	14			
Fiziksel Görünüm	Fiziksel Görünüm	Gruplar arası	117,600	2	58,800	,234	,795
		Gruplar içi	3021,333	12	251,778		
		Toplam	3138,933	14			
Davranışsal Yönetim	Davranışsal Yönetim	Gruplar arası	14,933	2	7,467	,036	,964
		Gruplar içi	2466,000	12	205,500		
		Toplam	2480,933	14			
Genel Öz-Değerdir	Genel Öz-Değerdir	Gruplar arası	3,567	2	1,783	,008	,992
		Gruplar içi	2778,833	12	231,569		
		Toplam	2782,400	14			
Kontrol	Benlik Algısı	Gruplar arası	978,233	2	489,117	2,754	,104
		Gruplar içi	2131,500	12	177,625		
		Toplam	3109,733	14			
Eğitsel Yeterlilik	Eğitsel Yeterlilik	Gruplar arası	880,267	2	440,133	2,488	,125
		Gruplar içi	2122,667	12	176,889		
		Toplam	3002,933	14			
Sosyal Kabul	Sosyal Kabul	Gruplar arası	390,400	2	195,200	1,420	,280
		Gruplar içi	1649,333	12	137,444		
		Toplam	2039,733	14			
Atletik Yeterlilik	Atletik Yeterlilik	Gruplar arası	626,900	2	313,450	1,445	,274
		Gruplar içi	2602,833	12	216,903		
		Toplam	3229,733	14			
Fiziksel Görünüm	Fiziksel Görünüm	Gruplar arası	495,567	2	247,783	1,732	,218
		Gruplar içi	1716,833	12	143,069		
		Toplam	2212,400	14			
Davranışsal Yönetim	Davranışsal Yönetim	Gruplar arası	858,667	2	429,333	2,457	,128
		Gruplar içi	2096,667	12	174,722		

	Toplam	2955,333	14			
Genel Öz-Değerdir	Gruplar arası	665,567	2	332,783	2,014	,176
	Gruplar içi	1982,833	12	165,236		
	Toplam	2648,400	14			

Deney ve kontrol çalışma grubunun, Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları gelir değişkenine göre farklılaşmasını bulmak için

ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonucunu göre Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları gelir değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 7. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Yaş Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Gruplar		Toplamlar		Kareler		
		Karesi	Sd	Ortalaması	F	p
Deney Benlik Algısı	Gruplararası	775,183	3	258,394	1,581	,250
	Gruplarıçi	1797,750	11	163,432		
	Toplam	2572,933	14			
Eğitsel Yeterlilik	Gruplararası	395,183	3	131,728	1,064	,404
	Gruplarıçi	1362,417	11	123,856		
	Toplam	1757,600	14			
Sosyal Kabul	Gruplararası	279,917	3	93,306	,818	,511
	Gruplarıçi	1255,417	11	114,129		
	Toplam	1535,333	14			
Atletik Yeterlilik	Gruplararası	297,983	3	99,328	1,514	,265
	Gruplarıçi	721,750	11	65,614		
	Toplam	1019,733	14			
Fiziksel Görünüm	Gruplararası	1087,183	3	362,394	1,943	,181
	Gruplarıçi	2051,750	11	186,523		
	Toplam	3138,933	14			
Davranışsal Yönetim	Gruplararası	634,017	3	211,339	1,259	,336
	Gruplarıçi	1846,917	11	167,902		
	Toplam	2480,933	14			
Genel Öz-Değerlendirme	Gruplararası	620,900	3	206,967	1,053	,408
	Gruplarıçi	2161,500	11	196,500		
	Toplam	2782,400	14			
Kontrol Benlik Algısı	Gruplararası	1373,567	3	457,856	2,901	,083

	Gruplarıçi	1736,167	11	157,833		
	Toplam	3109,733	14			
Eğitsel Yeterlilik	Gruplararası	1293,767	3	431,256	2,776	,091
	Gruplarıçi	1709,167	11	155,379		
	Toplam	3002,933	14			
Sosyal Kabul	Gruplararası	789,317	3	263,106	2,315	,132
	Gruplarıçi	1250,417	11	113,674		
	Toplam	2039,733	14			
Atletik Yeterlilik	Gruplararası	1239,567	3	413,189	2,284	,136
	Gruplarıçi	1990,167	11	180,924		
	Toplam	3229,733	14			
Fiziksel Görünüm	Gruplararası	1026,983	3	342,328	3,177	,067
	Gruplarıçi	1185,417	11	107,765		
	Toplam	2212,400	14			
Davranışsal	Gruplararası	1280,917	3	426,972	2,805	,089
Yönetim	Gruplarıçi	1674,417	11	152,220		
	Toplam	2955,333	14			
Genel Öz-Değerlendirme	Gruplararası	1201,233	3	400,411	3,044	,074
	Gruplarıçi	1447,167	11	131,561		
	Toplam	2648,400	14			

Deney ve kontrol çalışma grubunun, Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları yaş değişkenine göre farklılaşmasını bulmak için

ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonucunu göre Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 8. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Anne Eğitim Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Gruplar		Toplamlar		Kareler			
		Karesi	sd	Ortalaması	F	p	
Deney	Benlik Algısı	Gruplar arası	297,267	3	99,089	,479	,703
		Gruplar içi	2275,667	11	206,879		
		Toplam	2572,933	14			
Eğitsel Yeterlilik	Eğitsel Yeterlilik	Gruplar arası	219,350	3	73,117	,523	,675
		Gruplar içi	1538,250	11	139,841		
		Toplam	1757,600	14			
Sosyal Kabul	Sosyal Kabul	Gruplar arası	242,333	3	80,778	,687	,578
		Gruplar içi	1293,000	11	117,545		
		Toplam	1535,333	14			
Atletik Yeterlilik	Atletik Yeterlilik	Gruplar arası	205,733	3	68,578	,927	,460
		Gruplar içi	814,000	11	74,000		
		Toplam	1019,733	14			
Fiziksel Görünüm	Fiziksel Görünüm	Gruplar arası	338,683	3	112,894	,443	,727
		Gruplar içi	2800,250	11	254,568		
		Toplam	3138,933	14			
Davranışsal Yönetim	Davranışsal Yönetim	Gruplar arası	148,183	3	49,394	,233	,872
		Gruplar içi	2332,750	11	212,068		
		Toplam	2480,933	14			
Genel Öz-Değerlendirme	Genel Öz-Değerlendirme	Gruplar arası	318,317	3	106,106	,474	,707
		Gruplar içi	2464,083	11	224,008		
		Toplam	2782,400	14			
Kontrol	Benlik Algısı	Gruplar arası	488,233	3	162,744	,683	,581
		Gruplar içi	2621,500	11	238,318		
		Toplam	3109,733	14			
Eğitsel Yeterlilik	Eğitsel Yeterlilik	Gruplar arası	432,350	3	144,117	,617	,618
		Gruplar içi	2570,583	11	233,689		
		Toplam	3002,933	14			
Sosyal Kabul	Sosyal Kabul	Gruplar arası	428,983	3	142,994	,977	,439
		Gruplar içi	1610,750	11	146,432		
		Toplam	2039,733	14			
Atletik Yeterlilik	Atletik Yeterlilik	Gruplar arası	461,817	3	153,939	,612	,621
		Gruplar içi	2767,917	11	251,629		
		Toplam	3229,733	14			
Fiziksel Görünüm	Fiziksel Görünüm	Gruplar arası	430,483	3	143,494	,886	,478
		Gruplar içi	1781,917	11	161,992		
		Toplam	2212,400	14			
		Gruplar arası	427,500	3	142,500	,620	,616

Davranışsal	Gruplar içi	2527,833	11	229,803		
Yönetim	Toplam	2955,333	14			
Genel Öz-	Gruplar arası	414,150	3	138,050	,680	,583
Değerlendirme	Gruplar içi	2234,250	11	203,114		
	Toplam	2648,400	14			

Deney ve kontrol çalışma grubunun, Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları anne eğitim değişkenine göre farklılaşmasını bulmak için

ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonucunu göre Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları anne eğitim değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 9. Katılımcıların Deney ve Kontrol Grubu Baba Eğitim Değişkenine göre Çocuklarda Benlik Algısı Ölçeği ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Gruplar		Toplamlar		Kareler			
		Karesi	sd	Ortalaması	F	p	
Deney	Benlik Algısı	Gruplar arası	11,201	1	11,201	,057	,815
		Gruplar içi	2561,732	13	197,056		
		Toplam	2572,933	14			
	Eğitsel Yeterlilik	Gruplar arası	7,243	1	7,243	,054	,820
		Gruplar içi	1750,357	13	134,643		
		Toplam	1757,600	14			
	Sosyal Kabul	Gruplar arası	3,601	1	3,601	,031	,864
		Gruplar içi	1531,732	13	117,826		
		Toplam	1535,333	14			
	Atletik Yeterlilik	Gruplar arası	28,233	1	28,233	,370	,553
		Gruplar içi	991,500	13	76,269		
		Toplam	1019,733	14			
	Fiziksel Görünüm	Gruplar arası	29,719	1	29,719	,124	,730
		Gruplar içi	3109,214	13	239,170		
		Toplam	3138,933	14			
Davranışsal	Yönetim	Gruplar arası	73,219	1	73,219	,395	,540
		Gruplar içi	2407,714	13	185,209		
		Toplam	2480,933	14			

Genel Öz- Değerlendirme	Gruplar arası	48,096	1	48,096	,229	,640
	Gruplar içi	2734,304	13	210,331		
	Toplam	2782,400	14			
Kontrol Benlik Algısı	Gruplar arası	688,900	1	688,900	3,699	,077
	Gruplar içi	2420,833	13	186,218		
	Toplam	3109,733	14			
Eğitsel Yeterlilik	Gruplar arası	624,100	1	624,100	3,411	,088
	Gruplar içi	2378,833	13	182,987		
	Toplam	3002,933	14			
Sosyal Kabul	Gruplar arası	298,844	1	298,844	2,232	,159
	Gruplar içi	1740,889	13	133,915		
	Toplam	2039,733	14			
Atletik Yeterlilik	Gruplar arası	608,400	1	608,400	3,017	,106
	Gruplar içi	2621,333	13	201,641		
	Toplam	3229,733	14			
Fiziksel Görünüm	Gruplar arası	405,344	1	405,344	2,916	,111
	Gruplar içi	1807,056	13	139,004		
	Toplam	2212,400	14			
Davranışsal Yönetim	Gruplar arası	613,611	1	613,611	3,406	,088
	Gruplar içi	2341,722	13	180,132		
	Toplam	2955,333	14			
Genel Öz- Değerlendirme	Gruplar arası	542,678	1	542,678	3,350	,090
	Gruplar içi	2105,722	13	161,979		
	Toplam	2648,400	14			

Deney ve kontrol çalışma grubunun, Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları baba eğitim değişkenine göre farklılaşmasını bulmak için

ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonucunu göre Çocuklarda Benlik Anketi toplam ve alt boyutları puanlarının ortalamaları baba eğitim değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-test Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları

