

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULLARDA OKUMA GÜÇLÜĞÜNDE YAŞANAN
SORUNLAR İLE EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

İBRAHİM HALİL YURDAKAL

Danışman

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

Denizli-2014

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi İbrahim Halil YURDAKAL tarafından ve Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI yönetiminde hazırlanan "İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" başlıklı Yüksek Lisans Tezi İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin KIRAN

İmza: 

Üye: Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

İmza: 

Üye: Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

İmza: 

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08/08/2014 tarih ve 25/03 sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda hiçbir desteğini esirgemeyen, her türlü bilgi, fikir ve görüşlerinden faydalandığım tez danışmanım sayın Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI'ya

Tez sürecinde daima yanımda olan ve beni destekleyen annem Rahmiye YURDAKAL'a, babam Oktay YURDAKAL'a ve tez sürecinde yaşadığım her türlü sorunda yanımda bulunan sevgili kardeşim Yağmur YURDAKAL'a

Tez süreci boyunca yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Kübra OKUMUŞ ve Arş. Gör. Arzu KANAT'a

Ve tez sürecinde her daim yanımda olup bana özgüven aşıl原因, araştırmama katkı sağlayan, çalışmamın her sürecinde sabır, içtenlik ve hoşgörüyle desteğini gördüğüm arkadaşım Ayşe ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

“İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar İle Kullanılan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı tez çalışmamın tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulguların analizinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

İbrahim Halil YURDAKAL



ÖZET**İLKOKULLARDA OKUMA GÜÇLÜĞÜNDE YAŞANAN SORUNLAR İLE
EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ****Yurdakal, İbrahim Halil****Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim Anabilim Dalı****Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI****Temmuz 2014, 160 sayfa**

Bu araştırmanın amacı iki boyutlu olup nicel boyutta sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik eğitsel uygulamalara ilişkin algılarını, sınıflarında okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uyguladıkları eğitsel uygulamaların farklı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemektir. Nitel boyutta ise sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerini, sınıflarında uyguladıkları eğitsel faaliyetleri, yaptıkları sınıf düzenlemelerini, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemlere ilişkin görüşlerini ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin de bu eğitsel faaliyetlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında

Denizli ili merkez ve ilçelerde görev yapmakta olan, tüm ilkokullardaki sınıf öğretmenleri (1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri) oluşturmaktadır. Evren içinden 359 sınıf öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca 10 okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında Yurdakal ve Susar Kırmızı (2014) tarafından geliştirilen OGEÜİAÖ ve OGİBÖ ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik kullandıkları eğitsel uygulamaların cinsiyet ve mezun olunan fakülte boyutlarında farklılaşmasında t-testi, yaş, okutulan sınıf ve kıdem boyutunda farklılaşmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede ise scheffe testi kullanılmıştır. Nitel boyutta ise araştırmacı tarafından hazırlanan “sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalara ilişkin açık uçlu soru formu” ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik “okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Formların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının yüksek olduğu bu algıların cinsiyete, kıdeme ve okutulan sınıfa göre farklılaştığı ancak yaşa ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalardan memnun olmadıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okuma güçlüğü, sınıf öğretmeni, öğrenci, ilkokul

ABSTRACT**TEACHERS' AND STUDENTS' VIEWS REGARDING TO PROBLEMS
ENCOUNTERED AT PRIMARY SCHOOLS RELATED TO READING
DISORDERS AND EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR DYSLEXIC STUDENTS****YURDAKAL, İbrahim Halil****MSc. Thesis****Department of Elementary Education****Division of Primary Education****Thesis Advisor: Assoc. Prof. Fatma SUSAR KIRMIZI****July 2014, 160 page**

The purpose of this study is two dimensional. The first dimension involves determining primary school teachers' perceptions of educational activities that they do for dyslexic students in their classrooms, answering the question if these educational activities differ as to some variables such as teachers' gender, age, class that they teach, the faculty they graduated from and seniority, and finding out teachers' knowledge level on dyslexia. The second dimension includes finding out the teachers views' on the educational activities that they use in their classrooms, on classroom organization and on the academic and social problems that the dyslexic students experience, and the views of these dyslexic students on the efficiency of these educational activities. Embedded research design which involves qualitative and quantitative research techniques was used in this study. The population of the study consists of all primary school teachers (1st, 2nd, 3rd, 4th grade class) who worked at the center of Denizli and central district in the educational year of 2013-2014. Of this

population, 359 teachers were included in the sample. Furthermore, interviews were done with 10 dyslexic students. In order to gather quantitative data, DKS and TPEADSS scales that were prepared by Yurdakal and Susar Kırmızı (2014) were used. The data gathered from the scales were analyzed by using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0. T-test was used to determine the differentiations in educational activities that teachers do for dyslexic students as to gender and faculty which teachers graduated from. ANOVA was used to find out whether there were any differences between educational activities as to class the teachers teach and seniority. Moreover, scheffe test was used for determining in which groups the differentiation emerged as to the results of the analysis. On the other hand, in order to gather qualitative data, “open-ended question form on the educational activities that teachers use for dyslexic students” and “semi-structured interview form for dyslexic students” were used and interviews were done with 10 dyslexic students. Content analysis was used to analyze the qualitative data. The results showed that primary school teachers had enough knowledge about dyslexia and had a high level of perception of educational activities and these perceptions differed as to gender, seniority and class they taught but they did not differ as to the age and the faculty they graduated from. Furthermore, it was found that dyslexic students were not satisfied with the educational activities that their teachers did for them.

Key words: Dyslexia, primary school teachers, student, primary schools

İÇİNDEKİLER

Yüksek Lisans Tezi Onay Formu.....	İ
Teşekkür Sayfası	İİ
Bilimsel Etik Sayfası	İİİ
Özet.....	İV
Abstract.....	VI
İçindekiler.....	Vİİ
Çizelgeler	Xİİ
Simge ve kısaltmalar Listesi.....	XVİİ

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	14
1.3. Önem.....	15
1.4. Sayılıtlar	16
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Tanımlar	16

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	19
2.1.1. Okuma.....	19
2.1.1.1. Okumanın tanımı.....	19
2.1.1.2. Okuma süreci.....	21
2.1.1.3. Okuma türleri.....	25
2.1.1.3.1. Sesli okuma.....	25
2.1.1.3.2. Sessiz okuma.....	29
2.1.2. Öğrenme güçlüğü.....	32
2.1.2.1. Öğrenme güçlüğü'nün tanımı ve terminolojisi.....	32
2.1.2.2. Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri.....	34
2.1.2.3. Öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılması.....	36
2.1.2.4. Öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığı.....	36
2.1.2.5. Öğrenme güçlüğü'nün değerlendirilmesi ve tanılanması	37
2.1.2.6. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri.....	38
2.1.2.6.1. Dil ile ilgili sorun yaşayanlar.....	38
2.1.2.6.2. Görsel işlem ile ilgili sorun yaşayanlar.....	39
2.1.2.6.3. Bilgi işlem ile ilgili sorun yaşayanlar.....	39
2.1.3. Okuma güçlüğü.....	39
2.1.3.1. Okuma güçlüğü'nün tanımı ve terminolojisi.....	39
2.1.3.2. Okuma güçlüğü'nün sınıflandırılması.....	42
2.1.3.2.1. Gelişimsel okuma güçlüğü.....	42

2.1.3.2.2. Sonradan edinilmiş okuma güçlüğü.....	43
2.1.3.2.2.1. Yüzeysel okuma güçlüğü.....	43
2.1.3.2.2.2. Fonolojik okuma güçlüğü.....	43
2.1.3.3. Okuma güçlüğü'nün yaygınlığı.....	43
2.1.3.4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde kullanılan stratejiler.....	44
2.1.3.4.1. Görsel temelli stratejiler.....	46
2.1.3.4.1.1. Görsel imgeleme.....	46
2.1.3.4.1.2. Anlam ve öykü haritaları.....	46
2.1.3.4.1.3. Destekli öğretim.....	47
2.1.3.4.2. İşitsel temelli stratejiler.....	47
2.1.3.4.2.1. İleri düzey düzenleme teknikleri.....	47
2.1.3.4.2.2.TWA stratejisi:.....	48
2.1.4. Akıcı okuma.....	49
2.1.4.1. Tanımı ve terminolojisi.....	49
2.1.4.2. Akıcı okumayı sağlamak için kullanılan yöntemler.....	49
2.1.4.2.1. Tekrarlayıcı okuma.....	49
2.1.4.2.2. Eşli okuma.....	50
2.1.4.2.3. Yankılı okuma.....	50
2.1.4.2.4. Fernald yöntemi.....	51
2.2. İlgili Araştırmalar.....	53
2.2.1. Yurt dışı araştırmaları.....	53

2.2.2. Yurt içi araştırmaları.....	55
------------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3. YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırma Modeli	67
3.2. Evren Örneklem.....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	73
3.4. Verilerin Toplanması.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4. BULGULAR VE YORUM.....	95
4.1. Bulgular.....	95
4.2. Yorum.....	128

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	138
5.1. Sonuç.....	138
5.2. Öneriler.....	140
KAYNAKLAR.....	142

EKLER.....	154
ÖZGEÇMİŞ.....	160

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1: Örneklem büyüklüklerine ilişkin çizelge.....	69
Çizelge 3.2: OGEUİAÖ'ü uygulanan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin çizelge.....	70
Çizelge 3.3: OGİBÖ'ü uygulanan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin çizelge.....	71
Çizelge 3.4: Açık uçlu soru formu uygulanan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin çizelge.....	71
Çizelge 3.5: Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan okuma güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin çizelge.....	71
Çizelge 3.6: Sınıf öğretmenlerinin çalışma yıllarına ilişkin çizelge.....	71
Çizelge 3.7: Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin çizelge	72
Çizelge 3.8: Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara ilişkin çizelge	72
Çizelge 3.9: Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye ilişkin çizelge	73
Çizelge 3.10: OGİBÖ ölçeğinin güvenirlik katsayısına ilişkin çizelge	75
Çizelge 3.11: OGİBÖ ölçeğinin madde ayırt ediciliklerine ilişkin çizelge.....	75
Çizelge 3.12: OGİBÖ ölçeğine ilişkin madde güçlük indeksleri çizelgesi	79
Çizelge 3.13: OGEUİAÖ'ne ilişkin KMO ve bartlett's testi sonuçları.....	82
Çizelge 3.14: OGEUİAÖ'ne ilişkin faktör analizi sonuçları.....	83

Çizelge 3.15: Maddeler ve boyutlarına ilişkin çizelge.....	85
Çizelge 3.16: OGEUİAÖ'ne ilişkin alt ölçeklerin tanımları, maddeleri ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarına ilişkin çizelge.....	88
Çizelge 4.1: OGEUİAÖ'nin "eğitsel etkinlik" boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri.....	95
Çizelge 4.2: OGEUİAÖ'nin "okuma-yazma öğretimi" boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri.....	97
Çizelge 4.3: OGEUİAÖ'nin "bilgi edinme ve paylaşma" boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri.....	98
Çizelge 4.4: OGEUİAÖ'nin "öğrencilere öneriler" boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri.....	98
Çizelge 4.5: OGEUİAÖ'ne ait Kolmogorov testi sonuçları.....	99
Çizelge 4.6: OGEUİAÖ'nin sonuçlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin çizelge.....	100
Çizelge 4.7: OGEUİAÖ'nin yaşlar boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.....	100
Çizelge 4.8: OGEUİAÖ'ne ilişkin varyanslarının homojenliği.....	101
Çizelge 4.9: OGEUİAÖ'nin sonuçlarının yaşlara göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları.....	101
Çizelge 4.10: OGEUİAÖ'nin kıdem boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.....	101
Çizelge 4.11: OGEUİAÖ'nin sonuçlarının kıdeme göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları.....	102

Çizelge 4.12: Kıdeme göre farklılaşmaya ilişkin scheffe testi sonuçları.....	102
Çizelge 4.13: OGEÜİAÖ'nin sonuçlarının mezun olunan fakülteye göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	103
Çizelge 4.14: OGEÜİAÖ'nin sonuçlarının okutulan sınıfa göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları.....	103
Çizelge 4.15: Okutulan sınıfa göre farklılaşmaya ilişkin scheffe testi sonuçları.....	104
Çizelge 4.16: OGİBÖ'nin birinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	105
Çizelge 4.17: OGİBÖ ölçeğinin ikinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	105
Çizelge 4.18: OGİBÖ ölçeğinin üçüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	106
Çizelge 4.19: OGİBÖ ölçeğinin dördüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi...	106
Çizelge 4.20: OGİBÖ ölçeğinin beşinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	107
Çizelge 4.21: OGİBÖ ölçeğinin altıncı sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	107
Çizelge 4.22: OGİBÖ ölçeğinin yedinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	107
Çizelge 4.23: OGİBÖ ölçeğinin sekizinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi....	108
Çizelge 4.24: OGİBÖ ölçeğinin dokuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	108
Çizelge 4.25: OGİBÖ ölçeğinin onuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	109
Çizelge 4.26: OGİBÖ ölçeğinin on birinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi .	109
Çizelge 4.27:OGİBÖ ölçeğinin on ikinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	110
Çizelge 4.28: OGİBÖ ölçeğinin on üçüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.	110
Çizelge 4.29: OGİBÖ ölçeğinin on dördüncü sorusuna ilişkin frekans	

çizelgesi.....	110
Çizelge 4.30: OGİBÖ ölçeğinin on beşinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	111
Çizelge 4.31: OGİBÖ ölçeğinin on altıncı sorusuna ilişkin frekans çizelgesi...	111
Çizelge 4.32: OGİBÖ ölçeğinin on yedinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	111
Çizelge 4.33: OGİBÖ ölçeğinin on sekizinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	112
Çizelge 4.34: OGİBÖ ölçeğinin on dokuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	112
Çizelge 4.35: OGİBÖ ölçeğinin yirminci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	113
Çizelge 4.36: OGİBÖ ölçeğinin yirmi birinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	113
Çizelge 4.37: OGİBÖ ölçeğinin yirmi ikinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	113
Çizelge 4.38: OGİBÖ ölçeğinin yirmi üçüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	114
Çizelge 4.39: OGİBÖ ölçeğinin yirmi dördüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	114
Çizelge 4.40: OGİBÖ ölçeğinin yirmi beşinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	114
Çizelge 4.41: OGİBÖ ölçeğinin yirmi altıncı sorusuna ilişkin frekans çizelgesi.....	115

Çizelge 4.42: OGİBÖ ölçeğinin yirmi yedinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	115
Çizelge 4.43: OGİBÖ ölçeğinin yirmi sekizinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	115
Çizelge 4.44: OGİBÖ ölçeğinin yirmi dokuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	116
Çizelge 4.45: OGİBÖ ölçeğinin otuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi	116
Çizelge 4.46: "Derslerinizde ne gibi okuma problemleri yaşıyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	125
Çizelge 4.47: "Yaşadığınız okuma problemleri sizi nasıl etkiliyor?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri	126
Çizelge 4.48: "Yaşadığınız okuma problemlerinde öğretmenleriniz size yardım ediyor mu?Ne gibi yardımlar alıyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	127
Çizelge 4.49: "Yaşadığınız okuma sorunlarını çözmede sizce neler yapılmalıdır?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.....	128

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Geliştirilen ölçeklere ve görüşme formlarına ilişkin şu kısaltmalar kullanılmıştır:

OGİBÖ: Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere yönelik

OGEUIAÖ: Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz çağı bilgi çağıdır, bilgi çağında gereksinim duyulan bilgiyi edinmek ve dolayısıyla çağa ayak uydurmak için etkili bir okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Özellikle günümüzde bilginin hızlı bir şekilde artması ile birlikte okumanın önemi daha da artmıştır. İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir (Yılmaz, 2008). Bilgi edinme sürecinde sadece okuma eylemi yetmemekte okunulan bilgiyi etkili bir şekilde anlama da bu sürecin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Okumanın geliştirilmesine yönelik gittikçe artan ilgi, karmaşık ve modern bir toplumun öğrencilerine, yetişkinlerine, iş adamlarına ve tüm aktif sorumluluk sahibi bireylerine yüklediği okuma yükünü yansıtmaktadır (Akçamete, 1990). Bu sebeplerden dolayı günümüzde okuma becerisine verilen önem artış göstermektedir.

Okuma bireylerin hayatları boyunca kullanacakları bir iletişim türü olmasının yanı sıra insanların duygu ve düşüncelerini anlatmanın en etkin yollarından biridir. Öğrenme, büyük oranda, okumayla gerçekleşir. “Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması, söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması beklenemez” (Ünalın, 2006: 62). Bu gerekçelerden yola çıkarak okumanın başarı için bir anahtar konumunda olduğu söylenebilir.

Etkin bir okuma becerisi ne kadar başarı ve bireysel gelişimi sağlıyorsa bunun tam tersi bir şekilde de etkin bir okuma becerisine sahip olmayan bireylerin de gerek akademik gerekse sosyal hayatta başarılı olmaları çok zor görülmektedir.

Bireyler için bu kadar yaşamsal öneme sahip okuma becerisini anlamak için tanımlara bakmak gerekmektedir. Okumanın tanımına yönelik birçok görüş vardır. Ancak tanım üzerinde ortak bir görüş birliğine varılmamıştır. Demirel (1999: 59) okumayı “bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlarken, Özdemir’e (1983: 12) göre okuma, “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Diğer bir tanıma göre de okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980). Bu tanımlara bakıldığında okumanın basit bir beceri olmadığı fiziksel ve bilişsel işlevlerin eşgüdümü ile meydana gelen bir beceri olduğu görülmektedir.

Okuma sürecinde dikkat, görsel ve işitsel ayırım da önemli rol oynamaktadır (Akyol, 2011). Okuma anlık bir durum olmayıp belirli aşamalardan oluşan bir süreci kapsamaktadır. “Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2013: 33). Bu sebepten dolayı okuma becerisi sadece okuyucu ile değil aynı zamanda yazar ile birlikte ele alınması gereken bir süreçtir.

Sadoski ve Pavio (2007) okumanın çözümlenme, anlama ve okunana tepki verme olarak üç temel bileşenden oluşan bir beceri olduğunu belirtmiştir. Bireyler okuma sürecinde öncelikle okunulan metinleri anlamsal çözümlenmeler yoluyla analiz eder ve daha sonra analiz edilen veriler sentez yolu ile anlamlandırılır. Bu süreç anlamlandırılan verilerin tepkisel uyaranlara yol açması ile son bulur.

“Okuma dilsel ve bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan önemli bir beceridir” (Sylva ve Hurry, 1996). İyi bir okuma becerisi kazanmış olan insan, öğrenim hayatı boyunca başarılı olur. İş ve mesleğinde ilerlemede, boş zamanlarını değerlendirmede okuma önemli bir yere sahiptir (Şenol, 1999). Bu sebepten dolayı okuma becerisine sahip olmak sadece akademik olarak değil bireylerin birçok alanda başarılı olması için de önemli bir gereksinimdir.

Okuma, okuyucunun yalnızca sözcükleri okuması değil; aynı zamanda okuduklarının anlamlarına ulaşması ve eş zamanlı olarak birbirine bağlı birçok görevi yerine getirdiği karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Bireyler okuma sürecinde var olan bilişsel ve duyuşsal yargılarını kullanmaktadır.

Sever'e (1997: 12) göre "okuma etkinliği duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir". Tanımlara bakıldığında okuma sürecinin basit bir süreç olmayıp göz ile algılanan yazıların zihinsel olarak anlamlandırılması, analiz edilmesini ve bu analizlerden yola çıkarak sentez yapılmasını içeren karmaşık bir yapıyı içerdiği söylenebilir.

Günümüz toplumunda okuma, yaşamın devam etmesi ve yaşama ayak uydurabilmek için kazanılması gereken bir beceri olarak kabul edilmektedir (Mandell ve Gold, 1984'den akt. Avcioğlu ve Akçamete, 1996). Bilgi çağında yaşayan bireylerin sosyal hayata aktif katılımları ve yaşamın geri kalan sürecinde başarılı bir meslek sahibi olmaları, başarılı bir hayat sürmeleri için okuma becerisinin gelişimi oldukça önemlidir.

Okumanın genel olarak karmaşık bir süreç olduğu ve bu sürecin belirli zihinsel aşamalardan geçtiği söylenebilir. Ayrıca okuma becerisinin sadece eğitim-öğretim yaşantısı boyunca değil bireylerin tüm yaşamı boyunca kullanacakları önemli bir beceri olduğu da önemli bir gerçektir. Ayrıca bilgi edinme sürecinde okuma önemli bir yer tutmaktadır.

Genellikle, öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005).

Okuma anlık bir durum olmayıp çeşitli süreçlerden oluşan bir beceridir. Sever (1995)'e göre okuma sürecinde aşağıdaki süreçler rol oynamaktadır.

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.

- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutlu bir süreçtir.

Bu süreçler incelendiğinde okuma sürecinde yazar ile okur arasında bir iletişimin var olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra okuma sürecinde algıların önemi büyüktür. Okuma algı ile başlayan bir süreç olup bu süreçte bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri eşgüdüm halinde çalışmaktadır. Yaşam boyunca başarılı olmak ve problemlere farklı açılardan bakabilmek için okumayı ve okuduğunu anlama becerisini öğrenme çabası içinde olunmalıdır.

Sorgulayan ve iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için okumayı etkili bir araç olarak kullanmak gerekmektedir (Karasu, 2007). Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir (Anderson ve diğerleri 1985'den akt. Akyol, 2003: 14).

1. Okuma anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmalıdır.
3. Okuma stratejik olmalıdır.
4. Çocuk okumaya güdülenmelidir.
5. Okuma hayat boyu devam etmelidir.

Temel okuma becerisinin kavranması ve bu becerilerin günlük yaşama geçirilmesi son derece önemlidir. Bu bakımdan okuma becerisinin 4–15 yaş arasında kazandırılması zorunluluğu ileriki yaşlarda karşılaşılabilecek güçlüklerin yenilmesinde büyük bir öneme sahiptir (Gülerer ve Batur, 2004). Özellikle ilkokul 1. ve 2. sınıflar okuma becerilerini kazanmada kritik dönemleri oluşturmaktadır. İlk sınıflarda iyi okuyamayan öğrencinin anlatımı zayıf olduğu için ileri sınıflarda kitaplardan gereği gibi yararlanamaz (Avcioğlu ve Akçamete, 1996). Bu bakımdan ilkokul 1. ve 2. sınıfların okuma becerisini kazanmada kritik döneme sahip olduğu söylenebilir.

Okuma süreci belirli bir amaç çerçevesinde gerçekleşmelidir. Akyol'a (2006, 31) göre "amaçsız okuma, okuma değildir. Amaç olmadan okuma olmaz.

İyi okuyucuların her zaman bir okuma amaçları vardır. Okuma amacı, okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir”.

Bilgi edinme sürecinde çok önemli bir konumda olan okumanın temel amaçları şunlardır

- Okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama,
- Anlamlı bir şekilde sesli veya sessiz okuma,
- Okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma,
- Okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığı kazanma,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama,
- Değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma
- Sözcük hazinesini geliştirebilme,
- Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek,
- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma,
- Okunan metni doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,
- Metinden bir bilgi öğrenme için okuma
- Yazma gereksinimini karşılama için okuma
- Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
- Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma
- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamını bulma
- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etme.
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirme.
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme

yeteneğini kazanma.

- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirme.
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak.
- Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirme (Green ve Pretty 1971: 467; Ünalın 2001: 86; Grabe ve Stoller, 2002: 13; Çelik, 2006: 20; Demirel ve Şahinel 2006: 83).

Etkili bir okuma becerisi bireylerin bilgi edinmesine ve sorunlarına çözüm yolları bulmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş bireylerde ise hayat boyu devam edecek olan problemlere yol açacaktır. Özellikle öğrenme güçlüğü olan bireylerde okuma güçlüğü sık görülmektedir.

İlköğretim birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğretimi, ana dili öğretiminin temelini oluşturur. Birey, bu dönemde kazandığı okuma yazma becerilerini yaşam boyu kullanır. Okuma yazma öğretiminde yapılacak hatalar ise, bireyin öğrenim yaşamı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkiler (Köksal, 2003).

İlkokuma yazma öğretiminde her çocuktan aynı düzeyde başarılı olmasını beklemek olanaksızdır. Normal sınıflarda karşılaşılan öğretim sorunları büyük ölçüde çocuğun bireysel farklılıklarına dayanan ve başarı düzeyinde büyük ölçülerde farklılaşmalara yol açan sorunlardır (Yangın ve Sidekli, 2006). Bu farklılaşmaya yol açan sebeplere ise genetik faktörler, ailenin sosyal ve ekonomik yapısı, çevresel faktörler ve çocuktan kaynaklanan bireysel farklılıklar gösterilebilir.

Bazı durumlarda öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerindeki başarısızlıkları aile ve öğretmenlerin kafasını karıştırabilir. Her ne kadar bu öğrenciler sınıftaki akranları ile aynı düzeyde eğitim alsalar bile akranlarından okuma ve yazma gibi temel becerilerde geride kalırlar. Bu gibi durumlarda ilk bakılması gereken öğrencide öğrenme güçlüğü olup olmadığıdır.

Öğrenme güçlüğü kavramı bazen öğrenme gecikmesi kavramı ile karıştırılmaktadır. Öğrenme gecikmesi, çocuğun okul öncesi dönemde gerek ailenin ilgisizliği gerekse yeterli düzeyde kitap ve okuma materyalleri ile etkileşime girmemesi nedeniyle okuma-yazma becerilerini akranlarından daha geç öğrenmesi anlamına gelmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü okuma, yazma, bilgileri işleme, konuşma dili, yazı dili ve düşünme becerileri gibi akademik becerilerde güçlükler yaşayan, buna karşın ortalama veya ortalamanın üzerinde zekaya sahip olan bireyler grubunu gösteren bir terim olarak kullanılmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri Öğrenme Bozukluğu Komitesine (NJCLD) göre öğrenme bozukluğu, genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma-yazma, akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubudur (Korkmazlar ve Kulaksızoğlu, 2003). Bu tanım öğrenme bozukluğu için kullanılan en yaygın tanımdır.

Özel öğrenme güçlüğü'nün en kapsamlı tanımı "National Joint Committee for Learning Disabilities" tarafından ortaya atılmıştır. Bu tanıma göre özel öğrenme güçlüğü:

Öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, sayma ya da matematik yeteneklerinin kazanımında ve kullanımında önemli ölçüde güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu içeren genel bir terimdir. Bu bozukluklar bireyin içsel özelliği olup, merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığı varsayılmakta ve yaşam boyu sürebilmektedir. Kendini-düzenleyebilme, toplumsal yaşamı algılama ve sosyal etkileşim davranışlarındaki sorunlar öğrenme güçlükleri ile birlikte ortaya çıkabilir fakat bu sorunlar kendi başlarına bir öğrenme güçlüğü kategorisi oluşturmazlar. Öğrenme güçlüğü, diğer özür gruplarıyla (örneğin, duyuşal özür, zihinsel özür, sosyal ve duygusal özür) ya da çevresel etkilerle (örneğin, kültürel farklılıklar, yetersiz ya da uygun olmayan öğretim) bir arada olabilmekle birlikte, bu koşulların ya da etkilerin doğrudan sonucu değildir (NJCLD, 1994 s. 19).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunluğunda gözlenen en büyük sorun okuma alanıdır (Silliman ve Scott, 2006'dan akt. Sarı, 2012). Milli Eğitim

Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği özel öğrenme güçlüğü olan bireyi “Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Okuma güçlüğü, zekâ düzeyi bakımından normal, öğretim koşulları ve sosyo-ekonomik düzey bakımından uygun fırsatlara rağmen okumayı öğrenmede yaşanan güçlüktür (Bruck, 1988). Bunun dışında sözel ve yazılı dilde gerilikler, sesleri etkin bir şekilde kullanmada ve sıralamada aksaklıklar, temel okuma kuralları ve alfabe ilkelerini çözümlenememe, sözel okumada yavaşlık ve yanlış okumalar, yaşına uygun sözcük kapasitesinin olmaması, öğrendiği kelimeleri düzgün telaffuz edememe, okuma sürecinde kelimeleri atlama, okuduğu metinleri anlayamama, tahtada yazan kelime ya da cümleleri deftere geçirirken hatalar yapma, yavaş veya zayıf bir el yazısı, aynı kelimeleri farklı zamanlarda farklı şekilde seslendirme, ay, hafta veya günleri ezberleyememe ya da yanlış sırayla ezberleme, zamanı söylemede sorunlar yaşama, telefon numaraları gibi önemli sayı veya numaraları unutma, sol ve sağ kavramlarını karıştırma gibi belirtiler okuma güçlüğü'nün göstergeleri olabilir.

Okuma güçlüğü herhangi bir zeka sorunu olmamasına rağmen bireylerin yaşlıtlarına göre okuma hızında ve akıcılığında yaşadıkları problemleri işaret eden bir kavramdır. Diğer bir tanımla ise okuma güçlüğü Sesi doğru tanıma ve çözümlenme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler şeklindedir (Özsoy, 1984).

İlkokul düzeyinde okuma becerisini etkin bir biçimde kazanamamış öğrenciler sadece Türkçe dersi boyutunda değil diğer tüm derslerde de sorunlar yaşayacaktır. Sadece ders çerçevesinde kalmayacak olan bu sorunlar öğrencinin tüm eğitim hayatını hatta sosyal hayatını da etkileyecektir. İlkokul düzeyinde okuma becerisinde sorun yaşayan öğrencilere eğer zamanında ve

uygun yöntem tekniklerle birlikte eğitim verilmez ise bu problemin ileriki süreçlerde daha da artacağı ve düzeltilmesinin zorlaşacağı bilinen bir gerçektir.

Okuma güçlüğünün teşhis edilmesinde sınıf öğretmenlerinin rolü çok büyüktür. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 1. ve 2. sınıfta sesli okumalar yaptırması okuma güçlüğü olabilecek öğrencilerin teşhisinde önemli bir noktadır. Stanovich'e (1986) göre, hatalı ve yavaş sözcük okuma okuduğunu anlamayı etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azaltır ve okuma deneyimleri azalan çocuk okumanın pek çok dil/bilişsel becerilere (sözcük dağarcığı, sentaks bilgisi vb.) olan katkısından yoksun kalır.

Okuma ve konuşmada problemler yaşayan öğrenciler bazen aileleri ve öğretmenleri şaşırtmaktadır. Bu öğrenciler birçok akranları için başarılı olan aynı öğretimi almakta ancak okuma ve konuşma gibi alanlarda problemler yaşamaktadır. Bu tip öğrencilerde öncelikli olarak düşünülmesi gereken durumun okuma güçlüğü olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okumanın sözcükleri çözümlene boyutundan daha çok, anlama boyutunda güçlük çektikleri belirtilmektedir (Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994). Bu noktada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sözcükleri okuma ve çözümlenmede sorun yaşamadıkları ve akranları ile aynı süreçten geçtikleri, okunulan sözcükleri anlamada ise sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin görsel sözcük bilgilerinin yanı sıra alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerinin sınırlı olması da okuduğunu anlamalarını engelleyen diğer sorunlardır (Baydık, 2002). Okuma güçlüğüne yol açan etmenlerin başında sesleri tanıma eksikliği, seslerin düzgün bir biçimde ayırt edilememesi ve sesleri kullanarak yeni kalıplar oluşturma becerisindeki eksiklikler gelmektedir. Akyol (2005) okuma yanlışları ve bunların nedenlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Atlayıp geçmeler ve eklemeler: Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde ve harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar

daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Söz konusu yanlışlar hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanabilir.

Ters çevirmeler: Çocuklar arasında -özellikle birinci sınıf- en çok görülen hatalardan birisidir. Harfler çevrilebilir. Örneğin "d" yerine "b" gibi. Kelimeler çevrilebilir. "Ev" yerine "ve" gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir.

Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaparak okuyorsa hemen daha alt düzey sınıfa ait bir materyal verilmelidir. Eğer tekrarlamalar azalmışsa problem kelime tanımayla ilgilidir. Tekrarlar azalmamışsa problem karmaşıktır. Bu alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek okutturulabilir. Ayrıca koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir.

Etkili bir okuma becerisi için akıcı okuma ve anlamlı okuma becerisine sahip olunması gerekir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama okumanın iki önemli bileşenidir (Güzel, 1998). Okuma güçlüğü olan bireylere bakıldığında okumada 3 temel sorun yaşadıkları görülmektedir. Bunlar okuma hataları, okuduğunu anlayamama ve akıcı okuyamama sorunlarıdır. Bunların ilki okuma sürecinde yaşlılarının yaptığından fazla okuma hatası yapmaları. Yapılan okuma hataları genel olarak şunlardır:

- Okuma hızında düşüklük
- Heceleme
- Telaş
- Dikkat eksikliği
- Eklemeler ve çıkarmalar
- Duraklamalar
- Kelime tanıyamama
- Geriye dönüşler

Bir diğerk sorun ise okuduğunu anlayamadır. Bazı okuma güçlüğü çeken öğrenciler sesli olarak metni okumakta yani seslendirme yapmakta ancak okunulan metni anlamamaktadır. Okunulan metni anlayamamak da hem bireyin derslerinde başarısızlığa hem de günlük hayatta problemler yaşamasına yol açmaktadır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde rastlanan temel okuma sorunları şunlardır (MacInnis ve Hemming,1995'ten akt. Sarı, 2012):

Aşırı bağıllık: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğrenme sürecinde başkalarına oldukça bağımlıdırlar. Bu durum özellikle bireysel çalışma gerektiren okuma ödevlerinde kendini göstermektedir.

Kendi performansını izlemede zorluk: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle okuduğu parçayı ne kadar anladığına ilişkin sağlıklı bilgi edinememektedirler.

Strateji düzenlemesinde başarısızlık: Başarılı okuma için gerekli stratejiler okunacak metnin yapısına göre değişmektedir. Herhangi bir metni okumak öykü okumaktan farklı stratejiler gerektirir. Fakat öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gerekli okuma stratejilerini tespitinde başarısız olmaktadır.

Bellek sorunları: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oldukça yoğun biçimde bellek sorunları yaşayabilmekte ve okuduğu ve anladığı bilgileri uzun süre aklında tutamamaktadırlar.

Harflerin sesleri ve kelimelere yönelik sorunlar: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler harflere ilişkin sesleri ayırt etmekte, seslerin birleşimlerini ve kelimeleri seslendirmede zorlanmaktadırlar.

Genelleme sorunları: Öğrenme güçlüğü olan çocuklar belirli bir bağlamda öğrendiği kavramları diğerk bağlamlara aktarmada başarısız olmaktadır.

Olumlu yaklaşımda sorunlar: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler zor bir işle karşılaştıklarında olumlu tutum göstermekte zorlanmaktadırlar. Bu durumun nedeni de okul yıllarının başlarında tekrarlanan başarısızlık deneyimleri olarak düşünülmektedir. Cox (2003) okumanın altı boyutu olduğunu vurgulamıştır. Bu boyutlar fonetik, motivasyon, anlama, sözcük dağarcığı, ses biriminden

haberdar olma ve akıcılıktır. Bu altı boyuttan en önemlisi ise akıcılıktır (Karasu, 2009).

Akıcı okuma sadece zayıf okuyucuları iyi okuyuculardan ayırmaz, aynı zamanda akıcı okumadan yoksun olmak okumadaki anlama problemlerinin de bir işaretçisi sayılır (Stanovich, 1991). Akıcı okuma, okuyucunun metin içindeki kelimeleri bilmesi ve anlamlandırmasına bağlı olarak gelişir. Uzman bir okuyucu akıcı okumayı kısıtlayan yüksek seviyede teknik dokümanlardaki metinlerle karşı karşıya gelebilir. Bundan dolayı metinler okuyucuların seviyelerine uygun olmalıdır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001'den akt Karasu, 2007). Akıcı okumayı başaran bireyler metinleri türüne uygun hızda okurlar. Akıcı okuma noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan doğru ve çabuk, okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okuma diğer bir ifade ile okunan metni duraksamadan ve doğal bir şekilde okumadır. Bu şekilde okuyan bireyler okudukları metindeki sesleri, kelimeleri ve cümleleri herhangi bir zorluk göstermeden okurlar ve anlamlandırır. Okuma sürecinde öncelikle seslerin tanınması ve daha sonra kavranması gerekmektedir. Akıcı okuyan bireylerde ilk aşama olan anlamlandırma sorunu olmadığından direk kavrama aşamasına geçerler.

