

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE
SAYILARIN İNGİLİZCE YAZIMININ ÖĞRETİMİNDE
EŞZAMANLI İPUCU İLE KAPAT-KOPYALA-KARŞILAŞTIR
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Cansu KANÇEŞME

BOLU 2015

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE
SAYILARIN İNGİLİZCE YAZIMININ ÖĞRETİMİNDE
EŞZAMANLI İPUCU İLE KAPAT-KOPYALA-KARŞILAŞTIR
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Cansu KANÇEŞME

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

İkinci Danışman
Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

BOLU, HAZİRAN-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Cansu KANÇEŞME tarafından hazırlanan **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Kapat-Kopyala-Karşılaştır Öğretim Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması** başlıklı çalışma jüri tarafından **Özel Eğitim** Anabilim Dalı **Zihinsel Engellilerin Eğitimi** Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 19/06/2015

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : **Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ**

Üye (II. Tez Danışmanı): **Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU**

Üye : **Yrd. Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL**

Üye : **Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY**

Üye : **Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Kapat-Kopyala-Karşılaştıır Öğretim Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması** başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

19/06/2015

Cansu KANÇEŞME

Güzel aileme...

TEŞEKKÜR

Hayatımın her anında, her adımında, her nefesimde yanımda olan ve olacağını bildiğim güzel aileme her düşüncemde doğru yolu gösterip seçtiğim her yönde beni destekledikleri için, beni ben yaptıkları için teşekkür ederim. Özellikle her şeyim ablam, Candan KANÇEŞME ÖRNEK, tüm desteğin ve sabrın için, var olduğun ve beni benden çok düşündüğün için teşekkür ederim. Siz olmasaydınız her şey anlamsız olurdu... Tez yazım aşamamda oluşan her duruma ve her günümde bana bitmeyen sabrıyla destek olan, birlikte çok güçlüğü olduğumuzu bildiğim Berk ÇİÇEK'e Hep arkamda olduğu için teşekkür ederim.

Sevgili danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a hiçbir desteği esirgemediği için, hep en iyisi olmam konusunda yönlendirdiği için; ikinci danışmanım, danışmanımdan da öte her anlamda örnek aldığım hocam Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU'ya gece gündüz demeden her sorunuma çözüm olduğu için ve elini bir an bile üstümden çekmediği için, maddi-manevi tüm desteği için; sevgili hocam Yrd. Doç Dr. Deniz TEKİN ERSAN'a beni Özel Eğitim alanıyla buluşturduğu ve hayatımı değiştirdiği için; Sayın hocam Doç Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a bana hep güvendiği için; tezimin en iyi hale gelmesine destek oldukları için tezimin jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL'e, Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR'a ve hayatıma giren tüm öğretmenlerime bana iyi öğretmen neler yapmalı ve neler yapmamalıyı gösterdikleri için teşekkürü bir borç bilirim.

Tez aşamam boyunca olduğu her yerde beni motive etmeyi başaran ve günlerimi düzenleyen Cem PALOMBO'ya destek olmaktan hiç vazgeçmediği için teşekkür ederim.

Yol arkadaşım, meslektaşım Özge ÖZLÜ, hep benimle olduğun için, tüm çaban, tüm sabrın, maddi-manevi karşılığı asla ödenemeyecek olan desteğin için, her adımında benim kadar emek harcayıp benim kadar heyecanlandığın ve en az benim kadar mutlu olduğun için teşekkür ederim. Günü, saati önemsemeden her sorunu paylaşabildiğim için ve her şeyi güzelleştirdiğin için teşekkür ederim. Benimle olduğunu bilmek asla vazgeçmememe sebep.

İyi ki varsınız..

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii

I. BÖLÜM

1.Giriş.....	1
1.1. Problem.....	7
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	9
1.4. Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6.Tanımlar ve Kısaltmalar.....	10

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar.....	11
2.1. Kuramsal Temeller.....	11
2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü.....	11
2.1.1.1. Özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanması.....	13
2.1.1.2. Özel öğrenme güçlüğü'nün türleri.....	14
2.1.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi.....	16
2.1.1.4. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırılması.....	16
2.1.2. Yabancı dil öğretimi.....	18
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yabancı Dil Öğretimi.....	22
2.2.1 Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları güçlükler ve nedenleri.....	23
2.2.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler.....	24
2.3. İlgili Araştırmalar.....	25
2.3.1. Özel gereksinimli çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar.....	25
2.3.2. Özel gereksinimli çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar.....	26

III. BÖLÜM

3.Yöntem.....	28
3.1. Araştırma Modeli.....	28
3.2. Bağımlı Değişken.....	28

3.3. Bağımsız Değişken	29
3.4. Katılımcılar	29
3.4.1. Denekler	29
3.4.1.1. Deneklerin özellikleri	30
3.4.2. Uygulamacı	31
3.4.3. Gözlemci	31
3.5. Araç Gereçler	31
3.6. Ortam	32
3.7. Uygulama Süreci	32
3.7.1. Uygulama	33
3.7.2. Ön eleme oturumları	31
3.7.2.1. Çalışma setlerinin düzenlenmesi	34
3.7.3. Başlangıç düzeyi oturumları	34
3.7.4. Günlük yoklama oturumları	35
3.7.5. Öğretim oturumları	36
3.7.6. İzleme oturumları	38
3.7.7. Genelleme oturumları	39
3.8. Verilerin Toplanması	39
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	39
3.8.2. Güvenirlik verileri	40
3.9. Verilerin Analiz	40
3.9.1. Uygulama güvenirliliği verileri	42

IV. BÖLÜM

4. Bulgular	45
4.1. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular	45
4.2. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde CCC Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular	47
4.3. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Ve CCC Öğretim Yönteminin Etkililikleri	50
4.3.1. Ali'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamalarının etkililikleri	50
4.3.2. Veli'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamalarının etkililikleri	51
4.3.3. Ayşe'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamalarının etkililikleri	53
4.3.4. Fatma'ya eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamalarının etkililikleri	54
4.4. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde; Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle ve CCC Öğretim Yöntemiyle Uygulanan Öğretimin İzleme Bulguları	56
4.5. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde; Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle CCC Öğretim Yönteminin Farklı Ortam ve Farklı Kişiler ile Genellenmesi Bulguları	58

V. BÖLÜM

5. Tartışma - Sonuç ve Öneriler	60
5.1. Tartışma – sonuç	60
5.2. Öneriler	63
KAYNAKÇA	64
EKLER	82
EK 1. Ön Eleme Oturumu Değerlendirme Formu	82
EK 2. Genelleme Oturumu Değerlendirme Formu	83
EK 3. Katılımcıların Çalışma Setleri	84
EK 4. Başlama Düzeyi Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu	85
EK 5. Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu	86
EK 6. CCC Öğretim Yöntemi Öğrenci Formu (a)	87
EK 7. CCC Öğretim Yöntemi Öğrenci Formu (b)	88
EK 8. Öğretimsel Değerlendirme Veri Toplama Formu	89
EK 9. Katılımcıların Öğretim Oturumları Sırası	90
EK 10. Rakam Kartları	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Dil Yeterliliği Bileşenleri (Bachman, Palmer, (1996) Language testing in practice kitabından alıntı yapılmıştır)	19
Tablo 3-1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	30
Tablo 3-2. Sayıların İngilizcilerinin eşzamanlı ipucu ile ve CCC öğretim yöntemi ile öğretim sürecinde deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları	41
Tablo 4-1. Katılımcıların Doğru Tepki Yüzdeleri	49

ŞEKLİLLER DİZİNİ

Şekil 4-1. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiği	46
Şekil 4-2. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde CCC Öğretim Yönteminin Etkililiği	48
Şekil 4-3. Ali’ye Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle ve CCC Öğretim Yöntemiyle Sunulan Uygulamanın Etkililikleri	50
Şekil 4-4. Veli’ye Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle ve CCC Öğretim Yöntemiyle Sunulan Uygulamanın Etkililikleri	52
Şekil 4-5. Ayşe’ye Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle ve CCC Öğretim Yöntemiyle Sunulan Uygulamanın Etkililikleri	53
Şekil 4-6. Fatma’ya Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle ve CCC Öğretim Yöntemiyle Sunulan Uygulamanın Etkililikleri	55
Şekil 4-7. Ali’nin uygulama ve izleme verileri	56
Şekil 4-8. Veli’nin uygulama ve izleme verileri	57
Şekil 4-9. Ayşe’nin uygulama ve izleme verileri	57
Şekil 4-10. Fatma’nın uygulama ve izleme verileri	58
Şekil 4-11. Rakamların İngilizce Karşılıklarının Yazımının Öğretiminde; Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle CCC Öğretim Yönteminin Farklı Ortam ve Farklı Kişiler ile Genellenmesi	59

ÖZET

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE SAYILARIN İNGİLİZCE YAZIMININ ÖĞRETİMİNDE EŞZAMANLI İPUCU İLE KAPAT- KOPYALA-KARŞILAŞTIR ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

KANÇEŞME, Cansu

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Ahmet YIKMIŞ

İkinci Tez Danışmanı: Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

Haziran – 2015, 105 sf

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ilköğretim okulu kaynaştırma öğrencilerine sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC (Kapat-Kopyala-Karşılaştır) öğretim yönteminin etkililiklerinin karşılaştırılmasıdır. Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı olan dört ilköğretim kaynaştırma öğrencileri için sayıların İngilizce yazımının öğretiminde; (1) eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi etkili olup olmadığı, (2) CCC öğretim yönteminin etkili olup olmadığı, (3) eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve CCC öğretim yönteminden hangisinin daha etkili olduğu, (4) eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve CCC öğretim yöntemi ile uygulanan öğretimin kalıcılığının öğretim bittikten sonra 1., 3. ve 5. haftalarda da devam edip etmediği, (5) eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC öğretim yönteminin öğrenmenin farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenmesi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada İzmir ilinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan iki kız, iki erkek toplam dört öğrenci yer almıştır. Tüm oturumlar birebir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan

öğrencilerin belirlenen kelimelerin İngilizcelerini doğru olarak yazma düzeyleridir. Bağımsız değişkeni ise, araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilere belirlenen İngilizce kelimelerin yazımının öğretiminde CCC öğretim yöntemi ve eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi uygulamalarıdır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sayıların İngilizce yazımının öğretiminde (1) bu araştırmada kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin her dört özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci için de etkili olduğu, (2) kullanılan CCC öğretim yönteminin de her dört özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci için etkili olduğu, (3) bu iki yöntemden CCC öğretim yöntemi ile yapılan uygulamalarda her dört özel öğrenme güçlüğü tanılı olan öğrencinin de hedef davranışa daha hızlı ulaştığı, (4) öğretim bittikten sonraki 1., 3. ve 5. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında her dört öğrenci için de öğrenimin kalıcılığının devam ettiği ve ayrıca (5) yapılan öğretimin her dört öğrenci için de farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenebilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, yabancı dil öğretimi, sayıların İngilizce yazımı, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, CCC (Kapat-Kopyala-Karşılaştır) öğretim yöntemi

ABSTRACT

COMPARING THE EFFECTIVENESS OF COVER-COPY-COMPARE METHOD AND SIMULTANEOUS PROMPTING PROCEDURE ON TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL LEARNING DISABILITY TO WRITE THE NUMBERS IN WORDS IN ENGLISH

KANCESME, Cansu

Master Thesis

Department of Special Education

Supervisor: Asst. Prof. Ahmet YIKMIŞ

Second Supervisor: Assoc. Prof. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU

June – 2015 105 pgs

The purpose of this study is to compare the effectiveness of simultaneous prompting procedure and CCC (Cover-Copy-Compare) method on teaching inclusive students with special learning disability diagnosis at primary school level to write the numbers in words, in English. The study was conducted on four inclusive students with special learning disability diagnosis on writing numbers in English, studying; (1) whether or not the simultaneous prompting procedure is effective, (2) whether or not the CCC method is effective, (3) which of the teaching methods: simultaneous prompting procedure and the CCC method is more effective, (4) permanence of education implemented with simultaneous prompting procedure and the CCC method on weeks 1, 3 and 5 once the teaching is completed, (5) with the purpose of generalization, whether or not the education via simultaneous prompting procedure and the CCC method differentiates with different settings on different people are aimed to be analyzed.

Four students, two boys and two girls with special learning disability diagnosis from Izmir took part in this study. All sessions were held in one on one educational setting. Alternating treatment model among single subject research design was used for this study. Dependent variable of this study is the level of the participant students

writing the determined words correctly in English. The independent variable on the other hand is implementing the CCC method and simultaneous prompting procedure to participating students with special learning disability diagnosis on teaching to write determined English words.

According to the findings obtained from this study on teaching to write numbers in English words; the results showed that: (1) simultaneous prompting procedure was effective for all four students with special learning disability diagnosis, (2) CCC method was effective for all four students with special learning disability diagnosis, (3) among these two methods, all four students with special learning disability diagnosis had quicker results in achieving the targeted behavior with the implementation of the CCC method, (4) on maintenance sessions that were held on weeks 1, 3 and 5 following the completion of the teaching, permanence of education proceeded for all four students and also (5) the education found to be generalizable for all four students in different settings and with different people.

Keywords: special learning disability, foreign language teaching, writing numbers in words in English, simultaneous prompting procedure, CCC (Cover-Copy-Compare) teaching method

I. BÖLÜM

1.Giriş

Her bireyin birbirine benzeyen özellikleri olduğu gibi bireyleri birbirinden ayıran özellikleri de vardır. İster sağlıklı isterse engelli olsun her çocuk kendine özgü özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar bazı durumlarda özel gereksinim olarak da tanımlanmaktadır. Özel gereksinim ya da engelliliğin çeşitli tanımları mevcuttur. Bu tanımlar arasında ülkemizde en çok kullanılanı Milli Eğitim Bakanlığı'nın tanımıdır; çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireyler özel gereksinimli, özel eğitim gerektiren bireylerdir (MEB, 2006). Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığının en üst düzeye çıkarmasının hedeflendiği eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaail-İftar, 1998). Bireyin, özelleştirilmiş bir eğitim, yani bireyselleştirilmiş eğitim programı ile akranlarından beklenen düzeye en yakın seviyeye ulaşması hedeflenir.

Özel eğitim, çoğunluktan farklı ve özel gereksinimleri olan bireylere sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen, bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek beceriler ile donatan eğitimidir (Ataman, 2003). Özel eğitim her şeyden önce yetersizliği olan bireylere yapılan, amaçlı bir müdahaledir. Özel eğitimi, genel eğitimden farklı kılan ve onu özel yapan, kimi kapsar, neyi öğretir, nasıl öğretir ve nerede uygulanır sorularının yanıtında yatmaktadır (Ataman, 2003). Bu durumda özel eğitim, özel gereksinimleri olan bireylere, özel olarak yetiştirilmiş personel ile ihtiyacı olduğu belirlenmiş olan kavram ve becerilerin özel olarak düzenlenmiş bir programı eşliğinde sürdürülen eğitimidir (MEB, 1997).

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006); özel gereksinimi olan bireyler bireysel farklılıklarına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalar her bireyin yetersizliği kendine özgü olmasına karşın, tanınması, ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özelliklerine ve eğitim ihtiyaçlarına göre yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalardan biri de özel öğrenme güçlüğüdür.

Özel öğrenme güçlüğü; normal ya da normalin üzerinde zekâyâ sahip, herhangi fiziksel problemi olmayan (işitme, görme vb.); dinleme, konuşma, okuma-yazma, akıl yürütme ile yabancı dil becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan bireylerdir. Aynı zamanda bu kişilerde kendini idare etme, sosyal algılama, etkileşim sorunları görülmektedir. Standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun okul başarısı gösteremeyen bireylerdeki durum olarak da açıklanabilir. Özel öğrenme güçlüğü öğrenmeyle ilgili bir sorun olarak algılanmak ve tanıtılmakla birlikte; gördüğümüz, duyduğumuz ya da dokunduğumuz, tanımaya çalıştığımız şeylerin algılanmasıyla ilgili ya da işlenmesiyle ilgili bir sorun olarak yaşanmaktadır. Öğrenme sorunları da, pek çok sorun ya da hastalık gibi çok erken fark edilebilir. 5-7 yaş okuma öğrenme yeteneğinin geliştiği dilimdir. Bu nedenle riskli çocukları özellikle okul öncesi dönemde dikkatle izlenmesi gerekmektedir. Genellikle özel öğrenme güçlüğü, (öğrenme bozukluğu tıbbi bir terim, özel öğrenme güçlüğü eğitimsel bir terimdir. Aynı anlamı içerir) ilkokula başlayınca ortaya çıkmaktadır. Ancak okul öncesi dönemde erken belirti gösteren çocukların (riskli çocuklar) öğrenme bozukluğu açısından değerlendirilmesi, erken tanı için önem taşır. Erken tanı konulduğu ve çocuğun yardım aldığı oranda çocuk yaşitlarına yetişebilmekte ve gerçek potansiyellerini gösterebilmektedir (MEB, 2000).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarının öğrenme stilleri gibi öğrenemeseler de uygun koşullar sağlandığında kendi düzeyinde beceri ya da davranışı öğrenebilirler. Bu nedenle, öğretim ortamlarında her bireyin öğrenme biçimini destekleyecek değişik ve etkili öğretim uygulamaları sağlanmalıdır (Westling ve Fox, 1995). Uygun koşulların sağlandığı, uygun bir kaynaştırma programının gerçekleştirilmesi için, yetersizliği olan çocukların kayıtlanacakları normal sınıflarda, müfredat programında yer alan Türkçe, matematik, hayat bilgisi, İngilizce gibi disiplin alanlarında çocukların performans düzeylerinin belirlenmesi gerekir. Bu performans düzeylerine uygun olarak disiplin alanlarıyla ilgili amaçlar konulması, bu

amaçların gerçekleşmesini sağlayacak şekilde bireye uygun olarak düzenlenmiş şekilde öğretim yapılması ve gereksinim duyduğu özel araç-gereç ve özel eğitimci desteğinin sağlanması gereklidir (Çulha, 2010).

Yabancı dil eğitimi de ilköğretim okulları müfredatında yer almaktadır. Kaynaştırma ortamında eğitim alan öğrenciler, İngilizce derslerini izlemekte ve bu derslerin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Eğitim programları normal gelişim gösteren çocukların gelişimine göre düzenlenmekte olduğu için, özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylerin İngilizce dersi amaçlarını gerçekleştirmekte zorluk çektikleri düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin de zorluk yaşayabildikleri bu derste özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorlanmaları, beklendik başarıya ulaşamamaları gayet normal bir durumdur. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yabancı dil öğrenme alanında yaşadığı zorluklar farklı noktalarda kendini göstermektedir (Knudsen, 2012). Bu zorluklar, zihinsel yetersizliği olan bireylerin yabancı dilde karşılaştıkları zorluklar farklı noktalarda kendini göstermektedir. Bu zorluklar sayma, sıralama gibi temel yabancı dil becerilerinde olduğu gibi, öğrenilen bilgileri transfer etmede, yabancı dil beceri ve kavramlarını edinmede, kullanmada ve genellemede, yabancı dilsel düşünme, problem çözme ve hesaplama becerilerinde de olabilir. Ayrıca;

- *Öğrenciler verilen bilgileri okumakta zorlanmaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kavramların zorluğundan dolayı yabancı dil kitaplarını okuyarak bilgileri edinemezler. Bu nedenle, kitaptaki bilgiler onlara doğrudan ve bireysel öğretilmelidir.*
- *Yabancı dil kavramları yetersiz olarak sunulmaktadır. Öğrenciler birden çok kavramla aynı anda karşılaşmaktadırlar.*
- *Öğrenilen bilgilerin uygulanması için çok az fırsat verilmektedir. Konular öğrencilerin öğrendiklerini ve bilgilerini transfer edebilecekleri şekilde farklı durumlarda sunulmamaktadır (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003).*

Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, normal bireylere göre akademik ve diğer becerileri öğrenmede güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu güçlüklerin ez aza indirilmesi ise eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Fakat bu eğitim çocukların okulda edindiği genel eğitimden farklı

olmalıdır. Öğrenme güçlüğü tanımlı olan çocuk okulda görmekte olduğu eğitimin yanında özel eğitim de görmelidir (MEB, 2008). Bu eğitim, alanında uzmanlaşmış eğitimciler tarafından verilmelidir. Özellikle öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği alanlarında eğitim almış kişiler tarafından uygulanması gerekmektedir. Öğrenme Güçlüğü'nün tedavisi / terapisi evde özel ders alınması ya da normal sınıflarda verilen eğitim müfredatı ile yapılamaz. Öğrenme güçlüğü konusunda iyi bir değerlendirme yapıldıktan sonra çocuğa uygulanacak eğitsel terapinin hangi alanlarda olması gerektiği ve bu problemlili alanlarda hangi yöntemlerin uygulanmasının uygun olduğu belirlenmelidir. Önemli olan çocuğun zorluk çektiği alanların belirlenmesi ve bu özel alanlara yönelik özel bir eğitim programı uygulanmasıdır.

