

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ESRA DEMİR
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SÜLEYMAN ERKAM SULAK

ORDU- 2023

TEZ KABUL SAYFASI

ESRA DEMİR tarafından hazırlanan “**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**” başlıklı bu çalışma, **15.12.2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK (Danışman) Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR Kırıkkale Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi beyan ederim.

Esra DEMİR

ÖZET

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN

FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ESRA DEMİR

Okuma becerisinin kazanımı ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren sınıf öğretmenleri okuma becerisine yönelik akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarını yürütmektedir. Okuma birçok süreci içinde barındıran karmaşık zihinsel bir beceridir. Öğrenciler okuma sırasında birtakım güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlükler kelime tekrarı, hece tekrarı, hece veya kelime eklenmesi, heceleyerek okuma vb. şekillerde kendini göstermektedir. Okuma güçlüklerinin sınıflandırılmasında alana özgü ortak bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Genel olarak disleksi diye ifade edilen okuma güçlüklerinin giderilmesi için sınıf öğretmenleri yeterli donanıma sahip olmalı ve bu konuya ilişkin farkındalıkları yeterli düzeyde bulunmalıdır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Samsun ilinde görev yapan gönüllü 44 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunda okuma güçlüklerine ilişkin 6 demografik ve 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Elde edilen veriler üzerinde Maxqda programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma güçlüğü farkındalığı öğretmenlerden öğretmene farklılık göstermektedir. Katılımcıların okuma güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeyleri incelendiğinde, okuma güçlüğü kavramını az düzeyde bilmelerinin yanı sıra bu güçlüğü gidermeye yönelik uygulama veya etkinliklerin çok da farkında olmadıkları söylenebilir. Bunun en önemli sebebinin katılımcıların büyük bir kısmının ne lisans eğitimleri sürecinde ne de hizmet içi eğitim kurslarıyla okuma güçlüğüne ilişkin bir eğitim almaması olduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise katılımcı sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü kavramı ile ilgili kavram yanılgılarının olmasıdır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı okuma güçlüğüne disleksi ile eş anlamlı olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı okuma güçlüklerini giderme sürecinde her ne kadar birebir okuma çalışmaları gerçekleştirdiklerini söyleseler de okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygun ayrı bir öğretim programı izlenmediği, bir standardın olmadığı görülmektedir Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık dörtte birinin süreçte veli ile iş birliğini

tercih etmesi düşündürücüdür. Bu sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenlerine yönelik lisans düzeyinde okuma güçlüğü ile ilgili dersler yer almalı ayrıca hizmet içi atölye çalışmalarına yer verilmelidir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi amacıyla okul rehberlik, rehberlik araştırma merkezlerinin ve okuma uzmanlarının ortaklaşa yürütebilecekleri bir öğretim planlaması sürece dahil edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, okuma güçlüğü, ilkokul, okuma güçlüğü farkındalığı

ABSTRACT

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

PRIMARY EDUCATION

INVESTIGATION OF CLASS TEACHERS' AWARENESS LEVELS ABOUT

READING DIFFICULTIES

ESRA DEMİR

The acquisition of reading skills is achieved at the primary school level. From the first grade of primary school, classroom teachers conduct fluency reading and reading comprehension studies on reading skills. *Reading* is a complex mental skill that includes many processes. Students may experience some difficulties while reading. These difficulties include word repetition, syllable repetition, adding syllables or words, reading by spelling, etc. It manifests itself in different ways. There is no standard field-specific classification in the classification of reading difficulties. In order to eliminate reading difficulties, generally referred to as dyslexia, classroom teachers must be adequately equipped, and their awareness of this issue must be sufficient. The present study aims to examine the awareness levels of classroom teachers regarding reading difficulties.

The study was carried out in a case study design, one of the qualitative research designs. The research study group consists of 44 volunteer classroom teachers working in Samsun in the fall semester of the 2022–2023 academic year. A semi-structured interview form created by taking expert opinions was used as a data collection tool. This interview form includes six demographic and five open-ended questions regarding reading difficulties. Content analysis was performed on the data obtained using the Maxqda program. According to the research results, awareness of reading difficulties varies from teacher to teacher. When the participants' awareness levels regarding reading difficulties are examined, they have little knowledge of reading difficulties. They need to be aware of the practices or activities to eliminate this difficulty. The most important reason for this is that most participants did not receive any training on reading difficulties, either during their undergraduate education or through in-service training courses. Another significant study result is that the participating classroom teachers have misconceptions about reading difficulty. The majority of teachers stated that reading difficulty is synonymous with dyslexia. Although half of the teachers who participated in the research said that

they carried out one-on-one reading studies in the process of eliminating reading difficulties, it is seen that a separate curriculum suitable for students with reading difficulties is not followed, and there is no standard. It is thought-provoking that approximately one-quarter of the classroom teachers prefer cooperating with parents. Based on these results, the class There should be courses on reading difficulties at the undergraduate level for teachers, and in-service workshops should also be included. In order to eliminate reading difficulties, an instructional planning process that can be carried out jointly by school guidance, guidance research centers, and reading experts should be included in the process.

Key Words: Classroom teacher, reading disability, primary school, reading disability awareness

TEŞEKKÜR

Tezsiz yüksek lisans programıyla başladığım lisansüstü eğitim sürecinde altından kalkamayacağımı dűőündűđüm her sorunda yaratıcı yeni çözümlerle sorunu çözmeye bana yeni yollar bulmama yardımcı olan, yolumu aydınlatan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a; ilham aldığım ve hocam olduğu için onur duyduğum Sayın Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'ya; bir abladan çok daha fazla davranışlarıyla örnek olan hayatımın kutup yıldızı Dr. Elif ÇİL'e; eğitim- öğretim hayatım boyunca benimle birlikte ders çalışıp bana doğru bilgiye ulaşmamda yardımcı olan babam Süleyman DEMİR'e, yokluğunu hayal bile etmek istemeyeceğim, yüksek lisans yapmam için beni cesaretlendiren o güzel kadın annem Meriç DEMİR'e; tez aşamam boyunca karşılaştığım teknik aksaklıkları çözmeye akıl hocalığı yapan eniştem İlhan ÇİL'e, sevgili biricik yeğenim Demir Ali'ye; bu çalışmamın gerçekteşmesinde değerli katkıları bulunan tüm gönüllü öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teőekkürler.

Esra DEMİR

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL SAYFASI.....	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Okuma:.....	8
2.2. Akıcı Okuma	9
2.2.1. Tekrarlı okuma:	11
2.2.2. Eko- Yankılı okuma:	12
2.2.3.Koro halinde okuma:	12
2.2.4. Okuyucu tiyatrosu:	12
2.2.5. Eşli okuma:.....	12
2.2.6. Nörolojik Etki Metodu:	12
2.3. Okuma Güçlüğü	13
2.3.1. Disleksi:	15
2.3.2. Aleksi	18
2.3.3. Optileksi:.....	20
2.3.4. Hiperleksi:.....	21
3.YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Çalışma Grubu	24

3.3. Veri Toplama Araçları	25
3.4. Verilerin Toplanması Süreci	26
3.5. Verilerin Analizi.....	26
3.5. Geçerlilik Güvenirlik Çalışmaları	27
3.6. Araştırmacının Rolü	27
3.7. Araştırma Etiği	27
4.BULGULAR.....	28
4.1. Araştırma Bulguları.....	28
5. TARTIŞMA	37
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	37
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	44
KAYNAKÇA.....	45
ÖZGEÇMİŞ	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ankete katılan öğretmenlerin demografik dağılımı.....	25
Şekil 2. Öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili tanımlarına ait durum dağılımı.....	28
Şekil 3. Öğretmenlerin okuma güçlüğü türleri ile ilgili farkındalık dağılımı.....	29
Şekil 4. Öğretmenlerin okuma güçlüğü belirleme kriter dağılımı	30
Şekil 5. Öğretmenlerin okuma güçlüğü gidermeye yönelik yaptıkları uygulamalar ..	31
Şekil 6. Öğretmenlerin okuma güçlüğü giderme sürecinde yararlandıkları	33
Şekil 7. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği sosyal özellikleri	34
Şekil 8. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği bilişsel özellikleri	35
Şekil 9. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği fiziksel özellikleri	36

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 1. Disleksi Görseli (https://volanthe.com/en/hizmetler/ozgul-ogrenme-guclugu-disleksi/) Erişim tarihi: 10.07.2023	16
Görsel 2. Disleksi Haftası (https://orgm.meb.gov.tr/www/ozelogrenmeguclugudisleksihaftasi/icerik/2109::text=Disleksi20konusunda20dikkat20C3A7ekmek20ve) Erişim tarihi: 10.07.2023	17
Görsel 3. Okumayı Unutan Adam (http://psikolezyum.com/okumayi-unutan-adam-aleksi-nedir/) Erişim tarihi: 10.07.2023	19
Görsel 4. Okuma bölgesindeki bilginin harf merkezine ulaşamaması	19
Görsel 5. Optileksi	21
Görsel 6. Hiperleksi (https://bepdanismanlik.com/hizmetlerimiz/hiperleksi/) Erişim tarihi: 10.07.2023	22

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt.	:Aktaran
DEHB	:Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DSM-5	:Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
MR	:Manyetik Rezonans Görüntüleme
OG	:Okuma Güçlüğü
ÖÖG	:Özel Öğrenme Güçlüğü
RAM	:Rehberlik Araştırma Merkezi
VWFA	:Görsel Kelime Formu Alanını
5N1K	:“Nasıl?”, “Ne?”, “Nerede?”, “Neden?”, “Ne zaman?”, “Kim?” sorularını kapsar.

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Öğrenme anne karnında başlayıp doğum sonrasında devam eden bir süreçtir. Bu sürece rehberlik eden en önemli beceri ise okuma becerisidir. Okumanın sistematik yer olarak kazandırıldığı zaman ise ilkokul yıllarıdır.

Milli Eğitim Temel Kanununda okuma becerisinin kazandırılması öncelikli amaç olarak belirtilmiştir. Türkçe dersi öğretim programında ilk okuma yazma öğretimine de ayrı bir önem verilmiştir. Kişilere erken yaşlarda öğretilmesi gereken okuma, bilişsel ve dilsel süreçlerden oluşan çok boyutlu bir süreçtir (Akyol ve Kodan, 2016; Uysal ve Akyol 2019). Okuma, kişilerin küçük yaşlardan itibaren somut kavramlarla beraber soyut kavramları kazanmasına; kavrama, yorumlama, sonuç çıkarma yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunur (Calp, 2005). Yani okumak, düşünmeye, sorgulamaya, eleştirmeye ve sonuç olarak üretmeye teşvik eder. Okumak hayati bir yetenektir ve 21. yüzyılda insanlardan beklenen bu yeteneğin temel eğitim döneminde geliştirilmesi çok önemlidir (Babacan, 2020; Suğur, 2023).

Dili yazılı veya sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında meydana çıkan ve dinleme, yazma, okuma, konuşma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapma güçlüğü olarak bilinen özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) bir çeşit öğrenme bozukluğudur (MEB, 2006). Öğrenci eğitim öğretim sürecinde farklı birçok öğrenme sorunlarıyla karşılaşabilir. Bu öğrenme sorunlarının içerisinde en önemlisi okuma ve okuduğunu anlamadaki güçlüklerdir.

Okuma güçlüğü, en genel anlamıyla okuma yeteneğini gerçekleştirmede meydana gelen çeşitli nedenlerle ortaya çıkan sorunlardır (Kodan, 2020). Okuma güçlüğü, yavaş okuma, yanlış veya hatalı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma yeteneği eksikliği dahil olmak üzere birçok farklı şekilde olabilir (Sarıpınar ve Erden, 2010). Okuma, sadece kelimeleri sırayla söylemek gibi pasif bir aktivite değildir. Okuyucu metinle ilgili bilgileri alır ve bunları kendi bakış açılarına, bilgilerine ve amaçlarına göre düzenler. Bu tür bir etkileşim, okuduğunu anlamayı sağlar. İlkokul çocuklarının %15 ile %20'si heceleme ve okuma gibi okuryazarlık becerilerini geliştirmekte zorlanır. Bazı çocukların okuma zorluklarını açıklamak için bir dizi neden ileri sürülmüştür. Bir öğrencinin ailevi geçmişi, evde uygun okuryazarlık materyallerinin olmaması, öğrencinin motivasyon eksikliği ve bilişsel zayıflık bunlardan bazılarıdır. Okullarda kaliteli bir okuma eğitimi sağlamak için bu

unsurların göz önünde bulundurulması gerekir. İlkokulun ilk kademelerindeki öğrencilerin okuma performansı, zayıf bir eğitimden doğrudan etkilenir (Sidekli ve Yangın, 2005). Bunun dışında bazı insanlar doğuştan veya sonradan belirli bir özre sahiptir. Bu kişilerin belirli alanlarda kendilerini geliştirmeleri için profesyonel yardım alması gerekmektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010).

Eğitimin verimliliğini artırmak, öğretimin sağlıklı ilerlemesi ve öğrencilerin anlama ve kavrama düzeylerini artırmak birbiriyle oldukça ilgilidir (Calp, 2005). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama yeteneği, kişinin bilgi edinmesi ve kullanması için de çok önemlidir (Uysal ve Akyol 2019). Akıcı okuma sadece okul hayatında değil, hayatın farklı alanlarında örneğin iş yerinde meslekle ilgili haklarını bilmede ve bu haklarını korumada, hastanelerde sağlık servislerinden yararlanmada ve birçok devlet kuruluşlarında işlerini rahatça tamamlamak için akıcı okuma yeteneği gereklidir. Akıcı okuma becerileri olan doğru ve hatasız okuma becerilerine sahip olan kişiler, okuduklarını beklenen süreçte kolayca anlayabilmekte ve yorumlayabilmektedir (Akkuş, 2022).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrenciler, okuma yazma sürecinde akıcı okuma sorunları yaşamaktadır (DSM-V, 2013; Uysal ve Akyol 2019; Suğur, 2023). Okumada karşılaştığı zorluklar, öğrencilerin başarısını olumsuz etkiler. İlkokul programlarında okuma her derste mühim bir rol oynar ve öğrenmelerin çoğu okumaya dayanmaktadır. Coğunlukla bütün dersler okuma becerilerine ihtiyaç duyduğu için öğrencinin akademik başarısızlığına yol açaabileceği ve dolayısıyla okul hayatı süresince çeşitli zorluklarla karşılaşabileceği öngörülmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010).

İlkokulun ilk senelerinde karşılaşılan akıcı okuma sorunları giderilmezse öğrencinin sonraki akademik hayatını olumsuz etkiler (Suğur, 2023). Bu yeteneğin elde edilmemesi akademik alanın yanında, sosyal ve diğer alanlarda da başarısız olmasına neden olur (Akyol ve Kodan, 2016; Kodan, 2020). Bu nedenle, bir kişinin hem akademik hem de sosyal hayatında kendi başına ayakta kalabilmesi için okuma becerisini kazanması çok önemlidir.

Bireylerin akademik ve sosyal hayatları için, ÖÖG'nin farkına varılması ve iyileştirmek adına önlemler alınması önemlidir. Başarılı öğretmenler, öğrencilerini tanır ve onlara yardımcı olmaları için gerekli bilgilere önem verir. Öğretmenlerin okuma güçlüğünün ne olduğunu ve nedenlerini anlamaları gerekir (Kodan, 2020). Tüm öğretmen grupları için sınıf öğretmenliği çok mühim ve kutsi bir sorumluluktur. Bu noktada öğrencilerin hem

toplumsal hem de akademik bilgi ve yeteneklerini temel aşamada edinmeleri ve yaşamları süresince bunlardan yararlanması gerekmektedir. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlaması ve onları tanıması çözüme giden yolda temel unsurlardan biridir. Öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgili bir öğretmen, tanı sürecini hızlandıracak ve bu da bireyin öğrenme sürecinde eksikliklerini kısa bir sürede tamamlamasına yardımcı olacaktır (Yangın vd., 2016).

Öğrenme herkeste aynı sürelerde aynı kabiliyetlerde ve aynı düzeyde gerçekleşmez. Genel öğrenme süreci içerisinde okuma ve okuduğunu anlama durumları bir kısım öğrencide istenilen düzeyde olmayabilir. Düzeyler arasındaki açının büyük olması o kişinin özel bir eğitime ihtiyacı olduğunun göstergesidir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamada zayıf okuyucular sorun yaşamaktadır. Öğretmenler, okuma kabiliyetindeki eksiklikleri belirlemeli ve bunları düzeltmelidir (Akyol ve Kodan, 2016). Aksi takdirde bu öğrencilerin eğitim sürecinin bir yerinde kaybolmaları işten değildir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenme zorluklarıyla ilgili önemli bilgi ve becerilere de sahip olması beklenmektedir (Yangın vd., 2016). Öğretmenlerin etkili bir öğretim stratejisi hakkındaki belirsizliklerini ve endişelerini gidermek için, öğrencilerin okuma güçlüğüne neden olan olası nedenler hakkında bilgi edinmeleri önemlidir (Hudson vd., 2007). Bireylerin iyi okur olabilmesi için öğretmenin rolü çok önemlidir. Yapılan araştırmalar, çeşitli etkinlikler ve yaklaşımların öğrencilerin okuma sorunlarını çözebileceğini göstermektedir (Ekiz vd., 2011).