Okuma güçlüğü olan bireylerde en çok rastlanılan sorun akıcı okuma sorunudur. Akıcı okuma öğrencilerin okuduklarını düzgün, anlamlı ve hızlı okumasını etkilediğinden büyük öneme sahiptir. Öğrencilere akıcı okumada model olmak, tekrarlı okuma çalışmaları yaptırmak ve bu çalışmalar sırasında öğrenciye rehberlik yapmak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Okuma güçlüğü olan bireyler öncelikle okunulan sesleri anlamlandırmakta daha sonra ise bu sesleri kavramaktadırlar bu geçen süre de okuma akıcılığını ve hızını düşürmektedir.

Araştırmalara bakıldığında özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %50.1'i öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca tüm okul çağındaki öğrencilerin %4.5'i öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak tanılanmıştır (Mastropieri ve Scrugs, 2004). Bu açıdan bakıldığında özel eğitime

ihitiyaç duyan öğrencilerin yaklaşık yarısı öğrenme güçlüğü problemini yaşamaktadır. Öğrenme güçlüğü problemi yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmı ise okuma güçlüğü yaşamaktadır. Okuma güçlüğü okul çağı çocuklarının % 10-15'inde görülmekte olup (Vellutino vd., 2004), öğrenme güçlüklerinin neredeyse yarısını oluşturmaktadır (Sundheim ve Voeller, 2004). Bu verilerden çıkarılacak sonuç ise özel eğitime muhtaç her dört bireyden biri okuma güçlüğü yaşamaktadır. Bu bakımdan sınıfında özel eğitime muhtaç öğrenci bulunan öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda bilgi sahibi olması ve eğitsel süreçlerde kullanılması gereken yöntem-teknikleri, stratejileri, materyalleri ve araç-gereçler ile etkili sınıf düzenlemelerini bilmesi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin problemlerinin azaltılmasında önemli bir yer tutmaktadır.

Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için onların fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun eğitim materyalleri hazırlamalı, öğrenci düzeyine uygun stratejileri ve pekiştireçleri kullanmalı, öğrenciye uygun sınıf düzeni hazırlamalı ve öğrencinin okuma düzeyini sık aralıklar ile kontrol etmelidir. Ancak Türkiye'de yapılan uygulamalara bakıldığında bu süreçler gerek sınıfların kalabalık olmasından gerekse sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmamasından dolayı kesintiye uğramakta bu ise okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi ve ailesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin; okuma güçlüğüne ne olduğuna dair görüşleri, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanacak sınıf düzenlemeleri, kullandıkları araç-gereçleri, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemler, sınıflarda uygulanan eğitsel uygulamaların cinsiyete, yaşa, kıdeme, okutulan sınıfa ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığı, sınıflarda uygulanan eğitsel uygulamaların neler olduğu, öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenlerinin uyguladıkları eğitsel düzenlemelere ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Bu çalışmada temel amaç sınıf öğretmenlerinin sınıflarında okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uyguladıkları stratejileri, yöntem-teknikleri,

eğitsel uygulamaları ve öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.2. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi ilkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir? şeklinde olup çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uyguladıkları stratejileri ve eğitsel uygulamaları, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları eğitsel uygulamalarına yönelik görüşlerini ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenlerin eğitsel uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptığı eğitsel uygulamalara yönelik algıları ne düzeydedir? Bu algılar
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) yaşlarına,
 - c) kıdemlerine,
 - d) mezun oldukları fakülteye,
 - e) görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir? bu görüşlere göre
 - a) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kendilerinin yaptıkları eğitsel uygulamalar nelerdir?
 - b) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemler nelerdir?

- 4) Okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf düzenlemelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları eğitsel uygulamalara ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?

1.3. Önem

Okuma bireylerin hayat boyu kullandıkları bir iletişim ve bilgi edinme becerisidir. Bu becerinin yeterli ve istenilen düzeyde olmaması bireyin tüm hayat faaliyetlerini etkilemektedir. Okuma sorunları olan bireylerin erken dönemde teşhis edilip bu sorunlarını minimum düzeye indirmek bireyin gelecekte daha etkin bir yaşam sürmesine yol açacaktır. Erken yaşta tespit edilen okuma güçlüğü problemi öğrencinin ileride karşılaşacağı sorunları çözmesinde, topluma uyum sağlamasında ve eğitim hayatında başarılı olmasında etkili olacaktır.

Alan yazına bakıldığında Türkiye’de okuma güçlüğü ile yeterli sayıda bilimsel çalışmanın olmadığı söylenebilir. Özel eğitime muhtaç bireylerin önemli bir bölümünü oluşturan okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için uygun eğitsel uyarlamaların araştırılması bu öğrenciler, öğretmenler ve aileleri için çok önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları eğitim uygulamalarını, süreçte kullandıkları stratejileri ve yöntem-teknikleri belirlemek, eğitim uygulamalarında öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve eksiklikleri görmek açısından öğretmenlere çözüm önerileri getirmesi beklenmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerden alınacak görüşler de öğretmenlerin eğitim sürecinde göremedikleri eksiklikleri ve yanlışları ortaya koymada etkili olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi de öğretmen yetiştirme görevini üstlenen eğitim fakültelerine ve bu fakültelerin ders içeriklerini belirleyen Yüksek Öğretim Kurumuna öneriler getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın bulguları daha sonra yapılacak olan yurtiçi ve yurtdışı bilimsel çalışmalara ışık tutacaktır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 1-5. sınıflar

öğretim kılavuzuna bakıldığında okuma güçlüğü çeken öğrencilere ilişkin öğretmenlerin yapması gereken uygulamalar veya bu tip öğrencilerde kullanılacak yöntem-teknikleri ilgili herhangi bir bilgi ya da bu konuya ilişkin ayrı bir bölümün olmadığı görülmektedir. Bu araştırma ile program geliştirme çalışmalarına ışık tutulabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin açık uçlu soru formlarına içten yanıtlar verdiği,
2. Öğretmenlerin hazırlanan ölçeklere içten ve doğru yanıtlar verdiği,
3. Öğrencilerin görüşmede sorulara içten yanıtlar verdiği,

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2013-2014 eğitim dönemi ile sınırlıdır.
2. kapsamında görüşleri alınan öğretmen sayısı 60 ile sınırlıdır.
3. ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırmada;

4. kullanılan “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere yönelik (OGİBÖ)”i 30 soru ile sınırlıdır.
5. kullanılan “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEUİAÖ)” 33 soru ile sınırlıdır.
6. görüşleri alınan öğrenci sayısı 10 ile sınırlıdır.
7. kullanılan okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ölçeğinin (OGİBÖ) uygulandığı öğretmen sayısı 359 ile sınırlıdır.
8. kullanılan okuma Güçlüğüne İlişkin Eğitsel Uygulamalar Ölçeğinin (OGEUİAÖ) uygulandığı öğretmen sayısı 372 ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile

akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim (MEB, 2006).

Özel gereksinimli öğrenci: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylere özel gereksinimli birey denir (Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 2010).

Öğrenme güçlüğü: Bir gecikme, hastalık veya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazma ve aritmetikte ortaya çıkan olası bir serebral işlevsizlikten veya davranışsal bozukluktan veya zihinsel gerilikten, duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir ya da daha fazla olan gelişim geriliğidir (Kirk, 1988). Amerikan Psikiyatri Birliğinin (APA, 2001) tanımına göre özel öğrenme güçlüğü, zekası normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zeka düzey ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur.

Okuma güçlüğü (Disleksi): Okuma güçlüğü dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren bir öğrenme bozukluğudur. Sözel dili edinme, kavrama ve ifade etmedeki herhangi bir güçlük (American Speech-Language-Hearing Association, 1983)

Okuma: Bilişsel davranışlarda psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 1990: 119).

Akıcı okuma: Akıcı okuma bir metni ya da kelimeyi hızlı bir biçimde okuma, anlama ve sözel olarak ifade etmeyi kapsayan bir süreçtir.

Okuma güçlüğü stratejileri: Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi, akıcı okuyabilmesi ve okuma hatalarını en aza indirgeyebilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerdir.

Sınıf öğretmeni: İlkokul düzeyinde öğrencilere toplumsal yaşamda gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumları kazandıran öğretmendir.

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek öğrencilerin eğitim ve öğretimini sağlamak üzere devlet tarafından açılmasına izin verilen ve denetlenen milli eğitim kurumu (Demirel, 2010).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okuma

2.1.1.1. Okumanın tanımı

Okuma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tanımlara bakıldığında; “okuma, bir yazıyı görüp anlamını kavrama becerisidir. Okuma, çocuğun okulda kazanacağı temel becerilerin başında gelmektedir”. (Tekişik, 1994: 13). Sever (2004: 13)’e göre “okuma bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir”. Tanıma bakıldığında okumanın anlık olmadığı belirli aşamalardan oluşan çok boyutlu bir süreç olduğu görülmektedir.

Demirel (1999: 59) okumayı “bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir”. olarak tanımlarken Özdemir (1983: 12) ‘e göre okuma, “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Okuma, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Diğer bir tanımla okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980). Okuma sürecinde dikkat, görsel ve işitsel ayırım da önemli rol oynamaktadır (Akyol, 2011). Dikkat, görsel veya işitsel ayırımda yaşanılacak sorunlar okumayı da etkilemektedir. Tanımlara bakıldığında okuma sürecinin basit bir süreç olmadığı göz organı ile alınan görüntülerin zihinsel işlevlerden geçerek anlamlandırılması sürecine dayanan, okuyucunun etkin bir şekilde katılımını gerektiren bir beceri olduğu görülmektedir.

Okuma dilsel ve bilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunan önemli bir beceridir (Sylva ve Hurry, 1996). İyi bir okuma becerisi kazanmış olan birey,

öğrenim hayatı boyunca başarılı olur. İş ve mesleğinde ilerlemede, boş zamanlarını değerlendirmede okuma önemli bir yere sahiptir (Şenol, 1999). Tanımda da görüldüğü gibi okumanın sadece öğretim hayatı boyunca gereksinim duyulan bir beceri olmadığı hayat boyu kullanılan, bireyin mesleki ve sosyal hayatında da gereksinim duyacağı bir beceri olduğu görülmektedir.

Okuma, bir yazıdaki sembolleri (ya da imleri) tanıma, seslendirme ve anlamlandırma etkinliği” olarak tanımlanmaktadır (Cemaloğlu, 2001; Keskinılıç, 2002). Okuma süreci basit bir süreç olmayıp birden fazla değişkenin eşzamanlı çalışması ile olmaktadır. “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir” (Oğuzkan, 1987: 37). Okuma yazıların anlamlandırılarak yorumlanmasıdır (Harris ve Sipay, 1990). Bu tanıma göre okuma süreci sadece yazıların okunması değil aynı zamanda okunulan yazıların anlamlandırılması sürecidir.

Sever (1997: 12)’e göre “okuma etkinliği duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir”. Okuma, okuyucunun yalnızca sözcükleri okuması değil; aynı zamanda okuduklarının anlamlarına ulaşması ve eş zamanlı olarak birbirine bağlı birçok görevi yerine getirdiği karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). İki tanımda da görüldüğü gibi okuma becerisinin bu kadar karmaşık bir süreç olması bir takım sorunları beraberinde getirmektedir. Özellikle okuma becerisinde sorunlar yaşayan bireylerin hangi süreçlerde sorunlar yaşadığını bulmak ve bu durumlarda sorunlarını çözmek gerek ailelere gerekse öğretmenlere önemli sıkıntılar yaratmaktadır.

Okuma ile ilgili diğer tanımlara bakıldığında ise; Akyol’a (2007: 15) göre okuma “okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-verişidir”. Güneş, (2007)’e göre okuma süreci yazıların zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır.

Akyol (2013)’a göre ise okuma yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Tanımlardan da

anlaşılacağı üzere okuma sadece eğitim hayatında değil bireyin tüm yaşam boyu gereksinim duyduğu vazgeçilmez becerilerden biridir. Öğrenme becerisinin gelişmesinde okumanın etkisi yadsınamaz. Bu yönüyle okumanın hayat boyu bir öğrenme kaynağı olarak kullanılması, bir alışkanlık halini almasını da sağlamaktadır (Balcı, 2013b)

Kırkılıç ve Akyol (2009)'a göre okuma süreci okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Okuma süreci 8 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar hazırlık ve taklit aşaması, başlangıç aşaması, gelişim aşaması, ilerleme aşaması, ilişkilendirme aşaması, akıcı okuma aşaması, ustalık aşaması ve bağımsız okuma aşamasıdır. Bu aşamaları bilmek okuma sürecini daha iyi anlamak için önemlidir.

2.1.1.2. Okuma süreci

Okuma süreci anlık olmayıp görme, algılama, kavrama ve hatırlama gibi süreçleri içeren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte bilişsel ve algısal öğeler eşgüdüm içinde çalışır. Okuma gelişimsel ve hiyerarşik bir süreçtir (Tansley ve Pankhurst 1985'ten akt. Coşkun, 2002). Okuma bir görüş alışverişi olup bu süreç okuyucu ve yazar arasındadır. Okuma sürecinde algılama, kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama süreçleri gereklilik arz eder (Kırkılıç ve Akyol, 2009). Okuma sürecinde birey var olan bilgilerini kullanarak okudukları metinleri zihinde şekillendirir ve anlamlandırır.

Binbaşıoğlu (1993) okumanın oluşumunu şu şekilde belirtmektedir.

1. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
2. Sinir akımlarının bu izleri -zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması
4. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi

5. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi

6. Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi (Coşkun, 2002).

Kırkılıç ve Akyol (2009)'a göre ise okuma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır.

A. Hazırlık ve taklit aşaması

Okul öncesi dönemi kapsayan bu aşamada öğrenciler okuma ve kitaplar hakkında meraklı olduğunu gösteren davranışlar sergilerler, taklit şeklinde okuma ve yazmaya çalışırlar, yazının farkına varmaya çalışan çocuklar bazı harf adlarını öğrenerek ses harf ilişkisinin farkına varırlar.

B. Başlangıç aşaması

Çocuklar bu dönemde küçük boyutta kitapları okurlar, harfleri tanırlar ve harfleri seslendirebilirler, çok sık kullandıkları kelimelerin anlamlarını bilirler ve okudukları kitaplar hakkında görüş geliştirebilirler.

C. Gelişim aşaması

Bu dönemde çocuklar anlama, ses bilgisine ve cümle yapılarına önem vermeye başlarlar. Okuma sürecinde görsellerden ziyade yazılar üzerinde yoğunlaşma başlar. Temel noktalama işaretlerini kullanabilirler. Hikayelerde yer alan olayları, kahramanları ve durumları anlar ve bunların üzerinde konuşabilir.

D. İlerleme aşaması

Sessiz okuma becerisi gelişmiştir, okudukları kitaplarda yer alan problemlerin çözümü için etkin bir şekilde görüş geliştirebilirler, bilgi verme amacı taşıyan kitapları anlamlandırarak okuyabilirler.

E. İlişkilendirme aşaması

Çocuklar bu dönemde uzun metinleri ve kitapları rahatlıkla okuyabilirler, okudukları hikayelerde yer alan karakterleri ve durumları derinlemesine yorumlayıp karakter ve durumlar arasında karşılaştırma yapabilirler.

F. Akıcı okuma aşaması

Üst düzey metinleri okuyabilirler, öğretmenlerin önderliğinde grup tartışmaları yapabilirler, metinlerde yer alan olayları analiz edebilip sonuç çıkarabilirler.

G. Ustalık aşaması

Öğrenci istediği konuda bir kitabı bağımsız olarak okuyabilir, okuduğu karmaşık metinlerdeki karmaşık konuları analiz edebilir ve okuma ile bilgi toplama sürecinde farklı strateji ve yöntemleri kullanabilir.

H. Bağımsız okuma aşaması

Öğrenciler bu aşamada üst düzey edebi metinleri seçip okuyabilirler, okudukları eserleri analiz edip değerlendirebilirler.

Akyol (2013) ise okuma sürecini 3 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar okuma öncesi çalışmalar, okuma sırasında yapılacak çalışmalar ve okuma sonrasında yapılacak çalışmalardan oluşmaktadır.

Lachapelle (2009)'e göre ise okuma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

A. Okuma öncesi

A.1. Okumayı planlama teknikleri: Ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, okuma amacını belirleme, metni tanıma ve yöntem belirleme, metni hızlıca gözden geçirme.

B. Okuma süreci

B.1. Kelimeleri tanıma teknikleri: Sık tekrarlanan kelimeleri belirleme, ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme, kelime gruplarını okuma.

B.2. Çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri: Ses-şekil ve ipuçlarını inceleme, söz dizimsel ipuçlarını inceleme, yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma, bir sözlüğe başvurma.

B.3. Cümlede bağ kurma teknikleri: Noktalama işaretlerinden yararlanma, dil bilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamını yorumlama, bir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma, kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki dili yorumlama.

B.4. Cümleler arası bağ kurma teknikleri: Bağlaçları izleme, bağlaçların anlamını yorumlama, iki cümle arasındaki bağları yorumlama,

B.5. Paragraflar arası bağ kurma teknikleri: Paragrafın konusunu açma, ana fikrini bulma, yardımcı fikirleri bulma.

B.6. Metni okuma teknikleri: Okumayı sürdürme, anlamayı sürdürme, görselleri inceleme, satırların üstünden geçme ve altını çizme, anlaşılmayan yerleri belirleme, anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma, okunan bilgilerle ön bilgiler arasında bağlar kurma, kendi kelimeleri ile metni tekrarlama, not alma.

B.7. Metni anlama teknikleri: Metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini bulma, yardımcı fikirleri bulma, anlatım yapısını belirleme, metnin yapısını belirleme, öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme, çıkarım yapma.

B.8. Bilgiyi yapılandırma teknikleri: Metnin önemli noktalarını belirleme, okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama, kendi bilgileriyle okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma, benzetmelerden yararlanma, sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb., sorgulama ve çıkarım yapma.

B.9. Bilgiyi düzenleme teknikleri: Metni özetleme, bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikte düzenleme, metnin şemasını çıkarma, tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma.

C. Okuma sonrası:

C.1. Metni değerlendirme teknikleri: metindeki bilgileri sorgulama, metindeki bilgileri eleştirme ve yorumlama, okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme, anlamasını değerlendirme (Güneş, 2013).

2.1.1.3. Okuma türleri

Çelik (2006) okuma çeşitlerini sesli okuma, sessiz okuma, özgün (orijinal) okuma, içten okuma ve hızlı okuma olmak üzere beş bölümde ele almıştır. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005)'a göre ise okuma türleri sesli ve sessiz olmak üzere iki biçimde sınıflandırılmaktadır. Araştırmada okuma türleri Cemaloğlu ve Yıldırım'ın (2005) sınıflandırmasına göre yapılmıştır.

2.1.1.3.1. Sesli okuma

Sesli okumanın ne olduğunu anlamak için öncelikle tanımlara bakmak gerekmektedir. "Sesli okuma yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle okumadır" (Dökmen 1994: 27). Bir diğer tanıma göre ise sesli okuma "bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır" (Köksal, 1999: 3). "Sesli okumanın ilk koşulu, sözcükleri kusursuz bir biçimde söylemek, doğru, doğal ve Türkçenin estetiği içinde ağızımıza uygun bir biçimde konuşur gibi okumaktır" (Çelik, 2006: 20). Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir, amacı ise yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde seslendirilmesidir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Kavcar (1995)'e göre sesli okuma, dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Okunan parçanın dilindeki coşku ve akıcılık da bize zevk verir. Sesli okuma öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmalarında da etkili olur. Tanımdan okumanın sadece beceriyi gösteren bireye değil dinleyen bireylere de olumlu katkıları olduğu anlaşılmaktadır.

Sesli okuma öğrencilerin okuma becerisini geliştirmekle beraber okuduğunu anlama becerisini yavaşlatması nedeniyle ilkokullarda üst sınıflarda yavaş yavaş azaltılmalıdır. Sınıf düzeyi ilerledikçe okuma hızını artırmak için sesli okumanın yerini sessiz okuma almalıdır. Aytaş (2005: 461-470)'a göre "ilköğretimin ikinci kademesinin ilk yıllarında üçte bir oranında sesli okumaya yer verilmeli, ikinci ve üçüncü sınıflarında ise bu oran gittikçe azaltılmalıdır".

Sesli okumanın amacı sözcüklerin okunuşuyla birlikte anlamlarını da benimsemek ve dinleyenlerde zihin etkinliği yaratmaktır (Karalioğlu, 1982:

156'dan akt Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Sesli okumanın amacına ulaşması için bir takım nitelikler gerekmektedir. Bu nitelikler sağlandığında anlatılmak istenen karşı tarafa daha etkin bir biçimde sunulmaktadır. Nitelikli bir sesli okuma için; yazar bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmalı, sözcükleri doğru telaffuz etmeli ve vurgulamaları, cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamalı, okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamalı, sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamalı, kendine güvenerek okumalı ve zaman zaman dinleyicilerle göz teması kurmalı (Demirel ve Şahinel, 2006).

Sesli okuma sürecinde uyulması gereken bir takım özellikler vardır. Bunlara dikkat edilmesi sesli okumanın etkililiğini artıracaktır. Çelik (2006)'e göre sesli okumanın özellikleri şunlardır:

1. Okuma–yazma düzeneği kavratıldıktan sonra, yaptırılan sesli okumalarda öğrencinin gereksiz el, kol, baş ve vücut hareketleri yapmamasına dikkat edilir.
2. Yöre ağız özelliklerine sesli okumada kesinlikle yer verilmemelidir. Öğretmen sınıfında okul diliyle ağız birliği yaratmalıdır. Altı yaşındaki bir çocuğun iki dil özelliği vardır. Bunlar; ana–baba ve yakın aile bireylerinden duyup, taklit ederek öğrendiği ana dili ile çevrenin kendisine sunduğu çevre dilidir. Çocuk bu dil özellikleriyle okula gelir. Öğretmen bu iki dil özelliklerini çıkış noktası olarak alır. Sınıftaki bütün ağız özelliklerini İstanbul ağzında birleştirmeye ve okul dili yaratmaya çalışır. Bunun için Türkçenin en güzel örneğini, Türkçenin estetik yönünü benimsetmelidir. Sözcükleri en düzgün biçimde canlandırıp kullanmalı ve kullandırmalıdır. Unutulmamalıdır ki, taklit edilen birinci unsur öğretmendir. Bunun için öğretmen diksiyonuna dikkat etmelidir.
3. Öğretmen, tümce ve sözcük vurgusuna, vurguların ve tonlamaların yerli yerinde yapılmasına dikkat etmeli Türkçeyi bilinçli bir biçimde kullanmalıdır.
4. Metnin ya da şiirin içindeki duygu ve düşünceleri yaşanır biçimde öğrencilere sevdirerek kavratmalıdır.

5. Bir dizenin, bir metnin okunması esnasında gereksiz yere tekrarlar yaptırılmamalıdır.
6. Birinci sınıfın, okuma–yazma düzeneği kavratıldıktan sonra, yani eğitim ve öğretimin ikinci yarısının ortalarından itibaren ve ikinci sınıfın ilk aylarında, öğretmenin örnek okuması esnasında metindeki virgül ve noktanın buldukları yerlerdeki duraklamaları öğrencilere konuşur gibi okuyarak ve dikkatlerini çekerek öğretilmelidir. Bu bakımından sesli okunanı, öğrencilerin takip etmeleri yararlı olabilir. Yalnız bu takip ettirme sürekli olmamalıdır. Bu takip ettirme esnasında öğrenciler de koro halinde yüksek sesle okumalıdır.
7. Sınıf içinde sesli okunanı, öğrencilerin sessiz okumayla takip etmeleri gibi bir yanlışlığa düşülmemeli, okunanı arkalarına yaslanarak dinlemeleri sağlanmalıdır.
8. 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğretmenin yapacağı örnek okumayı öğrencilerin dikkatle dinleyerek anlamaları ve güzel, düzgün okumanın tadına varmaların sağlanmalıdır.
9. Öğrenci eline aldığı bir metni, şiiri veya herhangi bir yazıyı (öykü, roman, gazete, dergi vb.) kusursuz okuyamaz. İçeriğini anlayıp sezmesi için, özellikle yazınsal yazıları yüksek sesle okutmadan önce öğrenciyi okumaya hazırlamak gerekir. Bunun için önce sessiz okuma yaptırılmalıdır.
10. Öğretmen sınıfın bütün öğrencilerine aynı derste sesli okuma yaptırıp, tüm 40 dakikayı sesli okumaya ayırmamalıdır. Çünkü Türkçe dersi beceriler bütünüdür.
11. Sesli okuma yaptırılırken, okuyan öğrenciyi, diğer öğrencilerin arkalarına yaslanıp, okunanı dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen dinlemenin Türkçe öğretimi içinde bir beceri olduğunu bildiği için, öğrencilerin dinleyerek anlamalarını sağlamalıdır. Dinlemenin bir görgü kuralı olduğunu unutmamalıdır.
12. Sesli okunan yazılar öğrencileri etkiler, onlara okuma zevki kazandırır. Okumaktan zevk almalarını sağlar.
13. Sesli okumada okunan tümce–sözcük gereksiz tekrarlarla okunmamalıdır. Bu tür alışkanlıklar öğrencileri ezberle yönlendirir. Tüm yaşamlarında okumak değil, okumamak için çaba harcamaya yönelirler.

Öğretmenlerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmek için bir takım uygulamalar yapması gerekmektedir. bu etkinliklerin uygulanması öğrencilerin sesli okuma becerisini artıracak gibi okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde de etkili olacaktır.

Sesli okuma becerisini geliştirmenin yolları Demirel (1995)'e göre şunlardır:

- Öğrencilerin sesli okunacak metni iki defa sessiz okumaları istenmelidir.
- Öğrenciler okuma parçalarını belli bir gruba sesli olarak okumalıdır
- Yapılan okuma hataları okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.
- Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin göz-ses genişliğinin artırılmasına çalışılmalıdır
- Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğuna inandırılmalıdır.

Sesli okumanın etkililiğini artırmada akıcılık önemli yer tutmaktadır. Akıcı okuma, okumanın niteliğini artıran en önemli unsurlardan biridir. Samuels'e (1997) göre sesli okumadaki akıcılık üç temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumadır.

Doğru Okuma

Doğru okuma, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma veya çözme, alfabetik kuralları anlama ve sesleri doğru şekilde birleştirme becerisidir (Ehri ve McCormick, 1998). Kelimeleri doğru okuyamayan bir okuyucu okuduğu metindeki anlamı da algılayamaz ve okuma süreci kesintiye uğrar.

Okuma Hızı

Bireyler okuma sürecinde bazı kelimeleri görme organı ile algıladıklarında hemen otomatik olarak okurlar. Bireyin otomatik okuma becerisi geliştikçe de okuma hızı doğru orantılı olarak artar. Kelimeleri çözümlemede sorun yaşayan bireylerde yavaş okumalar görülebilir. Yavaş okuma, zayıf okuyucuların en belirgin özelliklerinden biridir ve okuduğunu anlama düzeyini düşürdüğü için okuma akıcılığı üzerine yapılan birçok çalışma, okuma hızını artırmaya odaklanmıştır (Moats, 2001).

Prozodik Okuma

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde merkezi rol üstlenen okuma hızı ile birlikte en az onun kadar önemli bir diğer unsur da prozodik okumadır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Rasinski (2011: 239)'ye göre prozodi "sesli okumayı otantik gerçek bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneğidir". Prozodik okuma kısaca sesli okuma sürecinde okunulan kelime ya da cümlelere uygun şekilde tonlama, vurgulama ve ritim katabilmektir. Prozodik konuşma ritmik ve tonal özelliklerini tanımlayan dilbilimsel bir terim olup prozodik okuma "etkileyici bir ritim ve melodi kalıpları ile okuyabilme yeteneğidir" (Dowhower, 1991'den akt. Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011).

Okumadaki prozodik özellikler, okuduğunu anlamayı sağlarken, dinleyicilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirir. Bundan dolayı, prozodik özellikleri dikkate alarak okuyanlar, okudukları metni anlayabilirler ve başkalarının da anlamasını kolaylaştırırlar (Hudson, Lane ve Pullen, 2005'den akt. Ateş ve Yıldız, 2011).

2.1.1.3.2. Sessiz okuma

Yalnız göz ve zihin ikilisiyle yapılan sessiz okuma sürecinde seslendirme olmadığından, beyin ve göz ikilisi etkindir (Çelik, 2006). Sessiz okuma baş ve gövde hareket ettirilmeden sadece göz hareketleri ile yapılan ve okuma hızını artıran bir okuma çeşididir. Köksal (1994)'a göre sessiz okuma "ses organlarını hareket ettirmeden yalnız gözle yapılan bir okumadır".

Sessiz okumayı sesli okumadan ayıran temel unsur ses organlarının kullanılmamasıdır. "Sessiz okuma ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır" (Tazebay, 1997: 15). "Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı bilinmelidir". (Demirel 1999: 66). Gürcan (1999: 20)'ye göre sessiz okumada baş ve gövde hareket ettirilmez. Konuşma organları kullanılmadığından, okumada sadece görsel ve zihinsel algılama söz konusudur.

"Sessiz okuma alışkanlığı kazanan öğrenciler, ders dışı saatlerde ilgi ve beğenilerine uygun çeşitli eserler okuyabilirler" (Kavcar,1995: 44). Bu görüşe

bakıldığında öğrencilerin okuma öğrenme sürecinde sesli okuma yapması gerektiği, ilerleyen süreçlerde ise okumayı bir yaşam tarzı haline getirmede ise sessiz okuma becerisinin kullanılması gerektiği görülmektedir.

Sessiz okumada göz ile görülen sözcüklerin beyin ile anlamlandırılması sağlanmakta ve ses organları kullanılmamaktadır bu sebeple sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlıdır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin okuma hızını artırmada sesli okumadan çok sessiz okuma yapması gerektiğini göz önünde bulundurmalarıdır.

“Hem yetişkinlerin hem de öğrencilerin, sessiz okumaya günlük yaşamlarında daha çok zaman ayırmaları; ilköğretim okulu birinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına gerekli özenin gösterilmesini gerektirmektedir. Bu etkinlikler sonucu kazanılan iyi bir sessiz okuma alışkanlığı, bireylere zaman ve enerji tasarrufu sağlar.” (Köksal, 1999: 4). Sesli okumadaki kavrama ve anlamada ortaya çıkan aksaklıklar sessiz okumada görülmemektedir. Sessiz okumada bireyler okudukları metinleri sesli okumaya göre daha iyi kavramakta ve anlamlandırmaktadır. Birinci sınıfta daha çok sesli okuma yaptırılmaktadır bunun nedeni ise sesli okumanın sessiz okumadan önce kazandırılması gereken bir beceri olmasıdır. İkinci ve üçüncü sınıftan sonra çocuklara sesli okumanın azaltılarak sessiz okuma becerisi kazandırılması gerekmektedir.

Güleryüz'e (1998, 23) göre öğrencilere sessiz okuma alışkanlığı kazandırmak için;

- Okunan metin kalemle ya da parmakla izlenmeden okunmalı, ses organları kullanılmamalı,
- Anlayarak sessiz okumada, metnin içeriğine uygun hızda okunmalı,
- Sessiz okumada baş ve gövde hareket ettirilmemeli,
- Dikkat dağıtıcı ortamlardan uzak durulmalı,
- İçerikle ilgili özel kodlamalar anında yapılmalıdır.

Sessiz Okumada Dikkat Edilecek Özellikler Çelik (2006)'ya göre şunlardır:

1. Daha ilk sınıftan başlayarak okuma –yazma düzeneği kavratıldıktan sonra, yaklaşık olarak eğitim ve öğretim yılının son ayından itibaren öğrencilere sessiz okuma sezdirilip, alıştırmaları yaptırılmalıdır.
2. Sessiz okuma, öğrencilerin kendi kendilerine okuma alışkanlığı kazanmalarını, bu alışkanlık ders dışı zamanlarda ilgi ve beğenilerine uygun çeşitli yazıları okumalarını sağlar.
3. Sessiz okumada okunan yazıların anlaşılıp, anlaşılmadığı öğretmen tarafından yoklanmalıdır.
4. Öğrencilerin satırları parmak ya da kalemle takip etmemeleri, gereksiz baş ve dudak hareketleri yapmamaları, mırıltılı ve fısıltılı okumamaları sağlanmalıdır.
5. Sessiz okumada hançere (ses organlarının tümü) devreden çıkarılıp, beyin ve göz ikilisi etkinlik göstermelidir. Çünkü sessiz okuma sadece gözün resmedip beyne iletmesi olayıdır.
6. Sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlı olduğu için, okunan yazının daha çabuk kavrandığı olanağını sağlar. Gözün görme süresiyle hançerenin seslendirme süresi aynı olmadığı için, gözün görme alanı daha geniş ve hızlıdır.
7. Yaşamımızın hemen her devresinde en çok kullandığımız okuma biçimi sessiz okumadır.
8. Öğrencilerin sessiz okumada, okunanı anlayıp anlamadıkları kontrol edilirken öğretmenin soracağı soruları, öğrencilerin okunan metnin sözcükleriyle değil, kendi sözcükleriyle yanıt vermeleri sağlanmalıdır.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005)'e göre sessiz okuma öğretiminde izlenecek üç temel sıra vardır. Bunlar:

a) Okuma öncesi etkinlikler

- Okuma metnini başlığı ve resmi hakkında öğrenciler konuşturulur. Öğrencilerden okuma parçasına ilişkin tahminde bulunmaları istenir.
- Öğrencilere bilmedikleri kelimeler öğretilir.
- Okunacak metinle ilgili 2-3 soru sorulur, cevaplamaları istenir.

b) Okuma anındaki etkinlikler

- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kestirmeleri istenir.
- Ayrıntılı sorulara cevap bulmaları istenir.
- Ana fikir ve yardımcı fikirler araştırılır.
- Yazarın anlatım biçimine dikkat edilir.
- Önemli cümlelerin altını çizmesi istenir.

c) Okuma sonrası etkinlikler

- Öğrencilerin metinle ilgili sorulara cevap vermesi istenir
- Ana fikir ve yardımcı fikir söylenir.
- Metindeki bilgi şematik bir şekilde aktarılır.
- Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesi belirlenir.
- Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlenmesi istenir.
- Metinde geçen bir olaya ilişkin kompozisyon yazdırılır.

2.1.2. Öğrenme Güçlüğü

2.1.2.1. Öğrenme güçlüğü'nün tanımı ve terminolojisi

Öğrenme güçlüğü ile ilişkili problemlere işaret edecek olan çok sayıda terim kullanılmıştır. Bu terimlerden bazıları; disleksi (okuma güçlüğü), asgari düzeyde beyinsel işlev bozukluğu, asgari düzeyde beyin hasarı, dyscalculia, dysgraphia, kelime körlüğü, algı ile ilgili engeller ve hiperaktiviteye bağlı veya hiperaktiviteye bağlı olmayan dikkat eksikliğidir (Diken, 2011). Bunlar arasında günümüzde en yaygın olan ve bu çalışmada da kullanılacak olan terim özel öğrenme güçlüğüdür.

Başlangıçta araştırmacılar okuma güçlüğü olan öğrencilerin beyin hasarlı (travma veya beyin ameliyatı geçirenler) olduğu bilinen kişilerle benzer öğrenme sorunlarının olduğuna değinmişlerdir. Beyin yapısı yönünden bu çocuklar normal arkadaşlarından farksız olduğu halde bunların da beyin hasarına sahip oldukları, fakat bu hasarın çok az olduğu (minimal) düşünülmüştür. Böylece minimal beyin hasarı terimi kullanılmaya başlanmıştır (Şenel, 1995). Daha sonra yapılan çalışmalarda bu tip çocukların yaşadıkları problemlere farklı terimler verilmiştir.

Öğrenme güçlüğü kavramı ilk olarak 1960'ların başında Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır (Heward, 2003'den akt. Diken, 2011). Günümüzde kullanılan öğrenme güçlüğü terimine en yakın kullanım da Kirk'in tanımına çok yakındır. Kirk öğrenme güçlüğüne şu şekilde tanımlamıştır: "Bir gecikme, hastalık veya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte ortaya çıkan olası bir serebral işlevsizlikten ve/veya davranışsal bozukluktan veya zihinsel gerilikten, duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir ya da daha fazla gelişim geriliğidir" (Kirk, 1988'den akt. Sarı, 2012).