Özel eğitimde, genel eğitimde de kullanılan soru-cevap, problem çözme, rol oynama vb. tekniklerin yanında, aşağıda açıklamaları verilen yöntemler de kullanılmaktadır. Bunlar:

Açık anlatım yöntemi “tümünden gelim ya da doğrudan öğretim” olarak da adlandırılmaktadır. Bu öğretim yöntemi, hem düzenli bir programı hem de araçların kullanımında sistematik olmayı gerektirmektedir. Açık anlatım yönteminde ayırt edici öğrenme sürecinden yararlanılmaktadır. Bunun için öğretmen, öğreteceği kavramın ilişkili ve ilişkisiz niteliklerini belirler. Daha sonra kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini oluşturur. Kavramın ilişkili nitelikleri kavramı tanımlar ve onun benzer örneklerini oluşturur. İlişkisiz nitelikler ise kavramı tanımlamayan, ancak kavramın yapısında var olan niteliklerdir. Bu yöntemin öğretim süreci “yap”, “göster”, “söyle” ve “yaz” basamaklarına ilişkin etkinlikleri içermektedir. Yap, göster, söyle ve yaz basamaklarında öğretmenin gerçekleştirdiği hareketin her biri öğrenci tarafından bir karşı hareketi gerektirir. Öğrenciler, öğretmeni beceri yaparken görürler, beceriyi açıklamasını dinlerler. Daha sonra öğrenciler beceriyi kendileri yaparlar, gösterirler, ne yaptıklarını söylerler ve yazarlar. Basamaklandırılmış yöntemle öğretim yapılırken öğrenciden; yaparak, göstererek, sözlü ve yazılı dil kullanarak bir tepkide bulunması beklenmektedir. Öğrenci, doğru tepki verdiğinde davranışı pekiştirilmekte, yanlış tepki verdiğinde öğretime geri dönülmektedir (Varol, 2009).

Yanlışız öğretim yöntemleri özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde sıklıkla kullanılır. Etkili öğretim yöntemlerinden biri olan yanışız öğretim yöntemlerinin,

öğretim sürecinde kullanılmasının tercih edilmesi üç nedene bağlanmaktadır: (a) yanlışsız öğretim yöntemlerinin tümü etkili öğretim yöntemleridir, (b) yanlışsız öğretim yöntemlerinde öğrenci hemen her denemeye doğru yanıt verdiği için öğretmen ve öğrenci arasında olumlu etkileşim gelişmesine yardım eder, (c) yanlışsız öğretim yöntemi oturumlarında az sayıda olumsuz davranış sergilenir (Tekin, 1999). Bu çalışmada tepki ipuçlarının sunulduğu yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Yanlışsız öğretim yöntemlerinden birisi olan eşzamanlı ipucuyla öğretimde, hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur ve birey kontrol edici ipucunu model alır. Bu uygulamada her denemede kontrol edici ipucu sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı tanınmamaktadır. Böylelikle, öğrenci her denemeye doğru yanıt verir. Bu nedenle, uyarın kontrolü transferinin kontrol edici ipucundan ayırt edici uyarana geçip geçmediği öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenen yoklama oturumlarında anlaşılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Kapat-Kopyala-Karşılaştır olarak Türkçeleştirilen Cover, Copy and Compare (bu terim bu araştırma boyunca CCC olarak kısaltılacaktır), öğrencilere birçok akademik becerileri geliştirmeleri konusunda destek olan akademik bir yöntemdir. Yazma, coğrafya ve matematik gibi birçok akademik beceri alanında kullanılmaktadır. Akademik alanda öğrencilerde edinim, akıcılık ve kalıcılık aşamalarında kullanılan etkili ve öz-denetimli bir öğretim yöntemidir. CCC öğretim yöntemi öğrencinin akademik uyarana bakmasını, uyarını kapatmasını, uyarını kopya etmesini ve cevabını uyarınla karşılaştırmasını içerir (Skinner, Christophe, McLaughlin ve Logan, 1997). Bitişiklik Kuramı'nda (Principle of Contiguity) belirtildiği gibi uyarının sunulması ve sonuç tepkinin arasındaki zamanın birbirine yakın olması performansı olumlu yönde etkilemektedir. CCC öğretim yöntemindeki verilen uyarana bakılması ve tepki arasındaki kısa süre de doğru tepki verme olasılığını arttırır (Skinner, Bamberg, Smith ve Powell, 1993). Bu öğretim yönteminde öğrencinin kendi cevabını kendi kontrol etmesi istendiği için öz-denetimli bir yöntemdir. Öz-denetimli bu yöntem doğru cevabın anında pekiştirilmesini ve öğrencinin yanlış cevabı tekrar etmemesini içerir (McLaughlin ve Skinner, 1996) (Skinner ve ark., 1997). Tepkinin hemen ardından yapılan öz-denetim ile ilerleyen bu öğretim yönteminde, her bir denemeye verilen son cevaplar doğru olur ve böylelikle gelecekteki Sonralık Etkisi'ne bağlı hataları önler (Skinner ve ark., 1997).

Aynı zamanda, CCC öğretim yöntemi denemeleri kısa sürede tamamlandığı için öğrenciler kısa zamanda birçok öğrenim denemesini edinim, akıcılık ve kalıcılık aşamalarında tamamlayabilirler (McLaughlin ve Skinner, 1996). Skinner, Ford ve Yunker (1991) tarafından yapılan bir araştırmada bir öğrencinin 90 CCC denemesini iki dakikanın altında bir sürede tamamlayabildiği görülmüştür. Bu hızlı öğretim denemeleri öğrenciler için birçok çalışma fırsatı sunmaktadır (Skinner ve ark., 1997). 2004 yılında Conley, Derby, Roberts-Gwinn, Weber ve McLaughling tarafından yapılan çalışmada İngilizcede okuyucunun görür görmez otomatik olarak anlamlandırdığı kelimelerin (sight words) öğretiminde CCC öğretim yönteminin etkililiği ile kelime-resim eşleme öğretim müdahalesinin etkililiği karşılaştırılmıştır. Beş anaokulu öğrencisinin katıldığı bu araştırmada doğru okunan kelimelerin yüzdesi bağımlı değişkendir. Araştırmanın sonucunda CCC öğretim yöntemi ile öğretimin etkililiğinin kelime-resim eşleme müdahalesinin etkililiğine göre kalıcılık açısından yüksek olduğu görülmüştür.

Günümüzde yabancı dil edinimi giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Soyupek, 2007). Çalışmalar, günümüz dünyasında öğrencilerin yabancı dil öğrenmesinin farklı kültür ve düşünce şekillerini anlamalarını kolaylaştırdığını gösteriyor (DiFino, Lombardino 2004). Ülkemizde de İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda İngilizce öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu programda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmelerine önem verilmiştir. İletişim çağında oluşumuz, yabancı dil öğrenmenin zihinsel süreçlere olan olumlu etkisi ve diğer dünya ülkelerinin standartlarına yakın bir eğitim düzeyi için İngilizce öğretim programı ikinci sınıf müfredatında yer almaktadır (MEB, 2013). İkinci sınıfın kazanımları renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri kapsamaktadır. Bazı özel okullar bu programın uygulanmasına ilköğretim birinci sınıftan hatta anaokulundan başlamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranları ile beraber takip etmeleri beklenen akademik dersler arasında İngilizce dersi de bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler de yabancı dil öğreniminde doğru yöntem ve teknik ile yapılmayan öğretimler ve motivasyon eksiklikleri sebebiyle zorluk yaşayabilmektedir (Acat, Demiral 2002). Bu durumda, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anadillerinde yaşadıkları zorluklar da göz önünde bulundurulduğunda, başarılı olmaları istenen

İngilizce dersinde de zorluk yaşamalarının beklendiği söylenebilir. Bu çocukların özel eğitim desteklerinde, yaşadıkları görsel, işitsel, ardışıklık, motor beceriler, koordinasyon, okuma-yazma ve aritmetik beceriler üzerine gelişimleri desteklenerek, ilerleme kaydetmek amaçlanır. Bu durum çocuklar için oldukça soyut bir süreç olan yabancı dil öğrenimini de kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, kaynaştırma eğitimine devam eden ilköğretim okulu öğrencilerine yabancı dil alanında destek hizmetler sunulmasının yararlı ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Ancak özel öğrenme güçlüğü tanıılı bireylerle bu disiplinde yapılmış Türkçe bir kaynağa ulaşamamıştır. Araştırma problemi bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

Araştırmanın amacı; özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ilköğretim okulu kaynaştırma öğrencilerine sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC öğretim yönteminin etkililiklerinin karşılaştırılmasıdır.

1.1. Problem

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ilköğretim okulu kaynaştırma öğrencilerine sayıların İngilizce yazımının öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve CCC öğretim yöntemlerinden hangisi daha etkilidir?

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ilköğretim okulu kaynaştırma öğrencilerine sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC öğretim yönteminin etkililiklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi özel öğrenme güçlüğü tanılı olan a) Ali için, b) Veli için, c) Ayşe için, d) Fatma için etkili midir?

2. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde CCC öğretim yöntemi özel öğrenme güçlüğü tanılı olan a) Ali için, b) Veli için, c) Ayşe için, d) Fatma için etkili midir?

3. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve CCC öğretim yönteminden hangisi özel öğrenme güçlüğü tanılı olan a) Ali için, b) Veli için, c) Ayşe için, d) Fatma için daha etkilidir?

4. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde; eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve CCC öğretim yöntemi ile uygulanan öğretimin kalıcılığı öğretim bittikten sonra 1., 3. ve 5. haftalarda da özel öğrenme güçlüğü tanılı olan a) Ali için, b) Veli için, c) Ayşe için, d) Fatma için devam etmekte midir?

5. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde; eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC öğretim yönteminin öğrenmenin farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenmesi açısından özel öğrenme güçlüğü tanılı olan a) Ali için, b) Veli için, c) Ayşe için, d) Fatma için farklılaşma var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmada, sayıların İngilizce yazımının öğretiminde; eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC öğretim yönteminin özel öğrenme güçlüğü tanıısı olan ilköğretim okulu kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca bu yöntemlerle yapılan öğrenmenin gerçekleşme hızı, öğretim bittikten sonra 1. ve 3. ve 5. haftadaki kalıcılığı ve farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenmesi de değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanıısı olan öğrencilere İngilizce öğretiminin gerekliliğine rağmen yapılan araştırmaların sınırlılığı ve kelime yazımının öğretiminde CCC öğretim yönteminin etkililiğini araştıran ilk çalışma olması

bakımından alana katkı sağlayacağı, eğitimcilere ve ailelere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın uygulanmasında aşağıdaki sayıtlar göz önüne alınacaktır.

1. Bu araştırmaya katılan deneklerin aileleri ile görüşülerek araştırmada öğretimi yapılan kelimeler ile ilgili hiçbir çalışma yapmamaları sağlanmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İzmir ilinde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 4 öğrenci,
2. Sayıların İngilizce yazımı,
3. Deney sürecinde deneklerin katılamadıkları oturumlar için düzenlenen ek oturumlarla sınırlı tutulacaktır.

Bu nedenle araştırma sonuçları bu sınırlılıklar içerisinde yorumlanmalıdır.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci: Zekâsı normal ya da normalüstü olan, dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında sorun yaşayan bireylerdir. Standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı

anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olan bireylerdir. Özel öğrenme güçlüğü, bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorundur. Bu sebeple bu güçlüğü olan bireyler örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşitlarına oranla düşük başarı göstermektedirler. Bu durum bireyin eğitimini, mesleğini, sosyal ilişkilerini, günlük aktivitelerini ve benlik saygısını olumsuz yönde etkiler. Özel öğrenme güçlüğü nedeni ile yaşanan sorunlarla baş edilebilmesi için özel eğitim ilke, yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerekmektedir (MEB 2008, APA 2013).

Etkililik: Kazandırılması, arttırılması ya da azaltılması hedeflenen davranışta değişiklik yaratan güç (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001).

Bitişiklik Kuramı: İki ya da daha fazla uyarının bir arada verilmesi sonucu aralarında çağrışım olması (Demirel, 2007).

Sonralık Etkisi: Öğrenme ortamlarında, öğrenilen şeylerin serbest hatırlanması istendiğinde son öğrenilenlerin daha iyi hatırlanması eğitimi (Duman, 2015).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi: Yanlıssız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminde, beceri yönergesinin sunumunun hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur. Tüm öğretimsel denemelerde en az yanılışla öğretimi sağlamak amacıyla kontrol edici ipucu sunulur (Maciag, Schuster, Collins, ve Cooper, 2000).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü

“Öğrenme Güçlüğü” terimi ilk kez 1962’de tanımlandığından bu yana, uzmanlar ve ilgili kuruluşlar daha geçerli ve kabul gören bir tanımda uzlaşmak için çalışmaktadır (Korkmazlar 1997).

Kirk’e (1963) göre “Öğrenme güçlüğü” serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da geriliktir. Bu durum zekâ geriliğinin, duygusal kusurun, ya da kültürel faktörlerin bir sonucu değildir. Bateman (1965), bireyin yetenekleri ve başarısı arasındaki belirgin farklılığın altını çizmiş, nedenini Merkezi Sinir Sistemi fonksiyon bozukluğuna bağlamıştır (Korkmazlar, 1994). Öğrenme güçlüğü olan çocukları “öğrenme sürecinde temel bozukluklara bağlı olarak ortaya çıkan ve zihinsel potansiyelinden beklenen başarı ile o andaki okul başarısı arasında fark olan çocuklar” olarak tanımlamıştır. 1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi’nin (NJCLD) yayınladığı tanıma göre; öğrenme bozukluğu genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile yabancı dil yeteneklerinin kazanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubudur (Korkmazlar, 1992).

Korkmazlar (2003) öğrenme güçlüğü, normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip (IQ > 85), primer psikişik bir hastalığı, belirgin bir beyin patolojisi ve duyuşal özürlü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan bireylerdir. Ayrıca sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durum olarak tanımlamıştır. Kırcaali-İftar ise (2002); özel öğrenme güçlüğü, yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da yabancı dilsel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ya da sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlamıştır. Özel öğrenme güçlüğü terimi, zihinsel gelişimleri normal veya normalüstü olan ancak öğrenmede sorun yaşayan çocuklar için kullanılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü; çocukların zeka düzeylerinin normal veya normalin üstünde olmasına, hiçbir fiziksel veya duyuşal bozuklukları olmamasına, yeterli bir eğitim alıyor olmasına rağmen görülebilir (MEB, 2008).

“Zayıf” veya “yetersiz” anlamına gelen “*dys*” ile “sözlü dil” ya da “sözcükler” anlamına gelen “*lexia*” sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelen “disleksi” terimi genel anlamda nöroloji temelli yapısal bir bozukluktur (Çiftçi, 2003). Özel bir öğrenme güçlüğü olan disleksi kalıtsal ve nörolojik kökenlidir. Bu nörolojik farklılık kişinin farklı düşünme ve öğrenmesine neden olur. Ayrıca disleksi, farklı ama birbiriyle ilintili bir grup faktörün bireyin hayatını bir ömür boyu etkilemesi, fonolojik, görsel ve işitsel işleme süreçlerinde yaşanan yetersizlik olarak da kendini gösterir. Bu sorunu yaşayan çocuklarda dil kazanımında farklı derecelerde etkilenme söz konusudur. Dislektik kişilerde eksik olduğu saptanan en önemli dilsel yapı; sesbilimsel yapı ya da sesbilimsel çözümleme becerisidir. Bir sözcüğü tanıyıp anlamak için beynin sesbilimsel bileşenin sözcüğü sesbirimlerine ayırması gerekir. Beyindeki sözlükçeden seçilen birimler zihinsel dilbilgisi kuralları çerçevesinde seçme-birleştirme işlemiyle bir araya getirilir. Konuşma dilinde bu süreç otomatik olarak gerçekleşir. Dislektiklerin sesbilimsel bileşendeki problem nedeniyle sembolü yani harfi sese dönüştürmede güçlük çektikleri bilinmektedir (Ekim, 2012).

Disleksik çocukların teşhislerinde de sıklıkla karşılaşılan bir önemli güçlük ise okumada yaşanmaktadır. Okuma, uzmanların yazılı bir metni gözle izleyip, anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlanan merkezî sinir sisteminin bir işlevidir. Okuyan kişinin, gördüğü yazıyı dille ilgili kavramlara çevirmesi gerekir. Bu, harfleri (grafem) ilgili seslere (fonem), sesleri hecelere ve sözcüklere çevirmek anlamına gelmektedir. Bunun için okumaya yeni başlayan kişinin, konuşma dilindeki sözcüklerin ses yapısının fakında olması daha sonra da sesleri temsil eden harflerin yazıdaki dizilişini (ortografi) anlaması gerekir (Snowling, Goulandris, Defty, 1998).

2.1.1.1. Özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanması

Öğrenme kısaca bilginin kazanılması diye tanımlanırsa, bireyin bilgi kazanırken güçlüğe uğramasıyla ortaya çıkan sorunlara da öğrenme güçlükleri denilebilir (Korkmazlar 1999). Öğrenme güçlüğü grubunda da erken tanı bireyin gelecek yaşantısı için çok önemlidir. Tanılandırma, bireyin gelişimsel, eğitimsel ve kalıtsal geçmişini içeren raporlar göz önünde bulundurularak yapılır. Ebeveynlerin, çocuklarının kendi akran gruplarından farklı gelişim gösterdiklerini gözlemleyebilmeleri mümkündür. Birçok aile farklılıkları görmezden geldiğinden, bir kısmı nereden yardım alacağını bilemediğinden, bir kısmı da yanlış yönlendirildiğinden tanı konmakta geç kalınmaktadır. MacMillan, Gresham ve Bocian (1998), öğrenme güçlüğü'nün erken tanımlanması ile okul pratiklerindeki farklılıkları vurgulamıştır. Ülkemizde öğrenme güçlüğü'nü belirlemede kullanılacak standart testler mevcuttur ancak öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin yeterince bilinmemesi, çocukların tembel, şımarık, derslere karşı ilgisiz vb. şekilde değerlendirilmesi nedeni ile bireyin standart testler ile değerlendirilmesi ertelenmektedir. Bunun sonuçları olarak çocukların büyük bir kısmı okul yaşantıları içerisinde problemler yaşamakta, bir kısmı okul hayatını erken sona erdirmektedir.

Ülkemizde bulunan standart testlerin ilkökul öncesi hazırlık sınıfı ve ilköğretim birinci sınıf çocuklarını öğrenme güçlüğü açısından ölçmek amacı ile geliştirilmiş standart bir tarama aracı olmaması da özel öğrenme güçlüğü olan çocukların erken tanılanamamasına bir etkindir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlere tanı konulması

oldukça titiz, dikkatli ve uzun süren değerlendirmeleri ve multidisipliner bir yaklaşımı gerektirir. Silver'in (1997) da belirttiği gibi değerlendirme psikiyatrik, medikal ve psikopedagojik durumun kapsamlı olarak incelenmesini içermelidir. Bu nedenle tanı koyma psikiyatrik, tıbbi ve psikopedagojik değerlendirmeleri kapsayan eğitsel değerlendirmelerin de büyük rol aldığı bir ekip çalışması gerektirir (Demir, 2005).

Özel öğrenme güçlüğü tanısının okuma, yazma, yabancı dil gibi alanlarda normal okul yıllarında geçici olmayan zorluklar yaşandığını içeriyor olması gerekir. Belirtiler, okuma da yanlışlıklar, okunabilirliği azaltan şekilde hatalı yazma, hatırlamada güçlük, hatalı yabancı dilsel işlemleri içermelidir (American Psychiatric Association, 2013). Yapılan pek çok çalışmada; öğrenme güçlüğü alanında en sık kullanılan ve tanı değeri belirlenen testler arasında WISC-R Zekâ Testi, Gesell Gelişimsel Figürleri, Bender-Gestalt Görsel-Motor Testi, Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi, Frostig Gelişimsel Algı Testi, ITPA, Peabody, WRAT başta gelmektedir (Demir, 2005).