Ölçümler					t	sd	p
	Gruplar	N	Ortalama	SS			
Benlik Algısı	Deney	15	52,3333	10,73490	-,156	28	,877
	Kontrol	15	52,9333	10,29887			
Eğitsel Yeterlilik	Deney	15	56,5339	8,42540	1,188	14,429	,201
	Kontrol	15	54,1333	9,91295			
Sosyal Kabul	Deney	15	44,4000	23,50015	-,170	27,929	,866
	Kontrol	15	42,6667	7,32575			
Atletik Yeterlilik	Deney	15	55,0000	10,41290	,235	28	,867
	Kontrol	15	54,1333	9,91295			
Fiziksel Görünüm	Deney	15	55,6000	27,91006	,233	27,932	,817
	Kontrol	15	48,8667	3,46135			
Davranışsal Yönetim	Deney	15	52,2000	9,85031	-,199	28	,843
	Kontrol	15	52,9333	10,29887			
Genel Öz-Değerlendirme	Deney	15	46,7333	28,80344	-,199	27,945	,843
	Kontrol	15	49,4000	3,77586			

Elde edilen sonuçlara göre deney grubunun öntest Çocuklarda Benlik Anketi puanları ile kontrol grubunun öntest Çocuklarda Benlik Anketi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(28) = -156; p > .05$ buna göre deney grubunun Çocuklarda Benlik Anketi toplam öntest puanları incelendiğinde ($X = 52,3333$), kontrol grubunun Çocuklarda Benlik Anketi toplam öntest puanları ($X = 52,9333$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulama öncesi Çocuklarda Benlik Anketi öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve her iki grubunda öntest Çocuklarda Benlik Anketi ortalamaları birbirini eşit olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre deney grubunun öntest Eğitsel Yeterlilik puanları ile kontrol grubunun öntest Eğitsel Yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(28) = 1,188; p > .05$ buna göre deney grubunun Eğitsel Yeterlilik toplam öntest puanları incelendiğinde ($X = 56,5339$), kontrol grubunun Eğitsel Yeterlilik toplam öntest puanları ($X = 54,1333$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulama öncesi Eğitsel Yeterlilik öntest puanları arasında

anlamli bir fark olmadigi ve her iki grubunda onttest Eğitsel Yeterlilik Anketi ortalamaları birbirini eğit olduğunu gostermektedir.

Elde edilen sonuçlara gore deney grubunun onttest Sosyal Kabul puanları ile kontrol grubunun onttest Sosyal Kabul puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır $t(28) = -170; p > .05$ buna gore deney grubunun Sosyal Kabul toplam onttest puanları incelendiğinde ($X = 44,4000$), kontrol grubunun Sosyal Kabul toplam onttest puanları ($X = 42,6667$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulama öncesi Sosyal Kabul onttest puanları arasında anlamlı bir fark olmadigi ve her iki grubunda onttest Sosyal Kabul puanları ortalamaları birbirini eğit olduğunu gostermektedir.

Elde edilen sonuçlara gore deney grubunun onttest Atletik Yeterlilik puanları ile kontrol grubunun onttest Atletik Yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır $t(28) = 235; p > .05$ buna gore deney grubunun Atletik Yeterlilik toplam onttest puanları incelendiğinde ($X = 55,0000$), kontrol grubunun Atletik Yeterlilik toplam onttest puanları ($X = 54,1333$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulama öncesi Atletik Yeterlilik onttest puanları arasında anlamlı bir fark olmadigi ve her iki grubunda onttest Atletik Yeterlilik puanları ortalamaları birbirini eğit olduğunu gostermektedir.

Elde edilen sonuçlara gore deney grubunun onttest Fiziksel Görünüm puanları ile kontrol grubunun onttest Fiziksel Görünüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(28) = 233; p > .05$ buna gore deney grubunun Fiziksel Görünüm toplam onttest puanları incelendiğinde ($X = 55,6000$), kontrol grubunun Fiziksel Görünüm toplam onttest puanları ($X = 48,8667$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulama öncesi Fiziksel Görünüm onttest puanları arasında anlamlı bir fark olmadigi ve her iki grubunda onttest Fiziksel Görünüm puanları ortalamaları birbirini eğit olduğunu gostermektedir.

Elde edilen sonuçlara gore deney grubunun onttest Davranışsal Yönetim puanları ile kontrol grubunun onttest Davranışsal Yönetim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır $t(28) = -179; p > .05$ buna gore deney grubunun Davranışsal Yönetim toplam onttest puanları incelendiğinde ($X = 52,2000$), kontrol grubunun Davranışsal Yönetim toplam onttest puanları ($X = 52,9333$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulama öncesi Davranışsal

Yönetim öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve her iki grubunda öntest Davranışsal Yönetim puanları ortalamaları birbirini eşit olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre deney grubunun öntest Genel Öz-Değerlendirme puanları ile kontrol grubunun öntest Genel Öz-Değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $t(28) = -1,99; p > .05$ buna göre deney grubunun Genel Öz-Değerlendirme toplam öntest puanları incelendiğinde ($X = 46,7333$), kontrol grubunun Genel Öz-Değerlendirme toplam öntest puanları ($X = 49,4000$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulama öncesi Genel Öz-Değerlendirme öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve her iki grubunda öntest Genel Öz-Değerlendirme puanları ortalamaları birbirini eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Deney Grubunun Ön-test Son-test Puanlarının Eşleştirilmiş t-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	Ölçümler	Ortalama	n	SS	sd	t	p	
Deney	Ön-test	Benlik Algısı	52,3333	15	10,73490	14	2,269	,040,
	Son-Test	Benlik Algısı	119,3333	15	116,70700			
	Ön-test	Eğitsel Yeterlilik	53,5333	15	9,42540	14	1,584	,036,
	Son-Test	Eğitsel Yeterlilik	99,7333	15	112,89089			
	Ön-test	Sosyal Kabul	84,4000	15	23,50015	14	-2,239	,042
	Son-Test	Sosyal Kabul	141,5333	15	100,92208			
	Ön-test	Atletik Yeterlilik	55,0000	15	10,41290	14	-3,246	,006
	Son-Test	Atletik Yeterlilik	168,2667	15	135,89989			
	Ön-test	Fiziksel Görünüm	85,6000	15	27,91006	14	-2,624	,020
	Son-Test	Fiziksel Görünüm	195,0000	15	163,24653			
	Ön-test	Davranışsal Yönetim	52,2000	15	9,85031	14	-2,368-	,003
	Son-Test	Davranışsal Yönetim	161,0000	15	120,29428			
	Ön-test	Genel Öz-Değerlendirme	86,7333	15	28,80344	14	2,233	,033

Son-Test	Genel Öz-	209,0667	15	201,75851
	Değerlendirme			

Tablo 11'da gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi sonrasında deney grubunun öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(14) = 2,269$; $p < 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi sonrasında Benlik Algısı toplam puanları ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ($X = 52,3333$) son test göre ($X = 119,3333$) daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ön-test ve son test Benlik Algısı puanı ortalamaları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi deney grubunun hızlı okuma eğitimi son test puanlarına göre katılımcıların Benlik Algısı düzeyini önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Tablo 11'da gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi sonrasında deney grubunun eğitsel yeterlilik öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(14) = 1,584$; $p < 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi sonrasında Eğitsel Yeterlilik toplam puanları ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ($X = 53,5333$) son test göre ($X = 119,3333$) daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ön-test ve son test Eğitsel Yeterlilik puanı ortalamaları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi deney grubunun hızlı okuma eğitimi son test puanlarına göre katılımcıların Eğitsel Yeterlilik düzeyini önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Tablo 11'da gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi sonrasında deney grubunun Sosyal Kabul öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(14) = -2,239$; $p < 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi sonrasında Sosyal Kabul toplam puanları ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ($X = 84,4000$) son test göre ($X = 141,5333$) daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ön-test ve son test Sosyal Kabul puanı ortalamaları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi deney grubunun hızlı okuma eğitimi son test puanlarına göre katılımcıların Sosyal Kabul düzeyini önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Tablo 11'da gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi sonrasında deney grubunun Atletik Yeterlilik öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu

belirlenmiştir ($t(14) = -3,246; p < 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi sonrasında Atletik Yeterlilik toplam puanları ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ($X = 55,0000$) son test göre ($X = 168,2667$) daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ön-test ve son test Atletik Yeterlilik puanı ortalamaları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi deney grubunun hızlı okuma eğitimi son test puanlarına göre katılımcıların Atletik Yeterlilik düzeyini önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Tablo 11'da gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi sonrasında deney grubunun Fiziksel Görünüm öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(14) = -2,246; p < 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi sonrasında Fiziksel Görünüm toplam puanları ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ($X = 85,6000$) son test göre ($X = 195,0000$) daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ön-test ve son test Fiziksel Görünüm puanı ortalamaları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi deney grubunun hızlı okuma eğitimi son test puanlarına göre katılımcıların Fiziksel Görünüm düzeyini önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Tablo 10'da gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi sonrasında deney grubunun Davranışsal Yönetim öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(14) = -2,368; p < 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi sonrasında Davranışsal Yönetim toplam puanları ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ($X = 52,2000$) son test göre ($X = 161,0000$) daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ön-test ve son test Davranışsal Yönetim puanı ortalamaları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi deney grubunun hızlı okuma eğitimi son test puanlarına göre katılımcıların Davranışsal Yönetim düzeyini önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Tablo 11'da gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi sonrasında deney grubunun Genel Öz-Değerlendirme öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(14) = -2,233; p < 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi sonrasında Genel Öz-Değerlendirme toplam puanları ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ($X = 86,7333$) son test göre ($X = 209,0667$) daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ön-test ve son test Genel Öz-Değerlendirme Yönetim puanı ortalamaları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek

düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi deney grubunun hızlı okuma eğitimi son test puanlarına göre katılımcıların Genel Öz-Değerlendirme düzeyini önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür.