Sözel veya yazı dilini anlama ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin biri veya birkaçındaki bozukluklar ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Bu bozukluklar arasında, algısal özürler, beyin zedelenmesi, asgari düzeyde beyinde işlev bozukluğu, disleksi ve gelişimsel söz yitimi (afazi) yer alır. Bu terim, asıl olarak görsel, işitsel, devinimsel, zihinsel ve duygusal özür veya çevresel, kültürel, ekonomik olumsuzlukların sonucu ortaya çıkan öğrenme problemlerine sahip olan çocukları içermemektedir (Federal Register,1977, s: 65083).

Çok yaygın olan "National Joint Committee for Learning Disabilities" tarafından ortaya atılan tanıma göre özel öğrenme güçlüğü:

"Öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, usa vurma ya da matematik yeteneklerinin kazanımında ve kullanımında önemli ölçüde güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu içeren genel bir terimdir. Bu bozukluklar bireyin içsel özelliği olup, merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığı varsayılmakta ve yaşam boyu sürebilmektedir. Kendini-düzenleyebilme, toplumsal yaşamı algılama ve sosyal etkileşim davranışlarındaki sorunlar öğrenme güçlükleri ile birlikte ortaya çıkabilir fakat bu sorunlar kendi başlarına bir öğrenme güçlüğü kategorisi oluşturmazlar. Öğrenme güçlüğü, diğer özür gruplarıyla (örneğin, duygusal özür, zihinsel özür, sosyal ve duygusal özür) ya da çevresel etkilerle (örneğin, kültürel farklılıklar, yetersiz ya da uygun olmayan öğretim) bir arada olabilmekle birlikte, bu koşulların ya da etkilerin doğrudan sonucu değildir" (NJCLD, 1994: 19).

Ülkemizde ise özel eğitim okulları yönetmeliğinin 4. Maddesinin k fıkrasında yer alan tanıma göre özel öğrenme güçlüğü "Öğrenme güçlüğü olan, gerek zeka düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklardır (M.E.B., 1990)."

Öğrenme güçlüğü'nün Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM-IV)'ki tanımına göre; "özel öğrenme güçlüğü bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma, matematik ve yazılı anlatımının, beklenenin önemli ölçüde altında olmasıdır" (APA, 1994). Kısaca öğrenme güçlüğü bireylerin standart testlerde, matematik, okuma ve yazma alanlarında akranlarından yaş, zeka ve eğitim düzeyi bakımından beklenenin altında olması durumudur.

2.1.2.2. Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün sebeplerinin genellikle beyin temelli olduğuna inanılmasına rağmen esas nedenleri bilinmemektedir. Epidemiyolojik, nörobiyolojik ve genetik kanıtlar öğrenme güçlüğü temellerinin beyin olduğunu belirtmektedirler (Shalev, 2004). Beynin yapısına bakıldığında normal bireylerde sol beyin yarım küresinin sağ beyin yarım küresinden daha büyük olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü bulunan bireylerde ise bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Yani okuma güçlüğü çeken bireylerde beynin sağ yarım küresi sol yarım küresinden daha büyüktür. Öğrenme güçlüğü çeken bireylerde görülen sol beyin yarımküresindeki farklılıkların bu bozukluğun nedeni olduğu düşünülmektedir.

Bunun dışında öğrenme güçlüğü'nün nedenleri doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası diye 3'e ayrılır. Doğum öncesi nedenler annenin yetersiz beslenmesi, annenin geçirdiği enfeksiyonlar, ilaç kullanma, alkol kullanımı, doğum sırasında ise uzun ve zor bir doğum, plasenta ve göbek kordonu anomalileri, doğum sonrası nedenler ise doğumdan sonra oksijen

alana kadar geçen sürenin uzunluğu, erken yaşta ateşli hastalık, başa hızlı darbe, travma gibi sebepler olabilir.

Mastropieri ve Scruggs'e (2004) göre esas nedenler dört gruba ayrılmıştır. Bunlar organik nedenler, genetik nedenler, çevresel faktörler ve biyokimyasal bozukluklardır. Organik faktörler beynin gelişme sürecinde yaşadığı aksaklıklardır. Genetik faktörler ise bireye anne ve babadan gelen genlerin etkisi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Anne veya babadan herhangi birinin öğrenme güçlüğüne sahip olması doğacak olan bebeğin de öğrenme güçlüğü yaşamasına yol açma ihtimali yüksektir. Çevresel faktörler ise bireyin doğum sonrası yaşadığı çevre ve bu çevrenin etkileri sonucu ortaya çıkmaktadır. Biyokimyasal bozukluklar ise bireylerin hem zihinsel işleyişlerini hem de beyinde sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Bu duruma örnek olarak Needleman (1980) dişlerinde kurşun bulunan ve bulunmayan iki çocuk grubu oluşturmuş ve bu çocukları incelemeye almıştır. Dil işlem süreci, dikkat süreci ve sözel performans gibi ölçütlerle yapılan araştırmada dişlerinde yoğun miktarda kurşun bulunan çocuklar diğerlerine göre bu ölçütlerde düşük başarı göstermiştir.

Bu faktörler içerisinde öğrenme güçlüğüne neden olan en önemli faktör genetik olarak görülmektedir. Decker ve DeFries (1980, 1981) farklı zamanlarda yaptıkları iki çalışmada okuma güçlüğü olan 125 çocuk ve ailelerini gözlemlemişlerdir. Sonuç olarak öğrenme güçlüğünün kalıtsal olabileceğini gösteren bulgular elde edilmiştir. Bir diğer araştırmada Hallgren (1950'den akt. Sarı, 2012) 276 çocukla çalışmış ve çocuklarla, çocukların akrabaları arasında sayısız okuma ve dil problemi teşhis etmiştir.

Öğrenme güçlüğüne yol açan bir diğer faktör ise hamilelik öncesinde ya da hamilelik sırasında yaşanan beyin travmalarıdır. Annenin hamilelik sürecinde alkol alması ve bunun sonucunda "fetal alkol sendromu" (FAS) yaşaması doğacak bebeklerin ileride öğrenme güçlüğü ve zihinsel sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Sarı, 2012). Annenin doğum öncesinde ya da sonrasında sigara kullanımı da bebeklerde ileride öğrenme güçlüğü ve zihinsel gerilik yaşamalarına yol açabilir.

Tüm bunların yanı sıra tek başına öğrenme güçlüğüne yol açan bir etmen bilinmemektedir. Birden çok etmenin bir araya gelmesi ile oluşan öğrenme güçlüğünden korunmanın en iyi yolu ise bu engele yol açabilecek nedenlerden sakınmaktır.

2.1.2.3. Öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılması

Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM-IV) öğrenme bozuklukları 4 sınıfa ayrılmıştır;

- a. Okuma bozukluğu (dyslexia),
- b. Matematik bozukluğu (dyscalculia),
- c. Yazılı anlatım bozukluğu (dysgraphia)
- d. Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu (APA, 1994).

Öğrenme bozukluklarının türleri bir arada olduğu gibi tek başlarına da görülebilmektedir. Öğrenme bozuklukları içerisinde en sık görülen alt grup ise "disleksi" olarak da adlandırılan "okuma güçlüğü" alt grubudur.

2.1.2.4. Öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığı

Özel eğitime muhtaç bireyler içerisinde en büyük kategoriye özel öğrenme güçlüğü oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %50.1'i öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca tüm okul çağındaki öğrencilerin %4.5'i öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak tanılanmıştır (Mastropieri ve Scrugs, 2004).

Shaywitz ve Shaywitz (2005) özel öğrenme güçlüğü'nü okul çağı çocuklarının %10'unu etkileyen, yaygın bir bozukluk olduğunu belirtmektedir. AED (Amerikan Eğitim Dairesi) verilerine göre öğrenme bozuklukları olan bireylerin % 72'sinin erkek %28'inin ise kadın olduğunu belirtmektedir. (Lerner, 1993' den akt. Şenel, 1996).

2.2.2.5. Öğrenme güçlüğünün değerlendirilmesi ve tanılanması

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin her birinin bireysel farklılıklarının olması ve her bir öğrencinin farklı özellikler göstermesi öğrenme güçlüğünün tanılanmasını zorlaştırmaktadır. Bu gerekçeyle tek bir tanılama yöntemi değerlendirme işlemlerinde yetersiz kalmakta birden çok yöntemi eşzamanlı olarak kullanmak gerekmektedir. Genel olarak öğrenme güçlüğünde formal değerlendirme ve sınıf değerlendirmeleri olmak üzere iki tür değerlendirme yapılmaktadır (Diken, 2011):

Formal değerlendirmeler: Öğrencilerin aynı yaş grubu ile karşılaştırılmasını sağlayan norm bağımlı testler formal değerlendirmelerde kullanılmaktadır (McCloughlin ve Lewis, 2002'den akt. Diken, 2011). Norm bağımlı testlerde en çok kullanılanlar yetenek testleri ve başarı testleridir. Bu testler ile öğrencinin akranları ile arasındaki farkı gözlemlemek ve akranları ile başarı ve yetenek boyutlarında farklılaşması belirlenmektedir.

Sınıf Değerlendirmeleri: Sınıf içi değerlendirmede kullanılan testler informal testlerdir ve genellikle dört tip sınıf içi test kullanılır bunlar; ölçüt bağımlı testler, müfredat temelli değerlendirme, portfolyo değerlendirme ve gözlemlerdir (Diken, 2011).

Ölçüt bağımlı testlerde öğretmen değerlendirme öncesi belirlediği ölçüte göre öğrencileri ölçer ve ölçütün altında kalanlar başarısız, ölçütün üstüne çıkanlar ise başarılı olur. Müfredat temelli değerlendirme ise eğitim-öğretim sürecinde kullanılan müfredatı temel alan değerlendirme türüdür.

Portfolyo temelli değerlendirmede öğrenciye verilecek okuma, yazma ya da matematik alanında bir görevin gözlenerek kayıt altına alınmasını içeren aşamalı bir değerlendirme türüdür. Gözlemler ise sınıf içinde öğrencinin başarı ve yetenek düzeyinin öğretmen tarafından gözlenmesi ve öğrencinin durumunun belirlenmesini sağlar.

2.1.2.6. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri

Barth (2006) öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda fark edilmesi gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Yazı yazarken çok yavaş ve satır hizasını tutturamayan bu çocuklar kalemi doğru tutamazlar, krampı bir şekilde yazı yazarlar veya resim yaparlar.
- Dikte çalışmalarında harf dizisini doğru analiz edemezler, harfleri çabuk unuturlar ve yazı yazarken sayıları ve harfleri tersyüz ederler (13 yerine 31, b yerine d, p yerine q, m yerine w).
- Uzun süre bir konuya yoğunlaşamazlar, çabuk yorulurlar ve talimatları anlamadıkları için öğretmene sık sık soru sorarlar.
- Spor yaparken beceriksiz ve katı bir izlenim bırakırlar ve başka kişilere çarparlar.
- Miktar kavramı yaşlarına uygun olarak gelişmemiştir ve okuma yaparken sesleri birleştirmede zorluk yaşarlar.
- Mekansal ve zamansal bağlamları ile kısa öyküleri kolayca tekrarlayamazlar.
- Dikkatleri uyarımlar yüzünden çabuk dağılır ve davranış görevlerini unuturlar, yerlerinde oturamazlar, elleri ayakları durmaz, motor davranışlar açısından da huzursuzdurlar.
- İşbirliğinden kaçınırlar ve diğer çocuklarla çatışmalarda güçlerini ayarlayamadıkları için aşırı sert davranırlar.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukta sabırsız davranma eğilimi vardır, bu da çocuğun dikkat ve konsantrasyonunu olumsuz olarak etkileyebilir (Elliott, 2000'den akt. Ün, 2009).

Anderson (1992'den akt. Ün, 2009) öğrenme güçlüğü yaşıyan çocukları 3 yapıya ayırarak açıklar:

2.1.2.6.1. Dil ile ilgili sorun yaşayanlar

Geçmişlerinde yavaş konuşma gelişimi gösteren bu çocuklar, dili ifade etme, anlama, sözel sebep sonuç ilişkisi ve sözel hafıza becerileri alanlarından bir ya da birkaçında sorun yaşarlar. Okula başlamadan fark edilebilen bu

çocuklar konuşmaları anlama ve takip etmede zorluk yaşarlar. Bu nedenle kafaları karışır, motive olamazlar ve dikkatleri kolay dağılır, verilen işe başlayamazlar. Fonetik analiz, okuduğunu anlama ve dilin gramer yapısını anlamada zorlanırlar. Genelde içe dönük ve sessiz olan bu çocukların, kendilerine olan saygıları düşüktür ve akranlarıyla iletişimde sorun yaşarlar.

2.1.2.6.2. Görsel işlem ile ilgili sorun yaşayanlar

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda görsel algı, görsel mekansal algı, görsel sıralama ve görsel-motor becerilerinde eksiklikler görülür. Görsel hafızaları ve görsel planlamaları zayıftır. Temel okuma ve yazma becerilerini kazanan bu grubun sorunları, ilkokulun sonlarına kadar görmezden gelinebilir. Tahta sunumlarından yararlanma ve tahtada yazılan bilgiyi defterine geçirme kapasiteleri sınırlıdır. Görmeye dayalı kelime bilgileri zayıftır, en büyük zorluğu heceleme ve matematik alanında yaşarlar. Alakasız ve uygunsuz konuşmaları, sosyalleşme zorlukları, uygunsuz ve kabul edilemez davranışları sonucu yalnız kalabilirler.

2.1.2.6.3. Bilgi işlem ile ilgili sorun yaşayanlar

Okuma güçlüklerinin büyük bir kısmı bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu çocukların özellikleri arasında zayıf hafıza, hızlı unutma ve iş veriminin zayıf olması yer alır. Bireysel olarak verilen talimatları yerine getirebilseler de bir dizi talimatı yerine getirmekte zorluk yaşarlar. Sınıf içerisinde dikkatlerini sürdürmede zorluk yaşayan bu çocuklar tembel ya da dikkati dağınık olarak nitelendirilebilirler.

2.1.3. Okuma Güçlüğü

2.1.3.1. Okuma güçlüğü'nün tanımı ve terminolojisi

Ülkemizde ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir. Okuma güçlüğü "özel öğrenme güçlüğü" içerisinde tanımlanan bir terimdir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Yaklaşık yüz yıldan bu yana devam eden araştırmalara bakıldığında okuma güçlüğü'nün tanımına ilişkin tartışmalar devam etmektedir ve bu konuda henüz bir uzlaşma yoktur (Smythe, 2011). Okuma güçlüğü kavramına ilişkin ilk kullanıma baktığımızda

1887 yılında bir göz doktoru olan Alman Rudolf Berlin tarafından kullanıldığı görülmektedir. Berlin (1887) “Dyslexia eine besondere art der wortblindheit” adlı monografisinde okuma becerisini kaybeden bireyler için disleksi yani okuma güçlüğü kavramını kullanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan tanıma göre *öğrenme güçlüğü olan birey*, “Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı sınıflandırma sistemine (DSM-IV) göre okuma bozukluğu; bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada, beklenenin önemli ölçüde altında tespit edilen okuma başarısıdır. Bununla birlikte okumadaki zorluk, okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır ve bir duyu bozukluğu varsa bile okuma zorluğu buna eşlik edenden çok daha fazladır (APA, 1994).

"Okuma güçlüğü, kelime körlüğü (word blindness), özgün okuma güçlüğü, sembollerin çarpıtılması (strehosymbolia), özgül okuma bozukluğu, gelişimsel okuma bozukluğu, disleksi, okuma güçlüğü, okuyamama, özgün disleksi, konjenital disleksi gibi birçok terimin benzer anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Korkmazlar, 1992; Razon, 1982). Bazı araştırmacılar okuma güçlüğü genel olarak dil ve dilin, okuma, yazma, dinleme gibi tüm yönlerini etkileyen bir durum olarak düşünmektedirler (Bower, 1992; Ege, 1994).

1925'lerin başında, Iowa psychopathic hastahanesinde görev yapan psikiyatrist Dr. Orton okuma ve öğrenme güçlüğü çeken zeki sayılabilecek 16 yaşında bir öğrenci ile felç geçirip okuma becerisini kaybeden bir hasta arasında ilişki olduğunu fark etmiştir. Dr. Orton gelişime dayalı öğrenme güçlüğü sendromunu belirlemiş ve bunun zihinsel gerilik ile beyin hasarından

farklılaştığını görmüştür. Tüm bunlara bağlı olarak uygun tanı yapmış bu problemi psikolojik bir yaklaşımla tanımlayıp “gelişimsel okuma güçlüğü” adını vermiştir (Understanding your dyslexia, 1998).

Orton, Larue, Ensley ve Stenmark (1925) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri şöyle belirtmiştir;

- Sözcükleri öğrenme ve anımsamada güçlük
- b ve d gibi yazı birimleri, 6 ve 9 gibi rakamları ters algılama
- Sözcüklerdeki yazı birimleri ya da rakamları karışık algılama (ne’yi en; 3ü E; 12yi 21 olarak algılamak gibi)
- Noktalı ve noktasız yazı birimleri karıştırma (u-ü, o-ö, s-ş)
- Okurken sözcük atlama
- Seslemlerin seslerini karıştırma yazı yazmada zorluk yaşama ve yazım yanlışları yapma
- Gecikmiş ya da yetersiz konuşma
- Konuşurken anlama uygun sözcüğü seçmede zorluk çekme

Bunların dışında okuma güçlüğüne belirtileri şunlardır;

- Kelime veya cümleleri akranlarından yavaş okuma
- Okumada akıcılık sorunları yaşama
- Kelimeleri tanımada zorluklar yaşama
- Okuma hızında akranlarına oranla yavaşlık
- Okuduğu metinleri ya da cümleleri anlamlandıramama
- El yazısında problemler yaşama
- İmlada, hecelemede yanlış yapma, aynı sözcüğü değişik şekillerde yanlış yazma
- Sayıları ve harf sıralarını ters çevirme, matematik işaretlerinin yerlerini değiştirme
- Yüksek sesle okumaktan hoşlanmama ya da sürekli kaçınma
- Yazı yazmada zorluk
- Sınıftaki yaşlılarına oranla çok daha alt düzeylerde performans gösterme
- Hatırlamakta güçlük
- Zamanı kullanmada zorluk

- Yazılı ustalık gerektiren işlerden çok sözlü olanlara yönelme, hatta yazıyı sürekli reddetme
- Sınavlarda ve mülakatlarda sonu açık soruları yanıtlamada zorluk
- Planlama ve örgütleme yetisiyle ilgili sorunlarla karşılaşma
- Düşüncelerini özetleme de ya da ana hatlarını çıkarmada zorluk çekme
- Organizasyon sorunları
- Özgüven sorunları
- Düşük motivasyon
- Telaş
- Eklemeler ve çıkarmalar
- Duraklamalar
- Kelime tanıyamama
- Geriye dönüşler
- Sol ve sağ gibi kavramları karıştırma
- Yer, yön bulmada sorunlar yaşama

2.1.3.2. Okuma güçlüğü'nün sınıflandırılması

Okuma güçlüğü'nün farklı türleri ve sınıflandırma biçimleri vardır. Öncelikle Okuma güçlükleri gelişimsel ve sonradan edinilmiş (acquired) okuma güçlüğü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.1.3.2.1. Gelişimsel okuma güçlüğü

Gelişimsel okuma güçlüğü öğrenme güçlüğü içerisinde yer alan en yaygın bozukluklardan biridir. Genel olarak öğrenme güçlüğü; normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip (IQ > 85), öncül psişik bir hastalığı, belirgin bir beyin hasarı ve duysal özürlü olmayan ancak dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan bireylerdeki durumdur (Korkmazlar, 2003). Herhangi bir zeka sorunu olmayan bir kişi okuma yeteneğini hiç bir zaman tam kazanamazsa veya çok geç ya da yavaş bir biçimde kazanırsa ve buna yol açacak herhangi bir beyin hastalığı söz konusu değilse buna da “gelişimsel okuma güçlüğü” denir (Bingöl, 2003).

Gelişimsel okuma güçlüğü DSM IV'de, zekâsı normal ya da normalin üstünde olmasına karşın, ölçünlü testlerde okuma ve yazılı anlatım değerleri, yaş ve eğitim düzeyi açısından, beklenenin altında olan bireylerde gözlemlenen bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Korkmazlar, 1999). Gelişimsel okuma güçlüğü zeka olarak herhangi bir problem bulunmamasına rağmen gerek çevresel gerekse genetik etmenler yüzünden bireylerin okuma becerisinde yetersizlik görülmesi durumudur.

2.1.3.2.2. Sonradan edinilmiş okuma güçlüğü

Okumayı öğrenmiş kişilerde sonradan beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkan okuma güçlüğü çeşididir. Sonradan edinilmiş okuma güçlüğü'nün üç temel türü; derin, yüzeysel ve fonolojik okuma güçlüğüdür. Derin okuma güçlüğü türünde semantik hatalar fazladır. Bu hataların yanı sıra görsel hatalar, morfolojik hatalar görülür. Morfolojik hata türünde kelimenin kökü doğru okunurken, kelimenin köküne eklenen heceler ya eksik okunur ya da yeni heceler eklenir (Şenel-Günayer, 1998). Sonradan edinilmiş okuma güçlüğü yüzeysel ve fonolojik olmak üzere 2'ye ayrılır (Sattler, 1998'den akt. Sarıpınar, 2006).

2.1.3.2.2.1. Yüzeysel okuma güçlüğü

Yüzeysel okuma güçlüğü grubundaki çocuklar; görsel analizlerindeki zorluk ve kelime hazinelerindeki zayıflık nedeniyle, kelimeleri tanımada zorlanırlar, tek sesleri daha sık karıştırırlar.

2.1.3.2.2.2. Fonolojik okuma güçlüğü

Fonolojik okuma güçlüğünde ise daha önceden bilinen kelimeler kolaylıkla okunabilirken, gerçekte kelime olmayan yazıların okunmasında zorluklar yaşanır (Şenel Günayer, 1998).

2.1.3.3. Okuma güçlüğü'nün yaygınlığı

Okuma güçlüğü okul çağı çocuklarının % 10-15'inde görülmekte olup (Vellutino ve ark., 2004), öğrenme güçlüklerinin neredeyse yarısını

oluşturmaktadır (Sundheim ve Voeller, 2004). Okuma güçlüğü öğrencilerin okul başarılarının düşük olmasındaki en önemli etkenlerden biri sayılmakla birlikte, ilköğretim çağındaki öğrencilerin yaklaşık %25'i okuma problemleri yaşamaktadır (Narimani and Aghajani, 2004'den akt Ahmadi vd. 2013). Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin %25'inin yani yaklaşık olarak her 4 çocuktan birinin okuma güçlüğü problemiyle karşı karşıya kalması sınıf öğretmenleri için önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Kelime tanıma ve sesletim bozuklukları gibi sorunlar okul çağındaki çocukların %10 u ile %15'inde görülmektedir (Benton ve Pearl, 1978; Harris ve Sipay, 1990; Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, ve Makuch, 1992). Okuma güçlüğü hem erkeklerde hem de kadınlarda görülen bir problem olmasına rağmen erkeklerde görülme oranının daha fazla olduğu bilinmektedir (Razon, 1982; Rutter vd., 2004). Belli başlı ülkelerde görülme sıklığına bakıldığında; İngiltere'de %21, İskandinav ülkelerinde %10, Almanya ve Çekoslovakya'da %2, Fransa ve Arjantin'de %1 ve Japonya'da %1'in altında olduğu bilinmektedir (Vanlı, 1988).

2.1.3.4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde kullanılan stratejiler

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için ilk müdahale yapacak kişi olarak görülen öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusunda uzman olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Özellikle de ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, 1. ve 2. sınıflara sıklıkla karşılaştıkları okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kullanılacak olan yöntem-teknikleri ve eğitsel uygulamaları bilmesi ve bunları etkin bir biçimde uygulamaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerine bu konuda en büyük yardımı ise okul rehber öğretmenleri yapmaktadır. Okul rehber öğretmenin sınıf öğretmenlerine okuma güçlüğü ile ilgili gerek teorik boyutta gerekse uygulama boyutunda yardımcı olması gerekmektedir. Okul rehber öğretmeni bunların yanı sıra okuma güçlüğü olan bir öğrencinin özel okuma kurslarına katılmasını önerebilir (Morgan, 1993). Sınıf öğretmenlerinin özellikle 1. ve 2. Sınıflarda okuma güçlüğüne erken teşhis etmeleri ve bu konuda önlemler almaları daha sonra ise öğrencinin düzeyine göre okuma güçlüğü ile ilgili

yöntem- teknik ve stratejileri uygulaması öğrencinin akademik başarısı için önemli bir etkidir.

1960 yılından beri yapılan çalışmalar sınıf içerisi öğretim uygulamalarında kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde çalışmak yerine erken yaşlarda fonemlerle (seslerle) çalışmanın daha etkili olduğunu göstermektedir (Rayner vd, 2001). Ülkemizde de 2004-2005 eğitim-öğretim yılı ile birlikte kullanılmaya başlanan ses temelli cümle yönteminin bu bağlamda önemli bir düzenleme olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu problemleri sistematik eğitim ve erken müdahaleler ile ilerlemesinin önüne geçilebilir. Bu alanda yapılan çalışmalar okuma güçlüğü olan bireylerin okuma becerileri yaş ilerledikçe gelişmekte ancak yavaş okuma ve zor okumaya yol açan okumada akıcılık eksikliği devam etmektedir(Lefly ve Pennington, 1991; Shaywitz, 2003'den akt Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Türkçe dili yazı ve ses uyumu olması nedeniyle İngilizce gibi diğer dillere göre okunması ve bu becerilerin gelişimi daha kolay olmaktadır (Öney ve Durgunoğlu, 1997). Türkçe dilinin okuma ve yazma gibi beceriler için uygun olması tek başına okuma-yazma öğretimi için yeterli olmamakla birlikte aynı zamanda kullanılan yöntem ve tekniğinde uygun seçilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda sese dayalı okuma-yazma öğretim yöntemleri okuma güçlüğü olan öğrencilerde ve okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde harf temelli yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Cordoso-Martins, 2001; Ehri ve McCormick, 1998; Wimmer ve Hummer, 1990; Wimmer, 1993). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004-2005 eğitim öğretim yılı ile birlikte uygulamaya koyduğu Ses temelli cümle yönteminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini artırmada etkili olacağı savunulabilir.

Dünyada birçok ülkede okuma güçlüğü çeken öğrenciler için Okuma uzmanları bulunmaktadır. Okuma uzmanları mevcut oldukları ülkelerde değerlendirme, çocuklar için ek destek öğretmen ve ailelere uygun yöntem ve materyaller tavsiye etme gibi faaliyetlerde bulunurlar (Eurydice, 2011). Okuma uzmanlarına örnek olarak Birleşik Krallık'ta (İngiltere) uzman öğretmenler,

çocukların okuma güçlüklerini değerlendirmek ve akranlarının seviyesini yakalayabilmeleri için kişiye özgü yoğun müdahalelerde bulunmak üzere eğitilmişlerdir (Eurydice, 2011). Finlandiya'da zorunlu programın bir parçası olarak okuma güçlüklerine yönelik eğitim alan eğitim elemanları özel ihtiyaçlarla da ilgilenirler. Sınıf öğretmenlerine çeşitli biçimlerde yardımcı olurlar: öğrencilerin okuma becerilerini tanımlama; bireyselleştirilmiş aktivite ve zaman kullanımı biçiminde öğrenme desteği sağlama; rehberlik ve danışmanlık sağlamak; esnek gruplar, eş zamanlı eğitim gibi esnek düzenlemeler konusunda sınıf öğretmenlerine yardımcı olurlar (Eurydice, 2011).

Ülkemizde ilkokul ve ortaokul düzeyinde sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin her bir öğrenci ile bireysel ilgilenmesini zorlaştırmakta, özellikle de bireysel ilgi gereken okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenmek çok zor olmaktadır. Ülkemizde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik okuma uzmanlarının bulunması bu konudaki aksaklıkları çözmeye etkili olabilir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kullanılan stratejilere bakıldığında;

2.1.3.4.1. Görsel temelli stratejiler

2.1.3.4.1.1. Görsel imgeleme

Öğrencilere okudukları materyalin görsel imgelerini oluşturmaları öğretildiği takdirde, anlama becerileri imgeleme vasıtasıyla gelişebilmektedir (Bender ve Larkin, 2003; Ellis ve Sabornie, 1988'den akt. Sarı, 2012). Bu stratejide öncelikle öğrencilerin düzeylerine uygun seçilen bir metni okumaları istenir. Daha sonra öğrenciler gözlerini kapar ve okudukları metinde yer alan olay ve kahramanlara ilişkin zihinsel imgelemeler yapmak suretiyle zihinsel tasarımlar üretirler.

2.1.3.4.1.2. Anlam ve öykü haritaları

Bu teknik anlama dayalı görsel temelli bir tekniktir. Bu teknikte öncelikle işlenen derse ilişkin bir kelime belirlenir ve merkeze yazılır daha sonra öğrencilerden beyin fırtınası ile bu kelime ile ilişkili kelimeler bulmaları istenir.

Bulunan kelimeler sırayla yazıldıktan sonra kelime havuzu oluşturulur. Oluşturulan kelime havuzundaki kelimeler kategorilere ayrılır ve bir harita şeklinde sistematik bir biçimde düzenlenir.

2.3.4.1.3. Destekli öğretim

Vygotsky, öğrenme sürecinin öğretilecek konuda daha ileri düzeyde olan biri tarafından “desteklenmesi” veya yapılandırılması gerekliliğini öne sürmüştür (Echevarria, 1995'den akt. Sarı, 2012). Bu görüşe göre anlamlandırma ve zihinsel şema oluşturmada sorunlar yaşayan öğrencilere rehber rolündeki bir uzman ya da öğretmenin öğrencinin bildiklerinden yola çıkarak, sorular sorma veya anlam haritaları kullanma süreçleri ile bilmediklerini öğrenmesini sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir.

2.1.3.4.2. İşitsel temelli stratejiler

2.1.3.4.2.1. İleri düzey düzenleme teknikleri

Okuma öncesinde okunulacak metin ile ilgili düşünme etkinlikleri, okunulacak metnin daha iyi anlamlandırılmasını olumlu etkilediğine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Bender, 2002; Mariage, 1995). Bu tekniğe göre okunulacak metinden önce metnin konusu veya başlığı belirlenir ve bu konuya göre öğrencilere sorular sorulur, örneğin okunacak metin engelli bir birey ile ilgiliyse okumadan önce öğrencilere; siz olsaydınız neler yapardınız? Siz olsaydınız ne hissederdiniz? Gibi sorular yönelmek öğrencilerin anlamalarını güçlendirecektir.

2.1.3.4.2.2. TWA stratejisi: (think before reading, while reading, after reading)

Bu strateji öğrencilerin metinler hakkında kendi kendilerine düşünüp metni yapılandırmalarını teşvik eder. Bu strateji genel olarak üç bölümden oluşmaktadır.

- 1- T(think before reading): metin okunmadan önce metnin konusu ve ne amaçla yazıldığı gibi düşünceleri kapsamaktadır.

- 2- W(think while reading): metin okudukça yeni bilgiler ile eski bilgileri ilişkilendirip zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır.
- 3- A(after reading): okunulan metnin ana fikrini ve metinden ne gibi çıkarımların yapılabileceğini kapsamaktadır.

Bu stratejilerin dışında okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik şu çalışmalar yapılabilir.

- Öncelikle öğrencinin okuma, yazma ve konuşma düzeyini belirlemek atılacak adımlar için çok önemlidir.
- Okuma sürecinde öğrenciye açık ve basit komutlar verme.
- Öğrencinin seviyesine uygun okuma kitapları seçip bu kitaplardaki metinleri resimlere bakarak öğrenci ile yorumlamak.
- Okutulan metinleri öğrencinin kendi kelimeleri ve cümleleri ile tekrar anlatmasını istemek.
- Okunulan parçadaki ana karakter hakkında öğrenci ile konuşmak
- Öğrencinin yaptığı hatalarda sabırlı davranıp hataları doğruları ile düzeltmek ve doğru okumalarda öğrenciyi uygun bir şekilde pekiştirmek.
- Öğrencinin bilişsel ve fiziksel özelliklerine uygun bir sınıf ortamı hazırlama.
- Öğrencinin bilişsel özelliklerine uygun materyal hazırlama.
- Öğrencinin okuma düzeyine ve gelişimsel düzeyine uygun program hazırlama.
- Diğer öğrencilere verilen öğretimden daha yoğun ve daha kontrollü eğitim verme.
- Öğrencilerde fonetik farkındalık yaratacak teknikler kullanmak.
- Öğrencilerde kelime dağarcığını artırıcı oyunlar oynamak.

Bunların dışında öğrenciye okutulacak kitapları seçerken dikkat edilmesi gerekenler ise şunlardır:

- Kitaplar öğrencinin yaşına ve bilişsel özelliklerine uygun olmalıdır
- Kitaplar öğrencinin ilgisini çekecek konulardan seçilmelidir
- İlk başlarda kısa cümleler ve kolay kelimelerden oluşan kitaplar seçilmeli ve öğrencinin okuması geliştikçe daha zor kitaplara geçilmelidir.

- İlk başlarda bol resimli ve az yazı olan kitaplar seçilmelidir.
- Okutulan kitaplarda yer alan resimlerin metin ile ilgili olmasına dikkat edilmelidir.
- Kitapların sayfalarının beyaz ve parlak olması yazıların daha okunaklı olmasını sağlar.

2.1.4. Akıcı Okuma

2.1.4.1. Tanımı ve terminolojisi

Akıcı okuma okunulacak metni duraksamadan çabuk bir şekilde ve tam olarak okumaktır. Akıcı okuyan kişiler metinlerde yer alan kelimeleri otomatik tanır ve duraksama yapmazlar. Akıcı okuma iyi okuyucuların, akıcılığa sahip olmama ise zayıf okuyucuların genel bir özelliğidir. Akıcı okuma sadece zayıf okuyucuları iyi okuyuculardan ayırmaz, aynı zamanda akıcı okumadan yoksun olan kişiler metinleri anlamakta da zorluk çekerler (Stanovich, 1991). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akıcı okumada zorlanmaktadırlar (Archer, Gleason ve Vachon, 2003'den akt. Sarı, 2012) Okuma ve yazmayı öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler hatasız ve hızlı okuma becerilerini geliştirdikleri zaman okuduğunu anlamada da başarılı olurlar (Begeny ve Silber, 2006).

2.1.4.2. Akıcı okumayı sağlamak için kullanılan yöntemler

Akıcı okumayı geliştirmeye ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır (Mastropieri, Leinart ve Scruggs, 1999). Akıcı okumada en çok kullanılan teknikler tekrarlayıcı okuma, eşli okuma, yankılı okuma ve fernald yöntemidir.

2.1.4.2.1. Tekrarlayıcı okuma

Tekrarlayıcı okuma bireysel veya grup ile yapılan, okuma güçlüğü olan öğrencinin önce akıcı okuyan biri ile birlikte metin üzerinde çalışmasını daha sonra ise kendi başına okuması süreçlerini içeren bir yöntemdir. Bu yöntemde okuma güçlüğü olan öğrenci kendi başına okuma sürecinde akıcı okuyana kadar okuma işlemine devam eder. Öğrencilerin bir okuma parçasını akıcı okuyabilene kadar okuması öğrencilerin: Kendilerine olan güvenlerinin artmasına, okuma hızlarının artmasına ve kelimeleri tahmin edebilme

yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur (Support to Basic Education Project, 2004).

Sınıf ortamında örnek eşler bulunarak hedef öğrencilere sesli okuma yaptırılır. Usta okuyucular uygun okuma hızları ile örnek okuma modelleri oluştururlar. Eşler aynı zamanda diğer öğrencilere bağımsız okuma öncesi etkili bir ön izleme yapma fırsatı sağlarlar (Gut, Bishop-Goforth ve Farmer, 2004).