2.1.1.2. Özel öğrenme güçlüğü'nün türleri

1970'lerden sonra öğrenme problemlerini inceleyen her araştırmacı kendi yaklaşımına ve eğilimine göre yeni terimler, tanımlar, kavramlar oluşturmuştur (Clements, 1973; Millichap, 1977; Myers ve Hammill, 1976; Richardson, 1975; Sent, 1973). Bunların bir kısmında yer alan kavramlar şöyledir:

Okuma Güçlüğü,

Okuma Geriliği,

Disleksi,

Gelişimsel Okuma Geriliği,

Gelişimsel Disleksi,

Primer Okuma Geriliği,

Legasteni,

Akademik Beceri Bozukluğu,

Özel Öğrenme güçlüğü,
 Öğrenme Güçlüğü,
 Özgül Öğrenme Güçlükleri,
 Dikkat Bozukluğu,
 Algı Bozukluğu,
 Dikkat Eksikliği.

Bazı araştırmacılar ise, primer sorun alanına odaklanıp, bunu açıklayan tanılar kullanmışlardır (Silver, 1993). Örneğin okuma alanında yaşanan güçlük için disleksi (dyslexia), yazı alanında yaşanan güçlük için disgrafi (dysgraphia), aritmetik alanında yaşanan güçlük için diskalkuli (dyscalculia) kavramları kullanılmıştır (Demir, 2005). DSM-V Tanı Kitabı'nda ise (2014) Öğrenme Bozukluğu aşağıdaki üç alt alanda tek tek ya da birlikte görülebilir olarak açıklanmıştır:

Okuma Bozukluğu (Disleksi): Harf ve kelimelerin karıştırılması, tersten algılanması şeklinde görülen, sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama alanlarında yaşanan bozukluktur. Disleksi'nin temelinde sesleri fark etme, çözümleme, harfe dönüştürme, işitsel kısa süreli bellek ve hızlı kelime çağırma sorunları vardır.

Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi): Kelimeleri ya da harfleri söylemeye, yazılı anlatım düzenine ve ifade etmeye yönelik bir bozukluktur. Yaşıtlarına göre, ters veya yavaş yazma, imla yanlışları, harf, hece ve/veya sözcük atlama, bazı harf ve sayıları karıştırma gibi yazım hataları görülür.

Sayısal Bozukluk (Diskalkuli): Sayı algısı ve akıcı hesaplama yapmaya yönelik bir bozukluktur. Temelinde, dört işlem yapmakta, problemin çözümüne gitmekte güçlük vardır. İşlemlerde yavaşlık, parmakla sayma, aritmetikte kullanılan bazı sembol, işaret ve terimleri anlamakta güçlük, çarpım tablosunda gerilik görülür.

2.1.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi

Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar için desenlenmiş olan öğretim yaklaşım ve stratejileri de birbirinden çok farklı özellikler göstermektedir. Spreen (1988), öğrenme güçlüğüne yönelik müdahaleleri incelediği çalışmasında, öğrenme güçlüğüünün yetişkinlikte de görülmeye devam eden bir farklılık olduğu belirtmektedir. Ayrıca belirli bir gelişim alanına yönelik müdahalelerde başarının çok yüksek olmaması sebebiyle birden fazla gelişim alanına müdahale edilmesi gerektiği, sosyo-demografik faktörlerin tedavi sonuçları üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu, öğrenme güçlüğü olan çocuğun zekâ düzeyinin müdahale sonuçlarındaki çeşitliliği/farklılığı açıklamakta olduğu, nöropsikolojik ve dil bozukluğu olan çocuklar müdahalelerden daha az yararlanabildikleri sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar da özel öğrenme güçlüğüünün yaşam boyu süren bir farklılık olması sebebiyle bireyin yaşamını bağımsız ve kaliteli olarak sürdürebilmesi açısından erken tanı ve eğitimin önemini, bireye verilecek eğitimin bireyin kendi özellikleri göz önünde bulundurularak multidisipliner bir şekilde planlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar kendileri için planlanmış olan eğitim programı ile kaynaştırma eğitiminin yanında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden de gelişimsel problemlerine yönelik yardım almaktadırlar (Yıldırım Doğru, Alabay, Kayılı, 2010).

2.1.1.4. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılması

Önceleri özel eğitim gereksinimi olan bireyler farklı kurumlarda, ayrıştırılmış bir eğitim alırlarken birlikte eğitilmelerinin hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren bireyler açısından daha yararlı bir uygulama olacağına ilişkin görüşlerin artmasıyla birlikte batılı ülkelerde 1960'lı yıllardan sonra kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmıştır. Ülkemizde ise, 1983 yılında engelli çocuklara yönelik olarak 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda kaynaştırmadan söze edilmiştir. Daha sonra 1997'de çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim

Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB,2010).

Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim okullarında akranları ile birlikte eğitim almaları olan kaynaştırma uygulamalar günümüzde ülkemizde de önem kazanmıştır. Engelli bireylerin topluma aktif katılımları ile yaşam kalitelerini artırabilmek için engelli olmayan akranları ile birlikte erken yaştan başlayan özel bir eğitim görmeleri neredeyse ön koşul olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004). Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru şu şekilde sıralanır; Tam Zamanlı Kaynaştırma, Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma, Yarı Zamanlı Kaynaştırma, Özel Sınıf, Gündüzlü Özel eğitim Okulu, Yatılı Özel Eğitim Okulu (M.E.B. 2000). En az kısıtlayıcı eğitim uygulaması olan tam zamanlı kaynaştırma, bireyin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan da bütünleştirilmesi amacıyla genel eğitim sınıflarında gerçekleştirilmektedir.

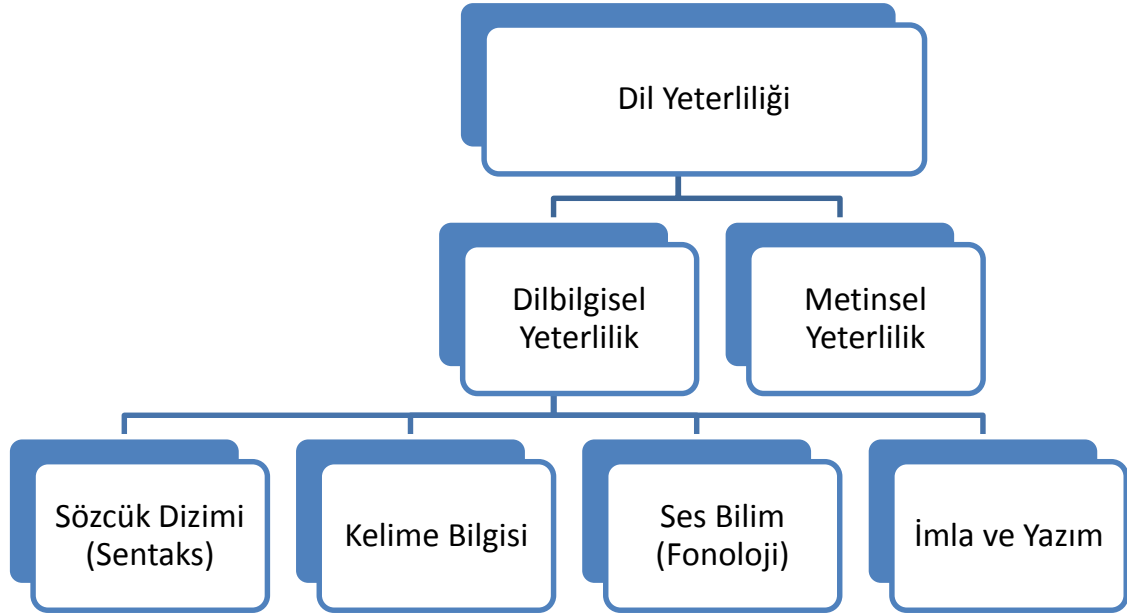
Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin genel eğitim sisteminde bir takım düzenlemeler yapılarak eğitim görmesini sağlayan bir uygulama olan kaynaştırma programlarından en çok yararlanacak gruplardan biri özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardır (Özkardeş, 2012). Araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda gerekli eğitimi almadıklarını (MEB, 2010), ailelerin ise özel eğitimin varlığından ve yasal haklarından genel olarak haberdar olmadıklarını (Bağatur, 2007) göstermektedir. Bunlar özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim ortamından yeterince yararlanamamasına yol açan en önemli nedenlerdir. Kaynaştırma programının başarıya ulaşabilmesi özel öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak okul ortamlarında yapılan düzenlemelerin niceliği ve niteliğine bağlıdır. 1.1.2009 tarihinden başlayarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların rehabilitasyon merkezlerinde verilecek olan destek eğitim programlarından yararlanmasına ilişkin düzenlemeler yürürlüğe girmiştir. Bu tanıyı alan çocuklar için 750 saati içeren “Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Programı” geliştirilmiştir (Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı, 2008).

2.1.2. Yabancı dil öğretimi

Dil insanın kimliğini ve kişiliğini belirler, bireyin toplumsallaşmasını sağlar (Köksal, 2000). İlk öğrenilen dile anadili veya birinci dil, ondan sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denir. Anadili bilinçaltı işlemlerle edinilir, yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir (Günay, 2004). Yabancı bir dil bilmenin bireyin; dünyayı kavramasına, özgürleşme yolunda karşısına çıkan kültürel ve dilsel engelleri aşmasına, yaşamı anlamasına, hoşgörü edinmesine, yeni öğrenme becerileri kazanmasına yararları vardır (Odabaşı, 1997). Bu sebeple yabancı dili öğretmekte amaç, öğrencilerin hedef dilde dil bilgisini kurallarını iyi şekilde bilmenin yanı sıra, o dilde konuşabilme, yazma ve o dili dinlediğinde ve okuduğunda anlayabilme becerilerini kazandırmaktır (Çetintaş ve Genç, 2001).

Yabancı dil öğrenimi, anlamları ile beraber birçok yabancı kelimeyi, imla ve heceleme ve telaffuzu öğrenmeyi içerir. Aynı zamanda cümleler kurabilmeyi ve bu sebeple doğru sözcük diziminin bilinmesini gerektirir. Diğer bir deyişle yabancı dil öğrenimi sentaks ve morfoloji kurallarını öğrenmeyi gerektirir. Ayrıca, kelimelerden cümlelerin oluşumunu, cümlelerden anlamlı metinlerin oluşumunu bilmeyi gerektirir (Bachman, Palmer, 1996).

Tablo 2-1: Dil yeterliliği bileşenleri (Bachman, Palmer, (1996) *Language testing in practice* kitabından alıntı yapılmıştır)



Carroll (1981) dil yeterliliğinin bileşenlerini şu şekilde açıklamaktadır: (1) fonetik kodlama; sesler ve semboller arasında bağ kurulmasına yardımcı olacak sesleri belirleyebilme, (2) dilbilgisel duyarlılık; kelimelerin dilbilgisindeki, cümle içindeki görevlerini fark edebilme, (3) ezberleme; sesler ve anlamlar arasındaki bağı hızlı ve etkili bir şekilde öğrenebilme ve (4) tümevarımsal dil öğrenme; verilen dilbilimsel gerçekliğin diğer veri de kapsayabileceği çıkarımını yapabilme.

Dil öğrenme sadece bilgi edinme ile gerçekleşmemekte ancak öğrencilerin edindikleri bilgiyi nasıl kullanacaklarını da bilmeleri gerekmektedir. Bu durumda sadece bildirime dayalı bilgiye sahip olmak yeterli olmamakta, buna ek olarak bilgiyi yordayabilme becerisi gerekmektedir (Morgan-Short, Faretta-Stutenberg, Brill-Schuetz, Carpenter, Wong, 2014).

Dil edinimi başarısını etkileyen, kişiden kişiye farklılık gösteren bu değişkenlerin merkezinde temel bilişsel kapasite vardır. Bu temel bilişsel beceriler anadilin edinimi ve anadilde okuma yazma becerileri için de gereklidir. Kısa süreli fonolojik bellekle tamamen ilişkili olan sözel bellek, anadilde de öğrenilen yabancı dilde de bize kelimeleri hatırlamamıza yardımcı olur. Kısa süreli fonolojik bellek ses dizimini kodlamaya ve onlardan oluşan sözcükleri anlamlarıyla bağdaştırmaya yardımcı

olur. Bu işlem anadil ve yabancı dilde okumayı ve yazmayı öğrenmede çok önemlidir. Sözel akıl yürütme (muhakeme) becerileri de dilbilgisel duyarlılık ve tümevarımsal dil öğrenme ile ilişkilidir. Her ikisi de sentaks ve morfoloji kurallarının yerine getirilmesinde yani öğrencinin dilin kurallarını ve düzenini keşfetmesinde önemli bir role sahiptir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerdeki fonolojik eksikliğin konuşma işleme sistemindeki (speech processing system) farklılıktan kaynaklandığı tartışılmaktadır (Carroll, Snowling, 2004). Yabancı dil öğretimi sırasında bireyin bahsedilen alanlardaki yeterliliği ve eksiliği göz önünde bulundurularak hazırlanan öğretim programının yabancı dil öğretiminde başarılı olunabilmesi için önkoşul olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil eğitimi-öğretimi geleneği, eğitim tarihimizin çok eski dönemlerine dayanmaktadır. Eğitim ve bilim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine geçirilmesi, Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (1924) çıkarılması ve medreselerin kapatılması ile sağlanmıştır. Ülkemizde “yabancı dil öğretimi” terimi, o tarihten bu yana batı dillerinden birisinin (İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Latince) okullarda zorunlu olarak, bazı okullarda ise bir diğerrinin seçmeli olarak öğretilmesi anlamına gelmektedir (Demircan, 1988). Toplumda gelişen ve değişen ihtiyaçlara yanıt verebilmek amacıyla genel liselere ek olarak Maarif Koleji adı altında İngilizce öğretim yapan okullar açılmıştır (Çetintaş ve Genç, 2001). Bu kolejlerin toplumsal beğeni kazanması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı'nın 09.03. 1974 gün ve 11108 sayılı genelgeleriyle genel lise sayılması ve 01.12. 1975 gün ve 11459 sayılı genelgeleriyle bu kolejlerin Anadolu Lisesi sayılması kararlaştırılmıştır. 1997- 1998 eğitim- öğretim yılında zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması ile daha önce yabancı dille 6. sınıfta tanışan bir öğrenci 4. sınıfta yabancı dil dersi ile tanıştırmıştır. 2007 yılından itibaren yapılan ilköğretimden ortaöğretime geçiş sınavlarına da yabancı dil dahil edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınladığı İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'na göre de 2.sınıfta İngilizce dersi öğretimine başlanmaktadır.

Yabancı dil öğreniminin erken yaşlara çekilmesi çocuğun gelecek akademik ve sosyal hayatını olumlu yönde etkilemektedir. Erken yaşlarda yabancı dil öğrenme gerekliliğini temellendirecek nedenlerin başında; yabancı dil öğrenme olgusunun çocuk üzerinde düşünsel gelişim olarak olumlu sonuçlar vermesi ve çocuğun zihinsel

gelişimini düzenlemesi gelir (Anşin, 2006). Erken yaşta öğrenilen yabancı dil çocuğun anadilinde anlama kapasitesini geliştirirken, düşünmeye yönelik kıvraklık ve esnekliği, dinleme yetisini ve hassasiyetini de artırır. Hagege'e göre 3-4 yaş ve 10-13 yaşları, dil öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu yaşlardır. Bir dil öğrenme temeli üzerine kurulan benzeşme (mimétisme) kapasiteleri bu dönemde yüksek düzeydedir. 13 yaşından sonra işitme ve eklemleme düzeneği aynı kalır (Hagege, 1996). Duverger'de (1996) dilin çocukta hemen hemen en iyi yerleştiği yaş olarak 4 yaşı göstermektedir. Bresson (1990), çocuğu bir başka dilin sesleriyle yakınlaştırmak için anaokullarından yararlanmayı tavsiye etmektedir. Erken yaşta yabancı dil öğreniminin önemi ülkemizde de fark edilmiş ve birçok özel anaokulu yabancı dil öğretimine erken çocukluk döneminde başlamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde birçok yöntem ve yaklaşıma başvurulmaktadır. Bu yöntem ve yaklaşımlar bitleştirilerek de uygulanabilir. Yabancı dil öğretiminde uygulanan bazı metodlar aşağıda açıklanmıştır:

1. İletişimsel Yaklaşım: İletişimsel bir dil ve kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi "iletişimsel yaklaşım" adını alır (Demircan, 2002). Bu yönteme göre öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilirler.

2. Dil Bilgisi - Çevirme Metodu: Dil bilgisi-çevirme metodu eşdüzey akademik konularda yabancı dil öğrenimi davranışında en geleneksel metottur (Yule, 1994). Genellikle örnek cümlelerle dil bilgisi kurallarının açıklanmasını ve örneklenmesini, bilinmeyen yabancı dil kelimelerinin listelerinin oluşturulmasını içerir. Bu metotla genellikle çoğu öğrenciler ana dillerini kullanarak öğrenir.

3. Doğrudan Öğrenme Metodu: Yabancı dili ne dilbilgisi kurallarını ezberleyerek, ne de çeviri ya da başka türlü açıklamalar yoluyla, anadilden yararlanmaksızın, ama öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak doğrudan öğrenme yoludur (Demircan, 2002). Bu metod kelime listeleri ve dil bilgisi kuralları açıklamalarından uzaklaşarak özellikle konuşma dili ile sağlanır sözcüklerin öğretiminde görsel araçlara fazlasıyla yer verilir.

4. *Doğal Yaklaşım Metodu*: Doğal yaklaşım metodunda öğretmen sadece öğrenilecek yabancı dili konuşur ve ders zamanı dil ediniminin gerçekleşmesi için girdilerin sağlanması amaçlanır. Öğrencilerin konuşma esnasındaki yanlışlıkları düzeltilmez ancak dilbilgisi alıştırmaları içeren ev ödevleriyle bu yanlışlıklar düzeltilir (Krashen, 1981).

5. *Eklektik Metod*: Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbirleriyle en verimli şekilde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme eklektik metot denilir (Demircan, 2002).

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yabancı Dil Öğretimi

Anadillerini okuma ve yazma aşamasında problem yaşadıkları bilinen öğrenme güçlüğüne sahip bireyler için yabancı dil öğrenimi normal gelişim gösteren yaşlılarına göre daha yavaş gerçekleşebilir. Bu çocuklar için bir yabancı dilin öğrenim önceliğine iyi karar verilmelidir. Bireyin önkoşul becerileri sağlıyor olması ve diğer öncelikli akademik becerilerde başarı gösteriyor olması yabancı dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Yabancı dil öğrenmek bireyin gelecek yaşantısının kalitesi için neredeyse zorunlu bir hal almıştır (Sarı, 2014). Türkiye’de öğrenciler ilköğretim okullarının ikinci sınıflarında yabancı dil dersiyile karşılaşmakta, kimi özel okullar bu derse birinci sınıfta hatta okulöncesi eğitimde yer vermektedir. Öğrenciler, erken yaşta başlayan öğrenime eğitim hayatları süresince devam etmekte. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yabancı dil öğrenimi öğrencinin üstünlük ve eksiklik gösterdiği yönlerine uygun olarak seçilmiş olan öğretim yöntemi ile gerçekleşebilir. Bu yöntemin belirlenmesinde öğrencinin anadil performansı etkili olacaktır (Crombie, 1997).