Kuruyer (2014)'in çalışması incelendiğinde uyguladığı zenginleştirilmiş okuma programıyla okuduğunu anlama, okuma sırasında atlama, ekleme hatalarının giderildiği ve yanlış seslendirme sorunlarının büyük ölçüde çözüldüğü görülmektedir. Kızılkaya (2021) çalışmasında disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirdiği öğretmen eğitim programını uygulayarak okuma güçlükleriyle baş etme adına olumlu gelişmeler elde edildiğini rapor etmiştir.

Okuma güçlüğü alanında çalışmalar incelendiğinde genellikle disleksili öğrencilerin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Akyol 2010; Akyol ve Kodan, 2016). Ayrıca okuma güçlüğü açısından öğretmen yeterliliklerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kızılkaya (2021)'nin çalışmasında katılan her öğretmenin, okuma zorluklarıyla başa çıkma konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Disleksi hakkında öğretmenlerin bilgileri yetersiz ve kimi zaman da yanlış bilgiye sahiptir olgusuna varılmıştır. Yangın vd., (2016)'nin yaptıkları

çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programının son sınıfında bulunan öğretmen adayları ve bu adayların eğitimine katkıda bulunan öğretim elemanlarının öğrenme zorluklarını doğru bir şekilde tanımlayamadığı, aynı zamanda süreçlerin uygulanmasında eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir. Özgül ve Ateş (2023)'in dördüncü sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarına yaptığı değerlendirme sonucunda, okuma ve yazma güçlüğüne yönelik belirli bir düzeyde farkındalıklarının olduğu, ancak buna yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkında bilgilerinin eksik olduğu belirlenmiştir. Kayabaşı (2019)'nın yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin okuma güçlüğü hakkında algı ve bilgi seviyeleri iyi olmasına karşın uygulamada yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmedikleri, bu öğrencilere etkili bir öğretim ve müdahale stratejisi uygulamadıkları ve farklılıklar gösteren birçok etkinlik yapsalar bile bu etkinliklerin yalnızca okuma güçlüğü olan öğrencileri değil sınıfın tamamını kapsadığını belirlemiştir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için gerekli ön bilgileri geliştirme, hece ve kelime etkinlikleriyle birlikte akıcı okuma uygulamaları yapma, öğrenme ortamını düzenleme, motive etme, dönütler verme ve öğrencilere rehberlik yapma gibi aktivitelerin yeterince yapılmadığına değinilmiştir. Altuntaş (2010) çalışmasının bulgularına göre ise sınıf öğretmenleri disleksinin özelliklerine, tanı sürecine ve eğitimine ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir. Bu nedenle de dislektik öğrencileri için özel bir çalışma yapmadıkları sonucuna varmıştır. Ateş vd., (2010) 137 sınıf öğretmeni ve 100 sınıf öğretmeni adayıyla yaptıkları çalışma sonucunda okuma ve yazma bozukluklarıyla nasıl başa çıkacaklarını bilmedikleri ve aldıkları eğitimin bu ihtiyacı karşılamadığı bildirilmiştir. Yıldız vd., (2012) disleksi olan öğrenciler ve velileriyle yapılan çalışma sonucunda, sınıfta eğitim yetersizliklerine, öğrenci ve velilere karşı olumsuz, yanlış uygulamaların mevcudiyetine değinmişlerdir. Doğan (2013), sınıf ve Türkçe öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okuma güçlüğünün tespiti konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Yukarıda açıklanan çalışmalar incelendiğinde okuma güçlüğü açısından özellikle disleksi ve genel öğrenme bozuklukları alanlarında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak okuma güçlükleri sadece disleksiden ibaret değildir. Sınıf öğretmenleri farklı okuma güçlüklerini bilmeli ve bu güçlükleri gidermeye yönelik uygun teknik, yöntem ve stratejileri kullanabilmelidir. Bu çalışmayla sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik farkındalık düzeyleri belirlenerek olumlu olumsuz durumlar, kavram yanılgıları ortaya konacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin farkındalık düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sizce okuma güçlüğü nedir? Hangi tür okuma güçlükleri vardır? Açıklayınız.
- Okuma güçlüğü olan bir öğrencinizi nasıl belirlersiniz?
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin bu güçlüğü giderme adına neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.
- Okuma güçlüklerini giderme sürecinde nelerden/ kimlerden yararlanırsınız? Açıklayın.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal/ bilişsel/ fiziksel özelliklerine dair gözlemleriniz nelerdir? Açıklayınız.

1.3.Araştırmanın Önemi

Okuma; okuyucu ve yazar arasında ön bilgilerin kullanılarak etkili bir iletişime dayanan, uygun yöntem ve hedef doğrultusunda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020). Okur, bu anlamlandırma sürecinde aktif olarak metinle etkileşimde bulunmalıdır. Sadece Türkçe dersi değil, okuduğunu anlama sorunları diğer derslerdeki başarıyı da olumsuz etkilemektedir. Ek olarak, günlük hayatta ve sosyal ilişkilerde başarılı olmak, okuma ve anlama yeteneğine bağlıdır. Bu nedenle, okuduğunu anlama her yaştan ve düzeyden insanın ihtiyaç duyduğu önemli bir yetenektir (Kaya, 2016). Okuma becerilerinin geliştirilmesi ve günlük yaşamda kullanılması da önemlidir. Trafik işaretlerini ve ilanlarını okuyup anlamakta zorlanan insanlar için hayat zordur. Gazeteleri etkili bir şekilde okumak, reçeteleri açıklamaları anlamak, vatandaşlık haklarını ve görevlerini bilmek; okuma ve anlama becerilerini önemli kılmaktadır. Okumak kişisel gelişim açısından da hayati önem taşır. Çünkü okuma duygusal ve zihinsel ihtiyaçları karşılamaya yardımcı olur. Okuyamayan insanlar sürekli olarak başkalarının bu yetersizliklerini fark edebileceği korkusuyla yaşarlar. Okumayan veya okuyamayan bireyler hem akademik yeteneklerden hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalır ve eğitimli insanlarla iletişim kurmakta zorlanır. Ayrıca iyi okuma, insanların kavramlar geliştirmesine, genellemeler yapmasına, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında bağlantılar kurmasına ve düşünme biçimini değiştirmesine yardımcı olur (Akyol, 2020).

Okuma sorunlarının üstesinden gelmede sorunun kaynağını anlamak önemlidir. Çocukların okuma sorununun gelişimsel ve edinimsel mi yoksa öğretimsel tabanlı mı olduğu iyi anlaşılmalıdır. Gelişimsel tabanlı okuma sorunlarını disleksi, aleksi, optileksi ve hiperleksi şeklinde ayrılmalıdır. Ama günümüzde bu tür sorunları öğretmenler ve aileler göz ardı etmektedir. Özellikle okuma sorunları yaşayan çocuklara hemen disleksi deme eğilimindedirler. Kulaktan dolma bilgilerle çocukları etiketleme onların sosyal ve ruhsal bakımından sorun yaşamasına neden olmaktadır (Baştuğ, 2021).

İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri, bireylerin gelişiminde temel rol oynar. Okullarda ilk okuma eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Dolayısıyla öğrencide okuma güçlüğü olabileceğini ilk düşünebilecek ve müdahale edecek kişi sınıf öğretmeni olacaktır. Bu bağlamda, okuma güçlüklerine sahip öğrencilerin tespit edilmesi, sorunun belirlenmesi ve giderilmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve müdahaleleri çok kıymetlidir. Sınıf öğretmenleri, okuma probleminin giderilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde öğrenci, veli ve uzman kişilerle sürekli irtibatlı olan kişidir. Okuma güçlüklerinin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin bilgi ve görüşleri öğrencinin akademik hayatı üzerinde etkili olacaktır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin okuma güçlükleri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi önemlidir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Samsun ilinde, devlet okullarında görev yapan rastgele seçilmiş 44 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Özgül öğrenme bozukluklarından sadece okuma güçlüğü ele alınmıştır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların kendilerine görüşme formuyla yöneltilen soruları samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Okuma güçlüğü, prozodi, disleksi, aleksi, optileksi, hiperleksi çok iyi bilinen kavramlar olmayabilir. Literatürde şu şekillerde tanımlanmıştır.

Okuma Güçlüğü: Standart testlere göre kişinin aldığı eğitim ve yaşı baz alınarak okuma yeteneğinin beklenenin önemli ölçüde altında olduğu sonucunda ortaya çıkan bir bozukluktur (DSM-V, 2013).

Prozodi: Öğrencinin okumadaki doğallığını, ses tonunu, duraklamalarını, noktalama işaretlerine dikkatini ve okuma hızını gözlemleyerek değerlendirilmesidir (Baydık, 2012).

Disleksi: Bir kişinin okuma yeteneğini bozan bir öğrenme güçlüğüdür (Shaywitz, 1996).

Aleksi: Aleksi, yazma işlevinin devam etmesine rağmen okumanın bozulması ile karşımıza çıkan nadir bir klinik olaydır (Hasırcı vd., 2016).

Optileksi: Kelimeleri görme ve doğru bir şekilde okumak yerine onları tahmin etmektir (Baştuğ, 2021).

Hiperleksi: Bir kişinin sözcükleri ölçülen entelektüel potansiyelleri tarafından tahmin edilenden daha üstün bir düzeyde tanıma yeteneğidir (Cohen vd., 1987).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde okuma güçlüğü ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelenilerek araştırmanın kavramsal çerçevesi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Okuma:

Dil, kültürün ve toplumsal yapının aktarılması için önemli bir kaynaktır. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi; düşünme, kavram oluşumu, problem çözme ve ilişki kurma gibi alanlarda da karşılıklı etkileşim yoluyla ilerler (Çakır, 2013). Tıp, sosyal psikoloji ve dil bilimi dil gelişimini inceler (Temizyürek, 2007). Bununla birlikte insanlar duygularını, fikirlerini ve isteklerini rahat ve doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için belli bir dil sistemine ihtiyaç duyarlar (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015). Dil belirli kalıplara ve kurallara sahiptir ve kendi kodlama sistemini içerir. Dil seslerden meydana gelir. Her ses çeşitli sembollerle belirtilmekte her sesin bir manası bulunmaktadır (Demirel, 2021). Türk Dil Kurumu (2021)'na göre sesin yazıdaki karşılığına harf, harflerin de belirli bir kurala göre dizilmiş bütününe de alfabe denir.

Beynimiz harfleri algıladığında sıra dışı bir değişim gerçekleşir. Üzerinde çok kafa yormadığımız, doğal ve kolayca yaptığımız okuma işlevi beynimizin yaptığı sıra dışı başarılarından bir tanesidir. Gözlerin metindeki sözcükleri algılamasıyla okuma başlar. Bu algılamayı tüm şekliyle değil, sonsuz parçalara ayrılmış olarak algılanır ve böylece beynimizin görme merkezine iletir. Görme merkezimiz bu parçaları tekrar bir araya getirir. Bu aşamada beynimiz bir yandan harfleri sese çevirirken (fonolojik olarak) bir yandan da kelimenin ne olduğunu belirlemek için kelime dağarcığımızdaki bir sözlüğe başvurur (leksikal yol). Sonuç olarak, harfler hem belirli bir sesi hem de belirli bir anlamı olan sözcükler olarak kabul edilir (Karaçay, 2011; Yılmaz 2012; Wolf; 2017).

Okuma harfler, kelimeler, cümleler, grafikler vb. görüntü öğeleri, beynin görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorumlama ve okuma merkezinde çeşitli işlemlerle anlamlandırmasıyla gerçekleştiğinden dolayı nörofizyolojik bir süreçtir (Yılmaz 2012). Okumanın ana fiziksel elemanları: Gözler, göz kasları, ses organları ve okuma sırasındaki hareketleri oluşturmaktadır. Gördüğümüz metin ve görselleri önceki bilgilerle ilişkilendirme ve anlamlandırma ya da anlama süreci de okumanın zihinsel yönünü oluşturur (Kardaş, 2020). Temporal (duyma, kelimeleri yeniden düzenleme), parietal (görme algısı, duyuları işleme), frontal (öğrenme, karar verme) ve oksipital (görme merkezi) loblar yani beynin aynı anda dört lobu birbiriyle bağlantı kurarak anlamlı okuma

olayı gerçekleştirir. Bu da okuma olayının beyinde ne kadar karmaşık bir fizyolojisi olduğu gözler önüne serer (Wolf; 2017). Görme merkezinin aktif rol oynadığı okuma ve yazma işlevleri her ne kadar birbirine bağımlı olarak gerçekleşse de beyinde bu eylemlerin sorumlu olduğu bölgeler farklıdır. Bu durum ileriki bölümlerde de anlatılacağı üzere bir çeşit okuma güçlüğü olan alekside çok net karşımıza çıkmaktadır. Aleksili hastaların bir bölümü okuma yeteneklerini kaybederler fakat yazmada sorun yaşamazlar (Yılmaz 2012).

Okuma; şekilleri, sesleri, simgeleri görmek ve telaffuz etmekten ziyade yazılanları okuyucunun önceki bilgi ve deneyimlerine göre değerlendirerek yeni anlamlar oluşturma sürecidir. Bu anlam oluşturma süreci, beynimizdeki milyarlarca nöronun örgütlenmesi ve yeniden düzenlenmesini dolayısıyla okuyucunun metinle aktif olarak etkileşime girmesini gerektirir (Kaya, 2016; Karaçay, 2011; Wolf, 2017). Okuma, ayırıştırma, köprü kurma ve ifade etme gibi dilsel becerileri gerektirir (Hoover ve Gough, 1990). Okuma, diğer birçok beceriden daha sık kullanılan ve eğitim dışında birçok alanda gerekli olan temel bir beceridir. Ancak her bireyin farklı zihinsel, psikomotor ve duygusal gelişim, ön bilgi, öğrenme hızı ve öğrenme stiline sahip olması okuryazarlığın kazanılmasını ve gelişimini etkilemektedir (Özgül ve Ateş, 2023).

Okulda öğretilen konuların çoğunu öğrenmek için okuma becerisi çok önemlidir (Kızılkaya, 2021). Okullarda, okuma, bireylerin hayatları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yöntemlerinden biridir. Kişinin okuduğunu anlama becerisi, insanlar için çok önemli bir bilgi kaynağı olan okumadan etkin yararlanmasına bağlıdır (Yıldırım, 2010). Okumak, Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biridir ve öğrencinin hayat boyu kullanabileceği temel becerilerden biridir (Aktaş, 2021). Türkçe dersleri genellikle okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütür (Yıldırım, 2010).

2.2. Akıcı Okuma

Akıcı okumayla ilgili net bir tanım olmamasına rağmen tüm görüşlerde ortak olan üç temel unsur vardır. Bunlar sırası ile doğruluk, hızlılık ve prozodidir (Samuel 2006; Uysal ve Akyol 2019). Çok zorlanmadan cümle vurgusunu, tonlamayı ve yazının anlamını düşünerek yapılan okuma olarak da tanımlanabilir (Zutell ve Rasinski, 1991). Hatta Akyol (2006) çalışmasında akıcı okumanın tanımına farklı bir bakış açısı da getirerek “konuşurcasına okumak” olarak betimlemiştir. Akıcı okumanın türleri ise sesli ve sessiz olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Özenç, 2020).

Okuma sürecinde yer alan hafıza, dikkat, görme, duyma gibi fiziksel ve zihinsel mekanizmalardan bir veya birkaçında meydana gelen bozukluklar, yeterli okuma becerisinin kazanılmasını engeller ve yanlış okumaya, yanlış anlamaya, yorumlamaya veya yanlış telaffuza yol açar ve okuma hatalarına neden olur (Akyol 2014). Okuma hatalarını araştırırken, hataların çoğunun zihinsel ve duygusal faktörlerden kaynaklanabileceği varsayılır. Okuma hatalarına neden olan başlıca zihinsel faktörler, dikkat eksikliği, konsantrasyon eksikliği, pasif okuma, bilgi eksikliği, kelime eksikliği, gerginlik/stres, kişilik, duygusal sorunlar, irade zayıflığı, yetersiz beslenme, uyku sorunları vb. biçimde söylenebilir. Okuma güçlüğüne neden olan faktörlerden bazıları bireysel fiziksel özelliklerden kaynaklanmaktadır. Okuma isteğine rağmen, bireylerin okuma sırasında yaşadıkları çeşitli fiziksel problemler, okumanın uygun, etkili ve verimli olmasını önemli ölçüde engellemektedir. Bireylerin okuma sırasında karşılaştıkları başlıca fiziksel sorunlar: Göz kaslarının zayıf gelişimi, bulanık görme, şaşılık, oturma duruşu, okuma metinlerinin baskı kalitesi, okuma ortamının uygunsuzluğu biçiminde belirtilebilir (Kardaş, 2020). Baştuğ (2021)'a göre akıcı okuma problemlerinin olası nedenleri: Genetik nedenler, dil yetersizlikleri, görsel ve işitsel yetersizlikler, işitsel kısa süreli bellekteki yetersizlikler, nörolojik nedenler, okulöncesi dönemde yaşantı eksikliği, öğretimsel eksikliklerdir.

Öğrencilerde akıcı okumayı geliştirmek ve okuma sorunlarına doğru müdahale etmek için sistematik, planlı ve düzenli çalışmalar gerekmektedir. Akıcı okumayı geliştirme çalışmalarından başarılı sonuç alınabilmesinin temel şartı, bu çalışmaların düzenli ve devamlı olmasıdır. Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik en iyi yöntem veya program uygulansa da düzenli ve devamlı değilse başarıya ulaşmak mümkün değildir. Akıcı okumayı geliştirmede şunlara dikkat edilmelidir:

1. İlk aşaması başlangıç noktasının neresi olacağına belirlenmesidir. Bunun için de öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesi gerekir.
2. Öğrencilerin okumayı öğrenme ve okuma alışkanlıklarına ilişkin analizlerinin çıkarılması gerekir. Öğrencilerin geçmişi, aile ve çevre okuryazarlığı, özgeçmişi, sınıf ve okuldaki durumunun hikayesi çıkarılmalıdır.
3. Ortamın stres ve kaygıdan uzak olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenciler için okuma eylemi keyif ve eğlenme etkinliği olarak algılanmalıdır.
4. Okuma motivasyonunun yüksek olması akıcı okumayı desteklerken düşük olmasının akıcı okumayı engellediği unutulmamalıdır.