2.1.4.2.2. Eşli okuma

Eşli okuma adından da anlaşılacağı gibi okuma güçlüğü olan öğrencinin akıcı okuyan birisi ile beraber metni okumasına dayanan bir yöntemdir. Eşli okuma yönteminde öğrenci aktif katılım sağladığı için bu yöntem diğerlerine göre uzun zaman almaktadır. Öğrencinin kendine güven kazandığında bölümleri okumaya başlamasına olanak sağlamak için öğretmen ve öğrenci, hazırlanmış bir düzeni takip ederler (Support to Basic Education Project, 2004). Uygulamada seçilecek kitap öğrencinin seviyesine uygun ya da seviyesinin biraz üstünde olabilir. Eşli okuma yöntemi öğrencinin metni aile bireylerinden birisi, öğretmeni ya da akıcı okuyan bir arkadaşı ile birlikte okumasına dayanmaktadır.

2.1.4.2.3. Yankılı okuma

Yankılı okuma, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesine denilmektedir (Güneş, 2007). Yankılı okuma sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır;

- Öğrenciye bir cümleyi ya da yan cümleyi okuyun.
- Metnin içindeki ifadeleri vurgulayarak ve akıcı bir şekilde okuyun.
- Okurken bir yandan da takip edin.
- Okumayı bitirdikten sonra aynı bölümü öğrenciye de okutun (Support to Basic Education Project, 2004).

2.1.4.2.4. Fernald yöntemi

Fernald metodu görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal duyuların eşgüdüm içinde çalışması ile birlikte kullanılan sistematik ve çok duyuşsal bir yaklaşımdır. Fernald yöntemi, kelimelerin bütün olarak öğretilmesini savunmaktadır. Bu yöntemin uygulanması için ele alınan çocukların işitsel olarak duydukları kelimenin anlamını bilmeleri, yazıya aktarırken zorlanmaları ve kelimenin biçimini bilememeleri gerektiği söylenebilir. Kelimenin biçimi, işitsel olarak sözü geçen kelimenin yazıya aktarılırken ayırt edilmesi ve tanınması ile gerçekleşir (Miccinati, 1979'den akt. Karasu, 2007).

Fernald yöntemi okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uygun bir yöntemdir. Bu yöntemde öncelikle çocukların sıklıkla yazdığı kelimeler kullanılmalıdır (Yangın ve Sidekli, 2006). Bu yöntem uzman kişiler tarafından uygulanmalıdır ve izlenmesi gereken basamaklar atlanılmadan sırası ile işlenmelidir. Çoklu duyuşsal fernald metodu zihin engelli öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinde etkili olmasından dolayı öğrencilere bu tip beceriler kazandırılmasında kullanılması gereken başarılı bir yöntemdir (Ahmadi vd., 2013).

Fernald tekniği, Grace Fernald tarafından önerilmiş ve genellikle VAKT (görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal) ya da izleme metodu olarak bilinen multi-sensori bir sistem olarak okumayı geliştirmeye dahil edilmiştir. Fernald metodu kas duyusuna vurgu yapan en önemli metotlardan biri olup okuma ve yazmanın yanı sıra konuşma becerilerinde de kullanılmaktadır (Ahmadi vd., 2013). Fernald yöntemi, kelimeyi izlerken ve yazarken mümkün olduğu kadar seslendirmeyi de gerektirir. Bazı çocuklar harfi duyulacak biçimde söylemekten ziyade fısıldama şeklinde kendi kendine okur. Bazı çocuklar ise kelimenin tamamını söylemeden ya kelimeyi eksik okurlar ya da ilave yaparak okurlar (Blau ve Blau'den akt. Miccinati, 1979).

Fernald yöntemi şu 5 aşamadan oluşmaktadır.

1. Öncelikle öğrenciye onun başarısını garanti altına alacak yeni teknikler ile birlikte okumayı öğreneceği anlatılır ve öğrencinin kendi seçeceği bir kelime ile

öğrenmeye başlanmalıdır bu sayede öğrencide öğrenmeye karşı bir heves meydana gelir.

2. Öğretmen öğretilecek kelimeyi 15x10 cm boyutundaki bir kağıda yazar ve öğrenci bu kağıda bakar bu sırada öğretmen kağıtta yazan kelimeyi telaffuz eder.

3. Öğrenci kağıtta yazan kelimeyi parmakları ile takip ederken bir yandan da telaffuz eder ve bu uygulama bir kaç kez tekrarlanır. Daha sonra öğrenci kelimeyi söylerken bir yandan da farklı bir kağıda yazmaya başlar.

4. Bu basamakta, kağıda bakmadan öğrenci hafızadan kelimeyi yazabilir. Eğer yazımda yanlışlık varsa parmakla tekrar ve söyleme basamakları tekrarlanır. Eğer öğrenci ezberden yazıp söyleyebiliyorsa bir kutuya okunan kelimeler konulup ileriki süreçlerde kelimeler ile hikaye yapımı için saklanır.

5. Bir sonraki evrede kelimeleri çizme işlemi öğrenme için çok gereksinim duyulan bir süreç değildir. Şimdi öğrenciler kelimeleri öğrendi ve artık kelimeye bakıp bunu okuyabilir ve yazabilir. Bu süreçlerden sonra öğrenci artık parmak ile tekrara gereksinim duymadan gördüğü kelimeleri öğrenip yazabilir (Faryar, Rakhshan, 1988'den akt Ahmadi vd.2013).

Miccinati, (1979)' a göre Fernald yönteminde yer alan süreçlerden bir kısmı bazı öğrenciler için uygundur. Bu gerekçeden dolayı öğretmenlerin öğrencileri iyi gözlemleyip performansına uygun hareket etmesi gerekmektedir. ayrıca sadece fernald yöntemi kullanılmamalı bununla birlikte diğer yöntemlerden de yardım alınmalıdır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Yurt dışı araştırmalar

Ülkemizde okuma güçlüğü olan çocuklarla yapılmış olan ilk çalışmada; Razon (1976) birinci sınıfa devam eden, zeka yönünden bir sorunu olmamasına karşı okuma-yazma öğrenememiş 100 çocuğa ve okuma yazma bilen 60 çocuğa zeka, okuma, şekil yapma, karmaşık şekli kopya etme, yönleri farklı işaretleri akılda tutma, küp şekilleri oluşturma, farklı sesleri telaffuz edebilme, algılama, ritim tekrarı, dil, lateralleşme, Chassagny kareleri, kendi bedeninde sağ-sol tayini ve okumaya hazırlık gibi 13 test uygulamıştır. Bu testler kullanılarak iki grup karşılaştırılmış ve sonuçta; dil testinin bir bölümü olan resimleri kullanışlarına göre; tanımlama ile lateralleşme testi puanları dışında iki grubun tüm test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, okuma güçlüğü olan grubun daha düşük puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (akt; Şenel 1998).

Manrique ve Signorini (1994) çalışmalarında okuma güçlüğü olan ve olmayan birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlamlı sözcükleri (düzenli ve düzensiz) okuma puanlarının, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerden düşük olduğunu bulmuşlardır.

Wimmer ve Goswami (1994) çalışmalarında Almanca ve İngilizce konuşan 7, 8 ve 9 yaşlarındaki çocukları, okuma becerileri açısından karşılaştırmışlardır. Anlamsız sözcükleri okumada, Almanca konuşan çocukların tüm yaş gruplarında İngilizce konuşanlara göre daha az hata yaptıkları ve Okuma sürelerine bakıldığında Almanca konuşan çocukların anlamlı ve anlamsız sözcük okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sürenin yaş ilerledikçe azaldığını belirtmişlerdir.

Wimmer vd. (1998) 20 okuma güçlüğü olan ve 27 okuma güçlüğü olmayan öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü olan çocuklarda otomatik beceri eksikliğine yönelik hiçbir kanıt bulunamamıştır. bu çocuklar dengeleme görevlerinde hiç farklılık göstermezken sözel olmayan görevlerde de çok az farklılık göstermiştir. Ayrıca dislektik çocukların uzun ve tanıdık olmayan

kelimeleri akranları kadar okuyabildiğini ancak kısa ve tek kelimeleri daha yavaş okuduklarını bulmuşlardır.

Rodrigo ve Jimenez (1999) çalışmalarında 87 okuma güçlüğü olan ve 45 okuma güçlüğü olmayan 132 öğrencinin sözcük okuma becerilerini incelemiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin daha çok okuma hatası yaptığı belirlenmiş ve bu durum okuma güçlüğü olan öğrencilerin ses bilgisel işlemlerdeki becerilerinin zayıf olmasıyla açıklanmıştır.

Gayan ve Olson (1999) çalışmalarında okuma güçlüğü ile kalıtım arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 1031 ikiz ile yapılan çalışmada 618 ikizin en az birinde okuma güçlüğü bulunmakta geri kalan 413 ikizde ise okuma güçlüğü bulunmamaktadır. Çalışma sonucunda kalıtımın okuma güçlüğü üzerindeki etkisi saptanmış ve kalıtımın dışında çevresel faktörlerinde okuma güçlüğüne etkisi ortaya konulmuştur.

Jenkins ve arkadaşları (2003) çalışmalarında 24 okuma güçlüğü olan ve 85 okuma güçlüğü olmayan 109 öğrencinin okuma hızlarını ve doğruluklarını karşılaştırmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğu okuma güçlüğü olmayan öğrencilerinkinden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon (2004) çalışmalarında okuma güçlüğüne yol açan sebepleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okuma problemleri yaşayan öğrencilerin yetersiz eğitim almaları ve yetersiz deneyimlere sahip olmasının okuma problemlerine yol açtığı tespit edilmiştir. Araştırmada okuma problemlerinin sadece eğitimsel uygulamalara bağlı olmadığı genetik faktörlerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Miller ve Schwanenflugel (2006) çalışmalarında 80 öğrencinin okuma akıcılıklarını, okuduğunu anlamalarını ve prozodik okumalarını değerlendirmişlerdir. Hızlı ve doğru okuyan öğrencilerin prozodik okumalarının da daha iyi olduğunu; prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Yurt dışı yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle okuma güçlüğü bulunan ve bulunmayan öğrenci gruplarının karşılaştırıldığı ve okuma güçlüğü

olan öğrencilerin gerek okuma hızlarında gerekse okuduğunu anlamada okuma güçlüğü bulunmayan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldığı ortaya koyulmuştur.

2.5.2. Yurt içi araştırmalar

Korkmazlar (1992) çalışmasında; öğrenme sorunları olan normal zekalı, 6-11 yaşlarındaki 30 ilkokul öğrencisini yaş, cinsiyet, okul tipi, ana-baba eğitim düzeyleri eşleştirilmiş ve 30 öğrenciden oluşan kontrol grubu ile karşılaştırmıştır.. Çocukların 1 dakikada okudukları sözcük sayısı ortalamalarının öğrenme güçlüğü olan grubun aleyhine olduğu bulunmuştur. Bunun yanında okurken; satır atlama, harf-hece atlama, ters çevirme, yer değiştirme, heceleyerek okuma, harf karıştırma, yazıda ise; b-d-p, g-ğ-y, s-z, m-n, d-t, f-v, g-k, 1-r-n ve noktalı harfleri karıştırma tarzı hatalar yapıldığını bulmuştur.

Tazebay (1995) çalışmasında ilkokul üçüncü, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerini incelemiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Ankara ili merkezde ilkokul 3. ve 4. Sınıfta okuyan 192 öğrenci ile yaptığı çalışmada üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en çok parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir. Sesli okuma yaparken üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir. Sessiz okuma yaparken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en çok gösterdikleri olumsuz okuma davranışları kalemle ve parmakla sürmedir. Sesli okuma yaparken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dakikada ortalama 80.65 sözcük okumuşlardır. Örnekleme giren öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 139.2 en yavaş okuyanı ise 21.75 sözcük okumuştur. Sessiz okuma yaparken, örnekleme giren öğrenciler dakikada ortalama 97.19 sözcük okumuş, bu öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 224.73, en yavaş okuyanı ise 32.53 sözcük okumuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin

sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark, sessiz okuma lehine, anlamlı bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Örnekleme giren öğrencilerin sesli okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından "Telaşlı olma", "Dik oturmama", "Noktalamaya uymama", "Heceleyerek okuma" ve "Okuduğu yeri kaybetme" okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından hiç biri okuduğunu anlama puanını anlamlı düzeyde etkilememiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken "Sözcüğü yanlış okuma", "Yeni bir sözcük ekleme", "Sözcüğü atlama", "Sözcüğü okuyamama" hataları okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir. Örnekleme giren öğrencilerin sesli okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından "Başım sallama", "Sinirli olma", "Parmakla sürme", "Dik oturmama", "Dudak yalama", "Noktalamaya uymama", "Heceleyerek okuma" ve "Okuduğu yeri kaybetme" okuma hızlarını anlamlı düzeyde azaltmaktadır. Örnekleme giren öğrencilerin sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından "Dudak kırıdatma" ve "Dudak yalama" okuma hızlarını anlamlı düzeyde azaltmaktadır. Sonuçlarına ulaşmıştır.

Acat (1996) çalışmasında 300 4. sınıf ilkökul öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için; okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan "sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilmeyi ayrı ayrı ölçecek 20 soruluk okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan "Sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme" ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sesli okumada "gereksiz duraklamalar yapma" güçlüğü, sessiz okumada ise "konuşma organlarını hareket ettirme" güçlüğü ile en fazla karşılaştığı gözlenmiştir. En az karşılaşılan güçlük parmakla ya da kalemle takip ederek okuma güçlüğü olmuştur. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, en yüksek

düzeydeki ilişki "kelimeleri atlama" güçlüğü ile görülürken, "parmakla ya da kalemle takip ederek okuma" güçlüğü ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlama düzeyi ile, iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Şenel (1998) çalışmasında okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencileri; sesli okuma-anlama, okuma hızı, dislektik özellikler ve okurken yaptıkları hata türleri yönünden karşılaştırılmışlardır. Okuma güçlüğü olan grup; hastanelerin ilgili bölümlerince okuma güçlüğü veya okuma güçlüğü ve DEAHB (dikkat eksikliği ve aşın hareketlilik bozukluğu) tanısı almış 33 ilkökul öğrencisinden oluşmuştur. Okuma güçlüğü olmayan öğrenci grup ise okuma güçlüğü olan gruptaki öğrencilere benzer sınıf düzeyi, yaş grubu, SED'e ve cinsiyete sahip öğrenciler arasından seçilmiştir. Okuma güçlüğü olmayan ilkökul öğrencilerinin sesli okuma-anlama puanlarının, okuma hızlarının ve dislektik özelliklerinin; sınıf düzeyi, yaş ve SED arttıkça olumlu yönde değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyetin ise gerek okuma düzeyi, gerek dislektik özellikler yönünden anlamlı farklılığa yol açan bir değişken olmadığı görülmüştür. Dislektik özelliklerin anlama puanının %46'sını, sesli okuma puanının ise %48'ini yordadığı belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan ve olmayan grupların karşılaştırılması sonucunda ise okuma güçlüğü olan grupların sesli okuma-anlama puanlarının daha düşük, okuma hızlarının daha yavaş, dislektik özelliklerinin de (uyaklı kelimeleri belirleme dışında) daha fazla olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan ve olmayan grupların okurken yaptıkları hata türlerinin de benzer olduğu görülürken, okuma güçlüğü olan gruptakilerin hata sayılarının ve hata türlerinin daha çok olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak dislektik özelliklerin, okuma güçlüklerindeki önemi kabul edilmekle birlikte fonolojik farkındalık kuramının belirttiği okuma güçlüğü olan ve olmayan gruplar arasındaki farkın uyaklı kelimeleri belirlemede yeterli olmadığı görülmüştür. Okuma güçlüğü olan grupların sahip oldukları dislektik özelliklerin sonucunda okuma dışındaki diğer akademik alanlarda da güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Vanlı (1998) çalışmasında 7-9 yaş arasındaki 18 dislektik erkek çocuğu zekâ, yaş ve SED açısından eşleştirilmiş 18 okuma güçlüğü olmayan erkek çocukla karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda dislektik olan çocukların okuma

hatalarının yanı sıra yazmada da hatalar yaptıklarını bu hatalar içinde en çok görülenlerin ise eksik/yanlış harf ve hece yazma, harf/hece döndürme, kelimeleri bitişik yazma, anlamsız kelime yazma, harf/hece ekleme türünde hata yaptıklarını bulmuştur. Bu çocukların okurken ve yazarken de en çok, g-y, ö-ü, ş-s gibi biçimsel olarak birbirine benzeyen harflerle s-z, ı-a, t-d gibi fonetik açıdan birbirine benzeyen harfleri karıştırdıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz (2000) çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisini değerlendirmek üzere İstanbul'daki bir ilkokuldan 30 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin en çok "tekrar" hatasını yaptıklarını bunu "yanlış okuma", "bırakma", "tekrar düzeltme" ve "ekleme" hatalarının izlediğini bulmuştur. Ekleme, bırakma, yanlış okuma, tekrar hataları ile okuduğunu anlama puanı arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni ile anlama başarısı arasında bir ilişkinin bulunmadığını, ortalamalarının eşit olduğunu sonuçlarına ulaşmıştır.

Baydık (2002) çalışmasında Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve olmayan birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma stratejilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden 21 okuma güçlüğü olan ve 21 okuma güçlüğü olmayan çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar tek harf isimlendirme, anlamlı (tanıdık) sözcük ve bu sözcüklerden üretilmiş anlamsız sözcükler (görsel benzeyen ve görsel benzemeyen) okuma işlemlerinde test edilmiştir. Okuma güçlüğü olan grup için her sözcük okuma işlemindeki okuma puanı ile okuma süresi arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Okuma güçlüğü olmayan grup için okuma puanı ile okuma süresi arasındaki bu ilişkiler anlamlı ve görsel benzeyen sözcükler için orta düzeyde negatif iken görsel benzemeyen sözcükler için ilişki bulunmamıştır. İlişkisiz örneklem t testi sonuçları grupların harf tanıma puanlarının arasında anlamlı farklılığının olmadığını göstermiştir. Okuma güçlüğü olmayan grupta anlamlı sözcüklerin bütünsel strateji kullanılarak ve anlamsız sözcüklerin ise fonolojik stratejiyle okunduğu sonucuna varılmıştır. Okuma güçlüğü olan çocuklar tüm sözcük listelerini fonolojik strateji kullanarak okumakla birlikte, anlamsız sözcük

okumada kontrol grubu ile karşılaştırıldıklarında iyi performans göstermemişlerdir. Okuma güçlüğü olmayan çocukların sözcük okuma stratejilerini normal gelişimde kazandıkları ve kullandıkları bununla birlikte, güçlüğü olan çocukların ise fonolojik stratejiye hakim olmadıkları ve bütünsel olarak okudukları sözcük sayısının sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bingöl (2003) çalışmasında Ankara'daki ilkokul ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranını belirlemeye ve tarama amacıyla kullanılabilir bir öğretmen formu geliştirmeye yönelik farklı sosyoekonomik düzeylerde öğrencilerin bulunduğu, Ankara'daki üç ilköğretim okulundaki, toplam 25 öğretmenle çalışmıştır. Öğretmenlere 46 maddenin yer aldığı bir anket verilerek, sınıflarında bulunan 514 kız ve 615 erkek, toplam 1129 çocuktaki gelişimsel disleksi oranını saptamaları istenmiştir. Anketler öğretmen bilgi formu, gelişimsel disleksi ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunu belirlemeye yöneliktir. Öğretmen bilgileri doğrultusunda edinilen verilerin sonucunda 34 çocukta okuma sorunu olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan değerlendirmeler sonucunda; 34 çocuktan sadece 13ü saf gelişimsel disleksi, 10 tanesi ise disleksi-artı sendromu (disleksi ve dikkat eksikliği hiperaktivitenin bir arada olması) tanısı almışlardır. Üç okuldaki 1129 öğrenciden 23 (%2) tanesinin disleksi tanısı aldığı, bunların cinsiyet dağılımlarının ise; 7 kız (%1.4) ve 16 (%2.6) erkek olduğu belirlenmiştir.

Gülerer ve Batur (2004) yaptıkları çalışmada bireyleri yanlış okumaya yönelten sebeplerle yanlış okuma tutum ve davranışlarının nedenleri ve çözüm yollarını araştırmışlardır. Özellikle öğrenme sorunlarından olan benzer kelimeleri karıştırma ve benzer harfleri karıştırma gibi sorunlara çözüm önerilerin sunulduğu çalışmada özellikle öğretmenlerin uygulaması gereken yöntem ve tekniklere dikkat çekilmiştir.

Yiğiter (2005) 164 sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalışılan sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin

bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının ise; özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunurken, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Güzel-Özmen (2005) çalışmasında okuma güçlüğü olan iki öğrencinin okuma hızlarını farklı farklı metinler kullanarak karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Okuma güçlüğü olan öğrencilerin içeriklerini daha önceden bildikleri metinleri daha hızlı okudukları bulgulanmıştır.

Baydık (2006) derleme çalışmasında sözcük okuma gelişimi ve stratejileri betimlemiş ve alfabetik/sesbilgisel okumanın okuma gelişimindeki önemini araştırmıştır. Araştırma sonucunda sözcük okuma gelişiminde alfabetik/sesbilgisel stratejinin kazanımı çok önemli olduğunu, bu stratejinin gelişmediği kişilerin ise sözcükleri okuyamadıkları gibi bütünsel okudukları sözcük dağarcıklarını da geliştirip otomatik ve hızlı okuyamadıkları bulgulanmıştır.

Yangın ve Sidekli (2006) ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisinin incelediği çalışmada Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ortam ve seslendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Fernald tekniğinin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkili olduğu bulgulanmıştır.

Yılmaz (2006) Ankara ilinde 4 öğrenci ile yaptığı çalışmasında okuma güçlüğü çeken öğrencilere 3. Sınıf Türkçe kitabında yer alan okuma metinlerini okutmuştur. Öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda

tamamlanmıştır. Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. Sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile yapılmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilere Türkçe ders kitabında olan metinler okutulmuş ve her bir öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Akyol ve Temur (2008) 18 öğrenciyi kapsayan araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin en çok heceleme, ekleme, tekrarlama, kendini düzeltme ve yanlış okuma hatalarını yaptıkları belirtilmiştir.

Yılmaz ve Köksal (2008) Yaptıkları çalışmada 4 okuma güçlüğü bulunan öğrenci ile çalışmış ve okuduğunu anlamının geliştirilmesinde tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 3 aylık eğitim ile tekrarlı okumanın okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulgulanmıştır.

Yılmaz (2009) çalışmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelenmiştir. Okuma güçlüğü çeken 4 öğrenci ile yapılan çalışmada Tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan 3 aylık bir eğitimin sonunda öğrencilerin okuma hataların da önemli derecede bir azalma olduğu bulgulanmıştır.

Dağ (2010) çalışmasında 5. Sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü olan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin katkısı incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akyol (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 3P yönteminin öğrencinin okuma düzeyini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) 128 öğrencinin (64 okuma güçlüğü olan ve 64 okuma güçlüğü olmayan) yer aldığı çalışmada öğrencilerin okuma becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha yavaş okudukları ve daha fazla okuma hatası yaptıkları bulunmuştur. Araştırma sonucunda

sözcüğü yanlış okuma, harf karıştırma, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve pozisyon değiştirme gibi hataların okuma güçlüğü çeken öğrenciler tarafından çok yapıldığı bulgulanmıştır.

Sidekli (2010) Ankara ilinde 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenciyle yaptığı çalışmada okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin en sık yaptığı hataların sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme olduğunu ifade etmiştir.

Musa Taşkaya (2010) çalışmasında ilköğretimde okumakta olan ve bedensel, zihinsel ve psikolojik herhangi bir özrü olmayan bir öğrencide görülen okuma problemlerin çözümünde renkli metin kullanmanın etkisini araştırmıştır. Araştırmada 4. Sınıfa devam eden ve okuma problemleri yaşayan bir öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamada Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker'dan (1988) uyarladığı kelime anlama ve yüzdeliği belirleme kılavuzu ve May (1986)'dan uyarlanan seslendirme ve ortam ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimde renkli metinlerin kullanılmasının okuma problemlerinin giderilmesinde olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Baydık (2011) 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve 39 öğretmenin katıldığı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlamada kullandıkları öğretim uygulamalarının ve öğrencilerin kullandıkları üstbilgi okuma stratejilerinin incelendiği çalışmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve ekran aracılı öğretim olduğu belirtilmiştir.

Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin birçok okuma güçlüğüyle karşılaştığı ve bunları gidermek için çeşitli

uygulamalara başvurdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarını kısmen de olsa etkili gördüğü ancak kendilerini tam anlamıyla yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi için velilere, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik uygulamaya dayalı seminerler düzenlenmesi veya öğretmenlerin öğrencilerine model oluşturabilecekleri uygun ortamların oluşturulması gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.

Ateş ve Yıldız (2011) 99 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin yer aldığı çalışmada öğrencilerin okuma akıcılıklarını incelemişlerdir. Öğrencilerin en çok yaptığı okuma hataları ise tekrar ve yanlış okuma hataları olduğu bulgulanmıştır.

Fidan ve Akyol (2011) hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisi on bir yaşındaki bir kız öğrencinin okuma becerileriyle ilgili yetersizliklerinin tespiti ve giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada Akyol (2006) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan yanlış analizi envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü çeken öğrencinin uygun okuma stratejileri ile okuma problemlerinin azaltıldığı tespit edilmiştir.

Koç (2012)'un Konya ili merkezde çalışan 100 sınıf öğretmeni ile yaptığı ve ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelendiği çalışmada öğretmenlerin ne gibi uygulamalar yaptığı konusunda, öğretmenlerin çoğu; bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıklarını, bu öğrencileri kendilerine yakın oturttuklarını, başarılı öğrencinin yanında oturttuklarını ya da başarılı öğrenciye çalıştırdıklarını, sınıf içi etkinliklerde sorumluluk verdiklerini ve ailesi ile görüşerek aileyi bilinçlendirdiklerini, görsellerden yararlanarak anlattıkları Ayrıca bazı öğretmenlerin de ödülleri teşvik ettiklerini, rehberlikle çalıştıklarını, göz teması kurduklarını, kendilerini farklı hissetmemeleri için arkadaşlarından farklı davranmadıkları belirtilmiştir.

Baydık, Ergül ve Bahap (2012) 39 üçüncü sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerde en sık rastladıkları okuma akıcılığı hatalarının noktalama işaretlerine dikkat etmeme,

sözcüğü yanlış okuma, sözcükten harf-hece atma, iki saniyeden uzun takılma ya da yavaş okuma, sözcüğe harf-hece ekleme, hece/sözcük tekrarı, okuduğu yeri kaybetme, yerine sözcük koyma) ve sözcük atlama olduğunu belirtmişlerdir.

Seçkin (2012) yılında yaptığı çalışmada okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Duran (2012) çalışmasında akıcı okuma problemi olan 4. Sınıf öğrencisi ile üç ay boyunca çalışmış ve öğrencinin sesli okuma becerisinin gelişimi değerlendirmiştir. Araştırma sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten % 85'e çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinde ise önemli gelişmeler gözlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu görülmüştür.

Seçkin (2012) çalışmasında Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, doğruluklarını, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan öğrenci incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Ergül (2012) çalışmasında okuma becerilerini sınıf düzeyinde kazanamamış üçüncü sınıf öğrencilerinin alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullardaki eksikliği incelenmiş ve okuma performansları öğrenme güçlüğü riski açısından incelenmiştir. 112 öğrenci ile yapılan çalışmada endişe düzeyindeki öğrencilerin, beklentilere uygun olarak, hem doğru okumada hem de hızlı okumada düşük bir performans sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca bağımsız düzeydeki öğrencilerin doğru okumada sınıf düzeyine uygun veya yakın bir performans göstermelerine rağmen hızlı okumada sınıf düzeyinin oldukça gerisinde kaldıkları dikkati çekmiştir.

Kocaarslan (2013) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersinde yaşamış olduğu okuduğunu anlama güçlüğüne ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları durumun ön bilgilerin okuma ortamına getirilmemesi olduğunu, öğretmenler öğrencilerinin çoğunun ana fikir bulmada, neden sonuç ilişkisi kurmada, metindeki bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğunu, sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin bilmediği çok sayıda kelime içerdiğini ve okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan okuyucu özelliklerini; okuma alışkanlığının olmaması, kelime hazinesinin yetersiz olması, noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermeme, konuşma dilini doğru ve etkin kullanmama, hızlı okumaya öncelik verme, dikkat eksikliği, okumadan zevk almama, motivasyon eksikliği, okuma sırasında hayal gücünü kullanamama, yerel ağız (şive) kullanımı, ön bilgi yetersizliği ve zihin tembelliği olarak sıralamıştır. Ailenin okuma çalışmalarına destek vermemesi, okuma ortamını oluşturmaması, aile ortamında iletişim eksikliği ve yaşanan sosyal çevredeki dilin niteliğinin de okuma güçlüğüne yol açan sebepler olduğu da araştırmanın bulgularındandır.

Kaman ve Şahin (2013) çalışmalarında İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkililik düzeyinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada May (1986)'a ait olan "Hata Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma stratejisinin okuma becerisini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Yıldız (2013) çalışmasında okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini araştırmış ve okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını bulgulamıştır.

Doğan (2013) 48 Türkçe ve sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Yurt içinde yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında genellikle iki boyuta ağırlık verildiği görölmektedir. Çalışmaların büyük bir kısmı okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılmasına dayanmakta olup bu karşılaştırmalarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin gerek akıcı okumada, gerek okuduğunu anlamada gerekse iletişim boyutlarında sorunlar yaşadıkları bulgulanmıştır. Çalışmaların diğer bir kısmını ise öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Bu çalışmalara göre öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve yapılması gereken eğitsel uygulamalar boyutlarında yetersiz oldukları bulgulanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmalarda genel olarak nicel ya da nitel yöntemlerden birisi kullanılmaktadır. Ancak eğer istenilirse nitel ve nicel yöntemler ya da teknikler birleştirilebilir (Glesne, 2013). Araştırma deseni uygunsa hem nitel hem nicel yöntemler bir arada kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu birleşime karma araştırma adı verilmiştir. Karma araştırma nitel ve nicel yöntem ya da paradigmalardan karması bir yaklaşımdır (Balci, 2013a). Karma araştırma yöntemi nitel ve nicel araştırmaları birleştirme gücüyle beraber her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi sebebiyle tercih edilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada karma yöntemlerden Gömülü desen (Embedded Design) kullanılmıştır. Gömülü desenlerde araştırmanın temel sorusu için nicel veya nitel veri toplanırken bu verileri desteklemek amacıyla diğer türden veriler toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2010'dan akt. Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada temel olarak nicel yöntem benimsenmiş olup nitel veriler ile de nicel sonuçlar desteklenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında hazırlanan "okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ölçeği-öğretmenlere yönelik- (OGİBÖ)" ve öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılması gereken eğitsel uygulamaları belirlemek amacı ile "okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları ölçeği (OGEUİAÖ)" kullanılmıştır.

Ölçekten elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın diğer boyutunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). “Nitel araştırmacılar araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları, doğal ortamında incelediklerini, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından fenomenayı (olguyu) anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olduklarını ileri sürmektedir” (Denzin ve Lincoln 1988’den akt. Ekiz, 2009: 31).

Araştırmada öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik eğitsel uygulamalara ilişkin görüşlerinin toplanmasında açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Diğer taraftan okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu uygulamaların etkililiğine ilişkin görüşlerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerini almada araştırma kapsamında hazırlanan “öğretmenler için okuma güçlüğüne yönelik açık uçlu soru formu” ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu uygulamalara ilişkin görüşlerini almada “öğrenciler için okuma güçlüğünde kullanılan uygulamalara ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin görüşlerini almada video kayıt ile veri toplama aracı desteklenmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan, tüm ilkokullardaki sınıf öğretmenleri (1, 2, 3 ve 4.) oluşturmaktadır. Denizli ilinde toplam 1678 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır (N: 1678). Araştırmada evrenin tamamına ulaşamayacağından evrenden bir örneklem kesiti seçilmiştir. “Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir” (Karasar, 2005: 110-111).

Araştırmada olasılıklı örnekleme türlerinden küme örnekleme türü kullanılmıştır. Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 1994). Çalışmada örneklemin evreni temsil etmesi bakımından Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü çizelgesi kullanılmıştır. Çizelgeye bakıldığında 0.05 örnekleme hatası ve 5000 evren için 357 sayısı örneklem için yeterli görülmektedir.

Çizelge 3.1 : Örneklem büyüklüklerine ilişkin çizelge

Evren Büyük- lüğü	+ 0.03 örnekleme hatası (d)			+ 0.05 örnekleme hatası (d)			+ 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s: 50

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Denizli ili merkez ilçe ve ilçelerde görev yapan 359 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (n:359). Çalışmanın nicel boyutunda kullanılan diğer ölçek (OGİBÖ) için ise örneklem olarak 339 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda nicele katılanlar arasından gönüllü olarak seçilen 60 öğretmenden görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda Denizli ilinden toplam 60 sınıf öğretmenine açık uçlu soru formu uygulanmıştır (n:60). Soru formları araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Formlar ders saatleri dışında yapılmış olup öğretmenlere 30-35 dakikalık bir süre tanınmıştır. Soru formu uygulanan öğretmenlerin nicel örnekleme yer alan öğretmenlerden olmasına dikkat edilmiştir.

Öğretmenlerden alınan görüşlerin destekleyici olarak ise okuma güçlüğü yaşayan 10 öğrenciden görüş alınmıştır. Öğrencileri belirlemede sınıf öğretmenlerinin ve ailenin bilgilerine başvurulmuştur. Bu görüşlerde öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle soru formunun yanı sıra araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmacı veri kaybını önlemek için görüşmeleri video ile kayıt altına alıp daha sonra bunları bilgisayar ortamına aktarmıştır.

Araştırmanın örnekleme ilişkin kişisel bilgiler çizelgelerle gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin cinsiyetine ilişkin bilgiler çizelge 3. 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2: OGEÜAÖ'ü uygulanan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin çizelge

Cinsiyet	N	Yüzde
Erkek	164	%45,7
Kadın	195	%54,3
Toplam	359	%100,0

Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin %45.7'si erkek, %54.3'ü kadındır. Öğretmenlerin 164'ü erkek, 195'i ise kadındır. Çizelgede görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyete göre dağılımları büyük farklılıklar göstermemektedir.

Çizelge 3.3: OGİBÖ'ü uygulanan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin çizelge

Cinsiyet	N	Yüzde
Erkek	159	%46,9
Kadın	180	%53,1
Toplam	339	%100,0

Çizelge 3.3'e bakıldığında öğretmenlerin %46,9'u erkek, %53.1'i kadındır. Öğretmenlerin 159'u erkek, 180'i ise kadındır.

Çizelge 3.4: Açık uçlu soru formu uygulanan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin çizelge

Cinsiyet	N	Yüzde
Erkek	36	%60,0
Kadın	24	%40,0
Toplam	60	%100,0

Çizelge 3.4'e bakıldığında öğretmenlerin %60'ı erkek, %40'ı kadındır. Öğretmenlerin 36'sı erkek, 24'ü ise kadındır.