Tablo 12. Kontrol Grubunun Ön-test Son-test Puanlarının Eşleştirilmiş t-Testi Analiz Sonuçları

Kontrol	Ön-test	Benlik Algısı	52,9333	15	10,29887	14	958	,354
	Son-Test	Benlik Algısı	50,3333	15	3,41565			
	Ön-test	Eğitsel Yeterlilik	54,1333	15	9,91295	13	1,468	,164
	Son-Test	Eğitsel Yeterlilik	53,8667	15	10,16905			
	Ön-test	Sosyal Kabul	52,6667	15	7,32575	13	1,866	,083
	Son-Test	Sosyal Kabul	51,2000	15	7,58947			
	Ön-test	Atletik Yeterlilik	54,1333	15	9,91295	13	1,075	,301
	Son-Test	Atletik Yeterlilik	51,230	15	7,58947			
	Ön-test	Fiziksel Görünüm	48,8667	15	3,46135	13	-1,344	,200
	Son-Test	Fiziksel Görünüm	51,2000	15	7,58947			
	Ön-test	Davranışsal Yönetim	55,9333	15	10,29887	13	1,601	,525
	Son-Test	Davranışsal Yönetim	55,2000	15	7,58947			
	Ön-test	Genel Öz-Değerlendirme	49,4000	15	3,77586	13	-752	,464
	Son-Test	Genel Öz-Değerlendirme	50,8000	15	6,87854			

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(14) = 958; p > 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında Kendilik Algısı puanları ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ($X = 52,9333$) sontest puanlarına göre ($X = 50,3333$) her iki grup arasındaki fark birbirlerine eşittir. Bir başka deyişle kontrol grubunun öntest ve sontest Kendilik Algısı

puanı ortalamaları anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi uygulanan deney grubunun hızlı okuma eğitimi öntest ve sontest göre katılımcıların Kendilik Algısı düzeyini önemli ölçüde azalttığı, hızlı okuma eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve elde edilen sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(14) = 1.897; p > 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında Eğitsel Yeterlilik puanları ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ($X = 54,1333$) sontest puanlarına göre ($X = 53,8667$) her iki grup arasındaki fark birbirlerine eşittir. Bir başka deyişle kontrol grubunun öntest ve sontest Eğitsel Yeterlilik puanı ortalamaları anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi uygulanan deney grubunun hızlı okuma eğitimi öntest ve sontest göre katılımcıların Eğitsel Yeterlilik düzeyini önemli ölçüde azalttığı, hızlı okuma eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve elde edilen sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(14) = 1,866; p > 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında Sosyal Kabul puanları ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ($X = 52,6667$) sontest puanlarına göre ($X = 51,2000$) her iki grup arasındaki fark birbirlerine eşittir. Bir başka deyişle kontrol grubunun öntest ve sontest Sosyal Kabul puanı ortalamaları anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi uygulanan deney grubunun hızlı okuma eğitimi öntest ve sontest göre katılımcıların Sosyal Kabul düzeyini önemli ölçüde azalttığı, hızlı okuma eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve elde edilen sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(14) = 1,075; p > 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında Atletik Yeterlilik puanları ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ($X = 54,1333$) sontest puanlarına göre ($X = 51,230$) her iki grup arasındaki fark birbirlerine eşittir. Bir başka deyişle kontrol grubunun öntest ve sontest Atletik Yeterlilik

puanı ortalamaları anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi uygulanan deney grubunun hızlı okuma eğitimi öntest ve sontest göre katılımcıların Atletik Yeterlilik düzeyini önemli ölçüde azalttığı, hızlı okuma eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve elde edilen sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(14) = -1,344; p > 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında Fiziksel Görünüm puanları ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ($X = 48,8667$) sontest puanlarına göre ($X = 51,2000$) her iki grup arasındaki fark birbirlerine eşittir. Bir başka deyişle kontrol grubunun öntest ve sontest Fiziksel Görünüm puanı ortalamaları anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi uygulanan deney grubunun hızlı okuma eğitimi öntest ve sontest göre katılımcıların Fiziksel Görünüm düzeyini önemli ölçüde azalttığı, hızlı okuma eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve elde edilen sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(14) = 1,601; p > 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında Davranışsal Yönetim puanları ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ($X = 55,2000$) sontest puanlarına göre ($X = 55,2000$) her iki grup arasındaki fark birbirlerine eşittir. Bir başka deyişle kontrol grubunun öntest ve sontest Davranışsal Yönetim puanı ortalamaları anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi uygulanan deney grubunun hızlı okuma eğitimi öntest ve sontest göre katılımcıların Davranışsal Yönetim düzeyini önemli ölçüde azalttığı, hızlı okuma eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve elde edilen sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($t(14) = -0,752; p > 0.05$). Buna göre hızlı okuma eğitimi öncesi ve sonrasında Genel Öz-Değerlendirme puanları ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ($X = 49,4000$) sontest puanlarına göre ($X = 50,8000$) her iki grup arasındaki fark birbirlerine eşittir. Bir başka deyişle kontrol grubunun öntest ve sontest

Genel Öz-Değerlendirme puanı ortalamaları anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular hızlı okuma eğitimi uygulanan deney grubunun hızlı okuma eğitimi öntest ve sontest göre katılımcıların Genel Öz-Değerlendirme düzeyini önemli ölçüde azalttığı, hızlı okuma eğitimi uygulanmayan kontrol grubunda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve elde edilen sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmanın amacı Özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bununla beraber katılımcıların kişisel özellikleri ile çalışma değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde veriler analiz edilmiş ve çalışma bulguları saptanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında hızlı okuma eğitiminin özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda benlik algısının geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ulusal bir çalışmada eğitsel tedavi uygulanan ÖÖG tanısı olan çocuklarda tedavi sonrası benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu, sosyal ve davranışsal sorunlarının azaldığı, kendilerini daha mutlu ve yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan eğitsel tedavi ile ÖÖG belirtilerinde azalma olduğu da gösterilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak eğitsel tedavinin çocuklara hem akademik alanda hem de yaşamının diğer alanlarında ilerleme sağladığı düşünülmüştür (Saday Duman, 2014). Yapılan bir başka çalışmada da bibliyoterapiye dayalı okuma programı uygulanan öğrencilerin benlik algısı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Eleştirel okuma düzeylerinde de artış gerçekleşmiş ancak bulgular söz konusu artışın anlamlı düzeyde olmadığını göstermiştir (Şahin, 2019). Bir başka çalışmada ise çeşitli düzenlemelerle zenginleştirilmiş bibliyoterapi sürecinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin metni anlamalarına, okumaya yönelik tutumlarına ve benlik algılarına etkisi incelenmiştir. Zenginleştirilmiş bibliyoterapi sürecinin öğrencilerin metni anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği, okumaya yönelik tutumu etkilemediği ve benlik algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Sridhar, 2000).

Demoulin (1997) tarafından yılında gerçekleştirilen bir araştırmada çocuklarda benlik algısını ve okula hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik “Kendimi Seviyorum” programı 653 anaokulu öğrencisine uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmada çalışmada oldukça benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, genel benlik algısı, tüm benlik algısının 30 puanlık ölçekte 18.33 olan ön test ortalama puanı,

12 haftalık “Kendimi Seviyorum” programından sonra; 19.60’ye yükselmiştir (ortalama son test puanı).Ön test/ son test skorlarına yapılan ilişkisiz grup testi sonuçlarında .01 düzeyinde farklılıklara rastlanmıştır. Demoulin (1997) tarafından yapılan bu çalışma çocuklarda program sonunda genel benlik algısında, öz sayı ve öz yeterlilik alt boyutlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan çocukların benlik algısı düzeyi program uygulanmayan çocuklara göre.01 düzeyinde anlamlı olarak farklıdır. Yine benzer şekilde okula hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum düzeyleri açısından da program uygulanan çocuklarda program uygulanmayan çocuklara göre .01 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Yukay (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştiren “Sosyal Beceri Eğitimi”, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 30 kişilik bir gruba (15 deney/15kontrol) çalışılmış ve etkisi ölçülmüştür. Çalışmada çocukların sosyal beceri gelişimlerini takip etmek üzere “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” benlik algısı gelişimini ölçmek üzere ise yine Pier-Harris’in Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bulgularımızı destekler niteliktedir. Buna göre, yapılan grup çalışması sonucunda, sosyal beceri eğitimi alan grubun almayan gruba oranla sosyal beceri puanlarında ve benlik algısı puanlarında önemli bir artış olduğu belirlenmiştir.

Pek çok yazar, insanların kendileri hakkında iyi hissetmek için içsel bir “ihtiyaca” sahip oldukları için öz saygılarını korumaya çalıştıklarını varsaymıştır. Bununla birlikte, benlik saygısının psikolojik işlevsellik açısından belirgin önemi göz önüne alındığında, benlik saygısının neden bu kadar önemli olduğunu ve hangi işleve hizmet edebileceğini sormalıyız. Hümanistik psikologlar, yüksek benlik saygısının izini bir kişinin gerçek ve ideal benlikleri arasındaki bir uyuma kadar sürdüler ve benlik saygısının, insanlara ne zaman kendi kaderini tayin eden, özerk şekillerde davrandıkları konusunda işaret verdiğini öne sürdüler. Diğer yazarlar, insanların hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığı için yüksek benlik saygısı aradıklarını öne sürdüler. Örneğin, Bednar, Wells ve Peterson (1989), benlik saygısının, benliğin yeterliliği hakkında öznel geri bildirim olduğunu öne sürdü. Bu geri bildirim- öz saygı - kişi koşullarla iyi başa çıktığında olumlu, tehditlerden kaçındığında olumsuzdur. Buna karşılık, benlik saygısı sonraki hedeflere ulaşılmasını

etkiler; yüksek benlik saygısı başa çıkmayı artırır ve düşük benlik saygısı daha fazla kaçınmaya yol açar

Özel öğrenme güçlüğü, kişinin öğrenme yeteneğinin temelindeki problemler olarak tanımlanmaktadır (Coşkun ve ark., 2018). Özel eğitim alanında sık rastlanılan yetersizlikler kategorisinde yer alan özel öğrenme güçlüğü; tıbbi değerlendirme sonucunda tanı konulan, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim hizmetlerinin belirlendiği bir özel gereksinim alanı olarak ifade edilmektedir (Melekoğlu ve Yıldız, 2021:4). Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, ortalama ya da yüksek bir zekâya sahip olmasına rağmen, temel akademik becerilerde güçlük çekmektedir. Bu güçlük daha çok okuma, yazma, dinleme, konuşma ve matematiksel becerilerde ortaya çıkmaktadır (Ali ve Rafi, 2016:115).

Yapılan çalışmalarda özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların düşük benlik algısına sahip oldukları bildirilmiştir (Rothman ve Cosden, 1995; Lawrence ve Sathiyaseelan, 2019). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda kendilik algısının iyileştirilmesine yönelik çeşitli yöntemler kullanılmakta olup bunların etkinliğine yönelik çalışmalar devam etmektedir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda kendilik algısının iyileştirilmesinde kullanılan yöntemlerden birisi de hızlı okuma eğitimi olabilir.

Tüm çocuklar okuma öğrenmeye aynı anda başlayamamaktadır. Okumayı öğrenmeye başlayan çocuklar bireysel olarak okumayla ilgili becerilerinin gelişiminde farklılık göstermekle beraber (Mathes ve ark., 2005) genel itibariyle gelişimsel açıdan benzer bir yol izlerler. Ayrıca okuma becerisinin ilerlemesi için izlenilen süreç başarılı olarak tamamlandığı zaman nitelikli okuma da gerçekleşmiş olur.

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda bilginin sürekli artması ve kısa sürede değişmesine bağlı olarak okuma ihtiyacı ve okunacak eser sayısı fazlalaşmıştır. Ancak bu duruma karşın zamanın yetersiz olması insanları daha hızlı ve etkili okuma yollarını aramaya teşvik etmiştir. Bunun sonucunda yapılan bilimsel çalışmalarla okumanın beyin ve göz ile ilişkisi incelenmiş, okumanın sistemi belirlenmiş ve bu sistemi geliştirebilecek hızlı okuma teknikleri ortaya çıkmıştır.