2.2.1 Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları güçlükler ve nedenleri

Ganschow ve Sparks'a (1986) yabancı dil öğreniminde yaşanan zorluklar dinleme eksikliğinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Bu bulgular dinleme algılama becerilerinin iyi olduğu belirtilen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yapılan araştırmalarla farklılık göstermektedir. Aaron (1989) bu çıkarımı disleksik ve hiperleksik bireylerin farklılıklarını ortaya koymak için kullanmıştır. Disleksik bireylerin iyi algılama beceri olduğunu ancak çözümleme becerilerinde yaşlılarına göre geride olduklarını ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğrenmekte olan disleksik bireylerin dinleme-algılama becerilerinin geri olması bireyin temel becerilerinin fonem farkındalığı alanında geri olmasından ve fonolojik hafızasından kaynaklanmaktadır (Brady ve Schankweiler, 1991). Bu sebeple dinleme becerilerindeki eksikliğin fonolojik sorunlardan kaynaklandığını söylemek, yabancı dil öğrenme güçlüğüne sebep olduğunu söylemekten daha doğru olacaktır. Fonoloji kavramı sadece anadilde ve yabancı dildeki kelimeleri telaffuz etmek değil aynı zamanda ses ve sembol (fonem – grafem) bağlantısını öğrenme becerisi olarak düşünülmelidir (Snowling, 1980, 1981; Frith ve Snowling, 1983; Siegel ve Ryan, 1988; Aaron, 1989; Brady ve Schankweiler, 1991; Rack, Snowling ve Olson, 1992; Beech ve Awaide, 1993). Miles'a (1993) göre öğrenme güçlüğü olan bireyler yabancı dil öğrenirken yazma alanında sıkıntı yaşamaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yabancı dil öğreniminde genel olarak yazma, fonem farkındalığı, işitsel ayırt etme ve işleyen bellek transferi alan ve süreçlerinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Thomson, 1982; Jorm, 1983; Rack, Snowling ve Olson, 1992; Schneider ve Crombie, 2003; Rose, 2009).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendi aralarında kısa süreli fonolojik bellek ve sesbilimsel işleme becerileri alanında da farklılık gösterebilir. Farklı alan ve seviyelerdeki becerileri bu öğrencilerin dil öğrenme başarısını da etkilemektedir. Bu öğrencilerin fonem farkındalığı ve kelime tanıma alanlarında da problem yaşadıkları ortaya konmaktadır (Snowling, 2000).

Anadillerini öğrenme sorunu yaşaya özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken motivasyonlarının düştüğü (Kormos, ve Csizer, 2014; Kormos,

ve Kontra, 2008), yabancı dil kaygısı geliştirdikleri (Piechurska-Kuciel, 2008) ve bu konuda kendilerine güvenlerini kaybettikleri (Crombie, 2000) ortaya koyulmuştur.

Yabancı dilde kelime öğrenimi, kelimenin anlamını, yazılışını, telaffuzunu bilmenin yanında dilbilgisel kullanımını da bilmeyi gerektiriyor (Nation, 2001). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kısa süreli fonolojik belleklerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı olduğu öne sürülmektedir, bu durum kelime edinimini yavaşlatmaktadır (Larkin, Snowling, 2008).

2.2.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Yabancı dil öğretiminde normal gelişim gösteren bireyler için doğal öğretim yöntemi işlevsel iken özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için bu yöntem yeterli olmayabiliyor. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitiminde görsel ve işitsel materyalin bir arada kullanımı, sık tekrarlar yer verilmesi destekleyici olabilir. Sözlü anlatım sırasında kullanılan dilin açık olması ve konuşma hızının öğrencinin anlayışı ile doğru orantıda yavaşlatılmış olması, sınıfın ve öğrencinin oturma düzeninin öğrenciye uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Ellis, 2014). Sentaks ve fonoloji öğretiminde doğal öğretim yöntemine de yer verilirken çok duyulu öğretim stratejileri de kontrollü bir şekilde kullanılmalıdır. Bu sadece normal gelişim gösteren öğrenciler için düzenlenmiş yabancı dil öğretimi derslerinde kullanılandan daha fazla görsel ve işitsel materyal kullanımını gerektirir (Gamble, 2015). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal gelişim gösteren bireye göre bilgiyi işleme koyma sürecinde daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Moats, 2008). Öğrenim sonrasında yapılan sınavlar için bu bilgiden yola çıkılarak bu öğrencilere daha uzun süre verilmesi uygun bulunmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları sorunun üstesinden gelebilmeleri için öğretmenlerin uygulayabileceği birçok strateji, öğretim tekniği ve yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar yanılsız öğretim yöntemlerinden seçilen bir yöntem de olabileceği gibi araştırmada konu olan CCC öğretim yöntemi gibi birçok akademik alanda anlatımı destekleyen uygulamalar da olabilir. Bu farklı

yaklaşımlardan biri çok duyulu öğretim yaklaşımlarıdır. Çok duyulu olması öğretim sürecinde birden fazla duyunun kullanıldığını, birden fazla duyuya hitap eden materyalin kullanıldığını ifade eder. Görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik alanların kullanımı ile öğrenmenin kolaylaştırılması ve geliştirilmesi amaçlanır. Çok duyulu öğretim tüm materyallerin doğrudan öğretimini, öğrenci-öğretmen etkileşiminin sürekliliğini vurgular ve öğrencinin otomatik olarak cevap vermesini sağlayacak şekilde öğrencinin uzmanlaşmasını sağlanmasını önerilmektedir. Çok duyulu programlarla öğretim yapılan özel öğrenme güçlüğü olan çocukların çözümle becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, çok duyulu öğretim sadece özel öğrenme güçlüğü öğrencilerine yönelik bir yaklaşım değildir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde diğer bütün sınıf öğrencilerinin de bu öğretimden yararlanabilir olması bu yaklaşımın öğretmenler tarafından sık tercih edilmesine sebep olabilmektedir.

Uygulanabilecek stratejilerden biri de özgüven kazandırma stratejisidir. Öğretmen tarafından yürütülen bu düzeltici teknik, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi kendine döndürmeyi temel alır. Öğrencinin eksik yönleri olduğu kadar üstün yönleri de olduğunu fark etmesini amaçlar. Böylelikle bazı alanlarda normal gelişim gösteren çocuklardan daha iyi bir düzeyde olabileceğini gösterir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciye özgüven kazandırılmasında öğrencinin sadece sınıf içinde değerlendirilmesi değil aynı zamanda okul sonrasında yaptıkları için de olumlu şekilde pekiştirilmesi önerilmektedir (Krzyzak, 2005).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Özel gereksinimli çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar

Sparks ve Miller (2000) araştırmalarında yabancı dil öğrenimi için çok duyulu öğretim tekniklerini kullanmışlardır. Araştırmada, okuma ve iletişim becerilerinin

kazanımında olduğu kadar, fonoloji, ortografi, dilbilgisi ve kelime bilgisi alanlarında da çok duyulu öğretim tekniklerinin olumlu sonuç verdiği belirtilmiştir.

Crombie de (2000) yapmış olduğu “Disleksi ve Okulda Yabancı Dil Öğrenimi” isimli çalışmada, Disleksik çocukların çok duyulu öğretim tekniğinden oldukça fazla yararlanabildikleri ve çocuğa öğretimi yapılacak olan konunun öğretim yöntemi belirlenirken mutlaka çocuğun anadil performansının bilinmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir.

Hochstetler, McLaughlin, Derby ve Kinney’nin (2013) yaptıkları araştırmada CCC öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin kelimeyi yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. İki öğrenci güçlüğü biri ise başka türlü adlandırılmayan bozukluk tanılı üç erkek öğrenci ile sürdürülmüştür. Araştırmanın sonuçları CCC öğretim yönteminin kelime yazma becerisi üzerindeki tam etkisini ortaya koymuştur.

Zielinski, McLaughlin ve Derby’nin (2012) yaptığı araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan lise öğrencilerinin kelimeyi doğru olarak yazabilme becerisi üzerinde CCC öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları CCC öğretim yönteminin kısa zamanda ve birebire gerçekleştiriliyor olması sebebiyle lise öğrencilerinde de başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Mafred, McLaughlin, Derby ve Everson (2015) yaptıkları çalışma ile CCC öğretim yönteminin üç özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin kelime yazma ve yazma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Beceriler yöntem uygulanmadan önce ve sonra ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin CCC öğretim yöntemi uygulandığı süreçteki yazım hatalarının daha az olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenirken eğlendiklerine de yer verilmiştir.

2.3.2. Özel gereksinimli çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar

Türkiye’de daha önce yapılan çalışmaları incelediğimizde yabancı dil öğretimi ile ilgili (Koçbeker, 2003) doktora tezi olan “Otistik Bir Çocuğun Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Örnek Olay İncelemesi” araştırmasına rastlanılmıştır. Araştırmada

yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir birey ile çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları otizmi olan bir bireyin gerekli uyarlamalar ve nitelikli eğitimler yardımıyla farklı bir dili öğrenebileceğini gösterir niteliktedir.

Aynı zamanda (Çulha, 2010) “Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerine Yabancı Dil Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Sunulan Bireysel Destek Eğitimin Etkililiği” başlıklı yüksek lisans tezinde de eşzamanlı ipucuyla gerçekleştirilen bireysel destek eğitiminin, zihin engelli kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde etkili olduğu belirtilmektedir.

“İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İşitme Engelli Öğrencilere Kelime Öğretiminde Görsel Materyallerin Etkililiği” başlıklı yüksek lisans tezinden (Birinci, 2014) elde edilen sonuçlara göre de görsel materyal kullanımının yabancı dil öğretiminde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Üstün zekalı öğrencilerin bu alandaki eğitimleri ile ilgili olarak ise “Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması” başlıklı yüksek lisans tezinde (Beşkardeş-Günay, 2007) metafor tekniğinin etkileri incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu araştırma modeli ile uygulanan bu tezde metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

III. BÖLÜM

3.Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ilköğretim okulu kaynaştırma öğrencilerine sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC öğretim yönteminin etkililiklerinin karşılaştırmak için tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli (Alternating Treatments Design) kullanılmıştır. Dönüşümlü uygulamalar modeli birden fazla bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerinde etkililiğini karşılaştırmak için kullanılan bir desendir (Tawney & Gast, 1984). Dönüşümlü uygulamalar deseninde belirlenen bağımsız değişkenler uygulama sırasında hızla dönüştürülerek bağımlı değişken üzerinde etkililiği denir.

3.2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenen sayıların İngilizcecelerini doğru olarak yazma düzeyleridir.

3.3. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilere belirlenen İngilizce kelimelerin öğretiminde CCC öğretim yöntemi ve eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi uygulamalarıdır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni belirlenirken ülkemizde, İngilizce öğreniminin en geç ikinci sınıf düzeyinde başlıyor olması, sayılar konusunun İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen öncül konulardan biri olması, özel öğrenme güçlüğü tanısı olan kaynaştırma öğrencilerinin İngilizce dersini takip ediyor olmaları etkili olmuştur. Ayrıca, yabancı dilde kelimelerin yazımının öğretiminde yurt dışında sıklıkla kullanılan bilimsel dayanaklı bir öğretim yöntemi olan CCC öğretim yönteminin ülkemizde kullanılan yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine olan benzerlikleri de araştırmanın öğretim yönteminin seçiminde etkilidir.

3.4. Katılımcılar

3.4.1. Denekler

Özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanması çok zor bir engel grubu olması nedeniyle, oldukça az çocuk öğrenme güçlüğü konusunda tanılanıp kaynaştırma eğitimine alınır. Bu çalışmaya katılan çocuklar sadece özel öğrenme güçlüğü raporu olan çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan deneklerin aşağıdaki önkoşul becerilere sahip olması beklenmiştir:

- Etkinliğe en az 10–15 dakika dikkatini toplayabilme,
- Yazılı ya da sözlü yönergeleri izleyebilme,
- Söylenen Türkçe kelimeyi hatasız olarak yazabilme,

- Sayıların İngilizcelerini sözel olarak ifade edebilme.

Araştırmanın önkoşul becerilerine sahip olan denekleri belirlemek amacıyla çalışmanın gerçekleştirildiği AkademiDisleksi öğretmenleri ile görüşme yapılmış ve bu görüşmelerde, öğretmenlere araştırma kapsamına alınacak deneklerde aranan önkoşul beceriler hakkında bilgi verilmiştir, öğretmenlerden bu becerilere sahip olan öğrencilerinin bir listesi istenmiştir. Ön eleme oturumları sonrasında 2 kız, 2 erkek olmak üzere toplam 4 denneğin araştırmada yer almasına karar verilmiştir.

3.4.1.1. Deneklerin özellikleri

Tablo 3-1: Deneklerin demografik özellikleri

Öğrencinin Adı	Cinsiyeti	Doğum Yılı	Rehabilitasyon Devam Süreleri
Ali	E	2006	2
Veli	E	2005	1
Ayşe	K	2006	3
Fatma	K	2004	4

Ali (birinci denek), 2006 yılı doğumlu olup 3'üncü sınıfa devam etmekte. Özel öğrenme güçlüğü olan Ali'nin büyük erkek kardeşi de özel öğrenme güçlüğü tanılıdır. Özel eğitim destek hizmetinden iki yıldır yararlanmaktadır. Devam etmekte olduğu ilköğretim okulundaki dersleri dışında daha önce İngilizce için herhangi bir destek almamıştır.

Veli (ikinci denek), 2005 yılı doğumlu olup 4'üncü sınıfa devam etmektedir. Bir yıl önce tanı almış olan Veli, okulundaki İngilizce dersi dışında daha önce başka bir destek almamıştır.

Ayşe (üçüncü denek), 2006 yılı doğumlu olup 3'üncü sınıfa devam etmekte. 3 yıldır özel eğitim hizmeti almakta olan Ayşe'nin konuşma hızı diğer deneklere göre daha yavaştır.

Fatma (dördüncü denek), 2004 yılı doğumlu olup 5'inci sınıfa devam etmekte. 2011 yılından beri AkademiDisleksi'nin öğrencisi olan Fatma da diğer denekler gibi daha önce İngilizce için destek almamıştır.

3.4.2. Uygulamacı

Araştırmanın uygulamacısı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisidir. Araştırmada yapılan tüm uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.4.3. Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri biri 5 biri ise 10 yıldır özel eğitim alanında çalışan iki gözlemci tarafından toplanmıştır.

3.5. Araç Gereçler

Araştırmada eşzamanı öğretim yöntemi ile öğretimi yapılan kelimeler için düzenlenmiş 10cm x 10cm boyundaki rakam kartları, CCC öğretim yöntemi ile öğretimi yapılan kelimeler için düzenlenmiş çalışma kağıtları, kalem ve kağıt kullanılmıştır.

3.6. Ortam

Araştırmanın tüm oturumları İzmir ilindeki AkademiDisleksi’de (AD Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi) gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıf 2,5m x 3m boyutlarındadır. Sınıfta bir masa, iki sandalye, bir kitaplık bir de bilgisayar bulunmaktadır. Uygulama sırasında, uygulamacı ve deneğin karşılıklı oturmuşlardır. Tüm oturumlar hafta içi dört gün (Salı, Çarşamba, Perşembe, Cuma) günde iki oturum olmak üzere haftada sekiz oturum olarak gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları hedef uyarılarda ölçüt karşılandıktan sonra 1., 3. ve 5. haftalarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genelleme etkisi öntest-sontest şeklinde, ortamlar arası ve kişiler arası genellemeye yönelik düzenlemeye yer verilerek yapılmıştır. Genelleme oturumları öğrencilerin özel eğitim destek hizmetini aldıkları sınıflarda ve kendi ders öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir.

3.7. Uygulama Süreci

Bu araştırmada bağımsız değişken olan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile CCC öğretim yönteminin, bağımlı değişken olan özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ilköğretim okulu kaynaştırma öğrencilerine sayıların İngilizce yazımının öğretimi üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.7.1. Uygulama

Araştırmanın deney süreci, ön eleme oturumları, başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Oturumların tümünde deneklerin çalışmaya katılımları ve doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.7.2. Ön eleme oturumları

İngilizce dersi ikinci sınıfın kazanımları arasında olan sayılar konusu İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurularak öğretilmeli ve öğrenciler tarafından kullanması sağlanmalı. Üçüncü sınıf İngilizce öğretim programı kazanımları ise ikinci sınıfta hedeflenen kazanımların üzerine kurulmuş olup esas hedefi ikinci sınıf programında yer alan konuların genişletilerek dili öğrenenlere ve kullananlara yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaya devam etmektir (MEB, 2013).

İngilizcede sayılar 1’den 9’a kadar olan sayıların temellerinin tekrar edilmesi ile oluşmaktadır. Üçüncü ve daha ileri sınıfların İngilizce alanında sayılar konusu ile ilgili olan kazanımlarının gerçekleşmesi için öğrencinin sayıların İngilizcelerinin doğru olarak öğreniminin ve kullanımının gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu sebepten yola çıkarak 0’dan 9’a kadar olan rakamların öğretiminin yapılmasına karar verilmiştir. 10 sayısının İngilizce karşılığı (ten) okunmuş ve yazılış açısından farklılık göstermediği için araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin belirlediği öğrencilerin araştırmanın önkoşul becerilerini karşılama durumlarının değerlendirilmesi için öncelikle öğrencilerin ders sırasındaki gözlemleri yapılmış ve ardından Ön Eleme Oturumu Değerlendirme Formu (Ek: 1) kullanılmıştır. Ön Eleme Oturumu Değerlendirme Formları İngilizcede sayıların temelde tekrar eden sayılardan oluşması sebebiyle 0’dan 20’ye kadar sayıların numarasal karşılıklarının yazılmasıyla oluşturulmuştur. Form öğrenciye verilerek önce sayıları İngilizce olarak sözel ifade etmesi sonra da yanlarına İngilizcelerini yazması istenmiştir. Toplam 20 öğrenci değerlendirilmiştir. Aralarından önkoşul becerileri karşılayan, Ön Eleme Oturumu Değerlendirme Formu verileri ve takip ettikleri sınıf seviyeleri birbiriyle en uyumlu olan 2 kız, 2 erkek olmak üzere toplam 4 denek seçilmiştir. Seçilen denekler için kod isimler belirlenmiştir ve deneklerin devam ettikleri kurumdaki bireysel öğretmenleri tarafından öğrencilere genelleme oturumu öntesti olarak Genelleme Oturumu Değerlendirme Formu (Ek: 2) uygulanmıştır.

3.7.2.1. Çalışma setlerinin düzenlenmesi

Rakamlar 0'dan 4'e kadar (birinci set) ve 5'ten 9'a kadar (ikinci set) olmak üzere iki sete ayrılmıştır. Her bir denek için beşerli iki ayrı çalışma seti oluşturulmuştur. Öğrenciler için planlanmış olan öğretim yöntemleri seçkisiz olarak belirlenmiştir. Denekler için hazırlanan çalışma setleri EK 3'te gösterilmiştir.

3.7.3. Başlama düzeyi oturumları

Deneklerin öğretime başlamadan, yani bağımsız değişken uygulanmadan önceki performanslarının belirlenmesi ve bağımsız değişkenlerin etkilerine ilişkin daha fazla bilgi edinilmesi için başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları çalışma setleri kullanılarak, her bir denek için günde bir defa olmak üzere her bir hedef uyaran için bir deneme (her oturumda toplam 10 deneme) olacak şekilde düzenlenmiştir. Oturumlar, aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir:

Başlama düzeyi oturumlarında, deneğin dikkatini çalışmaya çekmek için, uygulamacı tarafından deneğe "Şimdi seninle sayıların İngilizce yazımını çalışacağız. Hazır mısın?" diye sorulmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneğin dikkatini yöneltme davranışı "Aferin, çok güzel, öyleyse çalışmaya başlayabiliriz." denilerek sözel olarak pekiştirilmiştir. Çalışmada kullanılacak kartları tanıttıktan sonra, o oturumda çalışılacak olan çalışma setinden rast gele seçilen rakam kartı gösterilerek "Haydi, gösterdiğim sayının İngilizcesini yaz." denmiştir. Deneğin yazmaya başlaması için araştırmacı içinden 1001, 1002, 1003, 1004 diyerek saymıştır. Araştırmacı deneğin verdiği doğru ya da yanlış tepkiler için hiçbir tepkide bulunmamış, nötr kalmıştır. Oturum sonunda deneğin katılımı için denek sözel olarak pekiştirilmiştir. Başlama düzeyi ve izleme oturumları verilerini kaydetmek için oluşturulan Başlama Düzeyi Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu (Ek: 4) form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde oturum ve denek bilgilerini, ikinci bölümünde ise hedef uyaranlarını, denek tepkilerini, doğru ve yanlış tepkilerin sayısını ve yüzdelerini kaydetmek için yer ayrılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında deneklerin doğru

tepkileri (+) işareti ile yanlış tepkileri ise (-) işareti ile Başlama Düzeyi Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu'na kayıt edilmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarında, üç oturum arka arkaya kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir.