Çizelge 3.5: Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan okuma güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin çizelge

Cinsiyet	N	Yüzde
Erkek	6	%60,0
Kadın	4	%40,0
Toplam	10	%100,0

Çizelge 3.5'e bakıldığında öğrencilerin %60'ı erkek, %40'ı kadındır. Öğrencilerin 6'sı erkek, 4'ü ise kadındır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekte çalışma yıllarına (Kıdem) ilişkin bilgiler çizelge 3.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.6: Sınıf öğretmenlerinin çalışma yıllarına ilişkin çizelge

Kıdem Yılı	N	Yüzde
1-5	38	%10,6
6-10	41	%11,4
11-15	67	%18,7
16-ve üstü	213	%59,3
Toplam	359	%100,0

Çizelgeye göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 16 ve üstü kıdem yılına sahiptir. Bunun sebebi araştırmanın Denizli merkez ilçelerde yapılması ve

bu ilçelerde genellikle kıdemli öğretmenlerin görev yapması olabilir. Çizelgeye bakıldığında öğretmenlerin 38'i 1-5 kıdem yılına, 41'i 6-10 kıdem yılına, 67'si 11-15 kıdem yılına, 213'ü ise 16 ve üstü kıdem yılına sahiptir. Kıdem yılı 1-5 olan öğretmenler tüm öğretmenlerin %10.6'sını, 6-10 yıl olanlar %11.4'ünü, 11-15 yıl olanlar %18.7'sini, 16 ve üstü olanlar ise %59.3'ünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin bilgiler çizelge 3.7'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.7: Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin çizelge

Yaş	N	Yüzde
20-30	54	%15,0
31-41	78	%21,7
42-52	184	%51,3
53-ve üstü	43	%12,0
Toplam	359	%100,0

Çizelgeye bakıldığında 54 öğretmenin 20-30 yaş arasında olduğu (%15.0), 78 öğretmenin 31-41 yaş arasında olduğu (%21.7), 184 öğretmenin 42-52 yaş arasında olduğu (%51.3) ve 43 öğretmenin ise 53 ve üstü yaş arasında olduğu (%12) görülmektedir. Çizelgeye göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 42-52 yaş arasında olduğu (%51.3) görülmektedir. 20-30 yaş arası öğretmen sayısının az olmasının sebebi merkezde çalışan öğretmenlerin genellikle tecrübeli ve 15 ve üzeri kıdem yılına sahip olması gösterilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine ilişkin bilgiler çizelge 3.8'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.8: Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara ilişkin çizelge

Sınıf Düzeyi	N	Yüzde
1. sınıf	146	%40,7
2. sınıf	94	%26,2
3. sınıf	73	%20,3
4. sınıf	46	%12,8
Toplam	359	%100,0

Çizelgeye bakıldığında 146 (%40.7) öğretmenin 1. Sınıf okuttuğu, 94 (%26.2) öğretmenin 2. Sınıfı okuttuğu, 73 öğretmenin (%20.3) 3. Sınıfı okuttuğu

ve 46 (%12.8) öğretmenin ise 4. Sınıfı okuttuğu görülmektedir. Çizelgeye bakıldığında özellikle birinci sınıf okutan öğretmenlerin önemli bir kısmı (%40.7) oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye ilişkin bilgiler çizelge 3.9'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.9: Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye ilişkin çizelge

Mezun olunan fakülte	N	Yüzde
Eğitim Fakültesi	308	%85,8
Mühendislik Fakültesi	18	%5.1
Fen Edebiyat Fakültesi	12	%3.3
Diğer	21	%5.8
Toplam	359	%100,0

Çizelgeye bakıldığında öğretmenlerin 308'inin eğitim fakültesi mezunu, 51 öğretmenin ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %85.8'i eğitim fakültesi, %5.1'i mühendislik fakültesinden, %3.3'ü fen edebiyat fakültesinden ve %5.8'i ise diğer fakülte mezunudur. Eğitim fakültesi dışında mezun olunan fakültelelere bakıldığında özellikle mühendislik ve fen edebiyat fakültesi çoğunluğu oluşturmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan “okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ölçeği-öğretmenlere yönelik (OGİBÖ)” ve “okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları ölçeği (OGEUİAÖ)” kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğretmenler için “öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerini belirlemek için açık uçlu soru formu” ve öğrenciler için “okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulanan eğitsel faaliyetlere ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

3.3.1: Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere Yönelik- (OGİBÖ)

Ölçek hazırlanma sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış alanda yapılan araştırmalar ve tezler incelenmiştir (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Sarıpınar ve Erden, 2010; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Baydık, 2011) Tarama sonucu 12 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Oluşturulan soru formu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 53 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler kullanılarak 65 soruluk taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek için alanında uzman 6 öğretim üyesine, 2 ölçme ve değerlendirme uzmanına ve 5 öğretmene başvurularak uzman görüşü alınmıştır. Taslak ölçeğe gelen dönütler kapsamında düzenlemeler yapılmış böylece ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Hazırlanan ölçeğin işlevselliğini görmek için küçük bir ön deneme yapılmış ve 32 öğretmene uygulanmıştır. Geri dönütler dikkate alınarak ölçek formu oluşturulmuştur. Toplam 58 yarıdan oluşan ölçekle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama kapsamında 362 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubunun faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü ölçütüne uygun olduğu söylenebilir (Child, 2006).

Hazırlanan ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğini test etmek için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi istenilen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya ölçek geliştirmek ve örneklem grubunun madde ya da ölçek düzeyinde yapısı hakkında bilgi edinmek için yapılır (Erkuş, 2003: 122). Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak ölçekte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Ölçek puanlarına göre üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır. Ölçeğin iç geçerliliğe sahip olup olmadığını anlamak için "bağımsız gruplar için t testi" kullanılmıştır. Öncelikle test puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış, daha sonra grubun %27'sinin 97 kişi olduğu belirlenmiştir. Son olarak ölçek puanlarına göre; en düşük puandan başlayarak 97 kişi, en yüksek puandan başlayarak 97 kişi alınmış, arada kalanlar işleme alınmamıştır. Buna göre maddelerin ayırt edicilik gücünü saptamak için yapılan madde analizi ile ölçekten elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe sıralandıktan sonra alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan

ortalamalarının t değerleri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0.00 ile 0.20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0.20 ile 0.30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0.30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0.20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkartılmış. Madde ayırt edicilik düzeyi 0.20 ile 0.30 arasında olanlar ise düzeltilerek teste dahil edilmiştir. Bu bağlamda madde ayırt ediciliği 0.20'nin altında olan 25 madde ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçekten 25 madde çıkarılmış olup ölçek 33 maddeye indirilmiştir. Madde ayırt ediciliklerine ilişkin analizler çizelge 3.11'de görülmektedir

Çizelge 3.10: OGİBÖ ölçeğinin güvenirlik katsayısına ilişkin çizelge

Öğretmenler İçin Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Bilgi Ölçeği (ÖOGBÖ)	Madde Sayısı	KR-20
	58	,781

Çizelge 3.10'a göre ölçeğin güvenirlik katsayısı (KR-20) 0,781'dir. Bulunan KR-20 değerinin (0,781) güvenirlik için yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2013).

Çizelge 3.11: OGİBÖ ölçeğinin madde ayırt ediciliklerine ilişkin çizelge

Maddeler	Madde Aritmetik Ortalamaları	Madde Standart Sapmaları	Madde Ayırt edicilik İndeksleri
1. Okuma güçlüğü çeken öğren sınıfta arka sıralarda otur tercih ederler.	1,59	,492	,230
2. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler yazma sırasında sözcükleri ortadan bölerek diğer sözcükler ile birleştirirler.	1,75	,431	,411
3. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yazma becerilerinde de sorunlar yaşarlar.	1,68	,468	,325

Maddeler	Madde Aritmetik Ortalamaları	Madde Standart Sapmaları	Madde Ayırt edicilik İndeksleri
4. Doğum öncesi annenin yetersiz beslenmesi okuma güçlüğüne yol açabilir.	1,79	,410	,223
5. Doğum sırasında yetersiz oksijen okuma güçlüğüne yol açabilir.	1,34	,473	,379
6. Doğum sonrası ateşli hastalıklar okuma güçlüğüne yol açabilir.	1,46	,499	,255
7. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarıları düşüktür.	1,67	,471	,201
8. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde sosyal bağlamda yetersizlikler görülebilir.	1,64	,481	,261
9. Genetik etmenler okuma güçlüğü'nün sebeplerinden birisidir.	1,83	,372	,386
10. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler el-göz koordinasyon sorunu yaşarlar.	1,90	,307	,227
11. Okuma güçlüğü olan öğrenciler içine kapanık ve çekingen olurlar.	1,67	,470	,282
12. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde saldırganlık gibi problemler görülebilir.	1,70	,457	,245
13. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin derslere katılımları düşüktür.	1,56	,497	,373
14. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde unutkanlıklar (çanta-kitap-kalem unutma gibi) sıklıkla görülür.	1,84	,365	,279
15. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde çarpım tablosunu öğrenmede zorluklar görülür.	1,64	,482	,415

Maddeler	Madde Aritmetik Ortalamaları	Madde Standart Sapmaları	Madde Ayırt edicilik İndeksleri
16. Okuma güçlüğü olan öğrenciler konuşurken anlama en uygun sözcüğü seçmede zorluk çekerler.	1,52	,500	,482
17. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler yer-yön kavramında (kuzey, güney, doğu, batı vb.) sorunlar yaşarlar.	1,63	,484	,366
18. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler zaman kavramında sorunlar yaşarlar.	1,58	,495	,262
19. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler toplama işlemi yaparken işlemlere soldan başlarlar.	1,84	,365	,271
20. Yakın zamanda yapılan çalışmalar ile okuma güçlüğü'nün kesin tedavisi bulunmuştur.	1,48	,500	,544
21. Okuma güçlüğü'nün temel sebebi görme duyusundaki problemlerdir.	1,81	,472	,424
22. Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi ezberlemede zorlanabilirler.	1,33	,470	,417
23. Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi sayarken harflerin yerlerini karıştırabilirler.	1,22	,412	,224
24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde merak duygusu çok gelişmiştir.	1,76	,426	,283
25. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuduğu metinlerdeki olayların sıralarını karıştırırlar.	1,79	,410	,296

Maddeler	Madde Aritmetik Ortalamaları	Madde Standart Sapmaları	Madde Ayırt edicilik İndeksleri
26. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinlerde gerçekleştirebilecek olayları tahmin etmede zorlanırlar.	1,80	,398	,284
27. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinleri özetlemede zorluklar çekerler.	1,21	,408	,230
28. Okuma güçlüğü olan öğrenciler küçük kaslarını kullanmayı gerektiren işlerde oldukça zorlanırlar (Düğme ilikleme, ayakkabı bağlama gibi).	1,69	,465	,445
29. Okuma güçlüğü bir öğrenme güçlüğü çeşididir.	1,74	,476	,216
30. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yeni kavramları çabuk öğrenemezler.	1,79	,410	,286
31. Okuma güçlüğü olan öğrenciler bazı sosyal kurallara (soru bitmeden cevaba başlama, sıraya girme vb.) uymada sorunlar yaşayabilirler.	1,67	,469	,467
32. Okuma güçlüğü olan öğrenciler verilen ödevleri anlamadıklarında arkadaşlarına, öğretmenine ya da ailesine danışmada problemler yaşarlar.	1,46	,499	,468
33. Okuma güçlüğü olan öğrenciler üstün zekalıdır.	1,62	,417	,238

Madde güçlük düzeyi maddenin gruba göre zorluk- kolaylık derecesi hakkında bilgi verir. Madde güçlüğü, bir maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranıdır (Erkuş, 2003). Hazırlanan ölçeğin pilot uygulama sonrasındaki madde güçlük düzeyleri SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Pilot uygulama sonrası analiz sonuçlarına göre maddelerin güçlük düzeyleri çizelge 3.12'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.12: ÖOGBÖ ölçeğine ilişkin madde güçlük indeksleri çizelgesi

Maddeler	Madde güçlük indeksi	Madde güçlük değeri
1. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler sınıfta arka sıralarda oturmayı tercih ederler.	Kolay güçlükte madde	79.8
2. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler yazma sırasında sözcükleri ortadan bölerek diğer sözcükler ile birleştirirler.	Orta güçlükte madde	59.1
3. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yazma becerilerinde de sorunlar yaşarlar.	Orta güçlükte madde	70.4
4. Doğum öncesi annenin yetersiz beslenmesi okuma güçlüğüne yol açabilir.	Zor güçlükte madde	27.1
5. Doğum sırasında yetersiz oksijen okuma güçlüğüne yol açabilir.	Zor güçlükte madde	26.5
6. Doğum sonrası ateşli hastalıklar okuma güçlüğüne yol açabilir.	Orta güçlükte madde	42.5
7. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarıları düşüktür.	Orta güçlükte madde	73.8
8. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde sosyal bağlamda yetersizlikler görülebilir.	Orta güçlükte madde	67.7
9. Genetik etmenler okuma güçlüğüne sebeplerinden birisidir.	Kolay güçlükte madde	78.7
10. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler el-göz koordinasyon sorunu yaşarlar.	Zor güçlükte madde	33.7
11. Okuma güçlüğü olan öğrenciler içine kapanık ve çekingen olurlar.	Orta güçlükte madde	46.4
12. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde saldırganlık gibi problemler görülebilir.	Orta güçlükte madde	66.9
13. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin derslere katılımları düşüktür.	Orta güçlükte madde	63.8
14. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde unutkanlıklar (çanta-kitap-kalem unutma gibi) sıklıkla görülür.	Orta güçlükte madde	67.1
15. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde çarpım tablosunu öğrenmede zorluklar görülür.	Orta güçlükte madde	70.4
16. Okuma güçlüğü olan öğrenciler konuşurken anlama en uygun sözcüğü seçmede zorluk çekerler.	Orta güçlükte madde	56.1

Maddeler	Madde güçlük indeksi	Madde güçlük değeri
17. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler yön kavramında (kuzey, güney, doğu, batı vb.) sorunlar yaşarlar.	Orta güçlükte madde	51.7
18. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler zaman kavramında sorunlar yaşarlar.	Orta güçlükte madde	62.7
19. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler toplama işlemi yaparken işlemlere soldan başlarlar.	Orta güçlükte madde	57.7
20. Yakın zamanda yapılan çalışmalar ile okuma güçlüğü'nün kesin tedavisi bulunmuştur.	Orta güçlükte madde	47.8
21. Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi ezberlemede zorlanabilirler.	Zor güçlükte madde	32.9
22. Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi sayarken harflerin yerlerini karıştırabilirler.	Orta güçlükte madde	61.0
23. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde merak duygusu çok gelişmiştir.	Kolay güçlükte m.	76.2
24. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuduğu metinlerdeki olayların sıralarını karıştırırlar.	Kolay güçlükte madde	78.7
25. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinlerde gerçekleşebilecek olayları tahmin etmede zorlanırlar.	Orta güçlükte madde	68.5
26. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinleri özetlemede zorluklar çekerler.	Kolay güçlükte madde	78.7
27. Okuma güçlüğü olan öğrenciler küçük kaslarını kullanmayı gerektiren işlerde oldukça zorlanırlar (Düğme ilikleme, ayakkabı bağlama gibi).	Orta güçlükte madde	67.4
28. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yeni kavramları çabuk öğrenemezler.	Kolay güçlükte madde	76.0
29. Okuma güçlüğü olan öğrenciler bazı sosyal kurallara (soru bitmeden cevaba başlama, sıraya girme vb.) uymada sorunlar yaşayabilirler.	Zor güçlükte madde	33.7
30. Okuma güçlüğü olan öğrenciler verilen ödevleri anlamadıklarında arkadaşlarına, öğretmenine ya da ailesine danışmada problemler yaşarlar.	Orta güçlükte madde	62.4

Madde güçlük indekslerine bakıldığında çok kolay ve çok zor maddeler olarak nitelendirilen maddelerin testten çıkarılması uygun görülmüştür. Bu gerekçeyle 0.85 güçlük değerinden yüksek bulunan çok kolay maddeler olarak nitelendirilen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra ölçekte yer alan ve 0.25 güçlük düzeyinden düşük görülen maddelerin de çok zor madde olmasından dolayı çıkarılması uygun görülmüştür. Madde ayırt edicilik düzeyleri uygun olan 21., 29. ve 33. maddelerinde madde güçlüğü uygun olmaması nedeniyle elendiği göz önüne alındığında ölçekten 25 madde madde ayırt ediciliğinden, 3 maddenin de madde güçlüğünden elendiği görülmektedir. Son haliyle ölçek 58 maddeden 30 maddeye indirilmiştir.

Ölçekteki maddelere yeni maddeler eklenmeyecekse ve test kendi içinde homojen bir konuda bilgiyi yokluyor ise testin kendi içinde madde güçlüklerini en kolaydan en zora sıralanması uygundur (Erkuş, 2003). Bu gerekçeyle maddeler kolaydan zora olacak şekilde sıralanmıştır. Analizler sonucunda düşük ayırt edicilikte olan 25 madde ve madde güçlük indeksi uygun görülmeyen 3 madde olmak üzere toplam 28 madde elenmiştir. Son hali ile ölçek 30 soru maddesi ile kişisel bilgi formundan oluşmaktadır.

3.3.2: Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEUİAÖ)

Araştırma kapsamında öğretmenler için okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılması gereken eğitsel uygulamaları belirlemeye yönelik "Okuma Güçlüğüne İlişkin Eğitsel Uygulamalar Ölçeği-Öğretmenlere yönelik-(OGEUİAÖ)" ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek hazırlama sürecinde öncelikle yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan okuma güçlüğü ölçekleri incelenmiş ve literatür taraması (Baydık, 2006; Seçkin, 2012; Yılmaz, 2008) ile birlikte 6 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu soru formu MEB'e bağlı ilkokullarda çalışan 53 sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve elde edilen veriler kullanılarak 73 soruluk bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek için alanında uzman 8 öğretim üyesi ve 2 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda 5 sınıf öğretmeninden de görüş alınarak soru sayısı 70'e indirilmiştir. 70 soruluk ölçeğe kişisel bilgi formu eklenerek küçük bir ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama

50 sınıf öğretmenine uygulanmış ve ölçekten işlevsel olmadığı tespit edilen 4 yargı maddesi çıkartılmıştır. Toplamda 66 maddeden oluşan ölçek için soru sayısının 5 katı olan 330 sınıf öğretmeni tespit edilmiştir. Pilot uygulama için soru sayısının 5 katı yeterli görülmüştür (Child,2006). Pilot uygulama için belirlenen 330 sayısının üstüne çıkılmış ve toplamda 392 sınıf öğretmeni üzerinden ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçek için seçilen 392 sınıf öğretmenin pilot uygulama için yeterli olup olmadığını belirlemede KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri kullanılmıştır. KMO değerine ilişkin bilgiler aşağıda çizelge 3.13'te verilmiştir.

Çizelge 3.13: OGEÜİAÖ'ne ilişkin KMO ve Bartlett's testi sonuçları

Öğretmen sayısı	Soru Sayısı	KMO Değeri	Bartlett's Test of Sphericity anlamlılık değeri	Approx. Chi-Square	df
392	66	0,863	.000	23420,04	2346

Çizelgeye bakıldığında hazırlanan ölçeğin pilot uygulama sonucu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.863 bulunmuştur. Hutcheson ve Sofroniou'a (1999) göre KMO değerinin 0.7 ile 0.8 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde, 0.8 ile 0.9 arasında çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün çok iyi ve 0.9'dan yüksek çıkması durumunda ise mükemmel düzeyde bir örneklem büyüklüğüne işaret ettiğini belirtmektedir (Seçer, 2013).

Araştırma kapsamında hazırlanan ölçek için bulunan KMO değeri (0,863) bu kapsamda yeterli düzeydedir. Ayrıca Bartlett's test of sphericity testi manidarlık düzeyi (.000) anlamlı bulunmuştur. Bartlett's Test of Sphericity testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirlemeye yarayan bir değerdir (Seçer, 2013).

Madde faktör yük değerinde genel kani .30 ve üzeri olmasıdır ancak kimi araştırmacılar daha güçlü bir yapı ve ölçek ortaya koymak için madde faktör yük değeri olarak .40 hatta .45 üzerini kriter olarak belirlemektedir (Seçer, 2013). Analiz sonuçlarına göre 66 sorudan oluşan ölçekten ortak faktör varyansı 0.40'ın altında olan 2, 3, 5, 7, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 29, 31, 33, 34, 36, 37,

40, 41, 45, 47, 48, 59, 60 ve 66. maddeler olmak üzere toplam 25 madde çıkarılmış kalan maddelerle ölçek oluşturulmuştur.

Uygulama sonunda elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi yapılmıştır. Dönüştürülmüş faktör analizi sonrası 1, 11, 20, 27, 39, 46, 51 ve 57. maddelerin birden çok faktör altında yüksek değer aldığı için çıkarılması uygun görülmüştür. Toplamda 33 madde faktör analizi sonucunda elenmiş ve toplam dört boyut ve 33 madde içeren ölçek oluşturulmuştur.

Çizelge 3.14: OGEÜİAÖ'ne ilişkin faktör analizi sonuçları

Madde no	Faktör ortak varyans	madde yük değerleri	Varimax Döndürme sonrası madde yük değerleri				\bar{x}	SS
			Fak. 1	Fak. 2	Fak. 3	Fak. 4		
M4	.609	.720	.640				5,2127	1,17996
M65	.715	.806	.685				5,0331	1,24282
M58	.567	.671	.620				5,0912	0,84209
M61	.678	.768	.737				5,2265	1,12073
M54	.626	.723	.724				5,2099	0,96768
M55	.662	.752	.707				5,2210	1,03179
M23	.540	.702	.488				4,9503	1,13751
M43	.522	.671	.522				4,9475	1,08375
M44	.522	.707	.538				5,2376	1,06515
M30	.689	.791	.654				5,1796	1,04382
M26	.552	.735	.556				4,8702	1,03525
M28	.476	.627	.582				5,1077	0,88195
M25	.672	.706	.783				4,9558	0,95797
M49	.581	.665	.659				5,1823	1,19784
M6	.492	.636		.692			5,0525	1,15310
M9	.753	.743		.741			5,2707	1,01440
M10	.675	.552		.787			5,2238	1,05378
M13	.618	.647		.653			5,1796	1,03850
M32	.458	.594		.564			5,2514	1,21865
M22	.682	.610		.639			5,0718	1,03154
M24	.515	.619		.570			5,1878	1,00859
M8	.491	.612		.580			5,1022	1,24906

Madde no	Faktör ortak varyans	madde yük değerleri	Varimax Döndürme sonrası madde yük değerleri				\bar{x}	SS
			Fak. 1	Fak. 2	Fak. 3	Fak. 4		
M50	.515	.552		.601			5,0249	1,13711
M52	.573	.569		.684			4,4448	1,29499
M53	.655	.577		.758			4,7541	1,23333
M64	.693	.617		.742			5,0746	1,13492
M14	.599	.737		.544			5,2348	0,96050
M35	.450	.548		.448			4,9061	1,18953
M38	.443	.431			.609		4,1989	1,32698
M42	.662	.370			.774		4,4779	1,44744
M62	.640	.678			.660		5,1685	1,05095
M63	.612	.623			.522		4,9586	1,32771
Ma56	.695	.475			.611		4,9696	1,16584

Açıklanan Varyans: Toplam: %59.055, Faktör 1: %22.245, Faktör 2:%14.029, Faktör 3: %13.991, Faktör 4: %8.790

Çizelge 3.14'e bakıldığında *OGEUİAÖ* ölçeğinin dört boyuttan oluştuğu görülmektedir. Belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %22.245'ini, ikinci faktör %14.029'unu, üçüncü faktör %13.991'inin ve dördüncü faktör ise %8.790'ını açıklamaktadır. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans %59.055'tir. Faktör döndürme sonucunda Ölçekteki 4, 65, 58, 61, 54, 55, 23, 43, 44, 30, 26, 28, 25 ve 49. maddeler olmak üzere toplam 14 maddenin birinci alt boyutta; 6, 9, 10, 13, 32, 22, 24 ve 8. maddeler olmak üzere toplam 8 maddenin ikinci alt boyutta; 50, 52, 53, 64, 14 ve 35. maddeler olmak üzere toplam 6 maddenin üçüncü alt boyutta; 38, 42, 62, 63 ve 56. maddeler olmak üzere toplam 5 maddenin ise dördüncü alt boyutta yer aldığı görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .488 ile .783 arasında değiştiği, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .538 ile .787 arasında değiştiği, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .544 ile .758 arasında değiştiği ve dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .448 ile .774 arasında değiştiği görülmektedir.

Faktörler maddelerin içerikleri dikkate alınarak adlandırılmaya çalışılmış ve birinci faktöre "eğitsel etkinlik", ikinci faktöre "okuma-yazma öğretimi", üçüncü

faktöre “bilgi edinme ve paylaşma” ve dördüncü faktöre “öğrencilere öneriler” isimleri verilmiştir.

Faktör analizi sonrası ortaya çıkan boyutlar ve her bir boyutta yer alan maddelere ilişkin bilgiler Çizelge 3.15’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.15: Maddeler ve boyutlarına ilişkin çizelge

Maddeler	Boyut 1:	Boyut 2:	Boyut 3:	Boyut 4:
	Eğitsel etkinlik	Okuma-yazma öğretimi	Bilgi edinme ve paylaşma	Öğrencilere öneriler
Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile işbirliği yaparım.	.640			
Okuma güçlüğü çeken öğrencilere sunulan okuma metinlerinin görseller içermesine özen gösteririm.	.685			
Öğrencilerin okuma problemlerini azaltmak için sözcük dağarcığını geliştirici çalışmalar (kavram haritası gibi) yaparım.	.620			
Öykü haritaları oluşturmanın okuma güçlüğü çeken öğrenciler için etkili olduğuna inanırım.	.737			
Okuma güçlüğü çeken öğrencileri kavram haritaları üzerinde çalıştırırım.	.724			
Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için seviyeye uygun kitaplar seçerim.	.707			
Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okutulan metne ilişkin resimler çizdiririm	.488			
Okuma güçlüğü olan öğrenciyi diğer öğrencilerin dışlamasına engel olmaya çalışırım.	.522			
Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma hatalarında geri bildirimler verme ve hataları düzeltme çalışmaları yaparım.	.538			
Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm.	.654			
Okuma güçlüğü olan öğrenciye yönelik okunulan metin ile ilgili zihin haritaları oluştururum.	.556			

Maddeler	Boyut1: Eğitsel etkinlik	Boyut 2: Okuma- yazma öğretimi	Boyut 3: Bilgi edinme ve paylaşma	Boyut 4: Öğrencilere öneriler
Okuma güçlüğü olan öğrencilerime okuma sonrası uygulamalarından “metindeki bilgileri eleştirme ve yorumlama” gibi çalışmalarını yaptırırım	.582			
Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm.	.783			
Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik hatalı okudukları kelimeler için çalışmalar yaparım	.659			
Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma çalışmalarında özel olarak ilgi gösteririm.		.692		
Okuma güçlüğü olan öğrenci ile konuşurken göz teması kurmaya özen gösteririm.		.741		
Okuma güçlüğü olan öğrencilere –okumayı özendirmek için- düzeyine uygun metinler öneririm.		.787		
Okuma güçlüğü olan öğrencileri -okuma-yazma öğretimi sürecinde- derslerde konuşmaya teşvik ederim.		.653		
Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma öğretirken birden çok duyu organına hitap eden materyaller kullanırım.		.564		
Okuma güçlüğü çeken öğrencilere metinleri okutmadan önce görsellerle ilgili sorular sorarım.		.639		
Okuma güçlüğü çeken öğrencilere okuma-yazma öğretiminde yazılı sınavdan çok sözlü sınav yaparım.		.570		
Okuma güçlüğü olan öğrenciler için uygun zamanlarda okuma çalışmalarını yaparım.		.580		
Okuma güçlüğü çeken öğrenci için rehberlik servisinden yardım alırım.			.601	
Okuma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine akıcı okumayı geliştirici teknikler hakkında bilgi veririm.			.684	
Okuma güçlüğü olan çocukların ödevleri yazılı bir şekilde ailesine de gönderirim.			.758	

Maddeler	Boyut1: Eğitsel etkinlik	Boyut 2: Okuma- yazma öğretimi	Boyut 3: Bilgi edinme ve paylaşma	Boyut 4: Öğrencilere öneriler
Ailelere okuma güçlüğü olan çocukları için nasıl uygun kitaplar seçecekleri hakkında bilgi veririm.			.742	
Okuma güçlüğüne ilişkin bilimsel yayınları ve makaleleri takip ederim.			.544	
Sınıfta okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile karşılaşılan sorunlar olduğunda BEP biriminden yardım alırım.			.448	
Okuma güçlüğü çeken öğrencilerime çizgileri kalın defterler kullanmalarını tavsiye ederim.				.609
Sınıf içi görev ve talimatlar verirken açıklayıcı ve öz olmasına dikkat ederim.				.774
Okuma güçlüğü olan öğrencilere verilen ödevlerden beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.				.660
Okuma güçlüğü olan öğrencilerimin ailelerine akıcı okumalarını geliştirmede etkili olan kora eşliğinde şarkı söyleme ve şiir okutma gibi etkinlikleri evde yapttırmalarını tavsiye ederim.				.522
Okuma güçlüğü olan öğrencilere verilen ödevlerden beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.				.611

Ölçekteki maddelerin dört faktörde özellikle de maddelerin büyük bir çoğunluğunun birinci faktör altında toplandığı görülmektedir.

OGEUİAÖ alt ölçeklerin tanımları, maddeleri ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları Çizelge 3.16'da verilmektedir.

Çizelge 3.16: OGEÜİAÖ ölçeğine ilişkin alt ölçeklerin tanımları, maddeleri ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarına ilişkin çizelge

Deneme	Alt Ölçekler	Tanım	Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
	Eğitsel Etkinlik	Okuma güçlüğü bulunan öğrencilere yönelik kullanılan eğitsel etkinlikler	<p>M1:Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile işbirliği yaparım.</p> <p>M2:Okuma güçlüğü çeken öğrencilere sunulan metinlerin görseller içermesine özen gösteririm.</p> <p>M3:Öğrencilerin okuma problemlerini azaltmak için sözcük dağarcığını geliştirici çalışmalar (kavram haritası gibi) yaparım.</p> <p>M4:Öykü haritaları oluşturmanın okuma güçlüğü çeken öğrenciler için etkili olduğuna inanırım.</p> <p>M5:Okuma güçlüğü çeken öğrencileri kavram haritaları üzerinde çalıştırırım.</p> <p>M6:Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için seviyeye uygun kitaplar seçerim.</p> <p>M7:Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okutulan metne ilişkin resimler çizdiririm</p> <p>M8:Okuma güçlüğü olan öğrenciyi diğer öğrencilerin dışlamasına engel olmaya çalışırım.</p> <p>M9:Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma hatalarında geri bildirimler verme ve hataları düzeltme çalışmaları yaparım.</p> <p>M10:Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm.</p> <p>M11:Okuma güçlüğü olan öğrenciyeye yönelik okunulan metin ile ilgili zihin haritaları oluştururum.</p> <p>M12:Okuma güçlüğü olan</p>	14	0.938

			<p>öğrencilerime okuma sonrası uygulamalarından “metindeki bilgileri eleştirme ve yorumlama” gibi çalışmalarını yaptırırım</p> <p>M13:Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm.</p> <p>M14:Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik hatalı okudukları kelimeler için çalışmalar yaparım</p>		
	Okuma-yazma öğretimi	Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma yazma öğretimi	<p>M15:Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma çalışmalarında özel olarak ilgi gösteririm.</p> <p>M16:Okuma güçlüğü olan öğrenci ile konuşurken göz teması kurmaya özen gösteririm.</p> <p>M17:Okuma güçlüğü olan öğrencilere –okumayı özendirmek için- düzeyine uygun metinler öneririm.</p> <p>M18:Okuma güçlüğü olan öğrencileri -okuma-yazma öğretimi sürecinde- derslerde konuşmaya teşvik ederim.</p> <p>M19:Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma öğretirken birden çok duyu organına hitap eden materyaller kullanırım.</p> <p>M20:Okuma güçlüğü çeken öğrencilere metinleri okutmadan önce görsellerle ilgili sorular sorarım.</p> <p>M21:Okuma güçlüğü çeken öğrencilere okuma-yazma öğretiminde yazılı sınavdan çok sözlü sınav yaparım.</p> <p>M22:Okuma güçlüğü olan öğrenciler için uygun zamanlarda okuma çalışmalarını yaparım.</p>	8	0.877
		Okuma güçlüğüne ilişkin	M23:Okuma güçlüğü çeken öğrenci için rehberlik servisinden yardım alırım.		

	Bilgi edinme ve paylaşma	bilgi edinme ve bunları paylaşma.	<p>M24:Okuma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine akıcı okumayı geliştirici teknikler hakkında bilgi veririm.</p> <p>M25:Okuma güçlüğü olan çocukların ödevleri yazılı bir şekilde ailesine de gönderirim.</p> <p>M26:Ailelere okuma güçlüğü olan çocukları için nasıl uygun kitaplar seçecekleri hakkında bilgi veririm.</p> <p>M27:İnternette okuma güçlüğüne ilişkin bilgiler edinmeye gayret gösteririm.</p> <p>M28:Sınıfta okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile karşılaşılan sorunlar olduğunda BEP biriminden yardım alırım.</p>	6	0.835
	Öğrenciler e öneriler	Okuma güçlüğünü engellemede sınıf için tavsiye ve bilgilendirmeler.	<p>M29:Okuma güçlüğü çeken öğrencilerime çizgileri kalın defterler kullanmalarını tavsiye ederim.</p> <p>M30:Sınıf içi görev ve talimatlar verirken açıklayıcı ve öz olmasına dikkat ederim.</p> <p>M31:Okuma güçlüğü olan öğrencilere verilen ödevlerden beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.</p> <p>M32:Okuma güçlüğü çeken öğrencilerimin sınıfta dışlanmasını önlemek için diğer öğrencilerimin ailelerine okuma güçlüğü hakkında bilgilendirici konuşmalar yaparım.</p> <p>M33:Okuma güçlüğü çeken öğrencilerimin sınıfta dışlanmasını önlemek için diğer öğrencilerime okuma güçlüğü hakkında bilgilendirici konuşmalar yaparım</p>	5	0.749
Deneyisel İşlem Öncesi	Ölçeğin Tümü				.949
Deneyisel İşlem Sonrası	Ölçeğin Tümü				.955

Çizelge 3.16'da *OGEUİAÖ* ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçları verilmektedir. Deneme çalışmasında, ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0.949 olarak tespit edilirken, esas çalışma sonrasında, ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0.955 olarak tespit edilmiştir. Bu değer genel kanı olarak yeterli düzeyde kabul edilmektedir (Seçer, 2013).

3.3.3: Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalara ilişkin açık uçlu soru formu

Araştırmanın diğer kısmında ise sınıf öğretmenlerinden okuma güçlüğüne yönelik eğitim uygulamalarına ilişkin görüşler alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan "sınıf öğretmenlerinin eğitsel süreçlerde okuma güçlüğüne yönelik yaptıkları uygulamalar için açık uçlu soru formu" uygulanmıştır. Soru formu hazırlanırken öncelikle kaynak taraması yapılmış, yapılan tarama sonrası hazırlanan taslak form için alanında uzman 3 öğretim üyesi, 5 öğretmen ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan ve dört sorudan oluşan soru formunun güvenilirlik katsayısını belirlemede bir yardımcı araştırmacıdan yardım alınmıştır. Her iki araştırmacı tarafından belirlenen kodların güvenilirlik katsayısı belirlenerek araştırmanın güvenilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Her bir soru için ayrı ayrı hesaplamada "Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği x 100" formülü kullanılmıştır. Bu formül ile her bir soru için görüş birliği yüzdesi elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre ilk soru için güvenilirlik katsayısı .89, ikinci soru için .95, üçüncü soru için .92 ve dördüncü soru için .96 bulunmuştur.

Araştırma kapsamında soru formunu dolduran 2 öğretmen ile de verileri desteklemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, videoda ileri geri sararak nadir veya sık olayları bulabilir, bir olay hakkında hemen karar vermeden öncesine ya da devamına bakarak yorumlarını değiştirebilir veya düzeltebilir; anahtar özellikleri yakalayabilir (Plowman, 1999'den akt Toptaş, 2008). Video ile kayıt diğer veri toplama araçlarının yerine kullanılan bir veri toplama aracı olmayıp, kayıtların kalıcılığını sağlama, elde edilen verileri başka paydaşlar ile paylaşmada, bulguları tekrar

gözden geçirmede ve kolayca tekrar yorumlamada etkin bir veri toplama aracıdır (Plowman, 1999).