5. Öğrencilerin okumadaki görece başarıları sözel övgülerle ya da farklı yollarla ödüllendirilmelidir. Bununla birlikte çocukların okumaları hakkında şeffaf olmak gerekir. Örneğin başarılı yönleri takdir edilirken eksik ya da gelişmesi gereken yönler olumlu bir dille ifade edilmelidir (Baştuğ, 2021).

Okuma hatalarına neden olan başlıca okuduğunu anlama sorunları: Disleksi, heceleme, atlama veya ekleme, harfleri tersten okuma ve tanımama, tekrar etme ve geriye gitme, okuma hızını ayarlayamama, duraklayarak veya uğultulu okuma, göz-metin uzaklığına dikkat etmeme, kelime kelime okuma, yüksek sesle takip etme, parmak veya kafayla takip etme, yanlış seslendirme, hiç okuyamama, yanlış tonlama, seviyesinin üzerinde metinler, uygun olmayan okuma ortamı şeklindedir (Kardaş, 2020).

Öğrenci henüz kelimeleri okuyamıyorsa fonetik farkındalık çalışmaları, alfabe bilgisini destekleme, bütünsel kelime okuma çalışmaları yer almalıdır. Öğrenci hala kelimeyi okuyamıyorsa, kelime analiz edilmeli, yazım birimlerine ve hecelere bölünmelidir. Bu birimler telaffuz edildikten sonra, sözcüklerin daha kolay okunabilmesi için yeniden birleştirilmeleri gerekir. Metni okuma aşamasında öncelikle öğrendiğiniz metnin seviyesini ayarlamalı ve öğrencinin genel olarak okuduğu kelime sayısını (sözcükleri bir liste halinde veya tek tek kartlarda okuyarak) artırılmalıdır (Baydık, 2012).

Akıcı okumayı geliştiren öğretimsel stratejiler bazıları şunlardır: Tekrarlı, eko-yankılı, eşli, koro, okuyucu tiyatroları, nörolojik etki modeli vb.dir (Sezgin ve Akyol 2015; Özenç,2020).

2.2.1. Tekrarlı okuma: Bu, kelimeleri yanlış okuyan veya okuması yavaş olan öğrencilerde akıcı okuma becerisini geliştirmek için kullanılan en yaygın yöntemdir. Hızı, doğruluğu ve prozodi okumayı destekler. Yeni kelimelerle tekrarlanan karşılaştırmalar, öğrencilerin akıcı bir şekilde okumasına yardımcı olur. Tekrarlı okumada, öğrenciler öğretim düzeyinde kısa bir metni başarı düzeyine ulaşana kadar 3 ila 5 kez okurlar. Bir öğretmen veya yetişkin eşliğinde okuduğunda, öğretmen veya yetişkin öğrencinin hataları hakkında geri bildirimde bulunur ve öğretim desteği sağlar. Öğrencilerin zorlandığı kelimeler üzerinde çalışılmalıdır. Öğretmenler akıcı okumaya model olur. Öğrencilerin okuma hızları ölçülebilir, grafiklendirebilir ve gelişimleri öğrencilerle birlikte kontrol edilebilir. Akranların desteği alınarak veya öykülerin ses kayıtları kullanılarak tekrarlı okuma etkinlikleri de yapılabilir. Öğrenciler,

metni ses kaydıyla aynı anda okuyabilir veya metni görüntülerken ses kaydını dinleyebilir. Tüm tekrarlı okuma uygulamaları, okuduktan sonra okuduğunu anlama egzersizlerini de içerir (Baydık, 2012).

2.2.2. Eko- Yankılı okuma: Öğretmen öğrencilere sesli olarak iki ya da üç cümle okur. Arkasından öğrenciler öğretmenin okuduğu bu cümleleri eko-yankı ile aynen tekrar ederler (Özenç, 2020).

2.2.3.Koro halinde okuma: Etkili bir okuyucunun rehber görevinde bir tümceyi okuduktan sonra öğrencilerin de aynı tümceyi onun peşinden okumasıdır (Akın, 2020). Koro okumada akıcılığı geliştirmek için doğru okuma ve prozodiye örnek olmak, öğrencilere okuma fırsatı vermek, dönüt vermek ve seviyelerine uygun okuma materyali sunmak çok önemlidir. Koro okumanın okuma becerisini geliştirmeye büyük katkı sağladığı bildirilmiştir (Rasinski vd., 2009).

2.2.4. Okuyucu tiyatrosu: Temeli tekrarlı okumaya dayanmaktadır. Bu metotta diyaloglu tiyatro metinler kullanılır. Tiyatro metinler yalnızca doğruluğu ve hızı teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda prozodik okumayı da geliştirir (Baydık, 2012).

2.2.5. Eşli okuma: Öğretmen ve öğrencinin okuma sürecini birebir paylaştığı bir okuma etkinliğidir. Öğretmen yerine bir aile büyüğü, iyi okuyan bir öğrenci bile olabilir. Küçük grup veya bireysel olarak kullanılabileceği gibi sınıfın tamamında akıcı okumayı geliştirmede de kullanılabilir. Metnin sırasıyla okunmasına başlanır. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuması için ihtiyacı olan zaman ve destek verilir. Okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma hatalarının düzeltilmesine yardım edilir. Metin ya da kitabın okuma işlemi tamamlanır. Metinle ilgili sorular sorulur, konuşmalar yapılır (Baştuğ, 2021).

2.2.6. Nörolojik Etki Metodu: Okuma güçlüğü çeken, orta ve üst düzey okuma yeteneğine de sahip her öğrenci için kullanılabilen bir metottur. Eko, eşli ve koro yöntemine bazı benzerlikler gösteren yardımcı bir okumadır. Bu yaklaşım, okuyuculara uygun bir sesli okuma modeli sunar ve okumalarını buna göre biçimlendirir. Böylece okurken yaşadığı zorluklara destek bulur. Çünkü okuyucu, kelimeleri ve kelime gruplarını doğru okunabilmesiyle prozodik ve doğru okumayı duyarak güçlük çektiği yerlerde iyi okuyucuyu örnek alır. Öğrenci ve öğretmen birlikte okurlar. Öğretmenler yüksek sesle ve biraz daha hızlı okumalıdır.

Öğretmen, beynin sol lobundaki dil becerilerini etkilemek için öğrencinin sol kulağına okur. Öğretmen metni parmağıyla takip ederek okur. Çünkü öğrencinin okunanı takip etmesi amaçlanmaktadır. Öğrenci okunan yeri de kaybetmemiş olur (Baştuğ ve Kaman, 2013). Akıcı okumayı geliştirmede en etkili ve basit yollardan birisidir (Stanley, 2009).

2.3. Okuma Güçlüğü

Okuma, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde en çok güçlük yaşadıkları alandır (Aslan, 2016). İnsanın en mühim becerilerinden biri olan okuma becerisini kazanmak, birtakım insanlar için öğrenme zorluklarına neden olabilir. Doğru ve etkili bir şekilde okuma yeteneğinin kazanılması ve geliştirilmesi için bu zorlukların tanımlanması ve çözülmesi çok önemlidir (Özgül ve Ateş, 2023). Okuma yeteneğini gerekli düzeyde geliştiremeyen öğrenciler hem ana dilinde hem de diğer alanlarda başarılı olamazlar (Uyar vd., 2011). Okumanın bireyler üzerinde önemli ölçüde sosyal ve duygusal neticeleri de bulunmaktadır. Okuma başarısının beklenen düzeyin altında olması sosyal, duygusal davranışlarda yetersizliklere de neden olmaktadır (Altuntaş, 2010). Bu da öğrenim yaşantısı dışındaki iş hayatı ve sosyal yaşantısını etkiler. Bu nedenlerle öğrencilerde bulunan okuma sorunlarının erken yaşlarda belirlenip giderilmesi çok önemlidir (Sirem ve Baş 2021).

Okumayı öğrenememek, yirminci yüzyılın bir keşfi ya da olgusu değildir. Hem okuma başarısızlığı hem de sorunu çözme girişimi, tarihçiler, filozoflar ve devlet adamları tarafından on yedinci yüzyılın başlarında rapor edilmiştir (Pelosi, 1977).

ÖÖG farklı dillerde, kültürlerde, ırklarda ve sosyoekonomik hallerde ortaya çıkabilir fakat sözlü ve yazılı işaretlerin, kültürel uygulamaların ve eğitimin doğasına bağlı olarak değişebilir (DSM-V, 2013). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle diğer çocuklarla aynı veya onlardan daha fazla zekaya sahiptir (Susam ve Bayrakçı, 2021). Okul çağındaki çocuklar arasında okuma, yazma ve matematik öğretimi ile ilgili özel öğrenme güçlüklerinin yaygınlığı %5 ila %15 arasındadır. Ancak erişkinlerde %4 civarında olduğu tahmin edilmektedir. Belirli bir öğrenme güçlüğüne ve DEHB'nin birlikte ortaya çıkması tesadüf olarak kabul edilemeyecek kadar yüksektir. Bu eşlik eden hastalıklar belirli bir öğrenme bozukluğu tanısının dışlanmasını gerektirmez, ancak değerlendirmeyi ve ayırıcı tanıyı karmaşılaştırır, çünkü eşlik eden rahatsızlıkların her biri bağımsız olarak günlük hayat aktivitelerinin yürütülmesini bozar. Bu nedenle,

engelliliği öğrenme güçlüğü ile ilişkilendirmek için klinik bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır (DSM-V, 2013).

Öğrenme güçlüğü olan kişilerin birinci derece akrabalarında (4-8 kat) görülme olasılığı sıktır. Bu da bize kalıtım ve çevresel faktörlerin ortak rolünü göstermektedir (DSM-V, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel eğitim verilerine göre, 6 ila 21 yaş arasındaki tüm öğrencilerin %45'i öğrenme güçlüğü kategorisinde özel eğitim almaktadır. Bu verilere göre, özel eğitim alanındaki en büyük grup, öğrenme güçlüğü olan çocuklardır (Aslan, 2016).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilere devlet destekli hizmetlerinin sağlanması 1960'lı yıllarda başladı. 2008 yılında, benzer zorluklarla karşılaşan Türk öğrencilerin yasal olarak bu fırsatı kullanmaları mümkün oldu (Akyol ve Yıldız, 2013).

Okul öncesi dönemdeki ÖÖG olan çocuklar, kelimeleri hatalı seslendirebilir, harfleri, sayıları ve haftanın günlerini hatırlamakta zorlanabilir. Okul öncesi yaşlardaki çocuklarda, konuşma dilinin sesleriyle oynanan oyunlara (örneğin, tekrarlama, tekerleme) karşı ilgisizlik görebilir. Tekerlemeleri öğrenmede zorluk yaşayabilirler. ÖÖG' nin başlangıcı, tanınması ve teşhisi genellikle çocukların okumayı, hecelemeyi ve yazmayı, öğrenmesi gereken ilkökul yıllarında gerçekleşir. Öğrenme zorluklarının çoğu ilkökul yıllarında ortaya çıkar. Ancak öğrenme güçlükleri daha sonraki okul yıllarına kadar tam olarak ortaya çıkmayabilir. Ayrıntılı bir analiz gereklidir. Belirli bir öğrenme güçlüğü'nün teşhisi örgün eğitimin başlamasından sonra da konulabilir. Tek bir veri kaynağı, ÖÖG'nin tanısını yapmak için yeterli değildir. ÖÖG olan bireyleri diğerlerinden ayıran doğal bir kesim noktası yoktur. Bu nedenle, yaşa göre beklenenin önemli ölçüde altında olan eğitsel başarıyı tanımlamak için kullanılan eşik değerler büyük ölçüde görecelidir (DSM-V, 2013).

Dilsel anlama olmadan okuma yapılamaz. Okuma başarısı için hem kod çözmenin hem de dilsel anlamının gerekli olduğudur; bu iki yetenek tek başına yeterli değildir (Hoover ve Gough, 1990).

Öncelikle öğrencilerin ilkökulda okuma becerilerini geliştirmeleri gerekir. Hem temel okuryazarlık becerilerini geliştirmekle görevli sınıf öğretmenlerinin hem de konu alanı

öğretmenlerinin okuma becerilerini geliştirmekle ilgili yeterliliklerini ve farkındalıklarını öne çıkarır. Bu da öğretmen eğitim süreçlerini öne çıkarır (Uyar vd., 2011).

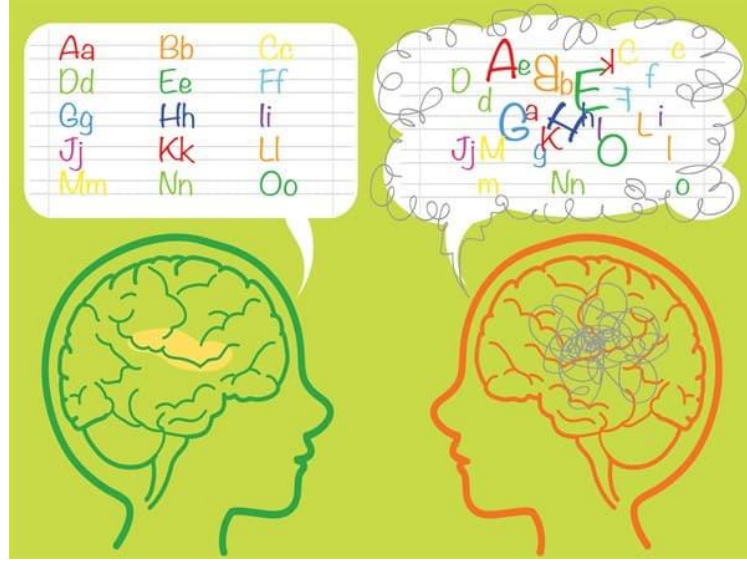
Okuma güçlüğü başlığı altında şu özel durumlardan bahsedebiliriz:

2.3.1. Disleksi:

Dünya çapında olduğu gibi ülkemizde de son zamanlarda disleksi adı sıklıkla duyuluyor. Bu nedenle, disleksili bir çocuğun ihtiyaçlarını belirlemeden önce, tanı ve bireysel özellikleri ayrıntılı olarak açıklanması için aile geçmişi, okuldaki durumu ve tıbbi geçmişini bilmek önemlidir. Disleksi tedavisinde öğrencilere yönelik bireysel okuma programlarının uygulanması tavsiye edilmektedir (Oviedo ve Gonzalez, 2013; Snowling vd. 2020a). Bireysel programlar oluşturulurken soruna yönelik özel eğitim çalışmaları, çok çeşitli yöntemler ve içerikler kullanılır. Örneğin, çoğu çocuk bireysel, yoğun ve kesintisiz bir eğitim aldığı anda hızlı bir gelişim gösterebilir. Bazıları yoğun grup eğitimi gerektirebilir. Disleksi ile ilgili öğrencilerle çalışan öğretmenler, tüm bu özelliklere sahip olmaları gerekir (Kızılkaya, 2021).

Disleksi terimi sözcükleri akıcı ve doğru okuyamama sözcüklerin harflerini doğru söyleme zorluğu ile okuduğunu anlamada sorun olarak karşımıza çıkan okuma güçlüğüdür (Snowling vd. 2020). Bu güçlükler okul yıllarında, yani gelişimsel dönemde başlar. ÖÖG'nin en sık karşılaşılan biçimi disleksidir (DSM-V, 2013).

Disleksi üzerine ilk çalışan sinirbilimcilerden biri olan Samuel T. ORTON, disleksinin genel özelliklerini şöyle belirtmiştir: Yazılı sözcükleri öğrenme ve hatırlamada güçlük; b ve d, p ve q'yu, 6 ve 9 gibi numaraların tersini algılama; sözcüklerdeki harflerin veya sayıların karışık algılanması (3'ü E, ne'yi en, 12'yi 21 algılamak vb.); okurken sözcükleri atlamak, sesleri karıştırmak veya ünsüz harflerin yerini değiştirmek, çoğunlukla imla hatası yapmak (Yazgünoğlu ve Irmak, 2019). Görsel 1'de harflerin karıştırılması temsili olarak gösterilmiştir.



Görsel 1. Disleksi Görseli (<https://volanthe.com/en/hizmetler/ozgul-ogrenme-guclugu-disleksi/>) Erişim tarihi: 10.07.2023

Sağ sol ayrımı yapmadıkları için harflerin yerlerini değiştirirler. Okumayı ve yazmayı sevmezler ve bunlardan kaçınırlar. Böyle şeyler yaptıklarında kaygıları artar. Bu çocuklar iyileştirme eğitimi almazlarsa başarısız olmaya devam ederler ve bu nedenle utanç ve aşağılanma hissedebilirler. ÖÖG görülen çocuklarda sürekli kaygı, depresyon, anksiyete belirtilerine sıklıkla rastlandığı çeşitli çalışmalarda rapor edilmiştir (Heiman 2004; Deniz vd. 2009). ÖÖG çeken öğrencinin yaşı ilerledikçe daha kızgın ve depresif olabilir ve düşük benlik saygısı sergileyebilir. Vurdumduymaz, sorumsuz, ilgisiz görünebilirler (Karabekiroğlu, 2012).