3. 7. 4. Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumlarında her iki öğretimle de bir önceki oturumda üzerinde çalışılan öğretim setine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu oturumlarda toplanan veriler araştırmanın uygulama evresinin verilerini oluşturmuştur. Günlük yoklama oturumları, ilköğretim oturumları dışında hafta içi dört gün (Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma) ve her oturumda her bir hedef uyaran için bir deneme olacak şekilde toplam 10 deneme olarak gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Günlük yoklama oturumlarına başlamadan önce, deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için "Şimdi seninle sayıların İngilizce yazımını çalışacağız. Hazır mısın?" diye sorulmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneğin dikkatini yöneltme davranışı "Aferin, çok güzel, öyleyse çalışmaya başlayabiliriz." denilerek sözel olarak sürekli pekiştirme tarifiesi ile pekiştirilmiştir. Daha sonra, o oturumda çalışılacak olan çalışma setinden rast gele seçilen rakam kartı gösterilerek "Haydi, gösterdiğim sayının İngilizcesini yaz." denmiştir. Deneklerin 4 saniye içerisinde verdikleri doğru tepkiler sözel olarak (örneğin, "Aferin, çok güzel," gibi) sürekli pekiştirme tarifiesi ile pekiştirilmiş ve sıradaki sayıya geçilmiştir. Deneklerin tepkide bulunmaması ya da yanlış tepkide bulunması durumunda ise görmezden gelinerek sıradaki sayıya geçilmiştir. Deneğin tepkileri Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu'nda (Ek: 5) yer alan tepki sütununa (+) işareti konulmuş ve diğer sayıya geçilmiştir.

Deneğin hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında bekleme süresi olan dört saniye içerisinde tepkide bulunmama veya yanlış tepkide bulunma davranışları ise Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu'nda yer alan tepki sütununa (-)

işareti konulmuş ve diğer sayıya geçilmiştir. Çalışma setinde yer alan rakam kartları bittikten sonra yoklama sonlandırılmıştır. Ayrıca deneklerin işbirliği ve katılım davranışları, çalışma sonunda uygulamacı tarafından çalışmaya katıldıkları için de denekler sözel olarak pekiştirilmiştir.

Günlük yoklama oturumları sonunda doğru tepki sayısı, toplam tepki sayısına bölünerek her bir deneğin doğru olarak yerine getirdiği tepkilerin yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kayıt edilmiştir. Günlük yoklamalarda öğretimin sona erdirilmesi kararını verme ölçütü, deneklerin hedef davranışı üç oturum art arda % 100 düzeyinde doğru olarak yerine getirmesi olarak belirlenmiştir. Eğer bir denek öğretimin birisi ile % 100 ölçütüne ulaşır diğeri ile bu ölçüte ulaşamazsa, öğretimler arasında etkililik açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, diğer öğretim ile de % 100 ölçütüne ulaşıncaya kadar öğretime devam edilmiştir.

3. 7. 5. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları günlük yoklama oturumlarının hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda, çalışma setlerinde yer alan her bir hedef uyaran (5 sayı) için ikişer denemeye yer verilmiş (10 deneme) ve denemeler arasında 2 saniye beklenmiştir. CCC öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumları ve eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumları olarak düzenlenmiştir. Deneklerin öğretim oturumlarında gösterdikleri dikkati yöneltme ve çalışmaya katılım davranışları sözel olarak pekiştirilmiştir.

Eşzamanlı ipucu yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarında şu örnek süreç izlenmiştir; deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için "Şimdi seninle sayıların İngilizce yazımını çalışacağız. Hazır mısın?" diye sorulmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneğin dikkatini yöneltme davranışı "Aferin, çok güzel, öyleyse çalışmaya başlayabiliriz." denilerek sözel olarak sürekli pekiştirme tarifi ile pekiştirilmiştir. Daha sonra, o oturumda çalışılacak olan çalışma kartları tanıtıldıktan sonra kart gösterilerek "Buradaki kartı bakarak yazmanı istiyorum." Beceri yönergesi ve hemen ardından hemen ardından kontrol edici ipucu "Five, yaz." sunulmuştur. Uygulamacı, deneğin 4 sn içinde tepkiyi başlatması için içinden 1001, 1002, 1003, 1004

diye sayarak beklemiştir. Deneğin kontrol edici ipucunu model alıp doğru tepki göstermesi sözel olarak (örneğin, "Aferin, çok güzel," gibi) sürekli pekiştirme tarifi ile pekiştirilmiş ve sıradaki sayıya geçilmiştir. Deneklerin yanlış yazması veya 4 sn içinde hiç tepki göstermemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve görmezden gelinmiştir. Bu süreç bu setteki tüm rakam kartları tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Çalışmanın öğretim oturumları, deneklerin günlük yoklama oturumlarında üç oturum art arda % 100 düzeyinde doğru olarak yerine getirilinceye kadar devam etmiştir.

CCC öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarında ise şu süreç izlenmiştir; deneğin dikkatini çalışmaya yöneltmek için "Şimdi seninle sayıların İngilizce yazımını çalışacağız. Hazır mısın?" diye sorulmuş, denekten hazır olduğunu belirten bir ifade alındığında, deneğin dikkatini yöneltme davranışı "Aferin, çok güzel, öyleyse çalışmaya başlayabiliriz." denilerek sözel olarak sürekli pekiştirme tarifi ile pekiştirilmiştir. Daha sonra, o oturumda çalışılacak olan çalışma kartları tanıtılmış ve deneğe önceden belirlenen çalışma setine uygun olarak EK 6 veya EK 7 ve kurşun kalem verilmiştir. Rakam kartlarından biri rast gele seçilerek yazan sayı İngilizce olarak telaffuz edilmiştir (örneğin, "Three."). Sonra, "Karta bak ve yüksek sesle harfleri kodla." yönergesi verilmiştir. Kodlamanın tamamlanmasından sonra, "Karta bak ve önündeki kâğıda aynısını yaz." yönergesi verilmiştir. Deneğin gösterilen karta bakarak yazması bittikten sonra doğru yazdığına emin olup yazdığı kâğıdı kapatması istenmiş ve kopyalama basamağına geçilmiştir. "Three yaz." yönergesi verilerek denekten kapattığı sayının yazılımını CCC Öğretim Yöntemi Öğrenci Forumu'nda belirtilen yere hafızasından kopyalaması istenmiştir. Karşılaştırma basamağında ise denek hafızasından yazdığı kelime ile rakam kartını karşılaştırmıştır. Karşılaştırılan yazı doğru ise bir sonraki sayıya geçilmiştir. Eğer doru değilse denekten gösterilen rakam kartına bakarak kendi yazısını kırmızı kalem ile düzeltmesi istenmiştir. Gösterilen rakam kartının İngilizcesi doğru yazılana kadar bu süreç tekrarlanmış ve sonra sıradaki sayıya geçilmiştir. Bu süreç bu setteki tüm rakam kartları tamamlanıncaya kadar devam etmiştir. Çalışmanın öğretim oturumları, deneklerin günlük yoklama oturumlarında üç oturum art arda % 100 düzeyinde doğru olarak yerine getirilinceye kadar devam etmiştir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile öğretim oturumlarında ve CCC öğretim yöntemi ile öğretim oturumlarında veriler Öğretimsel Değerlendirme Veri

Toplama Formu'na (Ek 8) kayıt edilmiştir. Öğretimsel Değerlendirme Veri Toplama Formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde, uygulanan öğretim ve öğretim oturumlarına ilişkin bilgileri, ikinci bölümünde ise hedef uyarılar, olası tepkiler, tepkilerin sayısı ve yüzdelerini kayıt etmek için yer ayrılmıştır.

Öğretimsel değerlendirme şu şekilde yapılmıştır: Çalışmanın her oturumunda deneğe hedef uyarı sunulmuştur (örneğin, "Eight yaz."). Deneğin hedef uyarıya verdiği doğru tepkiler (+) işareti ile, yanlış tepkiler (-) işareti ile forma kayıt edilmiştir (istendik süre içinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak sayılmıştır). Oturum sonunda deneğin doğru ve yanlış tepki sayıları belirlenmiş ve daha sonra yüzdeleri hesaplanarak forma işlenmiştir.

Öğretim oturumlarının sırası her bir denek için üç ayrı öğretim oturumu arka arkaya gelmeyecek şekilde belirlendikten sonra (Ek 9), eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile öğretim oturumları ve CCC öğretim yöntemi ile öğretim oturumları şeklinde dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Sıralama etkisinin kontrol edilmesinin desteklenmesi için tahmin edilemeyen bir sıralama belirlenmiştir. Deneklerin bir oturumda hangi bağımsız değişken ile uygulama yapıldığını fark etmesi için uygulamalar arası geçen süre 45 dk olarak belirlenmiş ve her oturum öncesi uygulamada kullanılacak olan çalışma setlerinin tanıtımı yapılmıştır.

3.7.6. İzleme oturumları

İzleme oturumları, bağımsız değişkenin uygulanmasına son verildikten sonra bağımlı değişkende uygulama etkisinin devam edip etmediğinin sınanması adına düzenlenen evrelerdir (Tekin-İftar, 2012). İzleme oturumları, öğretim sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda günlük yoklama oturumlarına benzer biçimde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler Başlama Düzeyi Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu'na kayıt edilmiştir. Her izleme oturumunda her bir hedef uyarı için bir deneme olacak şekilde toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Deneklerin izleme çalışmasında çalışmaya katılım ve gösterdiği işbirliği davranışları araştırmacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.7.7. Genelleme oturumları

Genelleme oturumları deneklerin özel eğitim destek hizmetini aldıkları sınıfta ve kendi bireysel öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmanın genelleme etkisi kişiler ve ortamlar arası genellemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında her bir hedef uyaran için bir deneme olacak şekilde toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları Genelleme Oturumu Değerlendirme Formu (Ek: 2) kullanılarak deneklerin devam ettikleri kurumdaki bireysel öğretmenleri tarafından uygulama öncesinde öntest olarak ve hedef uyaranlarda ölçüt karşılandıktan sonra sontest olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler deneklerden Genelleme Oturumu Değerlendirme Formu'nda (Ek: 2) belirtilen sayıların İngilizcelerini yazmalarını istemiştir. Denekler çalışmaya katılım ve gösterdiği işbirliği davranışları için öğretmenleri tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmanın sorularına yanıt verebilmek amacıyla etkililik ve güvenilirlik verilerinin toplanmasına gereksinim duyulmuştur. Aşağıda veri toplama süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

3.8.1. Etkililik verileri

Araştırmada iki öğretimin etkililiğine ilişkin olarak da yoklama ve izleme oturumları verileri toplanmıştır.

Yoklama ve izleme oturumları verileri, Başlama Düzeyi Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu ve Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu kullanılarak araştırmacı tarafından günlük yoklama oturumlarında açıklandığı gibi toplanmıştır.

3.8.2. Güvenirlik verileri

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplamak amacıyla günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumları ayrı ayrı numaralandırılmış ve yansız olarak seçilen oturumlar izlenerek güvenirlik verileri toplanmıştır. Tüm yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır.

- Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri, uygulamacı ve gözlemciler tarafından birbirinden bağımsız olarak toplanmıştır. Gözlemci araştırmanın video kayıtlarını izleyerek verileri kayıt formlarına kaydetmiş ve gözlemciler arası güvenirlik hesabı $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada her bir öğretim setinin öğretim, günlük yoklama ve izleme oturumlarının %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır.
- Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin ne ölçüde planlandığı gibi yürütüldüğünü değerlendirmek amacıyla uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği gözlemcinin izlediği videoları değerlendirmesi ile $[(\text{gözlenen uygulamacı davranışı}) / (\text{planlanan uygulamacı davranışı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada her bir öğretim setinin öğretim, günlük yoklama ve izleme oturumlarının %20'sinde uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır.

3.9. Verilerin Analizi

Tek denekli araştırmalardan dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veriler grafik olarak analiz edilmiş ve grafikler niteliksel olarak yorumlanmıştır. Grafikte yatay eksen (x) oturum sayısını düşey eksen (y) ise, deneklerin hedef uyarılara doğru yanıt verme yüzdelerini göstermektedir. İki öğretimin

etkililikleri, bu öğretimlerin uygulandığı öğretim oturumlarında ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı ve ölçüt karşılanıncaya kadar oluşan doğru tepki sayısına ilişkin verilerin karşılaştırılmasıyla belirlenmiştir. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler ise öntest-sontest modeliyle analiz edilmiş ve sütun grafik üzerinde gösterilmiştir.

Her iki yönteminin öğretim, yoklama ve izleme oturumlarının birbirinden bağımsız olarak hesaplanmış olan gözlemciler arası güvenilirlik bulguları tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 3-2: Sayıların İngilizcilerinin eşzamanlı ipucu ile ve CCC öğretim yöntemi ile öğretim sürecinde deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Denek	Günlük Yoklama	Öğretim	İzleme	Genelleme
Ali	%100	%100	%100	%100
Veli	%100	%100	%100	%100
Ayşe	%100	%100	%100	%100
Fatma	%100	%100	%100	%100

Öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği verileri, belirlenen oturumlarda gözlemcilerin topladığı verilerden oluşmaktadır. Araştırmada, uygulama güvenilirliği için yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayısı, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin hesaplanması ile bulunmuştur. Genellikle %80 güvenilirlik katsayısı yeterli bulunurken %90 ve üzeri ideal olarak kabul edilmektedir (Tekin, Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmada da bu değerler aynen belirlenmiştir.

3.9.1. Uygulama güvenilirliği verileri

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarında her denek için toplanan uygulama güvenilirliği verileri aşağıda açıklanmıştır.

Ali, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı 12'nci öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 3 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %100, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %97,5 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı Ali'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %99,58 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

Veli, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı 13'üncü öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 3 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %98,83, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %100, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %99,6 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı Veli'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %99,73 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

Ayşe, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı 11'inci öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 2 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %100, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %99 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı Ayşe'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim

yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %99,83 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

Fatma, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı 12'inci öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 3 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %99,1, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %99,3 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı Fatma'ya eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %99,73 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

CCC öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarında her denek için toplanan uygulama güvenilirliği verileri aşağıda açıklanmıştır.

Ali, CCC öğretim yönteminin uygulandığı 10'uncu öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 2 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %98,3, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %98,3 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı Ali'ye CCC öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %99,43 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

Veli, CCC öğretim yönteminin uygulandığı 11'inci öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 2 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %100, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı

Veli'ye CCC öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

Ayşe, CCC öğretim yönteminin uygulandığı 10'uncu öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 2 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %100, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %100 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı Ayşe'ye CCC öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %100 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

Fatma, CCC öğretim yönteminin uygulandığı 10'uncu öğretim oturumunda ölçütü karşılar düzeyde performans göstermiştir. Buna göre 2 öğretim oturumunda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacının (a) öğretimde kullanılacak araç gereci kontrol etme davranışını %100, (b) dikkati yöneltme davranışını %100, (c) beceri yönergesini sunma davranışını %100, (d) kontrol edici ipucunu sunma davranışını %100, (e) deneğin verdiği tepkilere uygun tepkide bulunma %100, (f) denemeler arası süreyi bekleme davranışını %99 düzeylerinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Buna göre araştırmacı Fatma'ya CCC öğretim yönteminin uygulandığı öğretim oturumlarını %99,83 düzeyinde güvenilir olarak uygulamıştır.

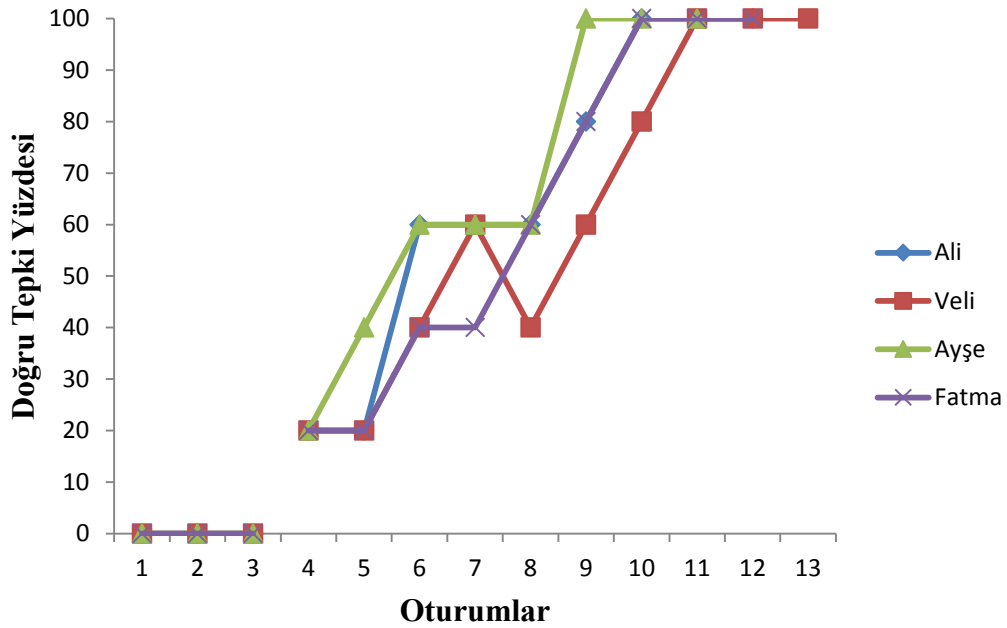
IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ve CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarının etkililik, izleme ve genelleme verilerine yer verilmiştir.

4.1. Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkililiğinin ölçülmesi için düzenlenen öğretim setlerinde Veli ve Fatma için 0, 1, 2, 3 ve 4 sayıları; Ali ve Ayşe için ise 5, 6, 7, 8 ve 9 sayıları vardır. Şekil 4-1.'de dört deneğin bu setler ile başlama düzeyi ve öğretim sonu performansları verilmiştir.



Şekil 4-1. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiği

Şekil 4-1.'de görüldüğü gibi dört denekte de sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanıldığında başlama düzeyi verileri ile öğretim sonu performansları arasında anlamlı farklar oluşmuştur. Tüm denekler başlama düzeyi oturumlarında sayıların İngilizce yazımlarını bilmedikleri için %0 doğru tepki yüzdesini karşılamaktadır.

Birinci denek olan Ali'nin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ilköğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini karşılamıştır. 12'nci oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

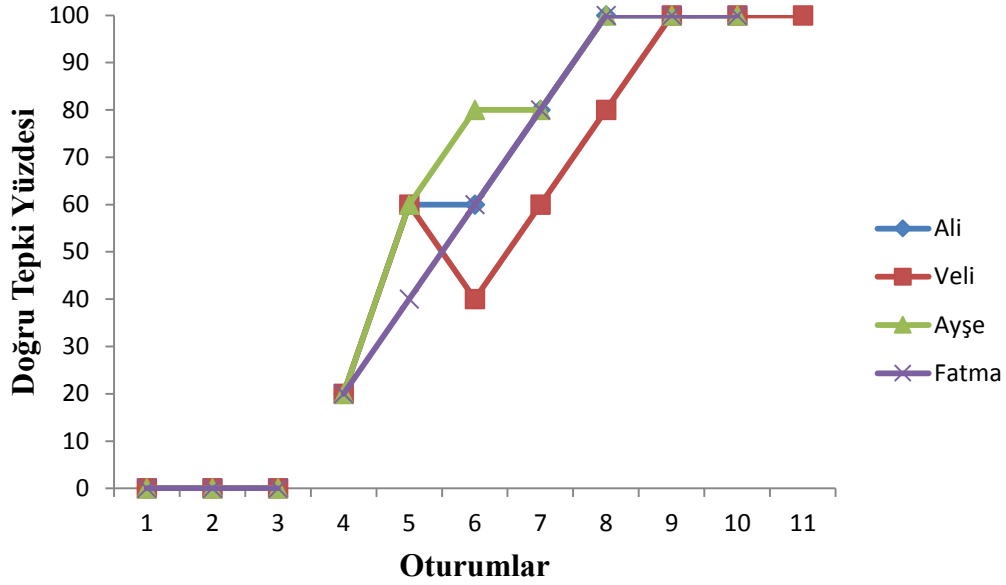
İkinci denek olan Veli'nin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ise ilköğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini karşılamıştır. 13'üncü oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

Ayşe'nin (üçüncü denek) eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ilköğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini karşılamıştır. 11'inci oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

Dördüncü denek olan Fatma'nın eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ise ilköğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini karşılamıştır. 12'nci oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

4.2. Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde CCC Öğretim Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde CCC öğretim yönteminin etkililiğinin ölçülmesi için düzenlenen öğretim setlerinde Ali ve Ayşe için 0, 1, 2, 3 ve 4 sayıları; Veli ve Fatma için ise 5, 6, 7, 8 ve 9 sayıları vardır. Şekil 4-2.'de dört deneğin bu setler ile başlama düzeyi ve öğretim sonu performansları verilmiştir.