Hızlı okuma egzersizleri yapılmaya ilk başlandığı zamanlarda kişi bazı zorluklar yaşayabilir. Belirli bir hızda okumaya alışmış göz bu çalışmalarla daha da yorulabilir.

Eski okuma alışkanlıklarını terk etmek zor olabilir. Çünkü hızlı okuma egzersizleri okuma alışkanlıklarını iyileştirmekten çok size yeni okuma alışkanlıkları kazandırmaya odaklıdır. Bu nedenle bu alışkanlıkları bırakmak zor olabilir ancak yapılacak istikrarlı ve düzenli etkinliklerle kişi bu durumun üstesinden gelebilir.

Çocuğun okulun isteklerini karşılamaya ve özellikle okuma öğrenmeye hazır olması çok yönlü ve karmaşık bir olaydır. Çeşitli araştırmacılar tarafından çok kere okumayı öğrenmek ile sınırlandırılan hazırlık kavramı, aslında birçok alt beceri, bilgi ve donanımı gerektirir (Oktay,1999:269). Katz (1995) hazırlık teriminin genel olarak okumayı öğrenmeye hazır olmayı kastetmek için kullanıldığını ancak, çocukların okula adapte olma yeteneğinin, okuma için gerekli olan beceri ve bilgiden daha farklı bazı süreçlere de ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, çocukları okulda karşılaştıkları muhtemel deneyimlere hazırlamak için destek verilirken çocukların genel sosyal ve zihinsel gelişimleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Genel sonuç olarak bu çalışmada hızlı okuma eğitiminin özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda benlik algısı üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlandı. Hızlı okuma etkinliği öncesi (öntest) ve sonrası (sontest) kendilik algısı düzeyleri incelendiğinde hızlı okuma etkinliği sonrasında özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların kendilik algısının hızlı okuma etkinliği öncesine kıyasla anlamlı şekilde arttığı saptanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyodemografik özelliklere göre hızlı okuma etkinliği öncesi ve sonrası benlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir

SONUÇ VE ÖNERİLER

Benlik saygısı farklı faktörlerden tarafından etkilenmektedir. Öğrenme, büyük oranda, okumayla gerçekleşir. Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması, söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması zordur. Başarılı olmak aynı zamanda kaygıyı azaltan önemli bir etkidir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere hızlı okuma eğitiminin özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda benlik algısının geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda hızlı okuma eğitimi çocuklarda geliştirilmeli ve benlik saygısı için önemli bir etken olduğu bilinmelidir. Okul öncesi dönemde, anaokulu ve ilkokul dönemlerinde okuma becerilerinin gelişimine önem verilmelidir. Araştırmada sosyodemografik özellikler açısından önemli bir farklılığın bulunmadığı bu nedenle tüm farklı sosyodemografik özelliğe sahip çocuklar da hızlı okuma eğitimi benlik saygısını geliştirmede uygulanabilir. Diğer taraftan araştırmada sayıca az katılımcı yer almıştır. Daha büyük grupla araştırmanın sonuçları desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2005), Çocuk Eğitimi. Çev: Kamuran Şipal; 3.Baskı, Cem Yayınevi, İstanbul
- Akçamete, G. (1989). Etkili ve hızlı okuma: Okumayı nasıl geliştirebiliriz. *Ankara: Aydoğdu Ofset.*
- Akın, A. (2013). Güncel psikolojik kavramlar 2-Benlik. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları
- Aksoy Günay, Ş. (2019). Yaşam Boyu Özgül Öğrenme Güçlüğü, İKSSTD 11,(Ek sayı), 34-39
- Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Ali, S. ve Rafi, M. (2016). Learning Disabilities: Characteristics and instructional approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(4), 111-115.
- Alkan Nurkan, M. ve Yazici, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilgileri Dergisi*, 1(7), 95-109
- Alkan, N. (2008). *8-12 yaş çocuklarına uygulanan "Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalası" sonuçlarının karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aloise-Young, P. A., Hennigan, K. M., & Leong, C. W. (2001). Possible selves and negative health behaviors during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 21 (2),158-181
- American Psychiatric Association (DSM-5), (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. England: American Psychiatric Publishin
- Andre C., Lelord F. (2002), *Zor Kişiliklerle Yaşamak*, İstanbul: İletişim Yayınları
- Anthony, J. L. and Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school

children. *Journal of Educational Psychology Copyright*, 96(1), 43-55

Asfuroğlu, B., Fidan, S. (2016). Özgöl Öğrenme Güçlüğü / Spesific Learning Disorders . Osmangazi Tıp Dergisi , Özel Sayı: Beyin Farkındalığı

Aslan, K. (2015). Özgöl öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1(2), 577-588.

Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (14. Baskı). Ankara: Pegem

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 461-470

Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel.

Bakker, D. J. (2006). Treatment of developmental dyslexia: A review. *Pediatric Rehabilitation*, 9(1):3-13

Balcı, E. (2017). Disleksi Hakkında Gerçekler: Disleksi Nedir ve Ne Değildir? Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1), 1-17

Balki, S. ve Emre, M. H. (2018, Mayıs). Prematüre doğum hikâyesi olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin duyu-algı-motor bütünleşme seviyelerinin araştırılması. *1. Uluslar arası Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi*, Burdur/Türkiye

Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N., & Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.

Baran, Z. (2007). Hızlı Okuma. İzmir: Bilgivizyon Yayınları

Barkow, J. H. Cosmides, L. L. ve Tooby, J. (1992). The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture. Oxford: Oxford University Press

Başar, M., ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1),

- Baştuğ, M. (2021). Akıcı Okumayı Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi
- Bayraktar, F., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 48-63.
- Bayramkaya, E., Toros, F., & Özge, Ç. (2005). Ergenlerde sosyal fobi ile depresyon, öz kavramı, sigara alışkanlığı arasındaki ilişki. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15, 165-173
- Bear, G. G.; Minke, K. M.; Manning, M. A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review* 31 (3), 405-428.
- Bednar LR, Wells MG ve Peterson SR (1989). Benlik saygısı: klinik teori ve pratikte paradokslar ve yenilikler (2. baskı) Washington. Amerikan Psikoloji Dernekleri.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Greham S., Richards T.(2002) Writing and Reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 39-56
- Bilgin, M., Kılıç-Atıcı, M., & Yazgan-İnanç, B. (2011). Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi (7. Baskı). *Ankara: Pegem*
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37(3), 194–201.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80
- Bozan, A. (2012). Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

- Bulut S. N, Topsis G. (2017). Lise Öğrencilerinde Görülen Psikolojik Belirtilerin Cinsiyet Ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi., *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(18), 157 - 172.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Butterworth, B. Landerl, K., ve Bevan, A. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93(1), 99-125
- Buzan, T. (2005). *Hızlı Okuma*, İstanbul: Alfa Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Geliştirilmiş 11.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven, F. ve Sarı, M., (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Cevher, F. N., M. Buluş. (2007). “Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısı: Önemi Ve Geliştirilmesi”. *Akademik Dizayn Dergisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2, 52-64.
- Ceyhan, S., Yıldız M. (2021), *İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma*, Ankara: Pegem Akademi
- Chabon, S. S., & Prelock, P. A. (1987). Approaches used to assess phonemic awareness: There is more to an elephant than meets the eye. *Journal of Childhool Communication Disorders*, 10(2), 125-156.
- Coşkun, E. (2002) *Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, G.N., Gürbüz, G.A., Çeri, V., Doğangün, B. (2018). Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik eş tanılarının incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1):87-94.

- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2014). Çocuklar ve evlilik çatışması. Ankara: Nobel Yayınevi
- Cüceloğlu, D. (2016). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çarpar, E. (2020). Örnekleme Yöntemleri. Bal, F. (Ed), Psikologlar İçin Spss Uygulamaları ve Araştırma Yöntemleri (s.35-49) içinde. Ankara: Nobel.
- Çelik, C. (2019). Özgül öğrenme güçlüğünde zihinsel işlevlerin değerlendirilmesi ve müdahale yöntemlerinin etkililiği, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çetinkaya, S., S. Arslan, N. Nur, D. Özdemir, Ö.F. Demir, H. Sümer. (2006). “Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi”. Klinik Psikiyatri Dergisi, Sayı: 9, 116- 122
- Çevik Demir, S. (2013) Ergenlerde Benlik Saygısı ve Dini Başa Çıkma, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Çiftçi, İ. H. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin tanı öncesi ve sonrası yaşadıkları süreçlerin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs
- Çimen, A. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Çağındaki Çocuklarda Artikülasyonun ve Stroop test TBAG Formu Sonuçlarının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Davis, E.L., Buss, K.A.(2012). Moderators of the relation between shyness and behavior with peers: Cortisol dysregulation and maternal emotion socialization. *Social Development*, 21(4), 801-820
- Dedebali, N. C. (2008). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 171-183.
- Demir, B. (2005). Okulöncesi Ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden

Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)
, İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Demoulin, D.F. (1997). Developing Positive Neuro-Associations And Self-Concept Throught A Personelized Reading Program For Kindergartners. Reading Improvement H.W. Wilson, Educ. 33(1), 205-210.

Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmış Doktora Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Doğan, S. (2010). Mutlu aile mutlu çocuk. İstanbul: Selis Yayınevi

Doğmaz, S. ve Girli, A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü ve zihin kuramı ilişkisi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51),684-693

Doğu, F., Borandağ, E. ve Şahinaslan, Ö. (2019). Disleksi bireyler için eğitim platformu. V. Tecim ve M. Ö. Kalaç (Ed.) *Engelsiz bilişim 2019* içinde (s. 68-82). Celal Bayar Üniversitesi Yayınları

Dolgin, K. G. (2014). Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınevi

Ehri, L.. development of sight Word reading: phases and findings. In m. Snowling ve C. Hulme, (Ed.), *The sience of reading, a handbook* (pp. 135- 154). UK: Blackwell.

Erden, M. Ve Altun S. (2008). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Erdil, A. G. Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-78

Erdinç G.A. (1995). “İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı-Başarı İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 269-292

- Erikson, Erik H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*. (Çev: T. Bedirhan Üstün, Vedat Şar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Eskandari, Z., Bakhtiarpour, S., ve Dasht Bozorgi, Z. (2021). Mediating role of depression associated with social competence, cognitive failures and academic performance in students with specific learning disability. *International Journal of School Health*, 8(3),167-175.
- Fırat, T. (2019, Kasım). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul durumları. G. Akkaya, P. Ertekin, A. E. Akkaya & O. Balı (Der), *International Congress on Gifted and Talented Education Kongresi içinde* (s.160-163). İnönü Üniversitesi
- Flores R., Gallegos P.R., Fernandez L.T. (2021). Effects of a virtual reality training program on visual attention and motor performance in children with reading learning disability. *International Journal of Child-Computer Interact.*
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.
- Frankel, K.K., Becker, B.L.C, Rowe M.W., Pearson P.D. (2016). "From "What is Reading?" to What is Literacy?." *Journal of Education*, 196(3), 7 – 17
- Freud, S. (1994). *Psikanalize Giriş Dersleri*. (S. Budak, Çev.) Ankara: Öteki Yayınevi.
- Freud, S. (2001). *Haz İlkesinin Ötesinde Ben ve İd*. (A. Babaoğlu, Çev.) Metis: İstanbul.
- Gander, J. M., & Gardiner, W. H. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Yayınevi
- Gibbs, D. P. ve Cooper, E. B. (1989). Prevalence Of Communication Disorders In Student With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(60), 60-63
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy

and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268.