3.3.4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma kapsamında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalara ilişkin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunu hazırlamak için öncelikle bu konuda yapılan tezler ve bilimsel çalışmalar incelenmiş, inceleme sonrası hazırlanan taslak ölçek için alanında uzman 3 öğretim üyesi ve 2 sınıf öğretmenine danışılarak ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri sonrası hazırlanan ölçek 2 okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Soru formu son hali ile kişisel bilgi formu ve 5 sorudan oluşmaktadır. Soru formunun güvenilirlik katsayısını belirlemede bir yardımcı araştırmacıdan yardım alınmıştır. Her iki araştırmacı tarafından belirlenen kodların güvenilirlik katsayısı belirlenerek araştırmanın güvenilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Her bir soru için ayrı ayrı hesaplamada “Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği x 100” formülü kullanılmıştır. Bu formül ile her bir soru için görüş birliği yüzdesi elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre ilk soru için güvenilirlik katsayısı .79, ikinci soru için .82, üçüncü soru için .95, dördüncü soru için .100 ve beşinci soru için ,96 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere yönelik- (OGİBÖ) ve “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğinin-Öğretmenlere yönelik- (OGEUİAÖ) uygulaması için ilgili yerlerden (Milli Eğitim Müdürlüğü) gerekli izinler alınmış (Ek, 5). Ölçek bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan açık uçlu soru formu öğretmenlere ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Açık uçlu soru formları uygulamadan önce araştırmanın amacı, önemi ve kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konularında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Soru formu ders dışı bir sürede uygulanmış olup öğretmenlere 30-35 dakikalık bir süre tanınmıştır. Diğer nitel boyutta ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin yaşlarından dolayı bu görüşmeler sadece video kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde ise SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik kullandıkları eğitsel uygulamaların cinsiyete ve mezun olunan fakülteye göre değerlendirmesinin yapılmasında bağımsız gruplar için t testi, uygulamaların kıdeme, yaşa ve okutulan sınıfa göre farklılaşmasını belirlemede ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede ise Scheffe testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitsel uygulamalarına yönelik verileri çözümlenmede ve okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemede ise frekans dağılımına bakılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen nitel verilerin analizi için açık kodlama yönteminden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel süreçlerde okuma güçlüğüne yönelik yaptıkları uygulamalar için açık uçlu soru formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel veri seti araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılıp, bilgisayar ortamındaki verilere içerik analizi uygulanmıştır. Veriler araştırmacı ve danışmanı tarafından satır satır okunup araştırmanın kodları ortaya çıkarılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilip, temalar oluşturulup, temalardan da yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır. Yorumları desteklemek amacıyla alıntılara ve alıntı yapılan kişilerin bilgilerine yer verilmiştir. Alıntılarda her bir öğretmene 1, 2, 3...58, 59, 60 gibi sıra numaraları ve cinsiyetlerini belirlemede K (kadın), E (erkek) harflerinden oluşan (4,B), (13,E) gibi kodlar verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için açık uçlu soru formu için formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılıp öğretmenler için hazırlanan soru formu gibi içerik analizi yapılmıştır. Veriler satır satır okunup araştırmancının kodları ortaya çıkarılmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilip, temalar oluşturulup, temalardan da yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır. Yorumların yanı sıra alıntılara ve alıntı yapılan kişilerin bilgilerine yer verilmiştir. Alıntılarda her bir öğrenciye 1, 2, 3...7, 8, 9, 10 gibi sıra numaraları ve cinsiyetlerini belirlemede K (kadın), E (erkek) harflerinden oluşan, okudukları sınıfı belirten (1., 2., 3., 4.) gibi rakamlar ve yaşlarını belirten (5,6,7,8,..) gibi sayılar verilmiştir. Her bir öğrenci bu şekilde (3, E, 2, 7) gibi kodlandırılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

Araştırmanın ilk alt problemi “Okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Ölçekteki birinci faktöre “eğitsel etkinlik”, ikinci faktöre “okuma-yazma öğretimi”, üçüncü faktöre “bilgi edinme ve paylaşma” ve dördüncü faktöre “öğrencilere öneriler” isimleri verilmiştir.

4.1.1.1. Ölçeğin birinci boyutuna ilişkin analiz sonuçları

Ölçeğin İlk boyutu olan “eğitsel etkinlik” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri çizelge 4.1.’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1: OGEUİAÖ’nin “eğitsel etkinlik” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri

Maddeler	n	SS	\bar{X}	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
M1	359	,58	5,62	0(%0)	2(%0.6)	0(%0)	8(%2.2)	112(%31.2)	237(%66.0)
M2	359	,65	5,54	0(%0)	2(%0.6)	0(%0)	21(%5.8)	112(%31.2)	224(%62.4)
M3	359	,54	5,61	0(%0)	0(%0)	2(%0.6)	5(%1.4)	123(%34.3)	229(%63.8)
M4	359	,55	5,61	0(%0)	0(%0)	4(%1.1)	0(%0)	125(%34.8)	230(%64.1)
M5	359	,57	5,56	0(%0)	0(%0)	2(%0.6)	10(%2.8)	130(%36.2)	217(%60.4)
M6	359	,67	5,47	0(%0)	3(%0.8)	0(%0)	18(%5.0)	141(%39.3)	197(%54.9)

Maddeler	n	SS	\bar{X}	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
M7	359	,93	5,16	2(%0.6)	7(%1.9)	4(%1.0)	58(%16.2)	135(%37.6)	153(%42.6)
M8	359	,57	5,49	0(%0)	0(%0)	0(%0)	15(%4.2)	151(%42.1)	193(%53.8)
M9	359	,81	5,29	0(%0)	8(%2.2)	4(%1.1)	21(%5.8)	166(%46.2)	160(%44.6)
M10	359	,65	5,47	0(%0)	0(%0)	0(%0)	32(%8.9)	125(%34.8)	202(%56.3)
M11	359	,75	5,22	1(%0.3)	0(%0)	2(%0.6)	54(%15.0)	161(%44.8)	141(%39.3)
M12	359	,75	5,24	1(%0.3)	1(%0.3)	0(%0)	53(%14.8)	157(%43.7)	147(%40.9)
M13	359	,66	5,54	0(%0)	3(%0.8)	3(%0.8)	8(%2.2)	127(%35.4)	218(%60.7)
M14	359	,84	5,26	0(%0)	6(%1.7)	1(%0.3)	53(%14.8)	132(%36.8)	167(%46.5)

Araştırma kapsamında kullanılan “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğinin (OGEÜAÖ) ilk alt boyutu olan “Eğitsel etkinlik” boyutuna ilişkin frekans çizelgesine bakıldığında öğretmenlerin “Eğitsel faaliyetlere ilişkin görüşler” boyutundaki maddelere genellikle katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ‘katılmıyorum’ düzeyinde yanıt verdikleri ilk dört madde ise şunlardır “Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okutulan metne ilişkin resimler çizdiririm ($\bar{X}=5,16$)”, “Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma hatalarında geri bildirimler verme ve hataları düzeltme çalışmaları yaparım. ($\bar{X}=5,29$)”, “Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik hatalı okudukları kelimeler için çalışmalar yaparım ($\bar{X}=5,26$)” ve “Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm ($\bar{X}=5,54$)” maddeleri olmuştur. Öğretmenlerin özellikle bu maddelere katılmamalarının sebepleri bu uygulamaların halihazırda diğer öğrencilere de uyguluyor olmaları ve okuma güçlüğüne ilişkin farklı etkinlikler yapma amacı gösterilebilir. “Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile işbirliği yaparım ($\bar{X}=5,62$)”, “Öykü haritaları oluşturmanın okuma güçlüğü çeken öğrenciler için etkili olduğuna inanırım ($\bar{X}=5,61$)”, “Öğrencilerin okuma problemlerini azaltmak için sözcük dağarcığını geliştirici çalışmalar (kavram haritası gibi) yaparım ($\bar{X}=5,61$)” maddeleri ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde yanıt verilen ilk üç madde olmuştur. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelimeyi tanıma ve okuma sorunları yaşamaları nedeniyle öğretmenlerin bu problemleri kavram haritaları ve kelime çalışmaları ile aşmak

istemeleri bu maddelere katılmalarına gerekçe gösterilebilir. Bu maddelerin yaklaşık %60 oranında kesinlikle katılıyorum cevabı aldıkları görülmektedir.

4.1.1.2. Ölçeğin ikinci boyutuna ilişkin analiz sonuçları

Ölçeğin ikinci boyutu olan “okuma-yazma öğretimi” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri çizelge 4.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2 : OGEUİAÖ’nin “okuma-yazma öğretimi” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri.

Maddeler	n	SS	\bar{X}	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
M15	359	1,01	4,96	4(%1,1)	5(%1,4)	17(%4,7)	71(%19,8)	140(%39,0)	122(%34,0)
M16	359	1,29	4,66	13(%3,6)	19(%5,3)	23(%6,4)	68(%18,9)	135(%37,6)	101(%28,1)
M17	359	0,63	5,44	0(%0)	0(%0)	3(%0,8)	18(%5,0)	154(%42,9)	184(%51,3)
M18	359	0,82	5,21	0(%0)	6(%1,7)	4(%1,1)	43(%12,0)	160(%44,6)	146(%40,7)
M19	359	0,52	5,61	0(%0)	0(%0)	0(%0)	7(%1,9)	126(%35,1)	226(%63,0)
M20	359	0,62	5,48	0(%0)	0(%0)	4(%1,1)	13(%3,6)	146(%40,7)	196(%54,6)
M21	359	0,66	5,45	0(%0)	3(%0,8)	0(%0)	17(%4,7)	151(%42,1)	188(%52,4)
M22	359	0,68	5,39	0(%0)	0(%0)	0(%0)	40(%11,1)	137(%38,2)	182(%50,7)

Ölçeğin 2. boyutuna ilişkin madde analizlerine ve frekanslarına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun maddelere katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevaplarını verdikleri görülmektedir. 16. Madde olan “okuma güçlüğü olan öğrenci ile konuşurken göz teması kurmaya özen gösteririm ($\bar{X}=4,66$)” maddesine ilişkin 19 öğretmen katılmıyorum, 13 öğretmen ise hiç katılmıyorum cevabını vermiştir. Bunun sebebi okuma güçlüğü olan öğrencilerin bazıları göz temasından hoşlanmamaları bu sebepten dolayı da öğretmenlerin göz temasından kaçınmak istemeleri olabilir. 19. Madde olan “okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma öğretirken birden çok duyu organına hitap eden materyaller kullanırım ($\bar{X}=5,61$)” Maddesi ise öğretmenlerin en çok “tamamen katılıyorum” cevabı verdikleri maddedir. Bunun gerekçesi öğretmenlerin materyal ve araç-gereç hazırlamayı büyük bir yük ve uğraş olarak görmeleri olduğu söylenebilir.

4.1.1.3. Ölçeğin üçüncü boyutuna ilişkin analiz sonuçları

Üçüncü boyut olan “bilgi edinme ve paylaşma” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri çizelge 4.3’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.3: OGEÜİAÖ’nin “bilgi edinme ve paylaşma” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri.

Maddeler	n	SS	\bar{X}	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
M23	359	0,80	5,18	0(%0)	3(%0,8)	9(%2,5)	44(%12,3)	164(%45,7)	139(%38,7)
M24	359	0,66	5,32	0(%0)	4(%1,1)	0(%0)	15(%4,2)	196(%54,6)	144(%40,1)
M25	359	0,61	5,39	0(%0)	0(%0)	2(%0,6)	19(%5,3)	174(%48,5)	164(%45,7)
M26	359	0,74	5,09	1(%0,3)	0(%0)	0(%0)	75(%20,9)	170(%47,4)	113(%31,5)
M27	359	0,72	5,20	0(%0)	0(%0)	4(%1,1)	54(%15,0)	167(%46,5)	134(%37,3)

Madde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerlerine bakıldığında üçüncü boyutta da ilk iki boyutta olduğu gibi öğretmenlerin büyük bölümü maddelere katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum cevaplarını verdikleri görülmektedir. 23. Madde olan “okuma güçlüğü çeken öğrenci için rehberlik servisinden yardım alırım ($\bar{X}=5,18$)” maddesine 9 öğretmen kısmen katılmıyorum yanıtını vermiştir. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden özellikle akademik olarak yardım alma konusunda isteksizlikleri gösterilebilir.

4.1.1.4. Ölçeğin dördüncü boyutuna ilişkin analiz sonuçları

Dördüncü boyut olan “öğrencilere öneriler” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri şu şekildedir.

Çizelge 4.4: OGEÜİAÖ’nin “öğrencilere öneriler” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri.

Maddeler	n	SS	\bar{X}	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
M28	359	0,59	5,33	0(%0)	0(%0)	0(%0)	23(%6,4)	192(%53,5)	144(%40,1)

Maddeler	n	SS	\bar{X}	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
M29	359	0,73	5,13	1(%0,3)	0(%0)	3(%0,8)	58(%16,2)	182(%50,7)	115(%32,0)
M30	359	0,79	5,14	0(%0)	0(%0)	9(%2,5)	63(%17,5)	155(%43,2)	132(%36,8)
M31	359	0,71	5,19	0(%0)	0(%0)	7(%1,9)	42(%11,7)	184(%51,3)	126(%35,1)
M32	359	0,71	5,35	0(%0)	0(%0)	6(%1,7)	33(%9,2)	146(%40,7)	174(%48,5)
M33	359	0,67	5,41	0(%0)	0(%0)	6(%1,7)	19(%5,3)	153(%42,6)	181(%50,4)

Dördüncü boyuta ait madde frekans çizelgesine bakıldığında öğretmenlerin büyük bölümü maddelere katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevaplarını verdikleri görülmektedir. Özellikle 33. madde olan “okuma güçlüğü olan öğrencilere verilen ödevlerden beklentilerimi açıkça ortaya koyarım ($\bar{X}=5,41$)” maddesine 181 öğretmen kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiş ve bu boyutta en yüksek kesinlikle katılıyorum cevabını alan madde olmuştur. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin komut ve verilen görevleri algılamada sorunlar yaşaması bu maddenin en çok kesinlikle katılıyorum cevabı almasına gerekçe olarak gösterilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik eğitsel uygulamalara ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık içerip içermediğine bakılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik uygulamalarına ilişkin ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp-farklılaşmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır. Analiz sürecinde bağımsız gruplar t testini kullanabilmek için dağılımın normal olması gerekmektedir. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50 ve altı olması durumunda dağılımın normalliğini bulmada Smirnov testi ile 50'nin üstünde olması durumunda ise kolmogorov testi kullanılmaktadır. Araştırmanın örneklemini 50'nin üzerinde olduğundan kolmogorov testinin kullanılması uygundur (Büyüköztürk, 2011).

Çizelge 4.5: OGEÜİAÖ'ne ait Kolmogorov testi sonuçları

Kolmogorov testi sonuçları			
	Statistic	df	Sig.
Toplam	,143	359	,200

Çizelge 4.5'e bakıldığında kolmogorov değerinin 0.200 olduğu görülmektedir. Dağılımın normalliğine karar vermek için p(Sig.) değerine bakılmalıdır. Sig. değeri (0.200) “.05”in üzerinde olduğundan dağılım normaldir (Seçer, 2013).

Dağılımın normal olduğu belirlendikten sonra ölçekten alınan puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmış olup bağımsız gruplar t testine ilişkin çizelge aşağıdadır.

Çizelge 4.6: OGEÜİAÖ'nin sonuçlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin çizelge

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	164	173.80	13.68	357	3.20	0.01
Kadın	195	178.11	11.84			

Çizelge 4.6'ya göre öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin uygulamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir, $t(357)=3.20$, $p<.01$. Kadın öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik uygulamalara ilişkin verdikleri cevaplar ($\bar{X}=178.11$), Erkek öğretmenlere ($\bar{X}=173.80$), göre daha olumludur. Kısaca okuma güçlüğüne yönelik uygulamalara ilişkin ölçek puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık kadınlar lehinedir. Bu farklılığın sebebi kadınların eğitsel faaliyetlerde daha özverili olmaları gösterilebilir.

Öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik uygulamalarına ilişkin ölçek puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık içerip içermediğini belirlemede tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çizelge 4.7: OGEÜİAÖ'nin yaşlar boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.

Yaş	N	\bar{X}	SS
20-30	54	177.16	13.40
31-41	78	175.71	13.93
42-52	184	176.45	11.68
53- ve üstü	43	174.32	15.23

Çizelge 4.7'ye göre ölçekten alınan puanların betimsel istatistikleri görülmektedir. Ölçekten alınan puanların kıdeme göre manidarlık düzeyini gösteren ANOVA sonuçları çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge 4.8: OGEÜİAÖ'ne ilişkin varyanslarının homojenliği

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,250	3	355	,291

Çizelge 4.9: OGEÜİAÖ'nin sonuçlarının yaşlara göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Ortalama kareleri	F	Sig.
Gruplar Arası	230,787	3	76,929	,461	,709
Grup İçi	59182,389	355	166,711		
Toplam	59413,175	358			

Çizelgeye bakıldığında sig. değerinin 0,709 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçekten alınan puanlar ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. ($p= 0.709$, $P>0.05$) Bu sonuca bakıldığında öğretmenlerin genç ya da yaşlı olmalarının eğitsel uygulamalara ilişkin algılarını etkilemediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğinden alınan puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşmasına bakılmıştır. Kıdem değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 4.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.10. OGEÜİAÖ'nin kıdem boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.

Kıdem	N	\bar{X}	SS
1-5	38	172.56	12.40
6-10	41	174.38	11.73
11-15	67	172.63	14.43
16- ve üstü	213	179.71	13.71

Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğinden alınan puanların kıdeme göre anlamlı farklılık içerip içermediğini belirlemede tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çizelge 4.11: OGEÜİAÖ'nin sonuçlarının kıdeme göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Ortalama kareleri	F	Sig.
Gruplar Arası	1869,580	3	623,193	3,845	,010
Grup İçi	57543,595	355	162,095		
Toplam	59413,175	358			

Çizelge 4.11'e bakıldığında Sig değerinin 0.010 olduğu görülmektedir. Bu değere göre öğretmenlerin kıdemleri ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F(3,355)=3.845$, $p<.01$. Kıdemler arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=176,73$), 16 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=176,84$) ve 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=179,31$) ölçekten alınan puana göre okuma güçlüğüne yönelik uygulanan uygulamalara ilişkin algıları 11-15 yıl çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=171,67$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre özellikle 16 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden yüksek algılara sahip olmaları yaş ilerledikçe eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının azalmadığını göstermektedir.

Çizelge 4.12: Kıdeme göre farklılaşmaya ilişkin scheffe testi sonuçları

	Kıdem	N	Subset for alpha = .05	
			1	2
Scheffe(a,b)	11-15	67	171,6716	
	1-5	38	176,7368	176,7368
	16-ve üstü	213	176,8404	176,8404
	6-10	41		179,3171
	Sig.			,198

Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğinden alınan puanların mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.13: OGEÜİAÖ'nin sonuçlarının mezun olunan fakülteye göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Fakülte	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim fakültesi	308	176.78	12.16	357	2.30	0.22
Diğer fakülteler	51	172.31	16.21			

Çizelge 4.13'e göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $t(357)=2.30$, $p<.01$. Kısaca okuma güçlüğüne yönelik uygulamalara ilişkin ölçekten alınan puanlar ile mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının daha olumlu olması gerektiği beklenirken böyle bir sonucun çıkmaması olumsuz bir durumdur.

Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğinden alınan puanların okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenler için okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılması gereken eğitsel uygulamalar ölçeğinden alınan puanların okutulan sınıfa göre anlamlı farklılık içerip içermediğini belirlemede tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çizelge 4.14: OGEÜİAÖ'nin sonuçlarının okutulan sınıfa göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Ortalamalar toplamı	F	Sig.
Gruplar arası	2556,700	3	852,233	5,321	,001
Grup içi	56856,476	355	160,159		
Toplam	59413,175	358			

Çizelge 4.14'e bakıldığında sig. puanının 0,001 olduğu görülmektedir. Sig. puanına göre öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F(3,355)=3.845$, $p<.01$. okutulan sınıf düzeyleri arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak

amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 1. sınıfı ($\bar{X}=175.33$) okutan öğretmenlerin, 4. sınıfı ($\bar{X}=177.58$) okutan öğretmenlerin ve 2. sınıfı ($\bar{X}=179.76$) okutan öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalarda 3. sınıfı ($\bar{X}=172.20$) okutan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüklerinin özellikle 1. ve 2. sınıfta görülmesi bu sınıfları okutan öğretmenlerin eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının 3. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olması doğal bir durum olmasına rağmen bu algıların 4. sınıf okutan öğretmenlerde yüksek olması dikkat çeken bir bulgudur.

Çizelge 4.15: Okutulan sınıfa göre farklılaşmaya ilişkin scheffe testi sonuçları

	Okutulan sınıf	N	Subset for alpha = .05	
			1	2
Scheffe(a,b)	3. sınıf	73	172,2055	
	1. sınıf	146	175,3356	175,3356
	4. sınıf	46	177,5870	177,5870
	2. sınıf	94		179,7660
	Sig.			,079

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır? ” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere yönelik- (OGİBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek verileri SPSS 15.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde frekans analizi kullanılmıştır. Verilerin analizleri sorulara doğru ve yanlış cevap verme durumlarına göre sıralanmıştır. Okuma Güçlüğüne İlişkin bilgi ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında; ölçeğin birinci sorusuna ilişkin bulgular:

Ölçeğin ilk sorusu olan “okuma güçlüğü çeken öğrenciler sınıfta arka sıralarda oturmayı tercih ederler” maddesine ilişkin bulgular çizelge 4.16’da verilmiştir.

Çizelge 4.16: OGİBÖ'nin birinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	195	54,3
Doğru	164	45,7
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 164 (%45,7) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 195 (%54,3)'tür. Bu madde ölçekte öğretmenlerin en çok yanlış cevap verdiği maddelerden biri olmuştur. Bunun sebebi madde analizlerinde bu sorunun madde güçlüğü'nün yüksek olması olabilir. Yapılan bilimsel çalışmalarda genellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin arka sıralarda ve öğretmenden uzak yerlerde oturmak istediği bunun sebebinin ise öğretmenin soracağı sorulara yanlış cevap vermekten kaçınmak istedikleri gösterilebilir. Ancak bilindiği gibi bilimsel çalışmalarda sonuçların mevcut örneklem üzerinde doğru olduğu ve genellemelerin her zaman doğru olmadığı bilindiğinden, öğretmenlerin sınıflarında bulunan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ön sıralarda oturmak isteyebileceği de göz önüne alınmalıdır.

Ölçeğin ikinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin ikinci sorusu olan "okuma güçlüğü çeken öğrenciler yazma sırasında sözcükleri ortadan bölerek diğer sözcükler ile birleştirirler" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.17'de verilmiştir.

Çizelge 4.17: OGİBÖ ölçeğinin ikinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	108	30,1
Doğru	251	69,9
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 251(%69,9) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 108'dir (%30,1). Soruya verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin %69,9 soruya doğru cevap vermiştir. Bunun gerekçesi ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde en çok karşılaşılan durumlardan birinin de okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler yazma sırasında

sözcükleri ortadan bölerek diğer sözcükler ile birleştirmesidir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlardan biri olması doğru cevap sayısını artırmış olabilir.

Ölçeğin üçüncü sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin üçüncü sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler yazma becerilerinde de sorunlar yaşarlar" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.18'de verilmiştir.

Çizelge 4.18: OGİBÖ ölçeğinin üçüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	19	5,3
Doğru	340	94,7
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 340 (%94,7) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 19 (%5,3)'tür. Ölçekte öğretmenlerin en çok doğru cevap verdikleri maddelerden biri olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler yazma becerilerinde de sorunlar yaşarlar" maddesinin madde güçlük indeksinin de düşük olması bu sonuca yol açmış olabilir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikle belirli harfleri yanlış yazmaları ve öğretmenlerin en çok gözledikleri durum olması doğru cevap sayısını artırmıştır.

Ölçeğin dördüncü sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin dördüncü sorusu olan "doğum öncesi annenin yetersiz beslenmesi okuma güçlüğüne yol açabilir" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.19'da verilmiştir.

Çizelge 4.19: OGİBÖ ölçeğinin dördüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	71	19,8
Doğru	288	80,2
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 288(%80,2) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 71'dir (%19,8). Maddenin özel bilgi gerektiren bir madde olmasına rağmen doğru cevap veren öğretmen oranının %80'den fazla olması dikkat çeken bir bulgudur.

Ölçeğin beşinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin beşinci sorusu olan "doğum sırasında yetersiz oksijen okuma güçlüğüne yol açabilir" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.20'de verilmiştir.

Çizelge 4.20: OGİBÖ ölçeğinin beşinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	25	7,0
Doğru	334	93,0
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 334(%93,0) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 25'dir (%7,0). Ölçeğin beşinci sorusu öğretmenlerin en yüksek oranda cevap verdikleri sorulardan birisidir. Altıncı maddede olduğu gibi bu maddenin de özel bilgi gerektiren bir madde olmasına rağmen doğru yanıt veren öğretmen sayısı dikkate değer oranda yüksektir.

Ölçeğin altıncı sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin altıncı sorusu olan "doğum sonrası ateşli hastalıklar okuma güçlüğüne yol açabilir" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.21'de verilmiştir.

Çizelge 4.21: OGİBÖ ölçeğinin altıncı sorusuna ilişkin frekans Çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	17	4,7
Doğru	342	95,3
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 342 (%95,3) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 17'dir (%4,7).

Ölçeğin yedinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yedinci sorusu olan " okuma güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarıları düşüktür" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.22'de verilmiştir.

Çizelge 4.22: OGİBÖ ölçeğinin yedinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	23	6,4
Doğru	336	93,6
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 336 (%93,6) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 23 (%6,4)'tür. Maddenin doğru yanıt oranının yüksek olması sorunun madde güçlük indeksinin düşük olmasına bağlanabilir.

Ölçeğin sekizinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin sekizinci sorusu olan " okuma güçlüğü olan öğrencilerde sosyal bağlamda yetersizlikler görülebilir" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.23'te verilmiştir.

Çizelge 4.23: OGİBÖ ölçeğinin sekizinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	62	17,3
Doğru	297	82,7
Toplam	359	100,0

Ölçeğin sekizinci sorusuna bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 297(%82,7) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 62'dir (%17,3).

Ölçeğin dokuzuncu sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin dokuzuncu sorusu olan "genetik etmenler okuma güçlüğü'nün sebeplerinden birisidir." sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.24'de verilmiştir.

Çizelge 4.24: OGİBÖ ölçeğinin dokuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	53	14,8
Doğru	306	85,2
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 306 (%85,2) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 53 (%14,8)'tür. Okuma güçlüğüne yol açan sebeplerin tam olarak bilinmemesine rağmen genel kanı olarak genetik etmenler görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye büyük oranda doğru cevap vermesi öğretmenlerin okuma güçlüğü'nün sebeplerine ilişkin bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Ölçeğin onuncu sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin onuncu sorusu olan ” okuma güçlüğü çeken öğrenciler el-göz koordinasyon sorunu yaşarlar” sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.25’de verilmiştir.

Çizelge 4.25: OGİBÖ ölçeğinin onuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	85	23,7
Doğru	274	76,3
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 274 (%76,3) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 85 (%23,7)’tir.

Ölçeğin on birinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on birinci sorusu olan ” okuma güçlüğü olan öğrenciler içine kapanık ve çekingen olurlar” sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.26’da verilmiştir.

Çizelge 4.26: OGİBÖ ölçeğinin on birinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	114	31,8
Doğru	245	68,2
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 245 (%68,2) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 114 (%31,8)’tür. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikle sosyal bağlamda yaşadıkları sorunların başında gelen içe kapanıklık ve çekingenlik sorunlarının birçok öğrencide görülmesine rağmen doğru yanıt oranının az olması öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile deneyimlerinin az olmasına bağlanabilir.

Ölçeğin on ikinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on ikinci sorusu olan ”okuma güçlüğü olan öğrencilerde saldırganlık gibi problemler görülebilir” sorusuna ilişkin bulgular çizelge4.27’de verilmiştir.

Çizelge 4.27: OGİBÖ ölçeğinin on ikinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	136	37,9
Doğru	223	62,1
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 223(%62,1) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 136'dır (%37,9). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin birçoğunda saldırganlık problemi görülmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında doğru yanıt oranı çok düşük seviyede kalmıştır. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin hafif düzeyde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle deneyimlerinin olmasına bağlanabilir.

Ölçeğin on üçüncü sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on üçüncü sorusu olan "okuma güçlüğü çeken öğrencilerin derslere katılımları düşüktür" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.28'de verilmiştir.

Çizelge 4.28: OGİBÖ ölçeğinin on üçüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	41	11,4
Doğru	318	88,6
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 318(%88,6) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 41'dir (%11,4).

Ölçeğin on dördüncü sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on dördüncü sorusu olan "okuma güçlüğü çeken öğrencilerde unutkanlıklar (çanta-kitap-kalem unutma gibi) sıklıkla görülür" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.29'da verilmiştir.

Çizelge 4.29: OGİBÖ ölçeğinin on dördüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	104	29,0
Doğru	255	71,0
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 255(%71,0) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 104 (%29,0)'tür.

Ölçeğin on beşinci sorusuna bulgular: Ölçeğin on beşinci sorusu olan "okuma güçlüğü çeken öğrencilerde çarpım tablosunu öğrenmede zorluklar görülür" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.30'da verilmiştir.

Çizelge 4.30: OGİBÖ ölçeğinin on beşinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	82	22,8
Doğru	277	77,2
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 277(%77,2) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 82'dir (%22,8).

Ölçeğin on altıncı sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on altıncı sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler konuşurken anlama en uygun sözcüğü seçmede zorluk çekerler" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.31'de verilmiştir.

Çizelge 4.31: OGİBÖ ölçeğinin on altıncı sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	35	9,7
Doğru	324	90,3
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 324(%90,3) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 35'dir (%9,7). Maddeye bakıldığında öğretmenlerin %90'ından daha büyük bir kısmı soruya doğru cevap vermiştir. Bunun gerekçesi sorunun madde güçlüğüne düşük olmasına bağlanabilir.

Ölçeğin on yedinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on yedinci sorusu olan "okuma güçlüğü çeken öğrenciler yer-yön kavramında (kuzey, güney, doğu, batı vb.) sorunlar yaşarlar." sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.32'de verilmiştir.

Çizelge 4.32: OGİBÖ ölçeğinin on yedinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	99	27,6
Doğru	260	72,4
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 260 (%72,4) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 99'dir (%27,6).

Ölçeğin on sekizinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on sekizinci sorusu olan "okuma güçlüğü çeken öğrenciler zaman kavramında sorunlar yaşarlar" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.33'de verilmiştir.

Çizelge 4.33: OGİBÖ ölçeğinin on sekizinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	86	24,0
Doğru	273	76,0
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 273(%76,0) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 86'dır (%24,0).

Ölçeğin on dokuzuncu sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin on dokuzuncu sorusu olan "okuma güçlüğü çeken öğrenciler toplama işlemi yaparken işlemlere soldan başlarlar" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.34'de verilmiştir.

Çizelge 4.34: OGİBÖ ölçeğinin on dokuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	137	38,2
Doğru	222	61,8
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 222(%61,8) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 137'dir (%38,2). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sadece okuma ve yazma problemleri değil bunun yanı sıra matematiksel işlemlerde de (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) sorunlar yaşarlar ancak bu problemler özellikle ilkokulda çok belirgin değildir. Maddenin doğru yanıt oranının da düşük olması buna bağlanabilir.

Ölçeğin yirminci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirminci sorusu olan "yakın zamanda yapılan çalışmalar ile okuma güçlüğünün kesin tedavisi bulunmuştur" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.35'te verilmiştir.

Çizelge 4.35: OGİBÖ ölçeğinin yirminci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	181	50,4
Doğru	178	49,6
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 178(%49,6) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 181'dir (%50,4). Ölçek içinde en az doğru yanıt oranı olan maddelerden biri bu maddedir. Özellikle öğretmenlerin yarısından fazlasının soruya yanlış cevap vermesi dikkate değerdir.

Ölçeğin yirmi birinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmi birinci sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi ezberlemede zorlanabilirler" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.36'da verilmiştir.

Çizelge 4.36: OGİBÖ ölçeğinin yirmi birinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	54	15,0
Doğru	305	85,0
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 305(%85,0) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 54'dir (%15,0).

Ölçeğin yirmi ikinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmilince sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi sayarken harflerin yerlerini karıştırabilirler" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.37'de verilmiştir.

Çizelge 4.37: OGİBÖ ölçeğinin yirmi ikinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	46	12,8
Doğru	313	87,2
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 313(%87,2) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 46'dir (%12,8).

Ölçeğin yirmi üçüncü sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmi üçüncü sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrencilerde merak duygusu çok gelişmiştir" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.38'de verilmiştir.

Çizelge 4.38: OGİBÖ ölçeğinin yirmi üçüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	153	42,6
Doğru	206	57,4
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 206(%57,4) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 153 (%42,6)'tür. Soruya bakıldığında doğru yanıt oranı çok düşüktür. Bunun gerekçesi ise okuma güçlüğü probleminin genellikle olumsuz yanlarının bilinmesine bağlanabilir. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin merak duyguları çok gelişmiştir.

Ölçeğin yirmi dördüncü sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmi dördüncü sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler okuduğu metinlerdeki olayların sıralarını karıştırırlar" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.39'da verilmiştir.

Çizelge 4.39: OGİBÖ ölçeğinin yirmi dördüncü sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	38	10,6
Doğru	321	89,4
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 321(%89,4) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 38'dir (%10,6).

Ölçeğin yirmi beşinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmi beşinci sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinlerde gerçekleşebilecek olayları tahmin etmede zorlanırlar." sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.40'da verilmiştir.

Çizelge 4.40: OGİBÖ ölçeğinin yirmi beşinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	40	11,1
Doğru	319	88,9
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 319(%88,9) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 40'dır (%11,1).

Ölçeğin yirmi altıncı sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmi altıncı sorusu olan “okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinleri özetlemede zorluklar çekerler” sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.41’de verilmiştir.

Çizelge 4.41: OGİBÖ ölçeğinin yirmi altıncı sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	28	7,8
Doğru	331	92,2
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 331(%92,2) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 28'dir (%7,8).

Ölçeğin yirmi yedinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmi yedinci sorusu olan “okuma güçlüğü olan öğrenciler küçük kaslarını kullanmayı gerektiren işlerde oldukça zorlanırlar (Düğme ilikleme, ayakkabı bağlama gibi)” sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.42’de verilmiştir.

Çizelge 4.42: OGİBÖ ölçeğinin yirmi yedinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	122	34,0
Doğru	237	66,0
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 237 (%66,0) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 122'dir (%34,0).

Ölçeğin yirmi sekizinci sorusuna ilişkin bulgular: Ölçeğin yirmi sekizinci sorusu olan “okuma güçlüğü olan öğrenciler yeni kavramları çabuk öğrenemezler” sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.43’de verilmiştir.

Çizelge 4.43: OGİBÖ ölçeğinin yirmi sekizinci sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	31	8,6
Doğru	328	91,4
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 328 (%91,4) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 31'dir (%8,6). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme sorunları yaşaması ve bu durumun okuma güçlüklerinde en sık karşılaşılan sorun olması doğru yanıt oranını artırmıştır.

Ölçeğin yirmi dokuzuncu sorusuna ilişkin bulgular: ölçeğin yirmi dokuzuncu sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler bazı sosyal kurallara (soru bitmeden cevaba başlama, sıraya girme vb.) uymada sorunlar yaşayabilirler" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.44'de verilmiştir.

Çizelge 4.44: OGİBÖ ölçeğinin yirmi dokuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	74	20,6
Doğru	285	79,4
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 285(%79,4) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 74'dür (%20,6).

Ölçeğin otuzuncu sorusuna ilişkin bulgular: ölçeğin otuzuncu sorusu olan "okuma güçlüğü olan öğrenciler verilen ödevleri anlamadıklarında arkadaşlarına, öğretmenine ya da ailesine danışmada problemler yaşarlar" sorusuna ilişkin bulgular çizelge 4.45'de verilmiştir.

Çizelge 4.45: OGİBÖ ölçeğinin otuzuncu sorusuna ilişkin frekans çizelgesi

Cevap	N	Yüzde
Yanlış	35	9,7
Doğru	324	90,3
Toplam	359	100,0

Soruya bakıldığında doğru cevap veren öğretmenlerin sayısı 324(%90,3) ve yanlış cevap verenlerin sayısı ise 35'dir (%9,7).

4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemin olan "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ne olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt vermek amacıyla "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgilerine ilişkin

görüşleri" teması ortaya çıkarılmıştır. Bu temanın ortaya çıkmasını sağlayan kodlar şunlardır: 1. okuma güçlüğü konusundaki bilgimi yeterli görüyorum. 2. okuma güçlüğü konusundaki bilgimi kısmen yeterli görüyorum. 3. okuma güçlüğü konusundaki bilgimi yeterli görmüyorum.

Araştırma bulgularına göre, "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgilerine ilişkin görüşleri" temasının "okuma güçlüğü konusundaki bilgimi yeterli görüyorum" koduna ilişkin alıntılardan bazıları şunlardır. Araştırma kapsamında 33 sınıf öğretmeni okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini yeterli görmektedir.