Şekil 4-2. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde CCC öğretim yönteminin etkililiği

Şekil 4-2.'de görüldüğü gibi dört denekte de sayıların İngilizce yazımının öğretiminde CCC öğretim yöntemi kullanıldığında başlama düzeyi verileri ile öğretim sonu performansları arasında anlamlı farklar oluşmuştur. Tüm denekler başlama düzeyi oturumlarında sayıların İngilizce yazımlarını bilmedikleri için %0 doğru tepki yüzdesini karşılamaktadır.

Ali'nin CCC öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ilköğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini karşılamıştır. 10'uncu oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

Veli'nin CCC öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ise ilköğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini karşılamıştır. 10'uncu oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

Ayşe'nin CCC öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ilköğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini

karşalamıştır. 10'uncu oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

Fatma'nın CCC öğretim yöntemi ile uygulanan öğretim sonrası günlük yoklama verilerine bakıldığında ise ilk öğretim oturumundan sonra %20 doğru tepki yüzdesini karşılamıştır. 10'uncu oturumun ardından üç oturum arka arkaya %100 ölçütü karşılamıştır.

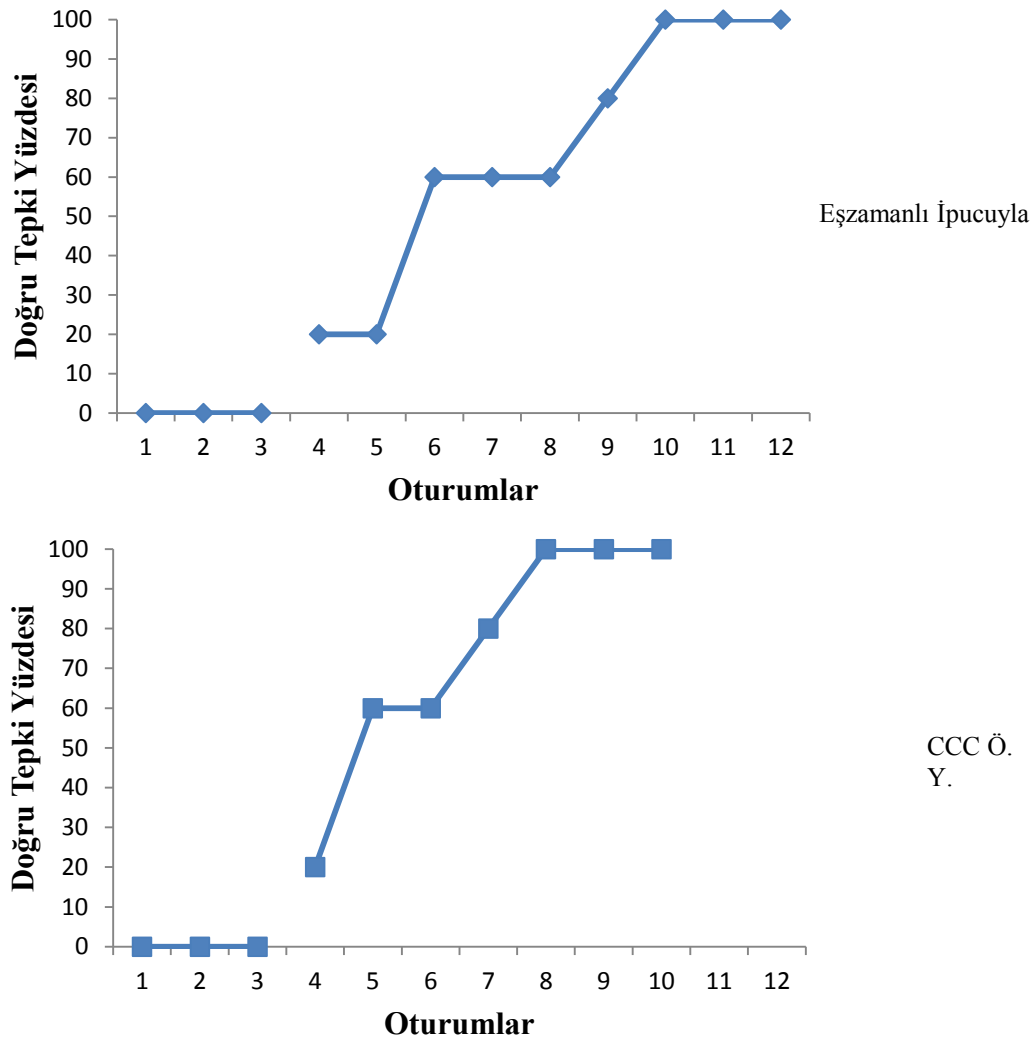
Tablo 4-1: Deneklerin Doğru Tepki Yüzdeleri

Denek/ Oturum	ALİ		VELİ		AYŞE		FATMA	
Öğretim Yöntemi/ Öğretilen n Sayı Grubu	CCCC (0, 1, 2, 3, 4)	Eşzamanlı İpucu (5, 6, 7, 8, 9)	CCCC (5, 6, 7, 8, 9)	Eşzamanlı İpucu (0, 1, 2, 3, 4)	CCCC (0, 1, 2, 3, 4)	Eşzamanlı İpucu (5, 6, 7, 8, 9)	CCCC (5, 6, 7, 8, 9)	Eşzamanlı İpucu (0, 1, 2, 3, 4)
1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0
4	%20	%20	%20	%20	%20	%20	%20	%20
5	%60	%20	%60	%20	%60	%40	%40	%30
6	%60	%60	%40	%40	%80	%60	%60	%40
7	%80	%60	%60	%60	%80	%60	%80	%40
8	%100	%60	%80	%40	%100	%60	%100	%60
9	%100	%80	%100	%60	%100	%100	%100	%80
10	%100	%100	%100	%80	%100	%100	%100	%100
11		%100	%100	%100		%100		%100
12		%100		%100				%100
13				%100				

4.3. Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi ve CCC Öğretim Yönteminin Etkililikleri

4.3.1. Ali'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamaların etkililikleri

Şekil 4-3.'de görüldüğü gibi, her iki öğretim uygulaması için ayrı ayrı düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında, çalışma setlerinde yer alan sayıların İngilizcelerini yazmada hiç doğru tepkide bulunulmamıştır.

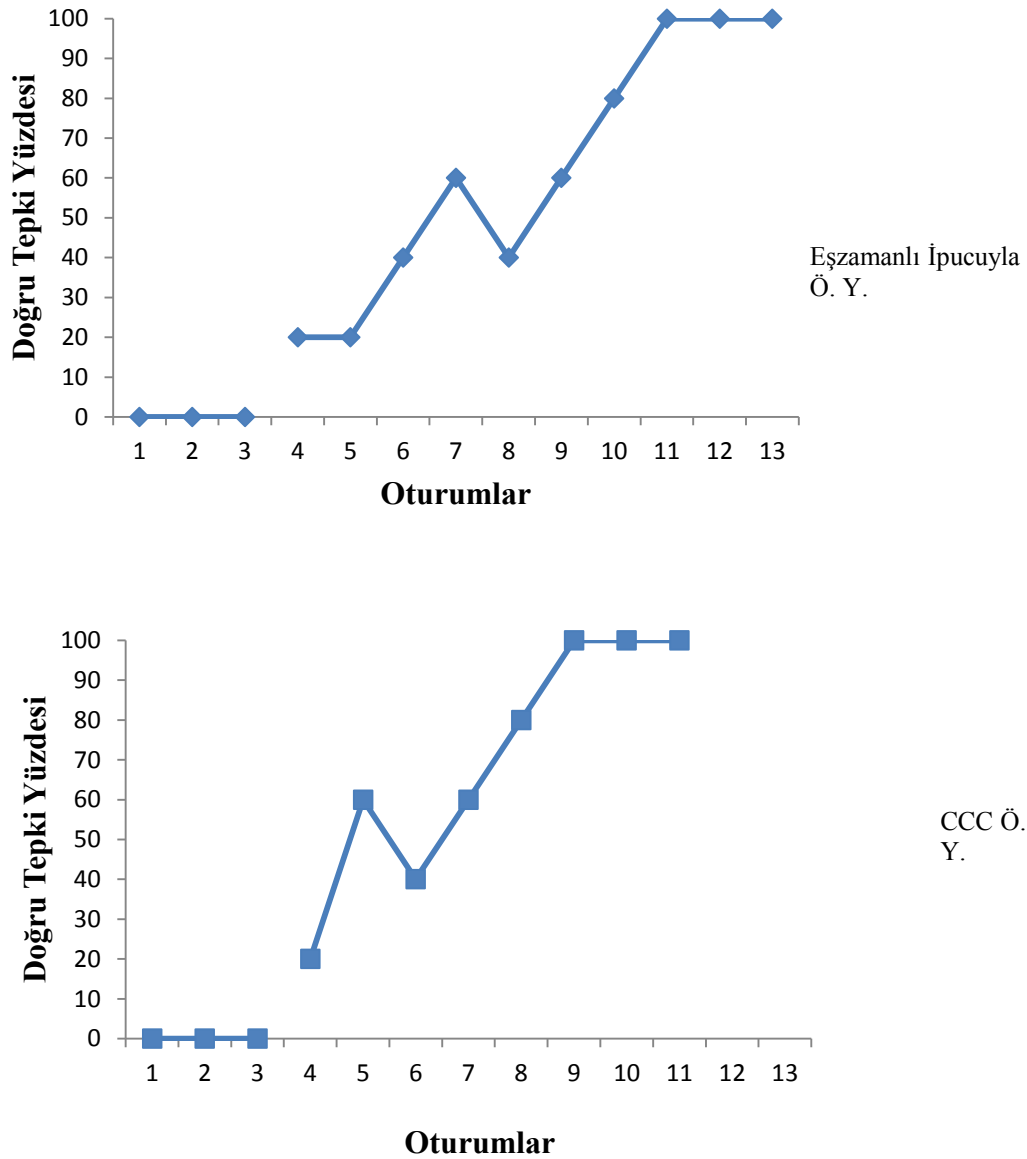


Şekil 4-3. Ali'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamanın etkililikleri

Birinci denek olan Ali'nin uygulama evresinde günlük yoklama oturumlarından elde edilen veriler dikkate alındığında ilk oturumlarda doğru tepkide bulunma yönünden iki öğretim uygulaması arasında fark bulunmamaktadır. İlerleyen oturumlarda CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarında doğru tepkide bulunma oranları, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarına göre daha yüksektir. CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamasının 10. günlük yoklama oturumunda, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamasının ise 12. günlük yoklama oturumunda %100 olan doğru tepkide bulunma ölçütü karşılanmaktadır.

4.3.2. Veli'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamanın etkililikleri

Şekil 4-4.'de görüldüğü gibi, her iki öğretim uygulaması için ayrı ayrı düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında, çalışma setlerinde yer alan sayıların İngilizcelerini yazmada hiç doğru tepkide bulunulmamıştır.



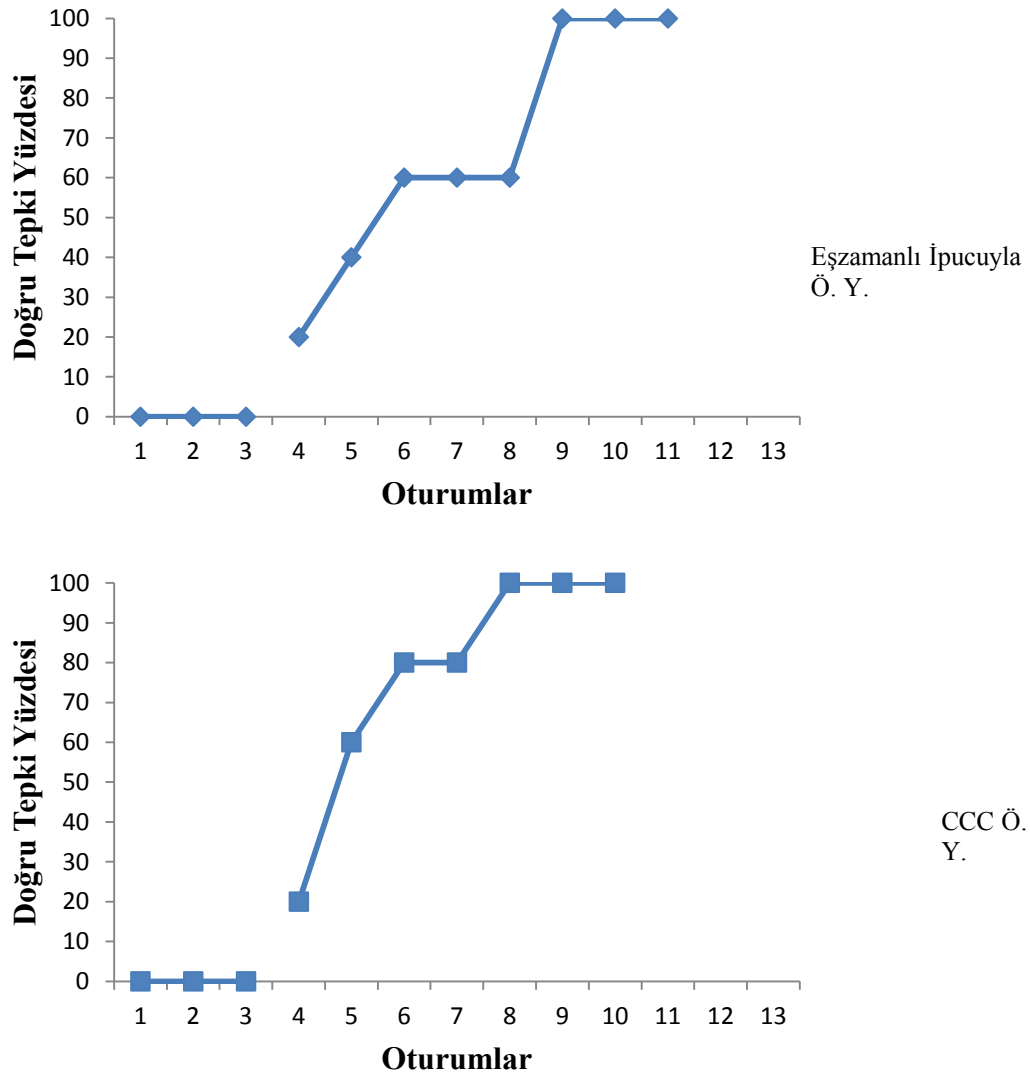
Şekil 4-4. Veli'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamanın etkililikleri

İkinci denek olan Veli'nin uygulama evresinde günlük yoklama oturumlarından elde edilen veriler dikkate alındığında ilk oturumlarda doğru tepkide bulunma yönünden iki öğretim uygulaması arasında fark bulunmamaktadır. İlerleyen oturumlarda CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarında doğru tepkide bulunma oranları, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarına göre daha yüksektir. CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamasının 11. günlük yoklama oturumunda, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi

ile sunulan öğretim uygulamasının ise 13. günlük yoklama oturumunda %100 olan doğru tepkide bulunma ölçütü karşılanmaktadır.

4.3.3. Ayşe'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamanın etkililikleri

Şekil 4-5.'de görüldüğü gibi, her iki öğretim uygulaması için ayrı ayrı düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında, çalışma setlerinde yer alan sayıların İngilizcelerinin yazmada hiç doğru tepkide bulunulmamıştır.

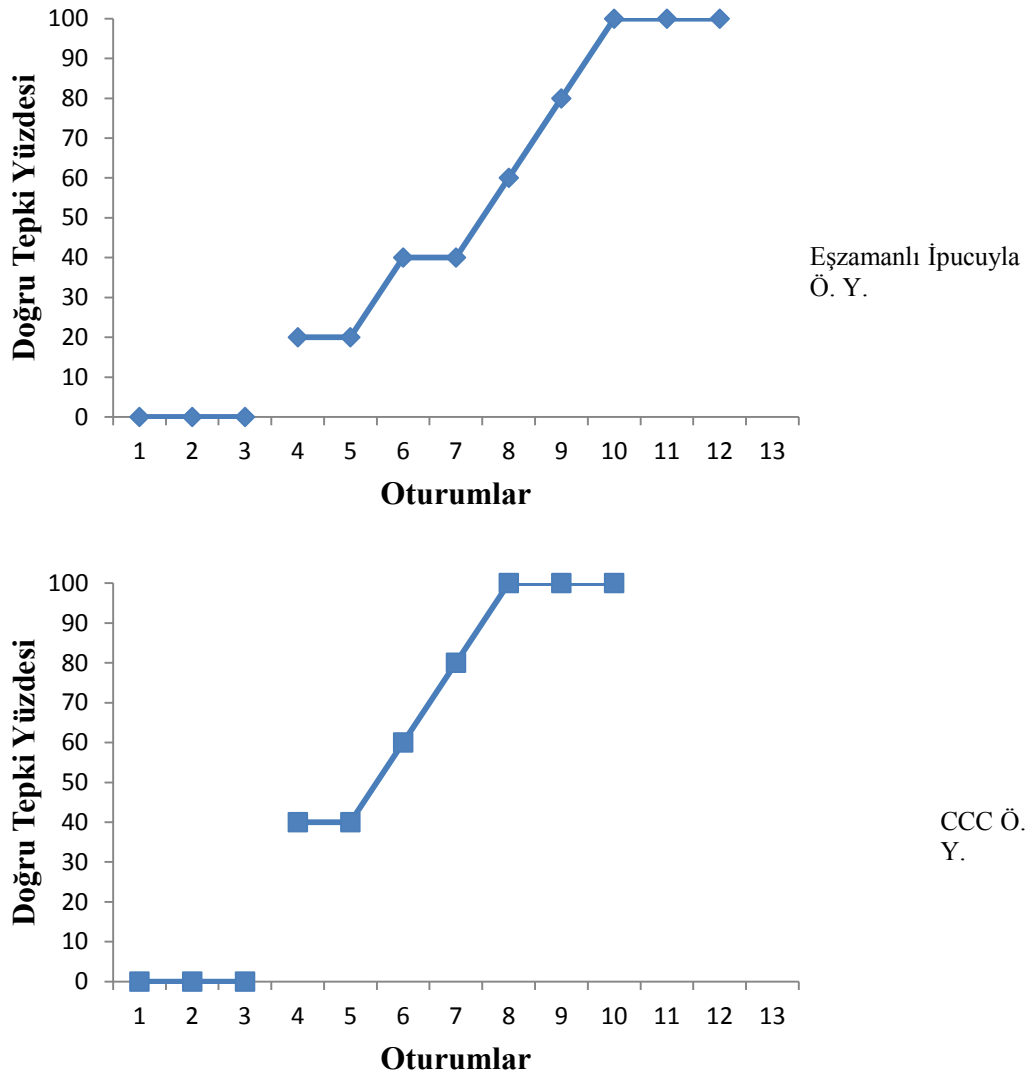


Şekil 4-5. Ayşe'ye eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamanın etkililikleri

Üçüncü denek olan Ayşe'nin uygulama evresinde günlük yoklama oturumlarından elde edilen veriler dikkate alındığında ilk oturumlarda doğru tepkide bulunma yönünden iki öğretim uygulaması arasında fark bulunmamaktadır. İlerleyen oturumlarda CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarında doğru tepkide bulunma oranları, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarına göre daha yüksektir. CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamasının 10. günlük yoklama oturumunda, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamasının ise 11. günlük yoklama oturumunda %100 olan doğru tepkide bulunma ölçütü karşılanmaktadır.

4.3.4. Fatma'ya eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamanın etkililikleri

Şekil 4-6.'da görüldüğü gibi, her iki öğretim uygulaması için ayrı ayrı düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında, çalışma setlerinde yer alan sayıların İngilizcilerinin yazmada hiç doğru tepkide bulunulmamıştır.