Disleksi için ailesel kalıtımın önemi vurgulanmaktadır Çeşitli araştırmalarda tek yumurta ikizlerinde birlikte görülme oranının %68, çift yumurta ikizlerinde %38 olduğu düşünülmektedir (Karabekiroğlu, 2012).

Disleksi beş çocuktan birini etkileyen okuma güçlüğüdür. Her ırkta, sosyal ekonomik düzeyde ve kültürde görülebilir (Aslan, 2016). Yaş, cinsiyet, aile geçmişi, eğitim geçmişi, zeka seviyesi ve diğer gelişim sorunları, disleksinin belirtileri ve semptomlarını etkiler. Disleksili bireylerin her birinin aynı semptomları göstermeyebileceği ve bu semptomların kişiden kişiye değişebileceği unutulmamalıdır. Disleksi olmayan insanlarda da bazı semptomlar görülebilir (Snowling vd. 2020a; Kızılkaya, 2021).

Türkiye’de MEB disleksi farkındalığı yaratmak için belirli gün ve haftalara 5- 11 Ekim tarihleri arasını “Disleksi Haftası” olarak belirlemiştir (Göresel 2). Disleksi Haftası kapsamında disleksi konusuna dikkat çekmek için MEB bünyesindeki kurumlarda çeşitli etkinlikler yapılmaktadır.



Görsel 2. Disleksi Haftası

<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozelogrenmeguclugudisleksihaftasi/icerik/2109::text=Disleksi20konusunda20dikkat20C3A7ekmek20ve>) Erişim tarihi:

10.07.2023

Balcı (2017) dünya üzerinde yapılan çalışmaları derleyerek yaptığı araştırmanın sonucunda şunları belirtmiştir: Disleksinin düşük, orta veya yüksek IQ'lu kişilerde de bulunabilen bir sorun olduğunu kanıtlanmıştır. Her 20 kişiden 1'inde disleksi olduğunu dikkate alırsak disleksinin toplumda nadir görülen bir durum olmadığını daha iyi anlarız.

Disleksisi olan kişiler okuyabilir, normal okuyuculardan farkı, bu kişilerin okumayı daha fazla eforla ve daha yavaş öğrenmesidir. Disleksi ömür boyu devam eden bir süreçtir (Snowling vd. 2020a). Disleksili kişilerin temel sorunları okuma yazma ile ilgili olduğu için ilaçla değil eğitimle tedavi edilirler. Okuma güçlüğü nedeniyle sosyal kaygı yaşayan, düşük öz farkındalık geliştiren ve kaygı, depresyon, hiperaktivite, dikkatsizlik gibi ek sorunları olan disleksili kişiler sağlık tedavisine ihtiyaç duyulabilir (Snowling vd. 2020b).

Disleksi olan çocuklar okulda akranları tarafından duygusal olarak istismar edildiklerinde çok acı ve travma yaşayabilirler. Bu durumu hafifletmek için, çocuğu rahat hissedebileceği ve kendine güven kazanabileceği bir sınıf ortamına yerleştirmek çok önemlidir. Disleksili çocuklar, diğer öğrencilerin kolaylıkla takip ettiği basit talimatları takip edemediğinden akranlarından çok farklı hissederler. Çocuğun eğitimi, gelişiminin

önemli bir bileşenidir. Disleksili öğrenciler öğrenmede farklılıklar gösterir. Disleksi olan insanların öğrenmeleri yavaş, zor ve bazen imkânsız hale gelebilir. Bununla birlikte, disleksili öğrenciler, kendini işine adanmış bir öğretmenin desteğiyle kanıtlanmış yöntemlerden yararlanarak öğrenme ve başarılı olma becerisine sahip olur. Bu durumda, disleksisi olan bir öğrenciye akademik destek sağlamanın birçok yolu vardır. Dil bilgisi cümle farkındalığı, kodlama ve kod çözme, disleksili bireyler için zordur. Ek olarak, dil bilgisi ve konuşma bölümlerini ayırt etmede zorluk çekerler (Snowling vd. 2020b). Disleksili kişilere dil bilgisi öğretimi, sesler ve simgeler arasındaki mantıksal ilişkiyi öğretmek için kullandığımız yapılandırılmış, sıralı ve sistematik bir yöntemi içermelidir (Kızılkaya, 2021).

Erken tanı da öğretmenlerdeki farkındalık ile mümkündür (Yazgünoğlu ve Irmak, 2019). Türkiye’de disleksi tanılı öğrencileri eğitmek için lisans veya lisansüstü program yoktur. Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri de disleksili öğrencilerle çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Bununla birlikte, disleksi tanılı öğrenciler için eğitim gereksinimleri farklıdır. Bu nedenle, disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler büyük zorluklarla karşı karşıyadır. Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, bu sorunları çözmelerine ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretmelerine olanak tanır. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanan disleksi eğitim programı, öğretmenlere okuma sorunlarını çözmeye yardımcı olacaktır (Snowling vd. 2020a; Snowling vd. 2020b; Kızılkaya, 2021). Soruna yaklaşımda okul, aile, psikiyatrist, psikolog ve özel eğitim uzmanı iş birliği içinde hareket edilmelidir (Yazgünoğlu ve Irmak, 2019).

2.3.2. Aleksi

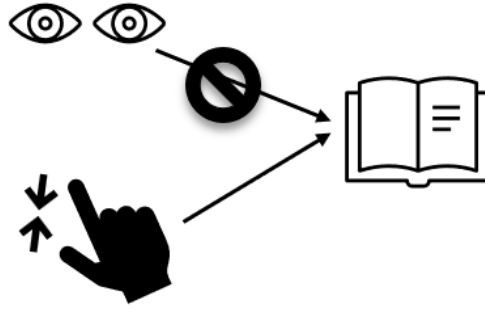
Aleksi, nörolojik hastalık veya yaralanma nedeniyle sonradan edinilmiş bir okuma bozukluğunu ifade eder (Starrfelt ve Woodhead, 2021). Terim genellikle beyindeki hasarın bir sonucu olarak ortaya çıkan bir okuma bozukluğudur. Yüksek sesle okuma ve metni anlama yeteneği ya da her ikisini de etkilemektedir (Henderson, 2014).

Aleksilerin nöropatolojik temeli 1891’de Dejerine tarafından ortaya atıldı. Aleksi ile ilişkili lezyonların genellikle sol oksipital lobda ve corpus collosumun spleniumunda yerleştiği, bunun da sağ oksipital lob ile sol pariyetal lob arasındaki iletişimin bozulmasına yol açabileceği şeklinde kabul görmektedir (Damasio ve Damasio, 1983; Hasırcı vd., 2016).



Görsel 3. Okumayı Unutan Adam (<http://psikolezyum.com/okumayi-unutan-adam-aleksi-nedir/>) Erişim tarihi: 10.07.2023

Telliöglü (2016)'na göre aleksi de önceden okuma yazma bilen birinin bir anda okuyamaması ama yazmada sorunun olmaması şeklinde ortaya çıkabilen bir hastalıktır. Kendi avucunun içine dokunarak harfi taklit ettiğinde okuyabilen yani yazılı metinleri farklı bir yoldan görsel harf merkezine getirerek okuyabilen kişilerdir.



Görsel 4. Okuma Bölgesindeki Bilginin Harf Merkezine Ulaşamaması

Tranel ve Denburg (2009)'a göre Aleksi, kısmen veya tamamen okuyamama durumunu tanımlayan bir terimdir. Aleksi'nin birkaç farklı alt tipi vardır, ancak hepsinin ortak özelliği, etkilenen hastanın normal okuyamaması, bu nedenle okumanın yavaş veya imkansız olması ve anlamının bozulmasıdır. İnme, edinilmiş aleksinin en yaygın nedenidir, ancak diğer nörolojik hastalık türleri de aleksiye neden olabilir (Leff ve Starrfelt, 2014). Aleksi, her iki görsel asosiyasyon korteksini baskın, dil ile ilgili temporoparietal kortekslerden ayıran lezyonlarla ilişkilidir. Aleksi tedavisi, harf harf okuma ve tam kelime tanımanın hızını ve doğruluğunu artırma girişimlerini içermektedir (Aaron 2012).

Aleksi'nin alt tiplerinden biri olan "saf aleksi", tipik olarak Görsel Kelime Formu Alanını (VWFA) etkileyen sol oksipito-temporal lezyona bağlı olarak kazanılmış bir okuma bozukluğudur (Cohen vd., 2016, Starrfelt ve Woodhead, 2021). Starrfelt ve Shallice (2014) saf aleksi teriminde çalışma yapmışlardır. Önceden okuryazar olan deneklerde

edinilmiş bir okuma bozukluğu olarak tanımlamışlardır. Bu tür hastalar doğru yazı (kendiliğinden veya dikte üzerine) ve normal sözlü yazım göstermelidir (Aaron 2012). Belirgin kelime okuma eksikliği ve okumada kelime uzunluğu etkisi göstermeli veya hiç okuyamazdır. Lezyonları sol arka yarımkürede yerleşmiş olmalıdır (Leff ve Starrfelt, 2014).

Bunların dışında beyinde lezyonların değil ödemin sebep olduğu geçici aleksi durumlarına da literatürde rastlanmaktadır. Hasırcı ve arkadaşları tarafından 2016 yılında yayınlanan bir vaka incelemesinde, orta şiddette baş ağrısı ve bulanık görme problemiyle hastaneye gelen, sağ elini kullanan, 70 yaşındaki kadın hastada aleksi meydana geldiği rapor edilmiştir. Hastanın kan basıncının yüksek olduğu ön bulgusunu takiben yapılan nörolojik incelemede hastanın tek patolojik özelliğinin, yazıları okuyamaması ve harfleri tanıyamaması olduğu belirtilmiştir. Okuma problemi dışında hastanın konuşması akıcı, duyarak anlama ve kelimeleri tekrarlama yetisi normal olarak değerlendirilmiştir. Yapılan Manyetik Rezonans görüntüleme taramasında sağ hemisferde ödem tespit edilmiştir. Yaklaşık iki ay içinde yapılan tedaviyle hematomun emilerek yok olduğu dolayısıyla aleksi şikayetlerinin de tamamen geçtiği belirtilmiştir (Hasırcı vd., 2016).

2.3.3. Optileksi:

Optileksi de bir okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Bu güçlüğü sahip çocuklar kelimeleri görme ve doğru bir şekilde okumak yerine onları tahmin etmektedir. Örneğin çocuk “taş” sözcüğünü okurken, aynı çocuk “taşlarıyla” sözcüğünü “taşlarında ya da taşları” şeklinde okuyup geçer. Böyle bir okuma çocuğun hem okuma hızını hem de anlama başarısını olumsuz etkiler. Optileksi kalıcı bir sorun olarak görülmemelidir. Doğru destek ve eğitimle çocukların optileksi okuma sorunları aşılabılır (Baştuğ, 2021).

OPTİLEKSİ



Görsel 5. Optileksi

Optileksili kişiler bir sayfada sözcükleri iyi bir şekilde okuyabilseler de aynı sözcüğü başka sayfada okurken zorluk çekebilirler. Uzun sözcükleri akıcı bir şekilde okuyabilirler. Bu kişilere açık bir şekilde ipucu verilmezse önceden bilmedikleri sözcükleri okuyamazlar. Ayrıca bu kişilerde okuduğunu anlama sorunu vardır (Malimon, 2020).

Relewati (2019) optileksili kişilerde görülen bazı davranışları şöyle belirtmiştir:

- Kısa ifadelerle çok sayıda tahmin yapabilme, fakat bazen uzun bir kelimeyi akıcı bir şekilde okuma
- Bağlamları ya da göstergesi açık bir biçimde anlaşılmamış veya bilinmedik ifadeleri okuyamama
- Okumada dikkatsiz olunması.

Alan yazın incelendiğinde optileksi için ayrıntılı bir tanım yapılmamıştır. Harf, hece veya sözcüğü genellikle tahmin etme eğilimindedir. Atlama hatalarını sık yaparlar. Harfleri, heceleri, kelimeleri bile metin içerisinde yerlerini değiştirerek okur. Okuma sürecinin başında bu tür hatalar doğal bir aşama olarak görülebilir ama sık sık yapılması uzmanlarca değerlendirilmelidir (Durmuş, 2022).

2.3.4. Hiperleksi:

Atipik okuma yeteneği, 1940'ların başlarında, yaygın zihinsel gecikmeleri olan çocuklar arasında tanımlanmıştır. 1967'de Silberberg ve Silberberg, okuduğunu anlama veya sözel işlev düzeylerinden çok daha üstün kelime tanıma becerileri sergileyen çocukların ilk analizini sağladı. Yazarlar, bu tür okuma davranışı için "hiperleksi" terimini önerdiler ve

bunu, entelektüel potansiyele göre ileri düzeyde kelimeleri tanıma yeteneği olarak tanımladılar Dil eksiklikleri de teşhis için gerekli kabul edilmiştir (Cohen vd., 1987; Kennedy, 2003).

Cohen vd., (1987), Hiperleksili çocukların hem yazılı hem de sözlü dili anlamada güçlük çektikleri yaygın dil bozukluğu veya disfazi olarak bilinen dil bozukluğu olduğunu öne sürdüler.

Resmi eğitimden önce erken gelişmiş okumanın IQ seviyesinin üzerinde okuma (kelime tanıma) seviyesi ve kelime tanımanın en az 2 yıl altında okuduğunu anlamadır. Ortalama kısa süreli işitsel hafıza yeteneğine sahiptir (Richman ve Wood, 2002; Kennedy, 2003).

Hiperleksili çocuklar 5 yaşından önce çok az eğitim alarak ya da hiç eğitim almayarak ileri düzey okuma yeteneğine ulaşırlar. Fakat çok hızlı okudukları için metni anlamada sıkıntı yaşamaktadırlar. 5N1K sorularına yanıt vermede zorlanma; sese, kokuya, dokunmaya karşı aşırı hassasiyet; sosyal ilişkilerde sorunlar; gruba uyum sağlamada zorluk gibi belirtiler görülebilmektedir (Baştuğ, 2021). Erken gelişmiş okuma becerilerine sahip çocuklarda görülen bu durum öfke nöbetleri, kaygı ve akranlarıyla sosyalleşmede güçlük çekenler olarak tanımlanmaktadır (Kupperman vd., 1998). Hiperleksi otizmle güçlü bir şekilde ilişkilidir (vakaların %84'ü spektrumdadır) (Williams ve Casanova, 2012; Ostrolenk vd. 2017).



Görsel 6. Hiperleksi (<https://bepdanismanlik.com/hizmetlerimiz/hiperleksi/>) Erişim tarihi: 10.07.2023

Bu çocukların ikinci veya üçüncü sınıfa girene kadar teşhis edilmemesinin alışılmadık bir durum olmadığını vurgulamak gerekir. İyi huylu, anlama problemlerini gizleyecek kadar parlak ve mükemmel bir sözlü okuyucu olan bir çocuk verildiğinde, birçok normal eğitim öğretmeni, sınıfta okuduğunu anlamaya ve resmi ders sunumuna önem verilene kadar zorlukların farkında değildir. Ek olarak, birçok okul sistemi, yüzeysel olarak iyi

performans gösterdikleri için bu çocuklar için uygun özel eğitim (öğrenme güçlüğü) yerleştirilmesine karşı çıkacaktır. Bu nedenle, bu çocuklara dil ve okuduğunu anlama alanlarında uygun iyileştirmeye erişimlerinin sağlanması için dikkatli bir teşhis ve güçlü bir savunucuya ihtiyaçları vardır (Cohen vd., 1987).

Hiperleksi belirtileri: Tek kelimelik okuma/şifre çözme becerilerinin erken yaşta ortaya çıkması, belirli bir okuma kuralları öğretilmeden tek kelimelik okuma başlangıcı, (Grigorenko vd., 2002), iyi gelişmiş sözcük tanıma yeteneğine sahip olmasına karşın anlama güçlüğü çeken kişiler olarak görülür (Durmuş, 2022).