Görgü, E. (2017). Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarla yapılan grupla psikolojik danışmanın çocukların depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 197-212.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80.

Güler, Y. (2019). *Anlayarak Hızlı Okuma*, Ankara: İsem Yayıncılık

Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2):503-528

Gündüz, O., Şimşek, T. (2011). *Anlatma Teknikleri 2: Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları

Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.

Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankar

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

Gürel, Ö. (2007). Görme engelli ergenlerle gören ergenlerin benlik saygısı gelişimlerin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürses, İ.ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.

Gürsoy, Ş.,(2018) İletişim Bariyerleri Çocukların Okuma Ve Öğrenme Kültürel Davranışlarını Etkilemektedir: Türk İlkokullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri İle Uyguladıkları Okuma Aktivitelerinin

İncelenmesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(56), 203-213

Hacısalihoglu Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *NWSA-Education Sciences*, 8(2), 193-208

Hamurcu, P., Öner, C., Telatar, B., Yeşildağ, Ş. (2015). Obezitenin benlik saygısı ve beden algısı üzerine etkisi. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 19(3), 122-129.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale For Children. *Child Development*. v.53, [81-97].

Hortaçsu, N. (2012). En güzel psikoloji sosyal psikoloji. Ankara: İmge Yayınevi.

İnci, M. A., & Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).

Jensen E. (2000). *Brain-Based Learning*. San Diego: Published by Brain Store

Jovanović, G., Ignjatović Ristić, D. ve Jovanović, Z. (2008). Developmental dyscalculia. *Engrami*, 30(3-4), 71-79.

Kaplan. S. N. (1986). Alternatives for the design of gifted inservice and staff development, *Gifted Child Quarterly* 30(3) 138-139.

Karaca, O. (2022). *Disleksi Bilişsel Müdahale Uygulamaları*. İzmir: Yakın Yayınları.

Karande, S., Sawant, S., Kulkarni, M., Galvankar, P., & Sholapurwala, R. (2005). Comparison of cognition abilities between groups of children with specific learning disability having average, bright normal and superior nonverbal intelligence. *Indian journal of medical sciences*, 59(3), 95-103.

Kasatura, İ. (2014). *Eş seçiminden evliliğe*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Katz, LG (1995). Hazırlık: Çocuklar ve Okulları., Ellen N.Junn,Chris J.Boyatzis (Ed)`, Child Growth And Development, (s.68-74)The Dushkin Publishing Group,ABD

- Kauffman L., Mazzocco M. M., Dowker A., von Aster M., Goebel S., Grabner R., Rubinstein O. (2013) Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in Psychology*, 4, 516.
- Kavsaoğlu, Z. S. (1993). Öğrenme güçlükleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 601-607.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82
- Kılıç Tülü, B. ve Ergül, C. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 32-44.
- Kılıç, B. G., Özcan, Ö. ve Kerimoğlu, E. (2004). Sözel olmayan öğrenme güçlüğü bakış açısıyla Asperger bozukluğu: İki olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(3), 136-143
- Korkmazlar Ü, Sürücü Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, AA ve Işık TY (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları içinde* (sf. 307-326). İstanbul: Golden Print,
- Korkmazlar, Ü. (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü 1.2. Düzey seminer notları. İstanbul.
- Köknel, Ö., Sözen, D., Savaşan, E., & Sayiner, B. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi-İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 253-265
- Kuerten, A. B., Mota, M. B., & Segart, K. (2020). Developmental dyslexia: a condensed review of literature. *Ilha do Desterro*, 72, 249-270.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Kurt Ulucan, T. (2013). Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

- Küçük, K. (2012). Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme. İstanbul: Aurum Yayınları.
- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323
- Lawrence, S., Sathiyaseelan, A. (2019). How children perceive their disability in Learning? *Journal Of Humanities And Social Science*, 24(3), 55-60
- Leary, M. R. ve Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 33, 1-62
- Markus, H. ve Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. *Handbook of Social Psychology*, 137 – 230. New York: Random House.
- Maşrabacı, T. S. (1994). Hacettepe Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230–239
- McKay, M., Davis, M., & Fanning, P. (2007). Thoughts & feelings taking control of your moods & your life. USA: New Harbinger
- Melekoğlu, M. A. ve Yıldız, G. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık.
- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP]. (20). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü. Ankara.
- Miller, S. P.; Butler, F. M.; Lee, K. (1998). Validated Practices for Teaching Mathematics to Students With Learning Disabilities: A Review of Literature. *Focus on Exceptional Children*; 31(1), 1-25.
- Mutlu Y.& Akgün L. (2017). Matematik Öğrenme Güçlüğü Tanılamada Yeni Bir Model Önerisi: Çoklu Süzgeç Modeli., *İlköğretim Online*, 16(3)

- Mutlu, Y. ve Soylu, F. (2018). *Eğitsel sinirbilim ve bedenlenmiş biliş perspektifinden matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde parmakla sayma. Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar*. Ankara: Nobel
- Ocakcı, A., & Kürtüncü, M. (2004). Çocuk yuvasında yaşayan 9-13 yaş grubu çocuklarda depresyon ve benlik kavramı düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3 (5), 75-86.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7.2, 543-556
- Oktay, A (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları. Okulöncesi Dönem*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35/2), 115-146.
- Ormrod, J. E., (2016). *Öğrenme Psikolojisi*, İstanbul: Nobel Akademi
- Oyserman, D. ve Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (1), 112-125.
- Öktem, Ö. (1999). Gelişimsel Bir Öğrenme Güçlüğü (Gelişimsel Disleksi). A.Ekşi (Ed.). *Ben Hasta Değilim. Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Özbay M. (2006). *Okuma Eğitimi* Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri -Alan Araştırması-*. Ankara.
- Özdemir E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Özen, K. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yeteneklerinin Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup ile Karşılaştırılması. Hacettepe University Faculty of Health Sciences

- Özer, M. (2022). Özel Eğitime Giriş. E., Macaroğlu-Akgül. (Ed.), Özel Eğitime Giriş, Çocuk Gelişimi Lisans Programı, (97-113), z-kitap <https://aos.istanbul.edu.tr/ders-islemleri/z-ders-kitap/6A007200640058007400640055006B005700430038003D00>.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Ahmet Yesevi üniversitesi, Bilig*, 35(1), 105-131.
- Özge, F. I. (2013). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etmenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9
- Öztürk, M. O. (1998). Psikanaliz ve psikoterapi.
- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Plummer, D. (2005). Helping children to build self-esteem: a photocopiable activities book. London: Kingsley, J. Publishers.
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Price, G. R. ve Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, 6(1), 1-16
- Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS.(2001), *Psychol Sci. Nov*;2(2 Suppl):31-74
- Rogers, C., R. (1961). Bir kişi olmak üzerine. Boston: Houghton Mifflin.
- Root, A., & Stifter, C. (2010). Temperament and maternal emotion socialization beliefs as predictors of early childhood social behavior in the laboratory and

classroom. *Parenting: Science and Practise*, 10, 241–257.

Rosenberg M (1965) *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press

Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203–212.

Ruşen, M. (2016). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Saday Duman, N. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi.*(Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.

Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 71-77.

Sarıçam, H. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Reddedilme Duyarlılıkları ile Benlik Saygıları ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 49-64.

Schiraldi, G. R. (2007). *10 simple solutions for building self-esteem*. USA: New Harbinger

Sert Ağır, M. (2008). *Çağdaş Psikoloji Akımları*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi

Seven, M, Engin, A. (2010). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2) , 189-212 .

- Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O. H. A. D., & Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *European child & adolescent psychiatry*, 9(2), S58-S64.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması) (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Simmons, D.C., Kame'enui, E.J., Stoolmiller, M., Coyne, M.D., & Harn, B. (2003). Accelerating growth and maintaining proficiency: A two-year intervention study of kindergarten and first-grade children at risk for reading difficulties. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (197-228).
- Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S., & van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human movement science*, 20(1-2), 161-182.
- Solodow, W., Sandy, S. V., Leventhal, F., Beszylko, S., Shepherd, M. J., Cohen, J. ve Nass, R. (2006). Frequency and diagnostic criteria for nonverbal learning disabilities in a general learning disability school cohort. *Thalamus-The Journal of the International Academy for Research on Learning Disabilities*, 24(1), 17-33.
- Solomon S., Greenberg J. & Pyszczynski T. (1991). "A Terror Management Theory of Social behaviour: The Psychological Functions of Self-Esteem and Cultural Worldviews". *Advances in Experimental Social Psychology* 24 (1991) 93-159
- Soysal, T. (2015). Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Ve Anlama Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sridhar, D. (2000). Effects of bibliotherapy on text comprehension, reading attitude,

and self-concept in third and fourth grade students with 170 attention difficulties. *Dissertation Abstracts International: Journal of Poetry Therapy*, 16(2), 119-122. doi:10.1080/08893670310001596248.

Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Perry, H. S., Gawel, M. L. & Cohen, M. B. (Ed.). New York: The William Alanson White Psychiatric Foundation, W.W. Norton & Company Inc.

Süzer, S. (2019). Çocukluk çağı travması yaşamış ergen ve genç erişkinlerde anhedoni ve benlik saygısı ilişkisinin incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Üsküdar Üniversitesi

Şahin, G. (2019). Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programının Benlik Algısı Ve Eleştirel Okuma Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, N., Altun, H. ve Kara, B. (2014). Özürlü çocuk sağlık kurulu raporlarının değerlendirilmesi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(1), 48-53

Şahin, S. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimi. A., Dikici Sığıрмаç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s.65-87). Ankara: Pegem

Şekercioğlu, G. (2009). Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi,

Şenel Günayer H. (1996) Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara, Ankara Üniversitesi

Taşgit. M. S. (2012), Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Ve Karar Verme, Düzeylerinin İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Karaman, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tunç, A. ve Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.