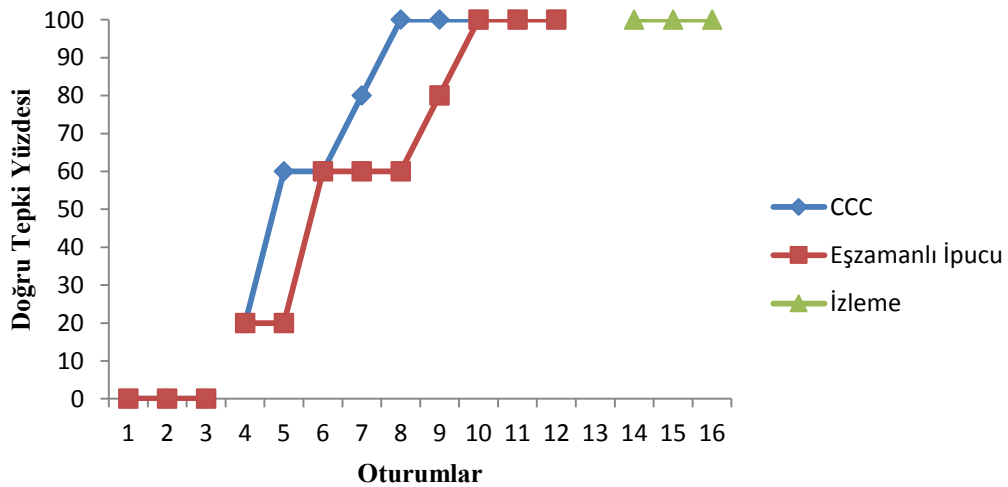
Şekil 4-6. Fatma’ya eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle ve CCC öğretim yöntemiyle sunulan uygulamanın etkililikleri

Dördüncü denek olan Fatma’nın uygulama evresinde günlük yoklama oturumlarından elde edilen veriler dikkate alındığında ilk oturumlarda doğru tepkide bulunma yönünden iki öğretim uygulaması arasında fark bulunmamaktadır.

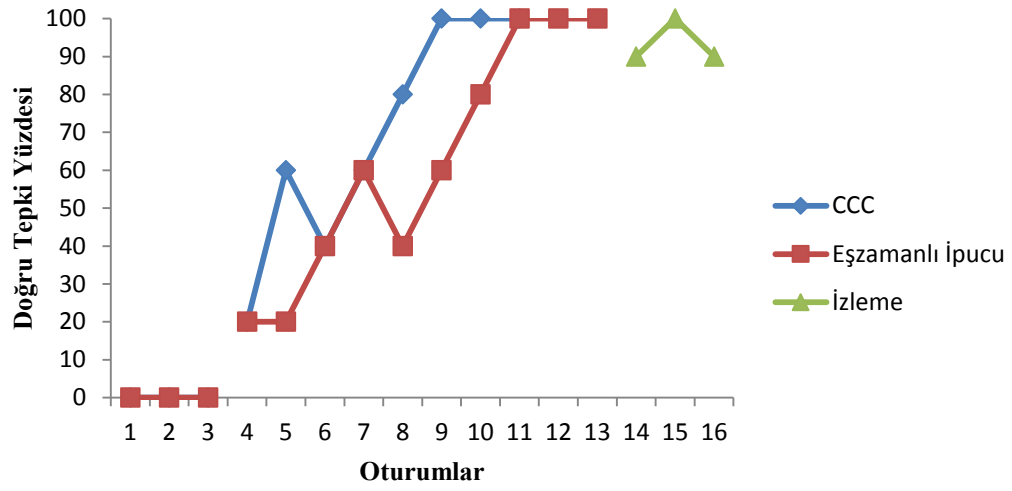
İlerleyen oturumlarda CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarında doğru tepkide bulunma oranları, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamalarına göre daha yüksektir. CCC öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamasının 10. günlük yoklama oturumunda, eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile sunulan öğretim uygulamasının ise 12. günlük yoklama oturumunda %100 olan doğru tepkide bulunma ölçütü karşılanmaktadır.

4.4. Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde; Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle ve CCC Öğretim Yöntemiyle Uygulanan Öğretimin İzleme Bulguları

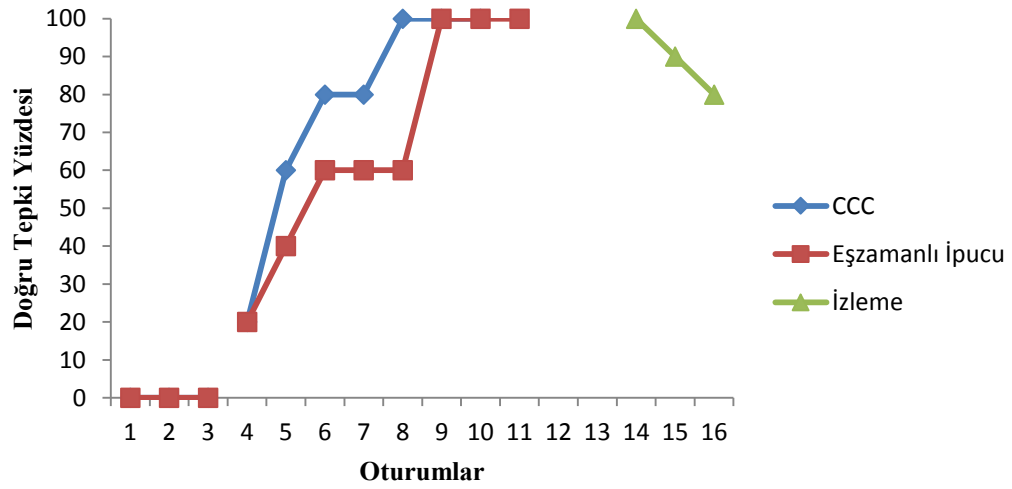
Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde CCC öğretim yönteminin etkili olduğu gibi eşzamanlı ipucuyla öğretim yaklaşımının da etkililiği ortaya konmuştur. Her iyi öğretim yöntemi ile hedef uyarın ölçütü karşılandıktan sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda yapılan izleme oturumlarında da öğretimin kalıcılığının tüm denekler için devam etmekte olduğu görülmüştür. Ali, Veli, Ayşe ve Fatma'nın öğretim oturumları bittikten sonra 1., 3., ve 5. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında gösterdikleri performanslar incelendiğinde; Ali üç izleme oturumunda da hedef uyarana %100 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. Veli birinci izleme oturumunda %90, ikinci izleme oturumunda %100 ve üçüncü izleme oturumunda %90 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Ayşe'nin birinci izleme oturumunda hedef uyarana %100, ikinci izleme oturumunda %90, üçüncü izleme oturumunda ise %80 düzeyinde doğru tepki gösterdiği görülmüştür. Fatma ise her üç izleme oturumunda da hedef uyarana %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir. İzleme oturumlarında elde edilen bulgulara bakılarak sayıların İngilizce yazımının öğretiminde; eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile ve CCC öğretim yöntemi ile uygulanan öğretimlerin, öğretimler sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra da kalıcılığını korunduğu söylenebilir.



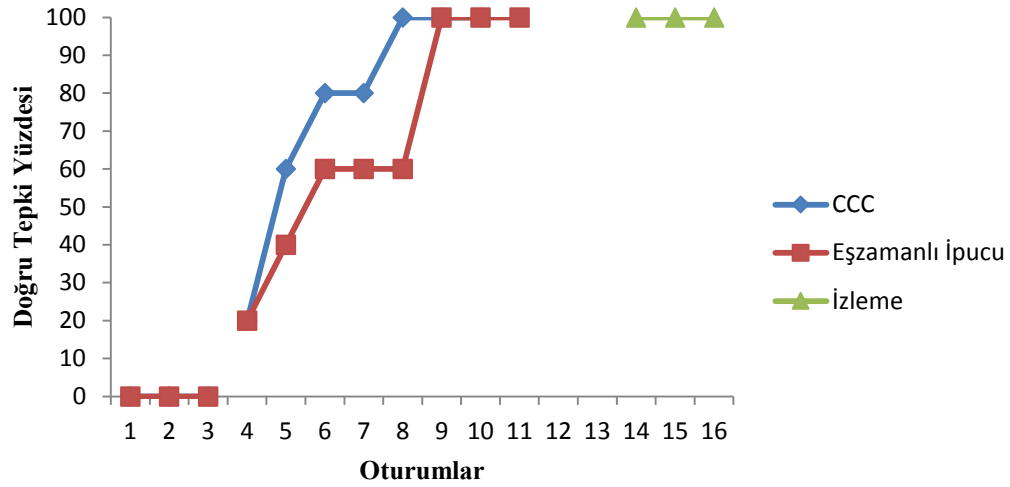
Şekil 4-7. Ali'nin uygulama ve izleme verileri



Şekil 4-8. Veli'nin uygulama ve izleme verileri



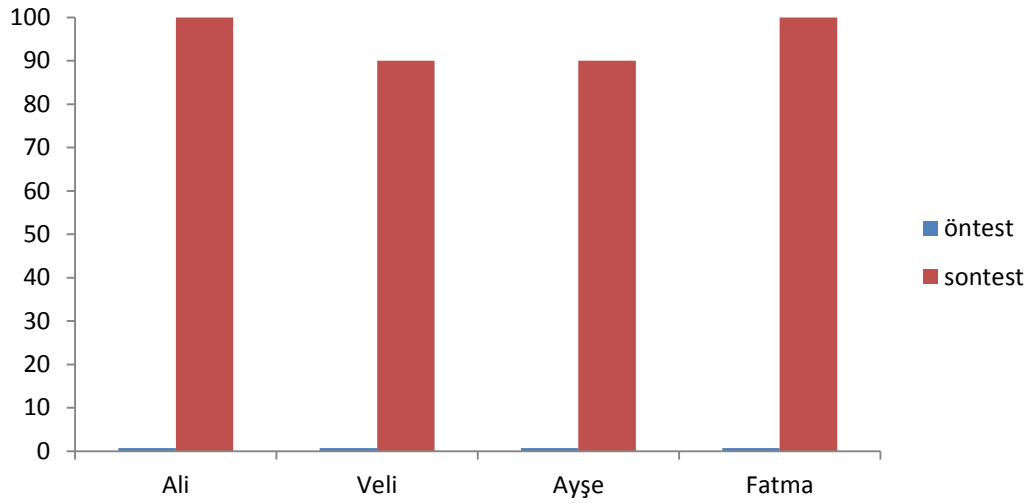
Şekil 4-9. Ayşe'nin uygulama ve izleme verileri



Şekil 4-10. Fatma'nın uygulama ve izleme verileri

4.5. Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde; Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemiyle CCC Öğretim Yönteminin Farklı Ortam ve Farklı Kişiler ile Genellenmesi Bulguları

Bu araştırmada genelleme oturumları öntest-sontest modeli kullanılarak yürütülmüştür; genelleme verileri uygulama başlamadan önce deneklerin seçilmesinin hemen ardından ve öğretim oturumları bittikten sonra genelleme oturumları ile toplanmıştır. Araştırmada genelleme oturumları deneklerin devam etmekte oldukları özel eğitim kurumlarındaki bireysel öğretmenleri tarafından ve uygulama oturumlarının yapıldığı sınıftan farklı bir sınıfta yapılmıştır. Böylelikle kişiler arası ve ortamlar arası genelleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ali, Veli, Ayşe ve Fatma'nın genelleme oturumlarına ilişkin verilerin yer aldığı grafik Şekil 4-7'de bulunmaktadır.



Şekil 4-11. Sayıların İngilizce yazımının öğretiminde; eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle CCC öğretim yönteminin farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenmesi

Genelleme oturumlarının gösterildiği Şekil 7.'de de görüldüğü gibi tüm deneklerin öğretim öncesinde yapılan öntest düzeyleri sıfır iken her bir denek öğretim sonrası uygulanan sontest performansında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ali'nin öğretim sonrasında yapılan sontest oturumunda %100 düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Veli'nin sontest oturumunda %90 düzeyinde performans sergilediği ve Ayşe'nin de aynı şekilde öğretim sonrasında yapılan sontest oturumunda %90 düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Fatma'nın ise sontest oturumunda %100 düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Genelleme oturumlarından elde edilen bulgular ışığında deneklerin sayıların İngilizce yazımının öğretiminde; eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ve CCC öğretim yöntemi ile öğrendiklerini farklı ortam ve farklı kişiler ile genelledebildikleri görülmüştür.

V. BÖLÜM

5. Tartışma – Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın soru ve bulgularına paralel olarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olarak iki şekilde ele alınmıştır.

5.1. Tartışma - sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sayıların İngilizce yazımının öğretiminde (1) bu araştırmada kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin her dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci için de etkili olduğu, (2) kullanılan CCC öğretim yönteminin de her dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci için etkili olduğu, (3) bu iki yöntemden CCC öğretim yöntemi ile yapılan uygulamalarda her dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı olan öğrencinin de hedef davranışa daha hızlı ulaştığı, (4) öğretim bittikten sonraki 1., 3. ve 5. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında her dört öğrenci için de öğrenimin kalıcılığının devam ettiği ve ayrıca (5) yapılan öğretimin her dört öğrenci için de farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenebilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre dört öğrencinin üçünde CCC öğretim yöntemi ile yapılan uygulama ile eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile yapılan uygulama arasında iki oturum fark vardır. Diğer öğrencide ise bu fark bir oturumdur. İki öğretim uygulaması birbirinden bağımsız olarak ele alındığında, iki uygulamanın da etkili olduğu görülmektedir: Denekler sayıların İngilizce yazımının öğretilmesinde CCC öğretim yöntemi ile en erken 7. en geç 8. oturumda ölçütü karşılamıştır. Eşzamanlı

ipucuyla öğretim yönteminde ise ölçüt en erken 8, en geç 10 oturumda karşılanmıştır. Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sayıların İngilizce yazımının öğretiminde CCC öğretim yönteminin daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları dikkate alınarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Her iki yöntem de uygulama açısından kolay ve oldukça düşük maliyetli uygulamalardır (Konrad, Joseph, 2013). Bu sebeple her iki uygulama da kolaylıkla uygulanabilecek özelliktedir. Ek olarak her iki öğretim de kısa sürede uygulanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanı grubunun özellikleri ve dönüşümlü uygulamalar modelinin gereklilikleri sebebiyle uygulamalar kısa süreli oturumlardan oluşur ve uygulama sırası azdır. Ölçüt kısa sürede karşılanmıştır. Bu sebeplerde kaynaştırma öğrencilerinin okullarda yürütülen derslerde sık ve uzun tekrar yaparak öğrenme çabaları veya öğrenmenin gerçekleşmediği dersin tekrar aynı şekilde anlatılmasından yaşadıkları bıkkınlık hissi sonucu karşılaşılan davranış problemleri ile bu araştırma boyunca hiç karşılaşılmamıştır. Böylelikle öğrenci öğretmen ilişkisinin olumlu yönde etkilenmesinin yanında öğrencinin derse karşı da olumsuz bir tepki geliştirmesi engellenmiştir.

Ayrıca, İngilizce sayıların yazımında her iki yöntemin öğretim uygulamalarında yönergeler ve pekiştireçlerin Türkçe kelimeler ile gerçekleştirilmesi öğrencinin kelimeyi yazma becerisi kazanırken doğru şekilde okuma becerisini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Araştırmanın denekleri, CCC öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen öğretim oturumları sonucu ölçütü karşılar düzeye daha erken ulaşmışlardır. Ancak, denekler kelimelerin İngilizcelerini öğretim öncesinde doğru telaffuz ediyor olmalarına rağmen öğretim sonrasında CCC öğretim yönteminin uygulanma şekli sebebiyle bazı fonem karışıklıklarına sebep olmuştur. CCC öğretim yönteminde kelimenin yazımından önce gösterilen kelimedeki seslerin kodlanması istenmektedir, bu aşamada yapılan ses kodlama İngilizce fonemler temel alınarak yapılmadığından öğrencinin kelimeyi doğru telaffuz etmesi öğretim sonrasında olumsuz yönde etkilenebilir. Bu sebeple bu yöntem kullanılırken bu aşamaya dikkat edilmelidir.

CCC öğretim yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kelimeleri doğru yazmaları üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı Poindexter, McLaughlin, Derby ve Johnson'ın (2012) yaptığı çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da öğrenciler bu yönteme alıştıkça daha yüksek performans ortaya koymuştur. Carter, Wong ve Mayton (2013) 15

yaşında üç disleksi tanılı öğrenci ile çalıştıkları araştırmalarında CCC öğretim yönteminin yabancı dilde kelime öğretimi üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin CCC öğretim yöntemini kullanmaya alıştıkça kelime edinimlerinin de hızla arttığı ortaya konmuştur ve CCC öğretim yönteminin yabancı dilde kelime edinimine katkı sağlayan iyi bir öz-denetimli yöntem olduğu belirtilmiştir. Carter, Wong ve Mayton'un (2013) yaptığı bu araştırma çalışmamızı destekler niteliktedir.

Çulha'nın (2010) zihinsel engelli öğrenciler ile çalışarak eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin yabancı dil öğretindeki etkisini ortaya koyduğu araştırmasında da olduğu gibi eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sayıların İngilizce yazımının öğretiminde de etkili olmuştur. Duffy ve Wishart'ın (1994) araştırmasında da belirtildiği gibi yanlışsız öğretim yöntemleri sürdürülebilirlik ve genelleme açısından oldukça etkili öğretim yöntemleridir. Bu çalışmanın izlenirlik ve genelleme bulgularında da görülebildiği gibi yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi ile yapılan uygulamalarda öğrenilenlerin etkisinin devamlılığı sağlanmış ve farklı kişi ve ortamlarda bu bilgiler genellenmiştir. Warmington ve Hitch (2014) yaptıkları araştırmada yanlışsız öğretim yöntemlerinin kelime öğrenmeye etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bu araştırmanın bulgularında da olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kelime öğreniminde yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkili olduğu görülmektedir.

Uygulama sürecinde etkililiği etkilemiş olabileceği düşünülen bazı noktalar vardır. Öğrenciler öz-denetimli bir öğretim yöntemine alışık olmadıklarından, CCC öğretim yöntemi ile yapılan ilk uygulamalarda kendi hatalarını işaretlemek yerine fark ettikleri hatayı görmezden gelme, hatta yapmamış gibi gösterme girişimlerinde bulunmuşlardır. Ancak daha sonraki oturumlarda öğrencilerin bu düzeltmelerin kendi öğrenimlerine olumlu yönde etkili olduğunu anlamışlar ve öğretim oturumlarını eğlenceli bir hale getirmişlerdir. Öğrencilerin bu yöntem ile ölçütü karşılar düzeye daha hızlı ulaşmaları bu sebeple olumlu olarak etkilenmiş olabilir.

Sonuç olarak, Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara CCC öğretim yönteminin uygulandığı ve bu tanı grubunda yabancı dil öğretiminde iki yöntemin karşılaştırdığı başka bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Ancak, yapılan bu araştırma ile

her iki yöntemin de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sayıların İngilizcelerinin yazımı becerisinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

5.2. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler: Öğretim yapan öğretmenlere her iki öğretim yönteminin de uygulanma şekilleri öğretilmeli. Türkiye’de kullanımı henüz sık olmayan CCC öğretim yönteminin kullanımı ve temel ilkeleri konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli ve cesaretlendirilmeli.

İleri araştırmalara yönelik öneriler: Bulgu ve sınırlılıklar göz önünde bulundurularak öneriler farklı şekillerde ele alınabilir.

1. Benzer çalışmalar farklı kelime gruplarının yazımının öğretimde kullanılabilir.
2. Kaynaştırma öğrencileri olan yabancı dil öğretmenlerine bu yöntemler öğretilerek uygulamalarının ne kadar başarılı olduğu değerlendirilebilir.
3. Farklı engel gruplarında yabancı dil öğretiminde CCC öğretim yöntemi ile yabancı dilde kelime öğretimi çalışılabilir.
4. Bu araştırmada sayıların sadece İngilizce yazımlarının öğretimi çalışılmıştır, farklı diller ile çalışılabilir.
5. CCC öğretim yönteminin yabancı dilde kelime yazımı öğretimindeki etkisi normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışılabilir.
6. Aynı öğretim yöntemlerinin farklı çalışma grupları üzerindeki etkililiğinin karşılaştırılması yapılabilir.
7. CCC öğretim yönteminin etkililiği farklı akademik derslerin öğretiminde değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B., Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31.
- Aaron, P.G. (1989). *Dyslexia And Hyperlexia*. London: Kluwer Academic Press.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi l’apprentissage précoce de la langue étrangère. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Algozzine, B., O’shea, D. J., Crews, B. W., Stoddard, K. (1987). Analysis of mathematics competence of learning disabled adolescents. *Journal Of Special Education*, 21 (2), 97- 107.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulün etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders dsm-v (5th ed.)*. Washington, Dc.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bachman, L., Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Bağatur, I.J. (2007). *Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, eğitimci, hekim ve hukukçu işbirliğinin sağlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, .İ.Ü. Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Bayram, H. (2006). *Az gören öğrencilere uyarlanmış doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak kendini gözlemleme yoluyla sözlü problem çözme öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beech, J.R., Awaida, M. (1993). A comparison between normally achieving and poor readers matched in phonological skills. *Proceedings Of The British Psychological Society*, 1, 2.
- Beşkardeş-Günay, S. (2007). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (ingilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Birinci, F. (2014). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen işitme engelli öğrencilere kelime öğretiminde görsel materyallerin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brady, S.A., Schankweiler, D.P. (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bresson, F. (1990). *Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes*. Inpr, Paris.