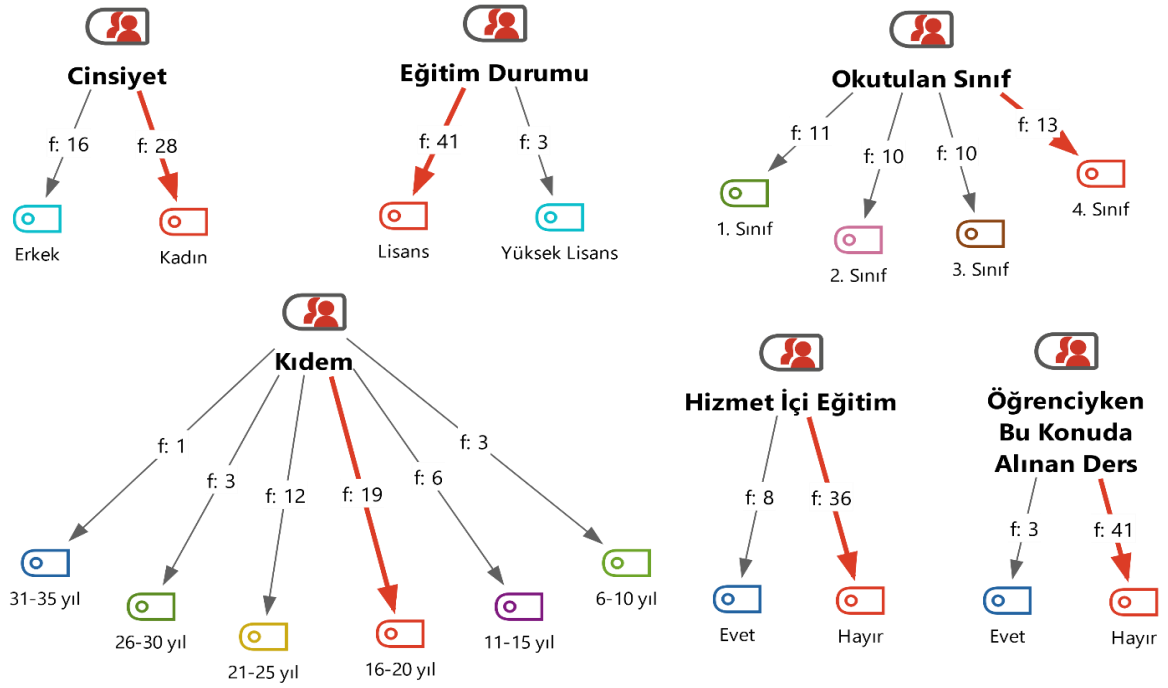
3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Nitel araştırma, gerçekleri ve olayları doğal bir ortamda kapsamlı ve gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarmak için görüşme, belge incelemesi ve gözlem gibi veri toplama yöntemlerini kullanan araştırma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca nitel araştırma yönteminin durum çalışma deseni dikkate alınmıştır. McMillan (2000), durum çalışmasını bir veya daha çok olayın, mekânın, programın, birbiriyle ilişkili sistemlerin veya sosyal grubun derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamıştır. Davey (2009)'e göre, ortaya çıkan sonuçlarla olayın niçin o şekilde oluştuğu ve sonraki araştırmalarda nelere yoğunlaşmak gerektiği hususunda fikir edinmemizi sağlar. Yin (2012) durum çalışmasını; çalışmada “nasıl” ve “neden” sorularına dikkat çekildiği, araştırmacının olaylarla ilgili kontrolünün çok az olduğu veya hiç olmadığı, olgu veya olayı bulunduğu doğal ortam sınırlarında çalıştığımızda, olay ve gerçek hayat arasındaki ilişki yeteri kadar açık olmadığı durumlarda kullanılan yöntem olarak belirtir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu olarak 2022-2023 Güz yarıyılında, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda, yaş grubu ve okuttuğu kademe fark etmeksizin Samsun ilinde görev yapan 44 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi araştırmacının hedefi olan evrenden örneklemini oluştururken ulaşabileceği en kolay öğelere yönelmesi olarak tanımlanabilir. Bu örnekleme yöntemi çalışmaya uygulamada hız ve kolaylık kazandırır (Patton, 2005).



Şekil 1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Demografik Dağılımı

Görüşmeye katılan öğretmenlerimizin 28'i kadın, 16'sı erkektir. 19 öğretmenimizin 16-20 yıl, 12 öğretmenimizin 21-25 yıl, 6 öğretmenimizin 11-15 yıl, 3 öğretmenimizin 26-30 yıl, 3 öğretmenimizin 6-10 yıl ve 1 öğretmenimizin de 31-35 yıllık mesleki kıdem deneyimine sahiptir. 41 öğretmenimiz lisans, 3 öğretmenimiz de yüksek lisans mezunudur. 13 öğretmenimiz 4. Sınıfı, 11 öğretmenimiz 1.sınıfı, onar öğretmenimiz de 2 ve 3.sınıfı okutmaktadır. Okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim almış 8 öğretmenimiz bulunmaktadır. Okuma güçlüğü ile ilgili öğrenciyken ders alan öğretmen sayımız 3'tür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından belirlenen konuya veya görüşme sırasında ortaya çıkan konuya göre yeni soruların sorulmasına olanak sağlayan bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Güler vd., 2015).

Görüşme formu soruları araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenerek 15 açık uçlu soru belirlenmiş, sonrasında Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde görev yapan nitel araştırma alanlarında uzman iki öğretim üyesi ile Türkçe Öğretmenliği alanında uzman bir öğretim üyesinin fikrine sunulmuştur. Birinci bölümde 6 demografik, ikinci

bölümde 5 açık uçlu soru sorularak bu son şeklini almıştır. Hazırlanan görüşme formu soruları Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü'nün de izni ile öğretmenlerimize uygulanmıştır. Her öğretmene farklı kod numaraları kullanılmıştır. Araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1) uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması Süreci

Katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek ve katılımcılara çalışmanın amacından bahsedilerek veriler toplanmıştır. Araştırmamıza destek vermek isteyen öğretmenlere gönüllü katılım formu imzalatılıp, görüşme formu soruları verilerek doldurulması istenmiştir. Bu süreçte sorulan sorulara katılımcıların rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmenin temel görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlere, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Sorulan sorular sorgulayıcı bir tutumla değil, bilgi vermeye davet edici bir konuşma tarzında sorulmuştur. Görüşme sürecinde görüşmecinin yansız olması ve verilen yanıtları içerik yönünden yönlendirmemesi araştırmanın yansızlığı açısından büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple katılımcılara yönlendirici ifadelerde bulunmaktan kaçınılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan bilgiler, içerik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerde gizlenmiş manaların ve iletilmek istenen mesajların belirli bir sisteme göre kavram ve gruplar halinde ortaya konarak kavram ve grupların analiz edilmesidir (Güler vd., 2015). Başka bir ifadeyle birbirine yakın verileri okuyucunun belirli bir görüş veya temalar bağlamında kolayca anlayabileceği bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada elde edilen nitel verileri analiz etmek için nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan Maxqda programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Ayrıca Maxqda programında verilerin analiz edilmesiyle oluşan kodlamaların gösterilmesinde kullanılan görsellerde renkli ve farklı piksellerdeki okların özellikleri en çok vurgulanan veya farklı özellik gösteren içerikle ilişkilendirilmiştir.

3.5. Geçerlilik Güvenirlik Çalışmaları

Yıldırım ve Şimşek (2021), çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği açısından araştırmaya katılanların gönüllü olmalarının önemli kriter olduğunu belirtmişlerdir. İsimlerinin kullanılmayacağı belirtilerek gönüllü olan öğretmenler çalışmamıza destek vermiştir. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...Ö44 şeklinde kodlanmıştır.

Diğer önemli kriter olarak katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır.

Güvenirliliği artıran ölçütlerden biri de katılımcı fikirlerinin bulgular bölümünde doğrudan aktarımla belirtilmesidir. Soruların açık ve anlaşılır olması da geçerlik ve güvenirlilik açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle her bir soruya verilmiş olan cevapların frekansları baz alınarak katılımcıların düşünceleri doğrudan olduğu gibi aktarılmıştır. Soruların yanlış anlamaya neden olmayacak şekilde açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

İşlemin güvenirliliği için kod ve temaların toplanan verilere uygun olup olmadığı konusunda iki uzmandan daha görüş alınmıştır. Bu noktada, uzmanlar ve araştırmacı tarafından elde edilen kodlar ve temalar bir araya getirilmiş, değerlendirilmiş ve aralarındaki uyum araştırılmıştır. Güvenirlik verisi için güvenirlilik katsayısı ilk basamakta hesaplanmıştır. Bu hesaplamada [(Görüş birliği/Görüş birliği+ Görüş ayrılığı)*100] formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplamalar sonucunda yüzde 92'lik bir uyum bulunmuştur. Uyum yüzdesinin 70 ve üzeri olması, ulaşılan verilerin güvenli bir şekilde kullanılabilceği anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, görüşme sürecinde verileri yansız ve objektif bir biçimde toplar (Frechtling, 2002). Dışarıdan objektif, tarafsız araştırmacı kimliği korunarak görüşme gerçekleşmiştir. Varsayımlar ve ön yargılar elde edilen bilgilerden ayrı tutulmaya özen gösterilmiştir. Araştırmacının görüşleri toplanan bilgiler çözümlendikten sonra sonuç bölümünde devreye sokulmuştur.

3.7. Araştırma Etiği

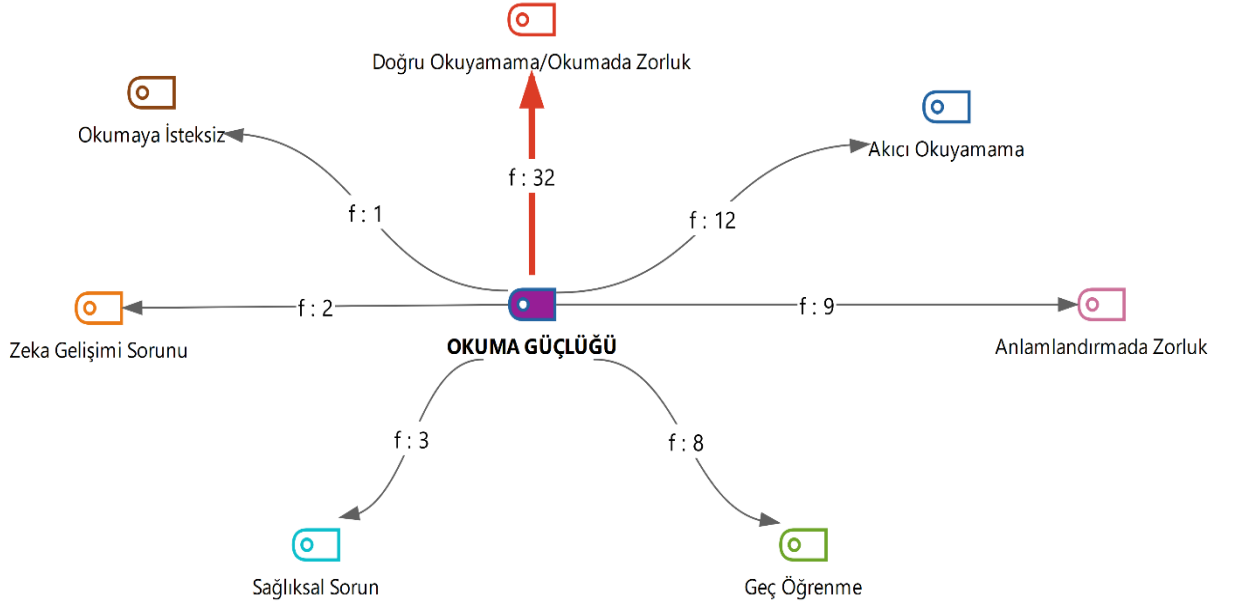
Araştırma, Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik yönden incelenmiş; 27/10/2022 tarihli ve 2022-194 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

4.BULGULAR

4.1. Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek, bu konudaki düşüncelerden ortaya çıkan verilerin analiz edilmesi ve bütüncül bir yaklaşımla yorumlanması neticesinde ulaşılan sonuçlar aktarılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri “okuma güçlüğü tanımına ait bulgular”, “Okuma güçlüğü türlerine ait bulgular”, “Okuma güçlüğü belirlemeye ait bulgular”, “Okuma güçlüğü gidermeye ait bulgular”, “Okuma güçlüğü giderme adına yararlanılan kaynaklara ait bulgular” ve “Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal/ bilişsel/ fiziksel özelliklerine ait bulgular” ana temaları altında yorumlanmıştır.



Şekil 2. Öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili tanımlarına ait durum dağılımı

Şekil 2’ de araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okuma güçlüğü ile ilgili tanımlarına ait durum dağılımı gösterilmiştir. Görüşler incelendiğinde okuma güçlüğü ile ilgili tanımda en çok doğru okuyamama/ okumada zorluk (f: 32) ifadesi görülmektedir. Akıcı okuyamama (f: 12), anlamlandırmada zorluk (f: 9), geç öğrenme (f: 8), sağlıksal sorun (f: 3), zeka gelişimi sorunu (f: 2), okumaya isteksiz (f: 1) gibi tanımlar da kullanan öğretmenler vardır.

Okuma güçlüğü ile ilgili tanımlama yapan bazı öğretmenlerin ifadeleri şunlardır:

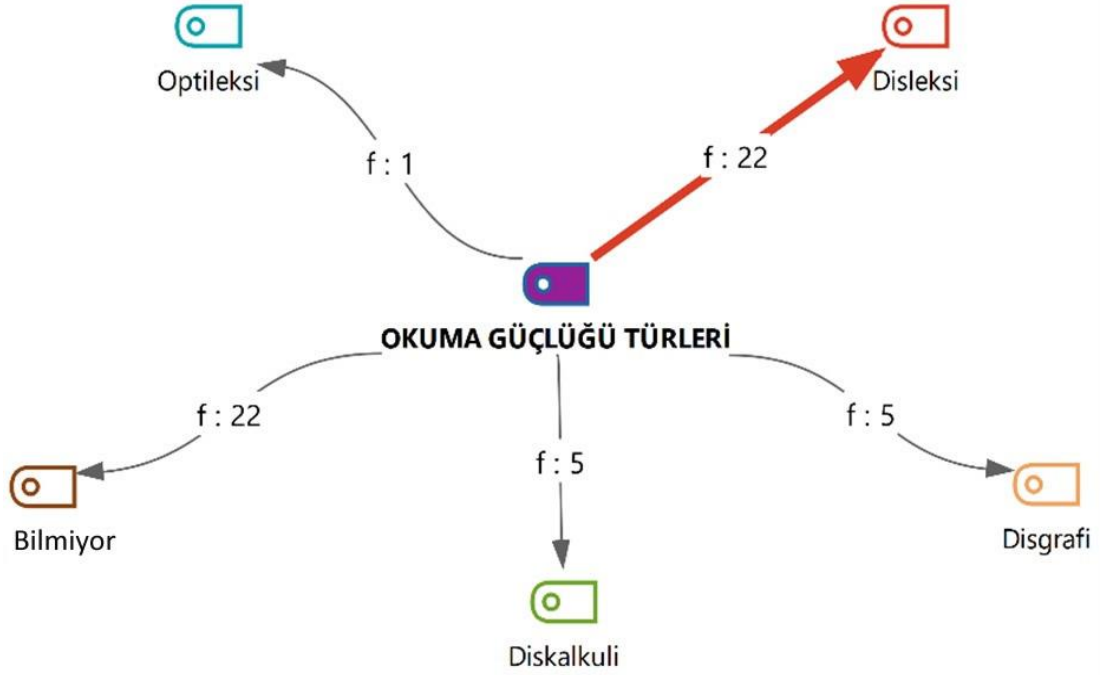
“Akranlarına göre yazıların doğru ve akıcı okunmaması okuma güçlüğüdür” (Ö1).

“Öğrencinin akıcı şekilde okumayı gerçekleştirememesi” (Ö4).

“Okuma güçlüğü okuduğunu anlamama, heceleri, kelimeleri çıkarmada zorlanma” (Ö8).

“Öğrencilerin yaşlarına göre hız ve doğrulukta, okuduğunu anlamada daha geride olmasıdır” (Ö12).

“Bireyin herhangi bir nedenden ötürü dil, okuma becerilerinde sorunlar yaşayıp öğrenmesi gereken sürede bu davranışı gerçekleştirememiş olmasıdır” (Ö27).



Şekil 3. Öğretmenlerin okuma güçlüğü türleri ile ilgili farkındalık dağılımı

Şekil 3’ te araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okuma güçlüğü türleri ile ilgili farkındalık dağılımı gösterilmiştir. Görüşler incelendiğinde okuma güçlüğü türleri hakkında en çok disleksi (f: 22) ifadesi görülmektedir. Optileksi (f: 1), disgrafi (f: 5), diskalkuli (f: 5) ifadeleri kullanılmıştır. Bilmiyor (f: 22) un içinde tür ismi vermeyen, bilmiyorum diyen, örnek açıklamalarda bulunup tür adını bilmeyenler ve özgül, özel öğrenme güçlüğü diyenler bu bölüme alındı.

Okuma güçlüğü türleri hakkında bazı öğretmenlerin ifadeleri şunlardır:

“ b ve d seslerini; p, b seslerini karıştırarak okumak” (Ö20).

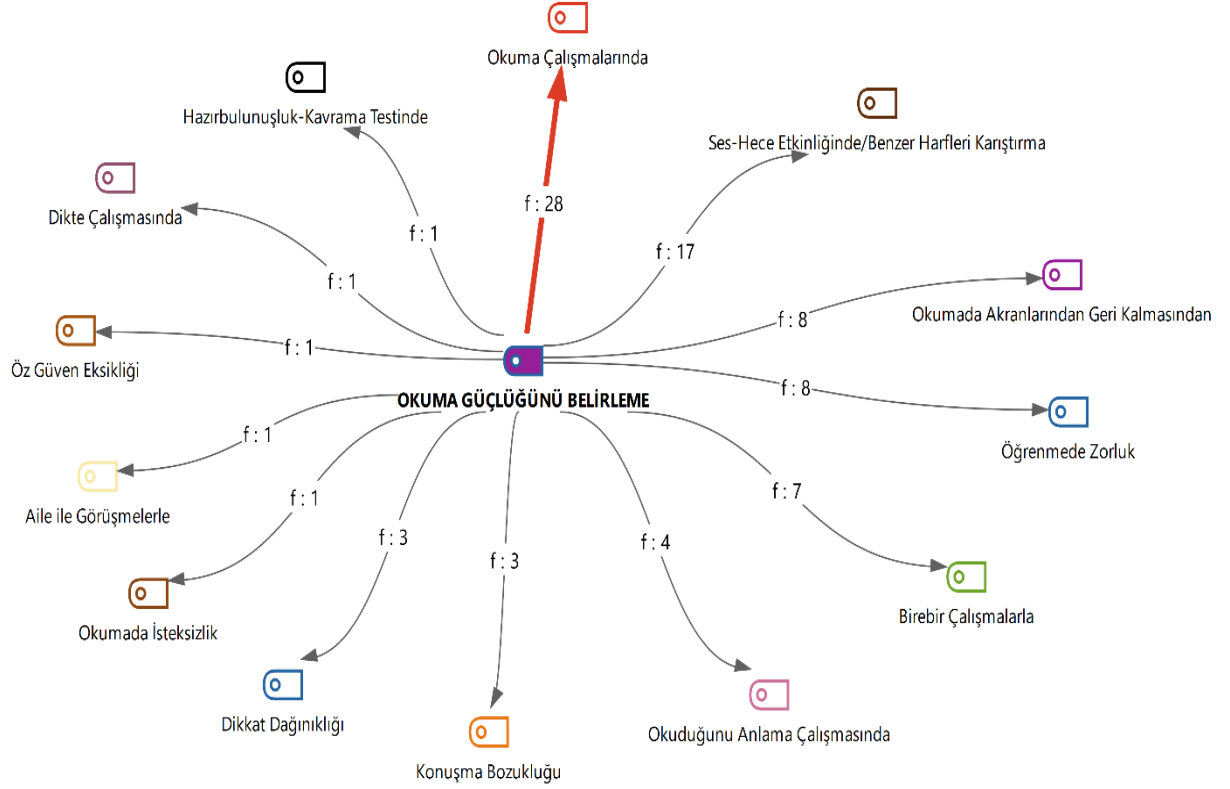
“Disleksi okuma güçlüğü türleri arasında sayılabilir” (Ö26).