- Turanlı, P. (2010). Orta yetişkinlikte evlilik uyumu ile benlik saygısı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin saptanması (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004). Çocuğun Cinsel Eğitimi. Morpa Kültür Yayınevi, İstanbul, 7-61.
- Türkkan, R. O. (2004). Anlayarak Çok Hızlı Okuma, İstanbul: Alfa Yayınları
- Tyler, E. J., Hughes, J. C., Beverley, M., & Hastings, R. P. (2015). Improving early reading skills for beginning readers using an online programme as supplementary instruction. *European journal of psychology of education*, 30(3), 281-294.
- Uçgun, A. G. D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(1), 203-217
- Uyanık Balat, G. & Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Uysal, Z. (2013). Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmenler İçin Rehber. *Beşiktaş ve Rehberlik Araştırma Merkezi*, 23.
- Üdücü, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış 10-16 yaş arası öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstün, S., Ayyıldız, N., Vatansever, G. ve Çiçek, M. (2019). Neural Foundations of Number Sense and Dyscalculia. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 72(3), 254
- Vaivre-Douret, L., Lalanne, C., Ingster-Moati, I., Boddaert, N., Cabrol, D., Dufier, J. L., Golse, B. ve Falissard, B. (2011). Subtypes of developmental coordination disorder: Research on their nature and etiology. *Developmental*

Neuropsychology, 36(5), 614-643.

Vaughn.S.; La Greca, M. (1993)." Social Skills Training: Why, What, Who and How". Learning Disabilities Best Practices for Professionals (Ed. William Bender) USA: Butter-Heinemann

Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, modeller ve stilleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.

Vidyasagar T.R., Pammer K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends Cogn. Sci.*, 14 (57), 63.

Viholainen, H. (2006). Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. H. Savolainen (Ed.), *Suvussa esiintyvän lukemisvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen: Tallaako lapsi kielensä päälle? İçinde* (p.11-43). Finlandiya: Jyväskylä Studies In Education, Psychology And Social Research

Vogler GP, DeFries JC, Decker SN. Family history as an indicator of risk for reading disability, *J Learn Disabil.* 1985;18:419-421

Vujik, P. J., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J. ve Visscher, C. (2011). Associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 276-282.

Wesseling, R., & Reitsma, P. (2001). Preschool phonological representations and development of reading skills. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 203-229.

Wilmshurst, L., (2009). *Abnormal Child Psychology: A Developmental Perspective*. New York. Taylor & Francis Group

Yağmurlu, B., & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant & Child Development*, 19(3), 275-296.

Yalçın, A., Erdoğan-Çeltik, S., & Altınok, Ş. (2017). Hukuk fakültesi öğrencilerinin hızlı okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir*

Eğitim Fakóltesi Dergisi, 18(3), 100-114

Yangın, S. Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.

Yavuzer, H. (2012), Okul Çağı Çocuğu, İstanbul: Remzi Kitabevi

Yener, S. (2017). Dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu yaratıcılığı tetikler mi? Psikolojik iklimin aracı rolü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 115-148

Yıldız, A.S. (2004). Öğrenme güçlüğu olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.

Yıldız, M., Çetinkaya, Ç. (2017). The Relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research* 5 (3), 366-371.

Yılmazel, G. & Günay, O. (2012). Çorum İli Kargı İlçesinde Öğrenim Gören 12 – 17 Yaş Arasındaki Öğrencilerde Özsaygı ve Depresyon . *Sağlık Bilimleri Dergisi* , 21 (1) , 20-29

Yukay, M. (2003). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yürük-Bal,E.(2015). Spor Yapmanın Ergenlerin Benlik saygısı ve Öz Yeterliliklerine Etkisi.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,Mersin Üniversitesi,Mersin.

Zhafirni, M., Kurniawan, E., & Gunawan, W. (2018). Syntactic Awareness of Early Childhood Aged 5-6: A Case of Sentence Structure. *Passage*, 6(3), 96-112

EKLER

EK1: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet

A. Kız B. Erkek

2. Yaş

A. 9 B.10 C.11 D.12

3. Hangi alanda öğrenim zorluğu gösteriyor

A. Disleksi B.Diskalkuli C.Dispraksi

4. Babanın Eğitim Durumu

A. İlkokul B. Ortaokul C. Lise D. Üniversite F.
Lisansüstü

5. Annenin Eğitim Durumu

A. İlkokul B. Ortaokul C. Lise D. Üniversite F.
Lisansüstü

6. Anne Babanın Birliktelik Durumu

A. Birlikte B. Birlikte değil C. Diğer, Belirtiniz.....

7. Ailenin Gelir Durumu

A. Düşük B. Orta C. Yüksek

EK2: Ebeveyn Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu çalışma İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencisi Aslıhan SOZAK tarafından Dr. Öğretim Üyesi FATİH BAL danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı Özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin özgüven ve kendilik algısı üzerine etkisinin incelenmesidir.

Sizlerin bu araştırmaya katılmasını istiyoruz. Ancak yapılan bu araştırmaya katılıp katılmamasına karar vermekte serbestsiniz. Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından belirlenen ve katılımcılara uygulanan veri toplama araçları olarak sosyodemografik veri formu, Benlik algısı ölçeği uygulanacak, hızlı okuma eğitimi verilecektir.

Elde edilen veriler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Bu araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Araştırmanın herhangi bir aşamasından onayınızı çekme hakkına sahipsiniz. Eğer araştırma ile ilgili yukarıda bulunan bilgiler haricinde sorularınız olursa veya daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız [redacted] adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Bana yapılan açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım.

Bu araştırmada sizlerin katılımcı olarak yer almasını kabul ediyorum.

EK3: Ebeveyn Aydınlatılmış Onam Formu

Değerli katılımcı;

Bu çalışma İstanbul gelişim üniversitesi lisansüstü enstitüsü psikoloji yüksek lisans programı öğrencisi Aslıhan SOZAK tarafından Dr. Öğretim Üyesi FATİH BAL danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı Özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin özgüven ve kendilik algısı üzerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırmada sosyodemografik veri formunu ve benlik algısı ölçeğini doldurmanız istenmektedir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilen veriler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden istenilen, sorulara içten ve dürüst yanıtlar vermeye çalışmanız ve boş bırakmamanızdır. Çalışma gönüllülük esasına dayalıdır. Katılma esnasında veya sonrasında herhangi bir sebepten ötürü rahatsız hissederseniz çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Eğer araştırma ile ilgili yukarıda bulunan bilgiler haricinde sorularınız olursa veya daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Katılımınız ve araştırmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.

Yukarıda bulunan bilgileri okudum, anladım. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

EK4: Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili

ÇOCUKLAR İÇİN BENLİK ALGISI PROFİLİ

Ben Nasıl Biriyim?

Adı Soyadı : _____ Yaş: _____ Doğum Tarihi: _____
Gün Ay Yıl
 Kız Erkek Sınıf: _____

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
ÖRNEK CÜMLE							
(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, boş zamanlarında dışarıda (sokakta) oynamayı tercih ederler	AMA	Diğer çocuklar, televizyon izlemeyi tercih ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, okul etkinliklerinde çok iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, kendilerine verilen okul etkinliklerini yapıp yapamayacakları konusunda endişelenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar için arkadaşlık kurmak zordur	AMA	Diğer çocuklar için arkadaşlık kurmak oldukça kolaydır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, her türlü sporu çok iyi yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, konu spora gelince çok iyi olduklarını düşünmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, görünüşlerinden memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, görünüşlerinden memnun değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, davranış biçimlerinden çoğu zaman memnun değildirler	AMA	Diğer çocuklar, davranış biçimlerinden genellikle memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, çoğu zaman kendilerinden memnun değildirler	AMA	Diğer çocuklar, kendilerinden oldukça memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yaşları kadar akıllı olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, yaşları kadar akıllı olduklarından emin değildirler ve akıllı olup olmadıklarını merak ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun				Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocukların çok sayıda arkadaşı vardır	AMA	Diğer çocukların pek fazla arkadaşı yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sporda çok daha iyi (başarılı) olabilmeyi isterler	AMA	Diğer çocuklar, sporda zaten yeterince iyi (başarılı) olduklarını düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, boylarından ve kilolarından memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, boylarının veya kilolarının farklı olmasını isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, genellikle doğru olan şeyleri yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman doğru olan şeyleri yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sürdürdükleri yaşam biçiminden memnun değillerdir	AMA	Diğer çocuklar, sürdürdükleri yaşam biçiminden memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, okul etkinliklerini bitirmekte oldukça yavaşlardır	AMA	Diğer çocuklar, okul etkinliklerini çok çabuk bitirebilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, daha çok arkadaşının olmasını isterler	AMA	Diğer çocukların zaten istedikleri kadar çok arkadaşı vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, daha önce hiç denemedikleri yeni sporları hemen iyi yapabileceklerini düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, daha önce hiç denemedikleri sporları iyi yapamayacaklarından çekinirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, vücutlarının farklı olmasını isterler	AMA	Diğer çocuklar, vücutlarını olduğu gibi severler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, genellikle kendilerinden beklendiği gibi davranırlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman kendilerinden beklendiği gibi davranmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, bir birey (kişi) olarak kendilerinden memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğu zaman kendilerinden memnun değillerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, öğrendikleri şeyleri çoğunlukla unuturlar	AMA	Diğer çocuklar, öğrendiklerini kolayca hatırlayabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yapacakları şeyleri her zaman çok sayıda arkadaşı ile birlikte yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapacakları şeyleri genellikle yalnız başlarına yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sporda diğer yaşlılarından daha iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, yaşlıları kadar iyi oynayabileceklerini düşünmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, fiziksel görünüşlerinin (nasıl göründüklerinin) farklı olmasını isterler	AMA	Diğer çocuklar, şu andaki fiziksel görünüşlerinden memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yaptıklarından dolayı genellikle başlarını belaya sokarlar	AMA	Diğer çocuklar, genellikle başlarını belaya sokacak şeyler yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, kendileri gibi olmaktan memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğunlukla başka biri gibi olmayı isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyidirler	AMA	Diğer çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyi değildirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, daha çok sayıda yaşlı tarafından sevilme isterler	AMA	Diğer çocuklar, zaten birçok yaşlının kendilerini sevdiğini düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, spor yapmak ve oyun oynamak yerine, genellikle kenarda durup seyrederek	AMA	Diğer çocuklar, sadece seyretmek yerine genellikle oynarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yüzlerinin veya saçlarının olduğundan farklı görünmesini isterler	AMA	Diğer çocuklar, yüzlerini ve saçlarını olduğu gibi severler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yapmamaları gereken şeyleri bildikleri halde yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapmamaları gerektiğini bildikleri şeyleri hemen hiç yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, şu andaki durumlarından çok mutludurlar	AMA	Diğer çocuklar, farklı olmayı isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun			Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun	
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yapacakları şeyleri her zaman çok sayıda arkadaşı ile birlikte yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapacakları şeyleri genellikle yalnız başlarına yaparlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sporda diğer yaşlarından daha iyi olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, yaşları kadar iyi oynayabileceklerini düşünmezler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, fiziksel görünüşlerinin (nasıl göründüklerinin) farklı olmasını isterler	AMA	Diğer çocuklar, şu andaki fiziksel görünüşlerinden memnundurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yaptıklarından dolayı genellikle başlarını belaya sokarlar	AMA	Diğer çocuklar, genellikle başlarını belaya sokacak şeyler yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, kendileri gibi olmaktan memnundurlar	AMA	Diğer çocuklar, çoğunlukla başka biri gibi olmayı isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyidirler	AMA	Diğer çocuklar, sınıf içi etkinliklerde çok iyi değildirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, daha çok sayıda yaşlı tarafından sevilme isterler	AMA	Diğer çocuklar, zaten birçok yaşının kendilerini sevdiğini düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, spor yapmak ve oyun oynamak yerine, genellikle kenarda durup seyrederek	AMA	Diğer çocuklar, sadece seyretmek yerine genellikle oynarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yüzlerinin veya saçlarının olduğundan farklı görünmesini isterler	AMA	Diğer çocuklar, yüzlerini ve saçlarını olduğu gibi severler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yapmaları gereken şeyleri bildikleri halde yaparlar	AMA	Diğer çocuklar, yapmaları gerektiğini bildikleri şeyleri hemen hiç yapmazlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, şu andaki durumlarından çok mutludurlar	AMA	Diğer çocuklar, farklı olmayı isterler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bana Tamamen Uygun	Bana Kısmen Uygun		AMA		Bana Kısmen Uygun	Bana Tamamen Uygun
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, okuldaki sorulara cevap bulmakta zorluk çekerler	AMA	Diğer çocuklar, hemen hemen <i>her zaman</i> cevapları bulabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, diğer yaşlıları arasında <i>popülerdir</i> (herkesçe tanınır)	AMA	Diğer çocuklar, çok popüler <i>değillerdir</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, açık alanlarda oynanan yeni oyunlarda çok iyi <i>değillerdir</i>	AMA	Diğer çocuklar, yeni oyunlarda hemen <i>başarılı</i> olurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, güzel veya yakışıklı olduklarını düşünürler	AMA	Diğer çocuklar, pek de güzel veya yakışıklı olmadıklarını düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, kimse söylemeden nasıl davranmaları gerektiğini çok iyi bilirler	AMA	Diğer çocuklar, nasıl davranmaları gerektiğini bulmakta genellikle zorlanırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bazı çocuklar, yaptıkları çoğu şeyi yapma şeklinden memnun <i>değillerdir</i> .	AMA	Diğer çocuklar, yaptıkları şeylerin yapılış şeklinin <i>iyi</i> olduğunu düşünürler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