"Okuma güçlüğü kişinin kendini ifade edememesi ve iletişim sorunları yaşama durumudur (2, K).", "Okuma güçlüğü ortalama ya da ortalama üstü zekaya sahip çocuklarda meydana gelen bir okuma- yazma problemidir. Benzer harfler, rakamlar karıştırılır (5, E).", "Daha çok erkeklerde görülen ve belirli harflerin karıştırıldığı bir hastalıktır (6, E).", "Bir filmde izlemiştim bu tip öğrenciler hayal dünyası ile gerçek dünya arasındaki farklılığı algılayamıyorlar (10, K).", "Okuma güçlüğü olan öğrenciler genelde aynı harfleri yanlış yazarlar. Çocuğa yeterli ilgi gösterilir ise bu durum düzeltilebilir (13, K).", "Okuma güçlüğü bir hastalık değildir. Sadece okuma güçlüğü çekerler. Harfleri karışık görürler. Bunun yanı sıra bu bireyler üstün zekalıdır (14, K).", "Kişinin harfleri birbirine soktuğunu, okumaktan çabuk sıkıldığını, kelimelerle bir bütünlük kurmakta zorluk çektiklerini biliyorum (60, E).", "Kelimelerin harflerini farklı ve yerlerini değiştirerek okuma sorunu. Bütün harflerin birbirine girmesine neden olan bir hastalık olup okuduklarından bir şey anlayamazlar (45, K)."

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini yeterli gören öğretmenlerin büyük bir kısmı bu öğrencilerin okumaktan sıkıldıklarını, bazı harfleri yanlış okuduklarını ve iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilerin doğru olması öğretmenlerin okuma güçlüğüne teorik yapısına ilişkin bilgi düzeylerinin belirli bir seviyede olduğunu göstermektedir. Ancak okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgi düzeyine sahibim diyen öğretmenlerin bir kısmının bu öğrencilerin iyi bir eğitim ile normal hale gelebilecekleri ve bu tip öğrencilerde bulunan bu sorunu hastalık olarak nitelendirmeleri yanlış bilgiye sahip olmalarına rağmen bu bilgilerin doğru olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgilerine ilişkin görüşleri" temasının "okuma güçlüğü konusundaki

bilgimi kısmen yeterli görüyorum” koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 19 öğretmen okuma güçlüğünde kendilerini kısmen yeterli görmektedir.

“Okuma güçlüğü ile ilgili bilinçli bir bilgim yok. Dikkatlerini toplamada sorunlar yaşadıklarını biliyorum (1, K).”, “Bildiğim kadarıyla bu öğrenciler okurken harfleri karıştırıyor bu sebeple normal bir okuma süreci yaşayamıyor (4, K).”, “Fazla bir şey bilmiyorum ama Da Vinci gibi birçok sanatçının okuma güçlüğü çektiğini biliyorum (8, K).”, “Konu hakkında tam bilgim olmasa da b-d gibi bazı harfleri karıştırdıklarını biliyorum (12, K).”, “Tam olarak bilmesem de dikkat ve adaptasyon sorunları ile matematik işlemlerinde sorunlar yaşadıklarını biliyorum (16, K).”, “Sanırım cümleleri hece hece okur ve cümle oluşturmakta zorluklar çekerler (21, K).”, “Okuma güçlüğü konusunda pek bilgim yok ancak okuma becerisinde zorlandıklarını biliyorum (56, E).”, “Sadece bazı harfleri tersten yazdıklarını biliyorum (49, E)”.

Bulgulara göre 19 öğretmenin okuma güçlüğüne ilişkin kısmen bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin her ne kadar bilgi düzeyleri kısmen olsa da bilgilerinin neredeyse tamamının doğru olması olumlu bir sonuçtur. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerisinde, harfleri birleştirmede, harfleri tersten yazmada problemler yaşadıklarını bildiklerini belirtmişlerdir. Ancak her ne kadar öğretmenlerin doğru bilgiler verdikleri görülse de açıklamalar yeterli değildir. Özellikle öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin teorik temellerinin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgilerine ilişkin görüşleri" temasının “okuma güçlüğü konusundaki bilgimi yeterli görmüyorum” koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 8 öğretmen okuma güçlüğünde kendilerini yeterli görmemektedir.

“Okuma güçlüğü hakkında hiçbir şey bilmiyorum (9, E).”, “Okuma güçlüğüne ilişkin çok fazla bilgim yok (11, K).”, “Okuma güçlüğüne ilişkin yeterli bilgim yok (15, E).”, “Bilgim yok ama filmini izlemiştim (17, E).”, “Yazıları aynadaki görüntünün tersi şeklinde yazıyorlar sanırım bilgim yok (27, E).”, “Okuma güçlüğü terimini duydum tabii ancak içeriğine dair bilgim yok (48, E)”.

Bulgulara bakıldığında 8 öğretmenin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi sahibi olmadıkları görüşü verdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştıkları problemlerin başında gelen okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin

olmadıklarına dair görüş bildirmelerinin sebebi formu dolduracak zamanlarının olmamasına ya da formu doldurmak istemediklerine bağlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu konu hakkında bilgilerinin olmaması hizmet-içi eğitimlerde ya da lisans eğitiminde bu konu ile ilgili ders ya da eğitimlerin olmamasına bağlanabilir.

Genel olarak öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi sahibi oldukları ancak teorik temellerde bu bilgilerin yetersiz ya da eksik olduğu görülmüştür. Özellikle okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli ya da kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin yanlış ya da eksik bilgiler belirtmeleri öğretmenlerin bu konuda büyük eksiklikler yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalar nelerdir? sorusuna cevap vermek amacıyla "okuma güçlüğüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin yapması gereken eğitsel düzenlemeler ve önlemler" teması ortaya çıkarılmıştır. Bu temanın ortaya çıkmasını sağlayan kodlar şunlardır: 1. okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin velisini bilinçlendirme, 2. okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ek öğretim sağlama, 3. okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere farklı eğitsel çalışmalar yapma.

Araştırma bulgularına göre, "okuma güçlüğüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin yapması gereken eğitsel düzenlemeler ve önlemler" temasının "okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin velisini bilinçlendirme" koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 11 öğretmen yapılması gereken eğitsel faaliyet ve düzenlemelerde veliyi bilinçlendirmeye değinmiştir.

"Veliler bu konuda uyarılmalı ve bilinçlendirilmelidir (1, K).", "Aileler bu konuda bilgilendirilmeli ve onların desteği sağlanmalıdır (13, K).", "Öğretmenler öncelikle velilerle konuşmalıdır daha sonra buna uygun adımlar atılmalıdır (18, K).", "Öğrencinin ailesi ile irtibata geçilip bireysel olarak ilgilenilmesini sağlamalıyız (23, E).", "Aile ile sürekli temas halinde bulunup okumasını engelleyen etmenleri aile ile birlikte araştırmalıyız (25, K)."

11 sınıf öğretmeni okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılacak eğitsel faaliyet ve düzenlemeler temasından veliyi bilinçlendirmenin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu öğretmenlerin görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin günün büyük bir kısmını evde aileleri ile birlikte

geçirdiklerinden ailenin bu konu hakkında bilgi sahibi olup öğrencilere yönelik eğitsel faaliyetleri ve yöntem-teknikleri bilmeleri gerektiği ve eğitim süreci boyunca aileler ile irtibat halinde bulunulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ailelerden kaynaklanan problemler var ise bunların işbirliği ile en aza indirilmesi gerektiği de görüşler arasındadır.

Araştırma bulgularına göre, "okuma güçlüğüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin yapması gereken eğitsel düzenlemeler ve önlemler" temasının "okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ek eğitim sağlama" koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 39 öğretmen yapması gereken eğitsel faaliyet ve düzenlemelerde ek eğitim sağlamaya değinmiştir.

"Bu öğrencilerle akranlarından geri kaldıkları için ek öğretim yapılıp ayrıca ilgilenilmelidir (8, K).", "Bütün öğrenciler fazla ilgi ister ancak okuma güçlüğü yaşayanlar gibi daha fazla ihtiyacı olan öğrencilere daha fazla yardımcı olunmalıdır (11, K).", "Bu öğrenciler özel ilgi ihtiyacı duyarlar bu yüzden özel olarak ilgilenilmelidir (14, K).", "Öğretmenler bu tip öğrencilerine daha basit metinlerle birlikte ek eğitimler vermelidir (19, K).", "Bu tip öğrenciler ile özel olarak ilgilenilmesi gerekir (20, K).", "Çocuklar okumaya zorlanmamalı özenle ilgilenip yavaş yavaş adım adım ilerlenmelidir (22, K).", "Öğretmenler belirli gün ve saatlerde bu öğrencilere yönelik okuma çalışmaları yaptırabilir (28, K)."

Öğretmenlerin görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler gerek okuma gerekse yazma yönünden diğer akranlarından geride kalmaktadır ve akranları ile arasındaki akademik farklılıklar giderek artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler bu öğrencilere ek öğretim sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. bu ek öğretimlerin gerek sınıfta gerekse ders sonrası yapılması gerektiği de görüşler arasındadır.

Araştırma bulgularına göre, "okuma güçlüğüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin yapması gereken eğitsel düzenlemeler ve önlemler" temasının "okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere farklı eğitsel çalışmalar yapma" koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 10 öğretmen yapması gereken eğitsel faaliyet ve düzenlemelerde farklı eğitsel çalışmalar yapmaya değinmiştir.

"Öncelikle öğrencinin öğrenme şekline göre öğretim yapılmalı ayrıca öğrenci ile empati kurup onun düşüncelerini çözmeye çalışmalıyız (2, K).", "Bu öğrencilerin en büyük sorunu özgüvendir bu yüzden öncelikle özgüven sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır (4, K).", "Okuma güçlüğü"

yaşayan öğrencilere sınavlarda ek süre verilmesi gerekmektedir (33, K).”, “Bu öğrencilere, öğrencinin özelliğine uygun olarak farklı metot ve yöntemler kullanılmalıdır (7, E).”, “Bu öğrencilere diğer öğrencilere göre daha basit okuma metinleri verilebilir (15, E).”, “Bu öğrencilerin yazma becerisinde sorun yaşadıklarını biliyorum bu sebeple yazılı sınavdan çok sözlü sınav yapılması gerektiği kanaatindeyim (52, E).”

Öğretmenlerin bir kısmı ek öğretimin yanında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik farklı eğitsel uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikle sosyal olarak yaşadıkları problemlerin çözümü için empati ve özgüven gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiği gelen görüşler arasındadır. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik akranlarına göre daha basit okuma metinleri yapılması gerektiği ve ölçme değerlendirme bakımından yazılı sınavlardan çok sözlü sınavlar yapılması gerektiği de görüşler arasındadır. Bu görüşlere bakıldığında görüş ve düşüncelerin bilimsel gerçeklerle örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada “sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemler nelerdir” sorusuna yanıt vermek amacıyla “okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar” teması ortaya çıkarılmıştır. Bu temanın ortaya çıkmasını sağlayan kodlar şunlardır: 1. okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları sorunlar 2. okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal bağlamda yaşadıkları sorunlar

Araştırma bulgularına göre, “okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar” temasının “okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları sorunlar” koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 23 öğretmen okuma güçlüğü olan öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları sorunlara değinmiştir.

“Akademik bağlamda en çok yaşadıkları sorun sınıfta kalma veya dersten kalma sorunudur (6, E).”, “Eğer biz öğretmenler bu çocukların bu problemini fark edemez isek akademik olarak ilerlemeleri zorlaşır (8, K).”, “Derslerinde başarısız oluyorlar çünkü yazılan yazıları okuyamıyor, soruları çözemiyorlar (10, K).”, “Akademik anlamda yükselmeye zorluk çekeceklerini düşünüyorum. Çünkü okumada güçlük çeken bireyler okuduklarını anlamada da güçlük çekerler (19, K).”, “Toplumun okumaya önem vermesi ve okuma güçlüğü yaşayan çocuklarında okuma problemleri yaşamaları akademik olarak ilerlemelerini engellemekte ve bu da çocuğu toplum önünde olumsuz etkiler (60, E).”, “Herhangi bir konferans ya da sempozyum

gibi topluluk önünde konuşmalardan kaçınırlar bu da akademik olarak ilerlemelerini engelleyebilir (56, E)."

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik olarak ilerlemede sorunlar yaşayacaklarını belirttikleri görülmektedir. Özellikle okuma-yazma ve konuşma gibi becerilerde sorunlar yaşadıkları için akademik anlamda başarısız olacaklarını belirtmişlerdir. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler uygun eğitim olanakları ve ortamları sağlanırsa başarılı olmaları kaçınılmazdır.

Araştırma bulgularına göre, "okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar" temasının "okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal bağlamda yaşadıkları sorunlar" koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 37 öğretmen okuma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal bağlamda yaşadıkları sorunlara değinmiştir.

"Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler arkadaşlarından geri kalırlar ve bu durum çocuğun oyun, arkadaş ve diğer çevresini olumsuz etkiler (3, K).", "Sosyal bir ortamda okuma sorunları yaşadığı için kendisini eksik hisseder ve bu da özgüven sorunlarına yol açar (4, K).", "Toplumdan kopuk asosyal bir yaşam tarzı görülebilir (5, E).", "Sosyal bağlamda bu öğrenciler akranlarına göre daha çekingen ve içe kapanık olurlar (7, E).", "Sosyal olarak toplumda iletişim ve uyum sorunları yaşarlar (11, K).", "Bu çocukların rahatsızlıkları pek bilinmeyip fark edilmediklerinde sosyal ortamlarda kendilerini dışlamalarına ve içine kapanmalarına yol açılmaktadır (12, K)".

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları sorunlara dikkat çeken öğretmenlerinde büyük çoğunluğu sosyal bağlamda yaşanan sorunlara değinmiştir. Bunun yanı sıra 37 öğretmen bu konuda görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre özellikle iletişim ve uyum gibi konularda yaşanan sorunların hem toplum hem de arkadaş çevresinden dışlanmalarına yol açtığı bunun yanı sıra toplumdan dışlanmanın da içe kapanıklık ve çekingenlik yarattığı gelen görüşler arasındadır.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf düzenlemelerine ilişkin görüşleri nelerdir" sorusuna cevap bulmak için "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik sınıf düzenlemeleri" teması ortaya çıkarılmıştır. Bu temanın ortaya çıkmasını

sağlayan kodlar şunlardır: 1. okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıfa ilişkin fiziki düzenlemeler. 2. okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıfa ilişkin oturma düzeni. 3. okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta kullanılan araç-gereçlere ilişkin düzenlemeler.

Araştırma bulgularına göre, "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik sınıf düzenlemeleri" temasının "okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıfa ilişkin fiziki düzenlemeler" koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 21 öğretmen sınıf düzenlemelerinde fiziki düzenlemelere değinmiştir.

"Bu öğrenciler yazıları aynanın aksi gibi okuduklarından sınıflarda aynalar bulundurabiliriz (8, K).", "Sınıf panolarına sayılar ve harfler yazılıp asılmalıdır (13, K).", "Panolar büyük puntolu olmalı (16, K).", "Sınıfların fiziki yapıları bu çocukların derse odaklanmasına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir (24, K).", "Sınıf renkli, ilgi çekici ve eğlenceli panolar ile doldurulmalı (26, E).", "Sınıfın fiziki düzenlemeleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin özelliklerine uygun olmalı ancak ülke imkanlarına göre zor bir şey (47, K).", "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik ayrı fiziki donanımlara sahip sınıflar olmalıdır (49, E).", "Bu öğrencilerin hayal dünyalarına uygun olarak sınıfın fiziki özellikleri düzenlenmelidir (1, K).", "Sınıflarda bu öğrencilerin kullanabilecekleri sabit aynalar bulundurulabilir (32, K)."

Öğretmenlerin sınıfların fiziksel özelliklerinin düzenlenmesine yönelik görüşlerine bakıldığında bu öğrencilere özel ayrı fiziki donanımları olan sınıfların açılması gerektiği, sınıflarda aynaların bulunması gerektiği gibi görüşler dikkat çekmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunlardan birisi olan sosyal anlamda yetersizlik ayrı sınıflarda eğitim gördüklerinde artacağından bu görüşlerin yerinde olmadığı ayrıca bu öğrencilerin harfleri tersten okuduklarını bilen öğretmenlerin sınıflarda ayna bulundurulması ve bu ayna yardımı ile tersten okumanın çözülebileceğine ilişkin görüşleri de dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra sınıfın fiziksel düzeninin renkli, ilgi çekici ve büyük görsellere ve yazılara sahip panolar ile desteklenmesi de gelen görüşler arasındadır.

Araştırma bulgularına göre, "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik sınıf düzenlemeleri" temasının "sınıfa ilişkin oturma düzeni" koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 18 öğretmen sınıf düzenlemelerinde oturma düzenlemelerine değinmiştir.

“İlk başta bu öğrenciler ayrı bir grup haline getirilmelidir. Ve ek eğitim sağlanmalı daha sonra ise bu öğrenciler diğer öğrencilere ile kaynaşacak şekilde gruplara dağıtılmalı (3, K).”, “Öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemlerini aşmaları için U düzeninde oturtulmaları gerekir (4, K).”, “Bu öğrenciler genelde arka sıralarda otururlar. Öğrencileri arka sıralardan ön sıralara getirmeli ve daha fazla ilgi göstermeliyiz (7, E).”, “Sınıflarda derse etkin bir şekilde katılabilecekleri bir oturma düzeninde oturmalılar (9, E).”, “Okuma güçlüğü çeken öğrenci okuma sorunu yaşamayan ve başarılı bir akranı ile oturtulmalı (10, K).”, “Öğretmen bu öğrencileri öğretmen masasına yakın oturtmalı ve her an yardımcı olabilecek duruma getirmelidir (12, K).”

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik oturma düzenine ilişkin görüşlerine bakıldığında genel olarak iki görüş dikkat çekmektedir. Bunların ilki sınıfları U ya da küme grupları şeklinde düzenlenmesi olup bu görüşe göre öğrencilerin akranları ile kaynaşması ve öğretmenin her an görebileceği bir konumda bulunabilmesi için küme ya da U şeklinde oturma düzenlerinin olması gerektiğidir. Diğer görüş ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ön sıralara okuma-yazma becerisi iyi düzeyde olan arkadaşları ile oturma şeklindedir.

Araştırma bulgularına göre, "sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik sınıf düzenlemeleri" temasının “okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta kullanılan araç-gereçlere ilişkin düzenlemeler” koduna ilişkin alıntılar şunlardır. Araştırma kapsamında 21 öğretmen sınıf düzenlemelerinde araç-gereçlere değinmiştir.

“Bu tip çocuklara uygun şekilde hazırlanmış okuma ve yazmayı kolaylaştıracak araç-gereçler kullanılmalıdır (5, E)”, “Bu öğrencilere kullanılacak materyaller dikkat çekici ve kolay okunabilir olmalı (16, K).”, “Sınıflarda kullanılan materyallerin görse anlamda desteklenmesi gerekmektedir (18, K).”, “Bu öğrencilere harfleri tanımalarını kolaylaştıracak araçlar kullanılabilir (19, K).”, “Sınıflarda görsel araç-gereçler kullanılmalı (28, K).”

Araştırma kapsamında 21 öğretmen okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik sınıflarda özel araç-gereçlerin kullanılması gerektiğini belirtmiş olup bu araç-gereçlerin öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve akademik özelliklerine uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle bu araç-gereçlerin bu öğrencilerin okuma becerilerini artıracak özellikte ve dikkat çekici olmasının önemini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında okuma güçlüğü

yaşayan öğrencilere yönelik kullanılması gereken araç-gereçleri belirttikleri ancak bu bilgilerin tüm öğrenciler için kullanılan araç gereçler olmaları, özellikle hangi tür araç-gereçleri kullanacaklarını belirtmedikleri görülmektedir.

4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemin olan “okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları eğitsel uygulamalara ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla öğrencilere “derslerinizde ne gibi okuma problemleri yaşıyorsunuz? “sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen yanıtları içeren çizelge ve yorumları aşağıda (çizelge 4.46) sunulmaktadır.

Çizelge 4.46: “Derslerinizde ne gibi okuma problemleri yaşıyorsunuz? “sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin derslerde yaşadıkları okuma problemleri	f	Öğrencilerin Kişisel Özellikleri
Topluluk önünde okumakta zorluk çekiyorum.	2	(1,E,4,10), (4,K,2,6)
Okuma yaparken heyecanlanıyorum.	1	(7,E,1,5)
Okuma yaparken doğru bildiğim kelimeleri yanlış okuyorum.	5	(2,K,1,5), (6,K,3,7), (8,E,2,6), (9,E,2,5), (10,E,2,7)
Bazı harfleri karıştırdığımdan yavaş okuyorum.	2	(3,K,2,6), (5,K,1,5)
TOPLAM	10	

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında 5 öğrencinin okuma yaparken kelime ya da heceleri yanlış okumalarından dolayı hatalar yaptığı ve bu hataların okuma hızını yavaşlattığı görülmektedir. Bu problemin özellikle 1. ve 2. Sınıf okuyan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma güçlüğünde yaşadıkları sorunlar arasında topluluk önünde konuşamama ,konuşurken heyecanlanma ve bazı harfleri karıştırdıkları belirlenmiştir.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları eğitsel uygulamalara ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla öğrencilere “yaşadığınız okuma problemleri sizi nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen yanıtları içeren çizelge ve yorumları aşağıda (çizelge 4.47) sunulmaktadır.

Çizelge 4.47: “Yaşadığınız okuma problemleri sizi nasıl etkiliyor?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları okuma sorunlarının öğrenciler üzerindeki etkileri	f	Öğrencilerin Kişisel Özellikleri
Beni olumsuz etkilemiyor.	1	(2,K,1,5)
Okurken heyecan yapmam ve korkmam beni olumsuz etkiliyor.	2	(4,K,2,6), (6,K,3,7)
Derslerimi olumsuz yönde etkiliyor.	7	(1,E,4,10), (3,K,2,6), (5,E,1,5), (10,E,2,7), (8,E,2,6), (9,E,2,5), (7,E,1,5),
TOPLAM	10	

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında okuma güçlüğü öğrencileri en çok akademik bağlamda etkilediği görülmektedir. 7 öğrenci okuma problemlerinin derslerini olumsuz yönde etkilediğini belirtirken 2 öğrenci ise okuma güçlüğü okuma sürecinde heyecan ve korku yarattığını bunun da okumaya karşı olumsuz bir algı oluşturduğunu belirtmektedir. 1 öğrenci ise okuma güçlüğü kendisini olumsuz yönde etkilemediğini belirtmiştir.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları eğitsel uygulamalara ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla öğrencilere “Yaşadığınız okuma problemlerinde öğretmenleriniz size yardım ediyor mu? Ne gibi yardımlar alıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen yanıtları içeren çizelge ve yorumları aşağıda (çizelge 4.48) sunulmaktadır.

Çizelge 4.48: "Yaşadığınız okuma problemlerinde öğretmenleriniz size yardım ediyor mu? Ne gibi yardımlar alıyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik eğitsel faaliyetleri	f	Öğrencilerin Kişisel Özellikleri
Her gün belirli bir süre öğretmenimle beraber kitap okuyoruz.	1	(5, E, 1, 5)
Yardım almıyorum.	7	(2,K,1,5)
Her gün öğretmenim bana okuma ödevleri veriyor.	1	(10, E, 2, 7), (8, E, 2, 6), (9, E, 2, 5), (7, E, 1, 5), (1, E, 4, 10), (3, K, 2, 6), (6, K, 3, 7),
Öğretmenimle beraber okuma yapıyoruz. Yanlışlarımı düzetti.	1	(4, K, 2, 6)
TOPLAM	10	

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yaptıkları eğitsel faaliyetlere bakıldığında 7 öğrenci öğretmenlerinin hiçbir şekilde kendilerine yardım etmediğini belirtmekte olduğu görülmektedir. Çizelgeye bakıldığında öğretmenlerin her gün bireysel olarak ilgilenilmesi gereken okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile yeteri kadar ilgilenmedikleri görülmektedir. Az sayıda öğrenci ise öğretmenleriyle beraber her gün okuma çalışmaları yaptığını, bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin yaptığı okuma hatalarını düzelttiği ve eve okuma ödevleri verdiği görülmektedir.

"Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları eğitsel uygulamalara ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?" sorusuna yanıt vermek amacıyla öğrencilere "Yaşadığınız okuma sorunlarınızı çözmeye sizce neler yapılmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen yanıtları içeren çizelge ve yorumları aşağıda (çizelge 4.49) sunulmaktadır.

Çizelge 4.49: "Yaşadığınız okuma sorunlarını çözmede sizce neler yapılmalıdır?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri

Yaşanılan okuma sorunlarını çözmede yapılması gerekenler.	f	Öğrencilerin Kişisel Özellikleri
Her gün belirli bir süre kitap okutulmalıdır.	9	(5, E, 1, 5), (2,K,1,5), (10, E, 2, 7), (8, E, 2, 6), (9, E, 2, 5), (7, E, 1, 5), (1, E, 4, 10), (6, K, 3, 7),(4, K, 2, 6)
Dikkat geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.	1	(3, K, 2, 6),
TOPLAM	10	

Öğrencilerin yaşanan okuma sorunlarını çözmede yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (9 öğrenci) öğretmenlerinden her gün düzenli olarak okuma çalışması yapmalarını bekledikleri görülmektedir. bir öğrenci ise okuma sürecinde dikkatinin dağıldığını bu sorunun da okuma hızında ve okuma akıcılığında problemlere yol açtığını belirtmiş olup dikkat geliştirici çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

4.2. Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve araştırma kapsamında kullanılan "okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları ölçeği" (OGEUİAÖ)'ne bakıldığında, ölçeğin ilk boyutunda Öğretmenlerin en çok katılmadıkları maddeler "Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okutulan metne ilişkin resimler çizdiririm", "Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma hatalarında geri bildirimler verme ve hataları düzeltme çalışmaları yaparım.", "Okuma güçlüğü olan öğrenciye yönelik okunulan metin ile ilgili zihin haritaları oluştururum" maddeleri olmuştur. "Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile işbirliği yaparım.", "Okuma güçlüğü çeken öğrencilere sunulan okuma metinlerinin görseller içermesine özen gösteririm.", "Öğrencilerin okuma problemlerini azaltmak için sözcük dağarcığını geliştirici çalışmalar (kavram haritası gibi) yaparım.", "Öykü haritaları oluşturmanın okuma güçlüğü çeken

öğrenciler için etkili olduğuna inanırım.”, “Okuma güçlüğü çeken öğrencileri kavram haritaları üzerinde çalıştırırım.”, “Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm.”. Maddeleri ise en çok “ kesinlikle katılıyorum” cevabı verilen maddeler olup bu maddelerin yaklaşık %60 oranında kesinlikle katılıyorum cevabı aldıkları görülmektedir.

Ölçeğin 2. Boyutuna ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmının maddelere katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevaplarını verdikleri görülmektedir. 16. Madde olan “Okuma güçlüğü olan öğrenci ile konuşurken göz teması kurmaya özen gösteririm” maddesine ilişkin 19 öğretmen katılmıyorum, 13 öğretmen ise hiç katılmıyorum cevabını vermiştir. Bunun sebebi okuma güçlüğü olan öğrencilerin bazıları göz temasından hoşlanmamaları bu sebepten dolayı da öğretmenlerin göz temasından kaçınmak istemeleri olabilir. 19. Madde olan “Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma öğretirken birden çok duyu organına hitap eden materyaller kullanırım.” Maddesi ise öğretmenlerin en çok “tamamen katılıyorum” cevabı verdikleri maddedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında üçüncü boyutta da ilk iki boyutta olduğu gibi öğretmenlerin büyük bölümü maddelere katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevaplarını verdikleri görülmektedir. 23. Madde olan “Okuma güçlüğü çeken öğrenci için rehberlik servisinden yardım alırım.” Maddesine 9 öğretmen kısmen katılıyorum yanıtını vermiştir. Bunun sebebi sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden özellikle akademik olarak yardım alma konusunda isteksizlikleri gösterilebilir.

Dördüncü boyuta ait sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin büyük bölümünün maddelere katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevaplarını verdikleri görülmektedir. Özellikle 33. Madde olan “Okuma güçlüğü olan öğrencilere verilen ödevlerden beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.” Maddesine 181 öğretmen kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiş ve bu boyutta en yüksek kesinlikle katılıyorum cevabını alan madde olmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre okuma güçlüğüne yönelik uygulamalara ilişkin ölçek puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bu

ilişkinin kadınlar lehine olduğu bulgulanmıştır. Bunun gerekçesi olarak kadın öğretmenlerin eğitsel uygulamalarda daha özverili olmaları ve çocuklara (öğrencilere) karşı daha duyarlı olmaları gösterilebilir.

Araştırmanın sonuçlara bakıldığında ölçekten alınan puanlar ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Araştırmanın dördüncü alt problemine göre öğretmenlerin kıdemleri ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=176,73$), 16 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=176,84$) ve 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=179,31$) ölçekten alınan puana göre okuma güçlüğüne yönelik uygulanan uygulamalara ilişkin tutumları 11-15 yıl çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=171,67$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında özellikle 16 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden yüksek algılara sahip olmaları yaş ilerledikçe eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının azalmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanlar ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Bu bulguya bakıldığında özellikle eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkması beklenirken anlamlı bir farklılığın bulgulanmaması eğitim fakültelerine yönelik olumsuz bir durum olarak görülmektedir. eğitim fakültelerinin temel misyonu olan öğretmen yetiştirme görevinin tam olarak yerine getirilemediği ve mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre eğitsel anlamda farklılık yaratılamaması düşündürücüdür.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf ile ölçekten aldıkları puanlara ilişkin sonuçlara bakıldığında ise öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi ile ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın 1. sınıfı ($\bar{X}=175.33$) okutan öğretmenlerin, 4. sınıfı ($\bar{X}=177.58$) okutan öğretmenlerin ve 2. sınıfı ($\bar{X}=179.76$) okutan öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalarda 3. sınıfı ($\bar{X}=172.20$) okutan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüklerinin özellikle 1. ve 2. sınıfta görülmesi bu sınıfları okutan öğretmenlerin eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının 3. sınıf

öğretmelerine göre daha olumlu olması beklenen bir durum olmasına rağmen bu algıların 4. sınıf okutan öğretmenlerde yüksek olması dikkat çeken bir durumdur.

Yiğiter (2005) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalışılan sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının ise; özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunurken, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığını bulgulamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonuçlarına bakıldığında bu alt problem için kullanılan bilgi ölçeğine öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında sorulara büyük oranda doğru yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ölçekte yer alan sorulardan sadece ilk soru olan “okuma güçlüğü çeken öğrenciler sınıfta arka sıralarda oturmayı tercih ederler” sorusuna öğretmenlerin yarısından fazlası yanlış yanıt vermiş olup geri kalan sorularda öğretmenlerin doğru yanıtları yanlış yanıtlardan daha fazladır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin en çok ölçeğin üçüncü sorusu olan “okuma güçlüğü olan öğrenciler yazma becerilerinde de sorunlar yaşarlar”, beşinci sorusu olan “doğum sırasında yetersiz oksijen okuma güçlüğüne yol açabilir”, “altıncı sorusu olan “doğum sonrası ateşli hastalıklar okuma güçlüğüne yol açabilir”, on üçüncü sorusu olan “okuma güçlüğü çeken öğrencilerin derslere katılımları düşüktür”, “on altıncı sorusu olan “okuma güçlüğü olan öğrenciler konuşurken anlama en uygun sözcüğü seçmede zorluk çekerler.”, “yirmi altıncı sorusu olan “okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinleri özetlemede zorluklar çekerler”, “yirmi sekizinci sorusu olan “okuma güçlüğü olan öğrenciler yeni kavramları çabuk öğrenemezler” ve otuzuncu sorusu olan “Okuma güçlüğü olan öğrenciler verilen ödevleri anlamadıklarında arkadaşlarına, öğretmenine ya da ailesine danışmada problemler yaşarlar” sorularına doğru yanıtlar verdikleri

görülmektedir. öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu görülmekte olup yapılan görüşmelerde bu öğrencileri belirlemede ve tanılamada problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer sonuçlar daha önce yapılmış olan çalışmalarda da tespit edilmiştir. Nitekim Doğan (2013) çalışmasında öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin genel teorik bilgilere sahip oldukları ancak okuma güçlüğüne ilişkin yanlış bir takım bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerinden iletişim sorunu yaşadıkları, okudukları metinlerde yer alan parçaları analiz edemediklerini, parçada yer alan metinlerden çıkarım yaparak metin sonu sorulara cevap veremediklerini bildikleri de görüşler arasındadır. Kocaarslan (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma problemi yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamada, ön bilgileri okuma ortamına getirememe, sentez yapamama (bütün anlama ulaşamama), çıkarım yapamama (bağlamdaki ipuçlarını kullanamama), neden sonuç ilişkisi kuramama ve detaylara takılıp anlama odaklanmama gibi sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sürecinde sözcük tekrarları yaptıklarını, metinde yer alan sözcükleri okumada hatalar yaptıklarını veya heceleyerek doğru okuduklarını, kendilerini ifade etmede problemlerinin olduğu, okumanın yanında yazma ve matematik becerisinde de sorunlar yaşadıklarını, bazı harflerin yerlerini değiştirip okuduklarını bildikleri bulgulanmıştır. Sidekli (2010), “Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi” başlıklı ve Ankara ilinde 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenciyle yaptığı çalışmada okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin en sık yaptığı hataların sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın sonucu bu çalışma ile örtüşmektedir.

Bunun yanı sıra bu öğrencilerin üstün zekaya sahip oldukları birçok öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bunun gerekçesi olarak ise “taare el zamaan” adlı okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun hayatını anlatan bir film izledikleri ve bu filmde yer alan karakterin üstün yetenekli ve üstün zekalı olduğunu belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin çok az bir bölümünün üstün zekalı olması ve bu filmde de bu azınlık gruptan olan bir öğrencinin yer alması filmin öğretmenlere konu hakkında yanlış fikirler verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu öğrencilerin iyi bir eğitim alırlar ve ek çalışmalar yapılır ise bu sorunun tamamen üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun belirttiği en önemli yanıştır. Özellikle okuma güçlüğü yani disleksinin kesin çözümü bulunmama ile beraber bazı ek çalışmalar ve yöntem-teknikler ile bu durumun ilerlemesi engellenmekte ve bir yere kadar iyileşmeler görülmektedir. Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon (2004) çalışmalarında okuma güçlüğüne yol açan sebepleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okuma problemleri yaşayan öğrencilerin yetersiz eğitim almaları ve yetersiz deneyimlere sahip olmasının okuma problemlerine yol açtığı bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin bir bölümü ise okuma güçlüğü hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmektedir. Özellikle bu öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin en az yanlış bilgiye sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. kısmen bilgi sahibi olduğunu belirten öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde görülen dikkat sorunları, adaptasyon sorunları ve cümle oluşturma gibi sorunları bildikleri bulgulanmıştır. 9 öğretmenin ise okuma güçlüğüne ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını belirtmesinin sebebi ise soru formunu doldurmaya zamanlarının olmaması veya formu doldurmak istemedikleri gösterilebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kendilerinin yaptıkları eğitsel uygulamalar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin bir kısmı ek öğretimin yanında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik farklı eğitsel uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikle sosyal olarak yaşadıkları problemlerin çözümü için empati ve özgüven gibi becerilerin geliştirilmesi gerektiği gelen görüşler arasındadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okuma güçlüğüne ilişkin özel teknikleri bilmedikleri ve bu sebeple okuma güçlüğüne ilişkin özel yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı bulgulanmıştır. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin birçok okuma güçlüğüyle karşılaştığı ve bunları gidermek için çeşitli uygulamalara başvurdukları belirlenmiştir. öğretmenlerin uygulamalarını kısmen de olsa etkili gördüğü ancak kendilerini tam anlamıyla yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Bu iki araştırma sonucu örtüşmektedir. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik akranlarına göre daha basit okuma metinleri yapılması gerektiği ve ölçme değerlendirme bakımından yazılı sınavlardan çok sözlü sınavlar yapılması gerektiği de görüşler arasındadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler gerek okuma gerekse yazma yönünden diğer akranlarından geride kalmaktadır ve akranları ile arasındaki akademik farklılıklar giderek artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler bu öğrencilere ek öğretim sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ek öğretimlerin gerek sınıfta gerekse ders sonrası yapılması gerektiği de görüşler arasındadır. Bir kısım öğretmen ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılacak eğitsel faaliyet ve düzenlemeler temasından veliyi bilinçlendirmenin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Koç (2012) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin aileler ile görüşerek velileri bilinçlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ayrıca öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kavram haritaları ve öykü haritaları kullandıkları bu tekniklerin okuma ve kelime becerisini geliştirdiği de görüşler arasındadır. Baydık (2012) "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öykü haritası tekniğini kullandıkları ve en çok kullanılan tekniğin bu olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışma araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin günün büyük bir kısmını evde aileleri ile birlikte geçirdiklerinden ailenin bu konu hakkında bilgi sahibi olup öğrencilere yönelik eğitsel faaliyetleri

ve yöntem-teknikleri bilmeleri gerektiği ve eğitim süreci boyunca aileler ile irtibat halinde bulunulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ailelerden kaynaklanan problemler var ise bunların işbirliği ile en aza indirilmesi gerektiği de görüşler arasındadır.