“Disleksi, optileksi” (Ö29).

“Disleksi ve disgrafi (okuma ve yazma güçlüğüdür.)”(Ö31).

“Disleksi olarak biliyorum. Türlerini bilmiyorum” (Ö35).

“Disleksi(okuma), diskalkuli (matematik), disgrafi (yazı)” (Ö38).



Şekil 4. Öğretmenlerin okuma güçlüğü belirleme kriter dağılımı

Şekil 4’ te araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okuma güçlüğü nasıl belirlediklerine ait kriterlerin dağılımı gösterilmiştir. Görüşler incelendiğinde en çok okuma çalışmalarında (f: 28) belirlendiği görülmektedir. Ses-hece etkinliğinde/benzer harfleri karıştırma (f: 17), okumada akranlarından geri kalmasından (f: 8), öğrenmede zorluk (f: 8), birebir çalışmalarla (f: 7), okuduğunu anlama çalışmalarında (f:4), konuşma bozukluğunda (f:3), dikkat dağınıklığı (f: 3), okumada isteksizlik (f: 1) gibi ifadeler kullanan öğretmenler vardır.

Okuma güçlüğü belirlemeleri hakkında bazı öğretmenlerin ifadeleri şunlardır:

“Yeni verilen bir sesi öğrenmede zorluk yaşar ve benzer kelimelerle karıştırırsa okuma güçlüğü yaşadığını düşünürüm” (Ö7).

“Sesli okuma yaptırarak; sesleri, heceleri, kelimeleri çıkarmasına bakarak sonra da okuduğunu anlıyor mu diye kontrol ederim” (Ö8).

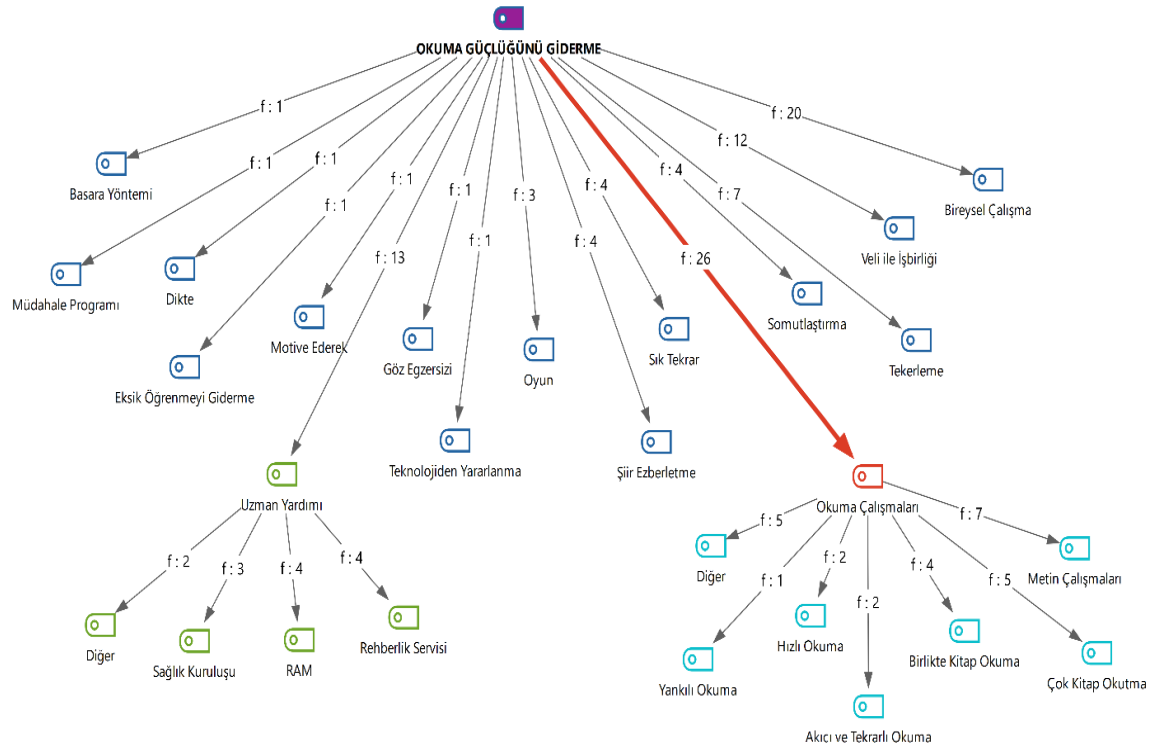
“Derse katılımındaki gözlemlenen durumu, öz güven eksikliği, ses temelli öğretimde sesleri kalıcı olarak kavrayamamasından çıkarılabilir” (Ö11).

“Okurken okuma hızı, dikkat ve kelimeleri yanlış okumasına bakarım” (Ö12).

“O öğrencinin eksik olduğu alanda hazır bulunuşluk testi, kavrama testi, birebir çalışma gibi yöntemlerle” (Ö15).

“Okuma etkinliği sırasında fark ederim. Diğer öğrencilerin seviyesinden geride olurlar. B ve d harfini karıştırırlar” (Ö37).

“Okuma çalışmalarında verilen ses çalışmaları sırasında belirlenebilir. Dikkatlerinin sürekli dağınık olmalarında bazen de çok yardımcı olur. Okuması gerekenleri sürekli tekrar etmelerine rağmen yapamaması ile yönlendirme yaparım” (Ö40).



Şekil 5. Öğretmenlerin okuma güçlüğü gidermeye yönelik yaptıkları uygulamalar

Şekil 5’ te araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okuma güçlüğü gidermeye yönelik yaptıkları uygulamaların dağılımı gösterilmiştir. Görüşler incelendiğinde en çok okuma çalışmalarıyla giderilmeye çalışıldığı (f: 26), bunun içinde de ayrıştırıldığında metin çalışmaları (f: 7), çok kitap okutma (f: 5), birlikte kitap okuma (f: 4), akıcı ve tekrarlı okuma (f: 2), hızlı okuma (f: 2), yankılı okuma (f: 1) şeklinde ifade edilmiştir. Okuma çalışmalarının içindeki diğer (f: 5) bölümünün içinde hangi tür okuma etkinliği yapıldığı belirtilmemiş olanlar yer almaktadır. Sadece okuma etkinliği ifadesi geçmektedir.

Uzman yardımı olarak (f:13) ayrıştırıldığında rehberlik servisi (f: 4), RAM (f: 4), Sağlık kurulu (f: 3) olarak belirtilmiştir. Uzman yardımı olarak diğer (f: 2) kategorisinde sadece uzman yardımı ifadesini kullananlar için belirlenmiştir.

Bunların dışındaki görüşlerde bireysel çalışma (f: 20), veli ile iş birliği (f: 12), tekerleme yoluyla (f: 7), somutlaştırarak (f: 4), sık tekrar (f: 4) yaparak, şiir ezberletme (f: 4) ve oyun yoluyla (f: 3) gibi yöntemler kullanan öğretmenlerimiz bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okumaya güçlüğü gidermeye yönelik yaptığı uygulamalar hakkında bazı görüşler:

“Hızlı okuma metinleri ile okumasını hızlandırma etkinliği, göz egzersizi, hikaye kitaplarını bol okuma” (Ö6).

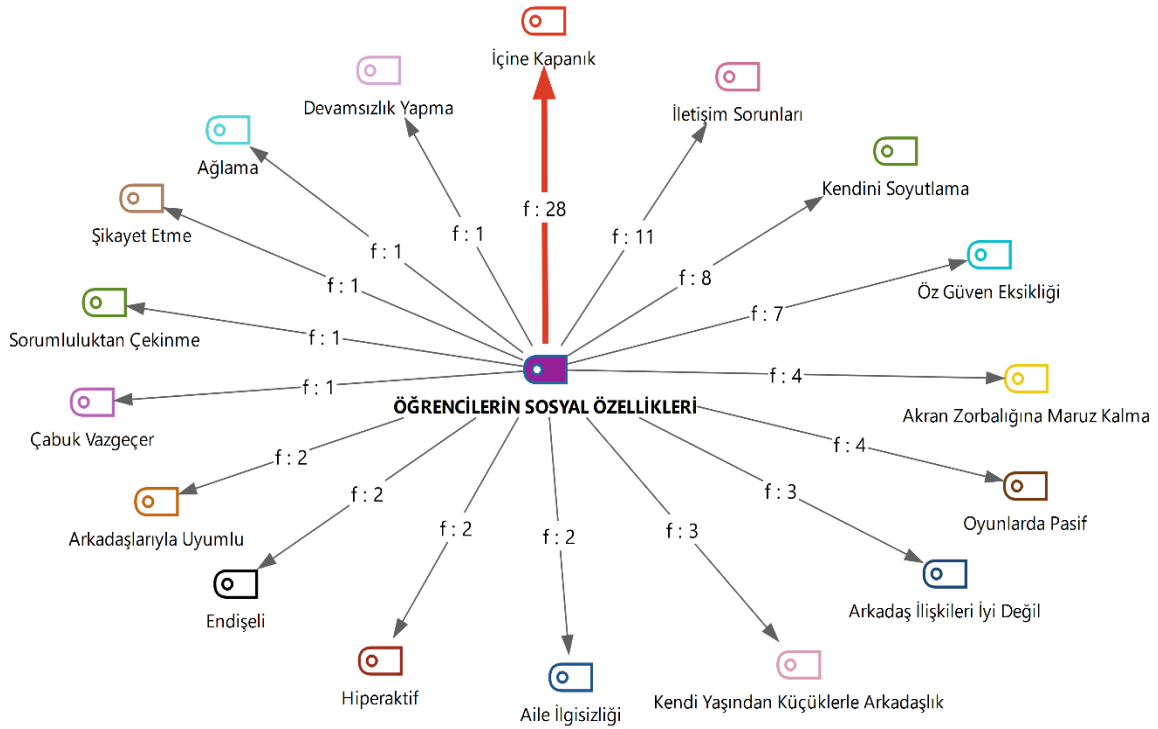
“Öğrenci durumuna göre, eksikliğine göre değişkenlik gösterebilir. Dikte, karesel metinler, tekerlemeler gibi tekniklerden yararlanılabilir” (Ö9).

“Önce birebir eğitim sonra okul rehberliğine yönlendiririm, doktorlara yönlendirip teşhis konmasını sağlarım” (Ö10).

“Özellikle okuma güçlüğü sebebini bulmak gerekir. Veli ile iletişime geçmek fayda sağlayacaktır. Bunların sonucunda rehberlik öğretmeniyle de iş birliği sağlayarak öğrenciye yönelik çalışmalar yapabiliriz” (Ö27).

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailesiyle iletişime geçerim. Seviyesine ve okuma hızına uygun kitaplar tavsiye ederim. Tekleme ve şiir ezberleme konusunda ödevlendiririm. İlgisini çekebilecek hikayeler tavsiye ederim” (Ö36).

“Sağlık kuruluşlarından ve bu konuda yapılan çalışmalardan çözüm yolları aranabilir” (Ö26).



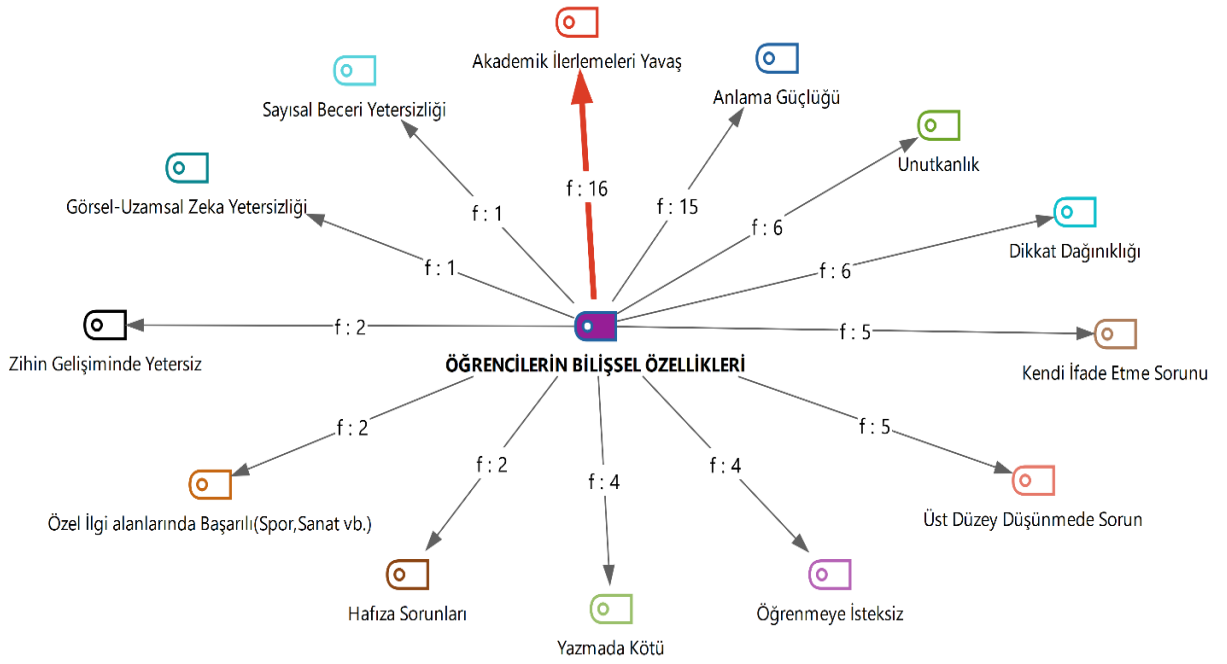
Şekil 7. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemediği sosyal özellikleri

Şekil 7’ de araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemediği sosyal özelliklerin dağılımı gösterilmiştir. En çok dile getirilen görüş içine kapanık (f: 28) olduğu görüşüdür. İletişim sorunları (f: 11), kendini soyutlama (f: 8), öz güven eksikliği (f: 7), akran zorbalığına maruz kalma (f: 4), oyunlarda pasif (f: 4), arkadaş ilişkileri iyi değil (f: 3), kendi yaşından küçüklerle arkadaşlık (f: 3), aile ilgisizliği (f: 2), sorumluluktan çekinme (f: 1), devamsızlık yapma (f: 1) gibi görüşler de belirtilmiştir.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemediği sosyal özellikleri hakkında bazı görüşleri:

“Okuma güçlüğü olan öğrenciler içe kapanık ve iletişim kurmakta güçlük çektikleri için daha sessizdirler” (Ö36).

“Okumaya geçen diğer öğrencilerin yanında öz güveni daha düşük oluyor, daha çekingen davranış sergiliyor” (Ö31).