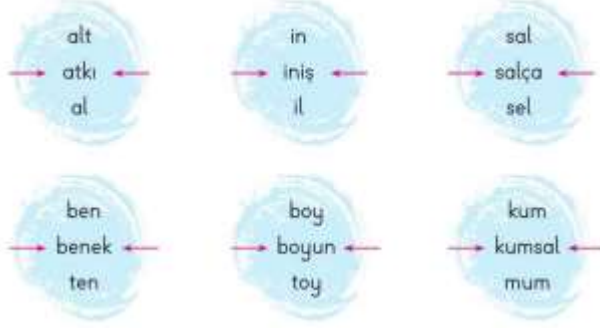
Ek5: Hızlı Okuma Programı

	Tarih	Süre	Öğrenci Sayısı	Konular
1. Hafta	17.09.2022 18.09.2022 19.09.2022 20.09.2022	45 dk. 45 dk. 45 dk. 45 dk.	3	. Hızlı okuma eğitimi hakkında bilgilendirme . Okuma hızını düşüren ve arttıran nedenler . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları . Dikkat oyunu . Göz egzersizleri . Takistoskop (hızlı kelime görme) . Kolon okuma
2. Hafta	24.09.2022 25.09.2022 26.09.2022 27.09.2022	45 dk. 45 dk. 45 dk. 45 dk.	3	. Okuma hızını arttıran ve düşüren nedenler genel tekrar . Göz egzersizleri . Dikkat oyunu . Takistoskop (hızlı kelime görme) . Kolon okuma . Metinde kelime tarama, eksik harf ve boşluk tamamlama . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları
3. Hafta	01.10.2022 02.10.2022 03.10.2022 04.10.2022	45 dk. 45 dk. 45 dk. 45 dk.	3	. Okuma hızını arttıran ve düşüren nedenler genel tekrar . Göz egzersizleri . Dikkat oyunu . Takistoskop (hızlı kelime görme) . Kolon okuma . Metinde kelime tarama, eksik harf ve boşluk tamamlama . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları
4. Hafta	08.10.2022 09.10.2022 10.10.2022 11.10.2022	45 dk. 45 dk. 45 dk. 45 dk.	3	. Okuma hızını arttıran ve düşüren nedenler genel tekrar . Göz egzersizleri . Dikkat oyunu . Takistoskop (hızlı kelime görme) . Kolon okuma . Metinde kelime tarama, eksik harf ve boşluk tamamlama . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları
5.	15.10.2022 16.10.2022	45 dk. 45 dk.	3	. Göz egzersizleri . Dikkat oyunu

Hafta	17.10.2022	45 dk.		. Takistoskop (hızlı kelime görme)
	18.10.2022	45 dk		. Kolon okuma . Metinde kelime tarama, eksik harf ve boşluk tamamlama . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları
6. Hafta	22.10.2022	45 dk.	3	. Göz egzersizleri
	23.10.2022	45 dk.		. Dikkat oyunu
	24.10.2022	45 dk.		. Takistoskop (hızlı kelime görme)
	25.10.2022	45 dk		. Kolon okuma . Metinde kelime tarama, eksik harf ve boşluk tamamlama . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları
7. Hafta	29.10.2022	45 dk.	3	. Göz egzersizleri
	30.10.2022	45 dk.		. Dikkat oyunu
	31.10.2022	45 dk.		. Takistoskop (hızlı kelime görme)
	01.11.2022	45 dk		. Kolon okuma . Metinde kelime tarama, eksik harf ve boşluk tamamlama . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları
8. Hafta	05.11.2022	45 dk.	3	. Göz egzersizleri
	06.11.2022	45 dk.		. Dikkat oyunu
	07.11.2022	45 dk.		. Takistoskop (hızlı kelime görme)
	08.11.2022	45 dk		. Kolon okuma . Metinde kelime tarama, eksik harf ve boşluk tamamlama . Tanınmış kişilerin okuma ile ilgili motivasyon konuşmaları . Kursun genel değerlendirmesi

Ek6: Hızlı Okuma Programı Çalışma Örnekleri

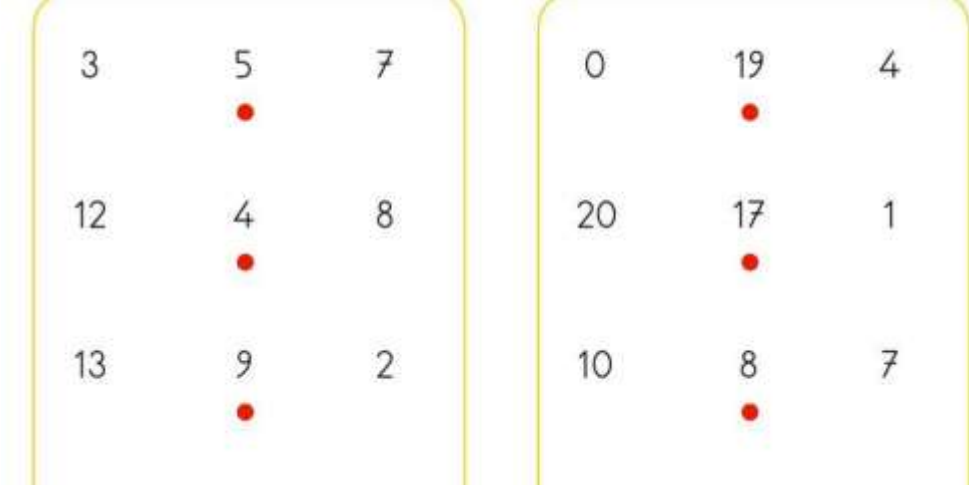
Kırmızı ok ile işaret edilen ortadaki kelimeye bakarak alt ve üstteki tüm kelimeleri aynı anda görüyoruz. Böylece gözün dikey görüş açısının gelişmesini sağlıyoruz.



Blok okuma uygulaması. Kırmızı noktaya odaklanıyoruz. Başka hiçbir şeye bakmıyoruz. Kırmızı noktaya bakarken ne görüyorsun? İki kelimeyi aynı anda görüyor musun? Bu çalışma gözün gördüğü kelime sayısını arttırarak okumamızı hızlandıracak



Yine kırmızı noktaya bakarak tüm sayıları görüyoruz. Gözün görme alanını genişletiyoruz.



Her bir kareye odaklanıyoruz, karenin içindeki iki kelimeyi aynı anda görüyoruz. Hadi farklı olanları bul. 1.5 dakika süren var

anket anket	hizmet hizmet	cilacı cilalı	sabuncu sabuncu
yeşermek yeşermek	saman saman	sıkıcı sıkıca	levrek levrek
yünlü yünlü	balkan balkan	kırım sırım	kilim kilim
jakuzi jaluzi	nişan nişan	geçici geçici	akıllı akılcı
ufuk ufuk	mani mani	diyet diyet	uçak uçak

Eksik harf çalışması. Metinde bazı harfler eksik bırakılmış. Tamamlayalım. Sonra okuyacağız. Süren 5 dakika.

ZEKİ KÖYDE

Zeki, y_z tatil_nde köye gitti. D_desi ona
“Hadi b_raber tar_aya gid_lim.” dedi.
Tarl_nın etra_ına teld_n çit çekti.
D_desi mot_r ile tarl_ya geldi. Ta_layı motor ile sür_üler.
Topr_ğın içine t_hum ile gü_re attılar.

Zeki tar_ayı bekledi. Tar_anın ken_rına ağaç fid_nı
dikti. Her g_n tarlası_a gitti. Düz_nli olarak sul_dı.
Tarlas_ndan çok ü_ün aldı.
Çü_kü Zeki tarl_sına çok iyi bakmıştı.
Ürün_eri dedesi ile bi_likte paza_da sattı.
Par_sı ile kend_sine kit_p ve elbise aldı.
Dedesi_e her işi_de yard_m etti. İn_klere ve koy_nlara
ot ve_di. Tavuklara y_m verdi. Zeki
o yaz tati_nde hem çok çalı_tı hem çok e_lendi.

Şimdi metindeki boşlukları dolduracağız. Dikkatlice oku ve uygun kelimeleri yaz.

Süre:

KIŞ MEVSİMİ

Kış mevsimiydi. Dışarıda lapa lapa yağan 1)_____ ,şehrin
üzerine bembeyaz bir tül örtmüştü sanki. Bazen soğuk esen
2)_____ bu örtüyü aralayıp eşyanın gerçek rengini
gösteriyordu. Durmaksızın 3)_____ kar her şeyi tekrar
beyaza dönüştürüyordu. Tahsin kartopu oynamak yerine
yağan karı 4)_____ tercih ediyordu. Üşüyen ellerini örtecek
bir 5)_____ olsa kartopu oynamak en çok sevdiği şey
olurdu belki.