“Öğretmenlerin görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemler nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik olarak ilerlemede sorunlar yaşayacaklarını belirttikleri görülmektedir. Özellikle okuma-yazma ve konuşma gibi becerilerde sorunlar yaşadıklarını ve ilerleyen süreçlerde bu durumun öğrenciler üzerinde başarısızlığa yol açacağını belirtmişlerdir. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler uygun eğitim olanakları ve ortamları sağlanırsa başarılı olmaları kaçınılmazdır. Nitekim Fidan ve Akyol (2011). “Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmalarında okuma güçlüğü çeken öğrencinin uygun okuma stratejileri ile okuma problemlerinin azaltıldığı tespit edilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal bağlamda yaşadıkları sorunlara bakıldığında özellikle iletişim ve uyum gibi konularda yaşanan sorunların hem toplum hem de arkadaş çevresinden dışlanmalarına yol açtığı bunun yanı sıra toplumdaki dışlanmanın da içe kapanıklık ve çekingenlik yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemini olan “okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf düzenlemelerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için ayrı fiziki donanımlara sahip olan sınıflarda eğitim görmesi gerektiğini bunların olmaması durumunda ise sınıfların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde görülen sosyal bağlamda yaşadıkları sorunlar ve içe kapanıklık gibi durumların çok sık olması ayrı sınıflarda eğitim görülmesinin doğuracağı sorunlar arasındadır. Öğretmenlerin bir kısmı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin harfleri tersten okuduklarını ve bu sebeple sınıflarda aynaların bulunması gerektiğini böylece

öğrencilerin ters yazmalarının önüne geçilebileceği görüşlerinin belirttiği görülmektedir. Bunun yanı sıra sınıfın fiziksel düzeninin renkli, ilgi çekici ve büyük görsellere ve yazılara sahip panolar ile desteklenmesi de gelen görüşler arasındadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenin okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik sınıflarda özel araç-gereçlerin kullanılması gerektiğini belirtmiş olup bu araç-gereçlerin öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve akademik özelliklerine uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle bu araç-gereçlerin bu öğrencilerin okuma becerilerini artıracak özellikte ve dikkat çekici olmasının önemini vurgulamışlardır.

Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kullandıkları oturma düzenleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal bağlamda sorunlarını bildikleri ve bu gerekçeyle U düzeni veya grup düzeni gibi oturma düzenlerini uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarılı bir akranıyla birlikte oturması gerektiği belirlenmiştir. Kocaarslan (2013) çalışmasında öğretmenlerin okuma problemlerini gidermede işbirlikli okuma ortamı oluşturduklarını bulgulamıştır. Araştırma sonucu bu çalışmayı destekler niteliktedir. Özellikle U düzeninin öne süren öğretmenlerin bunun gerekçesi olarak ise öğrencinin arka sıralarda oturmasının engellenmesi ve öğretmenin her an görebileceği bir şekilde oturmasını sağlamak olabilir. Koç (2012) çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelemiş ve öğretmenlerin çoğunun; bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıklarını, bu öğrencileri kendilerine yakın oturttuklarını, başarılı öğrencinin yanında oturttuklarını ya da başarılı öğrenciye çalıştırdıklarını bulgulamıştır. Araştırma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlüklerinin bilincinde oldukları ve yaşadıkları okuma problemlerinin yol açtığı sorunları gözlemleyebildikleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin en çok yaşadıkları problemlere bakıldığında okuma yaparken kelime ya da heceleri yanlış okudukları, bu problemlerinde okuma hızında

önemli bir düşünüş yarattığı bu problemin özellikle 1. ve 2. sınıf okuyan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin topluluk önünde konuşamama, konuşurken heyecanlanma ve bazı harfleri karıştırdıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin görüşlerine göre okuma güçlüğü en çok akademik bağlamda kendini göstermektedir. Görüşlere göre okuma problemlerinin öğrencilerin derslerini olumsuz yönde etkilediğini, okuma güçlüğü'nün okuma sürecinde heyecan ve korku yarattığı ve bunun okumaya karşı olumsuz bir algı oluşturduğu bulgulanmıştır.

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yaptıkları eğitsel faaliyetlere bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerinin hiçbir şekilde kendilerine yardım etmediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç her gün bireysel olarak ilgilenilmesi gereken okuma güçlüğü çeken öğrenciler için iç açıcı olmayıp bu öğrencilerle öğretmenlerin yeteri kadar ilgilenmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının yüksek ve olumlu yönde çıkması ile bu sonuç örtüşmemektedir. bazı öğrenciler ise öğretmenleriyle beraber her gün okuma çalışmaları yaptığını, bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin yaptığı okuma hatalarını düzelttiği ve eve okuma ödevleri verdiği verilen cevaplar arasındadır.

Öğrencilerin yaşanan okuma sorunlarını çözmeye yapılması gerekenlere ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinden her gün düzenli olarak okuma çalışması yapmalarını bekledikleri görülmektedir. Ancak yapılan bireysel görüşmelerde öğretmenlerin öğrencileri ile birebir çalışmalar yapmadığı ya da çok az yaptıkları belirlenmiştir. Bir öğrenci ise okuma sürecinde dikkatinin dağıldığını bu sorunun da okuma hızında ve okuma akıcılığında problemlere yol açtığını belirtmiş olup dikkat geliştirici çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bulgular ışığında araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir.

1. Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları yüksek bulunmuştur. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden alınan yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik eğitsel uygulamalardan kaçındıkları ve ölçekten elde edilen sonuçlarla örtüşmeyen sonuçların elde edildiği bulgulanmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark bayan öğretmenler lehinedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür.
5. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

6. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları ile okuttukları sınıf arasında anlamlı bir farklılık vardır. 3. sınıf okutan öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları diğer sınıfları okutan öğretmenlere göre daha düşüktür.
7. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri genel olarak yüksektir. Bununla beraber özellikle okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede ve bu öğrencilere yönelik kullanılacak yöntem-tekniklerde bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.
8. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerine bakıldığında teori olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerini bildikleri belirlenmiştir.
9. Okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyini yeterli gören öğretmenlerin teorik bağlamda birçok yanlış bilgiye sahip olduğu, özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kullanılacak araç-gereçler konusunda hatalı bilgilere sahip oldukları bulgulanmıştır.
10. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin uyguladıkları eğitsel faaliyetlere bakıldığında büyük bir çoğunluğunun bu öğrencilere ek öğretimlerin sağlanması gerektiği, aileler ile işbirliği içinde olunması gerektiği ve bireysel olarak ilgilenilmesi gerektiğini belirttikleri bulgulanmıştır.
11. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal sorunlara ilişkin görüşlerine bakıldığında büyük çoğunluğunun yaşanan sorunları bildikleri ve bu sorunlara çözüm önerileri getirdikleri görülmüştür.
12. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf düzenlemelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler sınıfların bu öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve sosyal özelliklerine uygun olarak düzenledikleri, öğrencilere uygun ve dikkat dağıtmayan araç-gereçleri kullandıkları, işbirliğine uygun oturma düzeni yaptıkları belirlenmiştir.

13. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendi problemlerinin farkında oldukları, öğretmenlerin kendileri ile ilgilenmemelerinden ve ek öğretimler yapmadıklarından şikayetçi oldukları ve problemlerini gidermek için bireysel olarak ders dışı çalışmaların ve dikkat geliştirici etkinliklerin yapılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

5.2. ÖNERİLER

MEB ve YÖK'e ilişkin öneriler;

1. MEB sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en çok karşılaştıkları sorunlardan olan okuma güçlüğüne ilişkin tespitine ilişkin 1-4 sınıf aralığında ders veren öğretmenlere hizmet içi eğitim verebilir. Hatta okuma güçlüğü konusundaki yanlış algıları değiştirmek için uygulamalı eğitimler yapılabilir.
2. MEB sınıf öğretmenlerine okuma güçlüğü tespit edilen öğrencilere yönelik yapılması gereken eğitsel uygulamalar ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitimler verebilir.
3. YÖK eğitim fakültelerine okuma güçlüğü ile ilgili bir seçmeli ders koyabilir.
4. MEB ve Üniversiteler işbirliği ile sınıf öğretmenlerine okuma güçlüğüne ilişkin konferans, seminer ya da bilgilendirici eğitimler düzenlenebilir.
5. MEB ilkokullarda sınıfların fiziksel özelliklerini düzenlerken okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri de göz önünde bulundurmalıdır.
6. MEB ilkokullara araç-gereç temin ederken okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik ve onların fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun araç-gereçler temin edebilir.
7. MEB okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerine okuma güçlüğü ile bilgilendirici ve öğrencilere ilişkin okuma-yazma becerisini kolaylaştıracak eğitsel faaliyetler ile ilgili bilgilendirici etkinlikler yapabilir.
8. MEB öğretmenlere, okuma güçlüğü (disleksi) yaşayan öğrencilere yönelik okuma-yazma metotları ve yöntemleri hakkında bilgilendirici eğitimler verebilir.

9. MEB hazırladığı ilkokul programlarında okuma güçlüğüne ilişkin açıklamalara yer vermelidir.
10. MEB üniversiteler iş birliği ile sınıf öğretmenlerine okuma güçlüğünde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalı eğitimler verebilir.
11. MEB İllerde bulunan RAM'larda (Rehberlik araştırma merkezleri) okuma güçlüğüne ilişkin bir birim kurabilir. Bu birimde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine ve sınıf öğretmenlerine destek hizmetler sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerine ilişkin öneriler;

12. Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin okuma güçlüğünde yaşadıkları problemleri belirlemeli ve bunlara uygun yöntem ve stratejileri kullanmalıdır.
13. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal bağlamda yaşadıkları sorunlar düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik işbirlikçi ortamlar yaratması gerekmektedir.

Araştırmacılara ilişkin öneriler;

14. Okuma güçlüğüne ilişkin farklı yaş gruplarında farklı akademik çalışmalar yapılması gerekmektedir.
15. Bu alanın değişik sorunlarına yönelik olarak ölçek geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
16. Çalışma kapsamında okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılara bakıldığında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durumun gerekçeleri araştırılabilir.
17. Okuma güçlüğüne ilişkin gerek öğrenci gerekse öğretmen boyutlarında üst eğitim kurumları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M., B. (1996). Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara, Türkiye.
- Ahmadi, A., Ramezani, Y., Abdi, H. M., Farhadinatehran Branch, H., Hosseinzadeh, A. ve Amini. A. (2013). Investigating the efficacy of fernald teaching method on the development of reading in mentally retarded male students in professional skills course. *Australian Journal Of Basic And Applied Sciences*, 7(1): 259-262.
- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. Ankara Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2). 435-440.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2007). *Okuma*. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyol, H. (2009). Okuma, Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2.Baskı). İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s. 15-48). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (10. Baskı)*. Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (6. Baskı)*. PegemA yayıncılık, Ankara.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabası, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011) 80-101.

- APA. (1994). Mental bozuklukların tanısai ve istatistiksel el kitabı (Dsm-IV: diagnostic and statistical manual of mental disorders), 4.Baskı (Ertuğrul Köroğlu, Çev.), Hekimler Yayın Birliği: Ankara.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Avcioğlu, H. ve Akçamete, G. (1996). Lowo sessiz okuma testi düzeyi formunun uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Özel eğitim dergisi*. 2(2). 56-67.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4): 461-470.
- Barth, K. (2006) *Öğrenme güçlüklerini erken tespit etmek* (1. Baskı). (A. Kanat, Çev.). İlya Yayınevi, İzmir.
- Balci, A. (2013a). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (10. Baskı). PegemA yayıncılık, Ankara.
- Balci, A. (2013b). *Okuma ve anlama eğitimi*. PegemA yayıncılık, Ankara.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 36(162). 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Begeny, J. C., ve Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Bender, W. N. (2008). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (H. Sarı, Çev.). 6. basım, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Benton, A. L., ve Pearl, D. (1978). *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*. Oxford, New York.
- Berlin, R. (1887) *Eme besondere Art der Wortblindheit (Dyslexia)*. Weisbaden JF Bergmann.
- Bingöl A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (2), 67-82.

- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69.
- Bower B. (1992). Dyslexia: reading words, missing letters. *Science News*, 742, 14.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (18.baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- CDE, (2008). Exceptional student leadership unit-dyslexia. 01.12.2013 tarihinde http://www.cde.state.co.us/cdesped/fastfacts_on_adresinden_alınmıştır.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi* (3. Baskı). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. (3. Baskı). Continuum, London
- Creswell, W. J. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten kitap, .Ankara.
- Cordoso-Martins, C. (2001). The reading abilities of beginning readers of brazilian portuguese: implications for a theory of reading acquasition. *Scientific Studies of Reading*, 5(4), 289-317.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*. XI, 231-244.
- Çelik, C. E (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (İkinci Baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 11(1) 63-74.
- Decker, S. N., ve DeFries, J. C. (1980). Cognitive abilities in families of reading disabled children, *Journal of Learning Disabilities*, 13, 517-522.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler*. (İkinci Baskı), Usem Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe programı ve öğretimi*. Usem Yayınları. Ankara.

- Demirel, Ö. (1999), *Türkçe öğretimi*, Pegam A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (geliştirilmiş 4. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Pegema yayıncılık, Ankara.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 20-33.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko – sosyal bir araştırma, *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, İstanbul.
- Duran, E. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2012,31(2):145-164.
- Ege P. (1994). Çocuklarda dil bozuklukları ve okul başarısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1,(4), 3-9.
- Ehri, L. C. ve McCormick, S. (1998). Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14(2), 135-164.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Anı Yayıncılık. Ankara.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1):5-13.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yafayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(3)
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Eurydice (2011). Avrupa'da okuma öğretimi: bağlam, politika ve uygulamalar. 09.09.2013 tarihinde [Http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Eurydice/Kitaplar/Avrupada Okuma Ogretimi/Avrupada Okuma Ogretimi.Pdf](http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Eurydice/Kitaplar/Avrupada_Okuma_Ogretimi/Avrupada_Okuma_Ogretimi.Pdf). Adresinden Alınmıştır.
- Federal Register. (1997). Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Department of Health, Education, and Welfare*. Washington, DC.

- Fidan, N. K. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*. 4(2): 16-29.
- Gayan, J. ve Olsen, R. K. (1999). Reading disability: evidence for genetic etiology. *European child and adolescent psychiatry*. 8 (3): 52-55.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş. (A.Ersoy, P.Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. *Pearson Education Longman*. London.
- Gut, Dianne. M. F., Thomas W. Bishop-Goforth, J. Hives, J. Aaron, A. ve Jackson, F. (2004). The school engagement project: *Academic Engagement Enhancement*, 48 (2).
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlıs okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (2).
- Güler, N. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (3. Baskı). PegemA yayıncılık, Ankara.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*, Önder Matbaacılık. Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın-Dağıtım. Ankara.
- Güneş, f. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. PegemA yayıncılık, Ankara.
- Gürçan, H. İ. (1999), Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında türkiye koşulları temelinde bir model önerisi, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1113.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30, 25-30.
- Harris, A.S., ve Sipay, E.R. (1990). How to increase reading ability (9th edt.). Longman. New York.
- Jenkins, J.R., Fuchs, Lynn S., Broek, P.,Espin, C. ve Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: Absolute And Relative Performance Levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 237-245.

- Kaman, Ş. ve Şahin, Ş. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11). 639-657.
- Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği, 15 Mart 2014 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300> adresinden alınmıştır.
- Kavcar, C. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Rekmay Basımevi Ankara.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*. 6(8). 373-393.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya, Türkiye.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
- Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (Öğrenme güçlükleri). A. Ekşi, (Edi.) Ben Hasta Değilim İçinde, Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. ve Kulaksızoğlu, A.. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar* (1.Basım). Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Köksal, K. (1999). *Okuma–yazmanın öğretimi*, Pegam A Yayıncılık. Ankara.
- Köksal, K. (2003). *Okuma Yazmanın Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Hacettepe Taş Kitapçılık. Ankara.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara,
- Karasu, M. (2007). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. 31 Temmuz 2013 Tarihinde <Http://www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/300.Pdf> Adresinden Alınmıştır.

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230- 251.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S.E., ve Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Manrique, A. M. B. ve Signorini A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in spanish-speaking children. *British Journal Of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Mastropieri, M. A ve Scruggs, T. E.(1997). What's special about special education? a cautious view toward full inclusion. *The Educational Forum*, 61,206-211.
- MEB. (1990). Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. Özel Eğitim İle İlgili Kanun ve Yönetmelikler. M.E.B. Basımevi, Ankara.
- MEB (2006) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 Tarih Ve 26184 Sayılı Resmî Gazete, 31.07.2013 tarihinde [Http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/10111226_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_Son.Pdf](http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/10111226_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_Son.Pdf) adresinden alınmıştır.
- Miccinati, J. (1979). The fernald technique: modifications increase the probability of success, *Journal of Learning Disabilities*, 12 (3).
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 839–853.
- Moats, L. C. (2001). When older students can't read. *Educational Leadership*, 58, 36–40.
- Morgan, C.,T. (1993). Psikolojiye giriş. (S. Karakaş, Çev.). *Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları*. Ankara.
- Musa Taşkaya, S. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 21-36.
- Needleman, H. L. (1980). Human lead exposure: Difficulties and strategies in the assesment of neuropsychological impact. In R.L. Singhal and J.A. Thomas (Edi.), *Lead toxicity*. Urban and Schwarzenberg, Baltimore.
- NJCLD (1994). *Learning disabilities: issues on definition. a position paper of the national joint committee for learning disabilities. in collective perspectives on issues affecting learning disabilities. position papers and statements*. Austin, Tx.

- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi, Türkçe öğretimi. (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 36-48.
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in turkish: a phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Orton E. C., Larue, S.M., Ensley, B. ve Stenmark, K. (1925). Bromodeoxyuridine labeling and DNA content of pulmonary arterial medial cells from hypoxiaexposed and nonexposed healthy calves. *American Journal of Veterinary Research*, 53 (10).
- Özdemir, E. (1983). Okuma sanatı, nasıl okumalı, neler okumalı, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2010). Ekim 01, 2013 Tarihinde [Http://Www.Egitimmezuat.Com/Index.Php/Pdf/201006221255/Yonetmelik/O Ezel-Etm-Hzmetler-Yoenetmel-226201027619-Rg.Pdf](http://www.egitimmezuat.com/index.php/pdf/201006221255/Yonetmelik/O%20Ezel-Etm-Hzmetler-Yoenetmel-226201027619-Rg.Pdf) Adresinden Alındı.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 17-20.
- Rasinski, T., Homan, S. ve Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: method, materials, and evidence, *Reading and Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Rasinski, T. (2011). *The art and science of teaching reading fluency*. (D. Lapp ve D. Fisher, Edi.), Handbook Of Research On Teaching The English Language Arts (3rd Ed.) (ss. 238-246). Taylor and Francis. New York.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., ve Seidenberg M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science*, 2(2), 31-74.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *İstanbul:Pedagoji Dergisi*,1.
- Razon N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., ve Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.
- Plowman, L. (1999), Using Video For Observing Interaction İn The Classroom, The Scottish Council For Research İn Education, 24.10.2013 Tarihinde [Http://Www.Scre.Ac.Uk](http://www.scre.ac.uk), Sitesinden Alınmıştır.

- Rodrigo, M., ve Jimenez, J. E. (1999). An analysis of the word naming errors of normal readers and reading disabled children in spanish. *Journal Of Research In Reading*, 22, 180–197.
- Rutter M., Caspi A., Fergusson D., Horwood L. J., Maughan B., Moffitt T. E., Meltzer H. ve Carroll J. (2004). Sex differences in developmental reading disability. new findings from 4 epidemiological studies. *Jama*, 291(16), 2007-2012.
- Sadoski, M. ve Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 337-356.
- Samuels, S.J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50 (5), 376 -381.
- Sarıpınar, G. A. (2006). Özgül öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Sarıpınar, E., G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 56-66.
- Seçkin, Ş. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara, Türkiye.
- Sever, S. (1997), *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Shalev, R. S., (2004). Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*.19, 765–771.
- Shaywitz, S.E., Escobar, M.D., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. ve Makuch, R.W. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine*, 326, 145–150.
- Shaywitz, S.E. ve Shaywitz, B. A., (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biol Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Siegler, R. S. (1991). *Children' s Thinking*. Prentice Hall, New Jersey.
- Smythe, L. (2011). Dyslexia.-series on developmental disorders. *British journal of hospital medicine*, 72 (1). 39-43.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Stanovich, Keith, E. (1991). Discrepancy Definitions Of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray? *Reading Research Quarterly*. 26 (1).
- Sundheim S.T.P.V ve Voeller K.K.S. (2004). Psychiatric implications of language disorder and learning disabilities: risk and management. *Journal Of Child Neurology*, 79(10), 814-826.
- Support to Basic Education Project (2004). 31.07.2013 tarihinden www.Tedp.Meb.Gov.Tr adresinden alınmıştır.
- Sylva, K. ve Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: an evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching And Learning*, 2(2), 49-68.
- Şenel-Günayer, H. (1995). Özel Öğrenme Güçlüğü Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Özel Eğitim Dergisi*. 2 (1). 40-46.
- Şenel, G. H. (1996). Öğrenme yetersiziği ile dikkat eksikliği-aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması. *Özel eğitim dergisi*. 2(2). 76-90.
- Şenel Günayer H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkököl öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şenol, M. (1999). *Okuma-yazma öğretiminin tasviri* bibliyografyası, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon, Türkiye.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara, Türkiye.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Tekışık, H., H. (1994). *İlköğretim – Türkçe Öğretimi ve 2. ve 3. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara.
- The International Dyslexia Association (1998). Understanding your dyslexia. 05.09.2013 Tarihinde [Http://Ethnomed.Org/Patient Education/Pediatric-Health-Topics/Blind-Low-Literacy/Files/Understanding%20Your%20Dyslexia.Pdf](http://Ethnomed.Org/Patient Education/Pediatric-Health-Topics/Blind-Low-Literacy/Files/Understanding%20Your%20Dyslexia.Pdf) Sitesinden Alınmıştır.

- Toptaş, V. (2008). Geometri alt öğrenme alanlarının öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ile öğretme- öğrenme sürecinin bir birinci sınıfta incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 299-323.
- Ulusoy, M., Ertem, S. İ., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 759-774.
- Ün, D. (2009). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Vanlı L. (1988). Dislektik çocuklarda algısal bozukluklar ve okuma yazma hataları. *Psikoloji Dergisi*, 6(22), 36-40.
- Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J. ve Scanlon D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Wimmer, H., ve Hummer, P. (1990). *How german-speaking first graders read and spell: doubts on the importance of the logographic stage. Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wimmer H. ve Goswami U. (1994). The influence of orthographic consistency in reading development: word recognition in english and german children. *Cognition*, 51, 91-103.
- Wimmer H., Mayringen H. ve Landerl K. (1998). Poor reading: a deficit in skill-automatization or a phonological deficit? *Scientific Studies Of Reading*, 2, 321-340.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Dersal Yayıncılık, Ankara.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Yılmaz M. (2000). *İlköğretim okulları dördüncü sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi (İstanbul ilinde bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.
- Yılmaz, M. (2005). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, M. (2008) . Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K.,(2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 51-64.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi, *Millî Eğitim*, 183, 19-41.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Ankara. Türkiye.
- Zutell, J. ve Rasinski, T., V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

EKLER

EK.1: Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEUIAÖ)

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: 1) Erkek () 2) Kadın ()
2. Kıdem: 1) 1-5 () 2) 6-10 () 3) 11-15 () 4) 16-∞ ()
3. Yaş: 1) 20-30 () 2) 31-41 () 3) 42-52 () 4) 53 -∞ ()
4. Okuttuğunuz Sınıf: 1) 1. Sınıf () 2) 2. Sınıf () 3) 3. Sınıf () 4) 4. Sınıf ()
5. Mezuniyetiniz? 1) Önlisans () 2) Lisans () 3) Yüksek lisans () 4) Doktora ()
6. Mezun olduğunuz fakülte? 1) Eğitim Fakültesi () 2) Diğer (lütfen yazınız).....
7. Mezun olduğunuz bölüm? 1) Sınıf öğretmenliği () 2) Diğer (lütfen yazınız)
8. Görev yaptığınız yer?

Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEUIAÖ)

Arş. Gör. İbrahim Halil YURDAKAL

MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri ile işbirliği yaparım.						
2. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere sunulan okuma metinlerinin görseller içermesine özen gösteririm.						
3. Öğrencilerin okuma problemlerini azaltmak için sözcük dağarcığını geliştirici çalışmalar (kavram haritası gibi) yaparım.						
4. Öykü haritaları oluşturmanın okuma güçlüğü çeken öğrenciler için etkili olduğuna inanırım.						
5. Okuma güçlüğü çeken öğrencileri kavram haritaları üzerinde çalıştırırım.						
6. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için seviyeye uygun kitaplar seçerim.						
7. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okutulan metne ilişkin resimler çizdiririm						
8. Okuma güçlüğü olan öğrenciyi diğer öğrencilerin dışlamasına engel olmaya çalışırım.						
9. Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma hatalarında geri bildirimler verme ve hataları düzeltme çalışmaları yaparım.						
10. Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm.						
11. Okuma güçlüğü olan öğrenciye yönelik okunulan metin ile ilgili zihin haritaları oluştururum.						
12. Okuma güçlüğü olan öğrencilerime okuma sonrası uygulamalarından “metindeki bilgileri eleştirme ve yorumlama” gibi çalışmaları yaptırırım						

13. Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma sürecinde uyulması gereken kurallar (kitaba yakınlık-bakış açısı-ışık düzeyi) hakkında bilgiler veririm.						
14. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik hatalı okudukları kelimeler için çalışmalar yaparım						
15. Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma çalışmalarında özel olarak ilgi gösteririm.						
16. Okuma güçlüğü olan öğrenci ile konuşurken göz teması kurmaya özen gösteririm.						
17. Okuma güçlüğü olan öğrencilere –okumayı özendirmek için- düzeyine uygun metinler öneririm.						
18. Okuma güçlüğü olan öğrencileri -okuma-yazma öğretimi sürecinde- derslerde konuşmaya teşvik ederim.						
19. Okuma güçlüğü olan öğrencilere okuma-yazma öğretirken birden çok duyu organına hitap eden materyaller kullanırım.						
20. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere metinleri okutmadan önce görsellerle ilgili sorular sorarım.						
21. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere okuma-yazma öğretiminde yazılı sınavdan çok sözlü sınav yaparım.						
22. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için uygun zamanlarda okuma çalışmaları yaparım.						
23. Okuma güçlüğü çeken öğrenci için rehberlik servisinden yardım alırım.						
24. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine akıcı okumayı geliştirici teknikler hakkında bilgi veririm.						
25. Okuma güçlüğü olan çocukların ödevleri yazılı bir şekilde ailesine de gönderirim.						
26. Ailelere okuma güçlüğü olan çocukları için nasıl uygun kitaplar seçecekleri hakkında bilgi veririm.						
27. Okuma güçlüğüne ilişkin bilimsel yayınları ve makalaları takip ederim.						
28. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerime çizgileri kalın defterler kullanmalarını tavsiye ederim.						
29. Sınıf içi görev ve talimatlar verirken açıklayıcı ve öz olmasına dikkat ederim.						
30. Sınıfta okuma güçlüğü çeken öğrenciler ile karşılaşılan sorunlar olduğunda BEP biriminden yardım alırım.						
31. Okuma güçlüğü olan öğrencilere verilen ödevlerden beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.						
32. Okuma güçlüğü olan öğrencilerimin ailelerine akıcı okumalarını geliştirmede etkili olan kora eşliğinde şarkı söyleme ve şiir okutma gibi etkinlikleri evde yaptırılmalarını tavsiye ederim.						
33. Okuma güçlüğü olan öğrencilere verilen ödevlerden beklentilerimi açıkça ortaya koyarım.						

EK.2: Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere yönelik- (OGİBÖ)

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: 1) Erkek () 2) Kadın ()
2. Kıdem: 1) 1-5 () 2) 6-10 () 3) 11-15 () 4) 16-∞ ()
3. Yaş: 1) 20-30 () 2) 31-41 () 3) 42-52 () 4) 53 -∞ ()
4. Okuduğunuz Sınıf: 1) 1. Sınıf () 2) 2. Sınıf () 3) 3. Sınıf () 4) 4. Sınıf ()
5. Mezuniyetiniz? 1) Önlisans () 2) Lisans () 3) Yüksek lisans () 4) Doktora ()
6. Mezun olduğunuz fakülte? 1) Eğitim Fakültesi () 2) Diğer (lütfen yazınız).....
7. Mezun olduğunuz bölüm? 1) Sınıf öğretmenliği () 2) Diğer (lütfen yazınız)
8. Görev yaptığınız yer?

Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere yönelik- (OGİBÖ)

Arş. Gör. İbrahim Halil YURDAKAL

MADDELER	YANLIŞ	DOĞRU
1. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler sınıfta arka sıralarda oturmayı tercih ederler.		
2. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler yazma sırasında sözcükleri ortadan bölerek diğer sözcükler ile birleştirirler.		
3. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yazma becerilerinde de sorunlar yaşarlar.		
4. Doğum öncesi annenin yetersiz beslenmesi okuma güçlüğüne yol açabilir.		
5. Doğum sırasında yetersiz oksijen okuma güçlüğüne yol açabilir.		
6. Doğum sonrası ateşli hastalıklar okuma güçlüğüne yol açabilir.		
7. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarıları düşüktür.		
8. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde sosyal bağlamda yetersizlikler görülebilir.		
9. Genetik etmenler okuma güçlüğüünün sebeplerinden birisidir.		
10. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler el-göz koordinasyon sorunu yaşarlar.		
11. Okuma güçlüğü olan öğrenciler içine kapanık ve çekingen olurlar.		
12. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde saldırganlık gibi problemler görülebilir.		
13. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin derslere katılımları düşüktür.		
14. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde unutkanlıklar (çanta-kitap-kalem unutma gibi) sıklıkla görülür.		
15. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerde çarpım tablosunu öğrenmede zorluklar görülür.		
16. Okuma güçlüğü olan öğrenciler konuşurken anlama en uygun sözcüğü seçmede zorluk çekerler.		
17. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler yer-yön kavramında (kuzey, güney, doğu, batı vb.) sorunlar yaşarlar.		
18. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler zaman kavramında sorunlar yaşarlar.		
19. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler toplama işlemi yaparken işlemlere soldan başlarlar.		
20. Yakın zamanda yapılan çalışmalar ile okuma güçlüğüünün kesin tedavisi bulunmuştur.		
21. Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi ezberlemede zorlanabilirler.		
22. Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi sayarken harflerin yerlerini karıştırabilirler.		
23. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde merak duygusu çok gelişmiştir.		
24. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuduğu metinlerdeki olayların sıralarını karıştırırlar.		
25. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinlerde gerçekleşebilecek olayları tahmin etmede zorlanırlar.		
26. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinleri özetlemede zorluklar çekerler.		
27. Okuma güçlüğü olan öğrenciler küçük kaslarını kullanmayı gerektiren işlerde oldukça zorlanırlar (Düğme ilikleme, ayakkabı bağlama gibi).		
28. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yeni kavramları çabuk öğrenemezler.		
29. Okuma güçlüğü olan öğrenciler bazı sosyal kurallara (soru bitmeden cevaba başlama, sıraya girme vb.) uymada sorunlar yaşayabilirler.		
30. Okuma güçlüğü olan öğrenciler verilen ödevleri anlamadıklarında arkadaşlarına, öğretmenine ya da ailesine danışmada problemler yaşarlar.		

EK.3: Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalara ilişkin açık uçlu soru formu

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: 1) Erkek () 2) Kadın ()
2. Kıdem: 1) 1-5 () 2) 6-10 () 3) 11-15 () 4) 16-∞ ()
3. Yaş: 1) 20-30 () 2) 31-41 () 3) 42-52 () 4) 53 -∞ ()
4. Okuttuğunuz Sınıf: 1) 1. Sınıf () 2) 2. Sınıf () 3) 3. Sınıf () 4) 4. Sınıf ()
5. Mezuniyetiniz? 1) Önlisans () 2) Lisans () 3) Yüksek lisans () 4) Doktora ()
6. Mezun olduğunuz fakülte? 1) Eğitim Fakültesi () 2) Diğer (lütfen yazınız).....
7. Mezun olduğunuz bölüm? 1) Sınıf öğretmenliği () 2) Diğer (lütfen yazınız)
8. Görev yaptığınız yer?

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalara ilişkin açık uçlu soru formu

1. Sınıfınızda karşılaştığınız okuma güçlükleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

2. Okuma güçlüğü problemi öğrencileri olumlu ya da olumsuz nasıl etkiler?

.....

.....

.....

.....

3. Okuma güçlüğüne ilişkin yeterliliğinizi nasıl görüyorsunuz? (Eğitsel uygulama, bilgi düzeyi vb.)

.....

.....

.....

.....

4. Okuma güçlüğü olan bir öğrencilerinize ne tür yöntem-tekni ve stratejileri uyguluyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

5. Okuma güçlüğüne ilişkin eksikleriniz var ise bunlar ne tür uygulamalar ile giderilebilir? (MEB hizmet içi eğitim vb.)

.....

.....

.....

EK.4: Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: 1) Erkek () 2) Kadın ()
2. Yaş: 1) 5-6 () 2) 7-8 () 3) 9-10 () 4) 11-12 ()
3. Sınıf: 1) 1. Sınıf () 2) 2. Sınıf () 3) 3. Sınıf () 4) 4. Sınıf ()

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için açık uçlu soru formu

1. Derslerinizde Okuma problemi yaşıyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

2. Derslerinizde ne gibi okuma problemleri yaşıyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

3. Yaşadığınız okuma problemleri sizi nasıl etkiliyor?

.....

.....

.....

.....

4. Yaşadığınız okuma problemlerinde öğretmenleriniz size yardım ediyor mu? Ne gibi yardımlar alıyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

5. Yaşadığınız okuma sorunlarını çözmeye sizce neler yapılmalıdır?

.....

.....

.....

.....

EK.5: Ölçeklerin uygulanması için Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/1518646

14/04/2014

Konu: Anket Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 20/03/2014 tarih ve 6514 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı sınıf öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi İbrahim Halil YURDAKAL "İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Kullanılan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze Bağlı Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki ilkokullarda anket uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2013/2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Reşat ERDOĞAN
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

15 Nisan 2014

Mahmut TUR

O L U R .

.../04/2014

Alp ASLANARGUN

Vali a.

Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06c3-c20a-3983-b2e4-43cb kodu ile yapılabilir.

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ Ayrıntılı Bilgi İçin : E.SARIYILDIZ Şef-S.GELMİŞ VHKİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 708
e-posta: strateji20@meb.gov.tr Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı	İbrahim Halil
Soyadı	YURDAKAL
Doğum yılı ve yeri	Birecik-1988
Uyruğu	T.C
İletişim adresi ve telefonu	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ABD-0258 296 11 43
EĞİTİM	
İlköğretim	Fevzi Paşa İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Mehmet Adil Çulcuoğlu Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Abant İzzet Erkeksal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü
YABANCI DİL	
İngilizce-KPDS- Şubat 2009	72.00
MESLEKİ DENEYİM	
2010-2012	MEB Bolu Gökçesu İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmeni)
2012-...	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ABD (Araştırma Görevlisi)