Şekil 8. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği bilişsel özellikleri

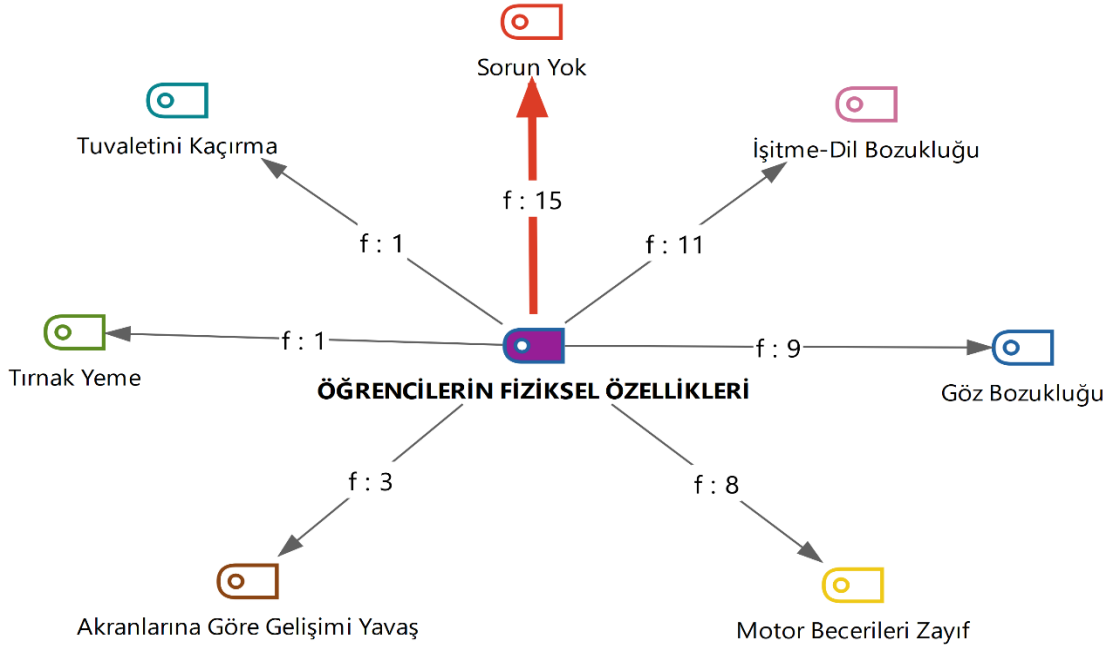
Şekil 8’ de araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği bilişsel özelliklerin dağılımı gösterilmiştir. Görüşler incelendiğinde akademik ilerlemeleri yavaş (f: 16) görüşü en çok ifade edilen görüştür. Anlama güçlüğü (f: 15), unutkanlık (f: 6), dikkat dağınıklığı (f: 6), kendini ifade etme sorunu (f: 5), üst düzey düşünmede sorun (f: 5), hafıza sorunları (f: 2), zihin gelişiminde yetersiz (f: 2), sayısal beceri yetersizliği (f: 1) gibi öğretmen görüşleri de vardır. Hafıza sorunları (f: 2) kategorisinde sık tekrar edildikçe anlayabiliyor şeklinde belirtilen görüşleri koyduk.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği bilişsel özellikleri hakkında bazı görüşleri:

“Söylenenleri tekrarsız anlamama, dikkat eksikliği” (Ö2).

“Kavrama, anlama, anlatmada güçlükler, aşırı unutma durumu, konuşma ve ifade güçlükleri” (Ö11).

“Okuduğunu anlamadığı için diğer bilişsel alanlarda da desteğe ihtiyaç duyulmaktadır” (Ö31).



Şekil 9. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği fiziksel özellikleri

Şekil 9’ da araştırmaya katılan öğretmenlerimizin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği fiziksel özelliklerin dağılımı gösterilmiştir. Görüşler incelendiğinde fiziksel sorun yok (f: 15) görüşü ağır basmaktadır. İşitme- dil bozukluğu (f: 11), göz bozukluğu (f: 9), motor becerileri zayıf (f: 8), akranlarına göre gelişimi yavaş (f: 3), tırnak yeme (f: 1), tuvaletini kaçırma (f: 1) gibi öğretmen görüşleri de vardır.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinde gözlemlediği fiziksel özellikleri hakkında bazı görüşleri:

“Çok ciddi bir fiziksel farklılık gözlemedim” (Ö12).

“El- göz koordinasyonunda güçlük yaşarlar. İşitme sıkıntıları olabilir” (Ö14).

“Büyük ve küçük kaslarını çok iyi kullanamazlar. El-göz koordinasyon sorunu yaşarlar. Görme sorunları olabilir” (Ö27).

“Kaslarını kullanmakta zorlanabilirler. El-göz koordinasyonları daha zayıftır. Bazılarında işitme bozuklukları olur. Görme bozukluğu olabilir” (Ö43).

5. TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü tanımı ve türleri ile ilgili bilgisi, öğrencilerindeki okuma güçlüklerini belirleme kriterleri, okuma güçlüğü çeken öğrencilerine müdahale amacıyla yaptıkları uygulamalar, başvurdukları kaynaklar, kişilere bakılmıştır.

Okuduğunu anlama, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için diğer tüm akademik problemler arasında en yaygın akademik problem alanıdır. Yapılan görüşmede katılımcıların yaptıkları okuma güçlüğü tanımlarında okumada zorluk çekmek veya doğru okuyamamak, akıcı okuyamama, anlamlandırmada zorluk, geç öğrenme, sağlıksal sorun, zekâ gelişimi sorunu gibi kodlar elde edilmiştir. Görüşmeden elde edilen kodlar Özgül ve Ateş (2023) çalışmasında “Okuma güçlüğü ne ifade etmektedir?” sorusundan elde edilen hatalı okuma, okuduğunu anlamama, akıcı okuyamama, fiziksel ve zihinsel sebepten dolayı sağlık problemi gibi kodlarla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde okuma güçlüğü türleri hakkında en çok disleksi ifadesi dikkat çekmektedir. Az da olsa optileksi, disgrafi, diskalkuli ifadeleri de kullanılmıştır. Tür ismi vermeyen, bilmiyorum diyen, örnek açıklamalarda bulunup tür adını bilmeyenler de mevcuttur. Tanı olarak okuma güçlüğü ifade edilmeyen diskalkuli (matematik güçlüğü) ve disgrafi (yazma güçlüğü) bu sınıflandırma içinde yer alması düşündürücüdür. Bu sonuçtan öğretmenlerin okuma güçlüğüne disleksiyle bağdaştırdığını veya yarısının okuma güçlüğüne hangi türleri kapsadığını bilmediklerini, bu konuda kavram yanılgılarına sahip olduklarını göz önüne sermektedir. Benzer şekilde Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları nitel bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG ve müdahale süreçleriyle ilgili bilgi eksikliği ve kavram yanılgısına sahip olduklarını rapor etmişlerdir.

Yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin okuma güçlüğü hakkındaki bilgi seviyeleriyle ilgili farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Kayabaşı (2019)'nın yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğü hakkında bilgi ve algı seviyeleri iyi olmasına karşın uygulamada yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Buna karşın Altuntaş (2010) da yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin disleksi tanı ve eğitimine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu rapor etmiştir. Bu tez çalışmasından elde edilen veriler Altuntaş (2010)

çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin okuma güçlüklerini tanıma konusunda eksik ya da yanlış bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Altun ve Uzuner (2016) çalışmasında, belirli öğrenme güçlüklerini ve çeşitli problemleri fark edebilmelerine rağmen, bu konularda düşük düzeyde bilimsel bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin diskalkuli, disgrafi ve disleksi kavramlarından habersiz oldukları belirtilmiştir. Başar ve Göncü (2018) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgılarının olduğunu göstermiştir. Gül vd. (2016)'nin yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme güçlüğü konusunda yanlış bilgilere sahip olduğu belirtilmiştir. Hatalı bilgiler, hatalı yargılara ve önyargılara neden olabilir. Öğretmenler, lisans eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğü konusunda yeterli eğitim almadıkları için öğrenim sorunu yaşayan her öğrenciyi etiketleyip öğrenme güçlüğü teşhisi koyabilirler. Bu amaçla araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin farkındalık düzeyleriyle ilgili görüşlerinden elde edilen veriler bütünsel olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 44 öğretmenin 36'sı okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ulaşma durumları (açılan kurslar, kurslara erişebilirlik ve kursların içeriği) hakkında yeterli bilgiye ulaşamamıştır. Bu veri katılımcıların ÖÖG, okuma güçlüğü gibi kavramlar hakkında neden yetersiz bilgiye sahip olduğunu yorumlamamıza yardımcı olacaktır. Gerek lisans eğitiminde gerekse hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere konuyla ilgili yeterli bilginin verilmemiş olması temel nedenlerden birisi olarak görülebilir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar tarandığında araştırmacıların benzer sonuçlara ulaştığı belirlenmiştir. Altun ve Uzuner (2016) araştırmanın sonucunda da 10 sınıf öğretmeniyle yapılan nitel bir araştırmada, 9 öğretmenin hizmet içi eğitim almadıklarını ve lisans eğitimlerinde özel eğitim dersleri aldıklarını ancak öğrenme güçlüğü türleri hakkında bilgilerinin bulunmadığını bildirmiştir. Bu durumda öğretmenler tam olarak ne yapacağını bilmediklerini söylemişlerdir. Kızılkaya (2021), hizmet içi eğitimlerde de sadece kavramsal olarak bazı terimleri duyduklarını ifade etmişlerdir. Öztürk (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yarısının bireyselleştirilmiş ve özel eğitim programları için hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Başar ve Göncü (2018) yaptığı çalışmada çoğu sınıf öğretmenin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgilerinin eksik veya yanlış olduğu belirtilmiştir. Buna karşın Susam ve Bayrakçı (2021) çalışmasında araştırmaya katılan çoğu sınıf öğretmenin, ÖÖG olan öğrencilere eğitim vermede kendilerinin yeterli olduklarına inandığını düşünmektedir. ÖÖG öğrencilerine eğitim için kendilerini

yeterli gören öğretmenler, ÖÖG alanında hizmet içi eğitim yoluyla mesleki yeterlilik kazanmışlardır. Kendini kısmen yeterli veya yetersiz hisseden öğretmenlerin ÖÖG konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Tüm bu çalışmaların ışığında öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni hizmet içi eğitim noksanlığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılardan yalnızca 3 kişi, lisans eğitimi boyunca sadece bir derste bir konu olarak okuma güçlüğüne değinildiğini ifade ettiği görünmektedir. Bu konu bazında özel bir dersin olmadığını dile getirmişlerdir. Yine Kızılkaya (2021) çalışmasında lisans düzeyinde öğretmenlerin okuma güçlükleriyle ilgili kapsamlı bir eğitim almamış sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ateş vd., (2010) 137 sınıf öğretmeni ve 100 sınıf öğretmeni adayıyla yaptıkları çalışma sonucunda okuma ve yazma bozukluklarıyla nasıl başa çıkacaklarını bilmedikleri ve aldıkları eğitimin bu ihtiyacı karşılamadığını bildirmişlerdir. Yıldız vd., (2012) disleksili öğrencilere sahip 7 veli ile yapılan çalışma sonucunda sınıfta eğitim yetersizliği ve yanlış uygulamaların kullanılmasından bahsetmişlerdir. Altun ve Uzuner (2016) sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencileri eğitme konusundaki görüşlerini araştıran çalışmada, çoğu öğretmenin üniversitede ÖÖG konusunda eğitim aldığı, ancak bu eğitimin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bunu lisans düzeyinde aldıkları eğitimin teorik kalmasına, ders saatlerinin kısa olmasına ve öğretimin yüzeysel olmasına bağlamışlardır. Tüm bu çalışmaların sonucunda eğitim fakültelerinde, lisans düzeyinde verilen eğitimin yetersiz olabileceği akla gelmektedir.

Genel olarak çocukların öğrenme güçlükleri ilkokul çağında ve sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri, öğrencilerdeki öğrenme güçlüğüünün erken teşhisinde önemli bir rol oynamaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Bu bağlamda yapılan bu tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüünü nasıl belirledikleri sonucunda öğretmenlerin okuma güçlüğüünü en çok okuma çalışmalarında belirledikleri daha nadiren ise ses-hece etkinliğinde/benzer harfleri karıştırma, okumada akranlarından geri kalmasında, öğrenmede zorluk yaşamasında, birebir çalışmalarda, okuduğunu anlama çalışmalarında, konuşma bozukluğunda, dikkat dağınıklığında, okumada isteksizlik gibi durumlarla belirlediklerini ifade etmişlerdir. ÖÖG olan birçok öğrencide dikkat eksikliği gözleendiği bilinmektedir (Deniz 2019). Kır (2021) çalışmasında da benzer sonuçlar olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme güçlükleri nedeniyle sınıftan kendilerini izole ettiklerini ve bu güçlükleri yaşayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre derse karşı daha az motive olduklarını göstermiştir.

Görüşmelerde katılımcıların yarısından biraz fazlası, öğrencilerdeki okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik en popüler eylem olarak “okuma çalışmaları” yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan literatür taramasında da okuma güçlüklerinin giderilmesinde uzmanların ÖÖG çeken öğrencilere yönelik hazırlanmış metinlerle okuma yaptırılmasının önerildiği görülmektedir (Akyol vd., 2014; Sezgin ve Akyol 2015; Uysal ve Akyol, 2019). Bu bağlamda öğretmen görüşleri ve literatürde önerilen uygulamalar paralellik göstermektedir. Bunu öğretmen ile okuma güçlüğü çeken öğrencinin birebir çalışması “bireysel çalışma” takip etmektedir. Okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik eylem araştırmalarında okuma korkusunun ve başarısızlık kaygısının giderilmesinde birebir çalışmaların önemine değinilmekte, bireyselleştirilmiş okuma programlarının hazırlanması önerilmektedir (Akyol ve Kayabaşı, 2018; Uysal ve Akyol, 2019; Akyol ve Sever, 2019). Katılımcıların yalnızca dördte biri “veli ile iş birliği” ve rehberlik servisi, RAM, sağlık kuruluşuyla iş birliği gibi “uzman yardımı” almayı okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Özgül ve Ateş (2023) okuma çalışmaları yapma, uzman, aile, rehber öğretmen vb. farklı kişilerden yardım alma gibi çalışmaların yapılabileceği araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Susam ve Bayrakçı (2021) çalışmasında öğretmenlerin, ÖÖG olan öğrencilerin karşılaştığı sorunların aşılması için tercih edilen yöntem olarak öğrencilerle öğretmenin bireysel olarak çalışması ağır basmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için kullandıkları diğer yöntemler arasında ailelerle çalışmak, BEP hazırlamak, çeşitli ev ödevleri hazırlamak, akran desteği sağlamak ve görsel yardımcıları kullanmak yer almaktadır. Doğan (2013) çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çeşitli etkinlik yaptıklarını, derslerde özel olarak ilgilendiklerini, başka meslektaşlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların okuma güçlüğü'nü gidermek için aile ile iş birliği, rehberlik servisi, tecrübeli öğretmen arkadaşlar, uzman kişiler, RAM ile iş birliğine gidildiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Özgül ve Ateş (2023) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çelenk (2003) araştırmasında da benzer şekilde sınıf öğretmenleri, öğrenci, aile ve öğretmen üçlüsünün iş birliği, öğrenme güçlüğü çeken kişilere katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir. Aile üyelerinden düzenli destek alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha yüksek not ortalamasına sahip olduğu rapor edilmiştir. Susam ve Bayrakçı (2021) araştırmasında katılımcı öğretmenlere göre,

ÖÖG olan öğrencilerinin karşılaştığı sorunlara en büyük çözüm ailelerle iş birliğidir. Diğer katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadığı sorunlara çözüm olabileceğini düşündükleri önerileri; okul rehberlik hizmetleri aracılığıyla destek alma, öğrencileri destekleyici eğitime yönlendirme, akran desteği sağlama, öğrencilerin yeteneklerini öne çıkarma, ÖÖG olan öğrencilerin öğretiminde uygun kaynakların sağlanması, ÖÖG olan öğrencilerin özel eğitmenler tarafından yetiştirilmesi ve bu öğrencilere özel metot ve tekniklerin kullanımı şeklinde belirtmişlerdir. Koç (2012), Altun ve Uzuner (2016), Kır (2021)'in yaptıkları çalışmanın sonuçları bu tez çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle sınıftaki uygulamalarını inceleyen araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bireysel olarak ele aldıklarını ve bu öğrencileri kendilerine yakın oturttuklarını, dikkat eksikliğini azaltmak için etkinliklerde sorumluluk verdiklerini bunu yaparken de sınıfta öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için görsel etkinlikler ve bilgisayarlardan yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuçlarla benzer şekilde bazı katılımcılar okuma güçlüğü'nün giderilmesinde kullanılan kaynaklar olarak dijital metinler, WEB 2.0 araçları, animasyonları kullandıklarını belirtmişlerdir. İnternet ve etkileşimli materyaller kodu altında birleştirdiğimiz bu cevaplar gelişen teknolojiyle birlikte öğretmenlerin okuma güçlüğü'nün giderilmesinde teknoloji tabanlı dijital materyalleri de kullandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle dijital metinler eğlenceli, renkli ve en önemlisi ilgi çekici oldukları için öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Okuma güçlüklerinin giderilmesinde birer dijital yerli olan bu öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırıp, cesaretlendirmek amacıyla geçmişten gelen geleneksel yöntemler yerine sesler ve görsellerle desteklenmiş dijital materyallerin kullanımı amaca ulaşılmasına çok yönlü katkı sağlayabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencileriyle göz teması kurduklarını ve onları motive etmek için onları ödüllendirdiklerini söylemişlerdir. ÖÖG çeken öğrencilerin bu süreçte uygun pekiştiriciler kullanılarak desteklenmesi de dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur. Kır (2021) çalışmasında sınıf öğretmenleri, bu tür öğrencilerin aileleriyle iletişim halinde olduklarını ve seviyelerine uygun etkinliklerden yararlandıklarını söyleyerek, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle kişisel etkileşime vurgu yapmıştır.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğü çekmesi akranlarıyla olan ilişkilerini de etkilemektedir. Katılımcılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal özelliklerini;

içine kapanıklık, iletişim sorunları, kendini soyutlama, öz güven eksikliği, akran zorbalığına maruz kalma, oyunlarda pasif, arkadaş ilişkilerinde başarısızlık, kendi yaşından küçüklerle arkadaşlık, aile ilgisizliği, sorumluluktan kaçınma, devamsızlık yapma gibi görüşler belirtmişlerdir. Bu nedenle ÖÖG çeken öğrencilerde ilk aşılması gereken problem motivasyon ve öz güven eksikliğidir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi sürecinde bireysel okuma programlarının belirlenmesi kadar öğrencinin okuma motivasyonunu arttıracak, okumaya teşvik edecek ifadelerin kullanımı da bir o kadar önemlidir. Yapılan eylem araştırmaları göstermiştir ki basitten zora doğru seçilen okuma parçalarıyla yapılan egzersizler sırasında öğrenciyi teşvik edici ifadelerin kullanımı sürecin sağlıklı yürümesi açısından son derece önemlidir. Okuma güçlüğü problemine zamanında müdahale edilmediğinde utanma duygusu ve “öz güven eksikliği” artmakta, bu da öğrencide “içer kapanıklık” olarak ortaya çıkmaktadır. Sirem ve Baş (2021) 15 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta yetersizlik, içer kapanıklık ve hırçınlık gibi belirtiler sergiledikleri rapor edilmiştir. ÖÖG yaşayan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma ihtimalinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Susam ve Bayrakçı (2021) çalışmasına göre ÖÖG olan öğrencilerinin karşılaştığı en yaygın sorun akranlarıyla sosyalleşememeleridir. Bu öğrencilerin sadece sosyalleşme ile ilgili sorunları değil, aynı zamanda iletişim becerilerinde de eksiklikleri olduğu ve akran zorbalığına maruz kaldıkları bildirilmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencilerini doğru müdahalelerle yaşadıkları bu problemi aşabileceklerine ikna etmelidir. Bu aşamada bir önceki sorunun yanıtı çok önemlidir. ÖÖG sahip öğrencilere müdahalede uzman kişilerden ve kuruluşlardan yardım almak kadar aile desteği de çok önemli yer tutmaktadır.