- Butler, F. M., Miller, S. P., Crehan, K., Babbitt, B., Pierce, T. (2003). Fraction instruction for students with mathematics disabilities: comparing two teaching sequences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 99 – 111.
- Campbell, J. I.D. (1987). Network interference and mental multiplication, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 13, 109-123.
- Carroll, J. (1981). Twenty five-years of research on foreign language aptitude. In Diller, K. (Ed.) *Individual Differences And Universals In Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:3 (2004), Pp 631–640.
- Carter, L., Wong, C., Mayton, M. R. (2012). Enhancing foreign language competency using the cover, copy, compare technique: an exploratory evaluation study. *Education and Treatment of Children*, 36 (2), 105-116.
- Clements, S.D. (1973). Minimal brain dysfunction in children. In S.G. Sapiro, A.C. Nitzburg (Eds.) *Children With Learning Problems*. Brunner/Mazel Pub. New York Pp. 159-172.
- Crombie, M. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Effects Of Dyslexia On Language Learning*. University Of Strathclyde
- Crombie, M. A. (2000), Dyslexia And The Learning Of A Foreign Language In School: Where Are We Going?. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 6, 112–123.

- Conley, Colleen M., Derby, K. Mark, Roberts-Gwinn, Michelle, Weber, Kimberly P., McLaughlin, T. F. (2004). An analysis of initial acquisition and maintenance of sight words following picture matching and cover, copy, compare teaching methods. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 37, 339-350.
- Cox, L. S. (1975). Diagnosing and remediating systematic errors in additions and subtraction computations. *The Arithmetic Teacher* 22, 151-157.
- Çalık, N. (2008). *Genel eğitim sınıflarında eğitim gören zihin engelli öğrencilere temel toplama becerilerinin öğretiminde nokta belirleme stratejisinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetintaş, B., Genç, A. (2001). Eğitim reformu sonrası anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi (foreign language teaching at anatolian high schools following the education reform). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20.
- Çiftçi, Z. (2003). *Dislektik çocukların yazım sırasında yaptığı hatalar: Türkçe veri tabanına dayalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ankara.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, kalıcılığı ve genellenebilirliğinde doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- De Corte, E., Verschaffel, L. (1981). Children's solution process in elementary arithmetic problems: analysis and improvement. *Journal Of Educational Psychology*, 73, 765 779.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duffy L.A., Wishart J.G. (1994) The stability and transferability of errorless learning in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*. 1994;2.
- Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Duverger, A. (1996). *L’enseignement Bilingue Aujourd’hui* Ed. Albin Michel.
- Ekim, E. (2012). Disleksi ve dilsel görünümlerin betimlenmesi. *Dilim, Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu*. 9, 17.

- Ellis, A.W. (2014). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. Psychology Press.
- Eripek, S. (1996). Zihin Engelli Çocuklar. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 41.
- Ferreira, D. (2000). *Effects of explicit subtraction instruction on fifth grade students with learning disabilities*. Yüksek Lisans Tezi, Nevada Üniversitesi, Las Vegas.
- Farnham-Diggory, S. (1984). *Learning Disabilities*. Fontana/Open Books Publication. Great Britain (Third Edition).
- Frith, U., Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal Of Developmental Psychology*, 1, 329-342.
- Gamble, J.W. (2015). *Dyslexia And The Reading Brain*. Tm1 Education And Fea
- Ganschow, L., Sparks, R. (1986). Learning disabilities and foreign language difficulties: deficit in listening skills? *Journal Of Reading, Writing And Learning Disabilities*, 2, 305–319.
- Geary, C. D. (2015). Mathematical disabilities: what we know and don't know. [Http://Www.Idonline.Org/Id_Indepth/Math_Skills/Geary_Math_Dis.Html](http://Www.Idonline.Org/Id_Indepth/Math_Skills/Geary_Math_Dis.Html)
Erişim Tarihi: 14 Mart: 2015
- Günay, V. Doğan (2004). *Dil ve İletişim*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2012). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(21), 25-38.

- Gürsel, O. (2000). Hata analizi yoluyla zihin özürlü öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataların sınıflandırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 127-143.
- Hagege, C. (1996). *L'enfant Aux Deux Langues*, Edition Odile Jacob.
- Harris, C.A., Miller, S.P., Mercer, C. D. (1995). Teaching initial multiplication skills to students with disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, 180-195.
- Hickson, L., Blackman, L. S., Reis, E. M. (1995). *Mental Retardation. Foundation Of Educational Programming*. Pearson 1 Edition.
- Hochstetler, E., Mclaughlin, T. F., Derby, K. M., Kinney, M. (2013). The effects of cover, copy, and compare to teach spelling to middle school students with learning disabilities and Ohı. *Educational Research Quarterly* , 36(4), 25.
- Hudson, P. J., Peterson, S. K., Mercer, C. D., & Mcleod, P. (1988). Place value instruction. *Teaching Exceptional Children*, 20 (3), 72-73.
- İlik, S. S. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Jones, E. D., Wilson, R., Bhojwani, S. (1997). Mathematics instruction for secondary students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilitie*, 30 (2), 151 163.

- Jorm, A.E. (1983). Specific reading retardation and working memory: a review. *British Journal Of Psychology*, 74, 311–342.
- Kammeenui, E. J., Simons, D. C. (1999). *Desingning Instructional Straregies. The Prevention Of Academic Learning Problems*. Columbus, Oh: Merill Publishing Company
- Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karakoç, T. (2002). *Görme engelli öğrencilere yabancı dilde sözlü problem çözümünün öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının akranlar aracılığıyla sunulmasının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 3-12.
- Kırcaali-İftar, G. (2002). *Öğrenme Güçlükleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 57-68.
- Kirby, J. R., Becker, L.D. (1988). Cognitive components of learning problems in arithmetic. *Remedial And Special Education* 9(5), 7-15.
- Kirk, S.A. (1963). *Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. Proceedings of The Conference on Exploration into The Problems of The Perceptual Handicapped Child*. Chicago, Perceptual Handicapped Children.

- Knudsen, Lina. (2012). *Dyslexia And Foreign Language Learning*. Fakulteten För Lärande Och Samhälle, Malmö Högskola.
- Koçbeker, B. N. (2003). *Otistik bir çocuğun yabancı dil öğrenimine ilişkin örnek olay incelemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Konrad, M., Joseph, L. M. (2013) Cover-Copy-Compare: a method for enhancing evidence-based instruction, *Intervention in School & Clinic*, 20(10), 1-8.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6–11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (1994). *Özel Öğrenme Bozukluğu*. İstanbul: Taç Ofset Yayınları.
- Korkmazlar, Ü. (1997). *Öğrenme Bozuklukları (Disleksi): Ana Babalara ve Öğretmenlere Rehber*. İstanbul: Davranış Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Bölümü No:1.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel Öğrenme Bozukluğu (Öğrenme Güçlükleri). Ben Hasta Değilim İçinde*. Edt: Aysel Ekşi (285-299). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Korkmazlar, Ü., Kulaksızoğlu, A..(Ed.). (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar* (1.Basım). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Kormos, J., Csizer, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *Tesol Quarterly*, 48(2), 275-299.

- Kormos, J., Kontra, E. H. (2008). *Language Learners With Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters
- Krashen, S. D. (1981). *Principles And Practice In Second Language Acquisition*, Prenticehall International (Uk) Ltd, London.
- Kroesbergen, E. H., Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs. *Remedial and Special Education*, 24(2), 97-114.
- Krzyzak, A. (2005) *Dyslexia In The Foreign Language Classroom: A Practical Guide For Teachers*. [Http://Www.Tefl.Net/Esl-Articles/Dyslexia.Htm](http://www.Tefl.Net/Esl-Articles/Dyslexia.Htm)
- Larkin Rf, Snowling Mj. (2008). Comparing phonological skills and spelling abilities in children with reading and language impairments. *International Journal Of Language And Communication Disorders*, 43(1):111-24.
- Maccini, P., & Ruhl, K. L. (2000). Effects of a graduated instructional strategy on the algebraic subtraction of integers by secondary students with learning disabilities. *Education and Treatment Of Children*, 23, 465 – 489.
- Macmillan, D.L., Gresham, F.M., Bocian, K.M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: an empirical investigation. *Journal Of Learning Disabilities*, 31(4), 314-326.
- Maciag, K.G., Schuster, J.W., Collins, B.C. ve Cooper, J.T. (2000). Training adults with moderate and severe retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 35 (3).
- Manfred, A., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., Everson M., (2015). The effects of a modified cover, copy, compare on spelling tests and in written compositions for

three students with specific learning disabilities. *Educational Research Quarterly*, 38, 3.

Mc Closekey, M., Harley, W., Sokol, S. M., (1991). Models of arithmetic fact retrieval: an evaluation in light of findings from normal and brain damaged subjects. *Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory And Cognition*, 17, 377-397.

Mclaughlin, T. F., Skinner, Christopher H. (1996). Improving academic performance through self-management: cover, copy, and compare. *Intervention In School & Clinic* 32(2), 113-118.

Mc Leod, T. Ve Armstrong, S., (1982). Learning disabilities in mathematics skill deficits and remedial approaches. *Learning Disability Quarterly* 5, 305-311.

MEB (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Karar Sayısı Khk/573. Resmî Gazete, 23911.

MEB (2000). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, 31.05.2006. 26184 Sayılı Resmi Gazete.

MEB (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2010). Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Ankara.

- MEB (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Mercer, C. D., Miller, S. P. (1992). Teaching students with learning problems in math to acquire, understand, and apply basic math facts. *Remedial and Special Education*, 13, 19–35.
- Miles, T.R. (1993). *Dyslexia—The Pattern Of Difficulties, Second Edition*. London: Whurr Publishers.
- Miller, J.H., Milan, C.P. (1987). Multiplication And Division Errors Comitted By Learning Disabled Students, *Learning Disabilities Research*, 2 (2),119-122.
- Miller, S. P., Mercer, C. D. (1992). *Strategic Math Series: Place Value*. Lawrence, Ks: Edge Enterprises.
- Miller, S. P., Mercer, C. D. (1993). Using data to learn about concrete-semiconcrete abstract instruction for students with math disabilities. *Journal Of Learning Disabilities Research And Practice*, 8, 89–96.
- Millichap, J. G. (1977). *Learning Disabilities And Related Disorders. Facts And Current Issues*. Year Book Medical Pub., Inc. Usa.
- Moats, C. (2008). *Basic Facts About Dyslexia And Other Reading Problems*. Baltimore, Md: International Dyslexia Association.
- Morgan-Short, K., Faretta-Stutenberg, M., Brill-Schuetz, K. A., Carpenter H., Wong, P. C. M. (2014). *Declarative And Procedural Memory As Individual Differences In*

Second Language Acquisition. Bilingualism: Language And Cognition, 17, 56 72.

Myers, P.I., Hammill, D. (1976). *Methods for Learning Disorders*. John Wiley And Sons, Inc. New York. 2nd Ed.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Odabaşı, H. F. (1997). Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Eskişehir.

Özokçu, O. (2008). *Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language Anxiety İn Polish Secondary Grammar School Students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Polat, C. (1996). *Görme engelli öğrencilere saati söyleme, temel çarpma, uzunluk ölçüsü öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Poindexter, S., McLaughlin, T. F., Derby K. M., Johnson G. (2012) The effects of cover, copy, and compare on spelling accuracy with a middle school student with learning disabilities: a case report, *International Journal of Basic and Applied Science*, 1 (2).

- Pressly, M., (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist* 21, 139-161.
- Rack, J.P., Snowling, M.J. And Olson, R.K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: a review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29–53.
- Richardson, S.O. (1975). *Learning Disabilities: An Introduction*. In S.A.
- Rose, J. (2009). *Identifying And Teaching Children And Young People With Dyslexia And Literacy Difficulties*. [Online At <http://Dera.Ioe.Ac.Uk/14790/1/006592009dom-En.Pdf>].
- Russell, R., Ginsburg, H., (1984). Cognitive analysis of children's mathematical difficulties. *Cognition And Instruction* 1, 217-244.
- Sarı, S. (2014). *An analysis of difficulties which secondary school students with language learning difficulties face in english language learning process*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Schneider, E., Crombie, M. (2003). *Dyslexia And Foreign Language Learning*, London: David Fulton Publisher.
- Sent- G.M. (1973). *Learning Disabilities*. The Pediatric Clinics Of North America. 20 (3): 607–640
- Siegal, L.S., Ryan, E.B. (1988). Development of grammatical sensitivity, phonological and short-term memory skills in normally achieving and learning disabled children. *Developmental Psychology*, 24, 28–37.

- Silver, L.B. (1993). Introduction and overview to the clinical concepts of learning disabilities. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics Of North America*, 2(2), 181-182.
- Skemp, R. R. (1987). *The Psychology Of Learning Mathematics*, Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Skinner, C. H., Bamberg, H. W., Smith, E. S., Powell, S. S. (1993). Cognitive, cover, copy, and compare: subvocal responding to increase rates of accurate division responding. *Remedial & Special Education*, 14, 49-56.
- Skinner, Christopher H., McLaughlin, T. F., Logan, Pat. (1997). Cover, copy, and compare: a self-managed academic intervention effective across skills, students, and settings. *Journal Of Behavioral Education*, 7 (3), 295-306.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwells.
- Snowling, M. (1980). The development of grapheme–phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 29, 294–305.
- Snowling, M. (1981). Phonemic defecits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 43, 219–234.
- Snowling, M. J., Goulandris, N., Defty, N. (1998). *Development And Variation İn Developmental Dyslexia*. In C. Hulme & M. Joshi (Eds.), *Cognitive And Linguistic Bases Of Reading, Writing And Spelling* (201–217). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Soyupek, H. (2007). *Yabancı Dil Öğreniminde Güdülenmenin Önemi*. Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.

- Spreen, O. (1988). Prognosis of learning disability. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 56, 836–842.
- Sparks, R., Miller, K.S. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: A review. *An International Journal of Research and Practice*, 6 (2), 124-132.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 15-23.
- Şahbaz, Ü. (2005). *Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltilmesiz ve hata düzeltilmeli uygulamalarının karşılaştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tawney, W. J., & Gast, D. L. (1984). *Single Subject Research In Special Education*, Colombus: Merrill Publishing Company.
- Tekin, E. (1999). Yanlırsız Öğretim Yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 87-102
- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G., (2001). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Tekin-İftar, E. Ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlırsız Öğretim Yöntemleri (2.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin-İftar, E.(Ed.), Kırcaali-İftar, G., Erbaş, G., Kurt, O. (2012). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar*, (1-14). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tekin-İftar, E. (2012). *Tek-Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar*. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (15- 40). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomson, M.E. (1982). The assessment of children with specific reading difficulties (dyslexia) using the british ability scales. *British Journal Of Psychology*, 73, 461–478.
- Ünal, Ü. & Özdoğan, M. A. (2005). *Parmaklarına Değerler Vererek Kolay Yoldan Çarpma Öğretimi Yöntemiyle Zihin Engelli Öğrencilere Çarpım Tablosu Öğretimi Uygulaması*, I. Uluslararası İzmir Özel Eğitim ve Otizm Sempozyumunda Poster Bildiri.
- Vaughn,S., Bos, C.S., Schumm, J.S. (2003). *Teaching Exceptional, Diverse, And At Risk Students In The General Education Classroom*. Pearson Education.
- Varol, N. (2009) Zihinsel engelli çocuklara tane kavramının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının farklılaşan etkililiği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1).
- Vayıç, S. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Warmington, M., Hitch, G. J. (2014). Enhancing the learning of new words using an errorless learning procedure: Evidence from typical adults. *Memory*, 22(5), 582-594.
- Westling, D. L., Fox, L. (1995). *Teaching Students with Severe Disabilities*. Merrill An Imprint Of Prentice Hall Englewood Cliff, New Jersey

- Yıldırım Doğru, S., Alabay, E., Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.
- Yıldızeli, A. İ. (2002). *Öğrenme güçlüğü çeken çocuklara bireyselleştirilmiş öğretim yöntemiyle yabancı dil öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yule, G. (1994). *The Study Of Language*, Cambridge University Press, Australia.
- Zielinski, K., Mclaughlin, T. F., Derby, M. (2012). The effect of “cover, copy, and compare” on spelling accuracy of high school students with learning disabilities. *American Secondary Education*, 41(1).

EKLER**EK 1. ÖN ELEME OTURUMU DEĞERLENDİRME FORMU**

Öğrencinin Adı Soyadı:	Tarih:
Öğretmeninin Adı Soyadı:	

1	11
2	12
3	13
4	14
5	15
6	16
7	17
8	18
9	19
10	20

EK 2. GENELLEME OTURUMU DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:	Tarih:
Uygulayan Öğretmenin Adı Soyadı:	Öntest / Sontest

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9

EK 3. DENEKLERİN ÇALIŞMA SETLERİ

Öğretim Uygulaması / Denek Kod Adı	Ali	Veli	Ayşe	Fatma
CCC	0 Zero 1 One 2 Two 3 Three 4 Four	5 Five 6 Six 7 Seven 8 Eight 9 Nine	0 Zero 1 One 2 Two 3 Three 4 Four	5 Five 6 Six 7 Seven 8 Eight 9 Nine
Eşzamanlı	5 Five 6 Six 7 Seven 8 Eight 9 Nine	0 Zero 1 One 2 Two 3 Three 4 Four	5 Five 6 Six 7 Seven 8 Eight 9 Nine	0 Zero 1 One 2 Two 3 Three 4 Four

**EK 4. BAŞLAMA DÜZEYİ YOKLAMA VE İZLEME OTURUMLARI
VERİ TOPLAMA FORMU**

Denek:		Tarih:
Oturumun Adı: Başlama Düzeyi Yoklaması / İzleme Oturumu		
Hedef Uyarı	Denek Tepkisi	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
Doğru Tepki Sayısı: Doğru Tepki Yüzdesi: Yanlış Tepki Sayısı: Yanlış Tepki Yüzdesi:		

**EK 5. GÜNLÜK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ TOPLAMA
FORMU**

Denek:		Tarih:
Hedef Uyarı	Denek Tepkisi	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
Doğru Tepki Sayısı: Doğru Tepki Yüzdesi: Yanlış Tepki Sayısı: Yanlış Tepki Yüzdesi:		

EK 6. CCC ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÖĞRENCİ FORMU (a)

	Ad:	Tarih:
	Soyad:	
	Bakarak Kopyala	Hafızandan Yaz
0		
1		
2		
3		
4		

EK 7. CCC ÖĞRETİM YÖNTEMİ ÖĞRENCİ FORMU (b)

	Ad:	Tarih:
	Soyad:	
	Bakarak Kopyala	Hafızandan Yaz
5		
6		
7		
8		
9		

EK 8. ÖĞRETİMSSEL DEĞERLENDİRME VERİ TOPLAMA FORMU

Denek:		Tarih:
Öğretim: Eşzamanlı İpucu / CCC		
Hedef Uyarın	Denek Tepkisi	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
Doğru Tepki Sayısı: Doğru Tepki Yüzdesi: Yanlış Tepki Sayısı: Yanlış Tepki Yüzdesi:		

EK 9. DENEKLERİN ÖĞRETİM OTURUMLARI SIRASI

Oturum No / Denek Kod Adı	Ali	Veli	Ayşe	Fatma
1	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
2	CCC	CCC	CCC	CCC
3	CCC	CCC	CCC	CCC
4	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
5	CCC	CCC	CCC	CCC
6	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
7	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
8	CCC	CCC	CCC	CCC
9	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
10	CCC	CCC	CCC	CCC
11	CCC	CCC	CCC	CCC
12	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
13	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
14	CCC	CCC	CCC	CCC
15	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
16	CCC	CCC	CCC	CCC
17	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
18	CCC	CCC	CCC	CCC
19	CCC	CCC	CCC	CCC
20	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
21	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
22	CCC	CCC	CCC	CCC
23	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
24	CCC	CCC	CCC	CCC
25	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
26	CCC	CCC	CCC	CCC
27	CCC	CCC	CCC	CCC
28	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu
29	CCC	CCC	CCC	CCC
30	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu	Eşzamanlı İpucu

EK 10. RAKAM KARTLARI