Kış 6)_____ dışarıdaki soğuklara inat onun evinde sıcacık geçirdi. Tüm 7)_____ ısınmak için sobanın yanında olurdu. Birlikte keyifli zaman geçirirlerdi. Kardeşi henüz birkaç aylıktı.

mevsimi	aile	kar	yağan	rüzgar	eldiveni	izlemeyi
---------	------	-----	-------	--------	----------	----------

Şimdi seninle metin içinde kelime tarama çalışması yapacağız. Kelimemiz “ifade eder”. Okurken karşılaştığın tüm “ifade eder” kelimelerinin altını çiziceksin

Aşağıdaki metinde kaç tane “ifade eder” vardır, bulunuz.
Kelime Sayısı: 228

OKUMANIN ÖNEMİ

Okuma görüp algılama ifade eder algıladığını anlama anladığını seslendirme ya da yazma ifade eder zihinde yapılandırma gibi göz, ses organları ve zihnin çeşitli hareketlerinden oluşur. Göz resmeder, zihin algılayıp anlamlandırır, ses organları da ifade eder canlandırır.

Okuma bir düşünce ifade eder sürecidir onunla bilgiler elde edilir, kültür sahibi olunur. Sesli ve sessiz okumanın bireyin yaşamındaki yeri inkar edilemeyecek kadar önemlidir. Bundan dolayı ilk öğretmen ifade eder ilk andan itibaren ifade eder bireylere zarar veren içten okuma alışkanlığından öğrencilerini uzak tutmalıdır.

İlk temel sağlam verildikten sonra bireyin kendi kendine ifade eder okuyup öğrenmesi; önce sesli sonra sessiz ifade eder okuma alışkanlığı yaşamının bütün evlerinde kullanacaktır.

Ne yazık ki ses çıkarmadan ifade eder ses organlarının çeşitli hareketlerinden meydana gelen ve bireyin yaşamında hiç yeri ifade eder olmaması gerek içten okuma denen ifade eder bu kötü alışkanlık bireye ezbere yöneltir. Seviliş sindiren bilgi kalıcı ifade eder ezberlenen bilgi ise bir müddet(üç hafta) sonra gidicidir. İçten okuma çok yavaş bir okuma ifade eder alışkanlığı olduğu için zihni meşgul etmemektedir.

Hızlı okuma olan ifade eder sessiz okuma ise zihne yeni bir meşgale bulma imkanını vermemektedir. Bu nedenle hızlı okuma hızlı anlamayı doğurmaktadır.

İçten okuma ilk andan ifade eder itibaren ifade eder zihnin kendisine bir ifade eder meşgul bulmakta birey kendi ifade eder güçlüklerini gidermemekte başkalarının yardımına gereksinim duymaktadır. Öğretmen ilk andan itibaren öğrencilerini ifade eder bu kötü alışkanlığın tuzağına düşürmemelidir.

Tekrarlı Okuma Çalışması: Tekerlemeyi önce ben okuyacağım sen takip edeceksin. Sonra beraber yüksek sesle okuyacağız. Daha sonra sen

okuyacaksın ben takip edeceğim varsa düzeltme yapacağım. Bir defa daha okuyacaksın bu sefer düzeltme yapmayacağım çünkü harika okuyacaksın.

İbiş'le Memiş, iş miş dememiş, itişmiş, kavga etmiş, mahkemeye düşmüşler, mahkemeleşmişler. İş miş dememiş, itişmiş, kavga etmişlerde mi mahkemeye düşmüşler; iş miş demiş, itişmemiş, kavga etmemişlerde mi mahkemeye düşmüşler?

Şimdi sana bir hikâye okuyacağım. Bu hikâyede kaç tane 'herkes' kelimesinin geçtiğini bulmanı istiyorum.

BU BENİM İŞİM DEĞİL

Öykümüz HERKES, BİRİSİ, HİÇ KİMSE ve HERHANGİ BİRİ adında 4 kişi ile ilgilidir.

Yapılması gereken önemli bir iş vardı ve HERKES BİRİSİNİN o işi yapacağından emindi. HERHANGİ BİRİ o işi yapabilirdi ama HİÇ KİMSE yapmadı. BİRİSİ buna çok kızdı. Çünkü bu HERKES'in işi idi. HERKES, HERHANGİ BİRİ'nin o işi yapabileceğini düşündü. Fakat HİÇ KİMSE, HERKES'in o işi yapmadığını fark etmedi. HERHANGİ BİRİSİ'nin yapabileceği o işi HİÇ KİMSE yapmayınca HERKES, BİRİSİNİ suçladı ve öykümüz böylece sona erdi.

Şimdi sana bazı kelimeler okuyacağım. Okuyacağım kelimelerden renkleri yeşil olanları duyduğunda önündeki kâğıda bir çizik at. Daha sonra kaç çizik olduğunu say. Bakalım tüm yeşil renkli kelimeleri bulabilecek misin?

Güneş - Bulut - Ağaç - Su
Limon - Domates - Süt
Çimen - Tuz - Koyun - Kahve
Şeker - Muz - Marul - Papatya
Deniz - Toprak - Kum - Ispanak
Un - Mısır - Ayva - Nar - Peynir
Kakao - Bezelye - Kiraz
Yumurta - Yoğurt - Bal
Salatalık - Pırasa - Gazoz
Çilek - Çikolata - Portakal
Vişne - Pamuk

Mini Değerlendirme

7 doğru: İşitsel dikkat çok iyi

5-6 doğru: İşitsel dikkat iyi

3-4 doğru: İşitsel dikkat orta

2 ve altı kelime: Daha fazla dikkat

Ek7: Okuma Ölçüm Metni ve Soruları

REKLAMLARI ÇİZEN ÇOCUK

"Anne! Ben şu şekerlerden istiyorum!" diye seslenmiş çocuk, televizyondaki reklamları izlerken. "Hem şeker hem de çikolata istiyorum!" demiş. Tam o sırada, sakız reklamı başlamış. Çocuk tekrar seslenmiş: "Anne, balonlu sakızlardan da istiyorum. Bir de daha önceki reklamda çocuğun içtiğinden istiyorum." demiş. Annesi "Hepsi olmaz, hangisini istiyorsan resmini çiz, sana onu alacağım." diye cevap vermiş.

Çocuk çok sevinmiş ve kalemleri ile kâğıdı alıp çikolata resimleri çizmeye başlamış. Reklamlarda çikolataları açıp iştahla atıştıran çocuğu çizerken çizdiği çocuk birden canlanıvermiş ve resimden dışarı atlamış.

Reklamlardaki sağlıklı ve neşeli çocuğa hiç benzemiyormuş. Yüzü kıpkırmızı, vücudu benek benekmiş ve devamlı kaşınıyormuş. "Ne oldu sana böyle?" diye sormuş reklamları çizen çocuk. Reklamdaki çocuk, "Çok çikolata yemenin sonucu bu! Alerji oldum. Her tarafım kaşınıyor." diye cevap vermiş.

Çocuk çikolatadan hemen vazgeçmiş. Resmi yırtmış, reklamlardaki çocuk da kaybolmuş. "En iyisi kolalı içecek." demiş ve reklamlarda şişeyi başına dikip lıkr lıkr içen çocuğu çizmeye başlamış. Bir de ne görsün! Çocuk canlanıvermiş ama karnını tutup iki büklüm kıvranıyormuş. "Ne oldu sana böyle?" diye şaşkınlıkla sormuş reklamları çizen çocuk. "Kolalı içecekleri arka arkaya içersen sana da böyle olur." demiş reklamlardaki çocuk.

“En iyisi şeker! demiş ve çizmeye başlamış çocuk. Canlanmış reklamdaki şeker yiyen çocuk, çürük dişlerinin sebebinin şekerler olduğunu söylemiş. Çaresiz yırtıp atmış o resmi. Başlamış son ümit sakız çiğneyen çocuğun resmini çizmeye. O da ne!” Canlanmasın mı reklamdaki zayıf mı zayıf bembeyaz bedeni ile. Hem de dişleri yine çürük içinde. Sakız da mı zararlıymış yoksa?

“Bir kere, sakızda bol şeker var. Hem iştahını kapatır hem de içindeki boya maddesi sağlığına zarar verir.” demiş sakız patlatan çocuk.

Çocuk başka bir şey duymak istememiş, hemen resmi yırtmış ve annesine koşmuş. “Anneciğim, ben ne istediğimi seçtim.” demiş. “Kocaman bir tabak meyve istiyorum!”

Aytül Akal

SORULAR

1-)Çocuk reklamları izlerken ilk olarak ne istediğini söylemiş?

- A) Sakız B) Şeker C) Sakız

2-)Hangisi, çocuğun reklamını izleyip istediklerinden biri değildir?

- A) Sakız B) Çikolata C) Çikolatalı süt

3-)Annesi, çocuğa istediği ürünlerden birini alabilmesi için ne yapması gerektiğini söylemiş?

- A. İsteddiği ürün için şiir yazmasını C)İsteddiği ürünle ilgili hikaye yazmasını
B. İsteddiği ürünün resmini çizmesini

4-)Çocuğun çizdiği resimden dışarı atlayan reklamdaki çocuk için hangisi söylenemez?

- A. Yüzü kıpkırmızıymış C)Sağlıklı ve neşeliymiş
B. Vücudu benek benekmiş

5-)Reklamdaki çocuk neden kaşınıyormuş?

- A. Çok çikolata yediği için C) Meyve yediği için
B. Vücudu çikolata kaplı olduğu için

6-)Çocuk kolalı içecek içen çocuğu çizdiğinde reklamdaki çocuk ne durumdaymış?

- A. Karnı ağrıyormuş C) Hasta gibiymiş

B. Başı ağrıyormuş

7-)Reklamdan çıkan şeker yiyen çocukta yediği şekerler hangi duruma yol açmış?

A. Çok şişmanlamış

C)Dişleri çürümüş

B. Dişleri boyanmış

8-)Çocuk,son olarak hangi reklamda oynayan çocuğun resmini çizmiş?

A. Sakız

C)Kalem

B. Gofret

9-)Çocuk,reklamlardan çıkan çocuklardan kurtulmak için her seferinde ne yapmış?

A. Çizdiği resimleri çekmeceye saklamış

B. Resimlerdeki çocukları silgiyle silmiş

C. Çizdiği resimleri yırtmış

10-)Çocuk annesinden son olarak ne istemiş?

A. Bir kase çorba

C)Bir bardak süt

B. Bir tabak meyve

Ek8: Etik Kurul Onay Formu



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ: 05.09.2022
TOPLANTI SAYISI: 2022-14

KARAR NO: 2022-14-18: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı 200603053 numaralı Aslıhan SOZAK' ın "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 9-12 Yaş Çocuklarda Hızlı Okuma Eğitiminin Özgüven ve Kendilik Algısı Üzerine Etkisi" konulu çalışması hakkında yapılacak anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, İGÜ Etik Kurulumuzun 25.05.2022 tarih ve 2022-09 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Göztepe Mah. Şişli Jandarma Komando Eri Hakan Öner Sok. No:1 Avcılar / İSTANBUL
Tel: (0212) 422 74 01 – 422 79 00 Faks: (0212) 422 74 01
www.igui.edu.tr | iletisim@igui.edu.tr