Katılımcılar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yavaş gerçekleşen akademik ilerleme, anlamada güçlük, unutkanlık, dikkat dağınıklığı, kendini ifade etme sorunu, üst düzey düşünmede sorun gibi bilişsel özelliklerin görüldüğünü belirtmişlerdir. Elde edilen bu kodlar literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Doğan (2013) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenleri, bu tarz öğrencilerin derse ilgisiz olduğunu, dikkat ve güven eksikliği bulunduğunu belirtmişlerdir. Kır (2021) çalışmasında bazı öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını, derse konsantre olmakta güçlük çektiklerini, akademik konularda çalışırken sıkıldıklarını ve öğrenmede zorlandıklarını bildirmiştir. Çoğu sınıf öğretmeni bu öğrencileri içer kapanık, motivasyonsuz, özgüvensiz olarak belirtmişlerdir. Yanlış cevaplamaktan ve

başarısız olmaktan korktuklarını okuldaki akranlarından geri kaldıklarını veya kendilerini ifade edemedikleri için kendilerine güvenemediklerini ifade ederek, bu durumun bununla ilgili olduğuna işaret etmiştir. ÖÖG’li öğrencilerin her zaman deneyimledikleri akademik başarısızlıklar, akran dışlanması onların öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkiler. Dikkati dağılan bir öğrenci ders sırasında farklı etkinliklerle ilgilenebilir, derse konsantre olmakta güçlük çekebilir ve verilen yönergeleri takip etmekte zorlanabilir. Sonuç olarak, derslerde öğretilenleri algılamada güçlük çekebilirler. Dolayısıyla bu sürecin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği düşüncesi hakimdir. Aynı zamanda Doğan (2011) öğrenme güçlüğü teşhisi alan kişilerin üçte birinin dikkat problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Çalışmalar, dikkat eksikliğinin belirli öğrenme güçlüğü olan kişilerde yaygın bir semptom olduğunu göstermektedir (Kır, 2021). Altun ve Uzuner (2016) de çalışmasında okuma, anlama gibi sorunlar, akademik, sosyal ve iletişim becerilerinde diğer öğrencilerin gerisinde kalma, dikkatsiz, içine kapanık, zayıf hafıza, yavaş ve zor öğrenme, özgüven düzeyleri düşük olurlar bulgusuna ulaşmıştır. Özetle akademik başarısızlığın en temel nedeni olarak bilinen okuma güçlüğü öğrencinin okul dışındaki sosyal yaşantısında da başarısızlıklar yaşamasına neden olabilir.

Katılımcıların bir kısmı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin işitme-dil bozukluğu, göz bozukluğu, motor becerilerinde zayıflık, akranlarına göre fiziksel gelişimi yavaş gibi farklılıklarının olduğunu söyleseler de katılımcıların yarısı fiziksel özellikler bakımından sorun olmadığını belirtmektedir. ÖÖG çeken öğrencilerde davranış bozuklukları ve duygusal problemlerin eşlik ettiği bilinmektedir (Moll vd. 2020). Yapılan literatür taramasında ÖÖG çeken öğrencilerin tanımlanmasında kullanılan herhangi bir fiziksel özellikten bahseden yayına rastlanmamıştır.

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerini belirleme ve giderilmesine yönelik hem bilgi eksikliklerinin hem de müdahaleyi zorlaştıracak kavram-olgu yanlışlarının olduğunu söylemek mümkündür. Görüşme sonuçlarına göre okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygun ayrı bir öğretim programı izlenmediği, bir standardın olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sadece yarısının öğrencilere özel okuma programı oluşturması, yaklaşık dörtte birinin süreçte veli ile iş birliğini tercih etmesi düşündürücüdür.

Sonuç olarak okuma güçlüğüne doğru belirlemek ve zamanında müdahale etmek önemlidir. Her çocuk, her birey özeldir, belirtiler ve tedaviler kişiye göre değişebilir. Pek

çok öğrenci, öğrenme konusunda farklı sorunlar yaşayabilir. Erken tanı her zaman için önemlidir, ancak her zorluk çeken öğrenciye öğrenme güçlüğü teşhisi konmamalıdır. Öğretmenler öğrenme güçlüğü konusunda yeterli eğitimi almadıklarında, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemede geç kalabilirler veya derslerle ilgili problemi olan her öğrenciye öğrenme güçlüğü tanısı koyabilirler (Selçuk, 2002). Bu süreçte sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri gözlem ve deneyime dayalı olarak belirlenmesine öncülük etmesi, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri doğru ve zamanında ilgili birimlere yönlendirmesi önemlidir. Öğretmen-veli ilişkisi her zaman dinamik olmalıdır. Okuma güçlüklerinin giderilmesinde öğretmen mutlaka alanında uzman kişilerden sorunun giderilmesine yönelik destek almalıdır. Çünkü okumada güçlük yaşayan öğrenci hemen hemen tüm derslerde zorluklarla karşılaşacağı için yalnızca eğitim hayatı boyunca sıkıntı yaşamakla kalmayacak, yaşadığı olumsuzluklar sosyal hayatını da etkileyecektir. Bu nedenle öğrenme güçlüğüne erken teşhisi ve müdahalesi için sınıf öğretmenlerinin yeterli farkındalığının olması önemlidir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

- Yüksek Öğretim Kurumu öğretmen adaylarına «okuma güçlükleri» içeriği ile ilgili ayrı bir ders olarak programına yer vermelidir. Bu sayede öğretmen adaylarının bu konu hakkında çok daha erken bilgi sahibi olmaları sağlanacak ve farkındalıklarını artıracaktır.
- Okuma güçlüğüne belirlenmesine ve giderilmesine yönelik online hizmet içi eğitimler ve yüz yüze atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- Çoğu Avrupa ülkesinde (Malta, İngiltere vb) olduğu gibi, okuma güçlüğü çeken öğrencisi olan öğretmenlerimize örnek olabilecek etkinlikler ve müdahale programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri bu konuda kendilerini geliştirmek adına lisansüstü programlara katılmalıdır. Ayrıca bu alanda uzmanlaşmış öğretmenlerin istihdam edilmesi de teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aaron, P. (2012). *Dyslexia and hyperlexia: Diagnosis and management of developmental reading disabilities*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: bir tematik içerik analizi çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 1140-1165.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.

- Akyol, H., Çakıroğlu, A., & Kuruyer, H. G. (2014). A study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading: Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 199-212.
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı, Ankara.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı , beşinci baskı (DSM-5) tanı ölçütleri başvuru el kitabından, çev. Köroğlu, E.* Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. *Turkish Studies*, 11(3), 237-254.
- Ateş, S., Yıldırım, K., & Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9(1), 44-51.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2),345-354.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler:Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. Y. (Ed.) içinde, *Öğrenme Güçlükleri* (s. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cohen, L., Dehaene, S., McCormick, S., Durant, S., & Zanker, J. M. (2016). Brain mechanisms of recovery from pure alexia: a single case study . *Neuropsychologia*, *91*, 36-49.
- Cohen, M., Campbell, R., & Gelardo, M. (1987). Hyperlexia: A variant of aphasia or dyslexia. *Pediatric Neurology*, *3*(1), 22-28.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online* , *2*(2), 28-34.
- Damasio, A. R., & Damasio, H. (1983). The anatomic basis of pure alexia. *Neurology*, *33*,1573-1583.
- Davey, L. (2009). The Application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, *8*(2), 1-3.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, *8*(3), 694-708.
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği*.(Yayımlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.

- Durmuş, T. (2022). Okuma güçlüğü. *Dijital Çağda Okuma Eğitimi* (s. 125-154). içinde Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Frechtling, J. (2002). *The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation*, National Science Foundation Directorate for Education and Human Resources.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., Pauls, D. L., Senft, R., Hooper, C., & Volkmar, F. (2002). A descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 3-12.
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T., & Ay, M. G. (2016). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: Çok merkezli bir çalışma. *Ortadoğu Medical Journal*, 8(2), 76-82.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşgın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hasırcı, B. R., Ağırcan, D., & Koçer, A. (2016). Sağ elini kullanan hastada sağ temporo-okspital hematom sonrası gelişen saf aleksi. *Türk Beyin Damar Hastalıkları Dergisi*, 22(3), 116-118.
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19(2), 91-103.
- Henderson, V. (2014). Aleksi. M. J. Aminoff, & R. B. Daroff içinde, *Encyclopedia of the Neurological Sciences* (s. 110). California: Elsevier.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 127-160.
- Hudson, R. F., High, L., & Otaiba, S. A. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? . *The Reading Teacher*, 60(6), 506-515.
- Karabekiroğlu, K. (2012). *Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 526, 20-27.

- Kardaş, M. N. (2020). Okuma ve okuğunu anlamının önündeki engeller. M. N. Mustafa Kaya içinde, *Okuma Eğitimi* (s. 101-126). Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kennedy, B. (2003). Hyperlexia profiles. *Brain and Language*, 84, 204–221.
- Kır, D. K. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Kızılkaya, H. (2021). *Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Kupperman, P., Blich, S., & Barouski, K. (1998). *Hyperlexia*. Center for Speech and Language Disorders, Elmhurst, IL.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421840.pdf> adresinden alındı
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.
- Leff, A., & Starrfelt, R. (2014). *Alexia: Diagnosis, treatment and theory*. Springer.

- Malimon, D. (2020). *Developing reading comprehension in the 5th and 6th forms. Doktora Tezi.*
https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/294/1/Malimon_Diana_Developing_reading_comprehension_2020.pdf adresinden alındı
- McMillan, J. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer.* USA: Longman.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.*
http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adresinden alındı
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed).* California: Sage Publications.
- Moll, K., Snowling, M., & Hulme, C. (2020). Introduction to the special issue “comorbidities between reading disorders and other developmental disorders. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 1-6.
- Ostrolenk, A., d’Arc, B. F., Jelenic, P., Samson, F., & Mottron, L. (2017). Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 79*, 134-149.
- Oviedo, P. O., & González, R. A. (2013). Diagnostic assessment and treatment of reading difficulties: A case study of dyslexia. *US China Education Review, 3*(5), 305-312.
- Özenç, E. G. (2020). Akıcı okuma. M. N. Mustafa Kaya içinde, *Okuma Eğitimi* (s. 175-195). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgül, B. K., & Ateş, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirleme düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 20-39.
- Öztürk, & Ömeroğlu. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 70*.
- Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin incelenmesi (Afyonkarahisar örneği)* .(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research.* New York: Wiley Online Library.

- Pelosi, P. L. (1977). The roots of reading diagnosis. *Reading & Writing Instruction in the United States: Historical Trends*, 3(644), 79-85.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204.
- Relewati, E. (2019). *Applying read, cover, remember, retell (rcrr) strategy to foster students' reading comprehension of descriptive text*. [Unpublished master's thesis], Syarif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta.
- Richman, L. C., & Wood, K. M. (2002). Learning disability subtypes: classification of high functioning hyperlexia. *Brain Lang*, 82(1), 10-21.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Selçuk, Z. (2002). *Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98-104.
- Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 645-662.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020a). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020b). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680.

- Stanley, S. K. (2009). An analysis af rx for discovery reading for elemantary students below grade level in reading. *Christian Perspectives in Education*, 2(2), 1-22.
- Starrfelt, R., & Shallice, T. (2014). What's in a name? The characterization of pure Aleksi. *Cognitive Neuropsychology*, 31(5-6), 367-377.
- Starrfelt, R., & Woodhead, Z. (2021). Reading and alexia. *Handbook of Clinical Neurology*, 178, 213-232.
- Suğur, Ş. (2023). *Podcast kullanılarak akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Susam, B., & Bayrakçı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56.
- Telliöğlü, D. (2016, Mayıs 9). *Okumayı unutan adam/Aleksi nedir?* Psikolezyum: <http://psikolezyum.com/okumayi-unutan-adam-aleksi-nedir/> adresinden alınmıştır
- Temizyürek, F. (2007). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (7), 169-176.
- TDK. (2021, Mayıs 2). *Ses, Harf ve Alfabe*. Türk Dil Kurumu: <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/ses-harf-ve-alfabe/> adresinden alınmıştır
- Tranel, D., & Denburg, N. L. (2009). Aleksi. In *Encyclopedia of Neuroscience* (s. 237-238). Elsevier Ltd.
- Uyar, Y., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 132-149.
- Uysal, P. K., & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Williams, E. L., & Casanova, M. F. (2012). Hyperlexia and dyslexia in autism: Hitting a moving target. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 13(3-4), 39-54.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkepbalığı: Okuyan beynin bilimi ve hikayesi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.
- Yazgünoglu,& Irmak. (2019, Kasım). *Disleksi(özgül öğrenme güçlüğü)*. Bilkent Üniversitesi: <http://bilheal.bilkent.edu.tr/aykonu/Ay2003/september03/disleksi.html> adresinden alınmıştır
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci- veli görüşleri*.(Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.
- Yılmaz, B. (2012). Okumanın nörobiyolojisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 142-147.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research*. USA: Sage Publications.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 20(3), 211-217.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi Görüşme Formu

Sayın Öğretmenim,

Aşağıda yer alan sorular sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu konudaki görüşlerini alarak mevcut durumu analiz etmek amaçlanmaktadır. Sorulara vereceğiniz doğru ve içten yanıtlar çalışmamın sağlıklı yürütülmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle sizden her bir soruya ilişkin yaptığımız, yaşadığımız ve hissettiğinizi yazmanız beklenmektedir. Çalışmaya olan katkı ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Esra DEMİR

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Süleyman Erkam
SULAK

Ordu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

1.BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz?

Kadın

Erkek

2. Mesleki kıdeminiz nedir? (Meslekte çalışmış olduğunuz toplam sene. Eğer 1 yıldan az ise ay olarak belirtiniz. Örneğin "6 ay" gibi)

3. Eğitim durumunuz nedir?

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

4. Eğitim verdiğiniz sınıf seviyesi hangisidir?

1

2

3

4

5. Okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? (Cevabınız "Evet" ise aldığınız eğitimi belirtiniz.)

Evet

Hayır

6. Eğitim sürecinizde, okuma güçlükleri ile ilgili herhangi bir ders aldınız mı? (Cevabınız "Evet" ise aldığınız dersi belirtiniz.)

Evet

Hayır

2.BÖLÜM

1. Sizce okuma güçlüğü nedir? Hangi tür okuma güçlükleri vardır? Açıklayınız.
2. Okuma güçlüğü olan bir öğrencinizi nasıl belirlersiniz?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin bu güçlüğüne giderme adına neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.
4. Okuma güçlüklerini giderme sürecinde nelerden/kimlerden yararlanırsınız. Açıklayınız.
5. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal/bilişsel/fiziksel özelliklerine dair gözlemlerinizi nelerdir? Açıklayınız.

Sosyal Özellikler	Bilişsel Özellikler	Fiziksel Özellikler

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
27/10/2022	14	2022-194

KARAR NO: 2022-194

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının, etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.



T.C.
ÇARŞAMBA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü

Sayı : E-30612785-604.01.01-64006354
Konu : Araştırma İzni (Esra DEMİR)

22.11.2022

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Esra DEMİR' in ilimiz Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik "Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi " konulu araştırma çalışması yapmak istediğine dair, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 17.11.2022 tarihli 63751663 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Yusuf TANRIÖVEN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
Yazı (5 sayfa)

Dağıtım:
Anadolu Liseleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Çay Mah. Cemil Şensoy Cad. Hükümet Konağı Kat 1. 55500
Çarşamba / SAMSUN
Telefon No : 0 (362) 833 16 16
E-Posta: carsamba55_istatistik@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: M.DURMUŞ
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.carsamba.meb.gov.tr Faks:3628333575

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1d68-08c1-30d9-a4c3-e334 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ	
Adı Soyadı	Esra DEMİR
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0003-0878-9045
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	
Lise	Namık Kemal Lisesi, Samsun
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi (1. Sınıf) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun (2, 3, 4. Sınıf), Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	
Mesleki Deneyim	Boyuntaş İlköğretim Okulu, 2011-2012 Boyuntaş Ortaokulu, 2012-2014 Öğürlü Ortaokulu, 2014- 2017 Ömerli Galip Öztürk Ortaokulu, 2017-...
Akademik Çalışmalar	Sınıf Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Kitap Bölümü) Esra DEMİR- Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK